

Infancias, arte y escuela

Una mirada desde Walter Benjamin

Ana Margarita Eustacchio

Facultad de Artes - Universidad Nacional de Tucumán

ustaky@hotmail.com

Resumen

Benjamin accede al mundo infantil, según sus propias palabras: “a hurtadillas” como si espiara la realidad a través del ojo de una cerradura, a modo de montajista cinematográfico recorta y yuxtapone imágenes y sonidos, fragmentos de las ruinas para reconstruir a la humanidad desde el misticismo hebreo y el marxismo revolucionario. Para él “...el niño es portador de una perspectiva anti burguesa del mundo.” mundo que mira desde otra temporalidad, desde ese mundo imaginario que le es propio y tan ajeno al adulto. Desde esta perspectiva, pensar las infancias que habitan la escuela, y cómo en ella se encuentran con la experiencia artística, o por decir mejor con los modelos de educación artística, que circularon y persisten hasta hoy en los espacios educativos. A partir de este trabajo propongo retomar junto a Benjamin el mundo infantil, desde ese lugar teórico en el cual la adultez nos sitúa y pensarnos críticamente como docentes que transitamos la escuela junto a esos niños y niñas.

Palabras clave: infancias; escuela; educación artística; experiencia; cultura.

“Apenas entra en la vida, el niño es ya cazador. Caza los espíritus, cuya huella husmea en las cosas; entre espíritus y cosas transcurren años en que su campo visual permanece libre de seres humanos.”

W. Benjamin, *Calle de mano única* (1926-28)

Ni moderno, ni posmoderno, ni apocalíptico, ni integrado, cual montajista cinematográfico, Walter Benjamin construye con fragmentos y planos de variadas longitudes, yuxtapone conceptos, imágenes y ritmos, desconcertando al espectador-lector y arrojándolo a la reflexión. “Benjamin fue un escritor revolucionario en el sentido mesiánico-utópico del término, una rareza en un tiempo en que la cultura occidental ha sido persistentemente hostil a los movimientos revolucionarios, tanto exteriores como interiores.” (Buck-Morss, 2014) Revolucionario porque piensa la redención de la humanidad en cuanto a interrumpir la línea de progreso, deshacer la historia como *continuum*, irrumpir en la tradición de opresores, pero también de oprimidos. Mesiánico en términos de idea y no de sujeto, un Mesías ataviado con los ropajes de la lucha, la resistencia, la esperanza, la ley y la libertad.

Mirar la infancia desde Benjamin es comprender que para él “...el niño es portador de una perspectiva anti burguesa del mundo.” mundo que mira desde otra temporalidad Si pensamos en el niño contemporáneo, desde ese lugar, “...hace mucho tiempo que está dejando de ser niño, su infancia le ha sido expropiada. Hoy, probablemente, el ejército más importante de consumidores sean los niños... y la brutalidad del consumismo los tenga como principal sujeto-objeto de destino.” (Foster, 2009) Posicionarnos en esa tarea de coleccionistas, buscadores de objetos prescindibles, diminutos y fascinantes; retomar junto a Benjamin el mundo infantil, desde ese lugar teórico en el cual la adultez nos sitúa y pensarnos críticamente, quizás sea un camino posible para quienes, como docentes, transitamos la escuela.

Infancias entrelazadas en una sociedad compleja; en un mundo bélico de exclusión y barbarie, que muta sin redención: del colonialismo a la globalización, del relato unificador de razón y progreso a la fragmentación; ni más ni menos controversial que en tiempos de Benjamin, “El hecho de que durante toda su vida se sintiera atraído con mágico poder por el mundo de los niños y la naturaleza infantil constituye uno de los rasgos de carácter más importantes de Benjamin”¹ quizás, porque el mundo infantil es el único reducto que nos posibilita soportar la realidad.

1 Gershom Scholem, sobre la infancia de Walter Benjamin

Si el adulto se ve invadido por semejante impulso de jugar, ello no es producto de una simple regresión a lo infantil. Es cierto que el juego siempre libera. Rodeados de un mundo de gigantes, los niños al jugar crean uno propio, más pequeño; el hombre, brusca y amenazadoramente acorralado por la realidad, hace desaparecer lo terrorífico en esa imagen reducida.² (Benjamin, 1989: 82)

El impulso lúdico del adulto no invalida su lugar de mediador entre el niño y la realidad, considerando la condición de vulnerabilidad en la infancia, el aparato psíquico del niño está en constitución y requiere de ciertas condiciones para poder poner la realidad en sus propios términos, poder arreglárselas con ella, poder soportarla, asignarle significados. Cuando esta realidad se presenta despiadada y no hay posibilidad de significarla, la vulnerabilidad se impone; es ahí donde el adulto facilita las herramientas para significarla. Pensar lo que se juega hoy entre un educador y un alumno, en términos de transmisión, es el ofrecimiento de esas referencias, de esos significados que le permiten al alumno construir su propia palabra. “De allí la necesidad de pensar y operar sobre las dificultades que tenemos hoy los adultos para sostener una asimetría frente a los chicos, que constituye, en definitiva, el soporte de esa trama de significados que ampara y protege.” (Zelmanovich, 2003)

La escuela, entendida como un espacio público y común, es un espacio que se encuentra habitado por múltiples infancias, diversas en lo individual, social y cultural. Sin lograr aún despojarnos de constructos del sistema educativo que ha caracterizado a la Modernidad, esa escuela que disciplina los cuerpos, propugna la docilidad, controla el tiempo y el espacio como ejercicio invisible del poder, aún más; el acceso masivo a la educación programó individuos homogéneos, soslayando la autonomía y la imaginación. (Foucault, 1976)

Herencia de una pedagogía positivista decimonónica, consagrada a facilitar la tarea de enseñar del maestro, entendida como una batalla contra los instintos colectivos de la masa infantil y contra las diferencias dentro de ella, aparece como indispensable el dispositivo de control, demostrando que “las conductas infantiles siempre desbordan la estrechez de la mirada adulta, obsesionada entonces por controlar el exceso de movimiento, la atención dispersa, el cuchicheo y los motines.” Durante el siglo XX el interés por la infancia se debate entre proclamas de derechos del niño y mandatos represivos, interpretaciones que oscilan entre la libertad del niño y la autoridad del adulto, con una tensión cíclica entre la permisividad y la represión. (Carli, 1999) Ante tal oscilación, Benjamin quizás diría que: “la disciplina que la burguesía exige a los niños es su estigma de ignominia” en

2 Fragmento del cuento *Juguetes antiguos* (1928) Sobre la exposición de juguetes del *Märkischen Museum*.

tanto que, “la pedagogía proletaria demuestra su superioridad al garantizar a los niños la realización de su niñez. (Programa para un teatro infantil proletario. 1928) (Benjamin, 1989)

Es casi ineludible asociar conceptos como infancia y escuela a la figura de Piaget³. Su teoría del desarrollo cognoscitivo se divide en cuatro grades fases, cada etapa del pensamiento del niño es cualitativamente distinto al de las restantes. Cuando el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a la anterior, el desarrollo cognoscitivo sigue una secuencia invariable, todos los niños pasan por las cuatro etapas en el mismo orden, ninguna de ellas se omite y se relacionan con ciertos niveles de edad; cada uno de esos niveles es un Estadio evolutivo. “Su pensamiento replicaba, sobre el eje del desarrollo ontogenético, el supuesto de la historia-como-progreso que Benjamin consideraba una marca registrada de la falsa conciencia burguesa.” Por el contrario lo que Benjamin rescata de la conciencia infantil es “una conexión “sin rupturas” entre percepción y acción, que era distintiva de la conciencia revolucionaria entre los adultos.(...) La percepción y la transformación activa eran dos polos de la cognición infantil.” (Buck-Morss, 2014) Mientras Piaget, más a tono con la socialización burguesa, busca respuestas universales y predecibles, desestimando las capacidades miméticas del infante una vez que éste adquiría el habla, Benjamin apuesta a la espontaneidad creativa de la respuesta, a la facultad mimética del lenguaje de gestos, considerándolo más básico para el conocimiento que el lenguaje conceptual.

La representación teatral es la gran pausa creadora en la obra educacional. Es en el reino de los niños, lo que el carnaval era en los cultos antiguos. Se invierten los términos, y así como en las saturnales romanas el amo servía al esclavo, durante la función están los niños en el escenario para enseñar y educar a los atentos educadores. (Programa para un teatro infantil proletario. 1928) (Benjamin, 1989: 106)

Esta capacidad creadora, es para Vygotsky⁴ fundamental en el desarrollo general y la madurez del niño, “desde la temprana infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos” donde reproducen creativamente elementos de las experiencias vividas “combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño”, esa actividad imaginativa que posibilita fantasear la realidad se materializa en el juego; “la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad

3 Jean Piaget, (1896 – 1980) psicólogo, biólogo y epistemólogo suizo. Desarrolló sus tesis en torno al estudio del desarrollo psicológico en la infancia y la teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia. Con un enfoque constructivista, propio de las teorías del aprendizaje.

4 Lev Vygotsky, (1896 – 1934) psicólogo ruso de origen judío, destacado teórico de la psicología del desarrollo, fundador de la psicología histórico-cultural y precursor de la neuropsicología soviética. Su obra fue descubierta y divulgada por los medios académicos del mundo occidental en la década de 1960.

de la experiencia acumulada” es esta experiencia la que provee de material a la fantasía. “De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle bases suficientemente sólidas para su actividad creadora.” La teoría vigotskiana se sustenta en la idea del desarrollo humano en términos de interacción social, que permite el proceso de internalización cultural, por medio de los “instrumentos de mediación”, fundamentalmente el lenguaje. “Por ello, en cada período de desarrollo infantil, la imaginación creadora actúa de modo singular, concordante con el peldaño de desarrollo en que se encuentra el niño” la experiencia del niño es acumulativa y diferente a la experiencia del adulto, porque los intereses del niño y del adulto, también lo son, “por todo ello se desprende que la imaginación del niño funciona de modo distinto que la del adulto.” (Vigotsky, 2003)

Por eso no hay nada más consolador y más esclarecedor a la vez que dirigir la mirada desde la altura de los años al paisaje de la niñez, apacible, aunque fragoso. Es necesario alcanzar esa altura para poder comparar la niñez con el rigor de la suerte actual (...) la contemplación que se detiene en el paisaje de la niñez, por hermoso que sea lo que descubre, no revela el parentesco de su seriedad con la tristeza adulta. André Gidé: *La porte étroite* (1916) (Benjamin, 1989: 61)

La fuerte influencia del judaísmo se deja ver en el pensamiento de Benjamín, la concepción de educación como transmisión de la tradición, de generación en generación, no como una mera repetición, sino más bien, como una posibilidad de transformación; el autor recupera de la tradición el valor espiritual de la experiencia, tomando a la narración como fundamental para la transmisión de la lengua, lengua con la que se intercambian las experiencias. “El aburrimiento es el pájaro de sueño que incuba el huevo de la experiencia. Basta el susurro de las hojas del bosque para ahuyentarlo...” (Benjamin, 2009: 49)

Pensar la experiencia en la escuela como acontecimiento, como un habitar el mundo, una experiencia posibilitadora de distintos modos de hacer, relatar y comprender; pensar la experiencia de los niños en términos de Benjamin, es pensar en el juego.

La esencia del jugar no es un “hacer de cuenta que...”, sino un “hacer una y otra vez”, la transformación de la vivencia más emocionante en un hábito. El hábito entra en la vida como juego; en él, aún en sus formas más rígidas, perdura una pizca de juego hasta el final. Formas irreconocibles, petrificadas, de nuestra primera dicha, de nuestro primer horror, eso son los hábitos. (Juguetes y Juego. 1928) (Benjamin, 1989: 94)

Tomando el concepto de *habitus* de Bourdieu, entendido como el proceso por medio del cual lo social se internaliza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las

subjetivas, otorga a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. A través de la formación de *habitus*, las condiciones sociales de cada clase van imponiendo inconscientemente un modo de clasificar y experimentar lo real; si bien el *habitus* tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, como la escuela, permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras. Cuando la enseñanza artística instala en los niños la frecuentación, la posibilidad, el deseo, la familiaridad con el arte no sólo muestra nuevas puertas, sino que también, construye las llaves para abrirlas. (Bourdieu, 2010)

La relación arte y escuela conlleva siempre complejidades, un enfoque pertinente sería mencionar los modelos de educación artística, que circularon y persisten hasta hoy en los espacios educativos; considerando que los cambios en los campos filosóficos, sociales e ideológicos requieren tiempos de maduración, la puesta en práctica de estos cambios en el campo educativo resulta aún, mucho más lenta.

En la tradición racionalista ilustrada del siglo XVIII el **Modelo Logocentrista** “centrado en la consideración del arte como culminación del ideal estético y de la actividad artística como una destreza para una correcta ejecución de dicho ideal”, fundamento pedagógico que se basa en el progreso de adquisición de conocimientos a partir del apego a la norma y al procedimiento, en manos de un experto que garantice el saber que transmite. Lo caracteriza un marcado predominio de los procesos productivos, teniendo como eje la práctica del dibujo; en la actualidad “casi ha desaparecido en los niveles iniciales de enseñanza”. (Aguirre Arriaga, 2006) Nada más lejano de la experiencia lúdica que propicia el aprendizaje en la infancia, que la exigencia técnica en el cumplimiento de un “ideal estético” ajeno al interés infantil. Ante esta concepción de formación, infiero un Benjamin irónico respondiendo a este modelo:

...los niños tienden de modo muy particular a frecuentar cualquier sitio donde se trabaje, a ojos vistas con las cosas. Se sienten irresistiblemente atraídos por los desechos provenientes de la construcción, jardinería, labores domésticas y de costura o carpintería. En los productos residuales reconocen el rostro que el mundo de los objetos les vuelve precisamente, y sólo, a ellos. Los utilizan no tanto para reproducir las obras de los adultos, como para relacionar entre sí, de manera nueva y caprichosa, materiales de muy diverso tipo, gracias a lo que con ellos elaboran en sus juegos. Los mismos niños se construyen así su propio mundo objetual, un mundo pequeño dentro del grande. (Benjamin, 1987: 13)

La Ilustración tardía y el Romanticismo de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, enarbolan tres concepciones que son el fundamento estético y epistemológico del **Modelo Expresionista**: 1) La infancia como cultura, 2) El hecho artístico es subjetivo y 3) La capacidad para el arte es innata.

La primera recibe los aportes del *Émile, ou De L'Éducation*⁵ de Rousseau con una particular visión de la infancia, si bien no es una guía detallada, sí incluye algunos consejos sobre cómo educar a los niños desde una perspectiva antropológica que homologa el pensamiento entre niños, locos y primitivos.

La segunda sostiene que el hecho artístico es, ante todo, subjetivo, probablemente influyó la idea de Benedetto Croce⁶, quien formula la “estética de la expresión” sostiene que la ‘expresión’ es la base del conocimiento intuitivo y el primer grado de la actividad cognoscitiva del espíritu, razón por la cual, su sistema filosófico comienza por una estética; considera a la representación como la instancia pre lógica y originaria de todo conocimiento; esta teoría es adoptada por la educación artística, por ello, el interés se desplaza del objeto artístico al sujeto creador.

La tercera alude a la genialidad del artista. Esta mirada trae aparejada la idea de que las capacidades de expresión artística dependen sólo de la impronta del sujeto, asociadas al talento y al innatismo, en menoscabo del trabajo y el aprendizaje.

Prueba de estas concepciones podemos encontrarlas en el arte moderno, que exalta sus producciones como la manifestación más legítima de la subjetividad, caracterizadas por la idea del innatismo y la genialidad del artista; cabe recordar al grupo de artistas *Der Blaue Reiter*⁷ que transformó el expresionismo alemán. En 1912 decía Franz Marc “...movimientos pictóricos en Francia, Alemania y Rusia, enseña sus finos hilos de conexión con el Gótico y con los primitivos, con África y el gran Oriente, con el arte originario del pueblo tan fuertemente expresivo y con el

5 Emilio, o De la educación de Jean-Jacques Rousseau (1762) Considerado el primer tratado sobre filosofía de la educación del mundo occidental. Es una historia novelada del joven Emilio y su tutor, para ilustrar cómo se debe educar al ciudadano ideal; el texto aborda temas políticos y filosóficos concernientes a la relación del individuo con la sociedad, el autor, sostiene que el hombre es bueno por naturaleza, mientras participa de una sociedad inevitablemente corrupta. Propone, un sistema educativo que permita al “hombre natural” convivir con esa sociedad.

6 Escritor, filósofo, historiador y político italiano (1866 -1952) Estética como ciencia de la expresión y Lingüística general (Estetica come scienza dell'espressione e Linguistica generale) es una de las obras fundamentales de la Estética del siglo XX y la aportación más importante del pensador y crítico italiano a esta disciplina.

7 El Jinete Azul, fundado por Vasili Kandinsky y Franz Marc en Múnich desde 1911 hasta 1913

arte infantil, especialmente con los movimientos musicales y de los escenarios más modernos de la Europa de nuestro tiempo.” (Aguirre Arriaga, 2006)

En la actualidad, propuestas formativas de estas características pueden encontrarse en los primeros años de escolarización y en la práctica informal. ¿Será este el modelo más cercano al pensamiento benjaminiano? Cito una breve frase que alude a la improvisación teatral y por qué no, a la musical o a la impronta de las artes plásticas: “Lo que persigue toda realización infantil no es la “perpetuidad” de los productos, sino el “momento” del gesto. El teatro, por ser arte perecedero, es infantil.”⁸ (Benjamin, 1989)

El siglo XX se inicia con una serie de “rupturas” que van a revolucionar el mundo del arte, aparecen tendencias artísticas con nuevos modos de ver y de hacer; las vanguardias irrumpen en la historia, con la simultaneidad de movimientos artísticos que hacen estallar la tradicional sucesión de opuestos. El giro lingüístico, desplaza el discurso desde la razón al lenguaje, el impacto de éste en las propuestas formativas, se traduce en el corrimiento del objeto artístico o el sujeto creador como centro, instalando en ese lugar el hecho comunicativo, sustentando al **Modelo Filolingüístico**. Las investigaciones acerca de la percepción humana y los aportes de la Psicología de la Gestalt en los inicios del siglo XX, serán fundamentales para el avance de las nuevas teorías en la segunda mitad del siglo. La teoría de D. A. Dondis⁹ que considera al “modo visual” como una serie de datos que, como sucede con el lenguaje, “puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos de utilidad, desde lo puramente funcional hasta las más elevadas regiones de la expresión artística” proponiendo una “gramática del lenguaje visual” y su correspondiente “alfabetización”, propicia una idea del arte como otra forma de lenguaje. El concepto de “alfabetización visual” (moderna) es acuñado por John Debes y la define como "... un grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar al ver y al mismo tiempo tener e integrar otras experiencias sensoriales". Las estrategias metodológicas de este modelo están más centradas en el estudio de los signos y el funcionamiento de la percepción, es decir, que la relación que se establece con la obra artística es en función de su cualidad sígnica; al incorporar otros productos visuales como la fotografía y el cine promueve la experimentación. (Aguirre Arriaga, 2006)

8 *Programa de un teatro infantil Proletario (1928)*, p. 105

9 Donis A. Dondis (1924-1984) Diseñadora Estadounidense, Profesora asociada de *Comunicación en la Boston University School of Public Communication*. Directora del *Summer Term Public Communication Institute*.

Para Benjamin el lenguaje posibilita intercambiar experiencias a través del relato, considerando el apego que este autor sentía por los libros, en especial por los libros de cuentos infantiles: las reliquias más preciadas de su colección, sus propios relatos de infancia, cabe preguntarse... ¿es posible reducir las expresiones artísticas de los niños a fenómenos comunicativos expresados desde formalismos pedagógicos?

No es que las cosas emerjan de las páginas, al ser contempladas por el niño, sino que éste mismo entre en ellas, como celaje que se nutre del policromo esplendor de ese mundo pictórico. Ante su libro iluminado, practica el arte de los taoístas consumados; vence el engaño del plano y, por entre tejidos de color y bastidores abigarrados, sale a un escenario donde vive el cuento de hadas. (Benjamin, 1989: 82)

A partir de 1973, los aportes de la antropología simbólica serán cruciales para el abordaje de la educación artística; Clifford Geertz, siguiendo a Weber, sostiene el concepto de cultura como esencialmente semiótico, propugna que “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, de tal modo que la cultura es esa urdimbre” esa trama de significaciones que debe ser interpretada. (Geertz, 1973) Es relevante para la educación artística esta noción dinámica de cultura como una mixtura de sistemas que interaccionan y se articulan. En el campo artístico se pone en cuestionamiento los límites del arte, el significado de lo artístico y la naturaleza de la experiencia estética, en el ámbito educativo, el valor social del arte, el contexto de la experiencia artística, las concepciones sobre la función del arte en la escuela, etc. Los modelos que circunscriben la educación artística a “sujeto creador” – “objeto creado” y a las oscilaciones de mayor o menor relevancia entre ambos, son cuestionadas a partir de los nuevos enfoques que proponen el diálogo entre el hecho artístico y la cultura. La idea de modelos parece quedar desterrada y es reemplazada por los nuevos enfoques: el cultural y el pragmatista.

El enfoque cultural habilita el diálogo entre la educación artística y la cultura visual, la influencia de la antropología cultural permite abordar el arte como hecho cultural en interacción con otros hechos culturales, abandonando el “viejo mito moderno de la autonomía del arte”. La cultura visual interroga al hecho artístico: el interés no está en la obra o el artista, se ha desplazado, ahora “el arte interactúa con lo social, lo político o lo estético”. Desde esta perspectiva la escuela debe ser repensada “proponiendo que abandone su tradicional función reproductora de saberes y que se ocupe de preparar individuos críticos.”

El enfoque pragmatista propone “...que el territorio de la educación artística debe estar configurado por las prácticas artísticas, los eventos y los artefactos susceptibles de generar experiencias estéticas” (Aguirre Arriaga, 2006) Sin duda la revolución tecnológica atraviesa y determina muchas de las prácticas artísticas, dando lugar a nuevos formatos, modos y medios de producción y recepción. ¿Frente a este aluvión de estímulos, ¿cuál es el posicionamiento de la escuela como mediadora entre los medios y los sujetos que la habitan? Aquí reside una de las razones primordiales para considerar esencial la construcción de la mirada y experiencias que potencien los modos de ver.

Benjamin...le exige al arte una tarea mucho más difícil; esto es, la de deshacer la alienación del sensorium corporal, restaurar la fuerza de los sentidos corporales humanos por el bien de la autopreservación de la humanidad, y la de hacer todo esto no evitando las nuevas tecnologías sino atravesándolas. (Buck-Morss, 2014: 171)

La idea de *sensorium* refiere a los cambios de percepción que devienen a partir de los avances tecnológicos que permiten reproducir masivamente la obra de arte; si lo pensamos en nuestro tiempo, pasar de la era analógica a la digital produce modificaciones en el esquema perceptual originando un nuevo *sensorium*; estas problemáticas, cada vez más frecuentes, las encontramos en los debates epistemológicos y pedagógicos de la escuela del siglo XXI.

Tomando en cuenta los modelos y enfoques pedagógicos -en la educación artística- considerando la mirada de Benjamin sobre la infancia y la relación de ésta con el mundo adulto: ¿podemos arriesgar una “pedagogía benjaminiana”?

Al respecto Schiavoni¹⁰ sostiene que Benjamin “mantuvo la preocupación constante de separarse del viejo ideal pedagógico decimonónico del ¡Sé educado, sé ordenado y sé piadoso!” a la cual consideraba una pedagogía que aturdiría a los niños con tonos melosos, empalagosos y estetizantes, con el fin de preservarlos del mundo conflictivo de los “grandes”, más claramente expresado en su pedagogía colonial, cuando de modo crítico referencia:

... que se exija con igual naturalidad la renuncia a lo más genuino e ingenuo, que con la misma incondicionalidad entienda la tierna y reservada imaginación del niño en el sentido de una sociedad productora de mercancías y que con tanta y tan triste despreocupación considere a la

10 Giulio Schiavoni, profesor de literatura alemana, ha dedicado varios trabajos a Benjamin, incluido el ensayo Walter Benjamin. Sobreviviendo a la cultura (Palermo 1980), la antología de escritos sobre literatura infantil Orbis pictus (Milán 1980), la miscelánea Kaleidoscope Benjaminiano (con E. Rutigliano, Roma 1987) y la antología de conferencias de radio Burattini, brujas y bandidos (Génova 1999). En Einaudi publicó Walter Benjamin. El niño de la felicidad ("Piccola Biblioteca Einaudi Nuova Serie", 2001).

educación como un mercado colonial para la venta de bienes de cultura.” (Benjamin, 1989: 131)

Benjamin accede al mundo infantil, según sus propias palabras: “a hurtadillas”, como si espicara la realidad a través del ojo de una cerradura o una hendidura, imágenes y sonidos recortados y yuxtapuestos, fragmentos de las ruinas para reconstruir a la humanidad desde el misticismo hebreo y el marxismo revolucionario, y porque no, desde el narrador de cuentos de hadas.

Bibliografía:

Aguirre Arriaga, I., (2006). *Modelos formativos en educación artística*, Bogotá: Universidad Pública de Navarra.

Benjamin, W., (1982). *Infancias en Berlín hacia 1900*. Madrid: Alfaguara S.A.

-----, (1987). *Dirección única*. Madrid: Alfaguara S.A.

-----, (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.

-----, (2017). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. CABA: La marca editora.

Bourdieu, P., 2010. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Argentina: Siglo veintiuno.

Buck-Morss, S., 2014. *Walter Benjamin, Escritor revolucionario*. CABA: La marca editora.

Foster, R., 2009. *Los tejidos de la experiencia*. En: *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo sapiens, pp. 121-142.

Foucault, M., 1976. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, S.A.

Geertz, C., 1973. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Zelmanovich, P., 2003. *Contra el desamparo*. En: *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.