

Arte y escuela...sin escuela

Arte e escola ...sem escola

Art and school ...without school

Pablo Rojas Duran

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile

RESUMEN

Este tiempo de pandemia y encierro ha tenido múltiples implicancias en los modelos de vida, obligando a transformar muchos de los sistemas y formas de ser y estar en la sociedad, entre otros el sistema escolar, que ha demostrado no estar preparado para acoger lo nuevo, lo incierto. Ante este escenario, el arte, acostumbrado a vérselas ante el riesgo de lo desconocido, ofrece a la educación una opción para navegar en mares inciertos, para repensar y diseñar una nueva estructura, desde la capacidad de acoger otras opciones de aprender, no solo de lo conocido, también de lo desconocido.

El cimiento de esta nueva estructura se compone de una colaboración renovada entre educación y arte, que replantea los formatos tradicionales de la educación artística escolar, y los espacios, físicos y simbólicos, donde ésta se desarrolla, aportándole a los/las estudiantes, una diversidad de procesos de experimentación, creación y reflexión crítica, propias del modo de hacer y pensar del arte, para habilitarlos al abordaje desprejuiciado de las problemáticas emergentes del mundo actual.

La idea de escuela prepandemia, queda en entredicho, no en tanto espacio de aprendizaje, sino que en la concepción conocida del edificio y modelo metodológico, al que se le asigna una exclusividad de un proceso que, como ha quedado de manifiesto en este tiempo, se expande a una diversidad de espacios, formatos y tiempos.

Palabras clave: educación artística, sistema escolar, educación no formal, crisis covid-19

RESUMO

Este tempo de pandemia e confinamento teve múltiplas implicações nos modelos de vida, forçando a transformação de muitos dos sistemas e formas de estar e estar na sociedade, incluindo o sistema escolar, que se mostrou despreparado para abraçar o novo, o incerto. Face a este cenário, a arte, habituada a enfrentar o risco do desconhecido, oferece à educação uma opção para navegar em mares incertos, para repensar e conceber uma nova estrutura, baseada na capacidade de aceitar outras opções de aprendizagem, não só a partir do conhecido, mas também do desconhecido.

Os alicerces desta nova estrutura são constituídos por uma renovada colaboração entre a educação e a arte, que faz com que se reconfigurem os formatos tradicionais da educação artística escolar e os espaços físicos e simbólicos onde se desenvolve. Desta forma, os alunos e alunas podem proporcionar uma variedade de processos de experimentação, criação e reflexão crítica, típicos das formas de fazer e pensar as artes, para lhes permitir abordar sem preconceitos os problemas emergentes do mundo atual.

A ideia de escola pré-pandêmica é então questionada, mas não como espaço de aprendizagem, mas na conhecida concepção do edifício e modelo metodológico, ao qual é atribuída uma exclusividade de um processo que, como se tornou evidente neste tempo, se expande para uma diversidade de espaços, formatos e tempos.

Palavras chave: Educação Artística, sistema escolar, educação não formal, crise covid-19

ABSTRACT

The pandemic and lockdown have had several implications on the modes of our lives and forced the transformation of various systems and ways of interacting as a society. Among them, the school system has demonstrated its incapacity to embrace uncertainty and newness. In this moment, the arts, familiar with bearing the risk of the unknown, can offer options to navigate oceans of uncertainty and rethink and redesign new structures capable of admitting new forms of learning, not only what we already know, but also what we do not know.

The foundation of this new structure is composed of a renewed collaboration between education and arts which offers a reformulation of the traditional formats of artistic education within schools and the spaces where it happens. This collaboration offers students a diversity of experimentation, creation, and reflective processes in line with the doing and thinking of the arts which will allow them to address the emergent problems of the present time free of prejudices.

The idea of a pre-pandemic school is being questioned, not just as a learning environment, but as a physical space and as a model which is granted the exclusivity of that process, which, as the current crisis has shown, can and has to be expanded to other spaces, formats and times.

Keywords: arts education, educational system, non-formal education, covid-19 crisis

INTRODUCCIÓN

El año 1999, ad- portas de entrar a este siglo, Edgar Morin, entrega una visión proyectiva de la educación y señala que entre los siete aspectos más relevantes que la educación del futuro debe considerar está enseñar ciertos “principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino.” (p. 2) El autor acuña la emblemática frase: “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (p. 39), como metáfora que sintetiza el desafío de *enfrentar las incertidumbres*.

A 20 años de avanzado el siglo nos encontramos en medio de una pandemia, en una gran crisis de incertidumbre global, que afecta también la educación y que nos tiene sin mayores claridades ni certezas para navegar en este océano desconocido. ¿Acaso no hicimos bien la tarea o será que este llamado a aprender a enfrentar las incertidumbres se entendió como un propósito a desarrollar únicamente en los estudiantes y no como algo que implica a todo el sistema educativo?

Nuestras certezas, aquellas que debían ser el archipiélago, no parecen ser lo suficientemente capaces de sostener la agitada navegación de este tiempo. Lo inesperado una vez más nos sorprende “porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas y éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo.” (Morin, 1999, p. 20) El sistema educativo no aprendió a enfrentar las incertidumbres y hoy navega cual embarcación sin vela en

medio de una tormenta en el océano, aferrado a un mástil desnudo: **la escuela sin escuela**.

Este artículo propone una forma de abordar las incertidumbres recurriendo a nuevas conexiones entre educación y arte que llevan a repensar el límite de la idea de escuela, muy definido y acotado al sistema escolar y la lógica de la educación formal. Para ello, se aborda, en primer lugar, la disyuntiva del cierre de las escuelas y su relación con el sistema educativo. En segundo lugar, se reflexiona en torno a la incertidumbre y lo desconocido. A partir de ello, en tercer lugar, se abordan posibles colaboraciones entre arte y educación y se plantea la necesidad de un arte más denso para una educación más líquida. Por último, se propone un modelo de desarrollo para la educación no formal y el arte fuera de la escuela y se muestran ejemplos de cómo se puede materializar esta propuesta a partir de proyectos desarrollados en el marco de los Centros de Creación y Desarrollo Artístico para Niños, Niñas y Jóvenes (CECREA) en Chile.

La educación encerrada

Los seres vivos en general, y las personas en particular, reaccionamos ante estímulos que gatillan emociones que nos predisponen a la acción. Nuestro cuerpo, a modo de correlato, las percibe y actúa ante ellas, muchas veces de forma refleja. En el caso del miedo, tendemos a cerrarnos o encerrarnos y nuestro cuerpo se repliega o contrae como respuesta o reacción a esta emoción. El desconocido o inesperado efecto de la acción de un otro o una situación externa a mí, tangible o intangible, que evaluo como negativa o nociva, porque predigo que puede producir

una pérdida para mí o para mis seres queridos, tiene una respuesta, consciente o inconsciente: replegarse, protegerse y/o encerrarse.

En este tiempo de pandemia nos hemos confinado y muchos lugares se han cerrado como respuesta a esta amenaza, como acción reactiva de protección ante un escenario de peligro, ya sea por temor al efecto del contagio de una enfermedad desconocida, y en muchos casos mortal, o bien por resignación, al evaluar las consecuencias que conlleva no acatar las normativas que han impuesto las autoridades para quienes incumplan las cuarentenas.

La educación no está ajena a este escenario, con una primera reacción evidente como es el cierre de las escuelas, los edificios escolares, pero no así del proceso educativo que no se suspende, sino que se ajusta y traslada a un nuevo espacio y formato no presencial, asegurando con ello que el sistema educativo se mantenga abierto. Al parecer, ante el cierre de las escuelas -reacción fundada en el temor- la forma de protegerse en este caso es mantenerse abierto.

¿Por qué mantener abierto el sistema educativo si las escuelas deben permanecer cerradas? Una respuesta evidente es que la educación es un derecho que debe ser garantizado por los gobiernos, por lo que su incumplimiento implica una falta grave con importantes consecuencias para las administraciones de turno. Una segunda respuesta, más hipotética, es que el sistema educativo ya es cerrado, es protegido, por lo tanto, el peligro se invierte: el cierre de la escuela puede poner en entredicho el modelo educativo. Luego, mantener abierto el sistema es una forma de proteger su propósito y su estrategia. De ahí que, para mantener abierto el sistema educativo, no se recurre a acciones que modifiquen su encierro, que permeen sus límites y que den cuenta de una real apertura de este, como, por ejemplo, que se entregue, delegue o comparta el poder sobre el proceso educativo centralizado a la gestión y liderazgo local para actuar de acuerdo con las realidades y condiciones de cada territorio. Por el contrario, “se tira de las riendas” y se actúa con mayor centralismo a través de restricciones o ajustes que aseguren el orden, estableciendo límites a la acción local de tal manera que el proceso se mantengan dentro de su cauce, asegurando así el logro de lo planificado y el resultado homogéneo esperado, independiente de las condiciones diversas de los actores y los territorios involucrados.

Entonces, los procesos de aprendizaje y de enseñanza, las metodologías y didácticas, los currículos y los contenidos y los espacios de aprendizaje presencial deben adaptarse a una escuela cerrada, para proteger que el sistema educativo no cierre. Así, se cierra el edificio escuela, pero no la escuela como ámbito educativo, que pareciera puede trasladarse a un nuevo espacio, virtual o remoto, pero no mutar a otros espacios diferentes.

Esto es más complejo aún si tomamos en cuenta que “aprendimos” que la escuela es el lugar donde se aprende y validamos que solo ahí se desarrollan los

procesos educativos importantes: esos que se ordenan en contenidos disciplinares, que a su vez están contenidos en retículas horarias, que son contenidas en espacios reticulados y cerrados, configurados a través de membranas impermeables a sus entornos, que establecen un límite y distancia, tanto física como simbólica, con otros espacios de la ciudad donde también se aprende.

En la escuela se aprende, pero la escuela no es el parque, no es el museo ni otro espacio cultural, no es la calle y sus edificios, o el campo, los árboles y los cultivos. Si las escuelas antes de su cierre no eran espacios abiertos de interacción de las personas con su comunidad, con su entorno natural, social o cultural, difícilmente la escuela puede ser hoy la cocina, una habitación o el patio de la casa. La escuela no es una conversación fluida, ni es un espacio de trabajo o juego en el seno de la familia. No es el álbum familiar, ni la ventana de la casa, ni el macetero que está afuera de ella o el gato que se sienta a mirar lo que está sucediendo al interior. La escuela de la pandemia es una pantalla que simula un aula, que concentra la mirada en un contenido que ahora está alojado en ella, que encierra el conocimiento o, más bien, lo que ya es conocido y todos deberíamos conocer.

La incertidumbre de lo desconocido

El escenario presente nos señala la necesidad de transitar a una nueva estructura, dejando atrás la que se funda en la transmisión de certezas y respuestas previas, a una estructura para acoger lo nuevo, lo inesperado, lo que nos sorprende. Una estructura para aprender a habitar en la incertidumbre. Necesitamos avanzar hacia una concepción de educación más abierta, de límites más elásticos y permeables, que no se contraiga en la acumulación de respuestas conocidas, sino que se expanda a través de preguntas nuevas, emergentes. No se trata de desvalorizar la enseñanza, más bien de valorizar el aprendizaje y el autoaprendizaje, de darle un giro al modelo, permeando el límite de lo conocido, abriendo agujeros y ventanas a las murallas de las escuelas de la denominada “educación formal”. La estructura de escuela encerrada, que protege el corpus de las respuestas re-conocidas, da paso a la estructura de una “escuela desbordada”, que se interroga desde y en su contemporaneidad y la emergencia de la vida en presente, y desde ahí, puede recurrir a otras respuestas conocidas.

La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior, decía Dewey (1962) en su Credo Pedagógico: “La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego.” (p. 53) Significa que es necesario aprender ahora para pensar con ello el presente y no para que cumpla una función más adelante. Esta idea de aprendizaje en y con sentido de presente es abordada también por Perkins (2014), quien plantea que “como mejor se construye el instrumento del conocimiento es tocándolo, pensando con todo aquello que el conocimiento nos ofrece, en vez de guardándolo en la memoria y dejándolo para

futuras ocasiones.” (p. 9). Visión que se contrapone a la idea de conocimiento como información.

La estructura temporal del conocimiento y del saber “se tensa entre el pasado y el futuro. La información, por el contrario, habita un tiempo que se ha satinado a partir de puntos de presente indiferenciados. Es un tiempo sin acontecimientos ni destino.” (Byung-Chul Han, 2016, p. 22) El presente por el cual estamos transitando es un tiempo muy diferente, un tiempo carente de certezas, donde el futuro es más incierto y el pasado menos transferible, por lo tanto, la estructura del conocimiento se pone en una nueva tensión que obliga a recalibrar. El dato almacenado no es garantía cierta para comprender, necesitamos ponerlo a prueba, cuestionarlo, tocarlo, experimentarlo, para pensar, para tensar y jalar con fuerza nuevas respuestas, sin temor a errar.

Se nos abre otro escenario. Es momento de docentes, estudiantes, adultos, niños, niñas y jóvenes en los establecimientos educacionales, en los museos, las bibliotecas o las plazas, preguntando y preguntándose, transitando de una pregunta a otra, permaneciendo un tiempo ante el vacío de la no respuesta rápida y acertada, aprendiendo a habitar en la ambigüedad en el espacio que significa estar abierto a lo posible. Es tiempo de una educación que deje atrás el modelo de las respuestas conocidas como única fuente del conocimiento y que se abra paso a lo desconocido, con nuevas preguntas, abiertas y no cerradas, que ofrezcan respuestas diversas y múltiples, capaces de generar nuevas preguntas

Necesitamos aprender a habitar en la incertidumbre, dejando atrás una estructura de pensamiento basada en certezas, con respuestas para todo y avanzar hacia una en la que casi todo está abierto, donde “las respuestas, así como las propias preguntas, se siguen buscando.” (De Pascual & Lanau, 2018, p. 128)

Una colaboración porosa entre arte y educación

“El arte es una actividad cognitiva cuya mayor singularidad es su carácter integrador. Ninguna otra prescinde de menos ingredientes, aptitudes, y elementos: materialidad física, conocimientos técnicos, vivencias psíquicas, contenidos culturales... lo real, lo imaginario y lo simbólico se articulan en la elaboración artística, y se regeneran en su percepción. Es así una tarea de alta densidad, y sin embargo, pese a tratar incluso con lo intratable, todo sucede en la relativa placidez de un espacio y un tiempo seguro, representacional, potencial, metafórico... En la obra de arte, quedan aceptadas como irresolubles las paradojas de lo real: ni se niegan, ni se pretenden resolver mediante soluciones clarificantes. Se trata de una intersección entre la libertad y la seguridad que sin duda encuentra su versión primera en el juego infantil.” (Moraza, 2010)

Los niños y niñas se escolarizan cada vez a más temprana edad, en un sistema que, si bien se estructura en niveles de acuerdo con las etapas de desarrollo cognitivo y emocional, tiene en su flujo cortes que conllevan cambios significativos en la forma y concepción del aprendizaje. Llama la atención que el más drástico de estos es el que se experimenta en el paso desde la educación parvularia hacia la enseñanza básica o primaria. En este cambian las estructuras curriculares desde modelos más holísticos e integradores al tradicional sistema de planes y programas de estudio que fragmenta el conocimiento en disciplinas o asignaturas, desagregando el conocimiento. Junto con ello, cambian las didácticas, desde procesos más lúdicos basados en la inquietud e intuición propia, en la exploración y descubrimiento como motor de búsqueda, a unas más dirigidas y restringidas de incorporación de conocimientos e información de carácter homogenizante. Se trata de un cambio que lamentablemente tiene consecuencias en la adquisición y el desarrollo de habilidades de observación, experimentación, cuestionamiento, reflexión propia e ideación, todas necesarias para la investigación y el acto de creación (Di Girólamo, 2017) y, por ende, clave para abordar el vacío de la incertidumbre y transformarlo en oportunidad de conocimiento más autónomo.

Escolarizar parece ser sinónimo de habitar el espacio seguro de lo conocido, de transitar lo cierto, mas no lo incierto que es justamente el espacio al que se le invita a entrar a la pedagogía en un escenario de incertidumbre. En esta lógica, quien enseña suele ocupar el sitio de lo conocido y quien aprende, el de lo por conocer. Pero cuando el acto se modifica y al centro se instala el aprendizaje de todos y todas se da permiso al ingreso de lo desconocido, de lo irresuelto, de la duda, de la página en blanco y estos elementos se pueden abordar con igual propiedad y serenidad que lo conocido. Este es el cambio a un proceso educativo que permita conocer lo ya conocido, pero también y sobre todo aquello que no se conoce. Lo mismo que en el arte, se trata de conocer, desconocer y reconocer” (Camnitzer, 2017, p. 22), de acuñar nuevas preguntas y danzar alrededor de ellas, ensayando otras respuestas, e ir transitando de una pregunta a otra, como también lo hace el arte contemporáneo que entiende que la obra no es una estructura cerrada que el artista deja terminada y completa, sino más bien “una pregunta que intenta buscar la mejor respuesta posible.” (Camnitzer, 2018 en De Pascual & Lanau, 2018, p. 52)

La relación educación-arte ofrece una oportunidad de reflexión y transformación pedagógica que va más allá de la educación artística como espacio de dominio tradicional de la enseñanza escolar. Si entendemos que el arte es una forma de pensar y de hacer y no “una cosa que se hace”, lograremos establecer la relación de estas disciplinas en ese estadio, en la extensión de dos modos de pensar y de aproximarse al conocimiento. Educación y arte se encuentran en una colaboración abierta, en la creación de un objeto nuevo que no pertenece a nadie, un objeto controvertido e incierto a través del cual aprendemos a

habitar la incertidumbre que comparten (Martínez, 2017). Es una relación que desborda el espacio de la “enseñanza formal”, de los objetivos y conocimientos contenidos en un currículum escolar y se amplía a otros espacios de la educación y a nuevos campos del arte, la creación y la producción cultural.

Para abordar con mayor profundidad esta relación es interesante partir haciendo una lectura desde esta perspectiva, de la reflexión mundial convocada por Unesco el año 2010 en Seúl, en particular de los tres objetivos para el desarrollo de la educación artística, recogidos en el documento La Agenda de Seúl (UNESCO, 2010, p. 8) y más específicamente su tercer objetivo: “Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.” Para este objetivo se propone una serie de estrategias, entre otras, la de “impartir la educación artística para fortalecer la capacidad de creación e innovación de la sociedad” (p. 8). El gran propósito se traduce, entonces, en impartir una educación artística capaz de fortalecer las capacidades de creación e innovación para que permitan contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

Para permitir un abordaje novedoso e innovador de las problemáticas del mundo contemporáneo, en su mayoría emergentes, y por lo mismo, menos conocidas y entendidas, la relación educación y arte debe establecerse como un proceso de colaboración fluido y equivalente. Esto permite abordar los problemas en su complejidad y no como estancos disciplinarios que, tradicionalmente en el ámbito escolar, tienden a reducirlos a un tema o motivo de una producción artística. Este cambio implica salir del rol expresivo del arte en la educación para dar cabida al pensamiento artístico, “herramienta privilegiada para aproximarse a la complejidad, para la producción de conocimiento significativo que desborde las barreras disciplinares, para el extrañamiento, la sorpresa y la emoción que inciten al cuestionamiento y transformación de órdenes sociales. (De Pascual & Lanau, 2018, p. 37)

Una colaboración en este nivel permitirá que ambas disciplinas se expandan sin perder sus propias características y promover nuevas prácticas creativas e innovadoras, aunque sea de forma transitoria o parcial. Si el arte y la educación se cruzan en algún punto de sus procesos de expansión, para que el primero se convierta en un foco crítico es necesaria la creación de nuevas situaciones de aprendizaje y producción intensivos en las que los tiempos y los espacios sean negociables, abiertos a la mediación, al conflicto y al acuerdo, es decir, políticos (Martínez, 2017, p. 41).

Además de preguntarnos cómo pueden ser estos nuevos formatos de cruce productivo, cabe preguntarse dónde se producen más allá de la escuela. Por lo tanto, no es solo el sistema educacional, y en particular el sistema escolar, el que se ve tensionado a revisar su modo tradicional de vinculación entre educación y arte, también la requiere la educación no formal. Si tanto arte como educación han dejado de ser obvios, es una oportunidad para que la conversación se expanda más allá de sus propios límites sin

reducirse a la función o el espacio que la obviedad de una tradición social y cultural le asigna a cada uno.

Volviendo al propósito de Seúl, los principios y las prácticas que contribuyen a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo serán efectivos en la medida en que nos situemos en un espacio contiguo de arte y educación, en un “entrelugar” o umbral que permita crear estas nuevas situaciones de aprendizaje y producción. La propuesta de “Art thinking”, por ejemplo, que se instala en este espacio, distingue cuatro elementos que la experiencia artística puede ofrecer a esta colaboración: “el pensamiento divergente, crítico y creativo como alternativa a la supremacía del pensamiento lógico; el placer como elemento central (recordemos que la experiencia estética es un elemento clave de las artes); la celebración de la pedagogía como un proceso de generación de conocimiento, y no solo de transmisión, y, por último, el trabajo colaborativo y por proyectos (Acaso, conversación en Pascual & Lanau, 2018, p. 38).”

Este desborde disciplinar no necesariamente está llamado a la generación de una nueva disciplina, más bien podría ser una lógica de pluri-disciplina o entender el arte como una metadisciplina que redefine los límites propios y los de otras disciplinas, los expande, a la vez que imagina y visibiliza esos “entrelugares” que aparecen entre disciplinas, metodologías y didácticas, a modo de convergencias, que cuestionan y reordenan lo establecido. Lo interesante no parece estar en un eventual perímetro delimitado y canteado de este nuevo cuerpo, sino más bien en las costuras o modos de entretener su diálogo, en su forma de encuentro y tensión, de tal manera de acusar su negatividad y no negar lo distinto o extraño, como lo hace un objeto pulido o satinado, y así, no distanciarse del arte. “Lo pulido y terso tiene una intención completamente distinta: se amolda al observador, le saca un “me gusta”. Lo único que quiere es agradar, y no derrumbar.” (Byung-Chul Han, 2016, p.18). Anulando la experiencia crítica y transformadora que ofrece el arte.

Una educación capaz de fortalecer la creación y la innovación requiere ser rica en artes —en plural—, partiendo por la diversidad de manifestaciones y lenguajes artísticos que intervienen, como también en su modo de abordaje, no solo desde una mirada productiva, desde una forma de hacer, sino también como una forma de pensar, de adquirir y expandir el conocimiento, estableciendo además relaciones significativas que reconocen la dimensión emocional. Es necesaria una educación que ofrezca al niño, niña o joven, como también a los adultos, establecer “relaciones flexibles, sensibles y ricas con el mundo, proporcionando un espacio donde pueda crear e imaginar solo y junto a los demás.” (Bamford, 2012) Se trata de una educación de límites permeables, provista de reflexión crítica, de resolución de problemas, con un énfasis en la colaboración, accesible para todos y todas, y capaz de asumir riesgos que van más allá de lo conocido o de la “zona de confort”. De esta manera, una educación robusta de arte pone en práctica la resolución crítica y creativa de un problema, ya que es capaz, no solo de leer y cuestionar el mundo, sino también de recrearlo y reordenarlo a través de conexiones flexibles que otras disciplinas difícilmente aceptan.

El arte, nos dice Camnitzer, “nos ayuda a dilucidar las áreas del desconocimiento”, nos permite entrar en el misterio, es decir, cruzar la línea de lo que conocemos, como una suerte de portal para “transitar continuamente del área del conocimiento al área del desconocimiento”, y aún más, “nos permite no solamente conocer lo nuevo, sino des-conocer y re-conocer lo viejo por medio de nuevas visitas desprejuiciadas” (Camnitzer 2017, pag 21 y 22). En conclusión, para una escuela más permeable, “más líquida”, necesitamos una educación artística más densa.

Un modelo de colaboración educación-arte fuera de la escuela

Me parece necesario terminar esta reflexión con un ejercicio que ayude a ilustrar lo dicho, que lejos de estar resuelto, se va construyendo en su devenir, bajo una visión que orienta su quehacer: la formación de niños, niñas y jóvenes como ciudadanos creativos del presente. Se trata del Programa “Centros de Creación para niños, niñas y jóvenes – Cecrea”¹, implementado en Chile desde el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

El desarrollo de la creatividad y formación ciudadana son los dos pilares de este programa que parte del reconocimiento de que niños, niñas y jóvenes son ciudadanos creativos, en presente. La creatividad es una capacidad inherente a la persona y la ciudadanía no es una condición jurídica futura, sino, como lo reconoce y asegura la Convención de Derechos del Niño, los niños, niñas y adolescentes son ciudadanos activos, creativos e integrales, capaces de aportar desde la colaboración y el respeto mutuo a la construcción de una democracia con mayor participación e inclusión. Por ende, el programa hace consciente, acompaña y fortalece esta doble condición en su etapa de desarrollo. Las problemáticas del mundo contemporáneo no son problemas futuros para los niños, niñas y jóvenes, por el contrario, son (y están) igualmente presentes que en el caso de los adultos. Por lo tanto, les corresponde un espacio de participación activa en la reflexión crítica que les permita construir un juicio propio, como también en la búsqueda de soluciones originales, desde sus propias capacidades creativas.

Cecrea busca estimular y propiciar el desarrollo de las capacidades creativas y ciudadanas de niños, niñas y jóvenes de forma colectiva, participativa y en el territorio, en un marco de respeto a la diferencia, a través de una oferta de diversas experiencias y procesos creativos de aprendizaje que promueve que niños, niñas y jóvenes indaguen, experimenten, jueguen, conversen, imaginen y creen, ejerciendo sus derechos, partiendo siempre de la premisa de que la programación en Cecrea es escuchada, es decir, se construye considerando permanentemente tanto las opiniones de niños, niñas y jóvenes y de los adultos de la comunidad como su identidad territorial. Así, como plantea González (2011), programas como estos entienden que “ser crítico ante lo que nos rodea, y creativo en cuanto a cómo podemos modificar y mejorar una situación, nos hace ciudadanos conscientes y activos” (p. 29).

Como planteé anteriormente, existe una estrecha relación entre arte y creatividad, por lo mismo, Cecrea es reconocido como un espacio de educación artística no formal. No obstante, el Programa postula que la creatividad no es prerrogativa exclusiva de las artes, sino que es compartida con el campo de las ciencias y la tecnología y es condición de base de todo proceso que visione el desarrollo de comportamientos y pensamientos originales e innovadores. Por lo demás, si la creatividad está relacionada con la capacidad de mover o permeabilizar el límite de lo conocido o resuelto, tiene mucho sentido que se aborde de forma interdisciplinaria, de manera que se promuevan ejercicios de convergencia tanto en la experimentación como en la reflexión y síntesis.

Pero también, cuando el Programa se define en la convergencia entre arte, ciencia, tecnología y sustentabilidad, considerando a estas disciplinas en una lógica de expansión, se requiere muchas veces que una de ellas actúe como articuladora del conocimiento, como metadisciplina, particularmente cuando se trabaja en una metodología de proyectos de mayor complejidad. Por tratarse de un programa de educación artística es lógico que sean las artes, de preferencia contemporáneas, las que cumplan este rol, como se puede observar en algunos ejemplos a continuación.

Trabajar desde una metodología basada en proyectos artísticos permite poner al centro del proceso una problemática, social, cultural, medioambiental, económica, política, o de convivencia, que nos afecta y provoca una emoción de base que motiva una acción, no siempre conducente a encontrar una solución. De ahí la importancia y el valor educativo que oriente un proceso, que contribuya a la solución de dichos problemas, aportando al desarrollo de una primera capacidad, la de problematizar, es decir, de replantear una situación dada con el propósito de encontrar una posible solución (González, 2011). La problematización promueve la elaboración de nuevos significados por parte de un grupo heterogéneo. Se trata de un ejercicio donde el modo de pensar y hacer del arte hace un aporte original y único, donde el pensamiento divergente y productivo, característico del pensamiento artístico, como se observó, es una herramienta privilegiada para aproximarse a la complejidad y al cuestionamiento y transformación de problemáticas, aportando a los niños, niñas y jóvenes capacidades para comprender, analizar y desenvolverse en su entorno más inmediato y, desde ahí, abrir un camino para ir adentrándose en los procesos diversos de una sociedad cada vez más compleja y en permanente transformación.

Junto con ello, el trabajo a partir de proyectos artísticos ofrece una opción a un tipo de didáctica muy preponderante en el sistema actual, en la que el o la estudiante sigue teniendo un rol muy pasivo en su aprendizaje, con procesos estructurados y rígidos que apuntan a asegurar el objetivo de conocer un conjunto seleccionado de conocimientos existentes, desconociendo que “los niños y las niñas están en una condición inmejorable para proponer y asumir una nueva forma de aprendizaje basada en la autoorganización de pequeños equipos colaborativos de pares, en los que puedan elaborar sus propias preguntas y encontrar sus propias respuestas” (Di Girólamo, 2017, p. 146). Para Cecrea es clave la experimentación libre y autónoma, donde el

¹ <http://www.cecra.cl/>

error y el equivocarse es parte de conocer y de desarrollar un pensamiento crítico.

A modo de ejemplo, se destacan algunos proyectos desarrollados en colaboración con artistas y colectivos artísticos. El primero, “Metodología de percepción y representación de nuestro entorno físico” es una obra colaborativa que resultó de la residencia del artista chileno, Benjamín Ossa (2017)² en la ciudad de Vallenar (Región de Atacama). Esta fue, desarrollada en conjuntos con niños, niñas y jóvenes del Cecrea de dicha ciudad. El artista invitó a los estudiantes a observar y reconocer su entorno, el territorio y el paisaje, a través de diferentes ejercicios de experimentación concebidos desde la idea de la experiencia física como una herramienta de conocimiento que permite comprender mejor las relaciones humanas y el compromiso con la reflexión sobre el entorno en relación a hábitos y formas de ocupación. Esta metodología, que permitió vincular experiencias sensoriales de los niños, niñas y jóvenes, concluyó (a modo de síntesis del conocimiento desarrollado en el proceso) con la construcción de una esfera (refugio y objeto soporte), además de dibujos en la paleta, testimonios verbales, acciones coordinadas, vídeo, entre otros, que fueron expuestos en el Centro de Extensión del Ministerio de las Culturas en la ciudad de Valparaíso.

El segundo es el laboratorio creativo “Cri-creando grillos parlantes” facilitado el 2019 por el artista sonoro francés Felix Blume. Este contó con la participación de cuarenta niños, niñas y adolescentes del Centro de Creación de la ciudad de La Ligua (Región de Valparaíso). El primer ejercicio fue la invitación del artista a observar y cuidar una pareja de grillos durante una semana para conocerlos, estudiarlos y crear un vínculo con ellos, respondiendo a una problemática medioambiental y social expresada por los jóvenes en el proceso de escucha participativa: la gran sequía que afecta a la zona y los efectos de esta en diferentes dimensiones de sus vidas.

El proyecto se desarrolló en varias sesiones, con la idea de crear un cortometraje “Los Grillos del Sueño”³, que en casi cinco minutos retrata una realidad imaginada en que estos insectos comienzan a desaparecer producto de la crisis ambiental por la que atraviesan (generada por la peor sequía en años que continúa destruyendo ecosistemas locales). Como una suerte de síntesis, el grupo llega a la conclusión de que, “mientras dormimos, los grillos cantan junto a nuestro sueño, esa es su tarea”.

En ese contexto, niños, niñas y jóvenes construyen, a partir de las observaciones de los grillos, artefactos sonoros llamados grillos-parlante, que ayudarán a las personas a dormir y a volver a soñar gracias a sus cantos nocturnos. El gesto es tan poderoso que los artefactos también comienzan a soñar y escapan al campo para convertirse en insectos. El proceso culminó con una exposición en el Centro de Extensión del Ministerio de las Culturas en Valparaíso.

2 <http://www.benjaminossa.com/es/projects/methodology-of-perception-and-representation-of-our-physical-environment>

3 <http://www.felixblume.com/grillos/>

El tercer proyecto por destacar es uno que surge a partir de la instalación del colectivo español “Todo por la Praxis” en la isla de Chiloé durante tres de meses, como parte del programa de “Residencias de Arte Colaborativo” del Programa Red Cultura. Este colectivo desarrolló un proceso participativo con los niños, niñas y jóvenes del Cecrea de Castro, invitándolos a pensar su ciudad, co-diseñar y finalmente hacer colectivamente una intervención en ella.

En el primer ejercicio de codiseño surgieron las primeras ideas: tratar el tema del acoso callejero, un soundsystem comunitario, un espacio techado para la juventud en el puerto y recuperar el mirador de la biblioteca. En sesiones siguientes se prototiparon las propuestas y se desarrolló un trabajo conjunto a partir de ellas para poder evaluar sus pros y contras. Esto decantó en la idea de tratar el tema del acoso callejero para plantear una acción conjunta que permita visibilizar esta problemática y activar un espacio para la expresión cultural de los jóvenes con escenario techado.

A partir de estas ideas, se trabajó en el co-diseño de las propuestas, a través de diversos talleres y acciones realizados durante varias semanas que concluyeron en el diseño, construcción e instalación de dos “dispositivos de agitación comunal”⁴. El primero es la confección de “placas memoriales” en lugares donde personas hayan sufrido acoso en la ciudad para señalarlas como zonas de riesgo con el objetivo de hacer visible la problemática por medio de una intervención. Estas fueron desarrolladas en base a relatos anónimos. La segunda intervención es un objeto artístico, planteado en clave de una pieza escultórica habitable, de carácter efímero, reversible y de fácil desmontaje, en la plaza Gamboa de la ciudad, espacio público de reciente construcción. Con esta intervención se pretendía implementar y poner en valor la estructura pública ya existente en el lugar. La pieza está compuesta por elementos naturales que forman parte del lenguaje arquitectónico de Chiloé y utiliza la tecnología y conocimiento popular de construcción en madera, a partir de una relectura que permita adaptarse al contexto e incorporar nuevos lenguajes contemporáneos. La construcción de este espacio para la autogestión también se planteó de forma colaborativa, en la lógica tradicional de las mingas, a partir de la conformación de una comunidad que gestione y programe actividades en este espacio, donde participó gente diversa, algunos de los jóvenes que trabajaron del co-diseño, los trabajadores de Cecrea, la asociación de carpinteros y otras personas con aportes puntuales.

Como vemos en estos ejemplos, introducir lo proyectual en el campo específico de la educación artística permite que los y las estudiantes aprendan investigando y produciendo al diseñar e implementar un proyecto artístico que no solo se remite a incluir las artes, es decir, que recoge el modo de pensar y producir conocimiento propio del campo artístico –usando los recursos de reflexión, observación, indagación, experimentación, creación, producción y/o difusión

4 <https://bitacoraresidencias.cultura.gob.cl/dispositivos-de-agitacion-comunal/>

artística— para responder a un problema del mundo real, enfrentar un desafío o servir a un interés comunitario.

CONCLUSIONES

Una vez sobrevenga lo inesperado —dice Morin (1999)— “habrá que ser capaz de revisar nuestras teorías e ideas en vez de dejar entrar por la fuerza el hecho nuevo en la teoría la cual es incapaz de acogerlo verdaderamente.” (p. 20)

En este sentido, una primera idea a revisar es si la relación espacio <-> formato es conmutativa, es decir, si es igual el resultado al observar la relación desde la perspectiva formato <-> espacio. Dónde se aprende y cómo se aprende parecía estar resuelto a nivel de política pública, sin embargo, este tiempo nos han ofrecido una posibilidad de reflexión y cuestionamiento a partir de la modificación del espacio, que permite recurrir a un nuevo orden implícito, desde un cómo se aprende a un dónde se aprende. ¿Es la escuela es el único espacio validado como lugar para el acto educativo? ¿Puede el sistema político administrativo escolar seguir reconociendo solo al establecimiento escolar como escuela? ¿Cómo damos cabida y validez a un desborde, a un cambio de una escuela en contracción a una escuela en expansión?

Otra idea a revisar, una vez que sobrevenga lo inesperado, es precisamente el lugar de lo inesperado en el proceso educativo, en la gestión tanto de los sistemas como de los programas que permitan un aprendizaje efectivo para navegar en la incertidumbre, en el misterio, en lo no conocido, en las preguntas. Y con ello, es importante revisar el rol del arte en la educación que ofrece posibilidades para desarrollar una diversidad de procesos ligados a la creatividad, la experimentación y la reflexión en un ámbito de libertad, en el que a menudo es posible encontrarse frente a una incertidumbre propia de cualquier ejercicio, incluidos los de la investigación científica. Viajamos con ello en la dirección del formato al espacio, del formato flexible, que tiene la plasticidad para acceder a lo desconocido, al espacio de la incertidumbre.

Para aspirar a este tipo de experiencias, debemos revisar la teoría metodológica de la educación artística que gobierna el sistema de educación, no solo formal, sino también en el espacio de la educación no formal. Esto permitirá un abordaje novedoso de las problemáticas del mundo actual, la mayoría emergentes, tanto en su conocimiento y comprensión, como en su visión de cambio y posibles soluciones innovadoras. Es necesaria una educación que promueva una colaboración amplia y diversa en la solución a problemas del mundo contemporáneo, a través de las prácticas educativas artísticas. Una educación en que converjan los modos de pensar, hacer y conocer de ambas, y que incorpore las prácticas artísticas contemporáneas en las que el proyecto es el principal recurso del proceso de pensamiento y producción creativa. Una educación que permita conocer lo ya conocido, pero sobre todo aquello por conocer.

Finalmente, es necesaria una educación que se desarrolle a partir de procesos convergentes, entre diferentes disciplinas, modelos, formatos y espacios; que sea más

situada, surja desde los propios territorios e integre a más actores al proceso educativo y no únicamente a la escuela, que es uno más de los espacios que conforman el ecosistema cultural. Es necesaria una educación que reconozca las manifestaciones y expresiones culturales locales, sustrato que ofrece una mayor garantía de pertinencia y sentido a los procesos pedagógicos. Todo esto permitirá implementar un modelo educativo, y en particular, de educación artística, que aspire efectivamente a contribuir en la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo, promoviendo respuestas originales y propias de los niños, niñas y jóvenes a las problemáticas que viven hoy.

BIBLIOGRAFÍA

Bamford, A. (2012). La creatividad en la escuela: los beneficios de una educación “rica en artes”. En ¡Buenos días creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear. Fundación Botín

Byung-Chul Han (2016). La salvación de lo bello. Herder Editorial, S.L.: Barcelona

Camnitzer, L. (2017). Ni arte ni educación. En Grupo de Educación Matadero de Madrid Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico. Catarata: Madrid.

De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso. Catarata: Madrid.

Dewey, J. (1962). El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico. Editorial Losada: Buenos Aires

Di Girólamo, C. (2017). La escuela en entredicho. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Moraza, J.L. (2010) “La risa de lo real” En: Homo Ludens. El artista frente al juego. Artista jolasaren aurean. Fundación Museo Jorge Oteiza.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós Ibérica.

González, M. (2011). El Arte en las escuelas no es juego de niños. ERRATA, Pedagogía y educación artística, (4), 20-41.

Martínez, S. (2017) “Ni/ni”: ‘entrelugares’ del arte y la educación. En Grupo de Educación Matadero de Madrid Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico. Catarata: Madrid.

Perkins, D. (2014). “Prólogo”. En Robert J. Swartz, Arthur L. Costa, Barry K. Beyer, Rebecca R. & Bena K. (Eds). El Aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. SM: Madrid

UNESCO (2010). La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf