

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

# **Enseñanza y aprendizaje de la historia: una experiencia de juego, estética y ética.**

Ana España y Gabriela Gentiletti.

Cita:

Ana España y Gabriela Gentiletti (2005). *Enseñanza y aprendizaje de la historia: una experiencia de juego, estética y ética*. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/228>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

Xº JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA  
Rosario, 20 al 23 de septiembre de 2005

Mesa Temática: La Historia enseñada: finalidades, perspectivas, enfoques y problemas (Mesa 23)

Autor/res: España, Ana Elena (IES Nº 29 “Galileo Galilei”, UNR)  
[aespana@ciudad.com.ar](mailto:aespana@ciudad.com.ar)

Gentiletti, María Gabriela (IES Nº 29 “Galileo Galilei”)  
[mgentiletti@hotmail.com](mailto:mgentiletti@hotmail.com)

Título: **“Enseñanza y aprendizaje de la Historia. Una experiencia intelectual, estética y ética”**

Desde ciertos espacios del saber, específicamente desde la Filosofía, recibimos algunos pensamientos que, desde su potencia, conmueven nuestras búsquedas de educadores. Pensamientos de altos niveles de abstracción que no terminamos de asimilar a nuestras conceptualizaciones previas y mucho menos de bajar a nuestras prácticas de enseñanza.

Pero, de repente toda una Gestalt de teorías, de vivencias y de deseos posicionados en la tarea, nos permiten vislumbrar algunas formas posibles que harían del espacio áulico cotidiano una fuente de experiencias alternativas.

En primer término, desarrollaremos dos ideas que nos insisten desde la Filosofía:

- para que posicionemos al hecho educativo, así como a otras actividades humanas, en paradigmas estéticos y éticos; superando la clásica derivación del paradigma científico en la enseñanza escolarizada;
- y en una concepción de la experiencia intelectual –en nuestro caso el enseñar y el aprender- que implica “estar en un juego”.

A partir de estos principios, estableceremos distintas escalas reflexivas que tendrán a la práctica cotidiana y al aula como dimensiones primeras y últimas de problematización.

Para comenzar, entonces, es preciso revisar el sentido del acto de enseñar y aprender: ¿Es posible pensar la cognición humana y la construcción o reconstrucción del conocimiento en las aulas desde un paradigma que exceda la lógica de la ciencia y proponga más bien una experiencia estética y ética?. ¿Qué derivaciones podríamos extraer para la educación de la experiencia del juego?

### **La educación como apuesta intelectual estética y ética**

Los contenidos escolares no son sólo un recorte de las estructuras disciplinares científicas, sino que además han heredado las condiciones que atribúan verdad y validez a los productos científicos. Reconstruir ciertos conceptos estructurantes de las disciplinas científicas en las aulas es una de nuestras propuestas principales en la escuela. Ahora bien: ¿de qué manera esa reconstrucción puede evitar la caída en un proceso alienado, extemporáneo, que es elección, pensamiento y producto de otro, resolución de problemas siempre ajenos?.

Para recuperar el sentido y el deseo del acto de enseñar y aprender deberíamos incluir las experiencias escolares en "...un paradigma estético procesual que trabaja con y es trabajado por los paradigmas científicos y los paradigmas éticos..." (Guattari, 1994:194)

La estética no se limita sólo al arte, tiene más bien que ver con la composición o creación de una cierta forma, de un nuevo orden, lo que va a permitir la experiencia de cierta coherencia o armonía singular e inherente a la obra. Así, la misma, genera una constelación de valores estéticos originales.

Si concebimos la construcción del conocimiento desde una perspectiva estética, a la vez que se recupera el placer de lo estético, se propone el compromiso con la propia obra. "...El nuevo paradigma estético tiene implicaciones ético-políticas, porque quien dice creación dice responsabilidad de la instancia creadora con respecto a lo creado..." (Guattari, op.cit. :194).

Promover que los alumnos sean ellos mismos creadores de nuevas formas con el conocimiento es una consecuencia relevante de esta concepción estética y ética de las actividades humanas.

Pero vayamos por partes, porque para que nuestros alumnos lleguen a lo anteriormente enunciado, debemos primero introducirlos nosotros a la multiplicidad de lenguajes estéticos generados socialmente.

La Historia, es una disciplina que conceptualmente admiten ser narradas desde diferentes representaciones estéticas.

La propuesta concreta es enriquecer la enseñanza de conceptos, hechos y principios con formas estéticas que los incluyan en sus composiciones. Así pintura, grabados, fotografías, arquitectura, música, danza, teatro, poesía, novelas, etc. son distintos “artefactos culturales” que han mediado y ampliado las cogniciones sociales de sucesivas generaciones sobre ciertos acontecimientos considerados históricamente relevantes.

Toda una práctica docente que privilegió el texto escrito como única forma válida de puerta cognitiva, nos hizo olvidar la función de “mathesis” del arte, que ya Barthes nos recordó en su “Lección inaugural...”, y que ahora Elliot Eisner nos propone a los educadores “...a través de la experiencia estética podemos participar de manera vicaria en situaciones que están fuera de nuestras posibilidades prácticas. En este sentido, la estética del conocer desempeña una función referencial: apunta a algún aspecto del mundo y nos ayuda a experimentarlo” (op.cit.:63).

La estética, sobre todo la de las formas artísticas, impactan en nuestras percepciones y emociones, disparan una sensibilidad que demanda saber más, comprender, incluir ese afecto en un esquema conceptual que lo explique. Así que en tanto asombra, desconcierta o inquieta motiva la búsqueda de nuevas respuestas.

Por otro lado, a partir de la inclusión de diferentes lenguajes artísticos en las aulas, la idea de alfabetización alcanza una aspiración más amplia.

El propósito es que, más allá de la clásica alfabetización conceptual, procedimental y actitudinal, nuestros alumnos estén estéticamente alfabetizados.

Educar la percepción y la sensibilidad para comprender las formas sutiles y singulares de determinada forma estética es también nuestro compromiso como docentes.

La estética del Romanticismo, del Expresionismo, del Modernismo, en sus distintas representaciones implican rasgos únicos; a la vez que reflejan la intimidad de cierto “aire de época” muy propicio para la enseñanza de la Historia.

Además, una propuesta plural en cuanto a formas representacionales nos acerca a la igualdad de oportunidades en relación a las diversidades cognitivas de nuestros alumnos.

Ahora bien, no alfabetizamos proponiendo nuevas butacas pasivas a alumnos espectadores; sino, como sosteníamos anteriormente, debemos enseñar para que los alumnos sean ellos mismos generadores de formas.

Una vez conceptualizados ciertos acontecimientos históricos a partir de múltiples representaciones: textuales (indudablemente), pero también visuales, auditivas, cinestésicas, etc.; los alumnos han de pasar al protagonismo, seleccionando entre distintas modalidades expresivas y construir textos argumentativos o literarios, plasmar imágenes, componer escenas, canciones, coreografías, etc.

Así serán creadores de nuevas formas, responsables de generar nuevos órdenes desde los que percibir la realidad indagada. Formas sobre las que los conceptos adquiridos sobrevolarán, pero que los integrarán desde una perspectiva singular: la de cada alumno. Si esto se consigue quedarán por fin reconciliados: adquisición de conceptos y goce de la creación artística, inteligencia y afecto, aprendizaje y deseo.

### **El juego en las horas de Historia**

No, no se trata de incluir juegos de adivinanzas, de sopas de letras, del “ahorcado, de crucigramas en nuestras horas. No se trata de incluir juegos como estímulos extrínsecos que ayuden a pasar el mal trago de los contenidos escolares.

Más bien , la propuesta consiste en revisar algunas categorías que nos proporciona H.G. Gadamer sobre el modo de ser del juego y la experiencia de estar en él.

En su obra “Verdad y método”, Gadamer desarrolla algunas ideas que nos permiten repensar el movimiento del trabajo intelectual más allá de una visión positivista y una ética utilitarista del conocimiento.

Refiriéndose a las obras de arte, concibe el juego como a un movimiento que va más allá de alcanzar una meta que es fijada de antemano, que es planificado y sobre el cual se espera ciertos resultados. En realidad, el jugador está en el juego y se constituye en ese movimiento. “El modo de ser del juego no permite que el jugador se comporte respecto a él como respecto a un objeto...Hay un primado del juego frente a la conciencia del jugador...(y, al mismo tiempo) la entrega de sí mismo a las tareas del juego es en realidad una expansión de uno mismo” (Gadamer, 1977:144-147-151)

Estar en el juego, mantenerse en él es el programa. Así, podríamos pensar a la cognición, a la búsqueda de nuevos aprendizajes como un juego. Desarrollar estrategias para avanzar en ese juego es la meta intrínseca y no hay certeza alguna sobre los resultados. Pero esta incertidumbre es a la vez la que despierta el deseo por conocer. ¿Qué hay más aburrido que los finales conocidos, que las respuestas estereotipadas, que guiones repetidos? “...El ser de todo juego es siempre resolución, puro cumplimiento, *enérgeia* que tiene en sí misma su *télos*” (Gadamer, ib.:157).

Por esto, otra vez, si pensamos en la construcción de conocimientos como en un juego, coincidimos con la apuesta estética: reencontramos el sentido de la tarea de aprender, de investigar –y, por qué no de enseñar- en su propia realización.

Además, la ética del juego no se limita a un mero “cumplir las reglas”, no se trata de una heteronomía que nos desliga de toda responsabilidad, sino que para que exista el juego es preciso crear ciertas condiciones, tomar decisiones, arriesgar movidas, cambiar posiciones, etc. Nadie gana en el juego limitándose a

cumplir las reglas, se trata de generar siempre nuevas estrategias, todos los caminos posibles que nos permitan seguir en él.

Los juegos, en verdad, no tienen reglas algorítmicas. Para Gadamer, la actividad y el mismo juego son primarios en relación a las reglas. Las reglas son el producto de la revisión de una experiencia exitosa de la cual se infiere: “para que vuelva a resultar bien se debe proceder de determinada forma...” Pero ya se sabe, las actividades y las relaciones humanas difícilmente puedan replicarse en series idénticas.

Por esta razón las “técnicas de estudio” no dan resultado; nadie puede enseñar a pensar por secuencias y pautas ordenadas.

Por otro lado, si aceptamos las movidas riesgosas como inherentes al juego del aprender, entonces lo que se consideran como fracasos o problemas de aprendizajes no son más que vicisitudes en la búsqueda del conocimiento. Nuestra propuesta como educadores debiera ser un gesto alentador: siempre hay que barajar y dar de nuevo, que el juego continuará mientras los jugadores sigan en él.

Una Didáctica de la Historia que se sitúe desde una perspectiva semejante estaría fundando una resistencia activa a una sociedad utilitarista que sólo evalúa el producto y que olvida las satisfacciones de andar por los caminos.

### **El juego como base de la experiencia estética**

Para Gadamer en el juego descubrimos algo que es inherente a la experiencia humana universal y que constituye el basamento de la “conciencia estética”.

En general, la experiencia del juego ha quedado muy unida a la de competencia, ganar o perder parecen las únicas metas del jugar. Pero revisando esta idea podemos ver que toda actividad que comenzamos realizando “como un juego”, por el placer mismo que nos provoca, pierde su condición gozosa al preocuparnos sólo por la posible victoria o derrota.

Es que algo que tenía su valor intrínseco ha cambiado de sentido, virando hacia un patrón estereotipado socialmente y extrínseco.

Volvemos a unir la lógica del juego con la de la experiencia estética en sus dimensiones autónomas. Kant ya había señalado que el juicio estético propone a la subjetividad y a su relación con el otro a cierta actitud de desinterés. “Se puede decir que entre estas tres especies de complacencia (lo agradable, lo bello y lo bueno), sólo y únicamente la del gusto por lo bello es una complacencia desinteresada y libre, pues ningún interés, ni el de los sentidos, ni el de la razón, fuerza la aprobación” (Kant, 1992:127).

Todo un sistema escolar fundado en premios y castigos extrínsecos, podría recuperar un sentido más profundo reencontrándose con el deseo de conocer, la curiosidad propia de la temprana infancia, que poco a poco vamos corriendo de lugar, hasta llegar a desplazarla al sólo interés por acreditar, por cumplir con el disciplinamiento que nos entrena para toda una vida basada en una ética utilitarista del descompromiso.

La conciencia estética es, según Gadamer, fundamentalmente lúdica, quedamos absorbidos en el proceso de creación o apreciación, perdiendo el sentido individual de nosotros mismos, en el momento en que nos sentimos complacidos por esa experiencia.

Se producen en el juego y en la conciencia estética una vivencia comunitaria que excede la noción moderna de individuo.

En el juego hay una finalidad comunitaria entre los jugadores (aún cuando sean rivales), que se establece tácitamente para que el juego pueda seguir.

¿Cuántos juegos se establecen en el aula? Percibimos cuando una clase marcha bien: se establece un movimiento en el que los diferentes jugadores implementan sus estrategias, estableciendo un “vaivén” entre imágenes, percepciones, apreciaciones, ideas, diálogos, escritura, lectura, preguntas, nuevas hipótesis, anécdotas, nuevas conclusiones que se plasman por escrito, etc. ¿Es posible proponer clases en las que el movimiento del juego y la composición estética estén presentes?

Abrir el juego... provocar al “homo ludens” que hay en cada alumno... Tan lejana resulta la experiencia de disfrutar del pensamiento. La búsqueda de la sabiduría como fin último del animal racional parece una broma mal contada, evidentemente ocurrencia de un antiguo. Si alguien debiera promover aunque sea ciertas aproximaciones a ese goce en la construcción del conocimiento, seríamos nosotros los educadores, desde la escuela.

Debiera ser la escuela quien enseñe a jugar o crear con el conocimiento. Así nuestros alumnos podrían aprender a jugar y aprender a jugar con otros (disfrutando de las múltiples formas cognitivas), es desarrollar una actitud lúdica en general, la cual implica:

- la disposición al compromiso;
- la capacidad de cooperar para mantener el juego;
- el desarrollo de estrategias comunicativas;
- el reconocimiento de la diversidad de posiciones y estrategias;
- la tolerancia ante el desacuerdo;
- la flexibilidad para redefinir acuerdos y posiciones;

¿No son muchos de los valores que reclamamos para las aulas y la sociedad?

### **La enseñanza y el aprendizaje de los “valores”.**

En educación padecemos en estos últimos tiempos el discurso de una crítica teórica que anunció como una sentencia la entrada en la Postmodernidad, con la consecuente caída de los grandes relatos y la decadencia de los valores. Esta “Filosofía” de la condición postmoderna (Lyotard, 1979), estima que las crisis que conocen hoy las prácticas sociales y también las artísticas desembocarán en un rechazo abierto de los grandes proyectos colectivos que caracterizaron a la historia humana, con una consecuente retirada a modalidades individualistas.

Pero esta declaración de una nueva “ética del descompromiso”, no fue tanto una filosofía, sino más bien “...un estado de espíritu ambiente, una condición de la opinión que sólo saca sus verdades del espíritu de la época” (Guattari, 2000 : 27)

Lamentablemente, tomamos este recorte perceptivo de nuestra época como una verdad. La pérdida de los valores, la conciencia light, el individualismo...

todas estas enunciaciones nos conmovieron como educadores y miramos con recelo a nuestros alumnos, sospechando que eran la generación poseedora de dichas cualidades.

¿Cuál fue nuestra propuesta desde las aulas después de este diagnóstico nefasto? La vuelta a los valores. Aunque tuvo que haber una problematización de las múltiples dimensiones del tema, no queremos arriesgar una descripción de los malentendidos que se generaron a la hora de discutir en torno a términos universales (como la “solidaridad”, el “respeto”) que por sí solos no dicen nada, sino que deben a su vez ser definidos. Tampoco es el momento de demostrar el abismo que puede haber entre “enseñar” valores y “decir” o “exigir” actitudes referidas a valores.

Nuestra propuesta se centra, mejor, en pensar alternativas pedagógico-didácticas que construyan por sí mismas y vivencialmente ciertos valores, ya que es del interior del mismo sistema educativo y de la lógica de nuestras propuestas aúlicas desde donde generamos ciertos valores; estos pueden inscribirse un paradigma utilitarista o bien brindar la opción de transitar por los valores tan deseables que se desprenden del paradigma ético-estético y de la experiencia lúdica de la cognición.

Estamos tomando conciencia que las perspectivas que nos muestran como unidad privilegiada de análisis al “individuo”, son más que nada una insistencia capciosa que resguarda los centramientos del poder en unos pocos; dándonos cuenta, a la vez, que sin una conciencia colectiva, no se solucionan las degradaciones ecológicas irreversibles, el hambre del mundo, las guerras y la violencia en sus diversas formas sociales, etc.

Es por eso preciso que tomemos posturas teórico-prácticas que nos brinden alternativas a los enfoques centrados en el individuo. Hay en este sentido, la esclarecedora mirada de la Psicología Cultural, quien nos presenta una perspectiva potente sobre el funcionamiento cognitivo humano.

Demostraremos cómo desde este enfoque socio-cultural, se puede entender la naturaleza social de la cognición humana, su carácter de acción mediada y situada en contextos específicos.

## **Las formas de representación**

Para Eisner, los sentidos son los primeros sistemas con los que los seres humanos tomamos información y proveen el material con el cual se construyen las concepciones. El sistema nervioso, nos dice Susanne Langer es el órgano de la mente: ver en sí mismo es un proceso de formulación, la comprensión del mundo visible comienza en los ojos.

Tenemos una concepción de la redondez no sólo por saber cómo es una esfera sino también porque sabemos cómo se siente al tacto. (Eisner, 1998:61)

Pero el sistema sensorial no funciona aislado, su desarrollo exige las herramientas de la cultura: el lenguaje, las artes, la ciencia, los valores. Con la ayuda de la cultura, aprendemos a crearnos nosotros mismos.

Inicialmente experimentamos a través de los sentidos cualidades del entorno que alimentan nuestra vida conceptual y así se representan los detalles de la experiencia. Podemos hacer público lo privado compartiéndolo con los demás. La imaginación nos ofrece imágenes de lo posible y nos permite probar cosas con el ojo de la mente sin probar empíricamente, conforma una red de seguridad para experimentar y ensayar, nos da licencia para lentificar la percepción y saborear mejor las cualidades.

La representación posibilita que los productos de nuestra imaginación puedan suponer una contribución social a la cultura. Se dirige a transformar los contenidos de nuestra conciencia, estabiliza la idea o imagen que es escurridiza, evanescente, en un material y hace posible entablar un diálogo con ella. Es mediante la inscripción como la experiencia se convierte en forma perdurable (cuadro, poema, pieza musical). Luego se pasa al momento de la revisión en el cual se busca que las inscripciones alcancen calidad, precisión y poder. Como no sabemos leer las mentes ajenas, la comunicación es una condición y así se ofrecen a los miembros de una cultura oportunidades para crecer. Nos desarrollamos en parte respondiendo a las contribuciones de otras personas y proporcionando a otras personas material para responder. Como el proceso no es lineal, la obra concede a su creador una recompensa: la sorpresa.

Aquello que experimentamos depende a su vez de nuestros propósitos, los marcos de referencia y el grado de diferenciación que logramos. “*Qué cualidades el organismo prefiere atender y cómo decide responder son datos que no dependen enteramente de las cualidades mismas.*”(ib:49) Un pintor verá en un puente un tema para pintar, un poeta lo verá como tema para un poema y un ingeniero como un logro en la resolución de las tensiones. Cada uno verá el puente en los términos en que es más competente. Como observó Ernst Gombrich “ el pintor no pinta lo que puede ver; ve lo que es capaz de pintar” (citado por Eisner, 1998:50).La selección de la formas de representación es una elección de repercusiones muy profundas en la vida mental porque elegir la forma de representación también supone elegir los aspectos el mundo que se van a experimentar, cada persona tiende a buscar aquello que es capaz de experimentar. Los instrumentos con los que se trabaja influyen en lo que es probable que pensemos: aprender a utilizar formas concretas de representación es también aprender a pensar y a representar el significado de diferentes maneras concretas. Si el currículo es un medio para alterar la mente, Eisner se pregunta ¿qué formas de representación se destacan?¿qué formas se espera que cultiven los estudiantes?¿qué modos de cognición se estimulan, se practican y se refinan mediante las formas que están disponibles?

Las formas de representación, que “*son los dispositivos que los seres humanos utilizan para hacer públicas las concepciones privadas...este carácter público puede adoptar la forma de palabras, cuadros, obras musicales, matemática, danza, etc.*”(Eisner, 1998:65)

Las formas de representación presentan varias opciones, siguiendo un ejemplo de Eisner (1999:66) lo que un pintor es capaz de pintar, depende de su creatividad, de su concentración en ciertos aspectos de lo que va a pintar, las técnicas de que dispone, los límites que la pintura pone a sus deseos.

Las diferentes formas de representación realzan el uso de diversos sistemas sensoriales y también pone en juego variados procesos psicológicos. Eisner se pregunta por el significado de esto en el desarrollo de la cognición. Cole (1974, citado por Eisner, 1998:71) hace la pregunta: “*Si las habilidades mentales o*

*formas de inteligencia que poseemos sufren la influencia de las oportunidades de usarlas, ¿no será que las formas de representación a las que los niños tienen acceso moldean las habilidades mentales o las formas de inteligencia que son capaces de desarrollar?”.*

A lo largo de la historia los seres humanos han creado ingeniosamente imágenes de su vida cotidiana: pintaron cuevas, decoraron sus cacharros, danzaron. Podría considerarse entonces que el uso de diferentes formas de representación han posibilitado la creación de dispositivos, de vehículos a través de los cuales se plasman los cambios en las experiencias humanas. El arte es, entonces una cualidad de la experiencia, es una herramienta para ayudarnos a mantener viva nuestra percepción, es algo que las escuelas deben fomentar.

Ahora bien, ¿cómo utilizar en el aula estas formas de representación posibiliten elaborar diferentes sentidos, desarrollar diferentes clases de alfabetismos? ¿qué clase de habilidades docentes se necesitan?

Eisner (ib.:97-98) analiza específicamente el caso de la historia. Plantea que cuando pensamos en la historia, lo hacemos en relación a los libros, en los cuales los historiadores revelan su interpretación del pasado, la historia es una categoría en las bibliotecas y un tema en la escuela donde el texto histórico es central. Pero la construcción de la interpretación histórica no puede restringirse a texto; la música, el arte, la poesía, la danza, la arquitectura, los ritos y rituales, los refranes, la comida, todo recurso, toda forma de representación que arroje luz sobre el pasado, interesa a la comprensión histórica. Esta visión tiene derivaciones educativas ya que amplía los canales a través de los cuales es posible enseñar y aprender, y las significaciones que las formas proporcionan posibilitan otras formas de “leer”. Desde esta perspectiva, los recursos para la enseñanza de la historia se expanden notablemente. Singer-Gabella (1992, citada por Eisner, ib:103-104) afirma que en entrevistas con estudiantes de historia, ellos tomaban al libro como reservorio de los hechos históricos, pero a la vez, parecían ser más capaces de generar interpretaciones acerca de la pintura, la fotografía, la poesía y la música. Para argumentar esta afirmación, ella plantea que los estudiantes sienten la intervención humana en la pintura, la música o la poesía y

pueden reconocer la intencionalidad y la influencia contextual de la representación humana y el cuestionamiento de los modelos. Entonces, la integración de formas de representación en el curriculum de historia puede ser fundamental tanto porque proporcionan diferentes visiones como porque invitan a cuestionar, a dialogar con sus creadores. Las formas no discursivas utilizadas por las artes, facilitan la interpretación, la especulación, la ausencia de certezas, las preguntas, la búsqueda cuestiones que poseen virtudes cognitivas.

En relación a la percepción, si la imaginación es alimentada por la percepción, la percepción por la sensibilidad y la sensibilidad por el desarrollo artístico, con una mayor percepción incrementan los recursos que alimentan nuestra vida imaginativa. En este planteo, Eisner (ib.:98) establece que el lenguaje adquiere su carácter semántico a través del refinamiento de la sensibilidad, que el ojo es parte de la mente y que no podemos decir todo lo que podemos conocer. Por lo tanto el arte no se piensa sólo como objeto de placer, sino como formas que desarrollan destrezas mentales y aumentan la comprensión.

El arte posibilita lo que Eisner denomina “educación de la visión”, el aprendizaje visual apela a la capacidad de construir significado desde las formas visuales y a la capacidad de crear formas visuales que posean los significados que queremos transmitir. Los medios visuales simplifican, *“al trasladar información compleja a elementos espaciales análogos que muestran los rasgos estructurales de los fenómenos que la gente desea entender. Funcionan como medios sincrónicos. El lenguaje, a diferencia de las imágenes visuales, es un medio diacrónico, transmite un mensaje a través del tiempo. Las imágenes se presentan en el acto.”* (Eisner,ib:108) Otra característica de las formas visuales artísticas es que presentan información en forma directa, no mediada por el lenguaje. Dewey (1934) en “Arte y experiencia” señaló que las ciencias enuncian significados, mientras que el arte los expresa.

Es fundamental plantear que al utilizar formas visuales para promover el aprendizaje, debe prestarse *“atención no sólo a las artes como tales, sino a la presencia pedagógica de las formas visuales ( y yo incluiría otras formas sensoriales) en los materiales y tareas provistos en nuestro curriculum. Requeriría*

*que pensáramos de qué manera podría mobilizarse el sistema sensorial del niño para facilitar el aprendizaje de cualquier materia: historia, física, matemática, estudios sociales. En otras palabras, tendríamos que pensar en la posibilidad de enseñar y aprender estas materias no sólo a través del texto, sino mediante recursos en los que los alumnos pudieran poner las manos y los ojos.*"(Eisner,ib:114). Este planteo alude claramente a que para contar con varias perspectivas al enseñar una materia es beneficioso el uso de variadas formas de representación, implicando esto el enriquecimiento y la diversificación de las herramientas en la enseñanza.

En la enseñanza de la Historia, Eisner (1998) cita una tesis doctoral que investiga empíricamente la inclusión de diferentes formas de representación. Es la de Terry Epstein de la Universidad de Harvard del año 1989. En este trabajo tenemos un ejemplo de la aplicación de la poesía, las artes visuales y la narrativa literaria como medios para enseñar y evaluar lo aprendido en historia. El tema fue la inmigración europea y asiática a Estados Unidos a fines del siglo XIX. Los estudiantes leyeron biografías de inmigrantes, miraron fotografías, compusieron poemas y dibujos, además se incluyeron fuentes.. Luego se pidió a los estudiantes que figuraran algún aspecto de su comprensión de la experiencia de los inmigrantes en un trabajo de base artística que fue apreciado por la representatividad y complejidad de sus temas y conceptos históricos, por la técnica desplegada y por la expresividad. Este tipo de trabajo posibilita una comprensión empática, vehiculizada por el arte.

### **Enseñar incluyendo la percepción**

La inclusión de la percepción en la experiencia del aprendizaje se propone demostrar a los alumnos que hay distintas maneras de experimentar el mundo. Los ejercicios de observación de imágenes, de percepción deben ser experimentados por pura satisfacción, por placer estético. La actitud perceptiva es una opción y no hay una sola manera de ver. Los ejercicios que la incluyen a diferencia de otras tareas escolares no tienen una única respuesta correcta.

En un primer momento la tarea que se propone es ver. Luego, el núcleo del ejercicio se centrará en la relación entre ver y expresar. Ver es necesario para tener un contenido que expresar. La expresión es necesaria para hacer públicos los contenidos de la conciencia. El escritor deberá encontrar una manera de crear el equivalente estructural de la experiencia.

La percepción puede ser usada para el simple reconocimiento, es decir para la categorización de lo percibido; o puede ser usada sólo para ver, en este punto entra en juego la imaginación de los alumnos. Luego, los mismos han de encontrar palabras para narrar eso que vieron e imaginaron. Su escritura empieza con una visión y termina con las palabras.

Nosotros, como lectores u oyentes, empezamos con sus palabras y terminamos con la visión. El círculo se cierra.

En este proceso se produce un “algo más” que se refiere al desarrollo de las formas de cognición que activan posibilidades imaginativas y se plasman en el uso del lenguaje para transformar lo que la imaginación ha producido.

Lo que representa este proceso es un ciclo que pasa de la percepción diferenciada de unas cualidades matizadas que se despliegan a la generación de posibilidades imaginativas. Luego se pasa a la expresión a partir del lenguaje u otras formas de representación. Quienes vemos la representación de los alumnos vamos al revés: de la representación a la visión; de esa forma “volvemos a ver” y descubrimos aspectos que no habíamos advertido o que no hubiéramos imaginado. Las producciones de nuestros alumnos alimentan, de esta forma, nuestra conciencia.

Las clases de Historia que incluyen la percepción y referentes del arte ofrecen a los estudiantes la oportunidad de desarrollar la perseverancia, de explorar su individualidad, de compartir con los otros lo que han aprendido y de aprender de los demás lo que aún no saben.

### **Mundos simbólicos y herramientas culturales**

*“La actividad humana mental depende, para lograr su expresión plena, de estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales – una serie de prótesis,*

*por decirlo así -, estamos bien encaminados cuando al estudiar la actividad mental tomamos en cuenta los instrumentos utilizados en esa actividad".* (Bruner, 2001:27) Las "herramientas culturales" constituyen puntos culminantes en el desarrollo de las aptitudes humanas: la gran ficción, la gran matemática, requiere que las intuiciones se transformen en expresiones de un sistema simbólico: lenguaje natural o alguna forma artificial de lenguaje.

En esta línea de análisis, Bruner (ib:55) se pregunta acerca de las maneras en las que creamos productos de la mente, cómo llegamos a experimentarlos como si fueran reales cómo los incorporamos a la cultura en calidad de ciencia, literatura, historia. Para fundamentar el instrumentalismo, Bruner (ib. pág.82) cita a Vigotsky y a su obra "Pensamiento y lenguaje", que comienza con el siguiente epígrafe de Francis Bacon: *"Ni la mano ni la mente solas, libradas a sí mismas, valen mucho. ¿Y cuáles son estos mecanismos de prótesis que las perfeccionan?"*. Lenguaje, percepción y pensamiento, cada uno a su manera, representan herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción. ¿Podría considerarse al arte como prótesis, herramienta o mecanismo en el sentido que Bruner retoma de Vigotsky?

Retomando las relaciones entre ciencia y arte, Bruner (ib:108) trabaja las ideas de Nelson Goodman, un filósofo de la mente que cree que tanto la ciencia como el arte nacen a partir de ciertas actividades constructivas comunes, guiados en cada caso por diferentes limitaciones para establecer lo correcto y diferentes convenciones que surgen de su confirmación. La diferencia para él no reside en que las artes sean subjetivas y las ciencias objetivas, cada una de ellas construye su mundo de un modo diferente. Lo que está en cuestión, en especial es el uso de lo que él denomina "sistemas simbólicos": *"el significado del símbolo está dado por el sistema de significados en el cual existe. Una línea puede ser la línea muy descriptiva que representa un cerro en el dibujo de un paisano, o la línea que marca la temperatura de un termómetro de un sistema que carece de esa riqueza."* (Bruner, ib:109). Se puede leer tanto una pintura como un poema y la experiencia estética es dinámica, una actitud estética es inquieta, inquisitiva y comprobatoria, es crear y recrear.

Desde esta perspectiva, es posible para la mente la creación de mundos valiéndose de sistemas simbólicos que permitirían abordar las innumerables formas de la realidad, tanto las creadas por el arte como las creadas por la ciencia.

¿Cómo compartir los conceptos sociales expresados en esas formas simbólicas?. Bruner (ib:128) responde que el significado de los conceptos sociales reside en la negociación interpersonal, son significados que conseguimos compartiendo las cogniciones sociales.

Si se propone una enseñanza comprensiva de la disciplina histórica, incluir materiales provenientes del campo artístico, puede traducirse, según el planteo de Bruner,(ib:134) en una invitación a la reflexión, a la metacognición, a objetivar en el lenguaje o en imágenes aquello que hemos pensado, para luego reflexionar sobre ello y reconsiderarlo.

### **Artes integradas al curriculum de Historia**

Se denomina artes integradas a la posibilidad de concebir a las artes integradas con los currículos de otras materias. Una posibilidad es usar las artes para ayudar a los alumnos a comprender un período histórico o una cultura. El objetivo sería ampliar los medios para que profundicen su comprensión no sólo a través de explicaciones históricas académicas sino a través de otros materiales de la época, así el arte, la literatura, la pintura, la arquitectura, la música confluyen en un período histórico concreto.

Otra alternativa se centra en la identificación de un tema o idea fundamental que se pueda explorar a través de obras de arte y trabajos propios de otros campos. Por ejemplo el concepto de metamorfosis, el de guerra, la idea de belleza en los diferentes períodos de la historia.

Un desafío para los profesores de historia en sus clases es cómo comprometerse con la inclusión crítica de referentes culturales en una propuesta que enlace lo intelectual y el juicio moral en el marco de una composición estética.

En este punto surge la compleja tarea de presentar un ejemplo de material curricular en función de las ideas desarrolladas y aquí surgen preguntas tales

como: ¿cómo presentar una propuesta que sea abierta y flexible? ¿cómo salvar la distancia entre la práctica en el aula y los límites de un formato escrito? ¿cómo reflejar el sentido de la comprensión para que este ejemplo no sea leído como una mera presentación de actividades? ¿cómo hilvanar las categorías de análisis explicitadas en una composición plausible de ser “enseñada” en una clase de historia contextualizada?

Esta propuesta de enseñanza de la Historia tiene como punto de partida los temas curriculares y a partir de allí se seleccionan referentes culturales, de esta manera las artes complejizan la estructura conceptual a enseñar, en una apertura, en un camino, que no es unilateral, sino que se va configurando en la idea de composición, multiplicando las vías de ingreso desde una apuesta estética. Se estaría trabajando en una doble estructura conceptual: la específica de la disciplina histórica y la correspondiente al arte, en un sentido amplio.

A título de ejemplo, sugerimos utilizar las pinturas de Otto Dix, pintor expresionista alemán en un intento de repercusión tanto intelectual como perceptiva y emocional, como invitación al juego. A partir de reproducciones com “Cráter de Granada”(1917) “Trinchera” (1918) o “La guerra” (1929-1932). El docente como guía va estableciendo marcas: sensaciones, formas, trazos, colores, ideas...Una situación extrema como la guerra ha generado múltiples representaciones estéticas, la Gran Guerra había impusado a más de un artista a reflexionar sobre la experiencia bélica y sobre la situación de la cultura figurativa en la búsqueda de “un arte duro y despiadado como la realidad pero que al mismo tiempo, fuese útil al hombre” (De Micheli, 1996). Intelectuales alemanes reflejan en su arte la experiencia de la muerte y la miseria, junto al espectáculo de la hipocresía del burgués, la ostentación de la riqueza y la jactancia de los generales, el desorden de la derrota y el derrumbamiento de una sociedad en la vergüenza...(De Micheli, ib.:119). Ampliar, la lectura de las imágenes con indagaciones acerca del expresionismo, con la lectura de fragmentos del diario de guerra de Otto Dix: “Sentí miedo como joven que era. Cuando se va avanzando en el frente, y se está en el infierno del fuego de artillería, uno se caga en los pantalones, aunque ahora de risa decirlo. Pero a medida que te acercás más va

desapareciendo el miedo. Y en primera línea, el miedo no existe. Son fenómenos que yo tenía que experimentar. Tuve que ver cómo uno cae justo a mi lado, con una bala certera en el pecho. Todo eso tuve que vivirlo, quería vivirlo. No soy un pacifista ni un belicista. O tal vez haya sido un hombre curioso. Tenía que ver todo aquello. Soy así de realista, tengo que verlo todo con mis propios ojos para confirmarlo". Imágenes y texto enlazados con hechos, conceptos y explicaciones históricas.

Otras formas de representación para ampliar la cognición: la leyenda del soldado muerto de Bertold Brecht, textos de E.M. Remarque, canciones como Mambrú se fue a la guerra, afiches invitando a la guerra, cartas de soldados, representaciones emanadas de otros actores sociales como las mujeres o los obreros, fotos, croquis, mapas.

En el video de su canción "Pipas de la paz", Paul Mc Cartney reaviva la historia de la navidad de 1905 en la cual soldados de uno y otro bando intercambiaron regalos, se sacaron fotos, se cortaron el pelo, jugaron al fútbol y en cierta medida "humanizaron" la violenta Gran Guerra.

Sugerimos un trabajo profundo con alguno de estos referentes culturales para desplegar un verdadero enriquecimiento conceptual. Observar, interpretar, preguntar, hipotetizar, comparar, comunicar, imaginar....operaciones de pensamiento que se despliegan en una invitación a aprender como apuesta intelectual, ética y estética.

#### Bibliografía

- Bruner, J. (2001) Realidad mental y mundos posibles. Barcelona. Gedisa.
- De Micheli, M. (1996) Las vanguardias artísticas del siglo XX, Madrid. Alianza
- Eisner, E. (1998) Cognición y curriculum. Bs As. Amorrortu
- (2002) La escuela que necesitamos. Bs. As. Amorrortu
- (2004) El arte y la creación de la mente. Barcelona. Paidós
- Gadamer, H. (1977) Verdad y método. Salamanca. Sígueme
- (2000) Cartografías esquizoanalíticas. Bs As. Bordes manantial
- Guattari, F. (1994)"El nuevo paradigma estético" en Fried Schnitman, D. (comp) Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Bs As. Paidós

Karcher, E. (1992) Otto Dix, España, Taschen