

El artista-profesor: Guía y cómplice en procesos fructíferos, sorprendentes y gozosos

Tercera parte de una serie de cuatro textos escritos a partir de la investigación realizada por Victoria Guzmán en Nube Lab durante el primer semestre de 2020.

Al continuar nuestra reflexión sobre las características fundamentales de Nube, se nos aparece una de las más significativas: la figura del artista-profesor como compañero y guía que generando un ambiente de trabajo basado en la confianza y los afectos, favorece la experimentación, el disfrute y el aprendizaje. Como afirma E. Eisner, los procesos cognitivos no son independientes de los afectivos, sino que se permean unos a otros[1].

¿Cómo describir al artista-profesor, ese híbrido a medio camino entre la pedagogía y el arte? En “El método Nube” encontramos algunas de sus competencias más importantes: ser un agente activo en el mundo del arte; la curiosidad como motor de su práctica artística; y sentidos creativos compartidos. A través de estas características, cada artista-profesor imprime su sello propio en los procesos y actividades que lidera, poniendo sus referencias, formación y práctica profesional al servicio del grupo. Al mismo tiempo, y en afinidad con el “giro pedagógico” que han tomado las artes en los últimos años, esa actividad educativa se convierte en una valiosa continuación de su propia práctica artística.

UNESCO, refiriéndose a la relación entre profesores y educación artística, señala que para garantizar el derecho humano a la educación y participación en cultura se necesitan profesionales capacitados para interactuar eficazmente tanto con docentes como estudiantes[2]. Mucho se ha escrito sobre los distintos recursos didácticos que posibilitan el aprendizaje y la práctica de las artes, destacándose frecuentemente la necesidad de personas que cuenten con las herramientas necesarias para activarlos[3]. En ese sentido, en Nube son fundamentales los artistas-profesores, sus vínculos afectivos con los estudiantes a su cargo y su capacidad para crear ambientes de trabajo amables que sean tierra fértil para las operaciones de tanteo, ensayo y error. Las relaciones humanas afectivas, cuando son planteadas desde la empatía y el respeto, favorecen la experiencia de vivencias significativas. Dicho en otras palabras, son estrategias

excelentes para potenciar el pensamiento crítico, la creatividad, la curiosidad y la iniciativa[4].

Conscientes de ello, durante el año escolar, los artistas-profesores privilegian el desarrollo de relaciones horizontales con los niños, convirtiéndose en compañeros y cómplices. Más que enseñar, en realidad acompañan y ayudan a entender. De esta forma, construyen un contexto idóneo para procesos fructíferos, aprendiendo con y de los niños, en un círculo virtuoso en que –como señalábamos– su práctica nutre sus actividades en Nube y su quehacer en Nube nutre su práctica como artistas. Tales funciones, son necesarias para desarrollar actividades que requieren de ayuda mutua y trabajo en equipo en un ambiente de colaboración y cercanía. En ellas, el artista-profesor actúa como mediador y articulador de relaciones, invitando a la empatía, facilitando amistades y problematizando prejuicios (por ejemplo, sobre género o raza). Los afectos crean sinergias colectivas y una sensación de pertenencia al grupo, en que se valoran las particularidades de cada persona. Por esto, no es raro que los estudiantes aprendan tanto de ellos como de sus propios compañeros, aprendizajes que podemos identificar en diversos ejercicios. Por ejemplo, ese es el caso de la actividad “máquina de coser humana”.

Considerando lo anterior, no es sorprendente que investigaciones sobre educación artística señalen con frecuencia que ésta favorece el trabajo en equipo, la cooperación, el intercambio y la empatía, evitando dinámicas de competencia[5]. Claudio di Girolamo en “La escuela en entredicho” señala que no es la escuela lo que está en crisis, sino que la educación actual, que frecuentemente enaltece lógicas exitistas y competitivas[6]. Los tiempos, recursos y disposiciones del sistema educativo tradicional van a contrapelo de la disposición inquieta y curiosa que promueve la educación artística, que privilegia una mirada desde el ensayo y la prueba por sobre la memoria y la exactitud. El arte desafía a las personas a seguir caminos insospechados para llegar a soluciones sorprendentes, mientras que en la escuela, la divergencia de la “respuesta correcta” suele ser considerada un traspie que

debe ser corregido. Es un proceso que termina reprimiendo la creatividad: como escribe Idelli Nichele “el pensamiento uniforme no es pensamiento ni reflexión, sino mera reproducción de ideas”[7]. Ubicados bajo estas lógicas educativas, no es de extrañarse que los niños y niñas que llegan a Nube por primera vez tengan dificultades a la hora de trabajar sin goma de borrar, pues han aprendido a buscar el resultado estandarizado por sobre el proceso divergente[8].

Sin embargo, la invitación que hace Nube es clara: perder el miedo a equivocarse, a errar, a defraudar. En Nube priman los procesos por sobre los resultados, y como expresa Paula de Solminihac “no hay mejor manera, paradójicamente, de lograr resultados valiosos e imprevistos que estar dispuestos a perdernos en el camino”[9]. Para el “Método Nube” el proceso es en sí mismo un resultado valioso y significativo. No hay soluciones únicas, caminos excluyentes, formas “correctas” de hacer. Bajo el techo del taller se aprende a convivir con la idea, precisamente porque cada problema tiene múltiples soluciones, a las cuales se llega explorando, probando y equivocándose. El taller de Nube integra y celebra esos distintos caminos, y desde esa lógica también crea las actividades que realiza junto a sus estudiantes. En Nube no hay garantías: sus actividades cambian constantemente, tal como sus referentes, materiales y participantes.

Es clave, citando nuevamente a di Girolamo, que los estudiantes “aprendan a buscar sus propias preguntas, encontrar sus propias respuestas y, sobre todo, a saber sobrellevar sus propias dudas y a trabajar con ellas”[10]. De nuevo, el trabajo de los artistas-profesores se revela como esencial, pues ayudan a trabajar la flexibilidad, adaptabilidad, y sobre todo, la tolerancia a la frustración. Este último punto es extremadamente relevante en el contexto de una sociedad donde prima lo inmediato e instantáneo. Muchas veces es difícil para niños y niñas descubrir las posibilidades de lo lento, lo pausado, de aprender haciendo y de la experiencia práctica y directa. Un ejemplo son los ejercicios “No mente”, acciones simples y repetitivas que no requieren más habilidad que una disposición interior a dejar pasar el tiempo: engordar discos con lanas para terminar con un pompón, o rellenar mandalas con plastilinas de colores. Son ejercicios que buscan la pausa y el reposo, la perseverancia y la paciencia, a través de gestos reiterativos que acallan la hiperactividad mental y física, reconectando a los niños y niñas con el aquí y ahora.

Una por una, las actividades Nube van fortaleciendo la tolerancia a lo ambiguo, lo incierto y lo libre. La creatividad se pone en marcha frente a los problemas, desafíos y oportunidades que se perciben o descubren en los procesos artísticos. Por lo mismo, en Nube el éxito no se mide en términos absolutos (correcto versus incorrecto, bueno versus malo) sino que según el desarrollo de cada persona a lo largo del ciclo anual. Se valoran las distintas formas de crear, los ritmos, inclinaciones y estilos individuales. Y durante estos años, las primeras mediciones que Nube ha realizado son alentadoras: cuestionarios aplicados a niños y niñas, antes y después de la experiencia Nube, revelan que presentan una mayor capacidad de innovación y disposición a la experimentación; una tendencia significativa a privilegiar acciones experimentadoras por sobre acciones imitativas; y son capaces de manipular objetos más allá de lo establecido por un referente en particular, pudiendo crear algo nuevo y propio a través de la libre experimentación con los materiales[11].

La curiosidad artística y sus procesos de aprendizaje son fácilmente asimilables al método científico, pero más allá de la noción de “laboratorio” –que evoca espacios ordenados, sanitizados y quizás intimidantes–, en Nube prima la idea del taller: un espacio en el que se repara, se transforma, se construye. En el que ingresan materiales que luego salen convertidos en objetos totalmente distintos y se privilegian pedagogías de la pregunta por sobre pedagogías de la respuesta[12]. Es la cocina donde se van preparando las más diversas recetas, y donde el artista-profesor se desenvuelve como un experimentador por excelencia, que contagia su actitud inquieta y curiosa a los niños y niñas de Nube.

En este sentido, es clave comprender que el taller es más que un espacio físico: es también un estado mental, una disposición abierta y colaborativa. En la lógica relacional del taller (que incluye relaciones entre personas y espacios, y entre personas y materiales) es indispensable contar con las confianzas y afectos ya descritos, que permiten “hacer taller”. Desde ese espacio de seguridad y comprensión se estimula a los participantes a equivocarse, a desplegar estrategias desde el error. Se mira desde nuevas perspectivas, desarticulando esquemas rígidos, suposiciones previas. Se buscan asociaciones novedosas, escapando de lo cotidiano a lo insólito e, incluso, lo inútil, tanteando en busca de lo desconocido y sorprendente. Esto es lo que Nube llama “saberes abiertos”: saberes flexibles, que logran salir de la tradicional sala de clases, con fronteras difusas y resultados variados.

Además de ser sensible, este aprendizaje es situado y proactivo. Todas ellas son características que lo vuelven en una pieza vital del conocimiento integrado, conocimiento necesario para enfrentar problemas que ya no tienen soluciones evidentes. Álvarez y del Río señalan que en las últimas décadas “se nos ha ido presentando una mente humana en la que echamos en falta sus mejores atributos: el sentimiento, la imaginación y el juego, el ingenio y la aventura”[13]. Dado que el aprendizaje artístico tiene como elemento central la incertidumbre y la divergencia, el juego libre y gozoso se revela como el camino adecuado para descubrir tesoros inesperados. Aunque la utilidad y la productividad son paradigmas dominantes, se ha descubierto que el gozo actúa como barómetro de que tan efectiva será una determinada metodología artística[14].

Inevitablemente, esto nos lleva a preguntarnos si es necesario repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje tal como existen hoy, enfatizando metodologías centradas en la indagación, la diversión, la exploración y la experimentación. El entretenimiento, además de constituir un valor en sí mismo (como fuente de disfrute), actúa impulsando relaciones sociales más humanas que se ven permeadas de ese gozo y se manifiesta como una disposición-hacia, es decir, un estado de ánimo que repercute en una mayor receptividad hacia los contenidos entregados[15]. Asimismo, esa disposición gozosa se contagia al establecimiento escolar y comunidad donde se desenvuelven los niños[16]. En armonía con lo anterior, Nube integra la sorpresa y el disfrute, el juego y el gozo, con efectos inmediatos como felicidad, satisfacción y relax. Las y los estudiantes están expectantes ante la actividad que tocará cada clase, así como en las transformaciones que experimentan los materiales en el taller, cuyos resultados bordean lo alquímico, como la actividad “Encuadres”, en la que se traspasa lo creado con lápices de cera en un papel lija a otro lado mediante el uso del calor de una plancha.

Es importante destacar que esa libertad de experimentación y juego no es absoluta, sino que más bien podría describirse como un “caos controlado”. Es importante para el desarrollo de los niños y el funcionamiento de los talleres establecer reglas mínimas: ambientes adecuados, tiempos bien diferenciados y responsabilidades claras. La regla de oro es, en todo momento, el respeto al otro. En todo lo demás, las normas son co-creadas por el grupo, que construye una disciplina con sentido. Es parte del compromiso con la flexibilidad y adaptabilidad centrales a la metodología de Nube.

Para cerrar este apartado, y volviendo a la necesidad de contar con profesores preparados, es importante destacar la Escuela del Artista-Profesor. Ésta es un programa de formación docente que dura dos años, durante los cuales las y los profesores adquieren herramientas para el diseño de actividades artísticas e interdisciplinarias, y pasan a formar parte de una red colaborativa de artistas y profesores, todo lo cual enriquece profundamente sus métodos de enseñanza. Con este proyecto, Nube entrega habilidades específicas en educación artística a profesionales de la educación de distintas disciplinas, que al finalizar el programa pueden impartir el “Método Nube” en sus escuelas.

En el siguiente capítulo, nos interiorizaremos con una última característica de Nube: el arte contemporáneo como caja de herramientas que nos beneficia tanto en el arte como en la vida cotidiana. Planteada desde el contexto y dirigida con habilidad por el artista-profesor, esta caja de herramientas permite la búsqueda de soluciones creativas a los problemas cotidianos, el desarrollo de la imaginación y la interconexión de saberes y disciplinas.

Referencias

- [1] Eisner, E. (1995). *Educar la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- [2] UNESCO (2006).
- [3] Ver: Córdova, F. y Salas, K. (2015); Ministerio de las Culturas (2019).
- [4] UNESCO (2006).
- [5] Elichiry, N. y Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones*, 17, 129-134; Campos, L. y Peters, T. (2012).
- [6] Di Girolamo, C. (2018). *La escuela en entredicho. Conversaciones con Claudio di Girolamo*. Santiago: Mincap.
- [7] Albano, A. (2012).
- [8] Pinochet, C. (2019).
- [9] Pinochet, C. (2019), p.9.
- [10] Di Girolamo, C. (2018).
- [11] Informe cuestionario de evaluación NUBE.
- [12] Pinochet, C. (2019), p.61.
- [13] Álvarez, A., y del Río, P. (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vigotski*. Fundación Infancia y Aprendizaje. p.7.
- [14] Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., and MacDonald, J. (2000).
- [15] Campos, L. y Peters, T. (2012), p.85.
- [16] Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., and MacDonald, J. (2000).