



La educación artística en la escuela

Presencia y posibilidad

Gabriela Augustowsky | Doctora en Bellas Artes (Universidad Complutense de Madrid). Magíster en Didáctica (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Titular de Didáctica de las Artes Visuales en la Universidad Nacional de las Artes. Profesora de Carrera Docente y Doctorado en FADU-UBA. Profesora visitante en ORT Uruguay y UdelAR.

¿Para qué enseñar artes en la escuela? ¿Hay niños que poseen talento artístico y otros que no? ¿Todos los pequeños son creativos y espontáneos? ¿Cómo deben intervenir los maestros en los procesos artísticos, qué se debe enseñar? ¿Qué tipo de saber es el arte? ¿Qué valor social y personal tienen las enseñanzas artísticas?

Varias de estas preguntas tienen más de cien años, sin embargo siguen sonando fuerte, tan fuerte como las respuestas que ya se han dado y las que continuamos creando en el marco de nuevas inquietudes y desvelos. A continuación algunos apuntes, a modo de hoja de ruta, para transitar el debate.

No comenzamos de cero. Supuestos y lugares comunes

Si bien hoy ya casi nadie duda del valor de las enseñanzas artísticas, una revisión atenta permite reconocer en las prácticas y discursos escolares algunos mitos e ideas que –de modo más o menos consciente– limitan su accionar.

Un punto de vista fuertemente arraigado sostiene que la capacidad para el arte es un talento o un don y que, por lo tanto, no todos lo poseen. Son comunes frases como “yo no sirvo para el dibujo”, “yo no tengo talento musical”, “no estoy dotada para la danza”, como si en una especie de lotería genética no nos hubieran tocado

esas habilidades. La idea de que el talento es algo que se tiene o no se tiene, ha favorecido una concepción de enseñanza de arte que consiste en ofrecer a los estudiantes considerados “con talento”, oportunidades para que descubran su don y, a su vez, el más absoluto de los desamparos, falta de enseñanza y oportunidades para aprender para aquellos que no poseen el don.

Es muy importante recordar que la mayor parte de los artistas de la historia universal han pasado por muchísimos años de formación y de acciones destinadas al aprendizaje de su disciplina artística. ¿Por qué aceptamos entonces la idea del “genio innato” como única vía de convertir a alguien en un artista o de desplegar sus capacidades en relación con el arte?

Otro supuesto afirma que la originalidad y la creatividad constituyen los rasgos más salientes de las producciones infantiles y que, por lo tanto, es mejor “no intervenir”, especialmente en los primeros ciclos de escolaridad. Estas ideas tienen su origen en la visión de Jean Jacques Rousseau respecto a la infancia y en el movimiento de educación artística denominado de la “libre expresión”.

La Libre Expresión surge en Europa hacia 1920 y se enmarca dentro del amplio movimiento de la Escuela Nueva, como una reacción a la rigidez pedagógica y a los contenidos tradicionales de la educación estética

basada fundamentalmente en la enseñanza de modelos, el estudio de los clásicos y las reglas de composición. El propósito de este movimiento de reforma era que el niño se expresara tal cual es, mediante el uso libre de sus facultades creativas y el trabajo espontáneo. Sus principios básicos son: libertad, sensibilidad, originalidad, creatividad, naturalidad, espontaneidad e imaginación. El centro es el sujeto creador y no el producto creado; las tareas buscan el desarrollo libre de la creatividad y la autoexpresión. Esta propuesta pedagógica generó numerosas experiencias sumamente valiosas. Entre las figuras más difundidas en nuestro medio podemos citar a Émile-Jacques Dalcroze y la educación del ritmo; Franz Cizek y el dibujo libre; Georges-Henri Luquet y el desarrollo del dibujo infantil; la educación por el arte de Herbert Read; Viktor Lowenfeld y el desarrollo de la imaginación creadora.

La libre expresión tuvo un desarrollo significativo y es indudable su influencia en la actividad artística escolar. En nuestra región, expresar libremente ideas y pensamientos ha cobrado un valor excepcional en tiempos de dictadura y autoritarismo pedagógico. Sin embargo, hoy vale la pena revisar sus postulados a luz de los resultados formativos en educación artística en nuestra sociedad. ¿Alcanza solo con expresarse para abordar el arte? ¿Enseñar arte es solo facilitar que los niños se expresen? En esta dirección y desde una visión sumamente crítica, la educadora brasilera, especialista en educación artística, Ana Mae Barbosa plantea:

«...hoy, con casi setenta años de arte educación expresionista en las escuelas del mundo industrializado, llegamos a la conclusión de que la expresión “espontánea” no es suficiente para el entendimiento del arte.

[...]

Aquellos que defienden el arte en la escuela únicamente para liberar la emoción deben recordar que podemos aprender muy poco sobre nuestras emociones si no somos capaces de reflexionar sobre ellas. En la educación, lo subjetivo, la vida interior y la vida emocional deben progresar, pero no por azar. Si el arte no se trata como un conocimiento, y solamente como un “grito del alma”, no estamos ofreciendo ni educación cognitiva, ni educación emocional.» (Barbosa, 2009)

Por otra parte, en términos contemporáneos, ¿es posible hablar de libertad, como elección consciente de los sujetos, cuando no se cuenta con criterios críticos,

cundo no se ha sido formado para elegir? ¿Es posible hablar de libertad en el marco del constante bombardeo de los medios de comunicación? En este sentido, las investigaciones –por ejemplo, en el caso de las artes visuales– muestran las recurrencias esquemáticas y los gráficos estereotipados de los alumnos en diferentes niveles del sistema escolar. Hoy la producción infantil y juvenil se encuentra fuertemente anclada en los productos que la industria adulta produce para ellos, más que en su supuesta “virginidad creativa”. Queda planteado el desafío: revisar, sin nostalgia, el rol de una educación artística “situada” en el escenario social/cultural/tecnológico presente.

El arte como conocimiento

En oposición a las prácticas escolares centradas en la autoexpresión, y ante la necesidad de recuperar el campo de las artes como espacio de conocimiento, hacia 1980 surgen en Estados Unidos una serie de propuestas educativas que intentan otorgar mayor presencia a las disciplinas artísticas en los currículos de la educación formal.

El trabajo de Clark, Day y Greer (1987) marcó los fundamentos teóricos y didácticos de la propuesta. El núcleo del proyecto es la formación artística en la educación general, presentando nociones sobre la práctica y el conocimiento del arte; además se abordan modelos de actuación profesional que puedan ser útiles en la educación artística. El programa *Discipline-based Art Education* (DBAE) pretende ser una aproximación comprensiva a la enseñanza del arte, y su propósito formativo consiste en preparar adultos cultos, conocedores de arte y capaces de reaccionar a los componentes estéticos de la sociedad. La enseñanza del arte se convierte así en el estudio de un saber que puede ser organizado como un cuerpo de conocimientos y conceptos, que constituyen un conjunto *formalizable* de principios para hacer y preguntar dentro del ámbito del arte, que es practicado por un grupo de expertos reconocidos como tales.

Hacia fines de la década de los noventa, los diseños curriculares y la formación docente de nuestra región comienzan a incorporar “algunos” aspectos de la perspectiva del arte como conocimiento, difundida en gran medida a través de la obra teórica de Elliot Eisner y de los aportes de la Psicología Cognitiva a la Didáctica. El arte se postula como un campo de conocimiento equiparable a otros (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática); se produce así un giro que va del sujeto hacia la disciplina.

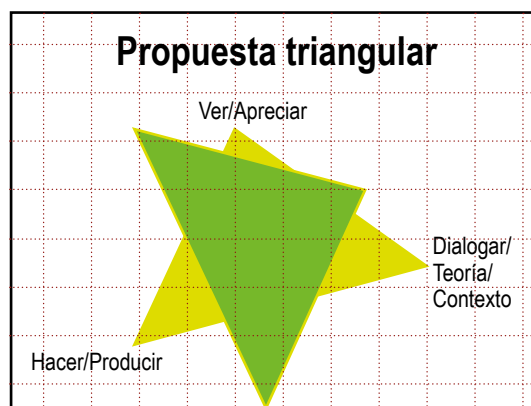
No contamos con investigaciones que nos permitan saber realmente el impacto de estas reformas curriculares en la escuela primaria. A grandes rasgos implicó una puesta en valor de los museos y sus obras, los espectáculos y conciertos; una aproximación a las biografías y producciones de artistas; la sistematización de saberes teóricos específicos. Se observa también un cambio de discurso y la defensa del arte como un conocimiento –una materia– que beneficia el desarrollo de la mente y la inteligencia, y no solo la expresión personal. También resulta importante señalar que algunas malas interpretaciones de estas propuestas, de corte cognitivo, han producido un excesivo viraje de la educación artística hacia las actividades de análisis e interpretación textual, en desmedro de las actividades de producción/creación específicamente visuales, musicales, corporales.

Entre el niño y la disciplina: aportes para la búsqueda de un equilibrio

En un extremo, las concepciones expresionistas que proponen una enseñanza centrada en un sujeto idealizado naturalmente creativo; en el otro extremo, recientes propuestas disciplinares que vuelven a poner la “obra de arte” y el análisis formal en el centro de su proyecto educativo.

Resulta obvia la necesidad de postular algunos principios que posibiliten restaurar el equilibrio entre producción y comprensión, y que permitan además incorporar de modo profundo las condiciones y los contextos de nuestras prácticas de enseñanza. Con esta preocupación en la mira, hacia la década de los noventa, Barbosa (1998) propone, para el campo de las Artes Visuales, una metodología de enseñanza del arte que denomina “propuesta triangular”. Se trata de una propuesta, con un sólido sustento epistemológico, que designa los componentes de la enseñanza y del aprendizaje con tres acciones mental y sensorialmente básicas: creación HACER, percepción de la obra VER y contextualización HISTORIA/TEORÍA.

El abordaje triangular plantea el desarrollo de tres aspectos del arte, sin que esto implique establecer un sistema rígido. En cada uno de los vértices de su triángulo se sitúa: la historia del arte, la observación de obra de arte y el hacer artístico. Con la historia del arte refiere a cuestiones vinculadas con aspectos históricos, culturales, sociales, económicos. Con la observación o apreciación se introducen herramientas que permitan abordar diferentes medios, soportes y lenguajes; el hacer, la producción se vincula con la posibilidad de crear, de inventar y otros aspectos técnicos vinculados a la creación.



La propuesta triangular concibe al arte como expresión, como cultura, y propone un aprendizaje de tipo dialógico, constructivista y multiculturalista. Esto no implica decodificar o interpretar formalmente obras de arte, sino posibilitar un “acceso crítico” a las claves culturales eruditas que constituyen el código del poder. En esta propuesta, el maestro utiliza una diversidad de estímulos, procedimientos y concepciones propios del modo de la creación artística.

Se trata de hacer arte para comprender el arte y no solamente el arte denominado “culto”, sino también aquellas creaciones referidas –a veces despectivamente– como folclore, arte popular, artesanías y que constituyen una parte fundamental de nuestra construcción *identitaria*.

La presencia y la enseñanza del arte en nuestras escuelas

Nuestras prácticas de enseñanza son herederas, de manera más o menos consciente, de numerosas tradiciones, hábitos, gestos, ritmos, que nos son legados, entregados en una posta casi invisible que viaja de una generación a otra de maestros. Nuestra labor docente se inscribe en flujos de pensamiento y de acción que nos preceden y que, en muchas ocasiones, se niegan tercamente a detenerse o cambiar su rumbo. Sin embargo, la enseñanza de las artes participa hoy de un movimiento en el que numerosos axiomas y tareas se ponen en duda, se revisan, se observan críticamente.

Hoy, la variedad de los lenguajes artísticos, las innovadoras estrategias de producción, los cambios en las configuraciones del arte y la cultura, las nuevas perspectivas teóricas y las discusiones acerca de las funciones que nuestra sociedad le asigna al arte, nos desafían a revisar supuestos, conceptos, ideas y prácticas. La noción de contemporáneo, tanto en el arte como en la educación, es una forma de estar situados en nuestro propio tiempo, en la generación



de la que formamos parte y en la que estamos, inevitablemente, adscritos. Implica *prestar atención*; estar atentos a lo que nos pasa al asistir a ese encuentro –que implica la transmisión/reinvención del mundo– que es la enseñanza.

Entonces, los/las invito ahora a cerrar los ojos y a evocar sus escuelas: las aulas, los pasillos, las fiestas y exposiciones; los chicos, los sonidos, los colores y todo el universo sensorial que convocan. El arte forma parte de la vida cotidiana de la escuela y es un modo de conocer el mundo en el que intervienen las emociones, pero también la razón y el cuerpo. Es un campo de conocimiento, de ideas, conceptos, pero también de materiales, herramientas, lugares concretos, y en el que los sujetos y sus acciones creativas tienen un rol prioritario.

El filósofo y pedagogo John Dewey proponía pensar la educación artística a partir de una noción que aún hoy resulta desafiante: la experiencia estética. Desde esta perspectiva, el arte tiene una función en nuestras vidas, no se trata de algo lejano o esotérico, el arte es para Dewey (2008) una actividad experiencial que no se confunde con la técnica que utiliza el artista, ni con las que utiliza el destinatario que disfruta de la obra de arte. Para Dewey, todo conocimiento auténtico depende de la autocreación del sujeto originada por su

propia creatividad. Las experiencias estéticas son así manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida más digna e inteligente. No solo los artistas considerados dotados o los intelectuales críticos de arte, todos estamos en condiciones de participar de experiencias estéticas.

Todos los niños y niñas pueden y tienen el derecho a aprender y a disfrutar del arte. Así, uno de los propósitos fundamentales de la educación artística escolar es formar espectadores que crean, y creadores que observan; ciudadanos que van deviniendo autónomos en la medida en que comprenden las evidencias que estructuran las relaciones del decir, del ver y del hacer. El espectador actúa, selecciona, compara, interpreta, imagina. «*Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante.*» (Rancière, 2010)

Asumir el arte como experiencia en la escuela –en cada escuela en particular– implica desmontar una serie de mitos y prejuicios que aún hoy continúan circulando; significa diseñar actividades, proyectos, propuestas en las que chicos y chicas sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoquen de modo genuino a la construcción de sentidos propios para repensarse individual y colectivamente a través del arte.

Nuevamente la vieja pregunta: ¿Para qué enseñar artes en la escuela?, esbozo y ensayo algunas respuestas que devienen en agenda de trabajo y posibilidad.

- ▶ El arte es un modo de conocer, que permite establecer relaciones entre el mundo exterior y el interior.
- ▶ Brinda herramientas (materiales y simbólicas) para hacer relato y dar sentido.
- ▶ Apela a la libertad y también a la responsabilidad.
- ▶ Ofrece alternativas y posibilidades vitales, biográficas.
- ▶ Permite el desarrollo de miradas atentas e inquisitivas, y emplearlas en otros campos de acción.

- ▶ Hace sentir a los niños en comunidad, sin perder la singularidad.
- ▶ Es un espacio de encuentro, relación y celebración.
- ▶ Es parte fundamental de nuestra construcción *identitaria* personal, comunitaria, social.
- ▶ Permite conocer y aprender sin resignar la imaginación y la emoción.

Para finalizar, las y los animo a completar esta lista, pensando también en nuestro oficio y en el día a día en la escuela, porque cuando enseñamos arte, este mundo nos parece más amable, más humano, menos raro. 

Referencias bibliográficas

- AGIRRE ARRIAGA, Imanol (2005): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Universidad Pública de Navarra/Ed. Octaedro.
- AUGUSTOWSKY, Gabriela (2012): *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- BARBOSA, Ana Mae (1998): *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte. En línea: http://www.repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Topicos%20Utopicos%20BARBOSA_A.pdf
- BARBOSA, Ana Mae (2009): "Arte, Educación y Cultura" en *Encuentro Nacional de Arte, Diversidad cultural y Educación* (Facultad de arte PUCP, Perú). En línea: <https://es.scribd.com/doc/23417505/Arte-Educacion-y-Cultura-Ana-Mae-Barbosa>
- BÁRCENA ORBE, Fernando (2012): "Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica" en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 24, Nº 2, pp. 25-57. En línea: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10354/10793>
- CAUQUELIN, Anne (2012): *Las teorías del arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- CLARK, Gilbert A.; DAY, Michael D.; GREER, W. Dwaine (1987): "Discipline-based Art Education: Becoming Students of Art" en *Journal of Aesthetic Education*, 21, pp. 129-186.
- DEWEY, John (2008): *El arte como experiencia*. Barcelona: Ed. Paidós.
- EISNER, Elliot W. (1998): *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- EISNER, Elliot W. (2002): "Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales" en *Arte, Individuo y Sociedad*, Número Extraordinario 1, pp. 47-55. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/145004>
- LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, Marián (2015): *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- RANCIÈRE, Jacques (2010): *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- STIEGLER, Bernard (2008): *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. París: Flammarion.