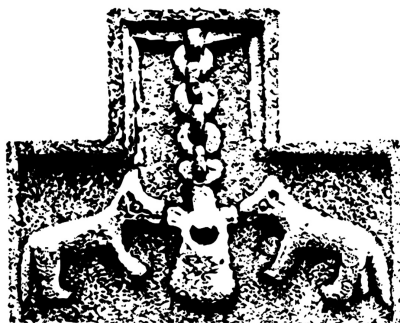


UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del 3 de abril de 1981



LA VERDAD NOS HARA LIBRES

“EL QUEHACER ARTÍSTICO Y LA ATENCIÓN LA IMAGINACIÓN Y EL RESPETO: UNA PROPUESTA COGNITIVA, AFECTIVA Y SOCIAL”

ESTUDIO DE CASO

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN ESTUDIOS DE ARTE

Presenta

LAURA MEDEL DE PEDRO

DIRECTORA

Mtra. **MARÍA ESTELA EGUIARTE SAKAR**

LECTOR

Dra. **ANA MARÍA TORRES ARROYO**

LECTOR

Mtro. **LUIS MANUEL MONTES SERRANO**

México, D.F. • 2013

EL QUEHACER ARTÍSTICO Y
**LA ATENCIÓN, LA IMAGINACIÓN
Y EL RESPETO:**

UNA PROPUESTA COGNITIVA, AFECTIVA Y SOCIAL



●
Estudio de caso

Laura Medel de Pedro

Directora de Tesis

María Estela Eguiarte Sakar

Por tu gran ejemplo
a Ramón de Pedro Huesca
in memoriam

A Ricardo de Pedro Huesca
¡Por esa complicidad que me impulsa siempre a seguir adelante!

Para Javier Barroso Degollado
Porque gracias a tu amor, apoyo, respeto y libertad,
me abriste la puerta para alcanzar
la que siempre hubiera querido Ser

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

- a) *Por qué la atención*
- b) *Por qué la imaginación*
- c) *Por qué el respeto*

PARTE 1

UNA PROPUESTA QUE INVOLUCRA EL DESARROLLO COGNITIVO,
AFECTIVO Y SOCIAL A PARTIR DEL QUEHACER ARTÍSTICO
EN NIÑOS ENTRE SIETE Y DIEZ AÑOS DE EDAD

CAPÍTULO 1

A MAYOR ATENCIÓN MAYOR RENDIMIENTO COGNITIVO

- a) *Qué es la atención*
 - a. *La atención como estado de alerta*
 - b. *La atención como filtro*
 - c. *La atención ejecutiva*
- b) *Entre atención y aprendizaje*

CAPÍTULO 2

ENTRE EL AFECTO, LA IMAGINACIÓN Y LA EXPRESIÓN

- a) *¿Cómo crear significado?*
- b) *Aspectos del concepto de imaginación*
- c) *Entre la imaginación creadora y la reproductora: Leo Vygotsky*
- d) *La imaginación y el cambio social: Maxine Greene*
- e) *La imaginación y el pensamiento divergente*
- f) *La imaginación y la libertad: Jean Paul Sartre*
- g) *Entre la negación y el proceso creativo: John Dewey*

CAPÍTULO 3

EL RESPETO Y EL TRABAJO COOPERATIVO

- a) *Abonando el terreno para facultar el respeto*
- b) *El trabajo cooperativo*

CAPÍTULO 4

EL NIÑO ENTRE LOS SIETE Y LOS DIEZ AÑOS DE EDAD: DESARROLLO INTELECTUAL, MOTIVACIONES

CAPÍTULO 5

EL CUENTO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

- a) *El cuento y la memoria*

PARTE 2

DOS CURSOS DE VERANO, UN ESTUDIO DE CASO

CAPÍTULO 1

DESDE LA INVESTIGACIÓN AL SALÓN DE CLASE

CAPÍTULO 2

DOS CURSOS DE VERANO: PROPUESTA

CAPÍTULO 3

CAMBIOS ENTRE EL PRIMER TALLER Y EL SEGUNDO

- a) *La propuesta*
- b) *El sistema de refuerzos*
- c) *El respeto y el trabajo colaborativo*
- d) *Lo que considero mejorable*

CAPÍTULO 4

ENTRE LAS ARTES Y LA PSICOMETRÍA

**¿PUEDEN LAS ARTES MEJORAR LA EDUCACIÓN?,
CONCLUSIONES**

INTRODUCCIÓN

Tenía unos seis, siete años cuando mi mamá me preguntó: -¿Quieres estudiar música? Sin saber qué era exactamente eso le dije que sí. Al poco tiempo asistí a mi primera clase de piano, solfeo y conjuntos corales en el Conservatorio Nacional de Música. Olvidé prácticamente todo el solfeo, nunca llegué a ser pianista y, aunque me lo propuse más tarde, tampoco soy cantante; sólo sé que la música transformó mi conciencia, quizás, mi modo de aprender. Tengo esa profunda intuición.

Crecí con un vínculo estrecho con las artes. Esto me permitió integrar, en edades tempranas, un lenguaje expresivo y un contacto muy importante para mí, con mi bagaje emotivo. Las artes conforman una parte constitutiva en mi vida, invaluable, diría yo.

Antes de comenzar esta investigación me inquietaba una pregunta: quien crece fuera del contacto de algún quehacer artístico, ¿llegará algún día a vislumbrar su potencial? ¿llegará verdaderamente a necesitarlo?

Hemos supuesto que la enseñanza artística corresponde únicamente a los artistas. Lo que me propongo investigar en este estudio de caso son los dones pedagógicos que las artes pueden ofrecerle a cualquier individuo si se le involucra en edades tempranas con algún quehacer artístico.

Existen diferentes versiones en cuanto al qué, el cómo y el para qué se deben enseñar las artes con fines educativos. Así pues, actualmente en el terreno del arte y la educación, hay disciplinas que se centran en el desarrollo de la expresión, la sensibilidad, y la imaginación; otras que tiene su prioridad en los logros cognitivos como descripción, análisis y reflexión de las obras y otras focalizan su atención en cómo las artes reflejan un contexto histórico y de qué forma entablar un diálogo con otras sociedades y culturas.¹ Sin embargo,

¹ Elliot W. Eisner, *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2002.

como dice Elliot Eisner, “No hay ninguna concepción sacrosanta de los objetivos de la educación en las artes”.²

Personalmente elijo hacer una propuesta complementaria que, si bien deja fuera aspectos que otras metodologías trabajan, se centra en tres valores principales: la capacidad de **atención**, la habilidad de la **imaginación** y la actitud del **respeto**³. Esta propuesta se dirige a niños entre siete y diez años de edad. Elijo este rango de edades ya que, si bien hay mucha diferencia entre un niño de siete y una niña de diez, es posible involucrarlos a todos en el mismo tipo de actividades manuales y de pensamiento concreto⁴, dado que el salto hacia el pensamiento abstracto, que podríamos definir en este punto, como la facultad que tiene el niño de generar situaciones hipotéticas, lo dan entre los once y doce años de edad dependiendo del niño.⁵

Lo que me propongo hacer en este estudio de caso es una reflexión crítica de dos cursos de verano para niños, entre las edades antes referidas, realizados en el Instituto Cultural Helénico en la ciudad de México en donde me propuse llevar a la práctica docente esta propuesta teórica.

En cuanto a la estructura temática que llevaré para desarrollar los resultados de mi investigación señalo que, en la primera parte, abordaré teóricamente los pilares de esta propuesta: atención, imaginación, proceso creativo, respeto y el cuento como herramienta pedagógica y, en una segunda parte, abordaré la parte crítica que contempla ambos cursos de verano. Aclaro que, a pesar de la función teórica de la primera sección, pretendo, dado el caso, emplear los ejemplos que he recogido de mi praxis en estos dos cursos en el Instituto Cultural Helénico.

² Ibid.

³ Cabe mencionar que la división cognitiva afectiva y social es en realidad un tanto cuanto arbitraria ya que todas estas habilidades están íntimamente relacionadas unas con otras y es imposible delimitar hasta donde cada una de ellas tiene que ver con las otras.

⁴ El pensamiento concreto se refiere a la capacidad lógica y de razonamiento que tienen los niños en estas edades, es decir, son capaces de “argumentar”, con cierta coherencia interna, sus primeras elaboraciones racionales, más objetivas, es decir, más justificables que en la etapa anterior que se dejan guiar por la intuición y las observaciones subjetivas. A partir de esta etapa los niños se pueden involucrar en discusiones complejas y argumentativas. La naturaleza del cambio al pensamiento concreto está dado, según Piaget, en la medida que el niño pasa de acciones mentales aisladas, poco conectadas entre sí y muy dependientes de los datos perceptivos a acciones mentales cada vez más coordinadas entre sí y pueden desprenderse más fácilmente de la situación presente (espacial y temporal).

⁵Palacios, Jesús, Marchesi, Álvaro, Coll, César, *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial, 2009.

Creo, además, muy importante anticipar una nota sobre el estilo narrativo. Lo que quisiera es crear dos voces estilísticas en contrapunto, es decir, en alternancia. De tal suerte que el tono que está en cursivas y tono marrón, es una voz que corresponde a una reflexión o experiencia **personal** cuyo objetivo es la comprensión desde la vivencia de los conceptos que pretende aclarar. La otra voz, corresponde a un tono más académico y está en una tipografía normal.

El Instituto Cultural Helénico es una institución educativa que surgió con la finalidad de fomentar la cultura helénica en México. Actualmente trabaja por la difusión del patrimonio cultural mundial, a través de conferencias, cursos y seminarios sobre historia y arte de diferentes culturas. Además de su oferta en educación continua cuenta con la licenciatura en Arte e Historia y las maestrías en Historia de México, Humanismo y Culturas y Arte.⁶

En el año del 2010 fui invitada a participar en el programa de verano para niños con el curso para niñas *Rescata a la princesa de las garras de un gran monstruo*. Mi objetivo, en aquel entonces, era que durante el curso se elaborara una historia en donde ellas, las niñas, eran las princesas y el monstruo, es decir, el malo del cuento, era la desatención. Mi intención era que recordaran que las Princesas podían vencer al monstruo desatento.

a) Porqué la Atención

Consciente estoy de la importancia de saber concentrarse y mantener un tono atencional un tiempo prolongado en una época donde, especialmente en los niños, la atención se ve totalmente amenazada por la cantidad de distractores. El niño crece con una clara tendencia a la dispersión en la medida que se acostumbra a hacer la tarea mientras ve la televisión y conversa en línea en todas estas nuevas plataformas cibernéticas que fomentan las redes sociales. Este fenómeno actualmente denominado *multitasking*⁷ hace suponer que el niño, al final de la tarde, hizo tres cosas simultáneas en lugar de una. Habría que recordar cómo funciona la atención para darnos cuenta de la falacia de este planteamiento.

⁶ Instituto Cultural Helénico, <http://www.helenico.edu.mx/>

⁷ Palabra anglosajona que se refiere a la habilidad de ejecutar más de una tarea al mismo tiempo.

Es teóricamente aceptable poner atención a dos cosas simultáneas cuando una de ellas se puede realizar de manera automática. Pongo el ejemplo de conducir y escuchar música. Supongamos que vamos oyendo las noticias mientras manejamos y, en determinado momento, algo inesperado en el tráfico nos hace saltar del estado automático para reaccionar de una forma espontánea frente al suceso. Segura estoy de que, en ese momento, dejamos de seguir las noticias.

En el artículo que publicó la Fundación Dana⁸ *Busting some of the Myths of Attention*⁹ se menciona cómo estos chicos aparentemente son *multitaskers* pero si evaluamos su nivel de ejecución nos encontramos con que seguramente tuvo más errores en su tarea, si se le pregunta del programa que vio, tampoco lo siguió en su integridad, y seguramente, también se le pasaron detalles de cosas que le dijeron sus amigos.

Es difícil que un niño comprenda el alcance de la capacidad de atención, mucho menos aún, que entienda lo que pierde si su única manera de operar es a partir de la simultaneidad antes mencionada que, no es que en determinado momento no sea válida para algunas actividades, sino que el problema es que se torne un *modus operandi* que termine por restarle eficiencia a lo que hace.

En ese mismo artículo, Steven Yantis¹⁰ menciona que, cuando tratamos de resolver simultáneamente varias tareas, obligamos a nuestra mente a pasar rápidamente de una cosa a otra y esto conlleva un costo tanto en la comprensión como en el tiempo. El precio en la comprensión se debe a que mientras saltamos de una cosa a otra es muy fácil perder información de un lado o de otro y esto ocasiona un mayor retraso en la tarea.

Por otro lado es un hecho que los niños van madurando su sistema atencional durante la infancia. Es importante recordar, como lo aclara Jean

⁸ Dana Foundation. Fundación de tipo filantrópico que apoya la investigación de las neurociencias.
<http://www.dana.org>

⁹ Nicky Penttila, "*Busting some of the Myths of Attention*,"
<http://www.dana.org/news/features/detail.aspx?id=27740> (último acceso 29-4-2011)

¹⁰ Miembro del departamento de psicología y neurociencias de la Universidad *Johns Hopkins* en Baltimore.

Pierre Changeux,¹¹ científico francés, jefe del laboratorio de neurobiología molecular del Instituto Pasteur, que la madurez cerebral no sólo depende de nuestra información genética sino de cómo ha sido estimulado nuestro cerebro desde las primeras etapas postnatales. Con ello quiero decir que la atención se va desarrollando paulatinamente hasta lograr su madurez, la cual depende de una relación intrínseca entre la parte biológica y cómo ésta se estimule.

Otro estudio¹² menciona cómo el desarrollo de la atención en los niños está estrechamente vinculado con funciones cerebrales más complejas como el lenguaje, el pensamiento, la memoria y el raciocinio, o menos complejas como la sensorialidad, la percepción y la motricidad.

Este último estudio menciona que las edades de los niños en donde es mayor el desarrollo atencional es a los dos años, entre los seis y los nueve, y por último entre los 16 y los 19. El estudio menciona que si en estas edades no hay la suficiente proliferación celular que se necesita para desarrollar la atención quedarán comprometidas irremediablemente otras capacidades cognitivas.

Con ello concluyo que, si en estas primeras etapas, existe una falta de madurez en el sistema atencional, además de redundar en un retraso cognitivo también viene aparejado un problema de personalidad, ya que, si el niño no tiene atención no ejecutará ni aprenderá satisfactoriamente y ello repercute directamente en su autoestima personal.

Cabe bien aclarar en este punto, que este estudio no trata de abordar la atención desde una perspectiva psicológica sino que estudia la relación que tiene ésta con la educación y las artes.

Ahora bien, otra de mis inquietudes en el primer curso de verano, versaba sobre la imaginación. Entendiendo por ello, en un primer momento, la capacidad de buscar soluciones distintas a nuestros esquemas establecidos.

¹¹ Changeux, Jean-Pierre, Dehaene, Stanislas, "*Neuronal Models of Cognitive Functions*," Revista *Cognition*, 1989, pp. 63-109.

¹² Francine Lussier and Janine Flessas, "*Le Développement de l'Attention chez l'Enfant et l'Adolescent: Perspective Neuropsychologique*," *Psychologie Française* 48, no. 1, 2003.

b) ¿Por qué la imaginación?

Ninguno de nosotros imaginó de pequeño lo que este mundo devendría en el tiempo presente. El futuro, más que nunca, camina demasiado rápido, de tal suerte que los modelos tradicionales que nos aportaban seguridad se están fracturando.

La palabra crisis que significa ruptura y pérdida del equilibrio no quiere decir otra cosa más que lo que ahora necesitamos son soluciones distintas y, la imaginación, no es otra cosa que poder ver más allá de lo que nos fue dado acaso para vislumbrar nuevas estructuras.

Para Edgar Morin¹³ la crisis no sólo se encuentra en nuestro sistema social sino que está en el origen mismo de nuestro sistema de pensamiento y de creencias.

Mientras [la ciencia] adquiere conocimientos sin precedentes por medio de la verificación empírica y la lógica, el error, la ignorancia y la ceguera progresan por todas partes al mismo tiempo que nuestros conocimientos.¹³

Para Morin la causa del error no está ni en la percepción ni en la lógica, “sino en el modo de organización de nuestro saber en sistemas de ideas [teorías, ideologías]”¹⁴. Es decir que cada teoría e ideología termina siendo una “forma de agrupación del conocimiento, lo cual no debería cancelar “otras” formas de agrupación.

En la medida que comprendamos que toda forma de organización del conocimiento es pasajera, se abre la pregunta ¿Cómo habitarnos dentro de un mundo, como diría Morin, complejo y con un conocimiento siempre cambiante?

¹³ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1990.

¹⁴ Ibid.

Una de las respuestas a este planteamiento la da Maxine Greene en *Liberar la imaginación*¹⁵ al sostener que no debemos como educadores “fingir” un marco de estabilidad que el mundo no posee, sino que debemos enseñar, por medio de la imaginación a convivir con lo pasajero, la incertidumbre y la flexibilidad. El aprendizaje imaginativo no sólo en las artes sino en cualquier materia es, para Greene, una herramienta invaluable para este propósito.

En la ponencia que ofreció el Prof. P. Krishna en el Congreso Internacional Montessori en Suecia en 1997¹⁶ se expuso que los problemas que la sociedad humana está enfrentando el día de hoy son muy diferentes a los que enfrentó en un pasado. La pregunta vital que hace el ponente es si repitiendo lo que sabemos que sabemos hacer esos problemas se resolverían. Una de las respuestas en donde es más evidente que repetir nuestros modelos no nos llevará lejos es que si no cambiamos en términos de nuestras políticas y usos de recursos con respecto al medio ambiente la sustentabilidad del planeta quedará comprometida.

Es necesario, entonces, que la educación busque formar individuos que no traten de repetir, sino que se atrevan a innovar. La imaginación en su sentido creativo, desde mi punto de vista, tendría que estimularse de manera alterna y complementaria a las estructuras lógico – deductivas que corresponden a las materias de lengua y matemáticas.

Otro vínculo de la imaginación que creo importante explorar es la relación que existe entre ésta y el significado que le damos a las cosas, ya que, en mi apreciación, como habitantes de sociedades capitalistas provenientes de la era industrial, hemos hecho un mundo que abastece de bienes de consumo y no siempre sabemos otorgarles un sentido. La civilización nos ha aportado avances médicos no imaginados cuando, en ocasiones, fallamos en darle valor a la existencia. Hemos conquistado una era tecnológica insospechada y, a veces, no logramos adueñarnos de nosotros mismos.

¹⁵ Maxine Greene, *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*, Barcelona, Graó, 2005

¹⁶ P. Krishna, "*La educación correcta para el siglo XXI*," http://www.pkrishna.org/spanish/right_education_spanish.html (accessed 09/29, 2012).

Para María Esther Aguirre Lora¹⁷ “las artes construyen sentidos más allá de lo cuantificable, lo mensurable, lo fáctico, lo susceptible de controlar y de verificar”,¹⁸ que es a lo que tiende nuestro pensamiento científico - racional. Me permito poner, entonces, el ejemplo siguiente. En el interior de las sociedades amerindias contemporáneas la danza y la música tienen como objeto la preservación de la memoria. Los Yoreme Mayo de Sinaloa, alejados del folclor a partir del cual, a veces, son interpretadas sus danzas-ritos, no bailan por la danza en sí; ellos interpretan la Danza del Venado como una metáfora de su relación con el mundo, con la naturaleza.¹⁹ Con esto lo que quiero plantear es cómo el sentido de estas danzas está no en la danza en sí, sino **más allá** de ésta. Ese **más allá** es lo que exploraré como imaginación en el capítulo dos. También describiré cómo a partir de esta facultad imaginativa, que cobra sentido entre el mundo intangible y el tangible, nos podemos apropiarnos de experiencias más significativas.

Dentro de este capítulo, el de la imaginación, además de explorar lo que se entiende por ella, la diferencia que da Vygotsky entre imaginación reproductiva y creadora, los aportes de Maxine Greene en cuanto a imaginación y cambio social, y el pensamiento alterno se desarrollará, también, en términos más filosóficos, cómo se vincula ésta al sentido o valor que le damos a las cosas.

Asimismo, aclaro también, que en este apartado hablaré sobre el proceso creativo, mismo que tiene su valor en la transformación de las emociones que nos afectan de manera negativa.²⁰ Al respecto diré, que la vida ofrece tanto cargas positivas como negativas, donde las positivas no nos generan ningún conflicto vivirlas, pero nadie nos ha enseñado a vivir y asumir lo que no nos gusta.

Terminando el verano de 2010 entré a estudiar la Maestría en Estudios de Arte en la Universidad Iberoamericana, ésta me hizo valorar cómo las artes, al ser la expresión de una determinada cultura y ser la manifestación de una

¹⁷ Doctora en educación, investigadora de carrera en el IISUE-UNAM y profesora en el posgrado en Pedagogía de la UNAM.

¹⁸ María Esther Aguirre Lora, *Repensar las artes*, México, Bonilla Artigas Editores, 2011.

¹⁹ Ibid.

²⁰ John Dewey, *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós Estética, 1980.

visión particular de los artistas, pueden servir al diálogo entre diversas formas de mirar el mundo. Ello me hizo incluir en mi planteamiento otro valor: el respeto.

c) ¿Por qué el respeto?

En cuanto al valor social del respeto considero que, si bien hay una tendencia actual hacia una mayor consciencia de la diversidad cultural y multiétnica, entender y vivir el respeto es fundamental más allá de una época en particular o circunstancia histórica. Creo en el respeto como un valor, casi diría, intrínseco al ser humano en la medida que éste es un ser social por excelencia. Sin embargo, si bien es cierto que es difícil negar *a priori* el valor del respeto, como veremos más adelante, en su praxis, presenta una serie de consideraciones teóricas que pueden resultar polémicas. En este sentido cabe, de una vez aclarar, que me uno a la opinión del filósofo Javier Sádaba²¹, cuando concibe a la ética como un acto reflexivo más que como una fórmula que esté dada de antemano.²²

Otro aspecto que me parece importante abordar dentro del rubro del respeto es el que se refiere a éste como base y sustento del trabajo colaborativo. En el Congreso Internacional Montessori, el Prof. Krishna también expuso como uno de sus puntos “Cultivar la cooperación, no la competencia”, es vital si queremos sociedades que propicien una mejor integración social. Al respecto hablé de cómo la competencia fomenta emociones como envidia, celos y rivalidad, mismas que destruyen nuestras relaciones como seres humanos. Es necesario, reitera, anteponer los logros de un grupo como tal, a los estrictamente individuales y egoístas.

En mi experiencia personal, en el segundo curso de verano, pude constatar cómo el quehacer artístico logró al final del taller una cohesión grupal insospechada ahí donde, al inicio, todos querían ser los protagonistas de la historia. En su momento ahondaré sobre estos resultados.

²¹ Doctor en filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid y Teólogo por la Universidad Gregoriana de Roma

²² Javier Sádaba, *La ética contada con sencillez*, Madrid, MAEVA, 2004.

Otro de los puntos que me hizo optar por el respeto como valor importante para trabajar fue la conciencia actual de la dialéctica entre la globalización y la diversidad cultural. Coincido plenamente con Sylvia Schmelkes²³ en que

Es esencial trabajar el reconocimiento del otro como distinto, lo que se obtiene en este nivel mediante el trabajo sistemático con hábitos de respeto hacia los compañeros, haciendo conciencia de las características particulares de cada uno de ellos. Importa aprender a narrar lo propio. Eso objetiva la propia identidad, pero también permite aprender a escuchar lo ajeno, a respetarlo y a apreciarlo. Son hábitos que se traducen en habilidades y valores.²³

Ahora bien, volviendo al caso que nos ocupa, los cursos de verano, es importante tener en cuenta su duración. El curso se desarrolla durante cuatro semanas, cuatro horas diarias. Lo que hace un total de 60 horas, ya descontado el tiempo de recreos. Dado que es un verano, una primera opción es entretener a los niños durante este tiempo. Otra opción, y ésta es la que corresponde a la visión del Instituto Cultural Helénico, es que aprendan “algo” durante ese tiempo. El reto, entonces, es plantearse qué puede realmente aprender un niño entre siete y diez años de edad en 60 horas. Mi propuesta fue que si se hiciera, durante ese tiempo, un cuento en el que quedaran representados los valores de la atención y la imaginación, y el niño pudiera memorizarlo, sería una pequeña semilla donde queden impresos, gracias a su memoria, estos valores. Con el tiempo, el niño queda en libertad de, o bien apropiarse de dichas habilidades, o bien no hacerles caso. Es por ello que otro de mis apartados tiene que ver con el cuento utilizado como herramienta pedagógica ya que el cuento tiene la posibilidad de introducirse fácilmente en nuestra estructura psíquica gracias a su poder simbólico para servir como modelo en la solución de problemas.²⁴

²³ Sylvia Schmelkes, "*La interculturalidad en la educación básica*," http://132.247.1.49/ocpi/_documentos/docs/6/16.pdf (último acceso 29/09/2012).

²⁴ Jean-Marie Gillig, *El cuento en pedagogía y en reeducación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Con esto quiero decir que el cuento es un mediador que permite asimilarnos como héroes en nuestra propia búsqueda.²⁵ Y, si el relato cumple su cometido simbólico, nos deja “pistas” para lograr nuestros objetivos. Es por ello que los dos cuentos realizados en los cursos de verano en el Instituto Cultural Helénico dejan claro que el héroe necesita atención e imaginación para salir victorioso de las pruebas que se le presentan en la aventura.

Es muy importante mencionar que el cuento, en este taller, es una actividad amalgamadora ya que rige el taller de artes plásticas e incorpora los resultados del taller de música. La dinámica es que conforme los niños van creando una historia a partir de ciertos lineamientos que son previamente establecidos por el guía, esta historia es ilustrada y después filmada en un video donde se incorporan también ciertas frases rítmicas producidas en el taller de música.

Cabe mencionar que la aplicación docente de estos conceptos no sería posible sin contar con el conocimiento de la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño. Hay que tener ciertos parámetros claros para poder establecer qué tipo de actividades puede realizar y cuáles no. Por eso incluyo el capítulo 4 titulado: *El niño entre los siete y diez años de edad: desarrollo cognitivo y motivaciones*.

Finalmente, en la segunda parte, abordaré estrictamente la aplicación práctica, concreta, de los dos cursos de verano; sus aciertos, sus logros y aquello que considero mejorable.

Para que esta investigación tenga el impacto que me gustaría, es imprescindible repensar las artes no sólo como se ha venido haciendo desde el renacimiento, como un fenómeno estético, sino desde su arista pedagógica.

²⁵Ibid.

Confieso que la reflexión de Lucina Jiménez,²⁶ que a continuación citaré, me dio la pauta para entender la falla medular en nuestro sistema educativo en general.

Podríamos decir que la educación actual (no sólo la artística) se encuentra en un espacio crítico en el que, por un lado, las nuevas generaciones han puesto en duda la validez de los saberes transmitidos en los ámbitos universitarios y, por el otro, una realidad apremiante, ha disminuido tanto la solidez de los saberes estables como las oportunidades de inserción en el campo profesional de los jóvenes egresados de las más diversas carreras.²⁶

Tomo esta cita porque, si bien se dirige a un ámbito universitario, queda de manifiesto que si el objetivo de una educación es crear seres aptos para la vida, si al final de un largo proceso educativo este objetivo no se logra, es posible que las cosas necesiten replantearse desde sus inicios.

Así pues, creo oportuno, como reflexión final, repensar el qué, el cómo y el para qué de lo que estamos enseñando. No basta con dar soluciones demasiado prácticas. Es importante insertar esta propuesta dentro de los nuevos paradigmas educativos en donde lo que está en juego es lo que las nuevas generaciones debieran aprender para sobrevivir dadas las condiciones en el mundo actual.

Personalmente me parecen fundamentales las aportaciones que hizo María Montessori a la educación en la medida que, como también lo postuló Rousseau, el niño trae consigo las herramientas para aprender, lo que se necesita es estimular su curiosidad innata, creer en su poder creador y, como diría Montessori, impulsarlo a forjarse a sí mismo.²⁷

²⁶Lucina Jiménez, *Interdisciplina: escuela y arte - Antología - Tomo I y II*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, subserie Conjunciones, 2004.

²⁷Jean Chateau, *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.

Por otra parte si tomamos en cuenta los siete saberes que consideró Edgar Morin²⁸ para constituir un sistema educativo que sea relevante y significativo, tendríamos que la agenda educativa debe:

- 1) Curar la ceguera del conocimiento, es decir, promover la conciencia de que todo conocimiento trae consigo su propia carga de error y de ilusión.
- 2) Saber discernir, en la era de la información, cuáles son los problemas, los significados y la información relevante;
- 3) Comprender que todo ser humano es semejante y a la vez diferente, es decir, aprender a valorar la diversidad.
- 4) Promover una noción mundial de desarrollo intelectual, afectivo y moral más poderoso que el desarrollo económico y con ello una conciencia de nuestro planeta como última y primera patria.
- 5) Proveer las herramientas necesarias para afrontar la incertidumbre
- 6) Facultar la comprensión interpersonal, intergrupala y planetaria más allá del egoísmo, etnocentrismo y el sociocentrismo.
- 7) Enseñar una ética válida para todo el género humano que, al mismo tiempo, contemple la diversidad y el antagonismo.

Si para Morin, esta es la agenda educativa para este siglo, no me cabe la menor duda cómo las artes pueden contribuir a lograrla en la medida que estimulan el pensamiento crítico, hacen evidente la idea de la diversidad cultural y a través de la imaginación fomentan las soluciones a situaciones no previstas.

Sin embargo, si no se modifica el paradigma principal de que las artes pueden tener una función educativa, difícilmente esta propuesta tendrá eco.

²⁸ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999).

PARTE I

UNA PROPUESTA QUE INVOLUCRA EL DESARROLLO
COGNITIVO, AFECTIVO Y SOCIAL A PARTIR
DEL QUEHACER ARTÍSTICO EN NIÑOS ENTRE
SIETE Y DIEZ AÑOS DE EDAD.

CAPÍTULO 1

A MAYOR ATENCIÓN MAYOR RENDIMIENTO COGNITIVO

a) ¿Qué es la atención?

²⁹Suena el tic-tac del metrónomo; hay que entrar a tiempo; hay un algo que debe coordinar el oído, con la lectura musical y la ejecución motriz. No hay espacio para la distracción. El presente se convierte en la única temporalidad posible. La atención no tiene más que sujetarse a este presente que dura tanto como podamos alargarlo... Las distracciones interrumpen la duración de la atención. Sigo con la ejecución de esta partitura, de tanto estar ahí algo empieza a desbordarse, plenitud, tal vez...

Para abordar el concepto de atención es importante saber que éste depende del modelo teórico que elijamos para comprenderla; actualmente existen poco más de diez modelos que la explican.³⁰ Elijo el modelo de Michael Posner³¹ porque es uno de los principales neuro-científicos, quien además de estar involucrado en cuestiones cognitivas tiene experiencia en la aplicación de sus teorías en el terreno del arte y la educación.

²⁹ Recuerdo la aclaración que hice en la introducción acerca de los textos en cursivas y color marrón: son textos personales cuya única intención es esclarecer ciertos aspectos que serán tratados en tono más académico posteriormente.

³⁰ Vicente Alonso Brull, "*Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical*" Universitat de Valencia, tesis doctoral . 2003

³¹ Michael Posner es Profesor Emérito en la Universidad de Oregon. Actualmente está involucrado en un proyecto para entender cómo funcionan las redes neuronales que subyacen la atención. Este trabajo explora la interacción entre los genes y la experiencia en el desarrollo normal y atípico de la atención.

En la entrevista que le hicieron a Michael Posner, transcrita en el artículo *How Attention Networks Work*³², él sostiene que existen tres redes distintas que llevan a cabo diferentes funciones de la atención. La primera consiste en alcanzar y mantener el estado de alerta,³³ otra que involucra el filtro de los estímulos sensoriales; y, finalmente, la atención ejecutiva que involucra el comportamiento o la ejecución de una determinada tarea a mediano o largo plazo.

Estos tres aspectos que presenta la atención la hacen imprescindible para realizar cualquier actividad. Si alguna de estas redes no está bien fortalecida el individuo no podrá sostener un estado de alerta, o cualquier ruido o estímulo lo desconcentrará o no tendrá la habilidad de ejecutar una tarea que lo involucre en un mediano o largo plazo.

En los tres apartados siguientes abordaré, de manera particular, cada aspecto antes referido de la atención según este modelo de Michael Posner.³⁴

a.1) La atención como estado de alerta

Me despierto, parece que regreso de un lejano viaje. Tengo algo de conciencia; ubico el lugar en el que me encuentro y el día de hoy. Sé que es viernes. Poco a poco me empiezan a invadir todos los pensamientos correspondientes a los pendientes del día. Algo empieza a organizarlos pero aún no logro abrir los ojos. El tiempo se desplaza lentamente; todavía no consigo incorporarme. Abro los ojos y la luz, estímulo determinante, me impulsa a extender la mano hacia el buró y prender un aparato que reproduce música. El sonido comienza a estimular todo mi sistema. En

³² Russ Juskalian, "*How Attention Networks Work. Transcript - Interview with Michael Posner*," Columbia Journalism Review, http://www.cjr.org/overload/michael_posner_on_attention

³³ Es importante en este punto hacer la distinción entre el estado de alerta y la atención propiamente dicha. La alerta es una forma de atención pero, si pudiéramos medirla como lo hacen los científicos es un estar consciente vagamente, la diferencia entre la alerta y la atención es cuestión de grado. La atención es un estado de alerta en mayor grado. Para los neuro-psicólogos Francine Lussier y Janine Flessas (ver nota 10) la alerta es la mínima movilización energética que permite a un sistema nervioso para estar receptivo a la información interna o externa donde el sujeto pueda orientar su interés y su respuesta hacia una o varias fuentes de información. Su medición es utilizada por medio de la escala de Glasgow y permite evaluar, por ejemplo, cuando un individuo empieza a salir de un estado de coma. En el caso que nos ocupa hablar de alerta es hablar de vigilia, de estar despiertos. Esta vigilia es un estado de "atención" sin embargo no quiere decir que estar despiertos es estar propiamente atentos. Sin embargo para el modelo de Posner son las redes atencionales quienes regula los estados de sueño y vigilia.

³⁴ Vicente AlonsoBrull, "*Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical*" Universitat de Valencia, tesis doctoral, 2003.

breves minutos me pondré de pie; caminaré hacia la cocina y prepararé un café. Sorbo a sorbo este líquido estimulante contribuye a incrementar mi estado de alerta. Aún así, todavía es demasiado pronto para comenzar por tareas intelectuales. Sería preferible empezar por algo más mecánico: algún tipo de ejercicio ligero, un baño. Todo esto le dará tiempo al sistema de alerta para fortalecerse y tener el tono de atención suficiente para empezar a trabajar. Al principio, comenzar será difícil; será como andar cuesta arriba. Empezaré a trabajar, después, faltará todavía un cuarto de hora, tal vez, para que el tono atencional empiece a gozar de su propia inercia. Llegará un momento que no se sienta el esfuerzo. Toda la conciencia se desplazará en una acción vertiginosa hacia el trabajo que estaré realizando. En el clímax de este estado, todo se hará ligero. Después inminentemente perderé concentración, poco a poco se hará sentir el desgaste y, al final de este ciclo, terminaré por distraerme por cualquier cosa. Entonces lo mejor sería soltar la tarea en cuestión, cambiar de actividad, descansar y esperar a que esta curva de atención se vuelva, una vez más, ascendente.

Con este pequeño ejemplo he querido mostrar cómo una de las funciones de la atención es encargarse de equilibrar el sueño, la vigilia y los ciclos atencionales. Estos ciclos, para Eric Jensen,³⁵ semejan una *montaña rusa* en la medida que se dan en tres fases, en la primera, usando la metáfora de Jensen, el individuo va “de subida”, se tiene que forzar el sistema a que, por decirlo de una manera arranque y lentamente se vaya fortaleciendo, en esta etapa la motivación juega un papel importantísimo; después, cuando la atención llega hasta sus cima, se mantiene por un tiempo en ella y después, inevitablemente desciende. En esta curva de desatención lo mejor es, para Jensen y muchos otros investigadores, cambiar de actividad. Estos ciclos también llamados *ultradinos*, duran entre 90 y 110 minutos. Para Jensen El cerebro cambia sus capacidades cognitivas en estos ciclos de altibajos. “Hay literalmente un cambio en el

³⁵ Eric Jensen, *Cerebro y aprendizaje. competencias e implicaciones educativas* [Teaching with the brain in mind], traducción. Alberto Villalba, Madrid, Narcea, 2004.

flujo sanguíneo y en la respiración en estos ciclos que afecta al aprendizaje.”³⁶

Este conocimiento me fue de gran utilidad porque, durante mis cursos de verano, si bien hay momentos en que todo el grupo logra niveles de alta concentración, de pronto todo se dispersa, y es importante saberlo para rotar las actividades y tener una gama de opciones según el momento. Descubrí que ser flexible y estar receptiva a estos ciclos que, de hecho, se dan de manera grupal, es una técnica indispensable en el ejercicio docente, especialmente con niños.

Cabe mencionar que los tiempos que señala Jensen entre los 90 y los 110 minutos son cálculos para adultos. Los niños presentan ciclos más cortos. En mi experiencia la mayor calidad de la atención se dio, en ambos cursos, dentro de los primeros 70 minutos de clase después todo se vuelve variable y de cierta manera impredecible.

a.2) La atención como filtro y el caos de los estímulos

Habrá que seguir, para hablar de atención, de otra de sus funciones más importantes: la función de filtro. Para ello me gustaría rescatar una noción que puede servir como punto de partida para entender dicha función: el adentro y el afuera.

Describo: ahora me doy cuenta del armario de madera que tengo enfrente, a la izquierda tiene una puerta y a la derecha cinco cajones. Las formas orgánicas de las jaladeras hacen suponer un mueble que, si bien no es viejo, tampoco responde a los nuevos estilos minimalistas. Mientras describía el mueble, escuché a través de mi ventana las voces de unos transeúntes que pasaban por la calle, al tiempo que una sirena de patrulla se dejó oír unas cuerdas adelante... Todo esto sucedió claramente afuera de mí. Sin embargo, detecto también una sensación de incomodidad; estoy mormada y respiro con dificultad. De manera inmediata me es fácil reconocer que mi sensación de intolerancia proviene del adentro...

³⁶ Ibid.

*La experiencia que tengo de todos estos estímulos me parece de una coherencia intrínseca, tan es así, que comúnmente suponemos que lo que estamos percibiendo es la realidad. No; no hemos percibido la realidad, hemos **seleccionado** la realidad y hemos puesto, como en un sólo cajón, estímulos diversos que seguramente no guardan ninguna relación entre sí como mi cómoda, los transeúntes, la patrulla y mi catarro.*

Lo interesante de lo que acabo de plantear es que independientemente de que mi conciencia fracturó la realidad para poderla aprehender, la sensación que tengo de mi experiencia inmediata es que lo que percibo se me muestra como una totalidad irrefutable, congruente y sin fracturas. Nos vivimos como si la realidad fuera de una sola pieza, cuando que, si descomponemos esta vivencia en los elementos que la conforman, tenemos una serie de retazos de estímulos inconexos que nosotros percibimos como una totalidad. Con este ejemplo empírico he querido explicar que hemos convertido el caos en congruencia.

Para hablar de atención es indispensable reconocer varios aspectos dentro del ejemplo antes referido, atención significa, en este momento **seleccionar**. Porque mencioné mi cómoda, pero no hablé del buró ni del pequeño sillón frente a la ventana; porque al tiempo de describir la cómoda, aunque quisiera, no podría ver simultáneamente en dos direcciones distintas. Algo semejante le sucede también a la atención: neurológicamente es limitada. No puede procesar más que algunos estímulos a la vez. Atender implica, entonces, discriminar; para escribir estas líneas no me hace falta poner atención a lo que sucede fuera de mi ventana, si lo hago, probablemente perderé parte de mi hilo narrativo. Por definición una gente atenta es una cuyo sistema sabe seleccionar o discriminar entre todos los estímulos que la realidad ofrece, cuáles le sirven para funcionar en lo que está haciendo. Una persona desatenta, se distrae y se sale de su curva atencional a la menor provocación.

Estamos en medio de un juego musical, una caja acústica presenta cuatro sonidos diferentes y el ejercicio consiste en tocar cada sonido que señala la partitura. Gana el que puede ejecutar con precisión en la caja

acústica los sonidos que están impresos. Hay gran emoción en el grupo. Los niños, entre exclamaciones de aliento y desaliento intentan distraer a Susana que lleva la ventaja. Sabiendo que la atención consiste exactamente en eso, en ejecutar a pesar de tantos distractores, en lugar de hacer que el grupo guardara silencio, lo que hice fue decirle a Susana: trata de hacerlo a pesar de que tus compañeros intentan distraerte. Ella, entonces, incrementa su capacidad de atención, logrando un alto grado de concentración y lo logra. Contenta con el resultado se da cuenta que su capacidad de atención fue superior a los distractores del grupo.

a.3) La atención ejecutiva

La función de este tipo de atención es llevar al individuo a la acción y al logro de metas a largo plazo más allá de los pensamientos en conflicto y de las emociones adversas. Algunos teóricos como Posner y Patoine³⁷ centran su interés en esta función de la atención por su importancia. Si nos dejáramos actuar siempre por nuestro torrente emotivo, seguramente perderíamos dirección. Lograr una meta a largo plazo supone fijar un objetivo y superar una serie de conflictos mentales y fuerzas emotivas que trabajan en otras direcciones. Para estos teóricos este tipo de atención está vinculado al éxito social y académico en edades escolares. Algunos resultados muestran que los chicos que fortalecen esta red muestran mayor empatía con sus compañeros y son menos propensos a conductas como la mentira y las trampas académicas.³⁸

b) Entre atención y aprendizaje

Partamos de una primera definición que aporta la psicología actual acerca de qué es aprender. Podremos decir, a grandes rasgos, que aprender implica un cambio relativamente permanente en un pensamiento, conducta o emoción a partir de una información recibida del entorno que es almacenada en la

³⁷ Michael Posner y Brenda Patoine, "*How Arts Training Improves Attention and Cognition*," <http://www.dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=23206> (último acceso 29-4-2011)

³⁸ Ibid.

memoria.³⁹ Aprender implica, entonces, adquirir un nuevo conocimiento o modificar los ya existentes.

Un factor me salta a la vista en esta definición: para lograr un cambio relativamente permanente es necesario un vínculo con la memoria. Si no hay algún tipo de memoria no podrá haber aprendizaje, y ¿Cómo memorizar sin previamente atender?

En este punto, al hablar de memoria, creo relevante hacer la distinción que hace David Ausubel entre una memoria que opera por comprensión y otra que se da por repetición de contenidos “huecos”, diría Ausubel, arbitrarios.⁴⁰ Fundamentado en Piaget, Ausubel también deja ver como los aprendizajes anteriores sirven para generar los nuevos o dotan de nuevos horizontes los valores ya aprendidos. Repetir una fórmula de manera aislada, sin relación con lo que ya sabemos, es decir, arbitraria y literalmente, a lo único que lleva es a un proceso de aprendizaje cuyos resultados serán mecánicos y carentes de significado.

Una vez establecida esta distinción cabe mencionar que uno de los objetivos principales del taller es que el niño logre memorizar que la atención y la imaginación son las habilidades más importantes de los héroes de la historia. Es decir, en mi planteamiento inicial, el niño puede llegar a olvidar la historia misma, lo que es muy importante es que recuerde éstas dos competencias: imaginación y atención. Parto del supuesto de que el niño, en este punto de su desarrollo, no comprende aún el alcance de estas dos habilidades, pero mientras estas dos palabritas las almacene en su memoria, confío en que vendrá el día que pueda comprenderlas de una manera más amplia.

Ahora bien, siguiendo el planteamiento de Ausubel, no sólo se trata de que por medio de un taller memoricen mecánicamente dos palabras. Se trata de que esos dos conceptos hagan sentido dentro de la vivencia y la experiencia de cada uno de ellos. En este taller, la atención y la imaginación se viven de manera cotidiana prácticamente en todas las actividades.

³⁹ Stephen F. Davis y Joseph J. Paladino, *Psychology 2*, New Jersey, Prentice Hall, 1995.

⁴⁰ D. Ausubel, "*Significado y aprendizaje significativo*," (último acceso 29/09/2012).

Ahora bien, para seguir hablando de la relación que existe entre atención y aprendizaje la teoría señala una relación directa entre la capacidad de atención, la retentiva y el aprendizaje. En el caso de las artes, la música, fortalece particularmente la atención y el teatro estimula la memoria.⁴¹ Lo interesante de este planteamiento es que la madurez que logre el niño en términos de atención y memoria le servirá para cualquier otra área dado que la estructura fisiológica que involucra la atención y la memoria es la misma que interviene para un diálogo dramático que para una lección de geografía. Lo que sucede es que si el niño no está motivado por la geografía no pondrá atención en ella, como tampoco la pondrá si no le interesa la actuación. A lo que quiero llegar con este principio es que si el niño está involucrado en un quehacer artístico la madurez neurológica que logre en atención y memoria por realizar estas actividades lo acompañará automáticamente hacia otros aprendizajes que le sean igualmente significativos.⁴²

Este es el sustento principal de porqué las artes contribuyen a mejorar el aprendizaje y la cognición en general.

Ahora bien, no todo en el aprendizaje se reduce a la capacidad intelectual, los problemas emotivos y de personalidad pueden también interferir en el proceso de aprendizaje. Pondré un ejemplo:

Mauricio tiene siete años y es cognitivamente muy capaz, intenta realizar el ejercicio de coordinación a partir de una partitura "lúdica" y los tiempos de un metrónomo. Lo intenta una sola vez y, en vista de no haber conseguido un resultado satisfactorio para él, no lo vuelve a intentar. Frente a la frustración que le provoca esta primera ejecución prefiere abandonar la actividad que darse una segunda, o tercera, o quizá quinta oportunidad...

Esta circunstancia vivida en el segundo curso de verano me remitió a replantearme cómo una emoción puede interferir en el aprendizaje. Se aprende por repetición.

⁴¹ Michael Gazzaniga, *Learning, Arts, and the Brain*, New York, Dana Press, 2008.

⁴² Michael Posner y Brenda Patoine, "*How Arts Training Improves Attention and Cognition*," <http://www.dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=23206> (último acceso 29-4-2011)

Reestructuro mi comprensión de lo que está en juego a la hora de aprender. Me remonto entonces a ese magnífico ejemplo que plantea Jean Piaget en su obra: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*,⁴³ en donde habla de la relación que tienen las conductas reflejas, entendiendo por ellas, las que nos son prácticamente innatas, con las aprendidas, aquellas que adquirimos y que no están, por decirlo de alguna manera, en nuestro paquete biológico.

Partiendo entonces de la observación que hace Piaget del reflejo de succión en un recién nacido, concluye que éste no sólo sirve para alimentarnos sino que, a partir de él, se van eslabonando conductas subsecuentes que nos llevarán a aprendizajes más complejos, es decir, el niño empieza succionando como un acto reflejo; en cuanto le acerquen el seno materno y succione asociará la succión con el alimento; después succionará una cobija, su mano y otros objetos. Aprenderá que el alimento sólo proviene de su madre; meses más tarde, encontrará su dedo y obtendrá placer al succionarlo, entonces lo chupará de manera voluntaria ya no casual; más adelante se llevará a la boca cualquier objeto que tenga a su paso para reconocerlo y relacionarse con él. Esto lo llevará a elaborar su primera noción de espacio: una cosa es él, otra, el mundo objetual.

Desglosemos el ejemplo: la succión es una **conducta refleja**, innata; a partir de ésta el niño hace una primera **asociación**: succionar implica alimentarse; después hay un pequeño **avance en términos motrices**, donde repite y **repite** la conducta de succión con otros objetos hasta hacer la asociación correcta: madre-alimento. Más tarde **dirige** el movimiento de su dedo a su boca de manera voluntaria. La boca se convertirá en una forma de **reconocimiento de los objetos**; ya para entonces puede llevarse cualquier cosa a la boca y, este hecho lo ayudará a la **construcción** de su primera noción de **espacio**.

Elijo este ejemplo, a pesar de que es en un recién nacido, porque muestra claramente cómo el aprendizaje no es, como muchas veces hemos

⁴³ Jean Piaget, *El nacimiento de la inteligencia en el niño* [*La naissance de l'intelligence chez l'enfant*], Traducción Pablo Bordonaba, México, Grijalbo - Conaculta, 1977.

creído un asunto meramente conceptual. Aprender es un proceso complejo en el cual intervienen factores sensomotrices, afectivos y experienciales. Aprender es también repetir. Si alguno de estos factores falla el aprendizaje se trunca y no se da correctamente. Recordemos que de acuerdo con lo que plantea Piaget el acto de repetir incluye experiencias anteriores que van adquiriendo progresivamente un grado de mayor dificultad.

En el ejemplo antes citado, era obvio que Mauricio tenía muy baja tolerancia a la frustración.⁴⁴ Albert Ellis, uno de los psicólogos clínicos más importantes del siglo XX, creador de la Terapia Racional Emotiva, sugiere que la mejor manera de tratar este tipo de casos es anticipándole al paciente lo difícil que será su cura.⁴⁵ De este modo “prepara” al individuo a tener más tolerancia si no puede ejecutar en un primer momento.

En este sentido, si hubiera previsto que Mauricio o cualquier otro alumno tiene baja tolerancia a la frustración yo pude haber iniciado el ejercicio de la partitura lúdica bajo la siguiente consigna: “vamos a intentar un ejercicio que es muy difícil, que no sale a la primera y que probablemente se necesite repetir muchas veces antes de que salga bien”, de esta manera si Mauricio falla a la primera sabe que es “normal” y que puede repetirlo sin temor por haber fallado.

Sabiendo la importancia que tiene el fenómeno emocional en el aprendizaje esta propuesta no deja de lado el manejo del área afectiva por considerarla fundamental en la formación de individuos seguros, con habilidades sociales y capaces de aprender.

⁴⁴ La baja tolerancia a la frustración es un concepto utilizado en psicología para denotar a las personas que no toleran la más mínima molestia producida por algún contratiempo o circunstancias adversas. También son personas que no toleran la más mínima demora en la satisfacción de sus deseos. El sentimiento de frustración los lleva a abandonar rápidamente la tarea emprendida, a no volverlo a intentar y, en ocasiones extremas, este patrón puede terminar en emociones y conductas depresivas.

⁴⁵ Albert Ellis, "**Baja Tolerancia a La Frustración (BTF)**(Traducción de una parte de la grabación de la cinta "Low Frustration Tolerance" Realizada Por Albert Ellis en uno de sus talleres en México, D.F.

CAPÍTULO 2

ENTRE EL AFECTO, LA IMAGINACIÓN Y LA EXPRESIÓN

Narraré una experiencia: era verano y esa sensación de nostalgia me retorció de arriba abajo; decidí nombrarla así, como una nostalgia devoradora; al hacerlo descubrí que algo en ese sentimiento había cambiado; la palabra lo había transformado...

Al hablar de quehacer artístico, me refiero a todo aquel trabajo que sirve como vehículo de expresión. Convencida estoy, expresar altera; he ahí el fundamento más poderoso del trabajo creativo.

En los siguientes incisos mostraré como el quehacer artístico a través de la imaginación cumple su cometido afectivo. Para ello primero esbozaré una pequeña descripción de cómo es posible transformar un afecto a partir de lo que John Dewey denomina *acto expresivo*. Para que dicha transmutación se lleve a cabo es necesario en un primer momento reconocer que vivimos dentro de un devenir emotivo, siempre distinto, que hace fluctuar nuestros afectos constantemente. Para transformar dicho flujo emotivo es importante primero aceptarlo, después otorgarle un sentido y, por último, expresarlo mediante un *acto expresivo*.

Asimismo en este capítulo expongo cómo le damos significado a nuestras experiencias por medio de la función simbólica y metafórica del lenguaje, ya que todas las experiencias vividas son una apropiación individual que opera a través del lenguaje. Parte del análisis que expondré tiene que ver con el papel que juega la imaginación a la hora de significar lo vivido. Para ello me permitiré

desglosar el concepto de imaginación para aclarar los diversos sentidos en que éste término es empleado. Así tendremos varias funciones posibles de la imaginación:

- a) Creadora de significado
- b) Creadora de relaciones y elementos nuevos
- c) Facilitadora de la flexibilidad frente al cambio
- d) Facilitadora de soluciones alternas
- e) Creadora de nuevas formas para relacionar nuestro pasado para generar lecturas de éste más significativas.

Para empezar el desarrollo de este capítulo me permito decir que hablar de una transformación emotiva a partir de un trabajo artístico supone un punto de partida; éste es que todos estamos inmersos, estemos conscientes de ello o no, dentro de un devenir sensitivo; si ponemos atención a nuestro cuerpo siempre estamos sintiendo algo. A ese devenir que, según el momento, es más o menos intenso Bergson lo llamó duración.⁴⁶

Bergson lo explica de la siguiente manera, el tiempo que mide el reloj es un tiempo abstracto, artificial y deshabitado. Nosotros adquirimos la sensación temporal a partir de nuestra vivencia subjetiva del tiempo; esta vivencia, interior, es heterogénea, irreversible, continua, siempre distinta cualitativamente. El doctor en filosofía Johannes Hirschberger⁴⁷ habla de cómo Bergson concibe la duración de la siguiente manera:

Al decir que la vida “dura”, queremos expresar que nuestra vida consiste en un continuo fluir, en el que nada se pierde, sino que todo se acrece con nuevas adquisiciones, como la bola de nieve que rueda por una ladera; de forma que todo devenir está codeterminado por lo ya sido, y, consiguientemente, dado que el tiempo fluye sin interrupción, en cada momento surge lo irreplicable y único.⁴⁷

⁴⁶ Henri Bergson, *La evolución creadora* [*L'évolution créatrice*], traducción Pablo Ires, Buenos Aires, Cactus, 2007.

⁴⁷ Johannes Hirschberger, *Historia De La Filosofía* [*Geschichte der Philosophie*], trans. Luis Martínez Gómez (Barcelona: Herder, 2011).

Esto implicaría que todas las emociones afectan a este devenir. Si por un momento me encuentro tranquila y, telefónicamente, recibo una mala noticia, la emoción, segura estoy, cambiará ese estado inicial en otra cosa; si, a partir de ahí, me distraigo con algo, la sensación seguirá cambiando y, en la medida que estemos atentos al transcurso de este devenir interior, estaremos en posibilidad de patentizar a cada instante su transformación.

El flujo emotivo, entonces, puede reducirse a un constante devenir que, o bien nos es agradable, o desagradable de vivir.

El siguiente punto es determinar si frente a esta carga que se vive corporalmente como desagradable, es posible o bien transformarla o, en lenguaje psicoanalítico, sublimarla o inhibirla. La postura del psiquiatra Arnold Modell es que, como seres humanos, sí tenemos la facultad de transformar dicho río emotivo en la medida que primero lo reconozcamos y en un segundo plano le otorguemos un significado.⁴⁸

Probablemente a simple vista no es muy claro cómo le damos significado a nuestro fluir emotivo, en realidad, para ello es indispensable la comprensión del lenguaje en su sentido metafórico. Partamos del concepto de metáfora para aclarar por qué el lenguaje termina siendo una metáfora, como diría Cassirer,⁴⁹ un simulacro de la realidad.

La metáfora opera por semejanza, por analogía; si digo, la princesa de los cabellos de oro, nadie pensaría que, en los hechos, el oro pueda crecer del cuero cabelludo... La idea que explica Cassirer en la introducción a su libro *La filosofía de las formas simbólicas*⁵⁰ es que el lenguaje no es la realidad; el mundo exterior, el mundo fenomenológico, para nosotros, es impenetrable. Si digo, el ciclo lunar dura 27 días, 7 horas, 43 minutos, es un enunciado lingüístico que, si bien guarda una estrecha **semejanza** con la realidad, no la contiene, quiero decir, la luna, la tierra y su órbita son datos que están fuera de mi conciencia y sólo puedo entrar en contacto con ellos por medio de una

⁴⁸ Arnold H. Modell, *Imagination and the Meaningful Brain*, Cambridge, MIT Press, 2003.
<http://site.ebrary.com/lib/uisantafemx/docDetail.action?docID=10173553>.

⁴⁹ Ernst Cassirer, *La Philosophie des Formes Symboliques - I. Le Langage*, Paris, Les Editions de Minuit, 1953.

⁵⁰ Ibid.

abstracción lingüística. Esta abstracción, para Cassirer, es una forma simbólica, es decir, es una metáfora de la realidad;⁵¹ redundando, no es la realidad, es semejante a ella, tal como el oro y el cabello rubio... Si logramos entender que toda la comprensión que tenemos del mundo es a partir del lenguaje, podríamos aclarar cómo éste es indispensable, también, para darle sentido a la experiencia.

Pondré un breve ejemplo, frente a una ruptura amorosa yo me puedo apropiarme de esta experiencia a partir de los siguientes enunciados: a) estoy perdida, desde ahora, nada volverá a ser igual; o, b) estoy muy triste, en un futuro podrán venir mejores circunstancias. La realidad es la misma, lo que cambia es la semántica con la que leo y me apropio de la situación. El lenguaje es la forma de apropiarme de una realidad, pero no es la realidad en sí, al igual que en el caso de la luna, es una metáfora de ella.

Para seguir madurando el hecho de cómo el lenguaje es el que determina el sentido que le damos a nuestras vivencias, me es indispensable explicar el siguiente antecedente: en los años cincuenta el neurólogo Alexander Luria⁵² fue el primero en relacionar las regiones cerebrales con las distintas funciones cognitivas. Se descubrió que si hay un daño cerebral en la región que corresponde al habla, el individuo dejará de hablar, pero si el daño ocurre en la sección auditiva, el individuo dejará de escuchar. Así, se establecieron correspondencias entre a qué parte del cerebro corresponde qué función. Al día de hoy se ha ganado muchísimo en este sentido; debido a todos los nuevos instrumentos de medición, cada vez más los mapeos cerebrales son más precisos.

Sin embargo, hay algo que, a pesar de todos los adelantos, los científicos no logran establecer y es el área cerebral que determina dónde le damos sentido a las cosas, por ello, en adelante, he denominado el término **no lugar**⁵³ para

⁵¹ Ibid.

⁵² Alexandr Románovich Luria, *Las funciones corticales superiores del hombre*, México, Distribuciones Fontamara, S.A., 1986.

⁵³ Aclaro de antemano que no me estoy refiriendo al término **no lugar** en el sentido en que el antropólogo francés Marc Augé lo acuñó: para referirse a los lugares que son transitorios como una autopista, una habitación de hotel, un aeropuerto, el metro, el vestíbulo de una oficina. Son lugares “impersonales” que, aunque son usados por la gente, no pertenecen a nadie,. Son lugares de paso, que te llevan de un lugar a otro, raramente se duerme en ellos, se comparte el espacio con desconocidos y nunca son un destino en sí mismos.

referirme a ese “lugar” donde se le da sentido a las cosas pero que todavía la ciencia no localiza físicamente dentro de sus mapas cerebrales.

a) ¿Cómo crear significado?

Habíamos dicho que el lenguaje termina funcionando como metáfora de la realidad y, también he mencionado que, la ciencia todavía no determina, en sus mapeos cerebrales, el lugar físico, concreto, en donde le damos sentido a la experiencia.

Me propongo, ahora, hacer el ejercicio de narrar una vivencia desde las sensaciones que percibo del entorno, es decir, desde la pura percepción y, posteriormente, en un segundo ejercicio, le otorgaré un significado a esas percepciones. Con ello pretendo establecer la distinción entre percibir y significar.

Ejercicio narrativo 1

Ahora trato de reducir mi experiencia como si únicamente hubiera sensaciones; ruidos, motores, trinos; la atención en el cuerpo, la tensión en algunos músculos, distensión en otros, el toc, toc del teclado que a cada tecla que pulso regresa a su sitio, como si fuera un resorte. Las teclas son como acojinadas mientras el resto de la mesa es dura; así lo he interpretado... en todo este lapso mi atención registra sensaciones. Todo lo que me interesa en este momento está puesto ahí, en todo aquello que puedo percibir. Quiero sumergirme en un universo sensorial... pero hay algo que eventualmente lo traiciona, la palabra, el lenguaje que estoy empleando para narrar esta experiencia.

En efecto, una cosa es el mundo sensorial y otra es la palabra que elijo para denotarlo. Ahora bien, a partir del párrafo anterior, sugiero la siguiente lectura.

Ejercicio Narrativo 2

En una tarde de domingo escucho los motores de los coches dilatados, que, sin prisa, transitan por la calle. De pronto, tras breve silencio, la nitidez del trino de los pájaros me recuerda que aún las ciudades no se han vuelto tan

deshabitadas... La tensión muscular me recuerda todas aquellas palabras que aún me faltan por escribir, son muchas y no sé que tan a tiempo voy... las teclas, como resorte, capturan rápidamente las palabras que elijo; si no acabo, estaré tarde... cuando me sumerjo en el mundo de las sensaciones el tiempo también se dilata, ahí hay paz, ahí el tiempo no corre, ahí el momento me indica que todas esas palabras que creo que me faltan por decir, en realidad ya están siendo dichas...

¿Cuál sería, entonces, la diferencia entre el primer ejercicio y el segundo...?

La experiencia sensorial es la misma, las sensaciones que están como sustento de la experiencia son las mismas, la diferencia es que en el segundo ejercicio estas sensaciones han sido interpretadas, y con ello han sido transformadas por el **significado** que les di. Este significado me corresponde, nadie tiene autoridad más que yo sobre de él. No sabe igual la primera lectura que la segunda.

¿En qué lugar ocurrió dicha transformación...? ¿En dónde el canto de un pájaro hace más hospitalaria una ciudad? ¿Acaso fue en ese **no lugar**...?

La razón que me obligó a explicar, primero la capacidad metafórica del lenguaje como aquella que permite aproximarnos de manera simbólica a nuestras sensaciones y afectos, y después, la referencia de ese **no lugar** donde decidimos cómo interpretar una vivencia es porque me propuse aclarar cómo transformar nuestro devenir interior por medio de otorgarle un significado. Es en este **no lugar** en donde puedo transformar mis experiencias a partir del lenguaje. Éste es el espacio que la filosofía contemporánea reclama para la imaginación y la libertad, ya que, algunos filósofos contemporáneos como Jean Paul Sartre, sustentan que la imaginación es ese **no lugar** donde somos enteramente libres para otorgarle el significado que elijamos a nuestras experiencias.⁵⁴

⁵⁴ Kieran Egan, *Imagination in Teaching and Learning: The Middle School Years*, Chicago, University of Chicago Press, 1992.

Sin embargo, creo pertinente profundizar un poco más acerca del papel que juega la imaginación en este proceso. Para ello me es indispensable esclarecer y sentar el horizonte del concepto de imaginación tal y como se concibe en el mundo contemporáneo.

b) Aspectos del concepto de imaginación

Kieran Egan,⁵⁵ filósofo de la educación, en un breve recuento de este concepto a lo largo de la historia, sostiene que fueron los griegos los primeros en diferenciar el objeto de su representación mental. Lo que nosotros concebimos como “realidad”, no es la realidad en sí, sino la imagen que forjan nuestros sentidos de esta realidad. Sin esta primera distinción no se puede hablar del concepto de imaginación.

Imaginar para el griego significa representar mentalmente la realidad. El vínculo entre lo imaginado, es decir, lo representado y lo real es verdaderamente estrecho. La imaginación reproduce intangiblemente el mundo tangible. De ahí se desprende la primera connotación y más importante de este concepto: la imaginación aparece dentro de un orden entre lo tangible y lo intangible. Es un proceso entre la mente y el mundo.

Con el tiempo dejó de existir la correspondencia entre imagen mental y realidad, es decir, el término imaginación se entendió mejor como evocación, imaginar es, en este sentido, la capacidad de reproducir, gracias a la memoria, algo que no necesariamente se encuentra presente. Si por un momento enuncio “El Ángel de la Independencia” segura estoy que podríamos imaginarlo aún sin tenerlo a la vista. Esta es una imaginación evocativa.

El tercer aspecto de este proceso es que imaginar ahora es formular una imagen que nunca ha estado presente en la realidad. A este aspecto de la imaginación, que podemos entenderla mejor como creativa, corresponde el sentido más contemporáneo del término. Es importante este preámbulo porque me interesa rescatar dos elementos: el primero atañe a lo intangible del

⁵⁵ Ibid.

concepto y el segundo tiene que ver con la correspondencia o no, entre lo imaginado y lo real.

c) Entre la imaginación creadora y la reproductora: Leo Vygotsky

Me centro ahora en una de las que considero las aportaciones más claras al concepto contemporáneo de imaginación. Existe, para Vygotsky, una actividad reproductiva en el hombre que suele estar vinculada a la memoria “y su esencia radica en que el hombre reproduce o repite normas de conducta creadas y elaboradas previamente”⁵⁶ En ese sentido tenemos la tendencia a repetir aquello que sabemos hacer o que conocemos. Sin embargo la actividad creadora, para el psicólogo ruso, depende de la capacidad de disociar impresiones percibidas y asociarlas de una manera distinta. A este proceso él lo llama imaginación creativa. Vygotsky lo describe de esta manera:

“Para agrupar posteriormente los diversos elementos, el hombre debe, ante todo, vulnerar la vinculación natural de los elementos tal y como fueron percibidos.”⁵⁷ Ello implica una ruptura con nuestra memoria. Vygotsky asocia las tareas reproductivas con la memoria y la imaginación con la disolución de ésta.

Creo que es muy importante esta distinción por precisa. No es lo mismo repetir que innovar en los términos como lo está planteando Vygotsky. Pues la innovación debe responder a un acto de consciencia en donde “se anulan” los procesos mnémicos automáticos.

En el congreso de educación Montessori en Suecia el profesor P. Krishna expone el gran problema que enfrentan las sociedades en el siglo XXI: la inercia social.⁵⁸ En el pasado, todas las sociedades tendían a replicarse a sí mismas. Los prejuicios e ilusiones se repetían de una generación a otra. El problema es que en otro momento histórico, la inercia de replicar de generación en generación un modelo, no resultaba tan nocivo como lo sería

⁵⁶ Lev Vygotsky, *La imaginación y el arte en la infancia*, traducción David A. Rincón Pérez, México, Coyoacán, 2011.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ P. Krishna, "*La educación correcta para el siglo XXI*," http://www.pkrishna.org/spanish/right_education_spanish.html (último acceso 29/09/2012).

hoy en día. Para empezar, porque ecológicamente los recursos planetarios no dan para sostener mucho más el modelo social que proviene de los cambios que generó la Revolución Industrial. Mi apreciación es que el cambio que necesitamos dar como sociedad es impostergable dadas las condiciones del mundo actual.

Anteriormente los modelos sociales tendían a conservarse por un asunto de estabilización de una sociedad, es decir que, la tradición (actitud reproductora) era una forma para estabilizar una comunidad y en esa medida garantizar su supervivencia.

Con esta claridad me permito decir que en el siglo XXI la moneda se ha invertido; lo que sí sabemos al día de hoy, es que la repetición de nuestro modelo social actual, lejos de propiciarnos la estabilidad y supervivencia de la especie, nos arrojaría a un caos en cuanto a la relación eco-biológica con el planeta y a una situación social insostenible.

Visto de esta manera, la distinción que hace Vygotsky me parece fundamental para entender nuestra inercia a la repetición y la diferencia que hay entre ésta y la innovación. Desde mi opinión sostengo que la flexibilidad y la actitud hacia el cambio tienen que estar en la médula de cualquier proceso educativo. Y, en este punto, es la imaginación, como lo sostiene Vygotsky, la herramienta que posibilita visualizar nuevas relaciones y posibilidades y buscar siempre soluciones alternas.

Para Vygotsky⁵⁹ la imaginación no puede provenir de la nada, se nutre de nuevas combinaciones que parten de nuestra experiencia conocida. Por ello él establece una regla proporcional: a mayor experiencia mayor posibilidades de imaginación.

Por otro lado nosotros también generamos emociones e imágenes nuevas a partir de las imágenes o narraciones ajenas o sociales. De esta forma nos vinculamos con la experiencia colectiva por medio de nuestras apropiaciones individuales. Cabe mencionar que la apropiación de un concepto es un acto creativo e individual.

⁵⁹ Lev Vygotsky, *La imaginación y el arte en la infancia*, Mexico, Coyoacán, 2011.

Otro de los factores que plantea Vygotsky es la relación que existe entre imaginación y emoción. Una fantasía nos genera cargas emotivas y, al contrario, cuando estamos afectados por una determinada emoción generamos imágenes que corresponden a dicha emoción; se establece así una relación análoga entre la imaginación y el mundo emotivo.

Por último, es importante considerar que la imaginación se puede concretar, sea en un objeto mecánico o estético que, a su vez, sea capaz de interactuar con el ambiente.

Para pasar al siguiente inciso vale la pena tener presente que por medio de la imaginación creadora nos apropiamos del imaginario colectivo; que los objetos que la imaginación concreta terminan por interactuar y alterar la realidad y que la imaginación genera nuevas posibilidades a partir de las experiencias vividas.

d) La imaginación y el cambio social: Maxine Greene

Llegamos a uno de los puntos medulares para referirnos a la importancia de la imaginación. Habíamos dicho, en el inciso anterior, que lo que nos queda claro es que no podemos seguir repitiendo irreflexivamente nuestro modelo económico-social. Maxine Greene es muy lúcida al plantear el asunto de la siguiente forma: la educación tradicional busca en las escuelas saberes estables, que aporten certeza al individuo. Sin embargo el ser humano, para Greene, desde el inicio, es un ser en permanente construcción.

En el video *Changing Paradigms* de Ken Robinson⁶⁰ se plantea como anteriormente se creía que por el hecho de ir a la escuela y sacar una buena nota era garantía de que se obtendría un buen trabajo. Sabemos que no es así y además niños y jóvenes ya no creen esto. De hecho el asistir a un centro educativo ya no garantiza nuestra supervivencia.

En este punto el enfoque de Greene me parece muy acertado en cuanto a que expone cómo las “nuevas” reformas educativas que intentan sostenerse creando el espejismo de que la educación debe mantenerse como un modelo

⁶⁰ *Changing Paradigms*, Video, dirigido por Ken Robinson .
<http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>

estable, que provee seguridad dentro de un mundo que está predefinido y dado de antemano, están siendo ciegas para no darse cuenta de que lo que necesitamos para afrontar los retos sociales en esta era es saber convivir con la incertidumbre y el riesgo hacia lo desconocido. La incertidumbre, porque cuando hay rupturas y crisis de modelos, no hay garantías, y el riesgo a lo desconocido porque innovar es atreverse a arriesgar por un nuevo porvenir.

Poniendo en preguntas la filosofía de Greene, ella maneja el concepto de imaginación como un, ¿...y si pudiera ser?⁶¹ ¿si me atreviera a...?⁶²

Así mismo, me interesa el enfoque de Maxine Greene en dos aspectos más: ¿cómo vamos a convivir dentro de esta pluralidad social? y ¿cómo las artes nos pueden ayudar a pensar el mundo desde otro sitio?

Creo que la diversidad cultural es el punto que me parece más oscuro de todos los planteamientos de la pedagoga norteamericana. Digo oscuro, porque las respuestas están todavía por venir. Son las nuevas generaciones las que, para Greene, deben aportar sus soluciones. No tenemos, todavía, la llave para que todos encontremos un lugar digno y con oportunidades en el mundo. Sin embargo, la autora de *Liberar la imaginación*⁶³ sí deja claro el camino... el combate de nuestros huecos estereotipos en virtud de experiencias vivas, por lo mismo imprevistas, que exigen soluciones distintas a cada momento. Me uno, entonces, al reto de Greene, de habitarnos desde un presente en movimiento, respondiendo a él en la justa medida de su exigencia y, rechazando las estructuras que ciega e irreflexivamente nos tratan de vender una seguridad preestablecida.

En mi experiencia en los cursos de verano, fue en el segundo taller cuando se multiplicaron el número de imprevistos. Tuve que resolver contemporáneamente varios retos simultáneos; los materiales, el video, la integración de las ideas narrativas con las plásticas. La historia no estaba

⁶¹ “Invocar una capacidad imaginativa es trabajar en aras de la capacidad de ver las cosas como si pudieran ser distintas” Maxine Greene. *Liberar la imaginación* pp. 57

⁶² “Las personas que tratan de ser más plenamente humanas deben de ser capaces de imaginar algo que resulte de sus esperanzas: su búsqueda debe vencer su silencio” Maxine Greene. *Liberar la imaginación* pp.46

⁶³ Maxine Greene, *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*, Barcelona, Graó, 2005

prevista, había que construirla y resolverla en el momento. Mientras más se acercaba el fin de curso, más intensa se volvió la experiencia, tanto para los niños como para mí. ¡Quedé muy satisfecha!

Otro de los puntos al que se refiere Greene es poder pensar desde otro sitio. Me parece muy lúcido su planteamiento porque cuando pensamos a partir de nuestros supuestos habituales no podemos más que darnos las respuestas que están dentro de nuestros respectivos marcos teóricos. El arte puede proveernos de experiencias que nos permitan salir de nuestras estructuras cotidianas para vislumbrar otras respuestas. Dentro de esta propuesta cognitiva, afectiva y social es labor del guía que el grupo rompa con supuestos mecánicos: una princesa es rica; tiene un príncipe y es bella. Así empezó el primer curso de verano en el Instituto Cultural Helénico, al final la princesa resultó aventurera, sin príncipe e ingeniosa para burlar al monstruo de la desatención.

e) La imaginación y el pensamiento divergente

Ahora bien, actualmente se traslapa el concepto de imaginación con el de pensamiento divergente. El pensamiento divergente es una noción acuñada por el psicólogo maltés Edward de Bono en el libro *New Think: the use of lateral thinking* publicado en 1967. El pensamiento divergente es aquel que funciona de manera no ortodoxa con respecto a los procesos lineales como son el pensamiento deductivo, inductivo, sistemático, crítico y analítico. El típico test que mide esta capacidad es aquel donde el individuo tiene un determinado tiempo para pensar todos los usos y funciones que puede tener, por ejemplo, un clip. A mayor número de respuestas se juzga al individuo como más creativo. Para Howard Gardner, las pruebas que miden el coeficiente intelectual son generalmente “convergentes” es decir el tipo de pensamiento que supone una respuesta correcta para cada situación. Mientras que las personas creativas son aquellas que dan respuestas inusuales, distintas, personales y únicas.⁶⁴

⁶⁴Howard Gardner, *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. [*Creative Minds. An Anatomy of Creativity*], traducción José Pedro Tosaus Abadía, México, Paidós, 2011.

Como parte fundamental de la metodología que apliqué para desarrollar el que el niño piense más allá de sus convenciones fue darles un contexto que les permitiera explorar lo que hemos denominado como pensamiento divergente, es decir, alterno o paralelo. En el primer curso las *princesas* habitaban en un país llamado fantasía y, como es de sospechar, en fantasía puede pasar cualquier cosa. Es bajo este horizonte que el niño experimenta *brincarse las trancas* de sus propios esquemas para explorar ese mundo, otro, en donde hablan principalmente sus deseos. En el segundo curso resultó igualmente eficaz la idea de que en *Sinsentido* no hay una lógica de las cosas y puede haber, como ellos mismos los refirieron, un volcán con lava de chocolate, jugo de naranja y helado de vainilla.

f) La imaginación y la libertad: Jean Paul Sartre

“Llamamos tarea creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano.”

Lev. S. Vygotsky

Con esta afortunada cita de Vygotsky, comienzo este inciso diciendo que la imaginación creadora no sólo opera en los objetos que cambian el mundo exterior, la imaginación también es creadora en la medida en que el ser humano autoconstruye su experiencia. La creatividad, entonces, no sólo consiste en realizar un objeto nuevo. La imaginación también tiene que ver con cómo nos fabricamos, cómo le damos sentido a las cosas y cómo incluso participamos de manera activa en la fabricación de nuestro pasado.

Lo siguiente ahora es vincular la imaginación al significado que le damos a las cosas. Para ello me serviré de la distinción conceptual que establece

Jean Paul Sartre⁶⁵ entre lo que una cosa es **en sí**, y la otra es lo que una cosa es **para sí**. El **en sí** se puede entender como las cosas cuya existencia no depende de mí. Si yo veo el farol frente a mi ventana, el farol tiene una existencia **en sí**, independiente de que yo lo mire. Si cierro los ojos, el farol ha dejado de ser **para mí**. El ser **para sí** es un hecho que convoca a la conciencia. Quiero decir con ello que, mientras los objetos **en sí** tienen una existencia “fija”, la conciencia **para sí**, está, como lo habíamos dicho antes, en perpetuo fluir o devenir, lo que implica que sus contenidos están prácticamente en constante transformación.

Sin ir más lejos en esta distinción, y para el efecto que corresponde a esta investigación, las cosas tienen una existencia **en sí**, independiente al sentido y el valor que yo quiera darles. Es la otra conciencia, el **para sí**, la que me interesa explorar para hablar de cómo la imaginación es la que le otorga sentido a la experiencia.

Empezaré por decir que la cosa **en sí** es ajena al significado y valor que yo le doy. Como ejemplo sencillo diré que el valor de un vaso de agua no está tanto en el objeto, sino en las circunstancias del sujeto que lo valora. En un desierto valdrá mucho, en una zona en medio de caudales cristalinos, otro será su valor. Pongo otro ejemplo, un reloj puede ser para mí un objeto que precisa una hora y para otro el estatus del sujeto que lo porta. En estos ejemplos el valor que le damos a las cosas es un intangible, en este sentido, imaginario, diría Sartre, **para sí**.

Hacernos conscientes de que de nosotros depende el valor y el significado que les damos a las cosas, es hacernos conscientes de nuestra autonomía y, tal vez, ésta sea la mayor libertad que nos es dable ejercer.

Ahora bien, ¿Cómo hacer consciente a un niño entre siete y diez años de edad de que está en sus manos el sentido que le da a las cosas? Pondré un ejemplo del último curso de verano.

⁶⁵ Jean Paul Sartre, *L'Imagination*, París, Press Universitaire de France, 1936).

Recuerdo el comentario de Alonso; durante la primera semana habíamos hecho todos los preparativos para llegar a Sinsentido⁶⁶, estaban todos muy entusiasmados. La segunda semana que había que imaginar que efectivamente habíamos llegado a Sinsentido, desilusionado Alonso contesta: “pero, si estamos en el mismo salón de clase...” Mi intervención en ese momento fue que él podía pensar que estaba en un salón de clase pero que su imaginación también podía darle otro sentido, entonces utilicé la frase siguiente: Alonso, imagina que llegaste a Sinsentido ¿Qué querrías encontrar ahí? Su respuesta fue una ciudad amurallada. Bien. Ahora dime ¿Cómo piensas traspasar esa muralla...? En ese momento toda la dinámica grupal volvió a fluir y nunca más volvieron a reparar en que nunca habían llegado a Sinsentido.

No pretendo con este ejemplo suponer que al niño le queda claro el concepto de que su imaginación es la que le da sentido a las cosas; para empezar, porque este concepto es demasiado abstracto para él, pero si atendemos al concepto de aprendizaje del investigador Jean Piaget, que se refiere a cómo se construye el conocimiento de forma progresiva, eslabonada y por escalones podríamos entender que para que el niño llegue algún día a la comprensión de que el valor que le da a las cosas reside en un intangible imaginario que le es dable elegir, tiene que empezar por valorar y entender el mundo de la imaginación con elementos que le sean muy próximos. En este caso, Alonso pudo experimentar que pudo elaborar, divertirse y emocionarse creando una historia que, en estricto rigor, nunca vivió.

g) Entre la negación y el proceso creativo: John Dewey

Ahora bien, habíamos visto cómo la imaginación es la que le da, gracias al lenguaje, significado a nuestras experiencias. Es importante ahora recordar, de manera tangencial, que participamos de un constante fluir emotivo que cambia constantemente. Lo que sigue ahora es valorar si es posible o no alterar nuestro devenir afectivo tal como lo planteamos al inicio de este capítulo. Para ello hay dos caminos: la negación y el proceso creativo.

⁶⁶ El segundo curso de verano lo titulé: *Prepara tus maletas nos vamos de viaje con tu imaginación*. El objetivo era desplazarnos hacia un lugar llamado *Sinsentido*, lugar dónde no operan las leyes de la lógica, luego, todo es mágico.

Quisiera entonces, establecer la distinción entre aceptar una emoción y, en esa medida, transformarla por medio del proceso creativo, a diferencia de negar una carga afectiva. Empezaré por explicar qué es la negación. En este punto me serviré de apoyo en aquella fábula, donde el zorro intenta alcanzar un racimo de uvas y, frente a la frustración de no poderlas conseguir, se dice a sí mismo “al cabo que ni me gustan”. El zorro acaba de interpretar esta circunstancia de una manera que le permite, aparentemente, no sentir la frustración... el zorro, en realidad, se ha engañado. A este proceso en psicología se le denomina negación⁶⁷, es decir, crear una falsa lectura para amortiguar una carga emotiva.

Funcionaría mejor, en mi opinión si, primero se deja fluir la emoción, es decir, en este caso, se acepta la frustración, para después, una vez reconocida la carga emotiva proceder a depurarla gracias a un proceso creativo que permita su expresión.

Para hablar de cómo podemos, sin negar, transformar nuestras emociones gracias al proceso creativo, me es indispensable el concepto de **expresión**, entendido como lo hace John Dewey.⁶⁸

Empezaré diciendo que para este filósofo norteamericano exteriorizar y expresar no son procesos sinónimos. Es pertinente quizá, entonces, explicar la diferencia que hace Dewey con referencia a estos dos conceptos.

Exteriorizar implica reaccionar inmediatamente, actuar impulsado por una carga emotiva, podríamos decirlo así, automáticamente. Expresar tendría que ver con tomarle distancia a ese impulso primario para organizarlo, otorgarle una intención particular y, mediante un lenguaje artístico como vehículo, reorganizar y materializar dicha experiencia. Podríamos decir que el proceso creativo es la objetivación de una emoción en un objeto artístico.

Explico este proceso de manera siguiente: los seres humanos somos los únicos que estamos dotados para expresar de manera creativa nuestros afectos y, de esta manera, transformarlos. Para empezar la comprensión de este concepto me valdré de un ejemplo sencillo, si uno le sirve un plato de

⁶⁷ Norbert Sillamy, *Dictionnaire Encyclopédique de Psychologie*, Vol. A-K L-Z , París, Bordas, 1980.

⁶⁸ John Dewey, *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós Estética, 1980.

comida a un perro que tiene hambre el perro no puede esperar como lo harían los comensales en una comida elegante. Los humanos somos los únicos seres que podemos retardar la satisfacción de nuestros impulsos. Esta ausencia de inmediatez en los hombres es la que posibilita la transformación de las emociones.

El psicoanalista Arnold Modell menciona en el experimento siguiente, el trabajo que le costó a un mono tratar de dominar su exaltación emotiva al recibir un par de bananas: era un joven mono en una reserva; cuando todos los monos adultos se habían ido, el experimentador lo llamó y le dio unas bananas, la emoción del mono lo lleva inmediatamente a expresar gritos de alegría, por lo que llamó la atención de los monos adultos quienes le quitaron su “botín”. Al siguiente día el investigador repitió el experimento y, cuando el mono recibió las bananas, bajó el volumen de su voz pero no pudo sofocarla por completo los sonidos se oían ahogados dentro de su garganta...⁶⁹

Esta facultad que tenemos los seres humanos de poder, metafóricamente hablando, distanciarnos de nuestros impulsos emotivos es lo que nos permite redimensionar nuestra experiencia. El acto que Dewey califica como expresivo,⁷⁰ al que comúnmente llamamos proceso creativo y que tiene por objeto la expresión de una experiencia que ha sido reorganizada con el fin de otorgarle un nuevo significado, es aquel que permite renovarnos, hacer la más de las veces la cuesta más ligera y gracias a una relectura creativa del pasado, otorgarnos el asombro de lo que había quedado velado por el desencanto.

Diré entonces que, si la imaginación es la forma intangible en la que relacionamos los hechos, con una imaginación creativa, como diría Vygotsky, podríamos encontrar nuevas relaciones con lo vivido que redunden en formas más cualitativas de experimentar nuestra memoria.

No perdiendo de vista estos valores teóricos decidí aplicarlos en términos docentes. Quiero mencionar que el primer paso en la comprensión y vivencia de estas ideas es que el niño acepte que en la vida hay emociones que gustan

⁶⁹ Arnold H. Modell, *Imagination and the Meaningful Brain*, Cambridge, MIT Press, 2003.

<http://site.ebrary.com/lib/uisantafemx/docDetail.action?docID=10173553>

⁷⁰ John Dewey, *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós Estética, 1980.

y otras que no, sin embargo es recomendable aprender a vivir ambas cargas. Por ello les mandé pintar la cara a un títere de madera que tenía dos caras. Ellos tuvieron que dibujar, en una de las caras, la alegría y, en la otra, una emoción que les pareciera antagónica a la felicidad. (Anexo 1) De ese modo, cuando el niño estaba contento mostraba la cara alegre, cuando no, la otra. Mi apuesta personal es que de esta manera el niño aprendería a relacionarse de manera natural con su vida afectiva.

Otro de los ejercicios realizados, en este sentido, fue aquel de expresar en un corazón la emoción que sintieron cuando les propuse que iríamos a *Sinsentido*. (Anexo 2).

Es entonces aquí donde legitimo la utilidad del proceso creativo o como lo denomina Dewey, *el acto expresivo*. El niño empieza a traducir una emoción a un objeto; un paso posterior, que no se dio en los cursos de verano debido a su corta duración, sería hacerle ver que nunca será lo mismo la experiencia de una emoción que podríamos denominar “en bruto”, que aquella que ha sido depurada y expresada mediante la fabricación de un objeto.

CAPÍTULO 3

ABONANDO EL TERRENO PARA FACULTAR EL RESPETO

Quisiera empezar, para hablar del respeto, que éste es un valor que yo considero atemporal en la medida que no importa qué época, qué momento, ha sido imprescindible en la medida que el hombre es un ser social.

Para hablar sobre la problematización del respeto es importante circunscribir este valor dentro de consideraciones éticas más generales. Para Aristóteles, existen las normas escritas y las que no están escritas pero que son tácitas porque responden a acuerdos unánimes. “La ley se divide en particular y común. Llamo particular a la ley escrita por la que se gobierna una ciudad; y común a las leyes no escritas sobre las que parece haber un acuerdo unánime en todos <los pueblos>”⁷¹ El respeto está, dentro de la categorización que expone Aristóteles, dentro de la norma común, aquella que damos por hecho, aunque no esté escrita. Sin embargo, asentar que el respeto tiene una validez universal, no resuelve, muchas veces, su aplicación dentro de casos concretos.

Pondré un ejemplo que, aunque se dirija al valor de la dignidad humana, es extrapolable al respeto en la medida que la relación que guarda ésta con aquel es estrecha. Segura estoy que nadie está, en términos conceptuales, en contra del valor de la dignidad humana o del respeto. Sin embargo en el año 2006 en Alemania, a raíz del ataque terrorista de las torres gemelas en el 2001,

⁷¹ Joao Hobuss, "*Diánoia - Derecho natural y derecho legal en Aristóteles*," LIV, no. 63, 2009, pp. 133-155.

el senado debatió una propuesta de ley en la cual “se pretendía autorizar a las fuerzas armadas para que, en una situación similar, pudieran derribar un avión de pasajeros que se hubiera convertido en un proyectil viviente, para prevenir así la amenaza de un número incierto, aunque considerable, de personas que se encontraran en tierra.”⁷²

Pensemos por un momento el caso... el avión que se ha convertido en “proyectil humano” de cualquier forma tiene en su destino explotar. Los que mandan la iniciativa de ley, están pensando en las muertes que se podrían llegar a salvar si ese avión es derribado a tiempo. La pregunta es cuáles son las vidas que vale la pena proteger, ¿las del avión o las que se pueden salvar?

Con este ejemplo no se pone en duda que la dignidad humana sea un valor universal, pero, en la praxis, todo valor que encarne en situaciones concretas está irremediamente sujeto a este tipo de consideraciones y, por lo mismo, expuesto a su propia vulnerabilidad.

En el caso precedente “la corte argumentó que el deber del estado a proteger la vida de las víctimas potenciales del ataque terrorista era secundario al deber de respetar la dignidad humana de los pasajeros.”⁷³

Me parece que, con este ejemplo, se abre camino para decir que, al igual que la dignidad humana, nadie negaría el valor del respeto *per se*, y, sin embargo, en la medida que este valor se encarne, el discurso, insisto, como cualquier otro valor ético, se vuelve ambivalente.

Me gusta, entonces, la agudeza de Habermas cuando dice que un mismo caso concreto, puede ser juzgado y valorado de una manera muy diferente en contextos culturales, legislativos y jurídicos distintos.⁷⁴ Este argumento, nos inserta de golpe en un trasfondo ético que no intento resolver pero que es preciso plantear: la diversidad cultural.

⁷² Jürgen Habermas, "*Diánoia - El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos (The Concept of Human Dignity and the Realistic Utopia of Human Rights)*," LV, no. 64 (2010), pp. 3-25.

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Ibid.

Herederos de una cultura eurocéntrica hemos creído, como Aristóteles, que existen valores universalmente válidos. Sin embargo, los aportes antropológicos contemporáneos sostienen evidencias de que cada cultura tiene sus propias referencias axiológicas. Esto ha abierto el debate principalmente en dos sentidos, el primero es tender hacia una universalización de los valores, y, el segundo, renunciar a la ética y suponer un relativismo moral.⁷⁵ Personalmente, tiendo hacia la búsqueda de una ética, entendida en este contexto, como un “deber hacer moral”: no se debe matar. Mas no puedo dejar de mirar la verdad de quienes miran su imposibilidad pues en el ejemplo que acabo de dar, no se debe matar, habría que medir si el juicio es **universalmente** válido. Ahora bien, no porque no sea un juicio universalmente válido caería yo del otro lado: se puede matar. Actualmente es mucho más fácil entender un mundo de valores relativos, que un mundo con valores universales. Pero si la ética se hace a tal grado subjetiva, hablar de respeto es una pérdida de tiempo. Para Javier Sádaba⁷⁶ es justo este punto “entre” que la ética no es ni universalmente válida, ni relativa, que su exigencia radica en que cada caso debe de ser valorado de manera tanto universal como particular.⁷⁷ Considero pertinente para el caso que se suscitó en el taller, y que a continuación describiré, entender la ética como acto reflexivo, profundo y exigente.

Es un tema amplio, polémico y paradójico que, para nuestro estudio de caso y el manejo de este valor en el aula, lo que importa es **tomar postura de manera reflexiva** frente a una situación determinada.

Narraré una experiencia:

Marlene es una pequeña chica suiza, está temporalmente en México, y su madre ha decidido llevarla al curso de verano. Es una niña muy lista, habla francés y español, tiene una agilidad mental sorprendente y habilidades plásticas increíbles. Como educadora refuerzo estas habilidades. Dentro de los primeros días del curso mi asistente me reporta que, durante el recreo, sus

⁷⁵ León Olivé, *Ética y diversidad cultural*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1993.

⁷⁶ Javier Sádaba es Doctor en filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid y teólogo por la Universidad Gregoriana de Roma.

⁷⁷ Javier Sádaba, *La ética contada con sencillez*, Madrid, MAEVA, 2004.

compañeros presentan conductas hostiles hacia ella. Me queda claro que algo en la chica les molesta y, por lo mismo, la molestan. Calculo, tal vez, envidia. Al término de la primera semana la madre de Marlene me reporta que, durante el recreo, algunas chicas le abrieron la puerta del baño. Al día siguiente decido tomar cartas en el asunto para hablar del tema en clase. He de confesar que mi cabeza dio vueltas toda la tarde. En este primer esquema Marlene era víctima de un abuso por parte de Mónica, una compañera mayor que ella y que tiene el papel de líder dentro de la clase.

De una manera enérgica planteo el problema en el salón confrontando la situación. Para mi sorpresa, al día siguiente se presentó la mamá de Mónica, reclamando la injusticia de mi parte por haber mal juzgado a su hija argumentando que las puertas de los baños no cerraban bien y que, efectivamente, sí se le abrió la puerta a Marlene pero no por causa de Mónica, su hija. Además, dato interesante, me dijo “dizque fuera tan grave que se te abra una puerta de baño...”

Durante los días siguientes Mónica y el resto de sus compañeros, no le hacían caso a Marlene en el recreo. Ésta presentó durante esos días un fuerte dolor de estómago por lo que recomendé a su mamá la cambiara de grupo. La mamá de Marlene parecía decepcionada porque yo no podía lograr que los compañeros de grupo jugasen y aceptasen a su hija...

Al día siguiente Marlene ya no quiso entrar a mi clase y se cambió de taller.

Y Mónica resultó ser, también, una niña fenomenal.

Hasta aquí el relato.

Esta historia, aunque pequeñita, presenta todos los recovecos teóricos anteriormente narrados.

Para empezar diré que, para una niña suiza, que se le abra la puerta de baño, es sin duda, culturalmente hablando, mucho más grave que si le sucede, en este caso, a esta mexicana. Queda claro que el sentimiento de la gravedad del hecho viene mediado por dos cargas culturales muy distintas. Entiendo que

mi intervención fue correcta en términos de que respetar a la chica suiza, implicaba no abrirle la puerta de baño. Ahora bien, por el otro lado, no puedo obligar a Mónica y a sus compañeros a “querer jugar con Marlene” puesto que eso sería, en estricto rigor, faltarles al respeto. Puesto que, en último caso, la autonomía radica en eso: en el respeto a la decisión de a quién quiero tener como amiga y a quién no. Me quedó claro, entonces, que había que respetar a las dos, más allá de que una fuera o no, su víctima. Pero, como diría Habermas, si este mismo hecho sucede en una escuela en Suiza, seguramente, otra habría sido su conclusión...

Me resta decir que traté de buscar el respeto a partir de la reflexión del caso en particular; tomé en cuenta ambas aristas; evité la postura estereotipada en donde una era la víctima, otra la victimaria, al contrario, tratando de entender a cada una dentro de su propio contexto y tratando de ser congruente con las dos. Sostengo que, si bien mi respuesta al hecho no es, seguramente, la única forma de resolver la circunstancia, el hecho de reflexionar de esta manera me permitió tomar una postura no impulsiva, meditada y de acuerdo a mis valores. Asumo entonces las consecuencias pues la mamá de Marlene no quedó conforme con la situación; sin embargo, a su vez, tuvo que respetar mi forma de proceder.

Reitero, como lo enuncié en la introducción de este estudio que, la ética la entiendo como un ejercicio reflexivo no como la aplicación, sin cuestionarse, de una norma. Como dice Sylvia Schmelkes “*debemos ver el mundo como un complejo de heterogeneidades, y no como algo que podemos igualar. [...] Las soluciones no pueden ser iguales para lo que es desigual.*”⁷⁸ La reflexión y, me atrevo a decir, la reflexión comprometida con el bien de las dos partes me llevó a la decisión que tomé.

Ahora bien, extrapolando esta experiencia hacia la teoría me quedo con la idea de que el respeto es una actitud que, cuando se ejerce, se hace desde lo cotidiano; si bien la teoría ayuda, abre puertas y caminos de solución, al final

⁷⁸ Sylvia Schmelkes, “*La interculturalidad en la educación básica,*” <http://132.247.1.49/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf> (último acceso 29/09/2012).

termina resolviéndose tomando postura y asumiendo las consecuencias en cada caso en particular.

Debo de admitir que, una vez que Marlene salió del grupo, éste fluyó de otra manera y, gracias a las actividades artísticas que estaban previstas, se logró, a pesar de la diferencia de edades, (niños entre los siete y los diez años de edad), una excelente cohesión grupal.

EL RESPETO Y EL TRABAJO COOPERATIVO

Cabe en este punto aclarar que tenía pensadas ciertas actividades para abrir el tema del respeto a partir de diversas obras de arte. Sin embargo después del incidente de la niña suiza sentí que el grupo se quedó muy sensible al tema del respeto. Decidí entonces, metodológicamente hablando, ser flexible frente a las circunstancias y adaptarme a los hechos: no realice las actividades previstas para promover el respeto a partir de distintas imágenes estéticas. Preferí fomentar las relaciones interpersonales de los integrantes del grupo a partir de la noción de David Johnson y el trabajo cooperativo en el aula.⁷⁹ El planteamiento de Johnson, si bien está dirigido hacia otro tipo de actividades, puede adaptarse al terreno del quehacer artístico.⁸⁰

Este autor plantea cómo hacer equipos, a veces homogéneos o heterogéneos para lograr diferentes objetivos. En mi caso traté de que los equipos nunca fueran iguales de tal suerte que al final todos hubieran trabajado con todos.

A veces los dejaba escoger a sus compañeros, a veces no. Todos tenían que resolver un reto en común: un submarino, una escoba mágica, la muralla de *Sinsentido*, la casa de los espejos, los castillos. Al principio se negaban a realizar un trabajo por equipo, cada uno quería su propia escoba, su propio

⁷⁹ David Johnson, Roger Johnson and Edythe Holubec, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

⁸⁰ Para David Johnson la función principal del aprendizaje cooperativo es establecer relaciones positivas entre los alumnos, el docente, entonces pasa a ser una especie de ingeniero que facilita este aprendizaje. Los elementos básicos que fomenta este aprendizaje son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal.

submarino. En cuanto empezaron a ver que el video era un asunto comunitario que requería de una escoba, no cinco escobas; un submarino, no cuatro, entonces ellos mismos decidieron hacer un solo equipo y un frente común para resolver todos los obstáculos que se les presentaban en Sinsentido.

Día con día el grupo se fue cohesionando y esto me permitió constatar cómo las actividades artísticas propiciaron dicha fusión.

CAPÍTULO 4

EL NIÑO ENTRE LOS SIETE Y DIEZ AÑOS DE EDAD: DESARROLLO INTELECTUAL, MOTIVACIONES.

En este apartado considero muy importante situar el punto en el desarrollo cognitivo en el que se encuentra un niño para saber con qué cuento y con qué no para planear las actividades, alcances y objetivos del curso. Incluyo también un apartado de motivaciones ya que, no sólo es importante saber qué puede hacer un niño en términos operativos, hay que saber cómo involucrarlo. En estas edades, tan importante es que pueda ejecutar una tarea como que se sienta correctamente motivado para hacerla.

Así pues empezaré por delimitar qué se entiende por inteligencia para después pasar a la estrategia más importante en el proceso de motivación en el niño: el juego. Para Jean Piaget, en términos muy generales, la inteligencia es una adaptación.⁸¹ Y la adaptación es “cuando el organismo se transforma en función del medio, y cuando esta variación tiene por efecto un crecimiento de los intercambios entre el medio y él mismo favorables a su conservación”.⁸² Detengámonos un momento en esta definición⁸³, la adaptación

⁸¹ Jean Piaget, *El nacimiento de la inteligencia en el niño* [*La naissance de l'intelligence chez l'enfant*], Traducción Pablo Bordonaba, México, Grijalbo - Conaculta, 1977.

⁸² Ibid.

⁸³ Se asocia tradicionalmente el concepto de inteligencia a la facultad de conocimiento y comprensión que provienen específicamente del pensamiento y la razón por oposición a aquellas que provienen de la sensación o la intuición. Sin embargo el término también puede identificarse con la capacidad de un individuo a adaptarse a situaciones nuevas y descubrir soluciones a sus propias dificultades. Estos dos sentidos semánticos del concepto de inteligencia abren dos posibilidades distintas de aproximación al concepto. Es en el primer sentido, entendiendo el término como capacidad de conocimiento y comprensión racional, al que Gardner opondría, en la inteligencia reformulada, once inteligencias que van más allá de la que normalmente evalúan los tests psicológicos, el lógico-matemático y el lingüístico. Sin embargo quisiera rescatar el término en su segunda posibilidad, la que se refiere a la capacidad de adaptación que maneja tanto Darwin como Piaget.

sucede cuando hay una transformación en el organismo de tal suerte que esta transformación le beneficie al individuo a su sobrevivencia o, como lo dice Piaget, a su conservación. Me parece de suma importancia este concepto ya que, todos nos estamos *haciendo* para una vida futura; como ejemplo diré que un futbolista necesita corporalmente diferentes adaptaciones que si quisiera ser mecánico o contador. En este sentido, podemos decir que el niño que nace viene únicamente predisposto con ciertos reflejos. Todo lo demás, aunque exista una tendencia genética, tendrá que aprenderlo. Sin embargo, hay aprendizajes que le son útiles en términos de adaptación y sobrevivencia o conservación y otros que no.⁸⁴ Pondré un ejemplo:

Un niño se pasa ante el televisor toda la tarde, el hecho de ver la televisión hace que su organismo y su mente se adapten para realizar esta tarea. Si el niño tiene este hábito muy arraigado cuando crezca, si en lugar de ver la televisión, que es una actividad esencialmente distractora, el chico necesita poner atención para estudiar, difícilmente podrá concentrarse puesto que su organismo no está adaptado para hacerlo. Ver la televisión de esa forma, le generó al niño un aprendizaje que no lo adapta para las tareas que debiera afrontar en un futuro. No todos los aprendizajes adaptan al niño a una vida por venir. Hay aprendizajes que, en lugar de ayudarles, los inadaptan.

El porqué me detengo en este punto es porque creo importante saber distinguir qué actividades producen aprendizajes que adapten al individuo, es decir, lo hacen apto, y cuales al contrario, lo inadaptan para la vida por venir. Piaget es muy certero en este punto. Tomo el siguiente ejemplo de este investigador para hablar de ello. Utilizo el ejemplo de una niña de un año cuatro meses, porque, según los experimentos de Piaget, es en este punto cuando se forma la inteligencia propiamente dicha. Para este psicólogo, la inteligencia tiene que ver con ese primer momento cuando un niño, antes de ejecutar una acción, la representa mentalmente; es decir, la reflexiona. Para Piaget la inteligencia, en sus términos, consiste en la habilidad de pasar del plan a la acción.

“Al año cuatro meses escondo una cadena, objeto familiar para Lucienne, dentro de una caja de cerillas. Ella vacía la caja sin vacilar para obtener el

⁸⁴ José Antonio Marina, *El cerebro infantil: la gran oportunidad*, Navarra: Biblioteca UP, 2011.

objeto. Después pongo la cadena en el interior de la caja de cerillas vacía, pero cerrando la caja hasta no dejar más que una ranura de 10 mm. Lucienne comienza por dar la vuelta a todo el conjunto, luego intenta coger la cadena a través de la ranura. Como no lo consigue, introduce su dedo índice en la hendidura y logra así que un fragmento de la cadena salga; tira de ella hasta tener la cadena en sus manos.”⁸⁵ Con esta pequeña experiencia, el investigador suizo explicó cómo Lucienne resuelve un “problema” mediante la instrumentación de una nueva conducta. El experimentador sabe que Lucienne ya sabe cómo vaciar una caja, puesto que lo ha hecho con anterioridad. Ahora la niña se ve frustrada porque no consigue sacar la cadena volcando la caja. Analiza la caja pero, antes de introducir su dedo en la ranura para abrirla ligeramente y extraer la cadena, algo en ella tuvo que tener una imagen previa de qué hacer... esta imagen, nueva, anterior a la acción es lo que Piaget está llamando, en este caso, inteligencia. Hasta antes de este momento el niño todavía no podía representar imágenes; toda su evolución era a partir de su memoria psicomotriz. Lo que me interesa recalcar en este ejemplo es que el niño no está siendo consciente de que sacar una cadena de una caja lo está llevando literalmente a poner un plan en acción. El niño tiene un interés particular en ese objeto y busca la manera de apropiarse de él. A los ojos del niño él está obteniendo un objeto que le significa. A los ojos de Piaget el niño ejecutó por primera vez el plan previamente representado en su mente. Es imposible que el niño realice la importancia que esta acción le acarreará en un futuro; el sólo quiere obtener la cadena...

Con este ejemplo intento mostrar que lo que motiva al niño, en este caso a dar un brinco cognitivo, es una cadena dentro de una caja. Sin embargo, al haberlo logrado con éxito, este hecho lo está habilitando para resolver un sin número de problemas por venir...El niño, mientras consigue lo que le importa, la cadena, se adapta o se hace apto para llevar a la acción una representación mental. Proceso que lo acompañará toda la vida.

Es importante tomar en cuenta esto porque algo similar sucede en los niños entre los siete y los diez años de edad cuando el educador les propone

⁸⁵Jean Piaget, *El nacimiento de la inteligencia en el niño* [La naissance de l'intelligence chez l'enfant], Traducción Pablo Bordonaba, México, Grijalbo - Conaculta, 1977.

jugar. Para Piaget el juego es un simulacro al que el niño se entrega como si fuera verdadero⁸⁶. Cuando una niña juega a ser princesa no pretende serlo, anula esa frontera y se vuelve la princesa. El juego es algo que motiva generalmente al niño precisamente por su carácter ficticio. El objetivo aquí está en buscar juegos que no sólo distraigan al niño sino que busquen adaptarlo, es decir, que le generen habilidades para enfrentar realidades que seguramente tendrá que resolver el día de mañana. Y, como en el caso de Lucienne, la idea es que el niño piense que está jugando cuando en realidad se está habilitando y haciendo apto para su sobrevivencia.

En este punto, hablando de los aprendizajes que realmente adaptan a un niño a su vida por venir, me parece de vital importancia mencionar el concepto de **zona de desarrollo próximo** que desarrolla Vygotsky; esta idea se contrapone a la psicología evolutiva estadounidense donde la pregunta que se hace es ¿Cómo es que el niño ha llegado a ser lo que es? Lo que plantea Vygotsky es que al niño no hay que evaluarlo en lo que es sino en lo que podría llegar a ser si tuviera la guía y la instrucción correcta.⁸⁷ Es, a mi parecer, fundamental esta cuestión porque lo que está insinuando Vygotsky es que los alcances que tendría un mismo individuo, con una mejor instrucción, son realmente considerables. Esta brecha que logra la buena guía en estas edades y que, para Vygotsky resulta determinante, es lo que él denominó *La zona de desarrollo próximo*.

Otro de los aspectos que no podemos dejar atrás en esta etapa es que el niño está en proceso de madurar su pensamiento concreto. Los niños entre los siete y los once años de edad son capaces de representar en su mente cualquier tipo de objeto conocido. El niño puede entender fácilmente que si cambia cinco estampitas por una que le hace falta para completar su colección al final tendrá menos estampitas. Es decir puede entender la adición y sustracción a partir de objetos con los que él se relaciona. Sin embargo frente a preguntas como ¿Qué podemos hacer para terminar con la hambruna mundial?, el niño responderá “pues dejen caer comida de paracaídas” o

⁸⁶ Jean Piaget, *La formación del símbolo en el Niño* [*La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve. Image et représentation*], traducción José Gutiérrez, México, Fondo de cultura económica, 2010.

⁸⁷ James V. Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente* - [*Vygotsky and the Social Formation of Mind*], traducción Javier Zanón y Montserrat Cortés, Barcelona, Paidós, 1985.

“siembren más comida”. El niño no puede ir más allá de visualizaciones pragmáticas.⁸⁸ Esto es esencial tenerlo en cuenta porque de ello depende que sepamos relacionarnos con los niños siempre a partir de contenidos concretos.

Es el primer día de clase e intento que el niño empiece a conocer los distintos materiales con los que contará para poder expresarse. Me interesaba, particularmente, que el niño se apropiara de unas láminas de papel lustre de colores. Tomo un pliego de color azul y pregunto ¿qué emoción les hace sentir este azul? Juan contestó es el cielo, comprendí entonces lo abstracto de mi pregunta; cambié inmediatamente de estrategia. Saqué una lámina verde y pregunté ¿Qué cosas son de este color verde? Marina dijo: los árboles, y entonces, dado que me interesaba que hicieran contacto con sus emociones, mi siguiente pregunta fue ¿Y te gustan los árboles?

Ahora bien, hasta este momento hemos hablado de los elementos con los que cuento para hacer una estrategia pedagógica. En resumen cuento con dos pilares de los que no me puedo salir; uno, el juego como herramienta de motivación, y el otro es el pensamiento concreto. Falta ahora tener clara la estrategia para involucrarlos en las distintas actividades.

Mientras forramos una caja con plástico transparente para armar un castillo, ellos platican; no intervengo, dejo que se expresen como si nadie los estuviera escuchando. Me llama la atención como pasan de un tema a otro; uno habla de que existen los fantasmas, otro de los datos que consulta en la red. Me doy cuenta y, en realidad no podría ser de otra manera, que todo lo que ven sea en la televisión o en el internet es, para ellos, verdades incuestionables, como aquél a quien su tía le dijo de los fantasmas y por eso lo da por hecho. No hay distancia crítica, ni siquiera noción de ésta. Todo lo que ven, o escuchan, responde inmediatamente a un criterio de verdad.

Es increíble el papel que ya juega el mundo virtual en estas personitas; juegos de video, películas, televisión, recursos multimedia; todo ello, si bien los motiva enormemente, también en otro sentido, les impide empezar a generar un mundo propio.

⁸⁸ Stephen F. Davis y Joseph J. Paladino, *Psychology 2*, New Jersey, Prentice Hall, 1995.

Cuando empezó el curso y les hablé de que haríamos un video con una historia, en realidad no les pareció muy atractiva la propuesta. Fue después de que vieron el resultado de un fragmento del video que se empezaron a entusiasmar con la idea. Al final, cuando ellos mismos se dieron cuenta de que el video capturaba sus ideas, sus palabras y sus imágenes estaban altamente motivados.

En realidad, a juzgar por mi experiencia, no les interesa crear un mundo propio, les interesa ver productos terminados. Uno pensaría que por ser niños tienen la facultad de instaurarse fácilmente en un mundo mágico. No es inmediato, en ambos cursos me llevó como mínimo una semana de trabajo romper con los estereotipos habituales para que ellos generaran un mundo regido por la imaginación.⁸⁹

⁸⁹ Vygotsky aclara que la imaginación es un proceso paulatino, que depende de nuestras experiencias previas. Sin embargo lo que me interesa dejar claro en esta frase es que cuando el niño entra al curso es tan estereotipado como lo es en gran medida el adulto. La diferencia es que el niño tiene mucha facilidad para romper con sus estereotipos en poco tiempo.

CAPÍTULO 5

EL CUENTO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Es pertinente recordar ahora, que los dos cursos de verano fueron concebidos como la interacción de diferentes talleres: artes plásticas, música y cuento. El objetivo de los cursos fue elaborar el video del cuento creado en el taller a partir de un guión narrativo, otro gráfico y uno musical. El video es la síntesis de los tres talleres. Me interesa ahora mencionar las ventajas teóricas de trabajar a partir de un guión narrativo.

Antes de seguir adelante creo importante sustentar el por qué se hace necesario que el cuento sirva, en este caso, a un fin pedagógico. Un curso de verano se imparte en un tiempo muy corto. En este lapso es difícil que el niño aprenda algo que perdure y lo forme en un futuro. Se pueden hacer muchas actividades que estimulen la atención, la imaginación y el respeto, con el inconveniente de que, dado el tiempo asignado, un mes, no será suficiente para que el niño realmente incorpore cualquiera de estas habilidades o valores. Tenemos, entonces, que explotar un recurso maravilloso: *la memoria simbólica*⁹⁰. Es decir que, si logramos que el niño represente estas habilidades o valores, me refiero a la atención, la imaginación y el respeto en un cuento, si logra retener el cuento, intrínsecamente logrará retener estos conceptos. El niño, entonces, además de haber practicado en el curso dichas habilidades, se llevará a su casa el concepto de la importancia de seguir practicándolas en un lapso por venir.

⁹⁰La memoria simbólica es el término que estoy utilizando para definir la memoria que es capaz de recordar una forma simbólica más allá de los detalles circunstanciales. Ésta se puede dar en cualquiera de las manifestaciones artísticas. Como ejemplo diré que la forma que pretendí fijar en la mente de las niñas en mi primer curso fue que cuando la princesa estaba desatenta el monstruo la capturaba fácilmente y cuando ésta recuperaba su capacidad de atención, se “disolvían” todos los hechizos que el monstruo había confabulado en contra de ella.

a) El cuento y la memoria

Y entonces dieron las doce campanadas, Cenicienta salió corriendo del baile, apenas le dio tiempo de llegar a su casa, cuando la carroza quedó convertida en calabaza, los caballos en ratones, y su bello vestido en harapos.

¿Por qué será que todavía recordamos esta historia? ¿Por qué no hemos olvidado aún que el príncipe logró encontrar a la mujer que en una noche había logrado trastocarlo gracias al pequeño olvido de la zapatilla de cristal?

¿Cómo es posible, entonces, memorizar un cuento?

Para abordar este tema debo partir de los nuevos supuestos lingüísticos en donde la memorización de un relato depende de estructuras cognitivas previas del sujeto.⁹¹ Pero ¿Cómo podríamos constatar el hecho de que memorizar implica reorganizar un contenido en esquemas previos? En 1932 Frederic Bartlett⁹² instrumentó una forma de entender este supuesto a partir de una investigación que me propongo repetir de manera muy sencilla. Bartlett utilizó el cuento de *La Guerra de los Fantasmas* para llevar a cabo dicha investigación.⁹³ Su metodología consistió en leer dicho relato a diversas personas a quienes se les daba la instrucción de repetirlo.

Cito dicho cuento con la intención de hacer por mi cuenta el experimento.

"Una noche dos hombres jóvenes de Egulac bajaron al río para cazar focas, y mientras allí estaban sobrevino la niebla y un tiempo calmo. Entonces oyeron gritos de combate, y pensaron: 'tal vez sea una batalla'. Escaparon hacia la canoa y se escondieron tras un tronco. Entonces vinieron canoas, y oyeron el ruido de remos, y vieron que una canoa se dirigía hacia ellos. Había cinco hombres en la canoa, y ellos dijeron:

'¿Qué están pensando? Queremos que vengan con nosotros. Vamos río arriba a guerrear con la gente'.

Uno de los jóvenes dijo: 'No tengo flechas'.

⁹¹ Milagros Gárrate Larrea, *La comprensión de cuentos en los niños un enfoque cognitivo y sociocultural*, México, Siglo XXI España Editores, 1996.

⁹² Catedrático en psicología y Director del laboratorio de psicología en la Universidad de Cambridge

⁹³ Richard E. Mayer, *Psicología de la educación. El aprendizaje de las áreas de conocimiento*, Madrid, PEARSON Educación S.A., 2002.

'Las flechas están en la canoa', dijeron ellos.

'Yo no iré. Podrían matarme. Mis parientes no saben dónde he ido. Pero tú' dijo, volviéndose hacia el otro, 'puedes ir con ellos'.

De este modo uno de los jóvenes fue, pero el otro retornó a su casa.

Y los guerreros fueron río arriba hasta un poblado al otro lado de Kalama. La gente bajó hacia el agua, y ellos comenzaron a pelear, y muchos fueron muertos. Pero de pronto el joven escuchó que uno de los guerreros decía: 'Rápido, vamos a casa; este indio ha sido herido'. Entonces pensó: 'Oh, ellos son fantasmas'. El no se sentía mal, pero ellos decían que había sido herido.

Fue así que las canoas volvieron a Egulac, y el joven desembarcó, fue a su casa e hizo un fuego. Y llamó a todos y les dijo: 'Mirad, que he acompañado a los fantasmas, y fuimos a luchar. Muchos de los nuestros fueron muertos, y muchos de los que nos atacaron fueron muertos. Ellos dijeron que me habían herido, pero yo no sentí daño'.

Contó todo esto y quedó en silencio. Cuando salió el sol él cayó al suelo. Algo negro salió de su boca. Su rostro se contorsionó. La gente saltaba y gritaba. El estaba muerto" (Bartlett 1932:65).

Después de haber leído el relato a tres personas distintas escribo sus resultados.

Relato del Sujeto 1

Dos hombres de Egulac salieron a cazar focas, se acercaron al río y oyeron ruido y resulta que se acercaban unos que iban en sus canoas para pelear. Y les dijeron que fueran a pelear. Entonces uno se fue a pelear y el otro a su casa y luego en la pelea aparentemente se muere, se sale de la realidad y piensa que son fantasmas. Se durmió, se despertó y cuando salió el sol se murió con una cosa negra en la boca y la gente que estaba ahí estaba muy alarmada.

Relato del Sujeto 2

Había dos jóvenes que fueron a pasear cerca del río, oyeron ruidos de guerra y se escondieron detrás de unas lanchas. Los otros les dijeron que fueran a

pelear, uno de ellos no recuerdo por qué, regresó a su casa, pero les dice a los otros que su amigo puede ir a pelear.

El amigo que fue a pelear oyó que le dijeron tú estás muerto y contestó yo no estoy muerto. Tuvo una reunión con su gente pero después de la noche murió y algo negro le salió.

Relato del Sujeto 3

Dos indios fueron al río a cazar focas, oyeron gritos de guerra, era una canoa de guerreros que los invitaron a pelear. Uno de ellos no fue argumentando que no tenía flechas y que nadie sabía que estaba ahí. El otro fue a pelear y, en determinado momento escuchó que había sido herido, pero él no sentía nada; regresó al pueblo contó la historia y murió.

Bartlett concluyó que todos los detalles que no forman parte de la trama quedarán seguramente eliminados. Sin embargo es posible que el individuo recuerde aquellos detalles que, aunque no sirvan para elaborar la trama, le resulten significativos. Además cuando la persona que intenta memorizar el cuento no lo entiende busca la manera de agregar o quitar elementos para explicárselo de algún modo.

Las conclusiones de Bartlett se sintetizaron básicamente en los siguientes supuestos.

- a) Alineamiento o Nivelación. Se refiere a que en la reproducción del relato se obvian los detalles, se pierde el estilo literario y se sintetiza la historia en un modelo.⁹⁴ Esto quiere decir que, si volvemos al relato original, ninguno de los tres sujetos recordó, por ejemplo, que había cinco hombres en la canoa. Esto sucede porque este dato no es relevante en la construcción de la trama principal. Al hablar del estilo literario, éste se pierde totalmente ya que nadie repite la historia como fue narrada sino como a cada quien le hizo sentido.. Otro de los datos importantes es que la historia termina sintetizándose en un modelo, de tal suerte que, el sujeto tres, reduce los dos últimos

⁹⁴ Ibid.

párrafos del cuento como sigue: “regresó al pueblo, contó la historia y murió.”

- b) Agudización. Se agudizan algunos detalles que al individuo le parezcan significativos.⁹⁵ Es interesante este dato, porque, si comparamos los tres relatos en los cuales me estoy basando para hacer este análisis, vemos que cada sujeto recuerda detalles que los otros no mencionan. Así, el sujeto uno relata que, cuando murió el indio, “la gente estaba muy alarmada”. El sujeto dos recuerda el dato que frente a la exhortación de que fueran a pelear, uno de ellos dice yo no, pero mi amigo puede ir. El sujeto tres menciona que no puede ir a pelear porque: “no tiene flechas y nadie sabe que está ahí”. Esto quiere decir que cada sujeto memorizó los datos que, dada su experiencia personal, le son más significativos.
- c) Racionalización. Hace el pasaje más compacto, más coherente y más consistente con sus expectativas.⁹⁶ Este punto es quizá el más contundente, además de que todos compactan, a su manera, la historia; la búsqueda de coherencia hace, o bien eliminar los datos que al sujeto le parezcan incoherentes, o bien darles una explicación en base a las propias expectativas del sujeto. Ni el relato dos ni el tres mencionan a los fantasmas. Mientras que el primero le añade a la trama una explicación para hacerla verosímil “se muere, **se sale de la realidad** y piensa que son fantasmas”
- d) Conclusión. La memoria no actúa como un “replay” de la situación, sino como una reconstrucción de lo sucedido a partir de esquemas previos.

Ahora bien, a partir de los años setenta y, en función de estas investigaciones “la lingüística, desde distintas perspectivas, ha mostrado preocupación por los procesos cognitivos subyacentes a la producción y recepción de diferentes tipos de discurso.”⁹⁷ Estos procesos cognitivos subyacentes son los que

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Milagros Gárrate Larrea, *La comprensión de cuentos en los niños un enfoque cognitivo y sociocultural*, México, Siglo XXI España Editores, 1996.

permiten recordar una historia. Así pues, si invertimos esta lógica, si queremos que una historia se recuerde debemos de partir de una “estructura, previa, simple” que permita su fácil memorización.

Teniendo lo anteriormente expuesto en mente y, sabiendo que, recordamos estructuras, no detalles, emprendí el primer curso de verano con la idea de elaborar un cuento en el que la trama debía tener la siguiente estructura: La princesa es atenta pero cada vez que se distrae el monstruo la captura; la princesa vence al monstruo cuando recupera su capacidad de atención. Con que las niñas recordaran esa forma simbólica y le dieran su importancia al concepto de atención, ellas podrían aplicar en un sinnúmero de situaciones concretas esta habilidad. Me gustaría señalar en este punto que, aquel que practica la capacidad de atención, se dará cuenta de manera vivencial que es mejor tenerla a no tenerla y, en el momento que esto suceda, si es que llega a suceder, el cuento se habrá comprendido cabalmente. Sólo si se llega a ese punto podríamos estar hablando de la memoria y comprensión de la que habla Ausubel.⁹⁸ Mientras el niño no haga propia la vivencia de la atención y sólo recuerde la forma de la historia la “semilla” no ha dado su fruto final aún. Mi objetivo, entonces, en este primer taller, era imprimir en la conciencia de las niñas la importancia de la atención.

Ahora bien, se puede cuestionar que si el guía ya cuenta con un modelo de historia “*a priori*”, que tanto los niños realmente participan de su creación. Diré que este modelo no desarrolla la historia lo único que hace es sentar el horizonte en donde ésta se llevará a cabo. Con esta estructura inicial se debe de sentar cuál es la introducción, es decir, el marco en el cual se elaborará el cuento, y dónde debe terminar para que el cuento cumpla su función mnémica. Todos los sucesos intermedios los construyen los niños; al final, el guía trata de llevar la historia hacia el final preestablecido.

En mi experiencia es más fácil que un niño construya una historia si se le marca de antemano un contexto, que si se deja éste enteramente abierto. El niño necesita una forma previa a partir de la cual su imaginación se estimule; sin ella, echará mano, de cualquier forma, de las estructuras que ya conoce.

⁹⁸ D. Ausubel, *Significado y aprendizaje significativo*, (último acceso 29/09/2012).

En el segundo curso, los niños eran los protagonistas en una expedición hacia ese extraño país llamado *Sinsentido*. Y el final tenía que empatar con un tesoro escondido que tiene que ver con la atención y la imaginación. Con este marco los niños crearon una aventura fabulosa que al final desembocó en que había un castillo de seres invisibles como el rey de la atención y la reina de la imaginación y en el castillo estaba escondido el tesoro.

Todo esto hace suponer que, mientras más simple es la estructura de un cuento, más fácil es memorizarla y retenerla. Sería entonces interesante, a manera de investigación, saber lo que ellos recuerdan de estas historias a uno o dos años de distancia.

Reitero, entonces, que el cuento es el que amalgama y funge como aglutinador de las actividades plásticas y musicales que se realizan en el taller.

PARTE 2

DOS CURSOS DE VERANO,
UN ESTUDIO DE CASO

CAPÍTULO 1

DESDE LA INVESTIGACIÓN AL SALÓN DE CLASE

En el artículo *Neuroscience travels from the lab to the classroom*,⁹⁹ se sostiene que los fundamentos neurológicos que se han podido medir en los laboratorios y que constatan la viabilidad que tienen las artes para que se mejore el aprendizaje son un hecho, falta decir, que las escuelas y los maestros los instrumenten en los salones de clase para lograr el impacto social deseado. Me uno, entonces, al reto de estimular la atención a través del juego artístico para que el niño logre mejor rendimiento cognitivo. Diré entonces que, bajo mi punto de vista, un conocimiento se cumple en la medida que pueda ser vivido y, en este caso, experimentado en la praxis. A dónde tienen que llegar todos estos avances de laboratorio es a las aulas.

Con este afán diseñé los dos cursos de verano para niños en el Instituto Cultural Helénico. El primero fue en el verano del año 2010 titulado *Rescata a la Princesa de las Garras de un Gran Monstruo*, y el segundo en verano del 2011 para niños y niñas cuyo título fue *Prepara tus Maletas, nos Vamos de Viaje con tu Imaginación*.

Confié, entonces, en mi marco teórico y me entregué a la praxis dispuesta a hacer mi mejor esfuerzo para dejar en los niños la semilla de la atención, la imaginación y el trabajo colaborativo.

⁹⁹ AalokMehta, "*Neuroscience Travels from the Lab to the Classroom*," <http://www.dana.org/news/features/detail.aspx?id=21758> (último acceso 29-4-2011)

CAPÍTULO 2

DOS CURSOS DE VERANO: PROPUESTA

Tres fueron los planteamientos que me sirvieron de eje en ambos cursos, el primero tiene que ver con la importancia de la atención, el segundo tiene que ver con la imaginación entendida, dentro de este contexto, como pensamiento divergente. Y el tercero sostiene la importancia del cuento como herramienta educativa por su función mnémica.

La propuesta que elaboré tiene, como objetivo principal, que los niños construyan un cuento a partir del escenario que plantea el guía. Una vez que los niños proponen una historia, deben entonces, resolverla plásticamente. El guía, o el responsable del proyecto, por su parte integra en un video final todas las partes: la parte narrativa, la parte plástica y la parte musical. De esta manera los niños no sólo elaboran la historia, sino que también la plasman en diversas formas artísticas y, finalmente, ven el video que consolida todo el proyecto.

Cabe mencionar en este punto, que, como el taller trata de impulsar la atención y la música es el quehacer artístico que la estimula mayormente¹⁰⁰ entre las actividades de índole narrativa y las plásticas también se incluye el taller de música, cuyo objetivo es que al final aprendan a leer una línea rítmica sencilla que cuando la ejecutan correctamente, la deben incluir dentro de la historia.

¹⁰⁰ Michael Gazzaniga, *Learning, Arts, and the Brain*, New York, Dana Press, 2008.

Otra de las actividades que corresponde al taller de música es que ellos elijan, a partir de las melodías que sugiere el guía, cuál sería la más apropiada para representar su aventura.

Con estos elementos elaboré las actividades que incluyeron taller de cuento para elaborar una historia donde quedarán representados la importancia de la atención y la imaginación; el taller de artes plásticas para representar el cuento y estimular el proceso creativo y la imaginación; y el taller de música para estimular directamente la atención. Cabe destacar que, según el planteamiento que hace Thomas Armstrong¹⁰¹ partiendo de las inteligencias múltiples de Gardner, uno de los objetivos fue que los niños desarrollaran e integraran varias inteligencias; en este caso fueron la lingüística, la espacial, la musical y la interpersonal.¹⁰²

El respeto lo trabajé dentro del aula propiciando el trabajo colaborativo, que se logró principalmente en el segundo curso, gracias a que, prácticamente, todas las actividades fueron en equipo, y éstos nunca se repetían con los mismos integrantes, lo que produjo mayor cohesión grupal al final del verano.

En el primer curso la propuesta fue dirigida a niñas y la historia tenía que versar entre una princesa y un monstruo que la acechaba cada vez que ésta se volvía desatenta. El país donde sucedía todo esto se llamaba Fantasía, porque en Fantasía todo es posible...

En el segundo curso de verano la propuesta fue viajar a *Sinsentido*, lugar que escapa de todas las leyes de la lógica en donde según sus propias descripciones “hay edificios de gelatina” y “un guardia con tres pies”. En *Sinsentido* había escondido un tesoro que tenía que ver con la imaginación y la atención. El resto de la historia fue íntegramente construida por ellos.

¹⁰¹ Thomas Armstrong, *Las inteligencias múltiples en el aula*, Buenos Aires, Manantial, 1994.

¹⁰² Para Armstrong la inteligencia lingüística es aquella que fomenta la narración, lectura y escritura. La inteligencia espacial es aquella que fomenta el pensar en imágenes y estimula el diseño y el dibujo. También menciona una inteligencia musical como aquella que estimula la entonación, ritmo y la facultad de saber escuchar. Por último la interpersonal tiene que ver con saber dirigir, organizar y relacionarse con el otro.

CAPÍTULO 3

CAMBIOS ENTRE EL PRIMER TALLER Y EL SEGUNDO

Puedo decir que las dos talleres fueron experiencias muy diversas, para empezar porque el primero fue un ambiente femenino y el segundo mixto. Esto ya presenta una diferencia fundamental. Además la segunda propuesta fue mucho más focalizada y dirigida, es decir, todas las actividades hechas se integraron en el video final, a diferencia del primer taller que hubo muchas actividades, sí, artísticas, pero que no quedaron incluidas en el último video. Puedo decir que entre el primer y segundo taller la parte teórica de mis estudios en la maestría me hicieron ver que era muy directiva tenía que arriesgar un poco más y soltar el grupo de otra forma. Además instrumenté nuevas estrategias para romper con el protagonismo y las rivalidades innecesarias que se generaron en el primer taller. Y gracias a la experiencia primera pude valorar cambios importantes como el sistema de refuerzos y las posibilidades técnicas y artísticas de hacer un mejor video. Cosa que resultó evidente por los comentarios y la actitud de los padres de familia y los niños.

a) La propuesta

En la primera propuesta fui más directiva en cuanto a la elaboración de la historia y muchas buenas ideas que surgieron de las niñas quedaron fuera porque no estaba preparada para acogerlas. Recuerdo cuando María, utilizando los tambores que habíamos hecho en clase, inventó su propio ritmo – estilo rap- y comenzó a narrar la historia de la princesa. Me pareció genial, y, sin embargo no tuve la flexibilidad de deconstruir lo que ya habíamos hecho para incluir la versión de María.

Fue entonces que en el segundo taller me di cuenta de que había que soltar la primera experiencia y recomenzar desde otro sitio. Había que dar mayor libertad al niño y el guía tratar, únicamente, de apoyar técnicamente a la realización, tanto de la historia, de la música, como en las artes plásticas. Sabía, entonces, al comenzar el curso del verano del 2011 cómo empezaría la historia y hacia dónde la quería conducir; lo que no sabía al comenzar el taller era cómo se eslabonaría dicho cuento, puesto que el nuevo desafío era que ellos lo resolvieran prácticamente en su totalidad.

Esta nueva forma de abordar el taller dificultó en extremo la planeación sobre todo en los materiales, cada día había que afrontar nuevos retos que nunca estuvieron previstos.

b) El sistema de refuerzos

Otro de los cambios sustanciales fue aquel que involucra los refuerzos. En el primer taller una manera de involucrar a las niñas fue dándoles puntos en la medida que participaban. Me di cuenta que esta manera de reforzar no era útil en la medida que estaban suficientemente motivadas por las actividades *per se* y se generaban rivalidades innecesarias. Es verdad que Amalia, por su capacidad de atención, terminaba ganando la mayor parte de los premios y Claudia, a pesar de hacer un gran esfuerzo, se terminaba frustrando porque no lograba superar a Amalia. Esa rivalidad, me di cuenta, estorbaba a la cohesión grupal y era inútil en la medida que, de cualquier forma, la historia y las actividades las motivaban en sí. En el segundo taller cambié la estrategia, puse un temporizador marcando un tiempo predeterminado, cuando éste sonaba, si se sentían contentos con lo que estaban haciendo, tenían que poner un listón en la lámina de *Magité*, personaje que, gracias a una bola de cristal, es capaz de ver los sentimientos.

Cabe mencionar que *Magité* quedó lleno de listones de colores que representaban sus buenos momentos, y que, dentro del cuento elaborado, terminó siendo el tesoro escondido de *Sinsentido*.

Otra de las estrategias que instrumenté fue darme cuenta cuál era la habilidad más representativa de cada uno de ellos y al final cada quien recibió un premio

por una cualidad distinta. Así hubo los siguientes premios: sociable, cooperativo, rítmico, de actividades manuales, paciente, alegre y dedicado.

c) El respeto y el trabajo cooperativo

Sin lugar a dudas, el trabajo colaborativo fue el gran logro del segundo taller. En el primer curso los trabajos fueron prácticamente individuales, en el segundo fomenté, en casi todas las actividades, el trabajo en equipo.¹⁰³

En este segundo curso, el respeto se dio principalmente en términos de trabajo en equipo. Nadie era dueño de nada excepto de su personaje y todos colaboraron conjuntamente para resolver los retos que ellos mismos decidieron crearse. La noción de que el video era un producto colectivo, final, fue determinante para lograr la conciencia de que todos juntos participaban en un resultado conjunto.

Considero que ésta fue una de las estrategias con mejores resultados debido a que, en un principio, todos querían trabajar de manera individual: si había que resolver plásticamente una escoba mágica, cada uno quería hacer su propia escoba. Conforme pasaban los días, el grupo se cohesionaba visiblemente. En un principio los hombres volaron en escoba mágica hacia *Sinsentido* y las mujeres se fueron por submarino. Esto ya marcaba una primera división: niños y niñas. Cuando llegaron a *Sinsentido* la ciudad estaba amurallada y tenían que pasar una prueba para que se abrieran las puertas de la ciudad. En cuanto entraron a *Sinsentido* (aproximadamente a la semana y media del curso) se encontraron con que ahí se hablaba un idioma diferente por lo que tuvieron que descifrar unos jeroglíficos. En este punto todos decidieron unirse e incluso lo mencionaron en el cuento: *decidimos permanecer juntos en nuestra aventura...* y así fue. En adelante todos los retos los resolvieron en equipo.

Algo me llamó francamente la atención: al final del curso cuando había que repartir los trabajos había que buscar una estrategia para que unos se quedaran con unas cosas y otros con otras. El día anterior me supuse que esto

¹⁰³ Aunque la teoría de David Johnson marca una distinción entre el aprendizaje en equipo y el cooperativo, yo me refiero al trabajo en equipo realizado cooperativamente a partir de los equipos elegidos para resolver las distintas actividades artísticas.

podría llevar al grupo a una tensión y a una pugna entre ellos. No fue así. Ellos mismos decidieron qué le tocaba a cada quién y, excepto en uno de los trabajos, no hubo ninguna dificultad. Lo que sí es que todos quisieron la copia del video.

Se dieron cuenta y visualizaron que lo importante era el trabajo final, de equipo, más que sus propios logros individuales. Creo que éste fue uno de los grandes resultados puesto que en esta cohesión grupal quedó implícita la idea de colectividad y, por supuesto, la actitud de respeto hacia los amigos subyace a esta cohesión.

Uno de los grandes aprendizajes en este segundo curso fue que sin hablar de respeto de manera abierta, (excepto cuando se suscitó el problema con la chica suiza), sin hablar de trabajo colaborativo de manera explícita, las actividades artísticas elegidas y la táctica del trabajo cooperativo lograron la comprensión y vivencia de que la interacción grupal permite resolver con mayor efectividad un problema específico.

d) Lo que considero mejorable

Ahora bien, en su libro *La otra educación*¹⁰⁴ Laurance Splitter y Ann Sharp, cuyo proyecto educativo consiste en fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, es decir, filosófico, en los niños en edad escolar a través de lo que ellos denominan la comunidad de indagación,¹⁰⁵ mencionan que no sólo basta darle al niño las experiencias que necesita para elaborar un conocimiento, es necesario, por medio de estas comunidades de indagación, que el niño estructure verbalmente lo que aprende. Pondré un ejemplo, en determinado momento tenía que grabar una escena para el video donde los niños tenían que ejecutar una partitura musical. El nervio de los niños era tal, que la risa los vencía antes de terminar. Hice varios intentos y no funcionó, luego les puse unos ejercicios de respiración y relajación, la distensión fue inmediata y ejecutaron bien después de instrumentar esta técnica alterna que sirve para

¹⁰⁴ Laurance J. Splitter y Ann M. Sharp, *La otra educación*, Buenos Aires, Manantial, 1995.

¹⁰⁵ Este término, si bien no es definido por Splitter y Sharp por considerarlo un proceso dinámico, habla sobre como hacer y bajo que principios establecer un foro infantil en donde el niño, comunitariamente, empiece a razonar y a ejercer su capacidad crítica. El objetivo es que el niño empiece a razonar por sí mismo en conjunto con otros para que con este diálogo se busque la solución a una cuestión determinada. Cabe aclarar que el respeto es una de las bases para establecer estas comunidades de indagación.

reducir, cuando se necesita, la sobreexcitación del grupo. Hubiera sido un momento ideal para recapitular de manera siguiente ¿Se dieron cuenta como la relajación les ayudó a hacerlo muy bien? Pero no lo hice suponiendo que era evidente. Lo que no sabía es que, seguramente los niños no hicieron esta conexión por evidente que a mí me parezca. Luego entonces, lo que sostienen Splitter y Sharp es que haya tiempos reservados para reflexionar sobre los aprendizajes que se dieron en el aula. De otro modo estos grandes aprendizajes pasarán desapercibidos. A este proceso de reflexionar sobre lo aprendido es a lo que, estos y otros autores, llaman hacer metacognición.

CAPÍTULO 4

ENTRE LAS ARTES Y LA PSICOMETRÍA

Es importante empezar por decir que si decidí hacer una evaluación de la atención en los niños al inicio y al final del segundo curso de verano a partir de un test psicométrico, no lo hice con la intención de hacerlo de manera estrictamente profesional ya que esto hubiera implicado un presupuesto y otra intención en el curso. Lo hice más bien, y esto tiene que quedar claro desde el principio, para tener unos primeros indicadores, índices probables, que inviten a una documentación más detallada del caso. Y que apunten a la experiencia necesaria que en este tipo de trabajos aún queda por sistematizar y llevar a la práctica.

Las pruebas psicométricas fueron aplicadas por una estudiante de la carrera de psicología y se concretaron a medir la atención focalizada y selectiva a partir de la prueba de dígitos y claves del paquete WISC – R.

Explico brevemente cómo funcionan estas pruebas. Según Ana María Soprano¹⁰⁶ “Un test psicométrico es un instrumento de medida basado en un sistema métrico. Es un aspecto fundamental en este tipo de técnicas disponer de un grupo normativo constituido por individuos de determinada edad, nivel educativo y procedencia cultural, a todos los cuales se ha aplicado este test de manera idéntica; [...] además los resultados de esa aplicación han sido puntuados siguiendo criterios idénticos.”¹⁰⁷ Con esto queremos decir que, lo primero que se hace es establecer un grupo normativo de niños de una misma

¹⁰⁶ Médica y psicopedagoga, actualmente trabaja en el Servicio de Neurología del Hospital Dr. J.P. Garrahan

¹⁰⁷ Ana María Soprano, *Cómo evaluar la atención y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

edad y semejante nivel sociocultural, a los cuales se les aplica la prueba de manera idéntica para establecer una norma, es decir un valor medio, a partir del procedimiento estadístico denominado de campana. A esa medición media, normativa, se le asigna un valor igual a 10. Otro individuo que obtenga ese 10 de valor quiere decir que está dentro de la norma, es decir, del promedio. Si hay un individuo que presenta 11 está por encima de la norma de ese grupo que nos sirve como referencia. Si presenta 9 o menos está por debajo del grupo normativo.

Cabe mencionar que el grupo normativo de la prueba WISC-R se hizo con muestras de niños argentinos de la ciudad de Buenos Aires y conurbano bonaerense. Esto quiere decir que los resultados se comparan automáticamente con este grupo de niños argentinos.¹⁰⁸

Otro factor muy importante, a la hora de medir la atención, es comprender que ésta es variable “La atención fluye, cambia, varía enormemente, aún en un mismo sujeto, dependiendo del momento, las circunstancias, el tipo de actividad, los intereses, la motivación, etcétera.”¹⁰⁹ Eso quiere decir que no se puede llegar a una evaluación determinante de la atención por la mera aplicación de una o dos pruebas.

Las pruebas que se aplicaron fueron:

1) Retención de Dígitos:

Donde se le dice al niño una secuencia numérica que el niño tiene que repetir primero en forma secuencial y después en forma inversa.

2) Claves

Donde a cada número del 1 al 9 le corresponde un signo y el niño tiene que escribir en una casilla debajo de cada número que se le solicita el signo correspondiente. (Anexo 3)

En el caso que me ocupa, los resultados de las pruebas pueden verse y son explicados en el Anexo 4.

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ Ibid.

La interpretación de estos resultados puede establecer con certeza que el último día del curso estaban más atentos que el primero, puesto que todos mejoraron su nivel.

Aunque los resultados se encuentran también en el Anexo 4 reproduzco aquí dicha tabla y su respectiva explicación.

11												
10												
9												
8												
7												
6												
5												
4												
3												
2												
1												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2

La tabla que aquí presento tiene en la columna vertical los números del uno al once cuya función es cuantificar numéricamente la atención dentro de una escala del uno al diez, donde diez es el puntaje normal. En la barra inferior horizontal, aparecen las letras A1, A2; B1, B2; C1, C2; en donde A, B, C etc. Son cada alumno al que se le aplicó el test y el número 1 corresponde al test de retención de dígitos y el 2 al test de claves. Así cada alumno presentó dos pruebas. Por ejemplo B2, en esta nomenclatura, quiere decir el resultado de la prueba dos en el alumno B. Los cuadros naranja fuerte corresponden al incremento en puntuación en el test aplicado el último día.

¿PUEDEN LAS ARTES MEJORAR LA EDUCACIÓN?, CONCLUSIÓN

De acuerdo con el video *Cambiando Paradigmas* de Ken Robinson,¹¹⁰ nuestro sistema educativo tradicional se basa en la concepción de conocimiento de la ilustración. Es bajo el lema *Sapere Aude*, frase que en latín significa atrévete a saber, y que Kant retoma como *ten el valor el usar tu propia razón* en su ensayo *¿Qué es la ilustración?*¹¹¹, que se forjan gran parte de los valores que rigen la vida moderna. La *mayoría de edad*, según Kant, se adquiere en la medida que uno se adueña de su propio entendimiento de manera autónoma.

El planteamiento aquí lo abro en varios sentidos, es indiscutible el valor que tiene la razón en términos de que ésta se ejerza de manera autónoma; el punto aquí es si no hemos dejado algo de lado. La cuestión ahora es saber si el ser humano se agota en la razón y, de manera más compleja, la pregunta es si efectivamente la razón es el único acceso al conocimiento y si ésta verdaderamente constituye una manera inequívoca de saber.

Ahora bien, nuestro sistema educativo tradicional descansa en la premisa de que la razón es el único medio para acceder al conocimiento de manera segura. Sin embargo, como ya lo habíamos mencionado, algo en él pide a grandes voces una reestructuración.

Es por ello que en esta propuesta hablo de una integración entre la parte cognitiva a través de la atención, la parte afectiva vía la imaginación y el proceso creativo, y el respeto vivido desde el trabajo colaborativo.

¹¹⁰ *Changing Paradigms*, Video, dirigido por Ken Robinson .

<http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>

¹¹¹ Emmanuel Kant, *Filosofía De La Historia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Puedo decir que, en la experiencia vivida pude corroborar cómo la capacidad cognitiva no es suficiente para el aprendizaje. Si el niño tiene un mal manejo emotivo, los aprendizajes se truncan en el proceso. En el caso de Mauricio que desde el principio mostró dificultad para manejar la frustración, el diagnóstico se hizo más evidente cuando le pedí que hiciera un personaje con la cara de tristeza, o de ansiedad. Él sólo podía admitir las emociones positivas y fue el único en el grupo que no pudo hacer un personaje con otra emoción que no fuera la alegría. Mauricio fue el niño que más problemas tuvo para integrarse al resto de sus compañeros, y, cada vez que había algo que le disgustaba, soltaba la tarea en cuestión y se aislaba de la actividad. Con lo que puedo decir que, si bien era el niño más dotado en cuanto a capacidad, (fue el más alto en la prueba de atención)¹¹² fue el que menos intentó la mayor parte de las actividades. En este caso en particular, creo que, para que Mauricio fuera más tolerante de sus emociones adversas habría necesitado, además del programa de verano, atención especializada en esta materia.

En general, puedo medir el acierto del curso a partir de que al final todos ellos, incluyendo a Mauricio, se mostraron más despiertos, más contentos y más integrados. De tal suerte que, en el día de la presentación de su video a sus padres y familiares, las exclamaciones de alegría no se hicieron esperar: ¡Mira má cómo nos quedó!

Ahora bien, puedo imaginar un universo complejo donde, de una o de otra manera, todo se relaciona con todo. Sí; seguramente es verdad este enunciado, sin embargo, confío plenamente en el *Principio de Parsimonia*¹¹³ entendiéndolo por éste, dentro del presente contexto, que aunque podríamos llegar a establecer relaciones de todo con todo, son preferibles los vínculos más directos, evidentes, a lo más “forzados”.

Aclaro esto porque, a raíz de la experiencia vivida, quisiera hablar de la relación que existe entre el arte y la educación enfatizando, una vez más, que

¹¹² La prueba aplicada fue el WISC-R y es descrita en el capítulo 4 de la sección anterior.

¹¹³ El principio de parsimonia, llamado también navaja de Ockham es un término utilizado normalmente en las ciencias para establecer que cuando se cuenta con una o más soluciones a un problema se debe optar por la más simple.

no me estoy refiriendo a la enseñanza de las artes para la formación de futuros artistas. El debate aquí es si las artes o el quehacer artístico elaborado de manera no profesional pueden generar un impacto positivo, directo, en la educación general de un individuo.

Algunos lineamientos de la UNESCO¹¹⁴ en materia de educación sostienen que la educación debe generar competencias y vincular los aprendizajes con los procesos sociales. Sostengo que, con base a lo vivido, los niños mejoraron su capacidad de atención en la medida se sintieron más motivados, cuando empezaron a visualizar de manera concreta, cómo iba quedando el video. Mejoraron su atención, quedó claro, pero también lograron una mejor integración, sobre todo por la diferencia de edades.

Podemos sustentar también que el quehacer artístico permite, en edades tempranas, estimular la atención por su carácter lúdico; el niño no percibe como trabajo el trabajo artístico. Aunque suene redundante, la única forma de fortalecer las redes neuronales que involucran la atención es poniendo atención. Mientras haya un tono atencional sostenido el niño mejorará su atención y con ello su memoria. En términos más pragmáticos es más fácil involucrar a un niño en una actividad lúdica que en una escolar. Y, sin embargo, el fortalecimiento que logre en su atención vía las artes le servirá para mejorar su rendimiento escolar. En la experiencia vivida en los dos cursos de verano puedo decir que, en términos de atención, si un niño está motivado estará más atento y, si está más atento estará fortaleciendo las redes neuronales que involucran la atención, misma que le servirá para otras actividades que involucren el aprendizaje.

En el segundo curso quedó registrado cómo los niños mientras más se introducían en la dinámica del video, más motivados estaban subiendo sus niveles de atención según la escala de la prueba Wisc-R en uno, dos y hasta tres puntos con respecto del primer día.

Por otra parte el vínculo entre las artes y la imaginación es sumamente estrecho. Si tomamos en cuenta cómo la imaginación es ese universo entre lo

¹¹⁴ UNESCO, <http://www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/inicio/en-portada/que-es-la-educacion-para-todos.html>

tangible y lo intangible estaremos en la posibilidad de entender por qué es indispensable la imaginación para el quehacer artístico en la medida que, vía el proceso creativo, se puede transformar una emoción (intangible) a un objeto concreto (tangible). En el segundo curso de verano uno de los ejercicios fue que expresaran la emoción de ir a *Sinsentido* en un corazón. Este trabajo tenía por objetivo que el niño aprendiera que sus estados de ánimo pueden ser representados. (Ver anexo 2)

En el caso de cómo la imaginación le da sentido a nuestros afectos puedo decir que, para un niño, es un concepto demasiado abstracto. Sin embargo habíamos dicho que lo primero que hay que hacer para otorgarle un sentido a lo que vivimos es experimentar y no negar la carga afectiva de lo que nos afecta. De tal suerte que lo que sí se logró en el segundo curso de verano fue que el niño se hiciera consciente de las emociones agradables y desagradables y que ambas había que vivirlas con naturalidad. Otro de los ejercicios que hice para reforzar este concepto es que mandé a hacer unos títeres de madera reversibles, de tal suerte que cada títere tenía la capacidad de tener dos rostros y la consigna era que un rostro debía tener una emoción que les gustara vivir y la otra cara otra que no les gustara vivir. De esta manera les expliqué que en la vida hay veces que nos gusta lo que vivimos y hay veces que no; pero lo importante era aprender a vivir tanto una carga como la otra. Su personaje reversible fue el trabajo que mayor significado tuvo para ellos.

Por otro lado, el pensamiento divergente que consiste en generar nuevas relaciones que no están dadas en la realidad, cuyo objetivo es hacernos pensar más allá de nuestros patrones habituales, fue uno de los pilares del curso en la medida que, para elaborar una historia nueva, conjunta, había que “derribar” las típicas historias convencionales. Gran parte del curso se me va en la deconstrucción de significados condicionados para abonar el terreno de la invención. Así por ejemplo, cuando hablamos de que en *Sinsentido* había un tesoro escondido, les pregunté qué podía ser ese tesoro a lo que respondieron, dinero, oro, diamantes, bronce, plata, joyas y coronas luego les dije que estaba muy bien pero que esos eran tesoros visibles si podían ahora pensar en tesoros invisibles a lo que contestaron: felicidad, seguridad, fe, inteligencia,

imaginación, amistad y cariño. La idea fue impulsarlos a pensar de manera distinta. Al final del curso ninguno hacía relaciones habituales. Una de las retroalimentaciones que hizo Georgina al terminar el taller fue decir “este curso fue muy diferente a otros”.

El caso del vínculo con el respeto cabe decir que cuando se suscitó el problema de la niña suiza, tuve que confrontar al grupo en materia de respeto y les pedí que de ellos salieran las normas de la clase, éstas fueron entre otras: no gritar en el oído, no pegar en la panza, no hablar cuando no te toca, no tapar el cañón de video.

Es también importante mencionar que las artes son una herramienta invaluable para mostrar la diversidad, sin embargo el tiempo resultó ser apenas suficiente para hacer el cuento, las actividades plásticas, el taller de música y el video. La opción que estaba planeada para hacer de la reflexión estética un asunto de diversidad y respeto la tuve que cancelar por falta de tiempo. Sin embargo, los resultados en términos de trabajo colaborativo fueron sorprendentes. Al principio del segundo curso todos querían participar de manera protagónica y, a medida que pasaba el tiempo, se fueron integrando como grupo, haciendo de su aventura un asunto colectivo que permitió cohesionarlos a pesar de la diferencia de edades.

En lo que respecta al cuento como herramienta pedagógica puedo decir que, si bien no se puede hacer un estudio a largo plazo para saber si los niños recuerdan la historia o no, o qué partes de la historia todavía tienen presente, lo que creo haber logrado es que, al menos, fijen en su memoria, tanto por los ejercicios en clase, como por la importancia que les di a estos conceptos, dos palabras: atención e imaginación.

Con todo ello quisiera concluir que, si bien la asociación común arte-juego es la más normal, el vínculo arte-educación (que no excluye el juego) es, desde este marco teórico-experimental, muy estrecho. Falta, entonces, que lentamente se vaya estableciendo en términos colectivos este paradigma, ya que, para que el arte logre sus objetivos formativos, es necesario que las instituciones lo impulsen y los particulares crean en ello.

Esta propuesta trabaja sobre los pilares de la atención para estimular las partes intelectuales del niño, sin olvidar que todo ser humano crece y tiene que aprender a lidiar con sus propias cargas emotivas que, de no hacerlo así, tarde o temprano redundará en un problema de personalidad que interferirá en su vida y en su desarrollo. Para manejar su devenir emotivo es importante que el niño aprenda cómo, expresando su emoción por medio de un proceso creativo, logrará transformarla. Reitero entonces que, la imaginación juega un papel activo dentro del proceso creativo. Finalmente esta propuesta no deja del lado la convivencia social y el trabajo en equipo el cual fortalece sus lazos gracias al respeto el cual se establece por ellos mismos como norma dentro y fuera de del salón de clase.

Si tuviera, entonces, que hablar sobre el impacto social de esta propuesta diría que, si fuera posible generalizarla en los sistemas educativos, las artes pasarían a ser no tanto una profesión sino una “herramienta” que, en la esfera personal permitiría un mayor encuentro consigo mismo, lo que redundaría en experiencias mucho más plenas para el individuo que esa conquista que hemos emprendido culturalmente hacia los objetos exteriores que terminan por dejarnos de más en más insatisfechos. Daría la posibilidad de saber cómo manejar más sanamente el ámbito emotivo que como humanos nos corresponde. También impulsaría al individuo a intentar nuevas soluciones ahí donde ya sabemos que los viejos patrones no funcionan. Si tomamos en cuenta, además, la esencia polisémica que tienen las artes, nos ayudarían a comprender que no hay un sólo punto de vista para resolver nuestras problemáticas sociales por lo que las mejores soluciones vendrán del consenso y serán las que beneficien a una mayoría. En ese sentido debemos de asumirnos como individuos que pertenecemos a una colectividad y requerimos de los mecanismos que nos hagan funcionar como tal. En mi experiencia el quehacer artístico funcionó para revertir una tendencia egocéntrica hacia una experiencia más comunitaria.

Termino diciendo que, si bien un curso de verano es cuesta arriba porque los niños llevan, en el mejor de los casos, apenas una semana de vacaciones, a lo largo de éste se van involucrando de más en más en las actividades y, en

el caso del segundo taller, lograron mayor cohesión grupal, le atribuyo, entonces, a las actividades artísticas la cualidad de la motivación a partir de su sentido lúdico y la capacidad de servir como medio para resolver comunitariamente una tarea: en este caso el video de un cuento donde al final todos vieron reflejadas sus ideas sus trabajos manuales y sus voces narrativas.

Mi apuesta personal es que por su capacidad de *memoria simbólica* recordarán que fueron a *Sinsentido*, lugar extraño donde no operan las leyes de la lógica, que unos llegaron en escoba mágica y otros por mar. Que para entrar a *Sinsentido* tuvieron que pasar una prueba y que para comunicarse con los habitantes de este lugar hubo que descifrar un papiro con jeroglíficos para entender su idioma. Para finalizar supieron que en *Sinsentido* había un tesoro que estaba escondido en un extraño castillo donde gobernaban el Rey de la Atención y la Reina de la Imaginación.

Con esta pequeña historia podrán, a su debido tiempo y momento, comprender de manera más profunda el valor en sus vidas de la atención, la imaginación y, gracias a la experiencia vivida en un trabajo colaborativo, podrán a su vez valorar el respeto.

¡Así lo Creo!

¡Así lo Espero!

ANEXO 1

Dibujos de los niños en el curso de verano en 2011 en el Instituto Cultural Helénico. Los personajes representados están hechos en madera lo que permite hacer los títeres reversibles y así, tres de ellos dejan ver sus dos caras, una alegre y otra con una emoción antagónica.



ANEXO 2

Dibujos de los niños en el curso de verano en 2011 en el Instituto Cultural Helénico. Los corazones representan la emoción que tenían por ir a *Sinsentido*.



Rayo Mc. Queen quiere ir a Sinsentido



Jessica se siente emocionada de ir a Sinsentido

James tien muchas ganas de explorar esta ciudad que dicen que es un laberinto peligroso.



Soli se siente feliz de ir a una ciudad diferente.



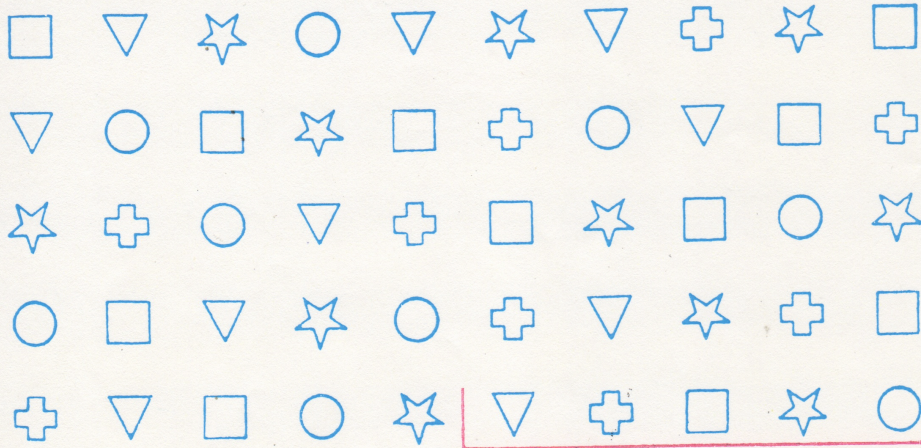
Marianise está feliz de ir a un lugar asombroso

Charly está súper emocionada de conocer esta ciudad tan loca



ANEXO 3

Prueba de Claves Wisc – R



MUESTRA



Emilia Fernanda

v

B



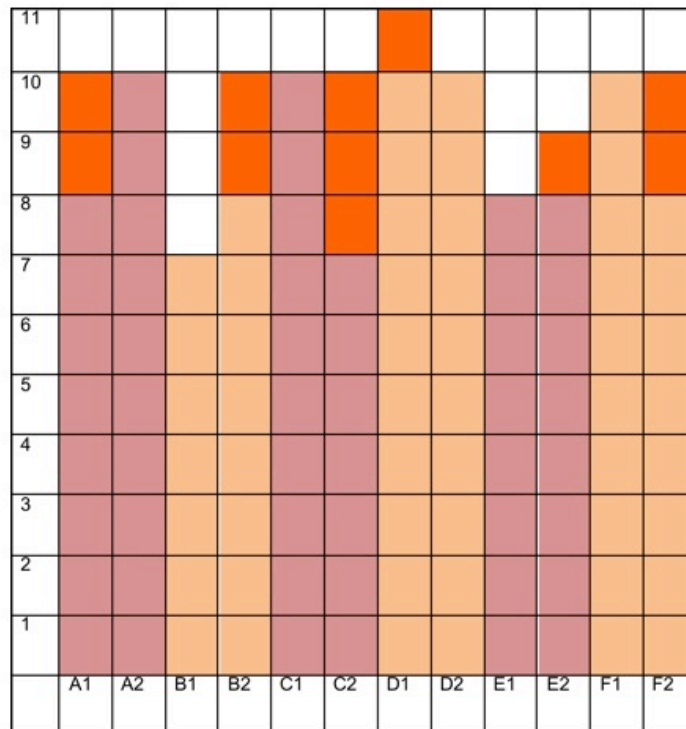
47

MUESTRA

2	1	4	6	3	5	2	1	3	4	2	1	3	1	2	3	1	4	2	6	3	1	2	5	1
)	÷	-	v	+	7)	÷	+	-)	÷	+	-)	+	÷	-)	v	+	÷)	7	÷
3	1	5	4	2	7	4	6	9	2	5	8	4	7	6	1	8	7	5	4	8	6	9	4	3
+	-	7	-)	(-	v	-)	7	-	-	(v	÷	÷	(7	-	÷	v	-	7	+
1	8	2	9	7	6	2	5	4	7	3	6	8	5	9	4	1	6	8	9	3	7	5	1	4
÷	-)	-																					
9	1	5	8	7	6	9	7	8	2	4	8	3	5	6	7	1	9	4	3	6	2	7	9	3

ANEXO 4

Gráfica con resultados de la prueba de atención WISC-R



La tabla que aquí presento tiene en la columna vertical los números del uno al once cuya función es cuantificar numéricamente la atención dentro de una escala del uno al diez, donde diez es el puntaje normal. En la barra inferior horizontal, aparecen las letras A1, A2; B1, B2; C1, C2; en donde A, B, C etc. Son cada alumno al que se le aplicó el test y el número 1 corresponde al test de retención de dígitos y el 2 al test de claves. Así cada alumno presentó dos pruebas. Por ejemplo B2, en esta nomenclatura, quiere decir el resultado de la prueba dos en el alumno B. Los cuadros naranja fuerte corresponden al incremento en puntuación en el test aplicado el último día.

Bibliografía

- Aguirre Lora, María Esther. **Repensar las artes**. México, Bonilla Artigas Editores, 2011.
- Armstrong, Thomas. **Las inteligencias múltiples en el aula**. Buenos Aires, Manantial, 1994.
- Bergson, Henri. **La evolución creadora** [*L'évolution créatrice*]. Traducida por Ires, Pablo. Buenos Aires, Cactus, 2007.
- Cassirer, Ernst. **La Philosophie Des Formes Symboliques – 1. Le Langage**. Paris, Les Editions de Minuit, 1953.
- Chateau, Jean. **Los grandes pedagogos**. México, Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Davis, Stephen; F. Joseph; J. Paladino. **Psychology 2**. New Jersey, Prentice Hall, 1995.
- Dewey, John. **El arte como experiencia**. Barcelona, Paidós Estética, 1980.
- Egan, Kieran. **Imagination in Teaching and Learning: The Middle School Years**. Chicago, University of Chicago Press, 1992.
- Eisner, Elliot W. **El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia**. Barcelona, Paidós, 2002.
- Gardner, Howard. **Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad**. Biblioteca Howard Gardner. [*Creative Minds. An Anatomy of Creativity*.] Traducida por Tosaus Abadía, José Pedro. México, Paidós, 2011.
- Gárrate Larrea, Milagros. **La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural**. Psicología. México, Siglo XXI España Editores, 1996.

- Gazzaniga, Michael. **Learning, Arts, and the Brain**. New York, Dana Press, 2008.
- Gillig, Jean-Marie. **El cuento en pedagogía y en reeducación**. [*Le Reconte en Pédagogie et en Rééducation*.] Traducido por González de la Lama, Renée Lilian. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Greene, Maxine. **Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social**, Barcelona, Graó, 2005.
- Hirschberger, Johannes. **Historia de la filosofía [Geschichte der Philosophie]**. Traducido por Martínez Gómez, Luis. Barcelona, Herder, 2011.
- Jensen, Eric. **Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas [Teaching with the brain in mind]**. Traducido por Villalba, Alberto. Madrid, Narcea, 2004.
- Jiménez, Lucina. **Interdisciplina: escuela y arte - antología - Tomo I y II**. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, subserie Conjunciones, 2004.
- Johnson, David; Roger Johnson; Edythe Holubec. **El aprendizaje cooperativo en el aula**, Buenos Aires, Paidós 1999.
- Kant, Emmanuel. **Filosofía de la historia**. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Luria, Alexandr Románovich. **Las funciones corticales superiores del hombre**. México, Distribuciones Fontamara, S.A., 1986.
- Marina, José Antonio. **El cerebro infantil: la gran oportunidad**. Navarra, Biblioteca UP, 2011.
- Mayer, Richard E. **Psicología de la educación. El aprendizaje de las áreas de conocimiento**. Madrid, PEARSON Educación S.A., 2002.
- Modell, Arnold H. **Imagination and the Meaningful Brain**. Cambridge, MA, USA, MIT Press, 2003.
- Morin, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. [*Introduction a la pensée complexe*]. Traducido por Pakman, Marcelo. Barcelona, Gedisa, 1990.

- . **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro** [*Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*]. Traducido por Vallejo-Gómez, Mercedes. París: UNESCO, 1999.
- Olivé, León. **Ética y diversidad cultural**. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro; Coll, César. **Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva**. Madrid, Alianza Editorial, 2009.
- Piaget, Jean. **La formación del símbolo en el niño** [*La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve. Image et représentation*]. Traducido por Gutiérrez, José. México, Fondo de Cultura Económica, 2010.
- . **El nacimiento de la inteligencia en el niño** [*La naissance de l'intelligence chez l'enfant*]. Traducido por Bordonaba, Pablo. México, Grijalbo - Conaculta, 1977.
- Sádaba, Javier. **La ética contada con sencillez**. Madrid, MAEVA, 2004.
- Sartre, Jean Paul. **L'Imagination**. París: Press Universitaire de France, 1936.
- Sillamy, Norbert. **Dictionnaire Encyclopédique de Psychologie**. Vol. A-K L-Z. París, Bordas, 1980.
- Soprano, Ana María. **Cómo evaluar la atención y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes**. Evaluación Psicológica. Buenos Aires, Paidós, 2009.
- Splitter, Laurance J. y Ann M. Sharp. **La otra educación**. Buenos Aires, Manantial, 1995.
- Vygotsky, Lev. **La imaginación y el arte en la infancia**. Traducido por David A. Rincón Pérez. México, Coyoacán, Diálogo Abierto, 2011.
- Wertsch, James V. **Vygotsky y La Formación Social De La Mente** - [*Vygotsky and the social formation of mind*]. Traducido por Zanón, Javier y Cortés . Montserrat. Barcelona, Paidós, 1985.

Revistas Especializadas:

Changeux, Jean-Pierre; Dehaene, Stanislas. **Neuronal Models of Cognitive Functions**. Revista *Cognition* (1989)

Habermas, Jürgen. Revista **Diánoia - El Concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos** [*The Concept of Human Dignity and the Realistic Utopia of Human Right*]. Nº 64, 2010.

Hobuss, Joao. Revista **Diánoia - Derecho natural y derecho legal en Aristóteles**. LIV, Nº 63, 2009, pp. 133-155.

Lussier, Francine; Janine Flessas. **Le Developpement de l'Attention chez l'Enfant et l'Adolescent: Perspective Neuropsychologique**. *Psychologie Française* 48, Nº 1, 2003.

Tesis Doctoral:

Brull, Vicente Alonso. **Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical**. Tesis doctoral. Universitat de Valencia, 2003.

Páginas Electrónicas:

Ausubel, D. **Significado y Aprendizaje Significativo**. PDF. (último acceso 29/09/ 2012).

Ellis, Albert. **Baja Tolerancia a La Frustración (BTF)** PDF. (Traducción de una parte de la grabación de la cinta "Low Frustration Tolerance" Realizada por Albert Ellis en uno de sus talleres en México, D.F.). (último acceso 19/12/2012)

Juskalian, Russ. **How Attention Networks Work. Transcript - Interview with Michael Posner**. Columbia, Journalism Review, http://www.cjr.org/overload/michael_posner_on_attention

Krishna, P. **La Educación Correcta Para El Siglo XXI**. (último acceso 29/09/2012) http://www.pkrishna.org/spanish/right_education_spanish.html

Mehta, Aalok. **Neuroscience Travels from the Lab to the Classroom.**

<http://www.dana.org/news/features/detail.aspx?id=21758>

Penttila, Nicky. **Bustingsome of the Myths of Attention.**

<http://www.dana.org/news/features/detail.aspx?id=27740>

Posner, Michael; Patoiné, Brenda. **How Arts Training Improves Attention and Cognition.**

<http://www.dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=23206>.

Schmelkes, Sylvia. **La interculturalidad en la educación básica.**

(último acceso 29/09/2012)

<http://132.247.1.49/ocpi /documentos/docs/6/16.pdf>

Páginas de Instituciones:

Instituto Cultural Helénico. , <http://www.helenico.edu.mx/>.

UNESCO., <http://www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/inicio/en-portada/que-es-la-educacion-para-todos.html>.

Video

Robinson, Ken **Changing Paradigms.** Video.

<http://www.youtube.com/watch?v=drADqeSSnFc>