

Material gratuito para
maestros
Prohibida su venta

Miradas al arte desde la educación

La relación entre arte y educación es un tema que despierta hoy un renovado interés entre educadores, psicólogos y artistas. Los proyectos educativos e investigaciones realizados respecto de la conjunción de ambos campos han puesto de relieve las múltiples posibilidades que ofrecen al desarrollo de habilidades de pensamiento y motrices en niños y jóvenes, así como a la formación de valores que permiten alcanzar una mejor comprensión del papel que desempeñan las artes en la sociedad actual.

Con el propósito de estimular el diálogo y fomentar el debate, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, organizó el Coloquio Internacional de Educación Artística para la Escuela Básica, que tuvo lugar en la Ciudad de México del 27 al 30 de agosto de 2002. Ahí distinguidos especialistas de Argentina, España, Estados Unidos y México expusieron sus puntos de vista acerca de las implicaciones que tiene el arte para las ciencias de la cognición, el currículum, la pedagogía y la cultura, mostrando así un amplio panorama de análisis que seguramente encontrará eco entre los docentes de educación artística de primaria y secundaria.

Este volumen reúne las conferencias de Elliot W. Eisner, Helena Alderoqui, Galia Seifovich, Mariana Spravkin, José Cañas y Lucina Jiménez, las cuales permiten entender con mayor claridad el potencial que encierra la exploración de los lenguajes artísticos dentro y fuera de la escuela.

CONALITEG
97074 10388 3463



030011000221209



ÍNDICE

Introducción	9
¿Qué puede aprender la educación de las artes? <i>Elliot W. Eisner</i>	13
Educación Artística y currículo <i>Helena Alderoqui</i>	29
Educación Artística, currículum y contextos extraescolares <i>Galia Sefchovich</i>	43
Cuando las niñas y los niños suben juntos a un escenario: una invitación al juego teatral en el aula <i>José Cañas Torregrosa</i>	47
La plástica como disciplina escolar y como práctica de la enseñanza <i>Mariana Spravkin</i>	69
Cultura, arte y escuela hacia la construcción del debate <i>Lucina Jiménez López</i>	79
Acerca de los autores	101

¿QUÉ PUEDE APRENDER LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES?*

Elliot W. Eisner

Hoy quiero hablarles de lo que nuestra educación puede aprender de las artes, aun cuando esta idea vaya en contra de las creencias más arraigadas acerca de cómo mejorar la práctica educativa. Nuestro campo, el campo de la educación, ha fundado su práctica en el conocimiento científico, o al menos ésa es su aspiración, y al arte siempre se le ve desde una posición atrasada, como un último recurso, como algo a lo que se recurre cuando no hay ciencia que nos guíe.

A pesar de las dudas prevalecientes al respecto, intentaré examinar la concepción de una práctica educativa basada en las artes, y cómo éstas contribuyen a darle sentido y enriquecer sus fines. Deseo plantear aquí una perspectiva de la educación que difiere fundamentalmente de la predominante; para ello describiré las formas de pensamiento que evoca el arte y su importancia para replantear nuestra idea de lo que debiera lograr la educación. Para tener una perspectiva de análisis, veamos primero el contexto histórico en el que se basan nuestras suposiciones acerca de una práctica educativa confiable y efectiva.

Como sabemos, fue en el último cuarto del siglo XIX cuando la educación se convirtió en un campo de estudio en sí mismo con la guía inicial de la psicología. Fueron los primeros psicólogos quienes se interesaron en hacer de esta disciplina una empresa científica que emulara el trabajo hecho en las llamadas "ciencias duras". Su objetivo era desarrollar una física de la psicología, a la que llamaron psicofísica y, en concordancia con su misión, hicieron de los laborato-

* Conferencia impartida en la John Dewey Society de Nueva York el 11 de octubre de 2002. Agradecemos al autor su autorización para traducir y publicar este texto.

rios su lugar de trabajo, en vez de los tradicionales estudios.¹ Entre sus líderes estaban personas como Galton, en Inglaterra, y Helmholtz y Fechner, en Alemania, e incluso William James, Charles Spearman y G. Stanley Hall fueron a Europa a aprender sus secretos y métodos, buscando crear una ciencia de la mente. Un ejemplo de la fe puesta en la psicología se puede encontrar en un artículo de Edward L. Thorndike aparecido en el *Journal of Educational Psychology* en 1910, donde escribe:

Una ciencia de la psicología podría dar cuenta de cualquier hecho del intelecto, del carácter y del comportamiento de cualquier persona; podría decimos la causa del cambio en la naturaleza humana, el impacto que tendría cada esfuerzo educativo —los actos de cada persona que cambien a otros o a sí mismos—. Nos ayudaría a usar a los seres humanos para el bienestar mundial con la misma seguridad en el resultado con la que ahora utilizamos cuerpos en caída libre o elementos químicos. En la medida en que logremos una ciencia así, nos convertiremos en amos de nuestras propias almas, tal y como ahora somos los amos del calor y la luz. Se está progresando sobre esta ciencia.²

El optimismo de Thorndike no fue compartido por todos. Fames y Dewey, por ejemplo, tenían reservas acerca de que esta ciencia fuese útil para el ámbito de la enseñanza. Sin embargo, a finales del primer cuarto del siglo XX, la suerte estaba echada: Thorndike ganó y Dewey perdió.³ Hablando metafóricamente, salvo algunas escuelas independientes, las demás se convirtieron en una especie de plantas manufactureras efectivas y eficientes. De hecho, el lenguaje de la manufactura era parte del vocabulario usual de Thorndike, Taylor, Cubberly y

¹ Edwin Boring, *A History of Experimental Psychology*, Nueva York, Appleton Century Crofts, 1957. (Traducción al español: *Historia de la psicología experimental*, México, Trillas, 1978.)

² Edward L. Thorndike, "The Contribution of Psychology to Education", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 1, 1910, pp. 6 y 8.

³ Para conocer un lúcido análisis de la historia de la educación véase: Ellen Lagemann, *An Elusive Science: The Troubling History of Educational Research*, Chicago, University of Chicago Press, 2000.

otros científicos del movimiento de eficiencia social. A sus ojos los estudiantes eran la materia prima que debía ser procesada de acuerdo con las especificaciones prescritas por los supervisores preparados en los estudios que Frederick Taylor había realizado acerca del tiempo y el movimiento.⁴

Sospecho que incluso maestros que trabajaban durante el primer cuarto del siglo XX no estaban convencidos de emplear las prescripciones del taylorismo; aunque para muchos —especialmente para aquellos implicados en la administración escolar— la educación hiperracionalizada, que Frederick Taylor prefirió, se convirtió en el ideal metodológico para crear escuelas eficientes.⁵

La influencia de la psicología en la educación tuvo otras consecuencias, pues, en el proceso, la ciencia y el arte se apartaron. A la ciencia se le consideró confiable, al proceso artístico no. La ciencia era *cognoscitiva* y el arte *emocional*; la ciencia se podía *enseñar*, el arte requería *talento*; la ciencia era *comprobable*, mientras que las artes eran *cuestión de preferencias*; la ciencia era *útil*, mientras que el arte sólo *ornamental*. Era claro para muchos entonces, como también lo es ahora, cuál lado de la moneda importaba más. Como dije, se recurría al arte cuando no había ciencia que funcionara como guía. El arte estaba en una posición atrasada.

Estas creencias acerca de la educación no son del todo extrañas a la escena contemporánea. Vivimos en tiempos que privilegian la medición de resultados, la habilidad de predecirlos y la necesidad de tener absoluta claridad de lo que queremos lograr. Aspirar a menos es ser irresponsables. Nos gusta tener datos duros y métodos rígidos, a eso le llamamos *rigor*.

Desde un punto de vista social, es comprensible el porqué del gran atractivo que representa el control riguroso, la contabilidad, el análisis de los riesgos y la predicción de los resultados esperados —llamados estándares—. Cuando el público se preocupa de la productividad educativa de sus escuelas la tendencia predominante se inclina hacia un mayor rigor, a medir y dirigir. La habilidad del maestro para ejercer su profesión se ve restringida cuando el público ha perdido la confianza en sus escuelas.

⁴ Raymond Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.

⁵ *Idem*.

No se requiere gran imaginación ni conocimiento profundo para reconocer que los valores y visiones que inspiraron la educación durante el primer cuarto del siglo XX han reaparecido con fuerza hoy en día. Buscamos “mejores métodos”, como si el valor y la visión fueran contextos independientes. En Estados Unidos se hacen más pruebas que en cualquier otra nación, buscamos uniformidad en el currículum para que los padres de familia puedan comparar sus escuelas con otras, como si las calificaciones fueran una buena aproximación para medir la calidad de la educación. Nada nos gustaría más que elevar la educación al grado de ciencia, aun pensando que el concepto de ciencia empleado tenga poco que ver con lo que la ciencia trata en realidad. Lo que estamos haciendo ahora es crear una cultura industrial en nuestras escuelas, de valores frágiles y conceptos estrechos. Prácticamente no ponemos atención a la idea de que el compromiso en la escuela puede y debe darnos una satisfacción intrínseca, y exageramos la importancia de reconocimientos externos mediante la creación de políticas que alienen a los niños a coleccionar puntos. Los “logros” han triunfado sobre la investigación. Creo que nuestros niños merecen más.

La cultura industrializada y técnicamente racionalizada de la que hablo no comenzó con la psicología, sino con la Ilustración. El cambio que representa Galileo —al dejar de prestar atención a lo cualitativo y centrarse en la cuantificación de las relaciones— fue, como lo señala Dewey, no sólo una modificación en el método, sino una revolución conceptual.⁶ Supuso un cambio fundamental en la manera de ver y concebir al mundo. De acuerdo con el filósofo e historiador de la ciencia Stephen Toulmin, esto cambió la atención de lo finito por lo eterno, de lo oral por lo escrito, de lo particular por lo universal.⁷

El cálculo y la búsqueda del orden representaron la máxima expresión de nuestra racionalidad. La habilidad de usar lo que se aprendía sobre la naturaleza, a fin de someterla a nuestra voluntad, fue distinta. Durante la Ilustración, el espíritu racional estaba más cerca de las proporciones del Partenón que de los

⁶ Stephen Toulmin, *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*, Nueva York, The Free Press, 1990. (Traducción al español: *Cosmopolis: el trasfondo de la modernidad*, Barcelona, Península, 2001.)

⁷ *Idem.*

contornos expresivos de la Capilla Sixtina. Esta búsqueda del orden, este deseo de eficiencia, esta necesidad de controlar y predecir eran entonces, y todavía lo son, valores dominantes. Son valores de los que se impregnó la Revolución Industrial y que residen tácitamente en los esfuerzos actuales por reformar la escuela. Vemos que las políticas educativas son un esfuerzo para crear un orden, para dar origen a un sistema complejo y, por así decirlo, para someter a la naturaleza de manera que podamos realizar nuestras intenciones eficientemente. Claro que es bueno tener intenciones y la habilidad suficiente para realizarlas. Lo problemático es imponerles uniformidad tanto en sus objetivos y contenidos, como en las metas. Uniformidad en la evaluación y uniformidad en las expectativas. No obstante, para los tecnócratas, la uniformidad es una bendición que hace a un lado las complicaciones, o al menos eso se cree. Las estadísticas pueden ser reconfortantes, pues abstraen lo que nuestra existencia tiene de peculiar. Por ejemplo, nos consolamos creyendo que podemos describir lo que cualquier niño de cuarto grado debe saber y ser capaz de hacer cuando lo haya cursado. Para hacerlo, creamos una imagen de un niño promedio de este grado; aunque por supuesto, muy pocos planeadores han visitado alguna clase del cuarto grado, donde podrían encontrar al “problemático” Miguel. Pero él no es una estadística. Particularidades como las de Miguel complican la vida, pero también la enriquecen.

El objetivo de mis comentarios va más allá para identificar las raíces de esta cultura cognitiva crecientemente tecnológica en la que operamos. Esta cultura es tan ubicua que difícilmente la vemos, y es tan poderosa que, aun cuando la reconocemos, muy pocos de nosotros decimos algo al respecto.

Como pueden ver, no me siento emocionado con los valores y preceptos que empleamos actualmente en la búsqueda de mejores escuelas. No estoy seguro de que podamos cambiar hacia una utopía y llegar a ella, pero tampoco creo en hacer una revolución. Lo que sí podemos hacer es generar otras visiones de educación, y otros valores para guiar su realización; asumir concepciones más generosas de cómo construir la escolaridad, es decir, ideas que inspiren nuevas visiones, valores y, especialmente, nuevas prácticas. Es esta visión crucial la que quiero explorar con ustedes el día de hoy.

Esta nueva perspectiva está influida por las ideas de Sir Herbert Read, un historiador del arte inglés, poeta y pacifista, que trabajó a mediados del siglo pasado.⁸ Argumentaba, y yo concuerdo con él, que la educación debía concebirse como la preparación de artistas, donde el término *artista* no necesariamente se refiere a pintores y bailarines, poetas y actores, sino a individuos que han desarrollado las ideas, sensibilidades, capacidades e imaginación necesarias para crear un trabajo bien proporcionado, hábilmente ejecutado e imaginativo, sin importar el ámbito en el que un individuo trabaje. El elogio más grande que conferimos a alguien es decir que él o ella es un artista, sea carpintero, cirujano, cocinero, ingeniero, científico o maestro. Las bellas artes no tienen el monopolio de lo artístico.

Quiero argumentar también acerca de que las formas distintas de pensamiento, necesarias para crear un trabajo artísticamente, son relevantes no sólo para lo que hacen los estudiantes, sino también para todo lo que hacemos, desde el diseño del currículo, la práctica de la enseñanza, hasta el medio donde conviven maestros y alumnos.

¿Qué son estas formas distintas de pensar, estas formas cualitativas de inteligencia fundadas artísticamente? Déjenme describirles cinco de ellas y la manera en que actúan en la escuela.

Consideren primero la tarea de trabajar en una pintura, un poema, una obra musical; primeramente esa tarea quizá requiera la habilidad de componer y relacionar cualitativa y satisfactoriamente varios propósitos. Esto es, lo que un compositor compone son relaciones de un número virtualmente infinito de patrones de sonido posibles. Un pintor tiene una tarea similar: la modalidad sensorial y el medio difieren, pero la acción de componer relaciones permanentes que emergen en su trabajo, además de hacer juicios sobre ellas.

Hacer juicios sobre cómo organizar cualidades no depende de ninguna fórmula: en el tratamiento artístico de una composición no hay nada como el apren-

dizaje de la ortografía o aprender a usar algoritmos para probar operaciones aritméticas básicas. En ortografía y aritmética hay respuestas correctas, que se pueden comprobar. En las artes se crean juicios ante la ausencia de reglas. Claro que hay estilos de trabajo que imponen modelos en varias artes, pero lo que constituye las relaciones cualitativas adecuadas para cualquier trabajo es propio de ese trabajo en particular. La temperatura de un color puede ser muy cálida, el contorno de una figura puede ser muy afilada, las percusiones pueden necesitar ser más dinámicas. Lo que el arte enseña es que importan esos detalles. Las artes enseñan a los alumnos a actuar y a juzgar en la ausencia de reglas, a basarse en los sentimientos, a poner atención en los matices, a actuar y prever las consecuencias de una decisión y a revisarlas para después tomar otras decisiones. Para que estas relaciones sean correctas se necesita lo que Nelson Goodman llama "exactitud en el acomodo".⁹ Los artistas, y todos aquellos cuyo trabajo se basa en la composición de cualidades, intentan adquirir esa exactitud.

Ante la ausencia de una fórmula o un algoritmo, ¿cómo hacer un juicio correcto? Creo que esto depende del conocimiento somático, de la sensación que la buena *gestalt* plasma en la experiencia. La composición se *siente* bien. El trabajo en las artes cultiva los modos de pensamiento y sensibilidad que he descrito; uno no puede tener éxito en las artes sin estas habilidades cognoscitivas. Tales concepciones integran sentimiento y pensamiento en modos que los hace inseparables. Uno sabe que está en lo correcto porque *siente* las relaciones, uno mismo modifica el trabajo y *siente* los resultados. Las sensaciones salen a escena y se afinan en el proceso. Otra forma de expresarlo es que, mientras aprendemos en y mediante el arte, nos volvemos cualitativamente más inteligentes.

Aprender a observar cómo está configurada una forma es un modo de pensamiento que puede aplicarse a todas las cosas, tanto teóricas como prácticas. Cómo se compone una historia en el contexto de las artes del lenguaje, cómo configura un historiador su argumento, cómo construye un científico su teoría,

⁸ Herbert Read, *Education Through Art*, Londres, Pantheon, 1944. (Traducción al español: *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1986.)

⁹ Nelson Goodman, *Ways of World-making*, Indianapolis, Hackett Publishing, 1978. (Traducción al español: *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990.)

todas estas formas de creación humana dependen de la atención puesta a la configuración de los elementos que las constituyen. Necesitamos ayudar a los estudiantes a aprender a hacer preguntas, no sólo acerca de lo que una persona dice, sino además sobre cómo construyó el argumento, la pieza musical o la imagen visual. Podemos diseñar las actividades del currículum a fin de que los alumnos pongan más atención en estos rubros, mediante actividades que afinen su percepción en cada uno de los campos de la enseñanza.

Gran parte de nuestra percepción, si no toda, es muy parcial. Tendemos a buscar particularidades en nuestro campo de percepción. La virtud de tal modo de atención es que nos hace capaces de encontrar lo que buscamos. Pero tiene un vicio potencial al impedir que veamos las relaciones. El ir y venir de un espectador que observa una pintura en una galería de arte es un ejemplo del esfuerzo realizado para aprehender la configuración. Los maestros realizan actividades similares cuando centran su atención en un alumno sin descuidar los patrones de comportamiento de la clase a la que ese individuo pertenece. Además, estos patrones cambian con el tiempo. El buen maestro, como cualquiera que intenta hacer una buena selección de comida de un menú, tiene que prestar atención a muchas operaciones simultáneamente.

Una segunda lección que la educación puede aprender de las artes es la formulación de metas. En los modelos occidentales de toma de decisiones, la formulación de metas, objetivos y estándares, es fundamental. En los hechos, todo lo que siga dependerá de la confianza que uno tenga en que sus objetivos han sido definidos clara y racionalmente. Una vez que se han conceptualizado los fines, han de formularse los medios, luego habrán de implementarse y finalmente evaluarse sus resultados. Si hay discrepancia entre las aspiraciones y los logros alcanzados, se formulan nuevos medios. El ciclo continúa hasta que los fines y los resultados coinciden. La constante son los fines, que siempre preceden a los medios, o al menos eso se ha creído.

Pero ¿será cierto? En el arte es seguro que no, pues el fin sigue a los medios. Uno puede actuar y el acto puede traer resultados imprevistos, novedosos. En este proceso los logros cambian, el trabajo contiene pistas que uno perseguía. En un sentido, uno se rinde ante lo que sugiere el trabajo durante el proceso, y

este replanteamiento de metas a lo largo del trabajo es lo que Dewey llamó "hacer propósitos flexibles".¹⁰ Se trata de establecer propósitos conforme surgen las oportunidades para aprovechar nuevos rasgos del proceso. Éste no permanece rígidamente ligado a metas predefinidas cuando existe la posibilidad de obtener otras mejores. El tipo de pensamiento que los propósitos flexibles requieren se desarrolla mejor en un ambiente de trabajo donde no es necesario adherirse rígidamente a un plan. Como saben los maestros experimentados, el camino más seguro al fracaso en un salón de clase es apegarse al plan de estudios cueste lo que cueste.

Resulta paradójico hablar de búsqueda y aprovechamiento de la sorpresa en una era de contabilidad. Como indiqué anteriormente, tenemos mayor interés en predecir y controlar que en descubrir y explorar. Esta inclinación, en la práctica, es comprensible, pero también tiene su precio, pues tendemos a hacer sólo las cosas que podemos predecir y controlar. Nuestro ambiente educativo no se caracteriza por la apertura a la incertidumbre, y creo que este valor debería estar entre los más apreciados. La incertidumbre requiere su propio espacio en las escuelas que proponemos.

Pero ¿cómo promover la búsqueda de la sorpresa en el salón de clase? ¿Qué tipo de cultura escolar necesitamos? ¿Cómo podemos ayudar a los estudiantes para que vean su trabajo como un logro temporal sujeto a la experimentación, susceptible de futuros cambios? ¿Cómo podemos contribuir a su educación en una era de incompetencia? Éstas son sólo algunas de las preguntas que nos debemos plantear.

Una tercera lección que las artes le pueden dar a la educación es que la forma y el contenido son casi siempre inseparables. Cómo se dice algo forma parte de lo que se dice. El mensaje está en la relación forma-contenido, una relación que es más viva en el arte. Reconocerla no significa negar que, para algunas operaciones en ciertos campos, la forma y el contenido pueden separarse. Pienso en la aritmética básica, digamos la suma de dos números

¹⁰ John Dewey, *Art Experience and Education*, Nueva York, Macmillan, 1938. (Traducción al español: *El arte como experiencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949.)

como $4 + 4$, se puede expresar literalmente en una infinidad de formas: 8, ocho, VIII, 300 000 - 299 992, etcétera. En estos ejemplos, la conclusión aritmética, 8, es la misma sin importar la forma usada para representarla. Pero para la mayor parte de las cosas que realizamos, las relaciones de forma-contenido sí importan. Importa cómo se escribe la historia, cómo se le habla a un niño, cómo se ve un salón de clases, cómo se cuenta una historia. Obtener buenos resultados en algo significa crear una forma y un contenido correctos para el propósito buscado. La arquitectura de una escuela puede verse y sentirse como una fábrica o una casa. Si queremos que los niños se sientan como obreros, nuestras escuelas deberían verse y sentirse como fábricas. Forma y contenido importan y en estos casos son inseparables.

Ésta es una de las lecciones más profundas que el arte puede enseñarnos, descubrir que la forma y el contenido son inseparables. Cambien el ritmo a un poema y cambiará su significado. Un trabajo artísticamente logrado exalta la creación de relaciones expresivas satisfactorias.

En las artes no se pueden sustituir elementos —porque no están separados—, mientras que en matemáticas sí lo están. Esta ausencia de sustituciones desarrolla la atención por lo particular, algo que es muy importante para quienes enseñamos convencidos de que el cómo y el qué se enseña van de la mano. El movimiento de reforma actual haría bien en poner más atención a los mensajes que sus políticas envían a los estudiantes, ya que esos mensajes pueden causar un daño profundo a los valores educativos. Los valores a los que me refiero incluyen promover la iniciación del aprendizaje, la búsqueda de soluciones distintas y la obtención de satisfacciones intrínsecas mediante el uso de la mente. ¿Realmente creemos que las estadísticas publicadas en los periódicos, que muestran el desempeño de las escuelas, son una buena manera de entender lo que ahí se enseña? ¿O que el mejoramiento de las calificaciones es la forma correcta de aumentar la calidad educativa? El modo en que mostramos la información también da forma a su significado.

Estrechamente vinculada a la relación forma-contenido, está la cuarta lección que las artes pueden dar a la educación: no todo el conocimiento puede articularse por medio de proporciones, pues las fronteras de nuestro conocimiento no están

definidas por los límites del lenguaje. En Occidente tenemos una larga tradición filosófica que afirma que el conocimiento requiere siempre alguna formulación verbal de lo que se sabe; necesitamos tener una garantía para nuestras aseveraciones. ¿Pero es realmente cierto que no podemos conocer aquello que no podemos aseverar? No, de acuerdo con Michael Polanyi, quien al hablar del conocimiento tácito dice: “sabemos más de lo que podemos decir”.¹¹ Por su parte, Dewey nos dice que lo estético no puede separarse de lo intelectual, pues para que éste sea completo debe llevar la marca de lo estético. Tener *olfato* para formular preguntas y *tacto* para encontrar respuestas incisivas no son metáforas vacías.

Estas ideas no sólo amplían nuestro conocimiento acerca de los modos en que conocemos, también ensanchan nuestra concepción acerca de la mente, apuntando hacia las fronteras del conocimiento que la enseñanza debe explorar. ¿Cómo podemos ayudar a los estudiantes para que reconozcan las formas en que expresamos y recuperamos el conocimiento, no únicamente en las artes sino también en las ciencias? ¿Cómo introducirlos al arte de *hacer* ciencia? Después de todo, el ejercicio de cualquier práctica, incluida la ciencia, puede ser un arte.

Para casi todos los que apelamos a formas expresivas, resulta claro que podemos decir cosas que el lenguaje verbal nunca dirá. Construimos santuarios para expresar nuestra gratitud a los héroes del 11 de septiembre, porque de alguna manera encontramos que las palabras son insuficientes o inadecuadas. Apelamos a la poesía cuando nos casamos o enterramos a alguien. Situamos nuestras prácticas religiosas más profundas en composiciones coreográficas. ¿Qué nos dice acerca de las fuentes de la comprensión nuestra necesidad de tales prácticas y qué significado tienen para quienes nos dedicamos a educar? En momentos en los que parece necesario clasificar desempeños en estándares de habilidades medibles, preguntas como éstas me parece que son especialmente importantes. Mientras más sentimos la presión para estandarizar, más debemos recordar aquello que no debemos intentar estandarizar.

Una quinta lección que la práctica educativa puede aprender de las artes, tiene que ver con la relación entre el pensamiento y el material que nosotros y los

¹¹ Michael Polanyi, *The Tacit Dimension*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1967.

estudiantes usamos en el trabajo. En las artes es claro que, para crear un trabajo, debemos pensar dentro de los parámetros y alcances del medio que elijamos usar. La flauta tiene ciertas cualidades que la viola nunca producirá, y viceversa. Pintar con acuarela crea ciertas cualidades visuales que el óleo no nos puede dar. La labor del artista es explotar las posibilidades del medio para realizar las metas que valora. Cada material impone sus demandas propias y distintas, y para usarlas correctamente tenemos que aprender a pensar en sus propios términos.

En la enseñanza que damos, y en el aprendizaje de los estudiantes, ¿dónde están los paralelismos entre las ciencias, los estudios sociales o el lenguaje de las artes? ¿Cómo deben tratarse el lenguaje y las imágenes para decir lo que queremos decir? ¿Cómo debemos trabajar en un medio de manera eficaz? ¿Cómo ayudamos a los estudiantes para que se vuelvan hábiles en el uso de distintos medios y para que reconozcan las demandas que éstos imponen a quienes los trabajan? Esculpir en un pedazo de madera es una tarea cognitiva diferente a construir una escultura en plastilina. La primera es una labor sustractiva del material, la segunda es aditiva. Habilitarse en cualquier dominio requiere por lo menos aprender a pensar en el medio. ¿Qué variedad de medios utilizamos para ayudar a los niños a ser inteligentes? ¿En qué fallamos?

Me parece que las computadoras tienen un papel particularmente prometedor para dar oportunidad de aprender y pensar de nuevas maneras a los estudiantes. Asumiendo que hay operaciones que sólo pueden ejecutarse en la computadora gracias al desarrollo de los programas, se abren nuevas posibilidades de representación que pueden estimular nuestras capacidades imaginativas y generar formas de experiencia que de otro modo no existirían. De hecho, la propia historia del arte, en gran medida, es una historia salpicada de los efectos de las nuevas tecnologías. Esto ha sido más visible durante el siglo XX: los artistas han aprendido a pensar usando materiales como las luces de neón o el plástico, colores fluorescentes y acero reforzado, materiales con los que se pueden crear formas que Leonardo da Vinci no hubiera concebido. Cada nuevo material ofrece nuevos alcances y limitaciones y, en el proceso, desarrollamos formas distintas de pensamiento. Aquí hay una lección para aprender con respecto a las estrategias del diseño curricular y de los materiales de trabajo que realizamos para los estudiantes.

Las decisiones que tomamos acerca de estos asuntos tienen que ver con el tipo de mentalidad que desarrollamos en la escuela. La mentalidad, que no el cerebro, no surge completamente al nacer, pues también es una manifestación de la cultura. La clase de mentalidad que desarrollamos está profundamente influida por las oportunidades de aprender que brinda la escuela. Éste es el punto nodal de mi intervención con respecto a lo que la educación puede aprender de las artes. Los tipos de pensamiento que he descrito, y sólo son unos ejemplos, representan el que creo que las escuelas debieran promover. Impulsar tal forma de pensar requiere no sólo un cambio de perspectiva en las metas educativas, también representa un cambio en la clase de tareas que invitamos a emprender a los estudiantes, en el tipo de pensamiento que les pedimos realizar y en los criterios que aplicamos para valorar su trabajo y el nuestro. En otras palabras, la "artisticidad" puede desarrollarse partiendo del mismo ambiente en el que habitamos. Las lecciones que el arte enseña no son únicamente para los estudiantes, sino también para los maestros.

Winston Churchill dijo alguna vez que primero diseñamos edificios y luego los edificios nos diseñan a nosotros. Parafraseándolo, podemos decir que primero diseñamos nuestro currículum y luego nuestro currículum nos diseña. Muchos de nosotros no solamente queremos una práctica educativa cuyos rasgos, por así decirlo, "nos diseñen", sino también una práctica educativa que permita a los estudiantes aprender a diseñarse ellos mismos. Se puede decir que la mejor educación es un proceso de aprendizaje acerca de cómo convertirnos en arquitectos de nuestra propia educación, un proceso que nunca termina.

Finalmente, tenemos motivos para comprometernos. En las artes las satisfacciones estéticas que nos brinda el propio trabajo nos recompensan. Parte de estas satisfacciones está relacionada con el reto que representa la obra misma; los materiales se resisten al creador, tienen que ser manipulados y esto requiere una concentración intensa para moldear formas y ver cómo emergen del material procesado. Este acto es tan intenso que nos hace perder la noción del tiempo. El trabajo y el trabajador se convierten en una sola cosa. En ocasiones lo que importa es la cualidad táctil del material. En el modelado, por ejemplo, la sensación de la arcilla o su resistencia; en la pintura son las relaciones cambian-

tes entre campos de color. En un sentido, las artes son mercados para los sentidos que están más allá de ser sólo para *gourmets*. En las artes existe una idea que se materializa en el trabajo. Para los impresionistas la idea fue la luz, para los surrealistas fue el inconsciente, para los cubistas el tiempo y el espacio, para los artistas estadounidenses de los años treinta la celebración de la vida cotidiana de la gente ordinaria. Estos intereses dieron una dirección al trabajo, pero la calidad del mismo siempre fue apreciada por su contribución a la experiencia.

Las artes son una forma especial de experiencia. Deseo destacar que la experiencia del arte no está restringida a las bellas artes. La sensación de vitalidad y el surgimiento de la emoción que sentimos al ser conmovidos por el arte, también pueden obtenerse mediante las ideas que exploramos con los estudiantes, en los retos que encontramos haciendo investigación y en el apetito que estimulamos por aprender. A la larga, éstas son las satisfacciones que más importan, porque son las que nos aseguran que en realidad esto puede afirmarse, que lo que enseñamos a los estudiantes perdurará a pesar de los incentivos generales que artificialmente brindan las escuelas. Éste es el sentido en el que las artes pueden servir de modelo a la educación.

Lo que he propuesto da pie a diversas preguntas: ¿es realista una concepción de la educación que tiene al arte como eje? ¿No es pedir demasiado? Mi respuesta es que los ideales siempre son inalcanzables y que esto no es distinto para los ideales de la educación. Las artes proveen el tipo de ideal que, ahora más que nunca, necesita la educación; y digo que ahora más que nunca porque en nuestras vidas requerimos cada vez mayor habilidad para tratar con mensajes conflictivos, para crear juicios en ausencia de reglas, para arreglárnoslas con la ambigüedad y dar soluciones imaginativas a los problemas. En nuestro mundo no sólo hay respuestas correctas o soluciones definidas a los problemas. Tenemos que ser capaces de advertir opciones nuevas y reconocer las situaciones en las que aparecen. En pocas palabras, las formas de pensamiento que estimulan las artes son más apropiadas para el mundo en el que vivimos que las ideas rígidas y *cuadradas* que usamos en las escuelas, aun en nombre de su mejoramiento.

Esto nos lleva a la parte final de mis comentarios. He tratado de describir mis preocupaciones acerca de los esfuerzos actuales por emplear procedimientos

estandarizados para reformar la educación y, asimismo, situar sus raíces históricas. He introducido la noción de que el cambio genuino dependerá de una visión de la educación radicalmente distinta de la que nos guía hoy. He propuesto que la educación puede ser concebida mejor si se piensa su objetivo como la preparación de artistas, y he descrito los modos de pensamiento que las artes evocan, desarrollan y afianzan. Estas formas de pensamiento, como dije antes, obligan a dar un juicio en ausencia de reglas, animan a los estudiantes y maestros a hacer propósitos flexibles y a concebir que las metas pueden cambiar a lo largo del proceso. Permiten reconocer la unidad de forma y contenido y pensar en los alcances y límites del medio que uno elige usar. También subrayan la importancia de las satisfacciones estéticas como una motivación para el trabajo.

Al describir algunas formas de pensamiento que las artes suscitan, tuve necesidad de fragmentar un proceso que en realidad es unitario. Por eso quiero subrayar aquí que no estoy hablando de la ejecución aislada de actividades curriculares, sino de la creación de una nueva cultura escolar relacionada con el cultivo de disposiciones y la adquisición de habilidades.

Corriendo el riesgo de propagar dualidades, me refiero a una cultura escolar que dé mayor importancia a la exploración, que asigne mayor valor a la sorpresa que al control, que otorgue más atención a lo distintivo sobre lo estandarizado, y que preste más interés a lo metafórico que a lo literal. Es una cultura educativa centrada en "el llegar a ser", que valora lo imaginativo sobre lo fáctico, que asigna mayor prioridad a la interpretación que a la medición y que, finalmente, encuentra más significativa la calidad del viaje que la velocidad a la que se ha llegado. Estoy hablando de una nueva perspectiva de lo que puede llegar a ser la educación y del para qué de las escuelas.

Quiero recordarles que las visiones, no importa cuán grandes sean, requieren del acto para convertirse en realidad. Las ideas son importantes y sin ellas el cambio no tiene timón, pero el cambio también necesita del viento y de una vela que lo atrape, pues sin ellos no hay movimiento. Francamente, éste es el mayor desafío de mi propuesta. La percepción pública que se tiene del propósito de la educación es lo que sostiene el paradigma actual. Necesitamos navegar a contracorriente.

Nuestro destino es cambiar la visión social de lo que las escuelas pueden ser. No será un viaje sencillo, pero cuando la mar parece traicionera, y las estrellas están muy distantes para poderlas ver, recordemos las palabras de Robert Browning: "Los alcances del hombre deben sobrepasar su capacidad, si no para qué es el cielo."¹²

El escritor nos da un mensaje moral generado por la imaginación y expresado mediante la poesía. Como escribió Dewey en las páginas finales de *Arte y experiencia*: "la imaginación es el principal instrumento del bien" y fue más allá al decir que "el arte ha sido el medio para mantener vivo el sentido de los propósitos que exceden la evidencia y de los significados que trascienden los hábitos arraigados".¹³

La imaginación no es un simple ornamento, ni tampoco es un arte, pero nos puede liberar de nuestros hábitos rutinarios, pues puede ayudarnos a res-
taurar un propósito a la altura de nuestros esfuerzos y a crear el tipo de escuelas que nuestros niños se merecen y nuestra cultura necesita. Esas aspiraciones, amigos míos, son estrellas que bien merecen ser alcanzadas.

Traducción: José Antonio Espinosa y Eva Gleason

¹² Robert Browning, "Andrea del Sarto", en *Norton Anthology of Poetry*, ed. de Alexander Allison *et al.*, Nueva York, Norton, 1983.

¹³ Dewey, *op. cit.*

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CURRÍCULO

Helena Alderiqui

Desde una ciudad con puerto

Lo primero que quiero expresar es mi agradecimiento a la Secretaría de Educación Pública por la oportunidad de comunicar mi experiencia en la construcción de una propuesta curricular de las artes para la educación general básica, con la convicción de que cada vez somos más quienes pensamos que el aprendizaje de las artes lejos de ser un saber inútil y secundario es constitutivo de la formación de los niños y adolescentes y debería ser una actividad habitual en la vida de cualquier persona.

De la misma manera, considero que la relación que cada uno establece con el arte no se restringe a fórmulas cerradas y universales, ya que en cada contexto se presenta con características propias que responden tanto a lo individual como a lo social. Las experiencias de otros pueden servir para pensar, para volver sobre algunos supuestos, para seguir cuestionando algunas certezas que no son tales, para recorrer el camino hacia tierra más firme. Por este motivo, en primer lugar me interesa contextualizar desde dónde voy a hablar, cuál es el puerto desde el que parto hacia esta travesía compartida.

En principio, vengo del sur de América del Sur. De la Argentina más precisamente, de una ciudad con historia y con "un puerto en la puerta" como dice una canción popular, que hace pocos años se transformó en Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A su vez, dentro del gobierno de la ciudad existe, como en tantas ciudades, la Secretaría de Educación, de las que dependen la Dirección de Planeamiento Educativo y la Dirección de Currícula; aquí está el área de Artes que coordino desde hace siete años.

Tras este encuadre, o después de haber realizado este *zoom*, como diría un cineasta, tengo que destacar algo excepcional. Dentro del ámbito público en el que trabajo desde 1995, se han producido muchos cambios de gestiones políti-

cas. Sin embargo, se ha podido mantener y desarrollar —a pesar de los vaivenes— un trabajo continuo gracias a la permanencia de la directora de Currícula, quien se mantuvo en su cargo y defendió el trabajo sostenido de equipos de diferentes áreas con el objetivo de poder definir, cada vez con más precisión y claridad, las cuestiones que conforman el marco curricular de la ciudad.

Conociendo, aunque sea de oídas, algunas cuestiones de la realidad argentina, se podrá comprender por qué pienso que es necesario contextualizar desde dónde les hablo. Argentina es un país muy extenso, con diferencias demográficas enormes, con contrastes y desigualdades socioeconómicas muy fuertes, con diferentes posibilidades de acceso a la cultura, con problemas derivados de la marginalidad y la exclusión. Cuestiones que hace unos años podían parecer de los “otros”, de los de afuera, o de los del interior, hoy se encuentran en el complejo entramado de esta ciudad portuaria.

Por este motivo, me interesa ubicar mi marco de referencia; las generalizaciones, por ejemplo “vengo de Argentina”, borran las diferencias, unifican y no dejan ver las texturas, calidades, intensidades, o matices, en definitiva, lo que la distingue de otras realidades complejas.

Contexto de la producción curricular para pensar en la educación artística

¿Cuál fue el contexto, entonces, de la producción curricular? ¿Qué condiciones existían? ¿Cuáles eran los lineamientos nacionales? ¿Qué proponíamos como cambio?

En primer lugar, partimos de lo que efectivamente existía en las escuelas: un espacio curricular para la música y otro para la plástica con docentes especializados. Como documento curricular existía un diseño, elaborado en 1986, en el que cada una de las disciplinas se presentaba con un desarrollo totalmente independiente y muy disímil en cuanto al enfoque.

En segundo lugar, desde el gobierno nacional, se habían elaborado los Contenidos Básicos Comunes a partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación. Dichos contenidos incluían música, plástica, teatro y expresión corporal en un área denominada Educación Artística.

Finalmente, en la jurisdicción de la ciudad se propuso un cambio que consistió en la conformación de un área, que incluyó dos materias existentes (Plástica y Música) y Teatro, como una apertura a otro lenguaje artístico. La presente exposición va a centrarse en la búsqueda del sentido formativo de las artes, los criterios que utilizamos, la organización curricular elegida para presentar los contenidos y algunos aspectos sobre la relación del currículum de artes y las prácticas escolares.

Sentido formativo

En el marco general del documento curricular se lee lo siguiente:

El principal problema pedagógico es el de poder definir qué características debe tener y cómo instalar en las escuelas un trabajo didáctico que posibilite el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes fundamentales, sabiendo que siguen siendo muy desiguales las oportunidades de acceder a una variedad de experiencias significativas en términos culturales.¹

Todas las áreas, no sólo las artes, tuvieron que definir cuál era su sentido formativo. ¿Por qué tal área del conocimiento debía estar incluida dentro de los saberes y experiencias que se consideraran relevantes y socialmente significativos para el ejercicio de una vida plena? ¿Por qué enseñar artes en la escuela? ¿Qué es lo que estos lenguajes proponen en términos de formación y de enseñanza? En definitiva, ¿para qué incluirlos?, o incluso, ¿qué pasaría si estuvieran ausentes? Para contestar estas preguntas, voy a buscar ayuda en las palabras de un artista, de un escritor.

La función del arte/1

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos esperando.

¹ *Marco general. Pre diseño curricular para la educación general básica*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999, p. 25.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: —¡Ayúdame a mirar!

Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*

Quizá, una de las primeras cuestiones que aparecen cuando queremos definir la “función del arte” es que nos enfrentamos con esa sensación de lo inexplicable. De lo que estalla ante nuestros ojos y es difícil ponerle palabras; incluso es difícil “mirar”, seguramente también escuchar. Hay una película argentina que nos cuenta la historia de un niño que nunca vio el mar.² Es un chico que vive en el norte argentino en una zona llena de grandes mares de sal: “Los salares”. El niño conoce el mar mediante una historieta de piratas y le pide al maestro que viene de la capital que le cuente cómo es de verdad el mar. A partir de la explicación del maestro, el niño se sienta y al mirar el salar “escucha” el mar, su mar.

Ambos ejemplos nos hablan del mar. Del mar percibido a través de una experiencia directa, del mar imaginado, soñado. De una u otra forma siempre el mar nos conecta con lo inabarcable, con lo desmesurado. En muchos casos, con lo que es imposible aprehender y conocer. De alguna manera, pensar las artes en la escuela, nos enfrenta con *un mar de dudas, nos sumerge en un mar de posibilidades*.

Una de las finalidades del arte en la escuela es la de poder ampliar el campo de experiencias estético-expresivas de los alumnos.

Experiencia: como algo personal, grupal y social; según el diccionario “conjunto de saberes que se adquieren con la práctica”; experiencias que sentimos, compartimos y podemos transmitir.

Estética: que puede provocar placer o displacer, que excita la sensibilidad y que tiene una cualidad que la distingue de otras producciones.

Expresiva: cualquier manifestación que muestre los sentimientos, las emociones, las sensaciones, las ideas del ser humano.

² La película se llama *La deuda interna* (1988) y su director es Miguel Pereira.

En este sentido, desarrollar la sensibilidad ante el entorno natural —aquel mar que estalló ante los ojos del niño— como ante las producciones realizadas por los artistas será una oportunidad para ampliar este tipo de experiencias. Muchos podrán identificar en su historia personal algún momento en que la apreciación de un objeto de arte produjo esa emoción difícil de explicar con palabras: esa música con aquel ritmo que parecía venir de algún lugar muy profundo, o esa pequeña escultura rescatada de una reciente excavación arqueológica, la expresión de ese rostro en el final de aquella película o la liviandad de aquel cuerpo bailando casi en el silencio. Poner en palabras algo que difícilmente pueda ser contenido en ellas es lo que, en general, acordamos que es el arte.

Marchán Fiz se pregunta: “¿Y si el arte no fuera otra cosa que aquello que normalmente conocemos con este nombre?”. Él no busca la esencia del arte, ni grandes definiciones, él pretende “ofrecer las pistas suficientes para que la intensidad del placer que las obras nos provocan no esté reñida con un cierto avance en su entendimiento”.³

Ante este desafío consideramos que saber más, comprender, dar opiniones sobre lo que a uno le gusta o no, *recuperar las palabras después de haber quedado mudo por la hermosura*, implica un conocimiento elaborado a partir de la frecuentación de obras de distinto tipo. Por este motivo, todos deberían tener la oportunidad de experimentar con el arte porque quizá sea la escuela el único ámbito que permita a los alumnos realizarlo. Margarita Poggi señala que “sin duda el concepto de justicia curricular sintetiza la relación entre una política que sostiene la igualdad de oportunidades y la propuesta curricular: se trata, consecuentemente, de garantizar a todos los niños y adolescentes sin excepción el ejercicio pleno de su derecho a aprender”.⁴

El sentido de la enseñanza

Para definir el sentido de la enseñanza nos centraremos en cuatro aspectos básicos:

³ Marchán Fiz, *El universo del arte*, Barcelona, Aula Abierta Salvat, 1985, p. 5.

⁴ Poggi, en *Marco general*, 1999, p. 14.

1. Las artes se enseñan y aprenden.
2. Éste es un aprendizaje social.
3. La propuesta para la escuela básica es para todos en general y no tiene como objetivo la formación de artistas.
4. Este aprendizaje habilita la construcción del concepto de cultura.

Los docentes tenemos la responsabilidad de ofrecer situaciones que incluyan los problemas que plantea el aprendizaje de estos lenguajes. La enseñanza de las artes, como cualquier otra disciplina del currículum, promueve que los alumnos vayan más allá de lo conocido, de su horizonte próximo. Lo importante es definir y seleccionar qué tipo de problemas o cuestiones se proponen desde lo expresivo, lo técnico o lo conceptual.

Los lenguajes artísticos ofrecen diversos modos de expresar y comunicar las emociones, las ideas, las sensaciones; posibilitan tomar conciencia de la gran diversidad de respuestas posibles ante una misma consigna de trabajo; permiten también una reflexión sobre el trabajo realizado con el fin de volver sobre lo producido para mejorarlo y que responda cada vez más a la intencionalidad creativa de quien lo hace.

El desarrollo de las habilidades que el arte promueve no está ligado a un desarrollo espontáneo, natural, independiente de las oportunidades que se brindan a los niños. De esta manera, resulta clave la intencionalidad docente que no se basa en una pedagogía de la espera, o de acompañar la libre expresión de los alumnos, sino en propuestas que desafíen a los niños a aprender lo necesario para ser cada vez más competentes en la producción o en la apreciación de las obras.

El segundo aspecto, que se deberá tener en cuenta para pensar el sentido, es que este aprendizaje es social. Cantar o tocar instrumentos en un grupo musical, participar en una dramatización en subgrupos, ponerse de acuerdo para la elaboración de un mural son algunas de las situaciones de interacción social que la misma práctica del arte propone como fuente de conocimientos diversos. Inter-cambiar opiniones, confrontar ideas, establecer criterios comunes, valorar los aportes de los compañeros, arribar a acuerdos, todo ello permite la construcción de saberes compartidos y del aprendizaje con otros como objeto de conocimiento.

El trabajo didáctico puede optar por tratar a los alumnos como una suma de individuos o, por el contrario, aprovechar la instancia colectiva del aprendizaje de las artes para que los alumnos constituyan una comunidad de aprendices.⁵

El tercer aspecto: la educación básica no busca formar artistas ni trabajar con los "talentosos" o los "dotados". Lo que se propone es "defender la posibilidad de que todos y cada uno tengan una experiencia cultural amplia que les permita conocerse a sí mismos y a los otros y al mundo en el que viven, tener una relación tanto receptiva como productiva con la cultura, construir sentidos para su experiencia personal inscribiéndola en los significados culturales compartidos".⁶

Hay niños que "descubren" su vocación, por decirlo de alguna manera, a partir de experiencias placenteras y enriquecedoras que viven en la escuela. Puede ser, incluso, que algunos alumnos se dediquen, en su edad madura, al arte como forma de vida. Pero convengamos que no es lo más frecuente. Lo que puede ser más frecuente es que muchos de ellos sean "receptores, apreciadores, disfrutadores" del arte y que éste sea un aprendizaje al que haya colaborado la escuela como una de las instituciones mediadoras entre las producciones del arte y los niños.

Por último, conocer sobre el arte y los artistas permitirá incluir al arte dentro de un campo cultural amplio propio del presente, pero que actualiza diversas producciones del pasado.

Relacionar a los niños con la cultura que los rodea y con la de otros lugares no tan familiares, encontrar similitudes y diferencias, registrar los cambios y las permanencias favorecerá la construcción del concepto de cultura.

Un área de artes en la educación argentina

¿Por qué se decidió formar un área? ¿Qué era lo que nos definía como tal? ¿Cómo presentar la organización curricular? Muchas discusiones se generaron alrededor de estos puntos. El desafío fue conformar un área con dos disciplinas

⁵ *Marco general*, p. 44.

⁶ *Ibid.*, p. 34.

que tenían su historia curricular en la escuela, con dos profesores especializados en un lenguaje artístico y, en muchos casos, con total desconocimiento uno del otro y con un lenguaje —teatro— que se presentaba como apertura y con otros tantos que ocasionalmente se podrían incluir como proyectos (por ejemplo: cine, fotografía, danza, etcétera). Las características de cada lenguaje artístico y los desafíos que propone cada uno para su realización hacían difícil la tarea de encontrar puntos de convergencia.

Sin embargo, a la hora de poner en palabras el enfoque de cada uno, en el momento de explicitar los propósitos generales, aparecieron con claridad los puntos de encuentro. Había un común denominador: ofrecer experiencias que garantizaran a todos los alumnos tomar contacto, conocer y comprender los procedimientos propios de la producción artística, tanto desde el hacer mismo, como desde la apreciación de obras realizadas en un contexto particular. Esto nos condujo a la formulación de propósitos compartidos, teniendo presente que los propósitos son los enunciados que ponen en evidencia los compromisos que asume la escuela en términos de oportunidades que se les brindan a los alumnos como situaciones de enseñanza. El peso se pone en la responsabilidad de los docentes como enseñantes. Por otra parte, los logros de los alumnos están enunciados en los objetivos de aprendizaje.

Vale la pena recordar que es necesario enseñar mucho más de lo que se espera que se aprenda.

Criterios para seleccionar y organizar los contenidos de las artes

Al pensar un currículum para las artes, es necesario seleccionar una parte significativa de los conceptos por enseñar, el tipo de experiencias en términos de prácticas que se van a ofrecer y las producciones culturales dentro de las cuales están las obras de arte. Es importante reflexionar sobre las manifestaciones culturales que se trabajarán para no caer en desvíos elitistas o elecciones demagógicas en las que se excluyen muchas de las obras del mundo contemporáneo o del campo de las manifestaciones populares.

Volviendo al ejemplo del mar: el chico que pide ayuda para mirar, debería pedirle tanto para una obra de teatro callejero, una danza contemporánea, una obra de arte digital o un mural. Recuerdo el impacto que a una extranjera como yo le produjeron los murales de Orozco en el Palacio de Gobierno de Guadalajara. Fue tanto el impacto y tanta la hermosura que, en ese momento, yo también quedé muda por la fuerza de lo que veía y necesitaba que alguien me ayudara a mirar.

Ayudar a mirar será, entonces, ir más allá de la primera mirada, del primer impacto, no significa decir qué o cómo mirar, sino ofrecer herramientas para reflexionar sobre lo que se ve, estar consciente de lo que se sabe, plantearse preguntas para conocer más y comunicar la opinión con palabras que puedan dar cuenta de su sensibilidad estética.

Organización de los contenidos

¿Qué propuesta se elaboró para la organización de contenidos en el documento curricular? Se acordó la organización en tres ejes diferenciados: *producción, apreciación y contextualización*. Cada lenguaje presentaba características propias, hacer música —cantar o tocar instrumentos, escuchar una canción— es muy diferente a crear una imagen plástica con determinados materiales, o ver la obra de un artista contemporáneo, u organizarse en subgrupos para hacer una dramatización teatral y observar el trabajo de los compañeros. Se proponían distintos problemas de acuerdo con las características particulares de cada lenguaje artístico.

Mientras se evidenciaban las coincidencias, se consideró que la enseñanza de las artes no podía estar exclusivamente centrada en el hacer, en la producción o en la libre expresión como un fin. También debía estar relacionada con la posibilidad de reflexionar sobre las acciones realizadas para volver sobre lo hecho y aprender así lo que es propio de una acción creativa y reflexiva a la vez.

Se buscó ampliar el campo de referencias de los alumnos en el ámbito de la apreciación hacia todo tipo de manifestaciones artísticas (un concierto de rock, el teatro callejero, una exposición de cerámica, un recital, un espectáculo de

títeres, etcétera) y, además, aproximarse a las ideas que se plantean desde el campo de las artes en distintos lugares y épocas. Por este motivo se coincidió en organizar los contenidos de manera similar para los tres lenguajes, respetando la especificidad de cada uno.

El eje de producción se refiere al *hacer* propiamente dicho. “Producir significa desarrollar el quehacer plástico, teatral y musical mediante realizaciones concretas en cada uno de los lenguajes artísticos”. Así, mediante el hacer: tocando instrumentos, realizando una escultura, improvisando una escena grupal, inventando una coreografía para una canción, los alumnos participan en actividades creativas individuales o grupales. “Mediante este hacer, los alumnos adquieren, desarrollan y profundizan progresivamente distintas habilidades que ampliarán sus capacidades expresivas y comunicativas. Dentro de este eje está incluido todo el proceso de trabajo termine o no en un producto final”.⁷

La *apreciación* es el eje que se relaciona con el desarrollo de una mirada y una escucha curiosa y atenta, integrando capacidades perceptuales y reflexivas con la sensibilidad y emotividad, brindando oportunidades para aproximarse a las producciones artísticas. Esto quiere decir que podrán apreciar distintos espectáculos teatrales, musicales, dancísticos, de diverso tipo pero también que tendrán oportunidades para observar y analizar sus propias producciones y las de los compañeros. De esta manera, aprenderán a mirar y reflexionar cada vez más para poder interpretar diferentes tipos de obras, significándolas y valorándolas desde criterios personales.

En plástica se puede apreciar, por ejemplo, la veta de la madera del piso, los matices de verdes en una copa de un árbol en primavera, el juego de luz y sombra dado por una escultura, o sea, todo tipo de imágenes naturales o creadas por los artistas o los niños.

En música, apreciar es desarrollar una escucha atenta y reflexiva del mayor repertorio posible para trabajar con los niños. Esto no quiere decir que el criterio de diversidad sea el único, también hay que pensar en la calidad y tener claro qué se propone en términos de enseñanza.

⁷ Marco general. Artes, p. 79.

¿Qué se quiere enseñar a escuchar? ¿Dónde se centra la atención? ¿Es una escucha placentera? ¿Se escucha para reconocer algo en especial? (Reconocer en el sentido de “reencontrarse con algo que se sabe parcialmente pero que al reconocerlo se amplía el significado”, esto lo dice Aumont cuando plantea que uno mira de acuerdo con su horizonte, y que la idea es ampliarlo.)

Finalmente, ¿qué es apreciar en teatro? Ver un espectáculo implica participar de un hecho irrepetible. Es el momento mismo en que el espectador presencia una “representación actuada”. Muchas veces al ver un espectáculo no se valora ese hecho y la reflexión se detiene solamente en la línea argumental. ¿Qué pasó? ¿Quiénes participaron? ¿Cómo fue el desenlace de la historia?, etcétera. Ver teatro en la escuela puede ser la oportunidad para aprender más sobre este lenguaje. ¿Qué otros elementos integran la representación? ¿Cómo era el espacio escénico? ¿Qué tipo de música estaba presente?

A partir de experiencias de este tipo, los niños serán cada vez más competentes para analizar sus propias representaciones y ejercicios de clase, ya que reconocerán en aquello que ven algo de lo que ellos mismos hacen.

Por último, el eje de contextualización implica identificar las relaciones de los diferentes modos de representación dentro del campo cultural del presente y del pasado, y el contexto en el que cada artista produjo sus obras. Se propone enseñar cuál es la incidencia histórica, geográfica, política o social de las diferentes producciones artísticas, por ejemplo: los cambios producidos a partir de la relación del arte —sea cual fuere— con la ciencia o la tecnología; también la modificación de su función a lo largo del tiempo: qué se mantuvo, qué cambió.

Incorporar aspectos de la contextualización en el trabajo con los alumnos posibilita, además del contacto con el patrimonio de su ciudad, que conozcan los lugares donde se producen las artes y los sitios donde se muestran (teatros, museos, galerías, centros culturales). El encuentro de los alumnos con músicos, bailarines, escultores, artesanos, escenógrafos, etcétera, les facilitará relacionarse con el arte como lo que es: algo vivo y en constante transformación, aquí y ahora.

Las propuestas de enseñanza que tienen en cuenta estos tres ejes atienden también la interrelación entre los mismos. Así, por ejemplo, experien-

cias de apreciación, como escuchar varias canciones, dan la oportunidad para discriminar diferentes ritmos musicales, para conocer o investigar de dónde vienen éstos y la instrumentación utilizada; mientras que estos aprendizajes podrán terminar con una experiencia de producción de alguna de las canciones estudiadas.

Relación del currículum de artes y las prácticas educativas

¿De qué manera una escuela se puede hacer responsable de enseñar las artes? ¿Qué compromisos asume? ¿Qué prácticas promueve?

La idea fuerte que se comunica por medio de todo el documento curricular es que toda la escuela se compromete a transmitir contenidos culturales seleccionados, sean éstos conocimientos matemáticos, científicos, históricos o artísticos.

A pesar de esto sabemos que la distancia entre las propuestas curriculares y las prácticas de aula supone una tensión de uno u otro lado. Por una parte, desde algunas escuelas se espera una "bajada" de los documentos curriculares con una doble actitud: o bien, "esto ya lo venimos haciendo", o "esto es imposible de hacer, es mucho". Ambas posturas llevan a una eliminación de la tensión: por un lado se reconocen ciertas prácticas y entonces se concluye que este material no aporta nada, y por el otro se basa en sus prácticas dando por seguro que no hay nada que modificar. Quizá la cuestión justamente sea mantener la tensión: tensión que problematiza, que transforma lo prescrito de acuerdo con los diferentes contextos, que cuestiona tradiciones muy arraigadas en la escuela, pero vacías de sentido en la actualidad. Algo parecido a la tensión que, en teatro, "hace avanzar la acción".

La tensión en este caso es entre un texto curricular como propuesta que orienta acciones y un proyecto elaborado por la escuela de acuerdo con su realidad institucional. A partir de esta tensión se podrá tener una idea más acabada de las prácticas en la escuela y de la utilidad del currículum.

Terigi dice: "Las posibilidades de éxito —de la conformación de un área de artes— pueden verse lesionadas si la transformación de la educación artística no es producto de una política hacia el arte y la cultura que reasigne valor al arte

en el currículum escolar y modifique el clima cultural en el que la escuela desarrolla su tarea".⁸

En nuestras escuelas hay algunos movimientos en ese sentido. ¿Cómo sería una escuela que asumiera la enseñanza de las artes o el desafío de tomar al arte como objeto de conocimiento?

- Una escuela más flexible ante proyectos relacionados con el arte.
- Una escuela que salga al encuentro de las producciones culturales y que invite a los artistas y a las artes a la escuela.
- Una escuela que cuide de no desvitalizar las prácticas escolares y de mantener la emoción.
- Una escuela con memoria. Registrar las experiencias de cada grupo para ampliar, profundizar y no repetir experiencias.
- Una escuela como promotora de cultura. Que, por un lado orienta el uso del tiempo libre y, por otro lado, lo utiliza como espacio para muestras de artistas de la comunidad.

Todavía falta mucho camino por recorrer —mares que atravesar—, muchas discusiones que entablar, mucha pasión que volcar para comprender lo complejo del tema.

Para finalizar, volvemos al mar. El niño le pide ayuda a su papá, el protagonista de la película le pide al maestro que le cuente cómo es el mar. Nuestra responsabilidad como adultos se pone en práctica de muchas maneras. Una de ellas es enseñar a respetar algunos de los derechos de los niños como el de aprender y el derecho a la expresión.

Para el psicoanalista Jacques Hassoun, la "transmisión" es lo que nos da el sentido de continuidad y nos diferencia de los animales. "Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular ubicada en la historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus pasadores [...]".

⁸ Flavia Terigi, *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1998, p. 70.

Hace algunos años hablar de transmisión estaba ligado al lugar de autoridad de un adulto que sabía y de niños que aprendían algo incuestionable. Sin embargo, en la actualidad, pensar la educación como responsabilidad de una generación a otra implica considerar la transmisión cultural como un espacio para preguntarse sobre qué es lo que debemos transmitir, de qué manera, cómo se relacionan los conocimientos del pasado y del presente y, sobre todo, en qué medida ofrecemos herramientas para pensar sobre este legado y problematizarlo.

"Cada generación —dice Hassoun— recrea su legado en la medida que deja aparecer las diferencias".⁹

Para cerrar, una advertencia a todos nosotros. Muchas veces creemos, y leemos en textos de distintas procedencias, que el arte, su práctica y su enseñanza, tiene casi un sello de éxito garantizado. Los niños se expresarán, aprenderán otros modos de comunicarse, reflexionarán sobre sí mismos y los otros, etcétera. Por eso, quizá descansamos sobre la idea de que es bueno y formativo *per se*. Sólo la preocupación acerca de cómo enseñarlo, cómo ofrecer herramientas para acceder a la cultura y cómo abrir caminos y dar oportunidades para ir más allá de lo conocido e inmediato puede llevarnos a pensar en cómo ampliar ese campo de experiencias estéticas de los alumnos hacia otros mares y territorios.

⁹ Jacques Hassoun, *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CURRÍCULUM Y CONTEXTOS EXTRAESCOLARES

Galia Sefchovich

El tema de esta charla tiene un doble título, el tema clásico del doble, como diría Giselle Barret. Esta duplicidad es como una paradoja: título largo, tiempo corto y sin embargo el hecho de que así sea ofrece un espacio amplio para la reflexión. Este proceso inicia en mí con una pregunta casi rebelde: por qué hablar de la educación artística en forma dividida dentro del currículum escolar reconocido y fuera de éste, de manera paralela o quizás complementaria... no lo sé.

Lo que me queda claro es que el título implícitamente nos está diciendo que no toda la educación artística que podría contener el currículum escolar está ahí y, por lo tanto, necesitamos un contexto extraescolar de calidad que se encargue, por lo menos en parte, de la educación artística —y agregaría creativa— en el nivel básico.

Quizá esto también sugiere, por lo menos, dos formas de ver la misma película, dos formas de hacer, dos formas de ser.

En el 2000, la Secretaría de Educación Pública en México da un importante giro en cuanto al enfoque y los propósitos de lo que debiera ser el arte en la escuela y se publica el *Libro para el maestro. Educación artística. Primaria*, acompañado del manual *Exploración de materiales de educación artística*, ambos con bibliografía y referencias de materiales audiovisuales de calidad, recomendados como apoyo para los docentes que trabajamos dentro del sistema de esta misma Secretaría.

Es un paso importante, fundamental, que responde a una filosofía y una práctica educativa acorde con las necesidades que plantea la realidad de hoy y la visión de futuro, en el sentido de lo que podemos prever que necesitará esta generación de niños y niñas en los próximos años.