

La Educación Artística

Desafío y posibilidad de transformación

Dinary Bentancor | Maestra. Inspectora.

Amparo Lacuesta | Profesora de Biología. Inspectora de Ed. Secundaria.

Selva Pérez | Maestra. Inspectora.

Instituto de Formación Docente "Elia Caputi de Corbacho". San José.

Este trabajo tiene su origen en la constatación del lugar marginal que ocupa la Educación Artística en las prácticas de aula de Enseñanza Primaria. A partir de allí es posible aventurar la hipótesis de que esta realidad pueda ser consecuencia de la implementación de políticas educativas que temen perder el control, ante lo imprevisible de un pensamiento divergente. La reflexión sobre la Educación Artística y sus componentes, permite desocultar su potencial transformador del hombre y la sociedad, privilegiado en algunos momentos históricos, e invisibilizado en otros. La contrastación de la carga horaria de la Educación Artística en los distintos Planes de Formación Docente permite realizar una lectura, desde la educación, de los procesos económicos, sociales y políticos acontecidos en nuestro país. El

enfoque de este trabajo rescata los supuestos pedagógicos de la rica tradición nacional: Pedro Figari, Jesualdo Sosa, Dumas Oroño... Se proponen algunas alternativas que procuran reterritorializar el área, a partir de señales de apertura explicitadas desde ámbitos oficiales, optimizando las tareas de los Departamentos de Formación Docente en torno a los componentes básicos de una formación con carácter universitario: docencia, investigación y extensión. La Educación Artística, como parte de una formación integral, derecho inalienable que garantice el desarrollo humano, no puede ni debe ser postergada ni minimizada. Es de destacar que este trabajo permitirá, tanto a los docentes en ejercicio como a los que se están formando, aportar nuevos elementos para el análisis y la reflexión.

«El arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales, el arte intenta decirnos algo: algo acerca del universo, del hombre, del artista mismo. El arte es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Desde luego, sólo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de conocimiento paralela a otras, pero distinta de ellas, por medio de las cuales el hombre llega a comprender su

ambiente, sólo entonces podemos empezar a apreciar su importancia en la historia de la humanidad.» (Herbert Read, 1973)

Es notorio el contraste existente entre esta afirmación y lo que se constata en las prácticas de aula en las escuelas públicas de San José.

El Departamento del Área Expresiva del Instituto de Formación Docente "Elia Caputi de Corbacho" comenzó, en el año 2008, un proceso de indagación con el objetivo de recabar datos

para corroborar el supuesto de que dicha área no es abordada en el aula con la misma frecuencia y relevancia que las demás del currículo. Este supuesto se originó en observaciones no sistematizadas de prácticas escolares. A partir del trabajo realizado, en el que fueron consultados 70 docentes, pueden formularse algunas constataciones, a saber:

- ▶ las respuestas de los docentes no muestran diferencias de contextos y categorías de escuelas;
- ▶ un 75% de los maestros consultados expresa que abordan con baja frecuencia el área expresiva en relación a las demás áreas;
- ▶ prácticamente el 100% afirma que debe ser abordada por un profesor especial;
- ▶ manifiestan mayor inseguridad para trabajar la expresión musical que la expresión plástica;
- ▶ expresan interés en incluir actividades del área en su planificación.

En conclusión, si bien la Educación Artística aparece como intención, ocupa un lugar marginal en las prácticas de aula de Enseñanza Primaria. Esta apreciación coincide con las emanadas de la Conferencia Mundial sobre Educación Artística (Lisboa, 2006), que reconoce el desplazamiento y desvalorización de dicho campo de conocimiento.

Sobre este aspecto formulamos varias interrogantes: ¿será que los docentes conocen el poder transformador de esta forma de conocimiento, el poder de transformar y transformarse?, ¿qué elementos ha recibido y recibe el docente en su formación, que posibiliten el abordaje del área?, ¿es posible construir alternativas que expandan el presente para reterritorializar la Educación Artística?

¿Será que los docentes conocen el poder transformador de esta forma de conocimiento, el poder de transformar y transformarse?

Dice Fernando Savater: «Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo» (1997:21). A diferencia de los demás seres vivos que nacen siendo lo que son y serán, los seres humanos nacemos para la humanidad, pero solo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad

a propósito, cuando la matriz social en la que nos criamos nos hace partícipes de la mentalidad simbólica, de los rituales y técnicas propios de la cultura.

«Si la cultura puede definirse, al modo de Jean Rostand, como "lo que el hombre añade al hombre", la educación es el acunamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad» (Savater, 1997:29). Es el aprendizaje, a través de la vinculación intersubjetiva con otras conciencias, el que nos hace humanos, el que nos permite aprender significados.

El significado no se inventa ni se adquiere en soledad: depende de la capacidad de participar en la mente de los otros y de aprender a pensar sobre lo que se piensa. El rasgo distintivo de nuestra humanidad es la posibilidad de compartir un universo simbólico. «(...) siempre se es sujeto entre sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral.» (Savater, 1997:35)

Ahora bien, si la educación es tarea de sujetos y su meta es formar también sujetos, está signada por componentes históricos y subjetivos que tratan de concretar un ideal de vida y un proyecto de sociedad. Proyecto que habrá de responder seguramente a la ideología dominante.

Pero en ese caso, ¿es posible esperar que las personas conformadas dentro de una cultura hegemónica sean capaces de transformar las viejas estructuras?

Si los que recibieron educación dentro de un determinado sistema, también la dan, ¿la enseñanza será necesariamente conservadora?

Desde un enfoque filosófico creemos que en cierto sentido lo es. Según Hannah Arendt, «el conservadurismo, tomado en el sentido de conservación, es la esencia misma de la educación, que siempre tiene como tarea envolver y proteger algo, sea el niño contra el mundo, el mundo contra el niño, lo nuevo contra lo antiguo o lo antiguo contra lo nuevo» (citada por Savater, 1997:148). La sociedad prepara a sus nuevos miembros para su conservación, no para su destrucción; transmite aquello que -por instinto- considera digno de ser conservado.

Pero su función conservadora no agota el sentido y el alcance de la educación; esta también supone dinamismo y transformación. La idea de Hegel: «*el hombre no es lo que es y es lo que no es*» (citado por Savater, 1997:149) alude precisamente a esa condición de posibilidad, de proyecto, de esperanza, que nunca se limita a la asimilación de lo dado de una vez y para siempre. Por más oficialista que sea la pretensión pedagógica siempre abarca su reverso o al menos algunas de sus alternativas. Esto es algo que de un modo u otro ha ocurrido siempre, dando lugar a líneas de disidencia individuales y/o colectivas a lo largo de la historia. Pero lo notable es que estas concepciones no se han limitado a aceptar lo establecido ni tampoco han pretendido exterminarlo, han procurado comprenderlo para trascenderlo a partir de una insatisfacción creadora que utiliza elementos culturalmente activos pero postergados.

Esos elementos a modo de señales, pistas, latencias, son indicios del futuro, posibilidades emergentes, el “todavía no” de Boaventura de Sousa Santos.

Desde un enfoque político cabría preguntarse, entonces, si el aspecto subversivo de toda creación, la posibilidad de percibir «*lo que no existe pero está emergiendo*» (Bloch, citado por de Sousa Santos, 2006:30) no estaría explicando el olvido del debate de la enseñanza del arte en las instituciones educativas.

La educación transmite porque quiere conservar, y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos e ideales, pero también porque tiene intereses concretos asociados al poder. «*(...) no existe una educación verdaderamente neutral*», dice Paulo Freire (1990:115), ella elige, presupone, convence, descarta.

Nuestro trabajo pretende analizar por qué la Educación Artística ha sido minimizada, si no teóricamente, al menos prácticamente. No podemos hacerlo desde una concepción ingenua de las relaciones de la humanidad con el mundo; por eso, aunque incluimos la mirada filosófica no lo hacemos proclamando a la Filosofía como única forma de conocimiento.

La Filosofía, la Religión, la Ciencia y el Arte son formas de conocimiento de la realidad como despliegue de opciones al servicio del hombre.

El arte puede favorecer la apropiación del conocimiento a través de la vía emocional. La naturaleza, por ser una compleja maraña de apariencias, revela al hombre común sus valores de orden estético o de otra índole. Es incuestionable que este no busca solamente el deleite estético, sino que trata de conocerla para actuar sobre ella, satisfaciendo sus necesidades que no son solo de carácter espiritual.

A diferencia del saber científico, el arte en sus diversas manifestaciones puede favorecer la construcción del conocimiento por otros canales -como la traducción de la realidad en la imagen artística-, puede conmover al individuo con un lenguaje que abra su capacidad sensible y desarrollar su deseo de acción, capaz de transformar o afirmar la realidad. Es decir, la hace resplandecer en una ordenación diferente, desocultando aspectos no visibles hasta el momento. Esta «*es la función social que el arte ha desempeñado en la sociedad humana*» (Oroño, 1951:11), inherente a su función política.

«*No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte*» (R. Huyghe, citado por Fernández y otros, 1998:1). El hombre, para transmitir su pensamiento y sentimientos, ha tenido que recurrir a diferentes vías, creando variados lenguajes. El arte, pues, es el lenguaje en imágenes por el que este comunica sus ideas, su concepción de sí mismo, de sus semejantes y de su universo. No se trata de un lujo de la civilización, sino de una innata tendencia de la especie humana y de una necesidad de expresión; no es una actividad trivial, un mero apéndice ornamental en las funciones del pensar, amar, investigar, sino un impulso identificable con la fuerza vital.

Paul Klee compara la creación de la obra de arte con el crecimiento de un árbol. Desde las raíces pasa la savia por el tronco -en la metáfora, el alma del artista- y nutre con plenitud las ramas y las hojas de la copa. Los elementos nutricios de la naturaleza “son arrancados” por el artista y desplegados ante los ojos de los hombres; una humanidad sin obras de arte ofrecería un aspecto tan yermo como una naturaleza sin árboles.

El arte puede conducir a afirmar un sano sentido de nacionalidad en la medida en que haga trascender lo popular, lo folklórico, que recoja las costumbres, las angustias y las esperanzas del pueblo en que nace, que aliente sus modos típicos de expresión, que transparente su geografía física y humana. Pero también encierra un profundo mensaje de humanidad al acercar un pueblo a otro por encima de fronteras artificiales, en el sentido de que el artista no se encierra solamente en los medios de expresión puramente nacionales, sino que reestructura su instrumento con el aporte de la cultura universal, en el sentido de aproximar la comprensión internacional, en el lenguaje común del arte, vehículo de la emoción estética, tan antigua como el hombre.

«*El hombre, por medio del arte, sea al excavar un refugio en la roca o al procurarse sitios para ritos religiosos o enterrar a sus muertos, hermana lo natural y lo sobrenatural, lo real y lo irreal, lo visible y lo invisible, lo pasado y lo futuro, lo transitorio y lo eterno.*» (Fleming, 1996:1)

¿Es posible plantear en la escuela primaria una formación integral que contemple genuinamente la educación por el arte y hacia el arte?

Sí, pero la misma no podrá llegar en un marco de profundos e intelectualizados conceptos, sino en un clima de contemplación amorosa frente al arte, con una actitud que estimule en el niño su labor creadora.

La educación artística puede realizarse en dos direcciones visiblemente unidas: contemplación de lo bello, y formación y estímulo de actitudes que tiendan a realizar el proceso de creación.

La contemplación no es la simple observación visual, sino la total influencia de la naturaleza y el arte en los sentidos del niño. «*No es sólo mirar, sino ver y sentir, ver y temblar, es enhebrar con el entendimiento un vínculo entre el espectáculo y el yo íntimo, es descubrir y asombro, es creación, en cierta medida. Es un estado de ánimo, no una actitud exterior.*» (Oroño, 1951:18)

Pero también es mirar con otros ojos, es cultivar la imagen con el pensamiento, un verdadero acto político.

La creación deriva lógica y necesariamente de la contemplación, traduciendo en hechos plásticos las íntimas resonancias que el espectáculo de la belleza ha provocado.

El niño es capaz de crear porque convierte un sentimiento o una idea en una realidad exterior a él, incorporando caracteres propios de la infancia y aún del individuo; lo logrado en el ejercicio de la expresión se distingue de la imitación, ya que aparecen elementos plásticos, (jerarquización, transparencia, abatimiento) que el niño encuentra sin haberlos visto antes. Esa realidad que surge espontáneamente tiene un contenido emotivo y un contenido intelectual -aunque con limitaciones-, «*ya sea en la idea que el niño desarrolla, ya sea en la imagen que él recupera del mundo, ya sea en su primitivo o adquirido sentido plástico que le lleva a ordenar elementos, que le indica cómo pulir y mejorar su instrumento expresivo, que le hace discernir “que esto queda mal” o aquello “queda bien” en la composición*» (Oroño, 1951:22).

Aparece aquí una relación básica entre el conocimiento y la expresión: ¿en qué medida el accionar de la escuela desarrolla originalidad en la expresión del niño, traduciendo sus experiencias íntimas y aumentando el influjo de su personalidad?, ¿se fomenta a la expresión como vehículo para dominar el conocimiento? Solo a partir del «*interés actual, ese que se le trata de escamotear al niño*», puede desarrollarse la expresión lógica, inteligente, creativa y así «*desentrañar la multitud de problemas que necesitan una explicación racional para su comprensión*» (Carbajal, s/f:20).

La expresión es siempre una traducción interna de estados de conocimiento, un elemento vital para la evolución de la psique. Es un instrumento mediador para realizar el equilibrio entre lo individual y lo social; lo individual como el tránsito para devenir persona, en un proceso de individuación que afine su singularidad. «*El individuo se une a la sociedad, justamente por su creación, su producción.*» (Jesualdo Sosa, 1943:234)

«*La preocupación por situar cuál es nuestro material expresivo, es decir el propio de cada uno, en cuál mejor nos hemos de dar a entender, si en la palabra, el color, la forma, el ritmo del movimiento o el musical, la aptitud científica, la necesidad de identificar totalmente nuestro ser (lo que somos), con nuestro hacer (la actividad de lo que somos), la creciente progresión de nuestra experiencia del conocer, en todos los órdenes, para ajustar cada día mejor*

nuestra conducta a las imágenes que vamos amontonando en nuestro interior, en espera de su revelador, todo ello no tiene más que un fin... aumentar nuestra eficiencia en la acción, aumentar nuestra industria interior y exterior y productividad intelectual, moral y material.» (Carbajal, s/f:21)

La expresión es, en fin, «el instrumento necesario para salvar al ser humano de una sociedad que quiere convertirlo en masa, en número de una estadística, en punto de una gráfica...» (Carbajal y otras, 1995:14)

La Educación Artística, vehículo imprescindible para el fomento de la expresión, favorece y estimula el desarrollo de la atención, la concentración, la imaginación, las operaciones mentales como la reversibilidad, la memoria, la observación, la iniciativa, la voluntad y la autoconfianza, así como el desarrollo de la motricidad, lo cual redundará en un mayor control del cuerpo. Promueve el desarrollo socioemocional al propiciar la aceptación de uno mismo con sus posibilidades y limitaciones; también el desarrollo moral que supone el cambio de una moralidad absoluta y egocéntrica a una moral basada en una concepción relativa, en la que es posible situarse en la perspectiva de los otros. Mediante la experiencia artística se cultivan y desarrollan también los sentidos, promoviéndose así el desarrollo perceptivo. El arte influye, asimismo, en el desarrollo estético.

¿Qué elementos recibe y ha recibido el docente en su formación, que posibiliten el abordaje del Área Artística?

Los grandes debates relativos a la educación son siempre debates políticos, ambos términos, educación - política, si bien no son idénticos - como dice Saviani- son inseparables.

La importancia política de la educación reside en su función de socialización del conocimiento. La participación política de las masas requiere el dominio efectivo de los contenidos culturales que la sociedad ha creado y legitimado; de ahí que, realizándose en su especificidad pedagógica, la escuela cumple con su función política.

La Educación Artística

El protagonista principal de todo proceso educativo es el educando, por eso la medida del éxito de toda acción educativa la dan los cambios que esta produce en el alumno. «La calidad de la educación la determina lo que el educando va siendo y lo que llega a ser.» Pero, sin lugar a dudas, «el segundo actor de la obra educativa es el educador», y es «el factor de calidad más importante del proceso educativo» (Soler, 2003:31).

Por lo mismo, «también influyen en la calidad de la educación, la concepción de los planes de estudio, las orientaciones y contenidos de los programas, los métodos que se aplican, los materiales didácticos de que se dispone, en fin, la pedagogía que sustenta la praxis educativa» (ANEP. CODICEN, 2005).

Más aún, diremos que desde un enfoque crítico, los docentes son un factor clave para el dominio y el control. En la disputa por la hegemonía, la formación de los docentes se nos revela como fundamental, como el eje estructurante de un sistema educativo. Gramsci distingue, además de la hegemonía política -concepto originario de Lenin-, la hegemonía ideológica. «La supremacía de un grupo social (clase) se manifiesta de dos maneras: como “dominación” y como “dirección intelectual y moral”. (...) Un grupo social puede, e incluso debe, ser dirigente antes de conquistar el poder gubernamental. Y esta es una de las principales condiciones para la conquista del poder en sí mismo.» (Gramsci, citado por Laso Prieto, 1979:78).

Como lo sostiene Gimeno Sacristán, la formación docente «es un subsistema dentro de la educación y, como tal, revela problemas que afectan a toda ella, por lo mismo puede elegirse como campo paradigmático para acceder a toda la realidad socio-profesional y a toda la educación» (citado por Demarchi, 1996:3).

Por eso nos preguntamos: ¿Los maestros en nuestro país, se encuentran formados, motivados, sensibilizados con respecto a la verdadera importancia del arte en nuestra vida?

¿Reconocen la relevancia, el lugar que debe ocupar la Educación Artística dentro de las instituciones educativas?

¿Qué peso tiene y ha tenido la Educación Artística en los Planes de Formación Docente, ahora y en las últimas décadas?

La Educación Artística en los planes de Formación Docente

Plan	Curso	Asignaturas relacionadas	Carga horaria
1925	1 ^{er} año	Dibujo	(*)
		Solfeo	(*)
	2 ^o año	Dibujo	(*)
		Canto	(*)
	3 ^{er} año	Canto	(*)
		Trabajos manuales	(*)
1938	4 ^o año	-	-
		Dibujo	(*)
	5 ^o año	Trabajos manuales	(*)
		-	-
	1 ^{er} año	Dibujo	2 h
		Solfeo y Canto	2 h
	2 ^o año	Dibujo	2 h
		Solfeo y Canto	2 h
	3 ^{er} año	Dibujo	2 h
		Solfeo y Canto	1 h
1955	4 ^o año	Modelado	2 h
		Solfeo y Canto	1 h
	5 ^o año	Arte (Música y Plástica)	2 h
		Dibujo	2 h
	6 ^o año	Canto	1 h
		Arte (Música y Plástica)	1 h
	-	-	-
		-	-
	Preparatorio	Expresión por el Lenguaje	2 h
		Expresión Rítmica	2 h
1977	-	Expresión Musical	2 h
		Taller de Manualidades	4 h
	1 ^{er} año	Taller de Plástica	4 h
		Cultura Artística (Plástica)	2 h
	2 ^o año	Expresión Rítmica	2 h
		Educación Musical	2 h
	3 ^{er} año	Cultura Artística (Música)	2 h
		Expresión Plástica	2 h
	-	Dirección de Coros	2 h
		-	-
1986	1 ^{er} año	-	-
		Cultura Artística	2 h
	2 ^o año	-	-
		-	-
	3 ^{er} año	-	-
		-	-
	-	-	-
		-	-
	-	-	-
		-	-
1992	1 ^{er} año	Expresión Plástica	2 h
		Música	2 h
	2 ^o año	-	-
		-	-
	3 ^{er} año	-	-
		-	-
	-	-	-
		-	-
	-	-	-
		-	-
2000	1 ^{er} año	Área de Expresión Plástica	2 h
		Área de Expresión Musical	2 h
	2 ^o año	Área de Expresión Corporal	2 h
		Área de Expresión por el Lenguaje	2 h
	3 ^{er} año	-	-
		-	-
	-	-	-
		-	-
	-	-	-
		-	-
2005	1 ^{er} año	Cultura Artística (Plástica)	2 h
		Cultura Artística (Exp. Musical y Corporal)	2 h
	2 ^o año	Coordinación en aula	1 h
		-	-
	3 ^{er} año	-	-
		-	-
	-	-	-
		-	-
	-	-	-
		-	-
2008	1 ^{er} año	Lenguajes Expresivos	2 h
		Educación Artística (Visual y Plástica)	3 h
	2 ^o año	Educación Artística (Expresión Corporal)	2 h
		Educación Artística (Expresión Musical)	2 h
	3 ^{er} año	Seminario Profundización en Lenguajes Expresivos (opcional)	2 h
		-	-
	4 ^o año	-	-
		-	-
	-	-	-
		-	-

(*) La consulta documental no arroja datos al respecto.

Cuadro comparativo de planes de Formación Docente en relación a la Educación Artística

Plan	Totales de horas en los IFD	Total de horas de Educación Artística	Porcentaje de horas de clase de Educación Artística en relación a la carga horaria en los IFD
1925	(*)	(*)	(*)
1938	154	20	12.9
1955	101	26	25.7
1977	58	2	3.4
1986	87	4	4.6
1992	76	8	10.5
2000	91	5	5.4
2005	131	11	9.3
2008	115	9	7.8

(*) La consulta documental no arroja datos al respecto.

La investigación documental sobre los Planes en los que se han formado los docentes en actividad, desde el Plan de 1925 hasta nuestros días, permite realizar algunas constataciones de orden cuantitativo:

- ▶ La Educación Artística (o alguno de sus componentes) estuvo presente en todos o casi todos los cursos de los Planes 1925, 1938, 1955, 2005, 2008.
- ▶ En los Planes 1986, 1992 y 2000 aparece solo en 1º año, con cargas horarias variables (1986: 4 h; 1992: 8 h; 2000: 5 h).
- ▶ El Plan en el que tuvo mínima incidencia fue en el de 1977, con una carga de 2 horas semanales en 2º año.
- ▶ El mayor porcentaje de horas de Educación Artística en relación a la carga horaria en los IFD corresponde al Plan 1955, mientras que el menor porcentaje se observa en el Plan 1977.

Otra línea de análisis, complementaria de esta pero que no abordaremos aquí, sería de orden cualitativo, permitiendo explorar los contenidos (enfoque y secuenciación), el nivel de coordinación entre las diferentes disciplinas del área presentes en el Plan, y la articulación teoría-práctica.

La Educación Artística

Si los discursos educacionales se construyen en el entramado de los procesos históricos, sería totalmente factible, como dice Héctor R. Cucuzza (1996:127), hacer «una lectura desde la educación, de los procesos sociales, económicos, políticos, etc.»¹.

El período que va de la década del 30 a mediados de la del 50, signado por condiciones económicas favorables para el país, está influido por el ingreso de corrientes pedagógicas que reconocen la dependencia del hecho educativo con respecto a la sociedad, y fundamentan las acciones orientadas a la inserción crítica del maestro en la comunidad. No es de extrañar que sea particularmente rico en proyectos y realizaciones educativas para el magisterio nacional: se realiza el primer Congreso Nacional de Maestros, se debate acerca del carácter normalista o universitario de la formación docente, se sistematizan nuevas experiencias pedagógicas, se elaboran nuevos Programas para Escuelas Rurales y Urbanas.

El Plan 55 recoge estos cambios, marcando un hito fundamental al establecer como ejes la renovación y la creatividad, habilitando las condiciones para la formación de un docente abierto al medio y a la problemática del mundo.

Las décadas del 60 y 70, sin embargo, instalan un contexto de crisis económica, social e institucional, que conduce a un rápido hundimiento del sistema democrático. Se impone para la educación un modelo autoritario, centralizado y jerárquico con disposiciones fuertemente represivas. Si se considera la importancia

de los primeros años de actividad del docente como un momento crucial para la configuración de modelos pedagógicos y didácticos, es obvio deducir que la rica formación artística ofrecida por el Plan 55 fue coartada por las orientaciones del momento.

El nuevo Plan para la Formación Docente (1977) disminuye el número de años de carrera a tres, realiza importantes recortes en los contenidos programáticos (entre ellos, la Educación Artística) y en la bibliografía, conduciendo a un vaciamiento de contenidos disciplinares, especialmente de aquellos que favorecen la comprensión crítica de la realidad. El retorno a la democracia, a mediados de la década de los 80, instala una discusión apresurada de un nuevo plan (Plan 1986), que responde a la urgencia de sustituir contenidos y bibliografía. Este será modificado nuevamente en la década del 90 (Plan 92), adecuándose esta vez a «los organismos de financiamiento internacional» (Demarchi, 1996:54). Paradójicamente, la carga horaria de la Educación Artística en el Plan 92 -concentrada en 1º año- es importante en relación al resto de las asignaturas. La primera década de este nuevo siglo ha visto surgir tres nuevos planes (2000, 2005 y 2008) en un intento de concretar una formación docente que se caracterice por una mirada crítica sobre su entorno, en procura de una sociedad más justa e integrada. Sin embargo, a la luz de las reflexiones del equipo docente que integra el departamento del Área Artística de Formación Docente, los planes 2005 y 2008 adolecen de la vinculación teoría-práctica y de una estructura curricular que favorezca la interdisciplinariedad dentro del área.

Creemos que la confrontación de estos datos con los resultados de la encuesta utilizada como punto de partida, permite reafirmar al menos provisoriamente (hasta tanto se profundice en una línea de análisis más cualitativa) la hipótesis inicial acerca del desconocimiento de los docentes sobre el poder transformador del arte. Quizás el generar las condiciones para un pensamiento divergente ha sido visto como peligroso, en algunos momentos de nuestra historia, reflejándose en los planes de formación docente.

En consecuencia, no hay duda de que los educadores deberían ser el primer objetivo de una política de integración del arte al currículo.



Desafío y posibilidad de transformación

Con ello no se pretende formar docentes especialistas en las disciplinas (pintura, música, teatro), sino docentes críticos, con una visión contemporánea, con el desafío de hacer de lo local algo universal. Se necesitan docentes que tengan más capacitación artística y artistas que tengan más capacitación docente. Una educación artística de calidad solo puede surgir por la vía de la asociación entre ambos.

Más allá de que la discusión en torno a quién debe asumir la educación artística en la escuela (especialista o maestro), no tiene una única respuesta, creemos que los docentes pueden ejercer bien su labor en tanto participen de un proceso de sensibilización hacia cualquier área expresiva y creativa, perciban su dimensión cultural, y la conciben como fenómeno estético y social.

¿Es posible construir alternativas que expandan el presente para reterritorializar la Educación Artística?

«Una sociedad autónoma, una sociedad verdaderamente democrática, es una sociedad que cuestiona todo lo predeterminado y que, en el mismo acto, libera la creación de nuevos significados. En una sociedad así, todos los individuos son libres de crear para sus vidas los significados que quieran (y puedan).» (Cornelius Castoriadis, citado por Bauman, 2006:222)

¹ Según este autor: «Hacer historia de la educación quizás sea una manera de hacer la Historia Total» (1996:127).

La pregunta es: ¿cómo favorecer este acto creador en las condiciones actuales de “fluidez” o “liquidez”, movilidad e inconstancia, a las que nos someten los poderes globales?

Según Zygmunt Bauman, los parámetros que organizaban la experiencia en un medio sólido se desvanecieron provocando cambios radicales en la condición humana. La extraordinaria fluidez de un poder cada vez más móvil, escudizado y evasivo ha provocado la fragilidad, la vulnerabilidad y la precariedad de los vínculos humanos, diluyendo las relaciones entre elecciones individuales y proyectos colectivos.

Los fluidos (como metáfora de la etapa actual de la era moderna) no se fijan al espacio ni se atan al tiempo, inauguran la instantaneidad. Si hay pura velocidad, la operación reflexiva queda imposibilitada comprometiendo cualquier emprendimiento subjetivo. Pensar requiere pausas y descansos, tomar distancia y tomarse tiempo; pensar conduce a la expansión del presente permitiendo su comprensión; pensar permite -al fin- crear alternativas para una vida más justa.

Creemos que la reterritorialización del arte y la Educación Artística, dentro de ese proceso de humanización creciente que es la educación, contribuye a la operación reflexiva que habilita una mente creativa y sensible.

A lo largo de la historia, el conocimiento considerado como válido e irrefutable ha sido el científico, obteniendo por ello mayores espacios y recursos en el currículo. En su elaboración se definen las posibilidades que tendrán los alumnos de experimentar diversas formas de conocimiento; si estas no se habilitan se limita la formación integral del mismo. De la acción del docente que le brinde diferentes posibilidades dependerá que se transformen en oportunidades para el desarrollo de inteligencias múltiples (Gardner, 2004). «*La educación general no se dirige a un fragmento de nuestra persona: tiende a ser integral e integradora...*» (Soler, 2003:6)

«*No hay tradición o narración que pueda hablar con autoridad y certidumbre en nombre de toda la humanidad*» (Giroux, 1995:72), así la Ciencia no puede dejar fuera al Arte como otra forma de conocimiento, porque estaría desperdiciando mucha experiencia valiosa. En lugar de concebir ambos términos (Ciencia y Arte) como

La Educación Artística

dicotómicos, proponemos como alternativa una Pedagogía de frontera que descentre a la vez que reconfigure, recuperando el conocimiento invisibilizado por el poder hegemónico.

Una lectura atenta dentro y sobre el texto del nuevo Programa Escolar de Enseñanza Primaria permitiría avizorar que puede ser un punto de partida para esta reterritorialización desde:

- la introducción de otras disciplinas antes ausentes (como Teatro y Literatura) y nuevos lenguajes de la cultura visual;
- la especificación de contenidos por grado y no por niveles (como era en el Programa anterior);
- el lugar físico en el que se lo sitúa entre otros campos disciplinares y no al final de todos ellos, como aparecía en el otro Programa;
- la diagramación de la portada inicial, que coloca en su centro al *Hombre de Vitruvio*, de Leonardo da Vinci (ahora modificada por problemas de derechos de autor).

En una lectura contra el texto, sin embargo, es posible plantear nuestra discrepancia con un enfoque excesivamente académico y nominalista, que recupera el conocimiento artístico como objeto de enseñanza (aspecto en el que estamos de acuerdo), pero lo hace en forma desproporcionada y en desmedro de una pedagogía que debe tener como centro al niño y su desarrollo expresivo. ¿Qué se pretende con este exceso de información? ¿Abre espacios para la contramemoria, habilitando subjetividades e identidades particulares? ¿Deja espacio para la creación y la contemplación, para ver y sentir, para ver y temblar?

Afirmamos, como Jesualdo Sosa, que el maestro debe jerarquizar los contenidos a enseñar en función de las necesidades del niño, para constituirse en una presencia guiadora hacia sus múltiples posibilidades expresivas. «*(...) todos tienen. Y no hay nadie que no pueda tener lo suyo si no se lo quitan (...) Y cuando alguien no usa lo que tiene, hay que desenterrárselo, mostrárselo y dárselo a comer de nuevo. Y entonces será suyo. Y nadie se lo podrá quitar más nunca. Y será su mejor arma, su mejor instrumento para ser (...) Y será en su sociedad; el que tiene, el que dice, el que puede. Y será más útil, más consciente, más dueño de sí, menos dominado (...).*» (Jesualdo, 1968:13-14)

El proceso de reterritorialización puede ser enriquecido con un procedimiento de traducción (Boaventura de Sousa Santos) que permita establecer relaciones entre los conocimientos artísticos y científicos, buscando inteligibilidad entre ellos sin homogeneizarlos. A modo de ejemplo, los procedimientos heurísticos podrían ser un punto de encuentro entre la Ciencia y el Arte, un punto de partida para buscar otras relaciones no tan evidentes.

La traducción, como “proceso intercultural”, también debería utilizarse en la búsqueda de lo común entre las creaciones artísticas del canon occidental dominante y las que se mueven en la supuesta marginalidad.

Creemos que la obra de Pedro Figari es un ejemplo de proceso de traducción entre arte e industria. «*Más racional y más digno del Estado sería formar artesanos en la verdadera acepción que debe tener esta palabra, (...) es decir, obreros-artistas, (...) obreros competentes, con criterio propio, capaces de razonar, capaces de intervenir eficazmente en la producción industrial...*» (Figari, 1965:11).

«*El arte aplicado, por lo menos el arte decorativo industrial no es un lujo, es una necesidad, y dicha necesidad satisfecha constituye una positiva riqueza dentro de una civilización más elevada.*» (Figari, 1965:35-36)

«*Parecería un sueño vivir en un país donde aún los labriegos y los operarios todos, gozasen de los beneficios de la cultura general y donde su criterio artístico les permitiera procurarse un ambiente estético en su vivienda, por humilísima que fuese. Se habría consumado entonces en una forma bastante práctica lo que pareció siempre una idealidad irrealizable: la igualdad. Acaso la ecuación de este gran anhelo sea el arte, como complemento de la ciencia.*» (Figari, 1965:30)

La experiencia dice que si los docentes no participan críticamente de estos procesos de reconfiguración y traducción, pueden convertirse en meros aplicadores del nuevo Programa. Por eso creemos que la intervención de los Docentes del Departamento del Área de Expresión de los IFD, desde un proyecto de extensión e investigación, resulta imprescindible para:

- Sensibilizar, implicar, abrir ámbitos de debate y de concienciación -al decir de Freire- entre/con colegas, para que se apropien de nuevas “claves de lectura” de la realidad (¿qué



Desafío y posibilidad de transformación

rol jugó el arte en su proceso de formación profesional?, ¿qué lugar ocupa el arte en sus vidas?, ¿es cosa de todos o de pocos?, ¿es una actividad esencial para el ser humano o solo para sus ratos de ocio?, ¿en qué medida contribuye a generar reminiscencia?).

- Posibilitar, desde la vivencia, la reflexión sobre la metodología pertinente para el abordaje de la Educación Artística puesto que «*(...) lo que determinará el éxito o el fracaso de una propuesta pedagógica no es tanto la capacidad de los actores para comprender su coherencia, conceptual y práctica, como la posibilidad que vean -o no- de hacerla suya*» (Astolfi, 2001:15).
- Articular posturas con el Cuerpo Inspectivo Departamental, de modo de redimensionar el área ante el desafío de la aplicación del nuevo Programa Escolar.
- Optimizar los espacios intersticiales del nuevo Plan de Formación Docente, de modo que el egresado adhiera a un enfoque del área donde la “centralidad” esté en el niño.

«*La concienciación, que en tanto proceso puede producirse en cualquier momento debería continuar allí donde y cuando la realidad transformadora asuma un nuevo aspecto.*» (Freire, 1990:12)

A modo de cierre

«Los yacimientos que hay que explotar no están hoy en la tierra, ni en el número, ni en las máquinas, residen en el espíritu. Más precisamente en la aptitud de los hombres para reflexionar y crear.» (Jean J. S. Schreiber, citado por Reyes, 1987:14)

Por eso, «(...) la educación puede ser revolucionaria antes de toda revolución política», en el entendido de que es revolucionario no el rebelde en el campo político, sino el que «es capaz de independizarse de las formas de vida que le ofrece el medio en que nació para poder juzgarlas» (Reyes, 1987:13).

Creemos que la “pedagogía-tránsito”, concepto acuñado por Jesualdo Sosa para expresar la orientación que debe sustentar una escuela en tránsito hacia nuevas realidades políticas, sociales y económicas más justas, necesita de los

intersticios generados por un pensamiento divergente «no para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo» (Rodari, 1993:8).

«(...) el hombre no puede verse reducido a su aspecto técnico de homo faber, ni a su aspecto racionalista de homo sapiens. Hay que ver también en él el mito, la fiesta, la danza, la desmesura. No deben despreciarse la afectividad, el desorden, la aleatoriedad; el auténtico hombre se halla en la dialéctica: Sapiens-demens.» (E. Morin, citado por Cabanne, 2007:140)

Finalmente, reconocemos para nuestro equipo de trabajo el advenimiento de una mayor concienciación como «constante clarificación de lo que permanece oculto en el interior nuestro mientras circulamos por el mundo» (Freire, 1990:120), ya que no es posible ignorar la acción transformadora que produjo en nosotras el presente análisis.

Bibliografía citada y consultada

ANEP. CODICEN. República Oriental del Uruguay (2005): *Proyecto de presupuesto. Sueldos, gastos e inversiones 2005-2009. Propuesta de ANEP. I. Exposición de motivos. I.3. Estrategias y objetivos prioritarios para el quinquenio*. En línea: <http://www.anep.edu.uy/anepweb/servlet/ampliacion?1069>

ANGIONE; BRINDISI; CASTRILLÓN; DEMARCHI y otros (1987): *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*. Montevideo: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.

ASTOLFI, Jean Pierre (2001): “Introducción” en J. P. Astolfi: *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Sevilla: Díada Editora.

BAUMAN, Zygmunt (2006): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CABANNE, Josseline (2007): “El niño y el docente en diálogo con el arte” en MEC. Dirección de Educación. Comisión de Educación y Arte. República Oriental del Uruguay: *Aportes al Debate Educativo. 2005-2007*.

CAMPODÓNICO, Silvia y otros (1991): *Ideología y educación durante la dictadura*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

CARBAJAL, Nancy (s/f): “JESUALDO, un educador latinoamericano”. Primer Premio del Concurso Ciencias de la Educación “Maestro JESUALDO SOSA”. Montevideo: MEC. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.

CARBAJAL, Nancy; PASTORINO, Carmen; SOSA DE BOCCARDO, Dana (1995): *La expresión creadora. Jesualdo: un precursor*. Montevideo: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.

CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL. República Oriental del Uruguay (1941): *Legislación Escolar 1922-1927*, Tomo IX. Montevideo: Talleres Gráficos “PROMETEO”.

CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL. República Oriental del Uruguay (1942): *Legislación Escolar 1937-1940*, Tomo XII. Montevideo: s/e.

CUCUZZA, Héctor Rubén (1996): “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación” en H. R. Cucuzza (comp.): *Historia de la educación en debate*, pp. 124-146. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006): “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”, Cap. I en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, pp. 13-41. Buenos Aires: CLACSO.

DEMARCHI, Marta (1996): *Formación docente. Surgimiento y perspectivas. Una visión histórica*. Montevideo: Ed. de la Revista de la Educación del Pueblo.

FERNÁNDEZ, Antonio; BARNECHEA, Emilio; HARO, José R. (1998): “Teoría y función del Arte”, Cap. 1 en *Historia del arte*. Barcelona: Ed. Vicens-Vives.

FIGARI, Pedro (1965): *Educación y arte*. Colección clásicos uruguayos, Vol. 81. Montevideo: Impresora Uruguaya.

FLEMING, William (1996): “Génesis de las Artes”, Cap. 1 en *Arte, Música e Ideas*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.

FREIRE, Paulo (1990): “El proceso de alfabetización política” en P. Freire: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ed. Paidós. Colección Temas de Educación.

GARDNER, Howard (2004): *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Ed. Paidós.

GIROUX, Henry A. (1995): “La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo” en A. de Alba (coord.): *Posmodernidad y educación*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa.

LASO PRIETO, José María (1979): “Vigencia del pensamiento de Gramsci” en *El Basilisco*, N° 6, enero-abril, pp. 73-84. En línea: <http://www.fgbueno.es/bas/pdf/bas10606.pdf>

OROÑO, Dumas (1951): *La Expresión Plástica Infantil*. Buenos Aires: s/e.

READ, Herbert (1973): *Arte y sociedad*. Barcelona: Ed. Península.

REYES, Reina (1987): *¿Para qué futuro educamos?* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

RODARI, Gianni (1993): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Ed. Colihue.

s/a (1958): “Plan 1955” en *Superación. Boletín de los Institutos Normales María S. de Munar y Joaquín R. Sánchez*, N° 35-36. Montevideo.

SAVATER, Fernando (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ed. Ariel.

SOLER ROCA, Miguel (2003): *Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones*. Edición de Revistas QUEHACER EDUCATIVO y SURCO. Montevideo: AELAC / FUM-TEP - Fondo Editorial QUEDUCA.

SOSA, Jesualdo (1943): *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Americalee.

SOSA, Jesualdo (1947): *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Ed. Losada.

SOSA, Jesualdo (1950): *La expresión creadora del niño*. Buenos Aires: Ed. Poseidón.

SOSA, Jesualdo (1968): *Antecedentes de mi pedagogía de la expresión*. Montevideo: Ed. Aquí Testimonio.

Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural

28 y 29 de octubre de 2010
Centro Agustín Ferreiro
URUGUAY

Ejes temáticos:

- Desarrollo local y nueva ruralidad
- Oferta educativa rural
- Pedagogía rural
- Didáctica en el medio rural

Presentación de ponencias

Plazo para la recepción de resúmenes: 15 de octubre

Consignar: eje temático, título de la ponencia, autor/es, palabras clave, texto de 250 palabras. Luego se solicitará la ponencia completa para su posterior publicación. Por consultas, envío de resúmenes, posibilidades de alojamiento gratuito para ponentes: Mtro. Limber Santos. Director del Departamento de Educación para el Medio Rural, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay.

departamentodeeducacionrural@gmail.com

El seminario busca encontrar un lugar de confluencia de los diversos programas de investigación, líneas de trabajo y productos de la reflexión sobre la Educación Rural en sus aspectos sociales, educativos, pedagógicos y didácticos. La sede, el Centro Agustín Ferreiro -a 40 km de Montevideo-, es una institución emblemática en la formación permanente de los docentes rurales uruguayos durante décadas. Esta instancia recibe a docentes, investigadores y actores del medio rural, tanto nacionales como extranjeros; en la búsqueda de continuidades y rupturas históricas y territoriales sobre Educación Rural.