

Capítulo 6

El Taller de arte infantil en ámbitos no convencionales El rol docente, las instituciones y los niños

93 |

María Fernanda Baldini

Profesora en Artes Plásticas, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Integra la Cátedra de Dibujo II-IV Complementaria y grupos de investigación de la FBA, UNLP. Docente de Plástica en diferentes niveles de enseñanza. Productora de obra artística personal y profesional como ilustradora, pintora y dibujante.

Natalia Di Giácomo

Licenciada en Artes Plásticas y Profesora en Historia de las Artes Visuales, FBA, UNLP. Doctoranda del Doctorado en Arte Contemporáneo Latinoamericano, UNLP. Docente e Investigadora de la UNLP. Realizó numerosas experiencias docentes en hogares, casas del niño y comedores.

Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aun lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce.

Jacques Rancière

I

Experiencias docentes en las Casa del Niño

En el marco del proyecto de investigación “Arte/Comunicación/Integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales” se realizaron dos experiencias docentes en un mismo tipo de institución: la Casa del Niño.

El objetivo de este trabajo es reconocer algunos de los modelos pedagógicos involucrados en esas prácticas docentes y los condicionantes institucionales que se detectaron en los Talleres de expresión plástica.

En el año 2007, se desarrolló un Taller de investigación y práctica docente plástico-literaria en la Casa del Niño “Alfredo Palacios”, ubicada en las calles 34 y 122 de la ciudad de La Plata, donde asisten niños en edad escolar. El objetivo fue que los chicos se acercaran a la lectura mediante la creación de textos e imágenes y escribieran sus propios cuentos a partir de la imagen plástica como disparador. Estas producciones, además, circularían luego por varias instituciones para su lectura por parte de otros niños. A continuación, se transcribe el relato de la primera clase:

En la Casa del Niño Alfredo Palacios, llegamos y fuimos atendidas por la directora del establecimiento quien nos guió hasta el aula. La Casita consta de varias aulas, un patio interno y uno externo ubicados con una disposición similar a la de una escuela pero de menores dimensiones.

Entramos al aula y nos encontramos con 12 chicos sentados en sus mesas y en silencio; las edades iban desde los seis a los catorce años. La clase fue dada en presencia del preceptor. Nos presentamos los docentes y pedimos que los chicos también se presentaran. Leímos la poesía “Chaveche”, de Dálmaso Valdés (Adaptación), charlamos un poco sobre lo que habían sentido con la lectura y les hicimos una pregunta basada en la poesía que sirviera como disparador del trabajo plástico planificado para esa clase.

Les dimos papeles, lápices de color y fibras y los invitamos a dibujar como quisieran un lugar imaginario que tuviera todo lo que más les gustaba, que no importaba si podía existir o no, solo que imaginaran sin ningún límite y lo plasmaran en el papel. La primera reacción de los chicos fue comenzar a nombrar cosas lindas que se imaginaban podrían tener, todo relacionado con cosas materiales. Cuando nos dispusimos a trabajar sobre el papel se comenzó a escuchar: “no sé qué hacer”, “no me sale nada”, “no sé dibujar”.

Este trabajo se realizó a modo de diagnóstico. La intención fue observar hasta dónde los chicos podían imaginar y de qué modo se permitían hacerlo.

Dándonos cuenta de, en qué grado, la escuela y su entorno influían en ellos a la hora de sacarlos de la realidad y llevarlos al plano de la imaginación y de la desestructuración de los estereotipos.¹

Por otra parte, en el año 2008, se realizaron talleres en la Casa del Niño “Cielo Azul”, ubicada en Ringuelet, partido de La Plata, a la cual asisten aproximadamente 20 niños, cuyas edades oscilan entre los 3 y 12 años. Se trabajaron talleres visuales que vincularon la bidimensión y la tridimensión, y se finalizó con la creación de un mural mixto en la fachada de la institución con el objetivo de reforzar la actividad en grupo y la identidad de los chicos, así como también la apropiación del lugar en donde viven, que desde ese momento tendría sus huellas. En el párrafo siguiente se transcribe el relato del primer encuentro:

95 |

Llegamos a la casita *Cielo azul*. Las maestras de la institución hicieron sentar a los veinte chicos -que tienen entre tres y doce años- alrededor de una mesa larga. Nos presentamos cada uno de los docentes y pedimos a los chicos que dijeran sus nombres. Luego explicamos que iban a trabajar con arcilla y preguntamos si conocían el material y a qué se parecía. Los chicos encontraron una semejanza con la plastilina, por lo que señalamos la diferencia entre ambos: la plastilina permite modelar y desarmar lo hecho, mientras que la arcilla se seca y se cocina, quedando tan resistente que no se rompe jamás. Indicamos que la arcilla es tierra y que se cocina en un horno grande, que levanta mucha temperatura y al que, seguramente, irían a conocer. Les preguntamos también en qué material se fabrican las tazas, para que reconocieran la cerámica en la vida cotidiana. Finalmente, planteamos la consigna: modelar la arcilla de manera libre con el fin de que experimentaran con el material.

Se les proporcionó un pedazo de arcilla a cada uno y vasitos con agua para hidratar la pasta, como también algunas paletitas de madera y cucharas a modo de estecas. Y ahí comenzamos a escuchar: “no sé qué hacer”, “no me sale nada”, “no puedo”, “no sé”.

Estaban perdidos frente a la consigna tan amplia. Una de las chicas más grandes pidió instrucciones en relación a la técnica, ya que estaba trabajando por la técnica de planchas. Fue notable la diversidad de sus respuestas.

Recorrimos la mesa respondiendo las consultas de cada uno y auxiliando con algunos disparadores a los que estaban más perdidos. La clase se desarrolló de manera tranquila. Todos permanecieron sentados trabajando con la arcilla mientras circulábamos a su alrededor y nos acercábamos a ellos.

Fue una actividad, sobre todo, para que conocieran el material y para que nos conocieran a nosotros y nosotros a ellos.²

II

¹ Relato extraído del diario de clases de la experiencia “Taller plástico literario Casa del Niño Alfredo Palacios”, clase 1ª.

La enseñanza artística. Algunas consideraciones teóricas

Podemos hacer una breve reseña de los modelos de educación artística en general y englobarlos en cuatro grandes tendencias:

| Los ligados a la escuela tradicional y conductista, reflejo del pensamiento occidental de carácter científico, individualista y progresista en sentido evolucionista. Según Freedman, conceptos clave de la modernidad cultural originados en el proyecto ilustrado se entrelazaron con la modernidad estética y llegaron a convertirse en destacados mecanismos educativos.³

| Los de la Escuela Nueva, que generaron las concepciones elaboradas durante los años 50: desarrollo de la capacidad creadora y la expresión plástica libre y espontánea como ejercicio más característico. Este paradigma de la educación artística contribuyó a erradicar la copia de láminas en las clases y el dibujo realista como ideal del aprendizaje plástico. Con la apertura de un espacio a la espontaneidad y la creatividad, la enseñanza artística quedó más ligada a los intereses del alumno y también a las imágenes del arte contemporáneo. La actividad artística se apoya fundamentalmente en la producción y en la subjetividad.

| Las tendencias de los 60 y 70, que incorporaron en el arte tres aspectos importantes que se reflejaron en la educación artística: el de la comunicación, mediante el análisis y el uso consciente del lenguaje visual; la perspectiva social, que refiere el arte a su contexto, y la consideración cognitivista, en el sentido del arte como procedimiento simbólico, activado por procesos mentales en contacto con las estructuras culturales. El docente aparece como guía en el reconocimiento de los alumnos de estos aspectos nuevos, se revaloriza el papel de la observación y de la interpretación junto al de la producción.

| Las tendencias de la sociedad posmoderna, en las que se amplía al infinito el concepto de arte ya instalado por las vanguardias, reforzado por la teoría del fin de las ideologías; la interdisciplinariedad y la pedagogía que se orienta en la atención a la diversidad, y que se la conoce como pedagogía multiculturalista en Estados Unidos y en Europa como intercultural, aunque ambos se refieren a los

² Relato extraído del diario de clases del voluntariado “Formación Artística para niños y adolescentes en riesgo en el barrio Ringuelet”, clase 1ª.

³ K. Freedman; P. Stuhr y S. Weinberg, S., “The discourse of culture and art education”, 1989.

mismos conceptos, y “en educación artística hacen suyos los planteamientos de las corrientes antiexcellentistas [sic]” de los años 80, que procuró incorporar a los contenidos curriculares las producciones estéticas marginadas.⁴ Nació con la intención de reconstruir el sistema educativo y adaptarlo a los nuevos tiempos y a la diversidad étnica de los estudiantes.

Díez del Corral expresa:

Que la realidad no sea única sino diversa, es algo que atañe directamente a la educación, sobre todo cuando el modelo educativo busca, por principio, ajustarse lo más posible a la experiencia del educando y a la realidad social y cultural en la que se desarrolla su vida.⁵

En el caso particular de los docentes integrantes del Taller, partimos de la concepción de que el arte es un potente medio de comunicación y expresión, y que la educación artística puede convertirse en herramienta para una real conformación de subjetividad, por cuanto activa procesos para construir significados propios. Este resignificar de la realidad que hace unos años quedaba librado a la buena voluntad de los docentes, en la actualidad toma otra dimensión a partir de la adhesión de nuestro país a los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que reconoce como fundamental el derecho a la opinión y a la cultura que debe brindarse a la infancia.⁶ Según este nuevo paradigma del niño como sujeto, el subjetivar, el *hacer pie* en la identidad, se hace prioritario. Permite afirmarse como persona con características propias e irrepetibles, fundamental para la autoestima y la valoración.

Con relación a los presupuestos filosóficos, se adhiere a la concepción de Ernst Cassirer que considera al arte como una de las vías para construir el universo simbólico. En lugar de presuponer la existencia de una realidad independiente de las formas simbólicas, Cassirer sostiene que nuestra realidad es creada por las formas simbólicas y que el lenguaje no refleja la realidad, sino que la constituye. Es por tanto que, para este autor, los símbolos constituyen el pensamiento mismo, constituyen la realidad y sintetizan el mundo.⁷ El criterio constructivista de Nelson Goodman refuerza esta idea pues afirma que el ser humano adquiere el conocimiento a través de un proceso de construcción subjetiva y sostiene la tesis de que las obras de arte pertenecen a sistemas simbólicos y, como todo sistema simbólico, construye mundos.⁸ A su vez, Ricardo Huerta sostiene: “El arte, la

⁴ Díez del Corral Pérez-Soba, Pilar, “Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano”, Tesis Doctoral, p. 480.

⁵ Díez del Corral Pérez-Soba, Pilar, *op. cit.*, p. 479.

⁶ Ley Nacional N° 23.849, Convención de los Derechos del Niño; Ley N° 26.061, de Protección Integral; Ley N° 13.298.

experiencia estética (...) es un medio para lo que Richard Rorty llama self-creation o creación de uno mismo”.⁹

Con mucha ambición, desde nuestro rol docente en el mencionado Proyecto de investigación se pretendió que los niños tomen conciencia de su Yo, de su identidad; que comprendan que poseen saberes y que los pueden aplicar; que alejen al docente del rol de autoridad y lo perciban como guía para poder decir lo que ellos quieren decir y que recuperen su lugar de niños capaces de imaginar y crear, que les pertenece, que es suyo por derecho.

Este rol docente es planteado por Jacques Rancière quien, en *El maestro ignorante*, postula que el docente sólo debe transferirle la voluntad de saber a otras voluntades. Rancière explica –a través de la experiencia del maestro Jacotot que enseñó a sus alumnos holandeses el francés sin saber el holandés, solo dándoles un libro bilingüe y guiándolos en su lectura– que un docente demuestra que aquello que llamamos “transmisión del saber” comprende, en realidad, dos relaciones intrincadas que conviene disociar: una relación de voluntad a voluntad y una relación de inteligencia a inteligencia.¹⁰ Define al docente como alguien que sólo debe activar la capacidad que el alumno ya posee, hacerlo conciente de esa capacidad y guiarlo en el uso de la misma.

98 | Lejos de la teoría de Rancière, las relaciones en un sistema educativo que ocurren a menudo entre alumnos y docentes y entre instituciones educativas e institucionalizadas, son relaciones de poder. El docente se sitúa desde un lugar del saber-autoridad frente al alumno. En su mayoría, los centros de formación docente sostuvieron a lo largo de los años este presupuesto didáctico. Durante mucho tiempo la escuela ha sido la institución que se dedicaba a reproducir estas relaciones de desigualdad entre el sujeto que no sabe y debe aprender y el que sí sabe y le enseñará a aprender. Al respecto, Cynthia Farina afirma: “(...) la producción de esas distancias en las que consiste el juego de la instrucción del sujeto, supone una fabricación de lo pequeño, lo bajo, lo inferior que sostienen sus opuestos: una grandeza, una altura, una superioridad”.¹¹ “Desde esta concepción de asimetría, el rol docente supone preparar progresivamente al alumno para que, en algún momento, reconozca la superioridad del educador e inevitablemente genere un abajo compuesto por sujetos a quienes instruir. En esto consiste el “juego de

¹⁷ Ernst Cassirer, *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, Cap. XI, 1992.

¹⁸ Paola Belén, “Ernst Cassirer y John Dewey: dos filósofos que dejaron su huella en el pensamiento de Nelson Goodman”, 2008, p.2.

¹⁹ Ricardo Huerta (ed.), *Los valores del arte en la enseñanza*, 2002, p.171.

¹⁰ Jacques Rancière, Entrevista, Suplemento de Cultura del Diario *La Nación*, 2008.

instrucción” que critica Rancière.

Hoy, aun con los avances en la revisión de las prácticas docentes, se reconoce que ese modelo todavía subyace. Pero se puede arriesgar que el cambio en la relación docente-alumno se está analizando, replanteando y modificando, para lograr que los niños confíen en su capacidad de pensamiento, sea cual fuera su origen.

III

Ámbito institucional de trabajo

Para poder comprender algunas cuestiones, es importante contextualizar los Talleres del Proyecto dentro del marco institucional en los que se llevaron a cabo. En nuestra provincia de Buenos Aires, los establecimientos denominados Casa del Niño pertenecen a la órbita del Ministerio de Desarrollo Humano provincial. Tienen como objetivo general:

(...) colaborar con las familias en el ejercicio de su responsabilidad garantizando, desde la perspectiva de los Derechos del Niño, la atención integral de los/as niños/as y propiciando la participación de las familias en la comunidad. (...) [La población es de] niños/as entre 6 y 13 años (...) en situación de vulnerabilidad social y/o de riesgo ambiental () El horario de funcionamiento es de 8 a 18 hs. Los/as niños/as permanecen en la institución a contra turno de la escuela. Se brindan tres comidas diarias. El apoyo escolar es uno de sus ejes y las actividades están organizadas generalmente como talleres.¹²

Estas instituciones surgieron masivamente luego de las sucesivas crisis que tuvo el país. La deserción escolar, el déficit presupuestario de las escuelas y de los salarios docentes, el vaciamiento de contenidos curriculares, entre otras, fueron algunas de las causas que llevaron a la mayoría de las Casa del Niño a intentar repetir el modelo escolar para tratar de *rellenar* las falencias de la escuelas en el proceso de aprendizaje de los niños. Así, comenzaron lentamente a transformarse en instituciones pedagógicas no legitimadas que, en general, por carencia de un proyecto claro o de personal capacitado o, simplemente, por necesidad de controlar una situación que desborda, reproducen el modelo de la desigualdad formando parte cómplice del juego de instrucción propuesto por la pedagogía tradicional.

La Casa del Niño “Alfredo Palacios” se encuentra en un área urbana, el barrio del Hipódromo de la ciudad de La Plata. El frente y la recepción del edificio nos remiten a una casa particular, no posee señalización ni cartel en el exterior. En su interior, parece una escuela.

¹² Cynthia Farina, “Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones”, 2005, p.322.

la. Consta de tres aulas no muy grandes, una dirección, un amplio salón de usos múltiples, un patio chico, pasillos anchos con algunos muebles y escritorios que asociamos a los de las oficinas públicas. Dentro de los salones, el mobiliario es similar a cualquier escuela de nuestra Provincia: bancos, escritorios, pizarrones, láminas y una gráfica particular que remite a lo escolar (abecedarios con dibujos de adultos preparados *para niños*, extraídos de revistas para chicos, combinados con textos realizados por docentes, con letras cuidadosamente terminadas, láminas de efemérides y nula presencia de dibujos realizados por niños).

La planta funcional del personal también alude a lo escolar: directora, preceptor, maestra y celadora. Como los chicos no eran muchos, la Casa los dividía en dos grupos diferenciados por edad.

Por su parte, la Casa “Cielo Azul” está ubicada en calle 2bis Nº 1697, en el Barrio de Ringuelet, en el noreste del Gran La Plata. Se creó en el año 2003 por iniciativa de un grupo de personas que, preocupadas por la necesidad social, acudieron a una charla informativa organizada por la doctora Ana Mon. La Institución está relacionada con la Federación Argentina de Apoyo Familiar (FAAF) y la Confederación Internacional de Apoyo Familiar (CIAF). Funciona en una casa de tres habitaciones, con un amplio patio y un garaje donde se realizan las tareas recreativas. No existe en la casa ninguna referencia al ámbito escolar.

La organización está a cargo de una directora que se encarga de las tareas administrativas y de supervisar qué talleres se dictan. El personal permanente del lugar se compone de tres maestras de apoyo que ofician también de cuidadoras de los niños y que están presentes durante el dictado de los talleres.

IV

La población infantil

El Taller que se realizó en la Casa del Barrio Hipódromo estuvo destinado a un grupo de 10 chicos de 9 a 11 años de con encuentros semanales de dos horas de duración (de 14 a 16 h), durante cuatro meses. Las docentes del Taller asumieron alternadamente la coordinación de las clases, estuvieron presentes en forma continua y, en lo posible, también realizaron las actividades propuestas en cada encuentro.

Al Taller asistieron cuatro chicas y seis chicos de la zona. En general, eran concurrentes a escuelas públicas cercanas, sólo un grupo de tres hermanos eran alumnos de una escuela privada religiosa

¹² www.desarrollosocial.gba.gov.ar/.../03, web del Ministerio de Desarrollo Social, Buenos Aires la provincia.

del barrio. Los chicos se conocían todos, tenían buena relación. Se dirigían a los docentes en forma respetuosa pero no distante, sino familiarmente y con confianza.

Por su parte, el Taller dictado en la Casa del barrio de Ringuelet estuvo destinado a un grupo de 20 chicos de entre 3 y 16 años. La población fluctuó a lo largo de las clases debido a los chicos que dejaron de concurrir, aquellos nuevos que se incorporaban y los que asistían de vez en cuando. Se dictaron clases durante un año, dos horas dos veces por semana: una se destinaba al Taller de bidimensión y la otra, al de tridimensión. Seis docentes se dividían entre ambos Talleres, siempre con el mismo objetivo: la realización del mural.

Todos los chicos que asistían vivían en la zona y concurrían a la escuela situada frente a la Institución. Al ser del barrio tenían trato diario, pero la relación no era buena y desconocían cualquier autoridad en actitud de continúa rebeldía.

En las dos experiencias descritas se observó repetidas veces la distancia generada por el juego de instrucción al que hacíamos referencia. Nos encontramos con niños ubicados por terceros y por sí mismos en el rol de sujetos que no saben, que creen que nada pueden reproducir por sí mismos si no son guiados por alguien en el proceso. Sujetos inmersos en una sociedad que los margina, les quita su individualidad y, muy rara vez, les brinda la posibilidad de emerger. Son chicos instruidos en un sistema educativo generalmente desbordado en el afán de reparar el entramado social en el que está inmerso. Afán en el que las estrategias didácticas quedan un poco a un lado, opacadas por las necesidades cotidianas que genera la pobreza. En este marco nos encontramos con escuelas que se basan en aquel antiguo modelo del docente como autoridad, con educadores que imparten saber partiendo de la suposición de que el alumno no puede incorporar conocimientos a menos que ellos se los otorguen. Y es aquí donde se conjetura que la educación artística puede diferenciarse.

En este sentido, Imanol Aguirre Arriaga sugiere: “(...) la educación artística debería presentar una doble vía de desarrollo, a) conjunto de saberes acumulados a lo largo de la historia y b) portadora de significados, que configura la experiencia e incluso de identidad”.¹³ Estamos ante una herramienta indispensable para hacer que esas distancias del “juego de la instrucción” se superen en forma definitiva.

V

El cuerpo docente

Formación y estrategias didácticas

El cuerpo docente que trabajó en ambos Talleres pertenece a dos instituciones diferentes: la FBA de la UNLP y el Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires.

En la FBA se forma un modelo de docente de arte ligado al concepto de Escuela Nueva, con énfasis en la experiencia, que en algunos casos mantiene una tradición con relación al maestro-aprendiz. Como alumnos cursan las disciplinas con una dinámica de taller con mucha producción pero sin refuerzo en la reflexión, generalmente realizada desde el profesor que es quien detenta el saber, en una comunicación desde el docente hacia el alumno, y con escaso ejercicio en la construcción del conocimiento grupal. En la formación docente se involucra también el concepto del arte como medio de comunicación, haciendo eje en el lenguaje plástico. En los últimos años se ha intentado desde la FBA hacer hincapié en la formación de un docente que guíe al alumno en su voluntad de aprender, que lo suponga un ser con saberes previos e inquietudes propias y que estimule su reflexión.

Durante la experiencia en la Casa del Niño “Alfredo Palacios”, el Ministerio de Desarrollo Humano aportó un modelo de docente también formado según la Escuela Nueva, con resabios de escuela tradicional, sobre todo en la idea del alumno como receptor de una cultura que tiene que incorporar para mejorar sus condiciones de vida, desde una postura altruista en la que es el maestro el que brinda y el alumno quien recibe, sin inversión de roles, concepto que ubica a ambos dentro del anquilosado juego de instrucción. Este modelo estuvo presente en la creación de los textos: los niños comenzaron escribiendo solos, afrontando *la hoja en blanco* y *el tema libre*, luego con la intervención docente, quien, en cierta medida, estructuraba el relato a su manera o agregaba expresiones no pertenecientes a los chicos. Prevalecía el concepto de que el relato, más allá de lo que cuente, debía poseer una estructura inamovible: una introducción, un nudo y un desenlace. La reiteración de esta premisa restó espontaneidad a los relatos y se observó la aparición de estereotipos en el armado de personajes y secuencias.

Detrás de toda práctica docente existen decisiones que inciden en la planificación, en la formulación de objetivos, las metodologías, la forma de evaluar, las actitudes e intervenciones docentes en clase, hasta las posturas y las repeticiones de modelos vividos como alumnos, marcas difíciles de evitar. A menudo se suele proponer un tipo de práctica que en el transcurso de las actividades, se lle-

¹³ Imanol Aguirre Arriaga, *Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística*, 1996, p. 9.

van a cabo acciones muy distintas y hasta opuestas. Realizamos un análisis de la experiencia con relación a este aspecto de la práctica docente:

- *En la planificación y formulación de objetivos.*

En la experiencia en la Casa “Alfredo Palacios”, las tres docentes acordaron en forma oral la finalidad del trabajo: la escritura de cuentos mediante textos e imágenes. Se observó que la falta de objetivos escritos desdibujó el eje de la acción en el transcurso de las clases. El libro se convirtió en una meta en sí misma, olvidando el propósito fundamental de todas las actividades: la búsqueda de un discurso propio. Durante los procesos de escritura se aceleraron los desenlaces de algunas historias y se dejaron de lado otras por sugerencias docentes motivadas por la urgencia de terminar las publicaciones. En los ajustes a lo planificado que los docentes realizaron clase a clase, se evidenció la preocupación de que los relatos adquirieran las características de cuento, más que la profundización del proceso creativo.

En la experiencia de la casa del Niño “Cielo azul”, los docentes realizaron una planificación escrita en la que formularon objetivos generales y particulares a cumplir. Realizar un mural en la fachada de la Casita fue uno de los objetivos generales que se logró cumplir. Pero en cuanto a los objetivos particulares de cada clase, encontramos un punto de encuentro con la experiencia anterior: una gran dificultad para cumplirlos debido a los ajustes diarios que se realizaban, propios de la práctica docente en ámbitos no formales.

En cierta medida, en los planteos de los proyectos existió una vinculación con la escuela tradicional por cuanto tanto las propuestas de actividades como los objetivos del Taller fueron concebidas por los docentes y no surgieron del grupo de chicos. Ver al niño como simple receptor, lo desplaza del lugar de sujeto, ya que no elabora ni trabaja para un objetivo propio, sino que acata y cumple lo establecido por el docente. En su libro *Educación artística y desarrollo humano*, Gardner plantea la importancia de la elección de los proyectos por parte de los propios estudiantes según sus intereses y necesidades, con lo que ganan así en compromiso.¹⁴ Un punto de vista diferente plantea Mariana Spravkin, quien en *Artes y Escuela* se refiere a los peligros que acarrea trabajar sólo alrededor de los intereses de los niños: “Nadie puede experimentar interés por aquello que no conoce, y solamente después de tomar contacto con cierto aspecto de la realidad podemos determinar si despierta el deseo de profundizar más en él”.¹⁵ Se refiere al interés de los chicos como una construcción cultural que se apoya, por un lado, en inclinaciones personales y, por otro, se sustenta en la variedad y calidad de experiencias por las que se ha atravesado.

También durante la planificación de la primera experiencia se discutieron puntos de vista respecto al interés de los chicos por diferentes textos, cuya selección, en un comienzo centrada en el cuento tradicional, se amplió con textos más actuales. Así, desde el inicio, los docentes armaron un imaginario del grupo y proyectaron un supuesto de acción por parte de los alumnos, sobre la base de las generalidades según su edad para tener un acercamiento a su cosmovisión, sobre la base conceptual que introdujo la Escuela Nueva: no hay aprendizaje efectivo que no parta de conocer el desarrollo cognitivo y social del niño, reconocer su entorno, comprender su visión del mundo. A partir de Piaget y su teoría de las etapas evolutivas, y también de la lectura considerada indispensable de *Desarrollo de la capacidad creadora* de Víktor Lowenfeld y William Lambert Brittain, se configuró la corriente educativa que influyó profundamente en los docentes de este Taller desde su formación.¹⁶ Se recurrió a esta bibliografía para comprender la etapa evolutiva por la que transitaban los alumnos. Al considerar que lo descrito por estos autores corresponde a una infancia de un país desarrollado de los años 50/60, nos faltaban algunos datos para completar el conocimiento previo del grupo de chicos: el contexto cultural y social de pertenencia. El personal directivo de las instituciones que se vinculaba a diario con ellos nos brindaron más datos, describieron al grupo como conformado por algunos chicos con muchas carencias y necesidades y otros, con mejor situación económica pero con padres que trabajaban todo el día. Todos los chicos, en general, con poco ejercicio de la actividad artística fuera de lo realizado en las horas destinadas al arte en la escuela primaria. En otras oportunidades, las Casa del Niño les habían ofrecido talleres de plástica, pero orientados a la artesanía.

La necesidad docente de suplir esta falta con elementos culturales que se suponían ausentes evidenció la relación de asimetría social entre los docentes y los alumnos. Se puede vincular esta actitud con un rol docente sumido en el juego de instrucción tal como lo plantea Farina en su tesis doctoral, donde las distancias generadas entre talleristas y alumnos son reforzadas sobre la base del concepto único de cultura relacionada con las corrientes tradicionales de educación y en lo ético, ligado a la beneficencia. Pero como la acción no consistió en descartar un elemento cultural para suplirlo por otro, sino que fueron aportes novedosos (observación de libros diversos,

¹⁴ Mariana Spravkin, “Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones”, en Akoschky, Judith y otros., *Artes y escuela*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2005, pp. 107-109.

¹⁵ Herbert Read, “La finalidad de la educación”, en *Educación por el arte*, 1991, pp. 30-37.

búsqueda de materiales, herramientas y soportes) también lo podemos reivindicar en el sentido de la ampliación del marco de referencia del alumno al que alude Mariana Spravkin.

Otro aspecto a considerar se refiere a la interdisciplinariedad, eje de la experiencia en la Casa “Alfredo Palacios”. Enfoques educativos ligados a la posmodernidad se apoyan en una epistemología que concibe a los hechos humanos como complejos y por ello difícilmente abordables para su comprensión desde un único ámbito disciplinar. La complejidad se resiste a la clasificación sistemática, como la propugnada por el estructuralismo y, en su lugar, adquieren cada vez mayor poder los modelos interdisciplinarios de análisis y de descripción del mundo. En este punto, la interdisciplinariedad nos vincula con estas corrientes. Pero además, la dinámica del Taller buscó que la producción plástica y la literaria se retroalimentaran; esto significa que a partir de las imágenes creadas surgiera la palabra y viceversa. Esta interacción entre ambas se aproxima a lo que Herbert Read denomina “educación estética”, que supera a la “educación plástica”, con un enfoque más integral de la realidad.¹⁷ Estas áreas se abocarían a dos de las cuatro funciones principales en las que se dividen nuestros procesos mentales, según plantea Read: lo plástico-visual correspondiente a la sensación, y lo poético-dramático, al sentimiento. Podemos agregar que ambas estarían atravesadas por los lenguajes particulares: el lenguaje visual y el escrito, con uso expresivo. El desafío docente se centraría en el brindar herramientas del lenguaje que profundice una construcción subjetiva por parte de cada niño.

- *En el desarrollo de las clases.*

En ambas experiencias descriptas, el objetivo fue que los alumnos manifestaran y fortalecieran su identidad. En la Casa “Alfredo Palacios”, se planteó la publicación de un libro artesanal con los discursos plástico-literarios propios. En tanto que en la Casita “Cielo Azul” se propuso la realización en su fachada de un mural que mostrara la cotidianeidad en el barrio.

Las estrategias docentes buscaron romper y/o enriquecer este-reotipos de representación, desalentar la copia y crear desde el imaginario personal.

Los primeros encuentros posibilitaron que los docentes diagnosticaran al grupo en el aspecto plástico. Algunos chicos manifestaron poseer poca experiencia en dibujar o crear imágenes ya que en la escuela no se dictaba la materia; unos, en la escuela no realizaban las actividades durante las clases de Plástica, evidenciando inseguridad en su discurso; y otros, que dibujaban tanto en la escuela

¹⁶ Víctor Lowenfeld y William Lambert Brittain, *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires, 1975

la como en sus casas, y lo disfrutaban. Los primeros dibujaban en un pequeño sector del papel, borrando constantemente, con trazos rígidos. Los chicos que dibujaban frecuentemente mostraron mayor flexibilidad, trazos sueltos, uso amplio del espacio. Los docentes consideraron necesario un acompañamiento personalizado para compensar esta asimetría y brindaron mayor seguridad y estímulo a quienes solicitaran ayuda.

Tanto el entorno escolarizado del Taller en la Casa “Alfredo Palacios” como la situación de escolarización brindada por las docentes de apoyo que compartían los encuentros con los talleristas en la Casa “Cielo Azul”, predispusieron en un comienzo a los chicos a un *deber*, a un cumplimiento de otra tarea más. En estas instituciones se pone énfasis en el apoyo escolar, en reproducir el juego de instrucción como forma de mantener a los niños ocupados y contenidos. Ambos Talleres, al estar enmarcados dentro de estas instituciones, eran atravesados por el esquema de “bien hecho” y “mal hecho”. Si bien los docentes en ningún momento recurrieron a estos términos, en ocasiones nos preguntaban: “¿esto se hace así?”, “¿así está bien?” o “¿lo hice bien?”. Se pudo percibir la difícil apropiación del texto escrito, relegado al lugar del *deber* o *tarea* que debe ser corregida y pocas veces asociado a lo expresivo; y también, aunque en menor medida, se notaron bloqueos ante la propuesta de dibujar, en ciertos casos difíciles, hasta el punto de no querer tomar el lápiz, o realizar un trazo y borrarlo repetidamente, o tirar el papel en donde se dibujaba. Esto condujo a los docentes a elegir actividades con fuerte intervención de lo lúdico, del azar, para desestructurar estas cuestiones, y, también, a variar la disposición del mobiliario. La elección de asociaciones libres y del juego en los procesos creativos ya fue planteada por Gianni Rodari quien remite a una piedra en el estanque para referirse al efecto de determinada palabra que desencadena otras a partir de su resonancia.¹⁸ Puede relacionarse este autor con las tendencias de libre expresión, en las que se profundizan los mecanismos y procesos para la invención literaria, que podemos hacer extensivas a la creación de imágenes.

Analizando el primer encuentro, iniciado en ambas experiencias con lo literario, se leía una poesía o un cuento con descripciones de ciudades imaginarias, y luego se proponía dibujar el lugar ideal, según la visión de cada uno. Se evaluó *a posteriori* que la elección de estos textos para el área de plástica brindaron imágenes visuales muy cerradas. Como resultado, los dibujos buscaron ilustrar lo descrito con la palabra. El texto, en lugar de ser disparador de otras

¹⁷ Herbert Read, “La finalidad de la educación”, en *Educación por el arte*, 1991, pp. 30-37.

imágenes, pasó a convertirse en protagónico, aún habiendo profundizado la charla posterior acerca de imaginar “lugares ideales” no logró tener el peso necesario para contrarrestar este protagonismo. Las producciones de la primera clase se evaluaron como algo estereotipadas, rígidas en sus formas, con escaso compromiso creativo. A partir de esta experiencia se sugirió a la docente de literatura seleccionar textos en los que las descripciones no sean tan protagónicas.

Al mencionar el concepto *estereotipo* se hacen necesarias algunas consideraciones. En plástica, es posible definir el término como resoluciones repetitivas en la representación. Puede ser una copia de un personaje o partes de él, o a un esquema preconfigurado que se reitera. En nuestra formación docente se lo cataloga como negativo, contrario a la apertura expresiva. Al respecto, Mariana Spravkin¹⁹ sostiene que muchas veces los alumnos se refugian en el estereotipo cuando la propuesta es tan abierta que ese abismo lleva a aferrarse a soluciones conocidas.

Pero también se ha observado que, en una primera instancia, la repetición de formas estereotipadas brindó seguridad a los chicos, por lo cual no se intentó cambiar o modificar estas representaciones en un comienzo. En cambio, en encuentros siguientes se brindaron herramientas para enriquecerlos, ampliarlos y combinarlos. Esta estrategia resultó positiva: las imágenes se fueron flexibilizando y ganando en detalles, apoyadas en una representación de la cual partir.

107 |

VI

Conclusiones

Si tomamos como definición de cultura la propuesta por Clifford Geertz y consideramos que es “(...)un sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre actitudes hacia la vida”²⁰ y también la idea de arte de Imanol Aguirre Arriaga entendido como un “sistema simbólico en interacción permanente con otros sistemas simbólicos en el seno de una cultura”,²¹ al enseñar arte estamos propiciando en el niño el desarrollo de un saber que le permita comunicarse con los otros, formar parte del entramado de la sociedad, encontrarse a sí mismo en su cultura.

El arte como factor de cognición y en constante relación con otros campos del saber le da al niño la posibilidad de acercarse a otras áreas y de abordar otros conocimientos desde un lugar más subjetivo e inconsciente. El niño representa su visión del mundo, su estar en el mundo y, a su vez, observa cómo otros representan sus

¹⁸ Gianni Rodari, (1973) “La piedra en el estanque”, en *Gramática de la fantasía*, México, Fontanella y Commamex, 1987, pp. 10-16.

mundos e interpretan su visión. Este proceso lo sitúa en un lugar y le permite conocer donde se sitúan los otros, le permite adquirir más seguridad en su Yo y relacionarse desde otro lugar con sus pares.

Tengamos en cuenta que, en este trabajo, hablamos de niños que han perdido, en su mayoría, su estatus como tales. Vulnerados en sus derechos, fueron posicionados en un lugar de adultos por formar parte de un sistema que genera excluidos. Que olvidaron su derecho al juego, a la diversión y que viven en una dualidad constante: son sujetos que no saben para el sistema educativo y necesitan alguien que los guíe y les diga exactamente lo que deben aprender y cómo; pero sin embargo, son tratados como adultos fuera de ese mismo sistema al tener que lidiar con responsabilidades que jamás en un sistema justo le serían asignadas a un niño, que sólo debe preocuparse por vivir plenamente su niñez.

Entonces, nuestra tarea docente es doblemente complicada porque, en primera instancia, debemos planificar sobre la marcha en base a lo que nos encontremos en el ámbito real de aprendizaje y, además, debemos ser conscientes de qué estamos otorgando a esos niños a través de la educación artística. Si a través del arte intentamos brindarles herramientas para generar conocimiento, inducirlos a buscar y recuperar su capacidad de crear y jugar; el enseñar arte en ámbitos no convencionales presenta todo un desafío.

Con relación a lo institucional, se impone descubrir qué elementos interfieren en este proceso. Y fundamentalmente, el rol docente necesita ser revisado en forma constante para no oponer las acciones al objetivo de construcción subjetiva a través del arte.

¹⁹ Mariana Spravkin, (1997) "Algunas reflexiones sobre el concepto de "libre expresión", 1997, pp. 14-16.

²⁰ Clifford Geertz, *Interpretaciones de las culturas*, 1988.

Bibliografía

AGUIRRE ARRIAGA, Imanol: *Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística*, 1996 [en línea] <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2161> [en caché al 3 Juio del 2011 15:38:19 GMT]

BELÉN, Paola: "Ernst Cassirer y John Dewey: dos filósofos que dejaron su huella en el pensamiento de Nelson Goodman", en Actas de las VII Jornadas de Investigación en Filosofía, Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2008, [En línea]. http://www.fba.unlp.edu.ar/iha/textos/6_jornadas/PDF [6 de julio de 2011].

CASSIRER, Ernst: *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, Cap. XI, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

Entrevista a Jacques Rancière realizada por Anacleto Pons , Suplemento de Cultura, Diario La Nación, 30 de mayo de 2008.

FARINA, Cynthia: "Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones", Tesis Doctoral, Departament de teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona, 2005.

109 | FREEDMAN, K.; Stuhr, P. y Weinberg, S.: "The discourse of culture and art education", en *Journal of Multicultural and Cross- Cultural Research in Art Education*, Vol.7, Nº 1, 1989. Citado por Díez del Corral Pérez Soba, Pilar: *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis doctoral, [En línea] www.ucm.es/BUCM/tesis/bba/ucm-t28786.pdf

GARDNER, Howard: "Nuevos constituyentes de la educación artística", en *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós Educador, 1997.

GEERTZ, Clifford: *Interpretaciones de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1988.

HUERTA, Ricardo (ed.): *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia, Universidad de Valencia, 2002.

LOWENFELD, Víctor y LAMBERT BRITAIN, William: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires, 1975

READ, Herbert: "La finalidad de la educación", en *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1991.

RODARI, Gianni: (1973) "La piedra en el estanque", en *Gramática de la fantasía*, México, Fontanella y Comamex, 1987.

²¹ Imanol Aguirre Arriaga, *op. cit.*, 1996, p.1.

SPRAVKIN, Mariana: "Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones", en Akoschky, Judith y otros: *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2005.

SPRAVKIN, Mariana: "Algunas reflexiones sobre el concepto de "libre expresión"", en *Educación plástica en la escuela, un lenguaje en acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas del Centro de Publicaciones ORT Argentina, Material Didáctico, 1997.