

LENGUAJE ARTÍSTICO

SENTIDO DE LA PRESENCIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA JORNADA EXTENDIDA

Por Prof. Ester Trozzo

*La Educación Artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto estas habilidades también forman parte de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen **procesos cognitivos**, de planificación, racionalización, simbolización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento, los aprendizajes artísticos están atravesados por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos. (La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Consejo Federal de Educación. 2011)*

Introducción

El Proyecto de Jornada Extendida plantea a las escuelas Primarias de la provincia de Mendoza un esfuerzo de superación en los siguientes aspectos:

Revisar y repensar las características de las experiencias escolares actuales en vinculación con los nuevos contextos de realidad.

Promover modelos de gestión del conocimiento que potencien el aprendizaje a partir de la búsqueda y experimentación de procesos de mediación de la enseñanza innovadores, promotores del desarrollo de habilidades del pensamiento y respetuosos de la diversidad.

Atender a las trayectorias escolares de cada niño, con estrategias que posibiliten el acceso a las diferentes puertas de entrada del conocimiento, planteadas por Howard Gardner, para evitar el riesgo de caer en “más de lo mismo”, procedimiento que ya ha demostrado que nos lleva al fracaso.

El proceso humano de adquisición, retención y puesta en práctica de conocimientos es educable. Los conocimientos no son sinónimo de contenidos, sino más bien de estrategias para operar con los contenidos. O sea que a pensar y a aprender se enseña y se aprende.

En los procesos educativos actuales, atravesados por información que se multiplica, se diversifica, se interpela entre sí y se reposiciona vertiginosamente, la intervención de un educador sólo es significativa y valiosa en la vida de un alumno, enseñe lo que enseñe, si lo entrena para pensar con autonomía, creatividad y espíritu crítico.

Desde el discurso pedagógico instalado, llevamos más de treinta años realizando este tipo de afirmaciones en relación al “aprender a aprender”. Sin embargo, las matrices del Sistema, en definitiva, nuestras matrices de educadores, han tenido una capacidad de resistencia increíble al cambio de paradigma.

La línea teórica del cognitivismo constructivista, con referentes como Jerome Bruner, Lev Vigotsky, Howard Gardner nos señalan con insistencia que la educación artística, encarada con la seriedad profesional que requiere, bien puede ser el oxígeno que el Sistema está necesitando.

Desde los lenguajes artísticos se trabajan, además de habilidades del pensamiento, procesos

perceptivos, requisitos indispensables para la alfabetización y la vinculación con el aquí y el ahora de los alumnos.

Durante años la educación “desinfectó” los contenidos de enseñanza de cualquier “virus de realidad” que pudiera haberlos afectado. Esta actitud “aséptica” produce un abismo entre el mundo de los saberes cotidianos y los conocimientos escolares. A esto es a lo que Ausubel llama “aprendizajes no significativos”. La descontextualización, el no-vínculo con el aquí y el ahora de los alumnos, la ausencia de placer y de juego, provoca que los aprendizajes que se proponen no tengan dónde anclarse, dónde echar raíces para germinar y crecer y, el primer viento de distracción que aparece, se los lleva con él.

Ortega y Gasset en su libro "Ideas y creencias" realiza un análisis magistral sobre esta cuestión que puede resumirse con sus propias palabras. "El hombre cotidiano aborda, desde su percepción, el plano real y describe fenómenos reales (aquellos que afectan directamente a la experiencia sensible), mientras que el científico trabaja en un plano ideal donde describe fenómenos científicos que tienen una correspondencia mucho menos estrecha con el mundo experiencial que conocemos".(p. 50; 1964). Los lenguajes artísticos, desde la corporalidad, la sensorialidad y las actividades lúdicas poseen herramientas para tender puentes entre realidad cotidiana y conocimiento.

Carina Kaplan en su libro “*Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*” nos dice que la actitud estigmatizante que ha marcado los procesos de enseñanza: ...este aprende menos porque es villero, porque se la pasa jugando, porque es vago y sólo le interesa bailar..., ha incidido de un modo destructivo en la concepción que el sujeto que enseña tiene del sujeto que aprende y, por ende, de la que el sujeto que aprende tiene de sí mismo. Y, sin autoestima, es muy difícil *ser inteligente para aprender*. Desde las prácticas que promueven los aprendizajes artísticos pueden fortalecerse el autoconocimiento y la autoestima.

Durante siglos, nos dice Gardner en su libro “*Inteligencias múltiples*”, la cultura escolar occidental ha priorizado el desarrollo de algunos aspectos de la inteligencia como son la capacidad lingüística y la del cálculo, en detrimento de otras capacidades que estimulan el pensamiento divergente y la creatividad y que serían indispensables para aprender Lengua y matemática de un modo más significativo. Plantea que todos los seres humanos normales poseen potencialmente una multiplicidad de inteligencias que por diversos motivos, tanto ambientales como genéticos, cada individuo desarrolla en determinados perfiles concretos. La mente de cada persona es diferente y la educación debería ser sensible a estas diferencias e intentar asegurar que todo el mundo reciba una educación que maximice su propio potencial intelectual. Los lenguajes artísticos son oportunidades para que los alumnos encuentren canales alternativos para decir y para decirse.

¿Cómo operativizar la presencia de aprendizajes artísticos con verdadero valor pedagógico en la Jornada Extendida? ¿Qué tener en cuenta?

Nadie puede dar lo que no tiene. Para que los aprendizajes artísticos adquieran significatividad en la Jornada Extendida, será necesario que tanto desde la gestión como desde los profesores a cargo, se tengan en cuenta algunas acciones que apunten a optimizar el proceso:

- Cada lenguaje artístico debe estar enseñado por un especialista. La buena voluntad, el deseo y “alguna habilidad artística” no son suficientes para enseñar arte. **Es indispensable tener conocimientos del lenguaje y de la didáctica de dicho lenguaje.**

-El profesor de arte debe dinamizar y potenciar **el trabajo productivo**, (no se hace arte en la escuela para “entretenerse”, sino para aprender), planteando multiplicidad y diversidad de propuestas, utilizando **materiales, técnicas y procedimientos novedosos** y dándole a los alumnos confianza en sí mismos.

- Tanto la institución como el docente a cargo deben superar rigideces conceptuales y modelos estereotipados y promover el **pensamiento divergente**. (No se hace arte en la escuela para tener “algo lindo para mostrar a fin de año”, sino para desarrollar habilidades sociales de convivencia y trabajo cooperativo, para mejorar la expresión oral, para desarrollar la capacidad de análisis de la realidad y el espíritu crítico, para desarrollar pensamiento metafórico y ficcional, que es el alimenta el desarrollo del pensamiento abstracto y la capacidad de proyectar e idear otras realidades posibles.

- Será necesario **conectar los aprendizajes con la realidad contextual escolar**, ambiental, económica y personal del alumno para no trabajar propuestas en abstracto y para colaborar en el andamiaje de los aprendizajes fundamentales.

- **Equilibrar el trabajo individual con el grupal** para permitir que el alumno fortalezca su interioridad y a la vez su capacidad de encuentro, para trabajar colaborativamente y para debatir ideas.

- **Desarrollar la capacidad perceptiva, sensorial e intuitiva, promoviendo la libre experimentación** para abrir canales alternativos de aprehensión, organización e interpretación de los datos de la realidad.

¿Y es posible trabajar así en cualquier escuela? No sólo es posible, sino que es el modo en el que muchos colegas educadores en Arte ya trabajan. Y, en ocasiones, aún aceptando el esfuerzo y la fortaleza que requiere el estar construyendo una “contracultura” dentro de la cultura del enseñar-aprender en silencio, copiando de una pizarra y quietos en los bancos.

¿Cómo hacer para trabajar sistemáticamente de ese modo? Veamos algunos aspectos posibles a tener en cuenta:

1. Organizar la tarea: Existe un prejuicio en el imaginario colectivo acerca de la relación entre proceso organizado versus proceso creativo. Es un prejuicio falso. Para cualquier proceso creativo la mente humana, lo primero que hace es un esfuerzo de reorganización de lo que ya tiene organizado, de resignificación de lo que ya tiene significado. Nadie crea de la nada. Mientras más estructuras se tenga para jugar con ellas, desestructurarlas y reorganizarlas, más rico será el proceso creativo que se lleve a cabo. Estructura y organización son andamiaje que sostiene, no jaula que retiene. Es muy importante tener en cuenta, al enseñar, que para que alguien que aprende pueda desarmar algo, primero necesita tenerlo armado. El tener un patrón, una matriz permanente de organización, ordena el trabajo, encauza las energías, ahorra tiempo y esfuerzo, otorga un soporte lógico y permite un mejor manejo del proceso al docente, a quienes conducen la escuela y a todo colega dispuesto a trabajar interdisciplinariamente.

2. Construir un clima propicio: Se enseña más con el modo de enseñar que con los contenidos que se seleccionan para la enseñanza. La construcción del clima implica actitud y, la actitud, ideología. Y, la ideología, valores, filosofía de vida. Al pararnos frente a otro para enseñarle algo, conscientemente o no, tenemos un concepto de *quién es, qué puede, que riesgo y/o qué oportunidad representa para mí su presencia, qué sentido tiene que yo esté intentando enseñarle algo*. Y esos conceptos tiñen nuestro accionar en el vínculo y en el estilo de mediación.

Sin permiso para pensar, para disentir, para equivocarse, para probar alternativas, para debatir, no hay posibilidades de aprender realmente. Permitir que otro revise lo establecido, lo ponga en duda y lo reenuncie implica haber hecho lo propio primero. Haberse permitido revisar matrices y estereotipos (escondidos en el inconsciente y difíciles de traer a la superficie). Estar convencidos de que los que aprenden no están vacíos, que también tienen saberes. Aceptar que el otro puede “tener razón” aunque no comparta la razón que yo tengo.

Y también implica promover en el grupo un estilo de vínculo. Un vínculo basado en el respeto por las diferencias, en los tiempos y los modos de cada cual para resolver. Un vínculo basado en la comunicación honesta y respetuosa, en la que no se utilice la ironía para señalar lo que hay que revisar y mejorar, porque la ironía es violencia disfrazada de humor.

3. Motivar, provocar, ofrecer diversidad de oportunidades: Se aprende desde la interacción con la realidad. Y la realidad del espacio para aprender la construye, en gran medida, el que enseña. Encender la llama del deseo no es tarea sencilla. Requiere de provocaciones. Juegos, narraciones, poesía, videos, historietas, obras musicales, pictóricas, teatrales, debates, invitaciones a presenciar y luego comentar espectáculos, investigación de diferentes resoluciones estéticas, de diferentes formas de integrar lenguajes artísticos. El pensamiento está siempre “hambriento” de estímulos. Crece y se fortalece a partir de aquello con lo que se alimenta. Y acá tal vez escuchemos las lamentaciones de algunos profesores que dicen...¿qué querés que haga sin recursos? No hay nada para arte, ni te imaginás el depósito de basura en el que me hacen dar clase...Los recursos indispensables para

transformar la escuela no están afuera, están en la imaginación de cada uno para utilizar creativamente lo que hay. La historia más ingeniosa sobre fantasmas que vi, resuelta en una puesta maravillosa, la realizó un grupo de chicos de 7º grado. Como no había espacio para aprender teatro en la escuela recientemente inaugurada, tomaban clase en una habitación del antiguo edificio de la escuela, en la que guardaban cosas en desuso tales como mapas, bancos, enormes ollas, un esqueleto plástico de un perro y otro de un humano y varias cortinas viejas. El lugar, atravesado por la imaginación de los profesores de Música, Artes Visuales y Teatro y, fundamentalmente de los chicos, se convirtió en una oportunidad, en lugar de ser un problema. Lo exploraron, lo probaron, lo reorganizaron y lo resignificaron para contar lo que ellos querían contarnos. Eso, y no otra cosa, es pensamiento en acción.

4. Promover procesos metacognitivos: Hoy hablar de Piaget ya es un clásico. Se escucha en la sala de profesores de cualquier escuela o mientras se toma el té en un recreo. Por lo tanto, ya son palabras de uso generalizado *asimilación-acomodación-apropiación del conocimiento*, como procesos del pensamiento a propiciar en la escuela. Y acá tenemos otro prejuicio del imaginario colectivo de muchos docentes acerca de los aprendizajes artísticos: *pensar impide sentir y el arte es para sentirlo*.

La modalidad habitual de trabajo en arte es el taller vivencial, pero el proceso de taller no está completo si no se llega a la metacognición (a acomodar y apropiarse de lo que se ha asimilado), cerrando el taller con preguntas para construir respuestas, personales y compartidas: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Con qué lo hicimos? ¿Dónde tuvimos logros? ¿A qué se debieron? ¿Dónde tuvimos dificultades? ¿A qué se debieron? ¿De qué otros modos podríamos haber resuelto esta producción? ¿Para qué nos sirve lo que aprendimos? ¿Con qué otras cosas que sé puedo relacionarlo? Sólo así se llega a la conceptualización de los saberes construidos a partir de la experiencia. *Sólo así puedo aprender, porque tengo con qué*.

La posibilidad de desarrollar pensamiento útil para la vida desde los aprendizajes artísticos, es evidente. A nivel sociocultural, porque la sensibilización estética y el entrenamiento para la lectura sígnica y metafórica, desarrolla habilidades cognitivas para realizar también multiplicidad de lecturas de la realidad. A nivel personal, porque pintar, cantar, bailar o ensayar la vida sin grandes riesgos, jugar realidades posibles y reflexionar luego éticamente acerca de las consecuencias de las acciones y las decisiones tomadas, desarrolla pensamiento divergente y capacidad para resolver conflictos.

El arte entrena para construir espejos en los que los alumnos pueden mirar la humanidad que hay en ellos mismos. Mantener el espíritu abierto, la mente flexible y la inteligencia alerta para que la realidad cotidiana, inagotable fuente de creatividad, flexibilidad y oportunidades, sea la verdadera maestra.

En suma, un enfrentamiento entre conocimiento artístico y conocimiento lingüístico, matemático o de ciencias implica la incapacidad de abandonar un viejo paradigma kantiano que ha hecho mucho daño a la posibilidad de educar integralmente a las personas.

Bibliografía

GARDNER, HOWARD (2003) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós. México/Buenos Aires

VIGOSTKY, Lev (2006): *La imaginación y el arte en la infancia*. AKAL, Madrid.

POZO, Juan (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata

PERKINS, David (1995) *La escuela inteligente*. Gedisa. México

MORIN, Edgar (2009) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones Nueva Visión, Bs. As.

KAPLAN, Carina (2008) *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue, Buenos Aires.

GARDNER, Howard (1990) *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona

BRUNER, Jerome (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Braga, España

BIANCHI, Ariel. (1991) *Del aprendizaje a la creatividad*. Ed. Braga, Bs. As.

RODRIGO, María José (1997) *El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? Novedades Educativas • N° 76*, Bs. As.