

# EL ARTE DE CREAR NUEVOS SENTIDOS PARA LA EXPERIENCIA ESCOLAR

## THE ART OF GIVING NEW MEANINGS TO THE ACADEMIC EXPERIENCE

Regatky, Mariela<sup>1</sup>

### RESUMEN

En este artículo, proponemos reflexionar sobre el papel del arte en la escuela, en especial en experiencias educativas recientes<sup>1</sup> que se han generado para retener, auxiliar, posibilitar, aprendizajes alternativos a aquellos niños que han quedado excluidos de algunos tramos de su trayectoria escolar.

El objetivo es que esta reflexión, pueda aportar “un paso” más en el camino hacia la inclusión educativa.

Se plantea la necesidad de incluir al arte como una de las dimensiones centrales para una experiencia educativa enriquecedora y de recuperar una perspectiva situacional, desde la cual se analicen y redefinan los procesos de aprendizaje.

Las actividades artísticas podrían contribuir con la trayectoria de muchos chicos en tanto favorezcan la experiencia estético-expresiva, tomando en cuenta la creatividad, las potencialidades, los procesos, la diversidad de recorridos.

Utilizaremos referencias teóricas, registros de observaciones y entrevistas que se han tomado en escuelas públicas de la CBA, desde un enfoque cualitativo, descriptivo.

### Palabras clave:

Aprendizaje situado - Arte y escuela - Actividades artísticas - Inclusión educativa - Experiencia estético-expresiva - Creatividad - Potencialidades - Procesos - Diversidad - Trayectoria escolar - Participación - Apropiación cultural

### ABSTRACT

In this article, we propose reflecting on the role of the arts inside schools, especially in recent educational experiences<sup>2</sup> that have been generated to retain, support and facilitate alternative learning to children that have been excluded from some education phases throughout their academic track.

The objective is that these reflections take one step forward towards the path of educational inclusion.

The need has been brought up to consider including Arts as one of the central dimensions for a rich educational experience and to recover and understand the situational perspective of students, from which learning processes can be analyzed and redefined.

The artistic activities could contribute to the academic track of many students as long as they consider the aesthetic-expressive experience, acknowledging the creativity, potential, processes and diverse forms of paths taken.

We shall use theoretical references, registered observations and interviews that have taken place in public schools in the City of Buenos Aires, from a qualitative and descriptive standpoint.

### Key words:

Situated learning - Art and school - Artistic activities - Educational inclusion - Aesthetic/expressive experiences - Creativity - Potential - Processes - Diversity - Academic track - Participation - Cultural appropriation

<sup>1</sup>Proyectos como “grados de aceleración”, “espacios de nivelación”.

<sup>2</sup>Projects such as “acceleration grades”, “assigning education levels”.

<sup>1</sup>Regatky, Mariela: Lic. en Psicología. Docente en Psicología Educativa I, Facultad de Psicología, UBA. Becaria de investigación UBACyT. E-mail: marielaregatky@psi.uba.ar

*"En el arte, la humanidad se contempla a sí misma en su contemplación, se interroga a sí misma interrogando, se reconoce, conociendo. Esta reflexión es el arte mismo. Todas las artes-decía Alain-son como espejos en los que el hombre conoce y reconoce algo de sí mismo que antes ignoraba." "El mundo es el verdadero espejo en el que el hombre se busca. El arte no es sino el reflejo en el que se encuentra a sí mismo".*

ANDRÉ COMTE - SPONVILLE.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge del inicio de un recorte de investigación<sup>3</sup> sobre arte, aprendizaje e inclusión educativa, que se enmarca en un proyecto UBACYT: *Aprendizaje situado. Interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en la familia*<sup>4</sup>.

El sentido de este escrito es reflexionar sobre el papel del arte en la escuela, en especial en las experiencias educativas recientes<sup>5</sup> que se han generado para retener, auxiliar, posibilitar, aprendizajes alternativos a aquellos niños que han quedado excluidos de algunos tramos de su trayectoria escolar. El objetivo es que esta reflexión pueda aportar "un paso" más en el camino hacia la inclusión educativa.

Teniendo en cuenta los numerosos problemas que se vienen planteando en el campo educativo con relación a las dificultades para que los niños permanezcan en el sistema escolar (la repitencia, sobreedad, interrupción de sus trayectorias escolares o estigmatizaciones recibidas en el tránsito por las mismas) se plantea la necesidad de recuperar una perspectiva situacional, desde la cual se analicen y redefinan los procesos de aprendizaje.

Desde una larga trayectoria de investigación dirigida por Nora Elichiry<sup>6</sup>, se viene proponiendo la necesidad de reemplazar concepciones tradicionalmente arraigadas que ubicaban al alumno como responsable de "sus fracasos" y de centrar la mirada en el aprendizaje en situación.

Como afirma esta autora: "Las prácticas psicológicas en el ámbito educativo se han planteado en términos individuales sin considerar las problemáticas de los conjuntos sociales. En la medida que se ha tendido al etiquetamiento, la función institucional de las prácticas psico-educativas fue determinada por el sistema, que ejerció mecanismos de control y selección social" (Elichiry, 2004: 16). Desde esta línea de investigación se ha venido planteando la necesidad de abordar al fenómeno

<sup>3</sup> Tendiendo puentes entre las actividades artísticas y las acciones educativas formales: hacia la inclusión educativa, UBACYT, 2008-2010.

<sup>4</sup> Dirección: Nora Elichiry.

<sup>5</sup> Ibidem 1.

<sup>6</sup> Nora Elichiry ha dirigido estos proyectos UBACyT en la Facultad de Psicología de la UBA: "Aprendizaje situado. Interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en la familia" (2008-2010); "Relaciones familia escuela en aprendizajes cotidianos" (2004-2007); "Evaluación escolar de aprendizajes" (2001-2003); "Evaluación: esquemas interpretativos y aprendizajes docentes" (1998-2000); "Evaluación: Saberes y Prácticas Docentes" (1995-1998); "Fracaso escolar: Estudio etnográfico y cognoscitivo" (1987-1990).

del fracaso escolar masivo como una problemática compleja, atravesada por múltiples determinantes, que requiere tomar en cuenta las situaciones educativas, desde un abordaje contextual e interdisciplinario.

Como afirma Elichiry: "...proponemos efectuar cambios en los interrogantes tradicionalmente planteados, y en lugar de la clásica situación-problema que remite al "fracaso escolar" o al déficit, orientarnos a describir algunas estrategias que tienden a favorecer u obstaculizar los aprendizajes del sujeto educativo en los contextos complejos y contradictorios en que se desenvuelve" (Elichiry, 2004: 19). A partir de este enfoque, se propone reemplazar las nociones de déficit y normalización por las de procesos, cambio, posibilidades y potencialidades.

Desde los aportes teóricos de la Psicología Cultural, podemos recurrir a Lave, quien ubica cómo "(...) el conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes (...)", sosteniendo que "(...) no se los puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos". (Lave, 2001: 21).

Así, se reemplaza la idea del éxito y el fracaso en el aprendizaje como atributos individuales para pasar a ser considerados en el plano de organizaciones especializadas sociales e institucionales. El término aprendizaje, a causa de su connotación tradicional, es reemplazado por los de comprensión y participación en las actividades. (Lave, 2001)

A su vez, Maddonni y Aizencang, plantean que "(...) hace falta reconstruir la posición del aprendiz, en la participación de un proyecto que permita la inclusión y la pertenencia. [Posibilitar que] el aprendiz pueda encontrarse y sentirse parte. Procurar ofrecerles un lugar central en la construcción de su trayectoria escolar que fortalezca su autoestima, su creatividad y sobre todo la posibilidad de ser constructores de su propio recorrido escolar." (Aizencang, N. y Maddonni, P., 2004: 141-143). A partir de lo enunciado, nos preguntamos: ¿Cómo facilitar la construcción de dicha posición de "aprendiz"? ¿Cómo restituir un lugar a los niños que han sido excluidos de su trayectoria escolar? ¿Cómo tender puentes de sentido para la construcción de nuevos caminos? ¿A través de qué vehículos andarlos y desandarlos? ¿Cómo brindar las herramientas apropiadas para que estos recorridos, llenos de encuentros, desencuentros, cruces, intersticios, confluxionen en la constitución de verdaderas experiencias educativas?

A continuación, se transitarán estos interrogantes, sin la intención de encontrar una meta, pero tomando como punto de partida el papel central que el arte podría jugar en estos recorridos.

En primer lugar, plantearemos algunas ideas desde un marco teórico que sostiene la importancia de que la escuela asuma el aprendizaje y la enseñanza del arte,

otorgándole un lugar central junto con otras áreas del conocimiento.

En segundo lugar se abordarán fragmentos de entrevistas realizadas a artistas y pedagogos y se expondrán escenas de talleres artísticos. Estos espacios, en líneas generales, se han generado en el marco de los programas mencionados al inicio, con la intención de ofrecer otras posibilidades en el tránsito por la escolaridad. Se han observado en dos escuelas públicas<sup>7</sup>, con el fin de analizar los sentidos de dichas prácticas, el papel del arte y su incidencia en la actividad escolar.

Finalmente, dejaremos planteadas algunas líneas de análisis sobre el arte y la inclusión educativa.

### ¿QUÉ LUGAR OCUPA EL ARTE EN LA VIDA ESCOLAR?

*"El arte es un hecho específico del hombre. El hombre es un hecho específico del arte."*

ANDRÉ COMTE - SPONVILLE

Para empezar, podemos plantear que históricamente, el arte ha favorecido la activación de la sensibilidad y propiciado el desarrollo de las potencialidades humanas (Elichiry, 2002).

La vivencia artística propicia un acercamiento al mundo afectivo del ser humano. En ella interactúan la imaginación, los sentimientos, la percepción y el pensamiento en distintos niveles de intensidad determinados por los requerimientos de la situación en que el sujeto se encuentra involucrado (Elichiry, 2002).

Las artes desempeñan un papel importante en el desarrollo de sujetos críticos y en la ampliación de la experiencia estético-expresiva de los alumnos.

Si bien son numerosos los autores que han formulado argumentaciones respecto de esta temática y revalorizado, de diversos modos, el papel del arte en la sociedad; en la escuela, todavía resulta necesario atravesar grandes muros para que las artes ocupen un lugar central, junto a otros conocimientos.

Flavia Terigi toma algunos puntos de las funciones que Eisner atribuye al arte, para justificar su enseñanza: el arte ofrece "(...) un sentido de lo visionario en la experiencia humana, funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad (...), vivifica lo concreto, articula nuestra visión del mundo y captura el momento, nos transporta (...) al mundo de la fantasía y del sueño. Llama nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia, produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. [En síntesis], el arte constituye una dimensión vital de la experiencia humana" (Terigi, 1998: 49-50) y por lo tanto, se plantea

la necesidad de que la escuela cuente con una propuesta curricular que no trivialice la actividad, que no la justifique por su uso instrumental, que incluya a las vanguardias, al arte popular, que motorice el derecho de todos a producir y apreciar las obras artísticas y que todo este proyecto esté acompañado por una política cultural que lo sustente (Terigi, 1998).

Rudolf Arnheim, desde un marco teórico que considera a la percepción como un hecho cognitivo, a la creación de imágenes como producto de la invención y la imaginación, y, en definitiva, al arte como fundamental para mejorar la calidad de la educación, sostiene que "(...) en nuestra tradición occidental la naturaleza del arte a menudo se ha tergiversado considerándola nada más que un entretenimiento agradable (...). En las escuelas, esto ha generado un abandono de la educación artística. Las habilidades verbales y numéricas han conseguido dominar los planes de estudio" (Arnheim, 1993:78). Anteponiéndose a esta situación, este autor propone el arte como una de las tres áreas que debieran ser centrales para transcurrir con éxito el currículum. Menciona a la filosofía, el aprendizaje visual y el lingüístico. Destaca del aprendizaje visual, su importancia como "(...) medio principal para abordar la organización del pensamiento". (Arnheim, 1993: 89).

Desde la Teoría Socio-Histórica, son destacables las contribuciones de Vigotski para que pensemos en una educación que atribuya al arte un papel más esencial en el desarrollo humano. Por un lado, podemos situar algunas de sus "conclusiones pedagógicas": "(...) la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora" (Vigotski, 2003:23) y el desarrollo y ejercitación de su imaginación como uno de los factores principales del trabajo pedagógico. Además, es importante destacar el supuesto de que la actividad creadora no depende del "talento" sino que forma parte de la experiencia cotidiana de las personas. (Vigotski, 2003)

Y por último, destaca que "es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente." (Vigotski, 2003: 13-14).

Desde una perspectiva teórica que continúa los desarrollos de Vigotski, Del Río plantea la importancia del arte como una modalidad tan esencial como la del conocimiento científico. Sugiere el siguiente interrogante: "¿Debemos educar sólo el conocimiento y en un solo modo de conocimiento?" (Del Río, 2004: 44)

Al respecto, ubica a la ciencia y al arte como complementarios en la formación de nuestras funciones y plantea la necesidad de recuperar espacios educativos para estos dos quehaceres en los que el arte puede ser un pilar. (Del Río, 2004).

Lo señalado por este autor, nos lleva a replantear cuál es el modo de conocimiento que prevalece en el ámbito educativo, qué lugar se otorga a "la ciencia" y "el arte",

<sup>7</sup> Una de estas escuelas se halla en el barrio de La Boca y la otra en Lugano. En la Boca hemos realizado observaciones y entrevistas exploratorias en los talleres de circo y de murga; en Lugano, en el taller de plástica.

si es que puede concebirse como procesos diferenciados. Para tal propósito, tomaremos a Eisner, quien plantea la necesidad de que la educación aprenda del arte en cuanto a los diversos modos de pensamiento que este último evoca y desarrolla, como la habilidad para componer y relacionar cualitativamente varios propósitos, la inexistencia de una sola respuesta correcta o de un fin al que uno debiera llegar de una vez y para siempre, el descubrimiento de que la forma y el contenido son inseparables, la importancia de la relación entre el pensamiento y el material que utilizamos en el trabajo y la idea de que nuestro conocimiento no está limitado por el lenguaje verbal. (Eisner, 2003)

El mismo autor propone un interrogante fundamental para ampliar lo propuesto anteriormente: "¿qué es la cognición y qué no lo es?" Y sostiene que suele concebirse a la cognición de un modo muy estrecho: "Se supone que la afectividad concierne al sentir y no al conocer, mientras que, supuestamente la cognición interesa al conocer pero no al sentir" (Eisner, 1982: 41). De este modo, quedan separados "el arte" y "la ciencia" sin tener en cuenta los efectos que esta dicotomía conlleva para el campo pedagógico: la relevancia de un tipo de conocimiento sobre otro.

Hemos expuesto, desde las diferentes teorías que lo sustentan, la necesidad de recuperar el sentido genuino del arte como experiencia vital.

A partir de lo planteado, nos proponemos iniciar un doble camino.

Uno de ellos, será abordado en el apartado siguiente y se propone revalorizar ciertas prácticas vinculadas al arte que tienen lugar en las escuelas, con el fin de que produzcan efectos multiplicadores. El otro camino consistirá en el planteo de posibles relaciones entre el arte y la inclusión educativa.

### CONSTRUYENDO EXPERIENCIAS CREADORAS

*"La educación, cuando se la piensa como una educación emancipadora, se resiste a separar en orillas enfrentadas, pero no se conforma con resistir, para trabajar reinaugurando en cada gesto una ocasión, una oportunidad. Así la educación comienza y reinicia, persevera e insiste (como la vida)".*

GRACIELA FRIGERIO.

En una primera aproximación al terreno hemos realizado observaciones de talleres artísticos y entrevistas a docentes de arte de dos escuelas primarias estatales del barrio de Lugano y de La Boca, en el marco del proyecto UBACYT antes mencionado. A continuación exponemos algunas "escenas", por considerarlas representativas de los aportes de las actividades artísticas en las trayectorias educativas de los niños.

Escena 1: "Si yo quiero pintar un planeta plateado, ¿puedo?"

En una entrevista que hemos realizado a Mariana Spravkin<sup>8</sup>,

<sup>8</sup> Mariana Spravkin es una pedagoga especializada en artes visuales y artista plástica.

nos relata dos situaciones que surgen del diálogo con niños.

En la primera, una niña de cuatro años comenta, en su jardín de infantes, que fue al Malba y vio cuadros con círculos que se movían. Cuando su maestra le pregunta cómo se acordaba, ella responde que puede hacerlo porque tiene una cabeza muy grande.

En este fragmento, podemos destacar la autovaloración que la niña hace de sus procesos de pensamiento, a partir de la observación de una obra de arte. Además, nos brinda una apertura hacia la dimensión de pensar a los niños como espectadores activos en la apreciación e interacción con las obras de arte y a la relación escuela-museo como un verdadero espacio para la asignación de significados. (Spravkin, 2006)

La segunda situación se enmarca en un espacio de formación docente, donde la entrevistada se desempeñaba como capacitadora. La actividad transcurre en la sala de un jardín de infantes. La maestra muestra una lámina de Van Gogh, con un cielo amarillo y un árbol violeta. Un niño de cuatro años le dice que ese cuadro está mal. Mariana Spravkin (quien se encontraba observando la clase) interviene preguntándole al niño qué está mal. Él responde argumentando que los árboles no son violetas. Entonces la capacitadora le plantea al niño: "Vos me estás diciendo que un pintor tiene que pintar las cosas como son. Pero, a ver...en el mundo de la imaginación ¿yo puedo pintar todo violeta?"<sup>9</sup>

El niño reflexiona y responde que sí, trayendo como recuerdo que vio un cielo rojo en un dibujito animado. Mariana retoma lo que planteó el niño preguntándole si entonces un pintor puede pintar lo que imagina.

Finalmente, el chico responde con otra pregunta: "Si yo quiero pintar un planeta plateado, ¿puedo?"<sup>10</sup>

Spravkin nos comenta que esta situación da lugar a discutir sobre la imaginación, la realidad y el arte.

La pregunta del niño por la posibilidad de pintar un planeta plateado es una excelente metáfora de la capacidad que brinda el arte de imaginar el mundo de otro modo, sin tener que atenerse a una sola respuesta posible. Esa solución creativa a la que el niño llega, no se genera mágicamente, sino que es producto de la experiencia posibilitada por la docente y la capacitadora en una situación donde se abre el lugar para incluir a un artista, interrogar sus obras, discutir y escuchar lo que los chicos piensan, interpretan, imaginan.

Escena 2: "La escolita tiene antojo"

Un tallerista de murga de una escuela de la Boca, Martín Di Napoli<sup>11</sup>, propone como actividad inventar la letra de una canción para ir a cantarla por el barrio con la

<sup>9</sup> Entrevista a Mariana Spravkin, realizada en el marco del proyecto: "Tendiendo puentes entre las actividades artísticas y las acciones educativas formales. Hacia la inclusión educativa". Noviembre de 2008.

<sup>10</sup> Ibidem 8.

<sup>11</sup> Docente del taller de murga de la escuela de la Boca, Maestro Nacional de Bellas Artes.

murga del grado.

Al indagar sobre el significado de la actividad, plantea que es importante: "...que los chicos tomen sentido de pertenencia en el escenario de la murga, darles un lugar importante, que se apropien del espacio. La murga de por sí es importante como elemento integrador. Primero porque tiene todo. Está plástica, música, danza, teatro, literatura... Lo bueno de la murga es el folklore que hay en el aire. La murga está en el aire. El carnaval tiene raíz en la Boca".<sup>12</sup>

Estas palabras, transmiten, de algún modo, un proyecto artístico que intenta incluir a los chicos desde un lugar pleno de sentido, en tanto tiene un significado cultural para esa comunidad.

Entre todos construyen esta letra, a partir de una música propuesta por los alumnos:

*"La escuelita tiene antojo, antojo de aire pa respirar. El Riachuelo está re sucio, no lo paran de contaminar. Los gobiernos nos prometen, siempre que lo van a limpiar. Lo que prometen no lo cumplen, y esto les venimos a contar".*

A lo largo de esta actividad, los chicos trabajan sobre temas que les resultan de interés por formar parte de su realidad cotidiana. El tipo de discurso que tiene lugar en la clase propicia la participación de todos.

El proyecto los convoca en tanto serán partícipes de una experiencia que es significativa en varios sentidos: grupal, político, comunitario, expresivo, creativo, comunicativo.

Con estas palabras, el tallerista que conduce estos encuentros valora el lugar que considera tiene este espacio, refiriéndose a su experiencia personal: *"En la murga descubrí que podía cantar, bailar. Eso le puede pasar a cualquiera.*

*La murga del barrio te contiene. En la murga tenés que convivir. Amaina la violencia. La palabra es vínculo. Genera vínculo, lazos diferentes".*<sup>13</sup>

A partir de lo propuesto en esta experiencia, podríamos concluir que es necesario saciar el "antojo que la escuelita tiene" de experiencias renovadoras que den lugar a la participación y creación, en un marco que valore el sentido cultural de la comunidad.

Escena 3.ª: "¿Y qué diferencia hay entre arte y artesanía?"

Hemos realizado una observación en el grado de aceleración de una escuela del barrio de Lugano. La propuesta de la clase era evaluar el taller de plástica, en donde los alumnos venían trabajando los últimos dos años.

Los chicos hablan de lo que les gustó de sus trabajos, de las producciones de los demás, de las propuestas de la profesora. Exponemos a continuación uno de los temas que retoma la docente, Graciela Lafrocce<sup>14</sup>, en di-

<sup>12</sup> Entrevista realizada al tallerista de murga de la escuela de la Boca.

<sup>13</sup> Ibidem 9.

<sup>14</sup> Docente del área de Plástica de la escuela de Lugano. Egresada de Bellas Artes. Trabaja en el programa: "Grados de aceleración", del Ministerio de Educación del G.C.B.A.

cha evaluación:

*"Berni pintaba lo que veía en la gente. ¿Y qué veía? Los desocupados, la gente que no tenía empleo... los chacareros, las manifestaciones.*

*Berni juntaba basura y la usaba para pintar sus cuadros. Entró a una villa y se hizo amigo de la gente. Allí inventó a Ramona y a Juanito<sup>15</sup>, personajes que representaban a muchas personas."*<sup>16</sup>

En este fragmento, se destacan las dimensiones que Eisner menciona como fundamentales para el aprendizaje artístico: cultural, productiva y crítica.

En primer lugar, podemos ubicar la dimensión cultural, en tanto la profesora contextualiza la obra del autor en su época histórica y en su vida cotidiana. De este modo acerca la obra a los alumnos, para que puedan involucrarse en ella. Al trabajar a partir de personajes que expresan los conflictos de una época, se pone en juego el sentido social del arte. No importan estos personajes en sí sino lo que representan.

En segundo lugar, la docente expone todos los dibujos que los chicos habían realizado sobre Juanito Laguna y Ramona y sobre los miedos de cada uno, a partir de "los monstruos"<sup>17</sup> de Berni. Para la confección de los mismos, la propuesta había incluido la utilización de materiales descartables, para proceder de un modo similar al autor. Así, podemos ver también el aspecto productivo del aprendizaje: lo que ellos hacen.

En cuanto al tercer aspecto, el crítico, la docente nos advierte sobre la importancia de brindarles el lenguaje propio del área, para que ellos puedan apropiarse del mismo y apreciar las obras con categorías artísticas.

Hemos seleccionado sólo algunos diálogos que han tenido lugar en esta evaluación, ya que su totalidad excedería los límites de nuestro trabajo.

A continuación, algunas de las voces de los chicos:

Una niña dice:

*-Me gustó todo. Trabajar en grupo. Y que cuando yo decía que no me gustaba, la seño me decía que siga, que era lindo mi trabajo.*

*[Me gustó] trabajar en grupo, porque hay que aguantar el calor, hay que conseguir lograr trabajar con el otro.*

Otros comentan:

*Niña: -Acá aprendí muchas cosas que antes no [se re-*

<sup>15</sup> Juanito Laguna y Ramona Montiel son dos personajes inventados por Berni que representan la explotación de la niñez en América Latina. Juanito es un niño que vive en situación de pobreza y surge de observar las villas miseria del Gran Buenos Aires. Ramona se ha convertido en prostituta para poder sobrevivir. Al contar la vida de estos personajes Berni realiza una crítica social.

<sup>16</sup> Observación exploratoria realizada a una docente de plástica de una escuela de Lugano, en el marco del proyecto: "Tendiendo puentes entre las actividades artísticas y las acciones educativas formales. Hacia la inclusión educativa". Noviembre de 2008.

<sup>17</sup> En una nota de Fernando Ureña RIB, del 25/10/2001, extraída del sitio [www.latinartmuseum.net/berni.htm](http://www.latinartmuseum.net/berni.htm), se expone que "la concepción de los monstruos fue abordada en relación a los aspectos terroríficos del mundo contemporáneo adquiriendo carácter de denuncia social."

*flere a otra escuela ]. No hacíamos arte, eso de los artistas...Hacíamos más artesanías.*

*Profesora:- ¿Y qué diferencia hay entre arte y artesanía?*

*Niño:-Aprendemos de Klimt.*

*Niña:- Me gustó lo de los enamorados, de Chagall,*

Spravkin plantea la importancia de que los docentes conozcan las opiniones de los alumnos sobre el sentido del arte, las personas que dedican su vida a ser artistas, la causa según la cual algunos cuadros están en los museos y otros no, entre otras. (Spravkin, 1998).

Como puede verse en el diálogo anterior, la docente propicia una reflexión sobre qué es arte y qué no lo es, cuál es la diferencia entre arte y artesanía.

#### Escena 4: "Dale que vos podés"

Hemos observado algunas clases de un taller de circo en una escuela del barrio de La Boca y entrevistado a la docente Laura Tugentman<sup>18</sup>, quien nos ha brindado interesantes reflexiones acerca de la propuesta.

Los chicos cuentan con su espacio semanal de actividades circenses, donde se realizan, según refiere la tallerista: "...movimientos propios, piruetas, equilibrios y apoyos, que a través de juegos, de distintos facilitadores y metodologías apropiadas les permiten malabear, coordinar, apoyarse y confluir en otro, sostenerse en el aire, y soltar su cuerpo con destreza y habilidad concientizando las posibilidades y las potencialidades que tienen sus cuerpos, los límites y cuidados"<sup>19</sup>.

En los diversos encuentros, la frase "dale que vos podés" resulta recurrente por parte de la docente y tiene un alto valor en la motivación de los chicos.

La tallerista comenta los aspectos centrales que sustentan la propuesta:

*"En el taller se trabaja con la noción de la utilización del cuerpo desde un lado creativo, disfrutado, en donde los chicos pueden potenciar sus destrezas físicas y descubrir nuevas habilidades. Utilizando diversos lenguajes artísticos y creativos para comunicar, manifestar, reflexionar y reclamar.*

*Se trabaja sobre la perseverancia, la importancia de la práctica, el no desanimarse cuando algo no sale"<sup>20</sup>. Y además, refiere que "la participación de los chicos en estos talleres contribuye a la construcción de un 'yo sí puedo', fundamental en la formación de toda persona en su socialización. También contribuye a la posibilidad de proyectar y proyectarse en una propuesta que los convoca. A medida que cada chico va sintiéndose más seguro se profundiza la técnica practicando, probando nuevos desafíos y superando las dificultades. No se*

*espera ningún resultado prefijado. El proceso y las metas son muy personales. Para algunos chicos el poder llegar a sentarse arriba del trapecio representa haber podido superar varios miedos, haber logrado romper con una barrera interna de fracaso (...) la emoción y la satisfacción con la que miran desde allí arriba es enorme."<sup>21</sup>*

Ante cada consigna de trabajo, la docente plantea alternativas sobre las formas que deben representar a través del movimiento corporal. No se exige un movimiento único sino que se brindan los apoyos necesarios para que cada uno pueda expresarse de diferentes modos.

Los chicos disfrutan de las actividades. En una de las clases, se los observa muy concentrados en un trabajo grupal que involucra el jugar a través de la utilización de diversos tipos de malabares. Laura comenta que: "...al trabajar con los malabares, se proponen actividades en dúos, tríos o con la totalidad del grupo [y] esto permite trabajar la tolerancia, la espera, la concentración, la coordinación, el ponerse de acuerdo con otros"<sup>22</sup>.

Otra de las clases que hemos observado culmina con la construcción de una pirámide grupal, cuyo desafío es armar en conjunto algo que no puede construirse sin la colaboración de cada uno desde su diferente posición. Como afirma la tallerista: "El armado de pirámides permite trabajar sobre la distribución de roles y tareas, sobre el cuidado del otro, la confianza, la solidaridad y el compromiso frente a los demás (...) el trabajo en equipo y la vivencia de que lo que aporta cada individualidad es fundamental para el armado de algo en conjunto"<sup>23</sup>.

Para finalizar, la docente afirma que este taller brinda "... la posibilidad de abordar el aprendizaje desde una mirada artística, en donde se alienta la expresividad, las sensaciones, las emociones y la creatividad. Esto les permite a los chicos adquirir confianza en sí mismos y vincularse con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde otro lugar: pudiendo aprender y a su vez enseñar a un compañero"<sup>24</sup>.

Hasta aquí, de los recortes que hemos expuesto en cada una de las escenas desplegadas, podemos resaltar que responden a discursos o actividades que favorecen la creatividad, que insisten en la apropiación del sentido de las mismas por parte de los miembros de una comunidad educativa, que plantean un aprendizaje que excede lo individual para pensarse en un plano social, que toman en cuenta los diferentes lenguajes, no sólo el verbal sino el visual, musical, corporal.

Se trata de actividades artísticas, que se proponen el desarrollo de una experiencia vital, en el plano del sentir, pensar, actuar, reconocerse en el otro y en uno. Como afirma Arnheim: "Las artes -la literatura, las artes visuales, la música, la danza, el teatro- son los medios más poderosos de que dispone nuestra cultura para dar

<sup>18</sup> Laura Tugentman es profesora de enseñanza primaria, realizó estudios en recreación y educación popular. Tiene formación en variadas disciplinas circenses. Actualmente es coordinadora de niños de "Redes: Club de Circo", del taller de circo de la escuela de la Boca y forma parte del Frente de Artistas del Borda como coordinadora artística del taller de circo.

<sup>19</sup> Entrevista a Laura Tugentman.

<sup>20</sup> Ibidem 19.

<sup>21</sup> Ibidem 19.

<sup>22</sup> Ibidem 19.

<sup>23</sup> Ibidem 19.

<sup>24</sup> Ibidem 19.

intensidad a las particularidades de la vida. De esta forma las artes acrecientan el conocimiento.” (Arnheim, 1993: 18).

Consideramos que la inclusión de los procesos artísticos en la escuela, podría contribuir con la trayectoria de muchos chicos que han sido estigmatizados cargando con el peso de lo que significa repetir tantas veces un grado, en tanto resultan propiciadores de nuevos espacios para habitar.

La escuela debe restituir esos lugares que han sido negados. Para eso es preciso que haya una transformación más amplia, en términos de políticas sociales, educativas y culturales que apuesten a la construcción participativa, revalorizando el arte como dimensión fundamental para la experiencia humana. Se requiere de propuestas que tomen en cuenta las potencialidades, los procesos, la diversidad de recorridos y que no asuman un único modelo de respuesta al que los alumnos debieran llegar por un solo camino, “el correcto”.

#### ARTE Y APRENDIZAJE: HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

*“En mi idea de la educación, el arte ocupa un lugar central. Yo creo que es la continuación natural del juego como lo imagina Winnicot, es decir un lugar de negociación, de transición entre el sujeto y los rigores del mundo, donde se construyen las cosas personales. El arte conserva en sus reglas de juego esa libertad, esa posibilidad de ser un espacio circunscrito, que es la tela de una pintura o el texto de un cuento o el espacio musical donde uno construye lo propio, donde no se está sujeto por un rato ni a las exigencias de la propia subjetividad, ni a las exigencias de acomodación que da el mundo; un lugar neutro. Es allí donde uno se siente vivo. Dice Winnicot que no es lo mismo estar vivo que “sentirse vivir” y eso es el arte”*

MONTES GRACIELA

A la frase citada, podríamos agregar que en el arte tampoco se está sujeto por un rato a las exigencias de cumplir con “el oficio de alumno”, cuestión que suele utilizarse como parámetro para “medir la excelencia escolar” (Perrinoud, 1990), siempre y cuando, las artes no sean utilizadas en las escuelas como medio para cumplir con ciertas exigencias, como actos o efemérides.

Por el contrario, se propone desde este enfoque, la importancia de incluir los lenguajes artístico-expresivos, en tanto posibilitan la apropiación de la experiencia cultural, la sensibilidad, el pensamiento, la creatividad, la apertura hacia diferentes mundos posibles.

Como hemos intentado transmitir en el apartado anterior, las actividades artísticas brindan la posibilidad de que los chicos se reconozcan como seres capaces de aprender, expresarse libremente, construir productos culturales, en tanto se admitan como portadores de cultura en una comunidad determinada. La valoración de esas habilidades podría permitirles otro tipo de vinculación con las actividades escolares (Elichiry, 2002).

En este sentido, acordamos con Eisner cuando plantea

la importancia de construir “...una cultura escolar que dé mayor importancia a la exploración, que asigne mayor valor a la sorpresa que al control, que otorgue mayor valor a lo distintivo sobre lo estandarizado, y que preste más interés a lo metafórico que a lo literal” (Eisner, 2003: 27).

El arte puede jugar un papel importante para colaborar con esta transformación. Pero para llevarla a cabo, como plantea este mismo autor, necesitamos “navegar a contracorriente”, superando los obstáculos que imposibilitan que estas prácticas tengan el lugar que merecen.

Flavia Terigi, al analizar los programas de inclusión educativa en América Latina, destaca que se registra notablemente la ausencia de contenidos artísticos y la prevalencia de los saberes “útiles” próximos al “back to basis”<sup>25</sup>. (Terigi 2007)

Lo mencionado obstaculiza aún más la posibilidad de que todos puedan apreciar, disfrutar, producir arte y, en palabras de la autora, se dificulta también la posibilidad de desarrollar otros tipos de pensamiento que no se sometan a los procesos del análisis lógico o deductivo y que den lugar a un pensamiento visual, auditivo, metafórico, sinestésico. (Terigi, 2007)

El derecho de todos a acceder a los bienes artísticos y culturales, nos lleva a recuperar la noción de igualdad. Si bien este concepto ha tenido y tiene diferentes connotaciones (Siede, 2006) tomaremos algunas acepciones que consideramos importantes con relación a lo planteado.

Frigerio describe a la igualdad como “punto de partida de la educación” y la describe de este modo: “Igualdad que no nos vuelve copias, ni idénticos a la letra, ni imágenes especulares, sino *semejantes*, en una semejanza que reconoce la singularidad de cada sujeto y no ignora las diferencias entre sujetos.” (Frigerio, 2006: 2)

En un sentido similar, tomaremos las palabras de Isabelino Siede, quien propone: “...reconocer al otro como igual es permitirle que encuentre lo que viene a buscar, que diga lo que quiere decir, que construya todo lo que se anime a construir” (Siede, 2006: 45).

En base a lo que hemos venido planteando, consideramos que el arte podría ser un vehículo propicio en este recorrido hacia la inclusión educativa.

Como afirma Frigerio, “...en cada caso, en cada situación, cada intento de verificación de la igualdad ofrece posibilidades, cada fragmento de ensayo confirma, en cada uno de los chicos que deja de ser prisionero de una profecía de fracaso...” (Frigerio, 2006: 2-3).

Y, cada experiencia, donde algo es posibilitado en el terreno del arte, abre caminos y se constituye en potencia multiplicadora.

Baquero refiere que “el aprendizaje debe constituir una experiencia, esto es, involucrar total y vivencialmente a los sujetos implicados como colectivo en una actividad,

<sup>25</sup> En Estados Unidos, el lema “retorno a lo básico” planteaba la idea de centrar la enseñanza en la lecto-escritura y el cálculo.

así como estar abierto. (...) la experiencia posee como atributo su carácter, si bien no azaroso, parcialmente incierto".(Baquero, 2006:8).

Pensamos que el arte puede contribuir con el enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje en un dispositivo escolar que se ha caracterizado más por las certezas que por las incertidumbres, que ha insistido en las respuestas en lugar de colocar el foco en el planteo de interrogantes, que ha acentuado la meta a llegar en lugar de vislumbrar los innumerables recorridos que pueden transitarse antes de arribar a la misma.

Para finalizar, consideramos que el arte podría brindar posibilidades para un aprendizaje más autónomo, reflexivo, compartido, situado en una trama de relaciones colectivas que tienda a enriquecer la experiencia estético-expresiva, integrando la sensibilidad, el mundo emocional y la cognición, el conocimiento del ser y del mundo.

### A MODO DE CIERRE

Este artículo, además de tomar aportes de referentes teóricos centrales en la indagación sobre estos temas, se ha nutrido de las palabras de algunos artistas y de lo acontecido en las experiencias que tuvieron lugar en los talleres. No podría faltar el agradecimiento a todos los que han sido partícipes de las mismas: maestros, talleristas, artistas, niños, directivos.

Esperamos que la articulación entre las teorías y prácticas seleccionadas, logren aportar aunque sea un pequeño paso, en el tránsito hacia la inclusión educativa.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizencang, N. y Maddonni, P. (2004). En búsqueda de un mejor destino escolar. en: *XI Jornadas de Investigación Psicología, Sociedad y Cultura*, Buenos Aires: Tomo I.
- Akoschky, J.; Brandt, E.; Calvo, M.; Chapato, M.E.; Harf, R.; Kalmar, D.; et al. (1998). *Artes y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Alderoqui, H. (2003). Educación artística y currículo, en *Miradas al arte desde la educación*, Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación pública, México.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona: Paidós.
- Baquero, R. (2006). *Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación* en Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N 16 NEES/UNCPBA, (en prensa).
- Benites, M. y Fichtner, B.: Aprendizaje y arte reflexivo. Cuestiones sobre la contextualización y descontextualización actual del enfoque vigotskiano. En *Cultura y educación*, revista de teoría, investigación y práctica, marzo-junio 2004, volumen 16 (1-2), pp. 1-240.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2002). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Comte-Sponville, A. (2002). *Invitación a la filosofía*, Buenos Aires: Paidós contextos.
- Del Río, P. (comp). Extractos de los escritos sobre psicología del arte y educación creativa de L.S. Vigotski. En *Cultura y educación* Op. cit.
- Del Río, P. El arte es a la vida lo que el vino es a la uva. La aproximación sociocultural a la educación artística. En *Cultura y educación* Op. cit.
- Del Río, P.; Álvarez, A. y López, Z.: "Arte y educación. Presentación", en: *Cultura y Educación*, Op. Cit.
- Eisner, E. (1982). *Cognición y currículum, Una visión nueva*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E (1994). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. (2003). ¿Qué puede aprender la educación de las artes?. En *Miradas al arte desde la educación*, Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación pública, México.
- Elichiry, N. (1987). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Elichiry, N. (1990). Escuela y apropiación de contenidos. En: *Propuesta Educativa*. FLACSO. Bs. As. Año 2, N° 3/4.
- Elichiry, N. (2000). *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry, N (2000). Evaluación: saberes y prácticas docentes. En: Boggino-Avendaño (comp.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Bs. As.: Homo Sapiens.
- Elichiry, N. (2001). *¿Dónde y cómo se aprende?* Buenos Aires.: Eudeba, JVE.
- Elichiry, N. (2002). *El proyecto Institucional de los Institutos Vocacionales de Arte*. Documento: Secretaría de Cultura GCBA.
- Elichiry, N. (2004). *Aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Frigerio, G. A propósito de la igualdad<sup>1</sup>. En Martinis, P. y Redondo, P. (comp.). *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 1-3). Buenos Aires: serie educación, del estante.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En, Chaiklin, S., Lave,



- J. (comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-40). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lima, M.; López, Z.; Alvarez, A.; Del Río, P.; Silvestri, A. Sobre el arte y todo lo demás. En *Cultura y educación* Op. cit.
- Martinis, P. y Redondo, P. (comp.) (2006) *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires: serie educación, del estante.
- Montes, G. en Pastorino - Violante - Azzerboni, Editorial: Lenguajes artísticos-Expresivos en la educación inicial. Año 3. Número 6. Verano, 2007, ISPEI: "Sara C. de Eccleston". DGES, Ministerio de Educación. G.C.B.A.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Siede, I. (2006). Iguales y diferentes en la vida y en la escuela. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps) *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 33-46). Buenos Aires: serie educación, del estante.
- Spravkin, M. (2006). La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte. En Alderoqui, S. *Museos y escuelas: socios para educar* (pp. 241-262). Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2007). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación (sobre) impresiones estéticas* (pp. 87-97). Buenos Aires: serie seminarios del CEM, del estante.
- Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Populibros. Nuestra América.
- Vigotski, L. (1998). El problema de la psicología de la creatividad del actor. En *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos* (pp. 79-96). Buenos Aires: Almagesto.
- Vigotsky, L. (2008). *Psicología del arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (2005). La educación estética. En *Psicología pedagógica* (pp. 335-394). Buenos Aires: Aique.

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2009

Fecha de aceptación: 21 de septiembre de 2009