

LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO. REFLEXIONES SOBRE EXPERIENCIAS EN EGB 3 EN TUCUMÁN.

Córdoba Vázquez, Raquel María - Palacios, Ana Cecilia
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
mcordobaraquelm@uolsinectis.com.ar – macpalaciosar@yahoo.com.ar

Introducción

El aula como ámbito en el cual se llevan a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje ha provocado interrogantes en docentes, estudiosos e investigadores desde hace mucho tiempo. Nuevos paradigmas que responden a nuevas problemáticas y necesidades fueron superando el modelo de enseñanza basado en el triángulo pedagógico, posibilitando una nueva mirada acerca de los componentes didácticos que intervienen, su interrelación en los nuevos escenarios educativos.

El presente trabajo se inserta en el proyecto de investigación “Prácticas curriculares en la EGB 3 de Tucumán (Matemáticas, Lenguas y Artes Plásticas)” de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT).

En el mencionado proyecto y a partir de una muestra de tres escuelas seleccionadas, nos propusimos como objetivos:

- a) Analizar las prácticas docentes y diferentes documentos curriculares correspondientes a las disciplinas antes mencionadas.
- b) Reconstruir cooperativa y críticamente el impacto de dichas prácticas curriculares en las disciplinas atendiendo a los diversos actores involucrados.
- c) Reconceptualizar las prácticas curriculares a partir del análisis e interpretación de las innovaciones introducidas en la enseñanza, teniendo en cuenta la problemática sociocultural del contexto de cada establecimiento.

El supuesto teórico de la investigación es que las prácticas curriculares son multidimensionales e involucran dinámicamente pensamientos y acción.

El abordaje del objeto de estudio articula lógicas cuantitativas y cualitativas, éstas últimas con énfasis en la investigación–acción y trabajos colaborativos entre investigadores, residentes y actores sociales (docentes y alumnos). Es preciso señalar que el presente trabajo se realizó a partir de observaciones de clases en tres escuelas de Tucumán, en el espacio curricular Artes Plásticas.

El mencionado espacio denominado Educación Artística brinda la posibilidad de reenseñar Música o Artes Plásticas. En el caso de las mencionadas escuelas optaron por esta última disciplina.

Las tres escuelas seleccionadas tienen diferente localización en la estructura de la provincia. Una escuela localiza la EGB 3 junto a las antiguas escuelas secundarias, la otra con

estructuras de la escuela primaria y la tercera opción sólo escuelas con EGB3 independiente de la primaria y la secundaria.

La reflexión gira en torno al hecho de que no es posible todavía integrar de modo coherente y sólido, objetivos relacionados al mantenimiento del orden y la disciplina y al mismo tiempo promover en los estudiantes una actitud de interrogación sobre el conocimiento. Las prácticas escolares se ven atravesadas por estas contradicciones que, sin embargo, constituyen oportunidades de encontrar puntos de equilibrio, la relación dialéctica entre lo que debe mantenerse y transformarse, el juego necesario para construir el conocimiento entre la certeza y la incertidumbre, lo absoluto y lo relativo.

En este sentido cobra la importancia la mirada del alumno residente y practicante acerca de los significados que se concretan en el aula, porque implica una visión exploratoria, crítica, que trata de develar tales significados, que se interroga acerca de ellos. Esta mirada se relaciona asimismo con su propia experiencia como alumno de la Facultad de Artes de la UNT que es la institución de origen, en la cual se produce otro tipo de relación con las formas artísticas y otras experiencias de conocimiento.

La realidad observada. Registros de clases de Plástica en escuelas de EGB 3.

A continuación se presentan registros de observaciones de clases realizadas por alumnos practicantes de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza (Artes Plásticas) en las escuelas seleccionadas. Tales registros fueron escogidos en función del contenido como componente didáctico, su presentación y la dinámica propuesta a los alumnos para su abordaje y desarrollo.

Observación N° 1 (7º año, escuela rural):

“Luego de saludar a los alumnos, la docente se dirige al pizarrón y escribe: Perspectiva con puntos de fuga. Les dice que van a trabajar en la hoja haciendo una ejercitación práctica y a continuación realiza un trazado lineal en el pizarrón, indicando puntos de fuga, línea de horizonte, línea de tierra y altura de la construcción. Una vez terminado pide la participación de un alumno para que realice un dibujo similar, dirige sus pasos, pide la atención de los demás. Luego anima a la clase a repetir el ejercicio. Mientras los alumnos lo hacen, camina por el aula, corrige, indica la posición correcta de la regla. Antes de terminar la clase escribe en pizarrón las tareas a realizaren la casa: Ejercicios 1, 2, 3, cinco veces cada uno. Se despide diciéndoles que no olviden la carpeta y los materiales la próxima clase”.

Observación N° 2 (8º año, escuela suburbana):

“El aula tiene las paredes sucias, al igual que las mesas y las sillas. Se escucha muchos ruidos, ya que los alumnos cantan, silban, además de que siguen llegando porque es la primera hora. El profesor escribe en el pizarrón la temática:

1ª Fotocopia: colores primarios.

2ª Fotocopia: colores secundarios.

3ª Fotocopia: colores primarios y secundarios.

4ª Fotocopia: colores reales.

5ª Fotocopia: colores a elección.

El profesor les dice que pinten las fotocopias con colores como está indicado en el pizarrón. Algunos alumnos no tienen las fotocopias. El profesor les pide que trabajen con lápices y saquen las manos de los bolsillos para poder trabajar. Una alumna pinta una fotocopia y otros compañeros solamente la observan con atención. Muy pocos alumnos realizan la tarea, algunos realizan actividades de otra materia o pasean por el aula. El docente pide que por favor, trabajen. Realiza algunas sugerencias a los que están pintando. Algunos alumnos salen del curso y el profesor sale a buscarlos.”

Observación N° 3 (8º año, escuela suburbana):

“El docente comienza la clase comentando los trabajos interdisciplinarios a realizar con un colega de Ciencias Sociales e insiste en que la participación en el proyecto se verá reflejado en las notas, cosa que es tomada por algunos pocos con entusiasmo y por otros, con desgano. Esto ocupa gran parte del tiempo de la clase luego de lo cual, el docente comienza a desarrollar el tema, en esta oportunidad, Figura-fondo. Apela a los conocimientos previos de los alumnos, a lo cual responden los que se sientan adelante y los de atrás, escuchan atentos. Ahora ocupa el pizarrón recreando figuras relativas al tema y utilizando láminas que sólo muestra desde el frente, (a lo sumo, llega hasta la mitad del aula, yo que estoy sentado al final, apenas distingo lo que está mostrando). Se producen interrupciones, bullicio y el docente rápidamente pasa a explicar la consigna: crear cualquier tipo de figuras y establecer la relación figura-fondo. No hace discriminación de los materiales a utilizar. Durante el proceso de producción se producen reiteradas indisciplinas, también consultas sobre el tema y entrega de trabajos. Algunos se hacen de trabajar y realizan otras tareas encubiertas, todos ya pensando en el receso de invierno”.

También resultan interesantes las conclusiones a las que arriba una estudiante practicante como síntesis de sus observaciones en un 8º año de una escuela urbana:

“De las observaciones pude extraer una serie de constantes:

- Con frecuencia la temática gira en torno del paisaje y bodegones.*
- Algunos trabajos hacen alusión a fechas patrias.*
- Se observa dificultad en el manejo de materiales y técnicas (goma eva, pasteles, dibujo, etc)*
- Falta de relación entre el contexto y lo enseñado en el aula.*
- Énfasis puesto en la creatividad desde el discurso del docente, se valora la solución ingeniosa, pero no se ofrecen al grupo diferentes ejemplos o posibles soluciones.*
- La disciplina es un factor que preocupa tanto a profesores como a directivos por lo cual se evita trabajar con los alumnos fuera del aula.*

- *Los alumnos que tienen mayor dificultad con las técnicas o no se interesan con el tema directamente no trabajan durante la hora de clase.*

Acerca de la realidad observada. Reflexiones sobre el lugar del conocimiento en las aulas.

Si se analizan los registros de clases, se observan constantes que son propias de las prácticas escolares artísticas, esto es, la construcción de un producto artístico. Pero, contrariamente a lo que se podría suponer, la resolución de los problemas suscitados no se refieren a los procesos de apropiación, procesamiento y comprensión de la realidad, que conforma el contenido de dicho producto, sino sólo al aspecto material, a las posibilidades de combinación de los elementos visuales, es decir únicamente a lo formal y visible de la obra.

Por otro lado, también se devela el hecho de que la escuela tiende a transformar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (entre ellas también las artísticas) en rutinas de trabajo sobre las cuales no se reflexiona y se perciben como inalterables en su estructura, en sus intenciones y en los resultados que se espera de ellas. Aparecen las dificultades de la escuela para establecer relaciones con el contexto y resolver el conflicto entre la importancia dada históricamente al disciplinamiento como condición del aprendizaje u otorgar al sujeto que aprende la posibilidad de decidir sus propias estrategias sobre todo enfrentándolo con la complejidad de la realidad, en términos de presentar otras reglas de juego que permitan su participación.

Como consecuencia, en la percepción de los estudiantes en general y sobre todo los de nivel medio, no aparece tan claramente lo que implica la tarea escolar en Artes, para qué sirve o qué es concretamente lo que se aprende.

La “tarea” se presenta para el estudiante básicamente como oportunidades de operar con diversos materiales y herramientas que implican ejecuciones relacionadas con mezclar, recortar, colocar, dibujar, trazar, etc. Sin embargo, estas operaciones reducidas a manipulaciones no plantean el conflicto, la pregunta, la interrogación que exigen una resolución por vía de la transferencia, de la relación con otras experiencias. De hecho, la tarea se convierte en ejercicios que involucran solamente el desarrollo de habilidades manuales, vaciadas de contenido.

Esto presenta una doble problemática: por un lado, la consideración de la “tarea” como ejercicio práctico sin ninguna connotación con su evolución personal y por el otro, la limitación que significa para llevar a cabo verdaderos aprendizajes, el desarrollo de una destreza motriz, desligada de otros procesos de conocimiento.

En este sentido, el significado de la “tarea” para los alumnos se relaciona con el hecho de que muchas de las prácticas docentes actuales siguen enmarcadas en propuestas que atienden a una visión limitada y limitante de la producción plástica en la escuela. Esta visión presenta como relevante el aspecto formal de la obra, es decir la interrelación de los elementos plásticos entre si y como resultante de la acción de los materiales. Sin embargo, no reconoce que el aspecto

exterior, material de la obra, que implica manipulación, acción, es también y sobre todo, la representación visible de significados, que encierran el contenido de la obra.

Las propuestas atienden a una representación mecánica de la realidad, que pretenden que el alumno solamente realice una serie de procedimientos, ejercitaciones que lo ponen en contacto con la parte más superficial del proceso de producción de una imagen: reconocer colores, pintar con ellos y observar las relaciones que se establecen, aplicar reglas de trazado, advertir la mutua influencia de la figura sobre el fondo o viceversa, aplicar reglas compositivas de acuerdo a lo observado.

Desde el punto de vista del docente, al enfrentar la tarea de la enseñanza y ante la necesidad de constituir un discurso que permita comunicar un saber disciplinar, se revela el divorcio entre teoría y práctica artística, propias de una mirada del arte que valora sólo el aspecto productivo y niega o al menos desvaloriza la posibilidad de comunicabilidad de la experiencia artística.

Las dificultades también se revelan en el diseño de acciones de enseñanza en ámbitos escolares que pautan los procesos de producción, en términos de tiempo y espacio, de abordaje de materiales, desde una perspectiva escolarizada, esto es, ejercitaciones, repetición de procedimientos, búsqueda de resultados previsibles o comprobación de determinados comportamientos en los materiales que no involucran procesos de investigación, etc.

Es decir que desde el diseño hasta la práctica, en la propuesta misma de enseñanza se devela una intención de disciplinamiento de los alumnos, de las ideas, las intenciones y los modos de hacer, la puesta en marcha de condicionamientos que definen lo que está permitido o no en la producción de imágenes.

El control del alumnado en términos de conductas autorizadas se traslada al ámbito de los aprendizajes estableciendo los límites de la consigna, que se revela en su aspecto negativo. El término *consigna* se relaciona con *orden, regla, mandato, contraseña*, y puede convertirse en un cerco desde el supuesto de la imposibilidad del alumno de resolver situaciones y la reducción o la extrema simplificación de la propuesta. En este caso las consignas planteadas no implican para su resolución, la necesaria puesta en marcha de procesos conjuntos de pensamiento y de acción; se exige simplemente el desarrollo de una destreza manual o visual para aplicar una técnica o utilizar un material, observar y repetir efectos visuales, relaciones compositivas.

Se establecen los márgenes del vínculo con el conocimiento artístico que no permite avizorar por parte del estudiante la complejidad, la riqueza, lo intrincado e incierto de una realidad a la que todos pueden construir y conocer de modo dialéctico.

Algunas líneas superadoras sobre los alcances de la enseñanza en relación a la producción de los alumnos

Si se reflexiona sobre la verdadera dimensión que deben alcanzar las producciones de los alumnos, se hace evidente la pregunta sobre la verdadera tarea del docente de artes. Y en este sentido resultan esclarecedores los conceptos de Gardner (1994) referidos a la trascendencia del aprendizaje artístico en lo relativo al uso intencionado de un sistema de símbolos:

“ningún sistema simbólico es inherentemente artístico o no artístico. Más bien, los sistemas de símbolos se movilizan con finalidades artísticas cuando los individuos explotan esos sistemas de modos determinados y en función de determinados fines. En la medida en que un sistema de símbolos (como el lenguaje) se utiliza para comunicar un único significado de una manera tan inequívoca como sea posible, con una alta posibilidad de traducción y resumen exacto, no funciona estéticamente. Pero en la medida en que el mismo sistema de símbolos se utiliza de modo expresivo, o metafórico, para transmitir una gama de significados sutiles, para evocar un determinado estado emocional o para llamar la atención hacia uno mismo, parece apropiado afirmar que el “mismo” sistema de símbolos se está usando con finalidades estéticas.” (pag.30)

Si se considera que el sujeto intuitivamente utiliza distintos sistemas simbólicos (entre ellos el plástico) con distintas finalidades, la experiencia artística constituiría una posibilidad más en la amplia gama de utilización de dichos sistemas, la estética. Es decir, revelaría la facultad de un sistema de símbolos (en este caso, el plástico) de organizar y explicar la realidad, de comunicar y expresar, más allá de la traducción o de lo inequívoco, desde la perspectiva de lo estético. Todo lo cual no es una cuestión menor. Implica, básicamente, que desde las propuestas de enseñanza, se brinde al alumno oportunidades sistemáticas de ampliación de sus propias capacidades cognitivas, perceptivas, motrices a través de las experiencias de aprendizaje. Tales experiencias le permitirían abarcar el contexto en sus complejas formas de presentación, en los diversos sistemas que lo organizan y que interactúan conformando la cultura, colocando constantemente al individuo en situación de interrogación, de conflicto y de necesaria interpretación para poder interactuar a su vez e intervenir sobre el mundo que lo rodea.

El desarrollo de una mirada, de una actitud y por lo tanto, de un modo de participación estética, supone, desde el sujeto que aprende y desde el que enseña, trabajar para lograrlo, sobre un terreno en construcción constante. Esta aparente indefinición de un campo de aprendizaje y de enseñanza, no significa, sin embargo, la inconsistencia o irrelevancia del objeto de conocimiento, (es decir aquello que convoca a docentes y a alumnos y justifica las actividades de aprendizaje y de enseñanza), al contrario, expresa de manera rotunda, toda su complejidad.

En efecto, la comprensión de los procesos culturales y la posibilidad de intervenir en ellos, implica que los sujetos puedan operar con los sistemas simbólicos que se manifiestan e interactúan justamente en la cultura.

En este sentido, Hernández (2000) expresa:

”los signos y los símbolos son el vehículo del significado y juegan un papel importante en la vida de la sociedad, en una parte de esta sociedad, que es la que de hecho, les da vida. El significado es utilizado, o emerge, a partir de su uso”. (pag.48)

Según el autor, los sistemas. de símbolos puestos en uso conforman modos de pensamiento y de acción sobre la realidad, que permiten sortear procesos individuales y comprender la multiplicidad de significados presentes en ella, a partir de las pautas de organización que otorgan dichos sistemas, al mismo tiempo que posibilitan la creación de nuevos significados por parte del sujeto.

Por lo expuesto y retomando la reflexión inicial acerca de los alcances de la enseñanza artística, particularmente de la plástica en relación a las producciones de los alumnos, se concluye que ésta no puede limitarse a presentar sólo los aspectos técnicos y formales que se dan en los procesos de producción de imágenes. Debe abarcar toda la complejidad que éstos implican.

En este sentido, resultan esclarecedoras las palabras de Morin, E, (1995) en relación al pensamiento complejo, y de qué modo este tipo de pensamiento debe sustentar las propuestas de enseñanza del arte en cuanto a que potencia una visión de la realidad en la cual las partes y el todo se interrelacionan de manera flexible, evitando las perspectivas aisladas y unívocas y posibilitando una mirada holística, multidimensional del todo, lo diverso incluido en el todo. Del mismo modo, las experiencias de aprendizaje artístico deberían constituir oportunidades de desarrollarlo, puesto que configura la base de toda creación artística.

Concretamente, se trata de trabajar desde acciones pensadas a partir de la diversidad, puesto que este alumno vive, transita e interactúa constantemente con lo diverso, con lo plural, con lo múltiple, tanto como el adulto. Las propuestas de enseñanza por lo tanto deberían pensarse desde la diversidad y la multiplicidad como lógica del pensamiento del docente, su modo de situarse frente a la tarea, como actitud para interactuar con el alumno y con el conocimiento. Una actitud de búsqueda permanente, lo cual no significa el desconcierto, sino la construcción de certezas siempre como respuestas a lo emergente y como base de nuevos interrogantes. La certeza como organizador y estabilizador que permita nuevos movimientos y fluctuaciones.

De este modo, se rescatan lo positivo de la consigna presentada a los estudiantes, como la base de certeza necesaria, pauta a respetar por todos, sustrato común y desde el cual se parte: una presentación de instancias para el trabajo, para el hacer, situaciones a resolver desde una tarea concreta. No obstante, no se trata de acciones desarrolladas a través de pasos estrictamente reglados, sino como pautas básicas que deben permitir la elaboración por parte del alumno de sus propias estrategias de resolución.

Se trata de plantear un interrogante, un conflicto, una tensión que pueden no ser explícitos en el momento inicial, sino que sobrevendrán en el desarrollo de la obra, a través de la selección y despliegue de aquellas capacidades personales necesarias para resolver el problema que plantea

el proceso productivo. Sin embargo el conflicto debe presentar la posibilidad de un anclaje desde lo afectivo, algo con lo cual el alumno se sienta identificado y en este caso la producción de una imagen constituirá “una cuestión de negociación cualitativa” (Eisner (1994).

BIBLIOGRAFIA

AKOSCHKY, J y otros (1998). *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós

EISNER, E. (1994). *Cognición y curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

EISNER, E. (1995). *Educar la visión artística*. Buenos Aires: Paidós

EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.

GARDNER, H. (1994). *Educación Artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós Educador.

HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Editorial Octaedro, España.

MORIN, E. (1995). *El método: el conocimiento dentro del conocimiento*. Madrid. Alianza.