

LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA DEMOSTRACIÓN EN LOS TALLERES LIBRES DE ARTE PARA NIÑOS

ALMA DEA CERDÁ MICHEL
Universidad Pedagógica Nacional

ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, INBA
Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN: En este trabajo se documenta y reflexiona sobre una práctica educativa que caracteriza a los talleristas de arte para niños. Se utiliza para el análisis de la demostración de los talleristas una mirada antropológica de la práctica educativa, considerada como una trama compleja de acciones orientada normativamente a la producción de experiencias educativas. Se

muestra a partir de dos casos cómo los talleristas en sus acciones articulan una dimensión en que reiteran una tradición colectiva y otra en que crean, gracias a la experiencia perturbadora que les impone el aquí y ahora de las situaciones educativas vividas en el aula.

PALABRAS CLAVE: Práctica Educativa, Educación Artística, Educación No Formal

1. Introducción

La educación básica impartida a partir del sistema educativo formal en sus tres niveles¹ constituye la principal oferta educativa que ofrece el gobierno –tanto a nivel federal como estatal- sin embargo, las necesidades educativas de la población en edad escolar están lejos de ser cabalmente atendidas. Debido a ello y a diversas normativas de carácter institucional, se han impulsado acciones que pretenden complementar al sistema escolar en diversos ámbitos: el fomento a la lectura, el cuidado ambiental, la divulgación de la ciencia y el acercamiento al arte y la cultura son algunos de los más relevantes.

Numerosas dependencias están involucradas en estas acciones, siendo el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) la institución en la que ha recaído esta tarea de modo primordial, para lo cual ha desarrollado diversos programas. Se destacarán dos: Por una parte, en los museos se crearon los departamentos de servicios educativos, con el propósito de propiciar vínculos entre las escuelas y las actividades de los museos, en

beneficio del desarrollo del currículo escolar. Por otra, se instituyó el programa *Alas y raíces a los niños*,² a través del cual se ofrece una gama de actividades dirigidas a la población infantil y juvenil en coordinación con diversas instancias gubernamentales.³

Desde sus inicios, los talleres constituyeron una fórmula que ha demostrado ser exitosa, tanto por sus alcances en términos cuantitativos como por la convocatoria que tiene en distintos grupos poblacionales. Los talleres que imparte el Conaculta tienen dos modalidades: el taller secuencial y el taller efímero. El taller secuencial puede durar entre uno y tres meses, con sesiones semanales de hora y media a tres horas. El taller efímero no tiene continuidad sino que pretende ofrecer una experiencia educativa en un corto tiempo, y consiste en atender a un grupo de niños o jovencitos durante una hora o una hora y media. El principio que rige estos talleres es el de abrir un espacio que posibilite la exploración con los materiales y/o la elaboración de un producto sencillo en este breve periodo. Y podría afirmarse que es la marca de fábrica de *Alas y raíces*.

En este sector informal de la educación se ha desarrollado a lo largo de los años un conjunto de prácticas que interesa estudiar, a fin de encontrar formas de dar respuesta a las necesidades educativas en las condiciones propuestas por la política cultural. Para ello se ha enfocado el análisis en la práctica educativa de los *talleristas*, como se denomina comúnmente a quienes imparten los talleres, de la cual en este trabajo sólo se muestran algunos avances.

2. ¿Cómo entender e investigar la práctica educativa?

Entendemos la práctica educativa ante todo como una práctica cultural. En un sentido antropológico, ésta puede concebirse como una *trama compleja de acciones orientadas normativamente* a la producción de experiencias educativas.

Toda práctica cultural está constituida por un conjunto de acciones cotidianas más o menos coherentes y fluidas a la vez dadas por la tradición y puestas al día por comportamientos que emergen de la apertura de los sujetos ante el flujo interminable de los signos que supone la vida misma. Según Peirce, los signos poseen una peculiar capacidad para afectar a la conciencia, para conmovérla; de donde surge la posibilidad de que los hábitos sean quebrantados por el aquí y ahora, es decir, por la experiencia, la que este autor entiende como: “la conciencia de la acción de una nueva sensación al momento de destruir una sensación más antigua” (citado en Mier, 2000:136), lo que acentúa la perenne des-

trucción de los hábitos frente al acaecimiento de nuevas experiencias. Por tanto, el concepto de práctica que aquí se propone entraña una dimensión habitual, que al entrar en contacto con una experiencia perturbadora se impregna de una energía capaz de destruir los hábitos y fundar un nuevo régimen de normatividad.⁴ De ahí que las prácticas se constituyan en fuerzas que actúan tanto a favor de la continuidad como del cambio social.

Además, esta práctica la calificamos de educativa cuando promueve en los estudiantes un proceso de autoconstrucción que potencia su capacidad de acción, amplía su horizonte significativo y les permite constituirse en individuos libres y autónomos, lo que supone la capacidad del educador para crear las condiciones en las que se produzcan experiencias significativas que conecten al individuo con el mundo y la vida.

De lo anterior se desprende que la práctica educativa es una actividad compleja y azarosa, que si bien comprende una dimensión institucionalizada en la que se reiteran algunos comportamientos normados por la tradición, entraña otra que emerge ante las situaciones únicas e irrepetibles que se producen en el aula y que obligan al docente a recurrir a sus experiencias y transformarlas en nuevas formas de acción para así enfrentarlas eficazmente. De este modo, es posible reconocer en la práctica educativa la interacción compleja de al menos dos dimensiones: una reiteradora de la tradición colectiva y otra creativa, en la que la experiencia y la imaginación tienen un papel significativo como posibilitadoras del cambio y la innovación.

En la dimensión reiteradora el docente actúa en función de un conjunto de saberes prácticos aprendidos (esquemas de pensamiento y concepciones previas ligadas a la tradición) y compartidos con otros profesionales, que establecen pautas de conducta configuran estilos particulares de enseñar, le sirven de guía en su acción cotidiana y le permiten enfrentar con cierto dominio el espacio incierto del aula; sin embargo, estos saberes, como toda tradición, no son invulnerables a la crítica y son susceptibles de nuevas elaboraciones y construcciones, porque en el momento en que un hecho se actualiza se refunda, se reconstruye, a partir de la reinterpretación y discusión colegiadas. En este sentido, la tradición no permanece estática, se transforma, cambia, debido a que no es una mera condición previa a la que accedemos, sino que la producimos, participamos en su transformación, por lo tanto también la determinamos (Gadamer, citado en Carr, 1996: 97).

Por otro lado, la dimensión creadora entraña la emergencia de acciones que surgen de la experiencia perturbadora de la interacción educativa. Ante la presencia de lo imprevisible (conflicto, aburrimiento, dispersión, falta de empatía, etc.), el docente es enfrentado a la

necesidad de establecer nuevas pautas de conducta y vínculos, que lo fuerzan a la reconstrucción de los conocimientos o de las normas y valores establecidos por la tradición.⁵ Busca crear situaciones educativas en las que surjan experiencias que modelen los deseos de los estudiantes con la fuerza suficiente para lograr la continuidad en su desarrollo; es decir, las acciones del docente se orientan a hacer deseables los conocimientos y habilidades requeridos en un proceso educativo, ayudando a que se creen en el estudiante las actitudes que apuntalan la posibilidad de acceder a una futura experiencia. En este sentido, es posible pensar al docente como un artista clínico que utiliza su bagaje de experiencias en la solución de los problemas que irrumpen en el aula.

En síntesis, la práctica educativa es una construcción social que se encuentra en continua reelaboración, debido a que, cuando es interpretada (*performed*) por los educadores y puesta en una situación educativa concreta está sujeta a la emergencia de experiencias, cuya intensidad modifica el rumbo de la acción individual; además, la fuerza de esa experiencia puede expandirse y desbordarse hacia otros espacios y miembros del grupo, para convertirse en el motor del cambio en la tradición colectiva. Así, positivamente puede afirmarse que la práctica educativa condensa tradiciones, pero de igual forma éstas se reconstituyen de continuo, a partir de las experiencias que viven los educadores en ciertas situaciones que los obligan a reinterpretar los hábitos colectivos, lo que transforma el horizonte de acción no sólo de ellos, sino también del grupo al que pertenecen; en este sentido, el educador articula de modo complejo una dimensión reiteradora de la tradición educativa y una creadora de nuevas formas de acción. Pensar estas dimensiones de la práctica educativa en diálogo permanente, combate la idea del educador como alguien sometido a la costumbre repetitiva y mecánica, y destaca la relación activa y creadora que entabla con el mundo.

De lo anterior surge una interrogante, si la acción educativa que ejerce el maestro no sólo apunta a la preservación de la tradición, sino también produce configuraciones que la renuevan, ¿qué características tienen las situaciones educativas en las que al mismo tiempo que la norma se cumple se crean condiciones para su transformación?

3. La demostración: dos soluciones posibles en los talleres libres de arte para niños

Un primer elemento que se puede considerar a partir de la definición de práctica educativa arriba mencionada son las normativas que orientan las acciones de los talleristas, que

proviene de distintas fuentes. Desde la institución se establecen normativas, como: los tiempos asignados; el carácter abierto de los talleres, que implica la obligación de dar atención a quien lo solicite; y la necesidad de un programa previo, con el propósito del taller, las actividades y los productos. Asimismo, es frecuente que se solicite al tallerista la presentación de un modelo o “prototipo” del producto.

A estas normativas “formales” habría que añadir otras, de carácter pedagógico, cuyos orígenes podrían ser rastreados en distintas fuentes, como las recientes teorías educativas y la ya larga tradición de talleres libres -que tuvieron su origen en las Misiones Culturales y en las Escuelas de Pintura al Aire Libre, en los años veinte del siglo pasado-. Entre ellas: ofrecer una experiencia empírica directa en relación con las artes o la cultura popular, favorecer la exploración de los materiales, enfatizar el proceso más que en el producto.⁶

A las normativas anteriores habrá que añadir los ideales y propósitos de cada tallerista, parcialmente conscientes y parcialmente inconscientes, construidos a lo largo de su formación, su experiencia laboral y su biografía. Es así como puede empezar a visualizarse la complejidad del entramado de acciones normadas que constituye la práctica educativa. Examinaremos una práctica frecuente, que puede parecer muy sencilla, pero que brinda varias vías para la reflexión: la demostración. Demostrar es una práctica común, suele realizarse al inicio del taller ante el grupo pero también puede hacerse en otros momentos, para algún subgrupo o de modo individual. Puede hacerse con distintos fines: dejar claro el producto, mostrar algún procedimiento o enseñar cómo deben ser usadas las herramientas. Se analizarán dos ejemplos tomados de talleres impartidos a niños de seis años, con una duración inferior a una hora. En los dos se trata de crear una figura con material reciclado.⁷

Caso 1. Elaboración de una *medusa* con un vaso desechable y papel crepé

Los niños llegan y ocupan sus lugares. El tallerista llama su atención y explica qué van a hacer. Se coloca en un lugar visible, toma el modelo previamente elaborado y lo muestra al grupo, pregunta qué es y los niños responden a coro: “una medusa”. Luego explica con qué materiales se va a trabajar y los pasos a seguir: pegar las tiras de colores en el fondo del vaso, por el exterior, y llevarlo al tallerista para colocar el hilo (lo que imitará el movimiento de las medusas en el agua.). Simultáneamente, muestra en su modelo cómo están pegados los papelitos y cómo “nada” su medusa al tirar del hilo. Al finalizar, el tallerista me comenta que no le gustó esa actividad porque produce basura y porque los niños no

tienen mucho margen para la invención pero tenía el lineamiento de hacer algo del mar y poco tiempo.

Caso 2. Elaboración de una *flor intergaláctica* con una botella de refresco vacía de 600 mililitros

Los niños llegan y ocupan sus lugares. La tallerista cuenta un cuento, a partir del cual introduce la actividad: elaborar una “flor intergaláctica”. Forma subgrupos y distribuye el material: botella, tijeras y plumones. Posteriormente, pide que corten las botellas a la mitad, y muestra en una dónde hay que hacer el corte (transversalmente, de modo que quedan dos tramos: el del fondo y el de la boca). Los niños lo hacen, algunos con muchas dificultades, la tallerista y dos auxiliares brindan ayuda a quienes lo solicitan: agachándose o poniéndose en cuclillas, dando instrucciones a los grupos o individualmente. Luego, la tallerista indica que tomen la mitad de la botella que tiene la boca, la pongan con la boca hacia abajo, y dibujen con el plumón unos pétalos. (Modela cada paso, es decir, hace lo que quería que los niños hicieran). Algunos plumones no pintaban y los niños pedían que se los cambiaran. Ante esta eventualidad les dice: “vamos a tener que usar la imaginación”. Luego indica que recorten los pétalos siguiendo el dibujo y que los doblen hacia afuera para formar la flor. Al finalizar el taller, noté que dentro de una caja tenía una flor similar, pregunté si era su modelo y respondió que sí, pero que no la enseñaba a los niños porque “se vician” y luego quieren hacerlo todo igual. (En este caso también hay una temática definida institucionalmente: el espacio).

Al analizar los dos talleres podemos encontrar cómo las normativas institucionales tienen un peso específico en la planeación y desarrollo de las actividades. Uno: ante la limitación de tiempo y la edad de los niños, se escoge una actividad “sencilla” que se realiza con pocos pasos: pegar las tiras de papel, o cortar, pintar y doblar. Dos: se cuenta con un “prototipo”, que orienta las actividades, de modo que los productos logrados se aproximen a lo planeado: la medusa o la flor intergaláctica. Tres: la actividad “se ajusta” a la temática propuesta por la institución.

En el primer caso, la demostración se hace de modo “audiovisual”: El tallerista ofrece el prototipo a la vista del grupo y se asegura de que todos saben de qué se trata (a partir de preguntar “¿qué es?”); luego lo manipula para mostrar las distintas partes del mismo al tiempo que explica los pasos a seguir para su elaboración. En el segundo caso, la tallerista omite lo visual -no muestra su prototipo-, pero deja claro en qué consiste la actividad. Luego, explica verbalmente paso a paso los procedimientos a seguir y muestra de modo visual dónde hacer el corte.

En los dos casos es posible apreciar la presencia de hábitos: precisar cuál es el producto que se pretende lograr, lo que orienta las acciones; exponer los pasos a seguir en orden secuencial o hacer visible cómo realizar algunos procedimientos.

Podríamos afirmar que el tallerista opta por una demostración al modo “tradicional”, en el que el profesor ofrece el modelo a realizar a la vista de todos y explica cómo ha de elaborarse. Esta práctica es recurrente en los talleres cuyo propósito es la producción de objetos materiales (artesanales, “manualidades”, e incluso “artísticos”). En el segundo caso, podría considerarse que no hay demostración, en tanto se evita que los niños vean el modelo,⁸ y sólo se dan explicaciones verbales. Sin embargo, esta opción surge ante una dificultad experimentada por la tallerista en su experiencia previa: “los niños se vician y luego quieren hacer todo igual”; situación que choca con un ideal de la práctica: evitar la copia, favorecer la expresión y la exploración creativa con los materiales. Por tanto, si los niños se limitan a hacer imitaciones de los prototipos mostrados, se considera que no se están logrando los propósitos educativos. A partir del comentario final de la tallerista es posible inferir cómo la práctica de mostrar los prototipos es tradicional en el área y cómo es en un debate con la práctica de la demostración que la tallerista introduce una modificación. La solución de no mostrar el prototipo, y sólo ofrecer una imagen, “una flor intergaláctica”, puede ser considerada como una innovación de la docente ante una “experiencia perturbadora”.

Para finalizar, habrá que resaltar dos cuestiones. En primer lugar, una contradicción entre normativas de distintos órdenes, que tienen un impacto en los talleres efímeros en general y en la práctica de la demostración, en lo particular:

La limitación del tiempo se contrapone con la intención de propiciar la exploración creativa, que es la razón de ser de los talleres efímeros. La demostración es una práctica que agiliza las actividades aunque restrinja la creatividad.

La función y uso del prototipo. Es una forma de control institucional del trabajo de los talleristas. Hace visible la planeación del taller tanto para las instituciones, como para los propios talleristas y los participantes. Es una guía que orienta las acciones. Garantiza que el taller derive en un producto (lo cual es muestra de que “sí se trabajó”, ante la institución, ante los padres de familia o la comunidad). No obstante, se convierte en un elemento que constriñe las actividades y las posibilidades de exploración y expresión, y su utilización hace que se corra el riesgo de caer en actividades repetitivas, de imitación y copia. Es

decir, hay una contradicción entre el énfasis en el proceso y la importancia otorgada al producto.⁹

En segundo lugar, las demostraciones tienen varias funciones, incluyen elementos variados y pueden realizarse con distintas finalidades y en distintos momentos. En esta ocasión se resaltó cómo la demostración del producto orienta y acelera la realización de las actividades, y el riesgo implícito de propiciar la realización de copias, sobre todo en los talleres cortos.

Notas

1. Preescolar, primaria y secundaria.

2. El cual tuvo un programa antecedente: *Tiempo de niños*.

3. Como las delegaciones, el Instituto Nacional de Bellas Artes y los gobiernos estatales.

4. Entendemos por normatividad el proceso de convergencia consensual de las formas de intercambio recíproco, referido al mismo tiempo a un proceso de construcción social que busca crear un núcleo de significación compartida.

5. A este proceso Díaz Barriga lo denomina "ansiedad creadora" (1997: 142).

6. Por ejemplo, un principio pedagógico expresado por Enrique A. Ugarte para las Escuelas Libres de Pintura era: "El dibujo o la pintura en nuestras escuelas no debe ser una acción de copia, de calca, de cuadrícula, de poner "muestras" o seguir sistemas o métodos de dibujo, pues implantando o enseñando a través de estas aberraciones se fomentaría el mal gusto." González Matute, Laura. "Las Escuelas de Pintura al Aire Libre y las Misiones Culturales", en *Utopías*, p.67.

7. Las dos situaciones descritas a continuación son más complejas y permiten varias

vías de análisis, como la limitación del tiempo, las condiciones en que se realizan las actividades, los recursos de que se dispone, las ideas relativas a los materiales, el uso de la imaginación como recurso, la intención de elaborar algo "divertido" (que cumpla la función de juguete) o la interacción con los niños. Además, para poder apreciar el papel que juega la demostración en la realización de la actividad y su relación con otras prácticas habría que analizar el taller en su conjunto. Simplifico para focalizar la práctica de la demostración.

8. La demostración suele ser asociada a lo visual, pero esto no es del todo correcto. En la enseñanza de la música una demostración tiene un carácter auditivo, se muestra cómo debe oírse un conjunto de sonidos, algo similar ocurre en la enseñanza de las lenguas extranjeras, para el logro de la correcta pronunciación. En otros ámbitos cobran relevancia otros aspectos, como la textura que debe tener un tejido; la consistencia que debe tener la masa de algún guiso (donde lo importante no es sólo cómo se ve, sino como se siente al tacto o su fluidez), etc.

9. Este es otro asunto complejo que ameritaría ser discutido con amplitud en otro momento.

Referencias

- Carr, Wilfred. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, Ángel. (1997). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- González Matute, Laura. (2006). Las Escuelas de Pintura al Aire Libre y las Misiones Culturales. En *Utopías*. México: Gobierno del Distrito Federal.
- Mier, Raymundo. (2000). Tiempo, incertidumbre y afección. Apuntes sobre las concepciones del tiempo en Ch. S. Peirce. En Geist, Ingrid (editora). *La inscripción del tiempo en los textos*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Tópicos del Seminario.
- (2001 febrero-abril). Signos, cuerpos. La clasificación de los signos en Ch. S. Peirce. En *Revista razón y palabra*. Primera revista electrónica en América Latina especializada en tópicos de comunicación. núm. 21. Consultada el 18 de febrero de 2011, http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n21/21_rmier.html