

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Exploración de experiencias escolares entramadas desde el arte.

Elichiry, Nora, Regatky, Mariela, Abramoff, Eliana y Torrealba, María Teresa.

Cita:

Elichiry, Nora, Regatky, Mariela, Abramoff, Eliana y Torrealba, María Teresa (2010). *Exploración de experiencias escolares entramadas desde el arte. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/17>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/7qf>

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>.

EXPLORACIÓN DE EXPERIENCIAS ESCOLARES ENTRAMADAS DESDE EL ARTE

Elichiry, Nora; Regatky, Mariela; Abramoff, Eliana; Torrealba, María Teresa
UBACYT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En este trabajo se presentan avances preliminares referidos al proyecto UBACYT: "Aprendizaje situado, interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en la familia". Uno de los ejes de esta investigación destaca la necesidad de significar el lugar del aprendizaje de los lenguajes artísticos en los procesos de escolarización - tradicionalmente ubicados como accesorios al conocimiento académico validado - ya que contribuirían a favorecer/ potenciar el desarrollo del pensamiento, la creatividad, la sensibilidad estética y la expresión. En esta presentación se realiza un recorrido desde la perspectiva del paradigma indiciario (Guinzburg 2010), de una experiencia realizada en el área de artes visuales. La misma se desarrolló en instituciones educativas públicas de la Ciudad de Buenos Aires con el propósito de proponer la reflexión sobre el papel del arte en los procesos de aprendizaje y su importancia para la inclusión educativa. Nos interesa identificar desde una perspectiva situacional, los sistemas de apoyo que privilegian estas experiencias tomando en cuenta las contribuciones de los enfoques socio-históricos y culturales. Es nuestro propósito describir los modos en que el aprendizaje de determinados lenguajes artísticos podría promover o potenciar el aprendizaje de contenidos académicos básicos.

Palabras clave

Aprendizaje situado Lenguajes artísticos Inclusión educativa

ABSTRACT

AN APPROACH TO SCHOOL EXPERIENCES INTERTWINED THROUGH ART.

This paper presents some preliminary approaches of the UBACYT Project "Situating learning, interactivity and school support systems in school and family". One of this research's edges emphasises the need to redefine the place given to artistic languages in schooling processes - it being traditionally that of an accessory item, much less valued than academic knowledge - as they could favour and potentiate the development of thinking, creativity, aesthetic sensitivity and expression. This paper from the perspective of the indiciario paradigm (Carlo Guinzburg 2010) proposes a theoretical approach departing from a systematized experience developed in public educational institutions of Buenos Aires city. Our purpose is to reflect over the role of art in learning processes, and its importance for educational inclusion. Based on a situational perspective, it is our interest to identify which support systems are privileged in the experience, taking into account the contributions of socio-historic and cultural approaches. One of our project's goals is to register and describe the ways in which the experience - focused on the learning of artistic languages - promote and potentiate the learning of basic academic contents.

Key words

Situating learning Artistic languages Educational inclusion

INTRODUCCIÓN

La experiencia que presentamos nos orienta a interrogar las concepciones tradicionales acerca del lugar del aprendizaje de los lenguajes artísticos en las instituciones educativas. Asimismo, dar cuenta de los lenguajes artísticos como constitutivos de sistemas simbólicos culturales que promueven -de modo privilegiado- la comunicación, en sus dimensiones expresivas, sensibles y estéticas. En esta línea, se presentan en el cuerpo de este trabajo, los desarrollos teóricos que amplían el concepto de educación, entendiendo el conocimiento y la sensibilidad como fenómenos dinámicos simultáneos.

Pensamos la inclusión de los lenguajes artísticos en los programas de las instituciones educativas, desde una dimensión diferente a la que tradicionalmente se le ha otorgado. La concebimos como una de las aristas que podrían contribuir a habilitar otros modos de pensar, sentir, actuar y "experimentar".

Las conceptualizaciones que aquí se desarrollan remiten al análisis de una experiencia referida a artes visuales. Desde nuestra lectura se retoma la distinción que propone Diker (2004) entre prácticas y experiencias, en tanto en las experiencias "(...) lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica." (Diker, 2004, 10).

DE TRADICIONES Y PROBLEMAS

Uno de los modos posibles de indagar acerca de las relaciones entre las Artes y los procesos de escolarización es desnaturalizar el lugar que han ocupado los lenguajes de las diferentes disciplinas artísticas en los diseños curriculares. Al respecto resultan interesantes los trabajos realizados por Terigi (1999, 2006, 2007) en los que la autora reconoce algunos aspectos, que consideramos no son excluyentes.

El primero, tiene como efecto el desconocimiento de la potencialidad de la creatividad como posibilitadora del pensamiento crítico, de la multiplicidad de miradas, de caminos originales en la resolución de problemas, de motor del pensamiento científico en las diversas disciplinas.

El segundo, ligado al sentido común, ubica a las artes como un saber de elites. Los aprendizajes de lenguajes artísticos aparecen así, como secundarios o accesorios de los conocimientos validados como académicos. Ya Eisner (1985) advertía el predominio en el currículum escolar de la lógica racional y el pensamiento hipotético-deductivo en desmedro de otros como los modos de pensamiento visual, auditivo, metafórico, cenestésico. Si bien no es parte de este desarrollo, nos interesa interrogar la categoría dicotómica "saberes útiles/ saberes accesorios" que ha tenido como efecto suponer las artes como un conocimiento prescindible cuando se trata de pensar políticas de inclusión destinada a niños y niñas en condiciones de pobreza.

El tercero, refiere al proceso de "escolarización" de estos saberes que aparecen simplificados y sin problematización alguna (aunque esto no ocurra sólo con las artes). Estas tres versiones tienen en común un efecto reduccionista en cuanto a las posibles experiencias estéticas de los niños, niñas y jóvenes en la escuela y resulta necesario interpelarlas.

Desde la perspectiva histórico cultural, son destacables las contribuciones de Vigotski para pensar una educación que atribuye al arte un papel esencial en el desarrollo humano. Este autor ubica a la vivencia estética como una actividad constructiva muy compleja, sostiene que la actividad creadora no depende del talento sino que forma parte de la actividad cotidiana de las personas (Vigotski, 2003) y 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; pp.: 13-14).

En ese sentido consideramos que la educación debiera contemplarse desde marcos interpretativos interdisciplinarios que permitan ubicarla contextualmente tanto en los procesos históricos y culturales como en los aspectos cognitivos y sensitivos inherentes al sujeto.

EXPERIENCIAS E INDICIOS

En el análisis de la experiencia se ha incorporado la metodología del paradigma indiciario (Guinzburg 2010) en el que se propone

un acercamiento basado en la recopilación de huellas, rastros o señales. El diseño supone búsqueda de lo cualitativo, lo concreto, lo irreplicable y lo singular. Supone además que el conocimiento de la realidad es indirecto, mediado y fragmentario.

Al observar los menores indicios se pretende reconstruir una realidad a la que no se ha tenido acceso. Así, en el seguir indicios y recurrir a metáforas se emplean perspectivas que acercan lo extraño o provocan extrañamiento sobre lo familiar y así se persiguen procesos reconstructivos.

En el ejemplo siguiente se extrae el relato de una actividad realizada en Sala de 4, de nivel inicial correspondiente a una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires.

“SI YO QUIERO PINTAR UN PLANETA PLATEADO, ¿PUEDO?” [i]

La maestra muestra una obra de Van Gogh - imagen de un árbol violeta con un cielo amarillo. Uno de los niños dice que ese cuadro está mal.

La especialista en artes visuales que participa de la experiencia interviene preguntándole al niño qué es lo que está mal. Él responde argumentando que los árboles no son violetas. Entonces ella le plantea: “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 pintarlo violeta? El niño piensa un instante y responde que sí, trayendo como recuerdo que vio un cielo rojo en un dibujito animado. La docente retoma lo planteado por el niño y pregunta si entonces un pintor puede pintar lo que imagina.

Finalmente, el niño responde con otra pregunta: “Si yo quiero pintar un planeta plateado, ¿puedo?”.

Al analizar esta situación integramos la trama desde la aproximación contextualista de Rogoff quien define al aprendizaje como la participación de los individuos en actividades culturalmente organizadas. Así se destaca el concepto de participación guiada -que refiere principalmente a la observación o implicación en dichas actividades bajo la dirección ofrecida por la cultura y otros miembros del grupo social- y apropiación participativa, referida al “(...) modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas”. (Rogoff, 1997, 113). Lo anterior, cuestiona posiciones tradicionales que ubicaban el aprendizaje como acto de recepción pasiva por parte del alumno y supera la noción de dadas experto-novato, al situar la integración en “comunidades de aprendices” (Rogoff).

El interrogante que se plantea en el ejemplo señalado podría dar cuenta de cierto tipo de apropiación por parte del niño de categorías propias del pensamiento en el aprendizaje artístico-visual, como por ejemplo, la idea de que no hay una sola respuesta correcta o un fin al que uno debiera llegar de una vez y para siempre (Eisner, 2003). La pregunta del niño por la posibilidad de pintar un planeta plateado es una bella metáfora de la capacidad que brinda el arte de imaginar el mundo de otro modo. En este sentido, se destacan las ideas de John Steiner y Mehan, acerca de las implicancias que tiene la creación de mundos imaginarios para el desarrollo del pensamiento. (Moll, 2000).

A su vez, resulta interesante destacar la relación entre aspectos de la enseñanza de la plástica vinculados con el diálogo adulto/niño a través de distintas formulaciones (preguntas, pedidos) que invitan a distintas modalidades de interacción, enriquecen y significan la acción y articulan la reflexión. (Spravkin, M. [iv]).

Por último, podemos encontrar en la situación propuesta, cierto indicio de la importancia de considerar al niño como “espectador activo”[ii] (Spravkin, 2006) al propiciar la interacción con las obras de arte, la asignación de significados.

Jové Perez (2002) retoma de Vigotsky la relevancia de la función mediadora de los educadores y plantea la importancia de incluir - aunque no estén presentes en las aulas - a los artistas en la escuela, quienes pueden ser como los maestros/as ejercer “(...) el rol de mediadores de la vida cultural de naturaleza artística.” (Perez, J., 2002, 192).

La síntesis creativa a la que el niño llega, es producto de la experiencia posibilitada a partir de un sistema de apoyo /mediación - que podríamos situar en el diálogo que se genera a partir de la intervención de ambas docentes con el niño a partir de la interro-

gación de una obra de arte (o artefacto cultural) -en una situación donde el adulto oferta la posibilidad a un niño de 4 años de interrogar una obra culturalmente reconocida y habilita a que los chicos piensen, interpreten e imaginen.

Un aspecto importante observado en el desarrollo de ese proyecto es que tiende a favorecer el trabajo colectivo en torno a un objetivo/horizonte común. A medida que se dan pasos, el adulto junto a los niños y las niñas van definiendo y redefiniendo la marcha del proyecto, enriqueciéndolo, ampliándolo, en un interjuego que potencia las interacciones adultos- niños/as y niños/as entre sí. Podríamos situar allí aspectos relacionados con la idea de cognición distribuida. Según Moll, las escuelas usualmente consideran al pensamiento como algo que tiene lugar al interior de la mente del individuo. Sin embargo, el mismo no puede ser reducido a propiedades o características individuales sino que es siempre mediado, distribuido entre las personas, artefactos, actividades y escenarios. (Moll, 2000; traducción de Arrúe, C.).

Tal como se ha registrado en un estudio anterior [iii] (Elichiry, 2002) las experiencias, a partir de actividades centradas en el aprendizaje de lenguajes artísticos, tienden a fomentar algunas potencialidades que inciden en el aprendizaje de contenidos académicos básicos, como la originalidad de respuestas a situaciones específicas; la búsqueda de precisión en los modos de comunicar; la necesidad de argumentar para sostener los propios puntos de vista; la posibilidad de establecer relaciones entre los aprendizajes cotidianos y los escolares; la capacidad de crear nuevos mundos a partir de las reglas que rigen cada uno de los lenguajes artísticos; la diversidad y riqueza de ideas.

Los niños y niñas están en contacto con producciones artísticas y se valoran sus apreciaciones. Las experiencias muestran adultos que favorecen distintas interpretaciones, habilitan la palabra de los niños y niñas, en un clima de confianza donde es posible interrogar los lugares culturalmente legitimados. En este sentido, el adulto aparece como guía, que promueve, respeta, desafía las expresiones de los niños y niñas, convoca su creatividad y genera un espacio en el que las ideas, las dudas, pueden expresarse con libertad.

COMENTARIOS FINALES

Existe un acuerdo entre los especialistas acerca de que tanto el lenguaje oral y escrito como los lenguajes propios de las diferentes disciplinas artísticas constituyen sistemas simbólicos culturales mediante los cuales niños y niñas desarrollan su repertorio de recursos expresivos y explicativos del mundo, a la vez que construyen una visión reflexiva sobre sus experiencias.

Sostenemos la importancia de recuperar las experiencias estético-expresivas que tienen lugar en las instituciones educativas dado que operan como analizadores privilegiados que significan la enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artísticos y promueven modos de conocer el mundo a partir del trabajo con otros - adultos y pares- que incluye las diferentes miradas, la producción colectiva y la posibilidad de valorar tanto las propias producciones como la de los demás.

El arte -en sus distintas manifestaciones y lenguajes- ha favorecido la activación de la sensibilidad ofreciendo un material expresivo a través del cual se han desarrollado las potencialidades humanas y un redescubrimiento del sentido del mundo. Destacamos la participación en experiencias estético-expresivas como un derecho universal y factor fundamental del desarrollo humano.

NOTAS

[i] Fragmento de entrevista a Mariana Spravkin -Lic. en Artes Visuales (UNSAM), Profesora Nacional de Pintura (Escuela Nacional de Bellas Artes), Especialista en didáctica de la Plástica- que refiere a una experiencia desarrollada en una sala de 4 -nivel Inicial - dependiente del Ministerio de Educación (CABA). Esta entrevista ha sido realizada en el marco del desarrollo del proyecto UBA-CyT de la becaria Mariela Regatky. Dirección: Nora Elichiry.

[ii] Un desarrollo más amplio de esta categoría puede encontrarse en el texto de Mariana Spravkin: “La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte”, en Alderoqui, S. Comp. (2006) *Museos y Escuelas: socios para educar*.

[iii] Experiencia sistematizada de la evaluación realizada por Nora Elichiry en

los Institutos Vocacionales de Arte (IVA) dependientes del Ministerio de Cultura CABA

[iv] Idea extraída de un texto cedido por la autora: Spravkin, M.: "La enseñanza de la Plástica y las interacciones en la sala".

BIBLIOGRAFIA

- BURUCÚA J. E. (2006) Historia y ambivalencia. Ensayos sobre el arte. Buenos Aires: Ed Biblos
- DIKER, G. (2004) Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias, en Frigerio, G. Y Diker, G. (Comps.) Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad., colección ensayos y experiencias, Buenos Aires: Noveduc.
- EISNER, E. (1994) Educar la visión artística. Barcelona: Paidós
- ELICHIRY, N. (2010) "Escuela y apropiación de contenidos" en: Elichiry N Escuela y aprendizajes. Buenos Aires: Manantial
- ELICHIRY, N. (2002). El proyecto Institucional de los Institutos Vocacionales de Arte. Documento: Secretaría de Cultura GCBA.
- ESPAÑOL, S. (2007) Time and movement in Symbol Formation. En J. Valsiner and A. Rosa (Eds.) The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology (pp. 238-255) New York: Cambridge University Press.
- GUINZBURG C. (2010) El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio. Fondo Cultura Económica
- JOVÉ PEREZ, J., J. (2002) Arte, Psicología y Educación. Fundamentación vigotskiana de la educación artística, Madrid: Antonio Machado.
- MOLL, L. C. (2000) "Ethnographic experiments in education" en: CAROL LEE y PETER SMAGORINSKY. Vygotskianas Perspectives on Literacy Research. Constructing Meaning through Collaborative Inquiry. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- RANCIÈRE J. (2010) "La paradoja del arte político" en: Ranciére Jacques El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial
- ROGOFF. B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Werstch, J.; del Río, P. Y Alvarez, A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas., Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SPRAVKIN, M. (2006) La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte, en Alderoqui, S. (comp.) Museos y Escuelas: socios para educar, 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.). Educar (sobre) impresiones estéticas. Buenos Aires: Ed. del Estante, CEM.
- VIGOTSKY, L. (2003). Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires: Populibros. Nuestra América.
- VYGOTSKY, L. (2008). Psicología del arte. Buenos Aires: Paidós.

LA FORMACIÓN CONTINUA: UN TRABAJO CONJUNTO DE FORMADORES Y DOCENTES

Feld, Jorge Salvador; Salles, Nora
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En las últimas décadas, la preocupación por el desarrollo profesional del docente, su formación y el ejercicio de su práctica, se han convertido no sólo en un problema político, administrativo y técnico, sino en importante objeto de estudio teórico, de investigación. En esos estudios, al proceso de transformación de las instituciones educativas se lo ha vinculado con la modificación de la función y la formación continua de los enseñantes. El presente trabajo es la descripción de parte de la indagación iniciada en nuestra Cátedra con el propósito de organizar el proceso de formación continua de los docentes (Licenciados- Profesores de Psicología y Ciencias de la Educación). Se aborda una modalidad de formación, donde se tienen en cuenta las condiciones de inmediatez, imprevisibilidad, artificialidad, multiplicidad de tareas y estímulos, implicación personal, el posicionamiento profesional y ético frente a cada situación que remiten a ciertos gestos de oficio, aspectos algunos conscientes y otros inconscientes que merecen atención y reflexión, transformando a la práctica en objeto de análisis en relación a implicaciones conceptuales tales como actuación, identidad, profesión, definiendo a la didáctica general como campo disciplinario concreto y a la materia a nuestro cargo como espacio curricular propicio para considerarlas. (Diamant; Feld 2008)

Palabras clave

Didáctica Formación Docencia Enseñanza

ABSTRACT

CONTINUOUS TRAINING: A JOINT WORK OF TEACHERS AND TRAINERS

In recent decades, concern for the professional development of teachers, both in the exercise of their practice, has become not only a political, administrative and technical problem, but an important subject of theoretical research study. In these studies, the necessary process of transformation of the educational institutions is linked to the modification of the teaching function and the continuous training of teachers. This work is part of the inquiry initiated in our Chair that intends to organize the process of continuous training of teachers (graduates and teachers of psychology and educational sciences). Addresses a form of training, in where are considered "conditions of immediacy, unpredictability, artificiality, multiplicity of tasks and stimuli, personal involvement, professional and ethical with each situation positioning that refer to certain 'gestures of its own motion', aspects some conscious and other unconscious that deserve attention and reflection, transforming practice at analysed on conceptual such as action, identity, profession implications, defining overall as disciplinary field specific didactics and matter in our charge as curricular space conducive to consider them (Diamant, Feld 2008)

Key words

Didactics Formation Teaching Education