

## MANDATOS Y SUPUESTOS QUE ATRAVIESAN Y OBSTACULIZAN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Rossana Judith Pérez Fernández

*Palabras claves: Educación artística, supuestos, mandatos, prácticas artísticas frecuentes.*

### INTRODUCCIÓN

Incorporar la educación artística a nuestra labor educativa no debe ser una imposición coactiva que nos haga sentir inseguros respecto a nuestras posibilidades como enseñantes. Sino, por el contrario, debe ser una toma de decisión a conciencia que nos dé la certeza de que enriquecerá las oportunidades de los niños, jóvenes y nosotros mismos de dar significado a nuestro mundo interior y al de los otros, así como también a las realidades en que nos insertamos y que configuramos. Se trata de incorporar unas nuevas miradas de las realidades, un desocultamiento que incluya otros canales de comunicación e interpretación tendientes de la deconstrucción y reconstrucción de la experiencia humana.

Con el fin de develar los motivos que atraviesan y obstaculizan la puesta en práctica de intervenciones potentes en el área, en el ámbito de la educación formal, realicé una serie de indagaciones y trabajos, desde el año 2010 a la fecha, en el marco de tres universos claves en el territorio de la educación artística: niños, maestros y estudiantes magisteriales. El objetivo, en todos los casos fue “desocultar” los mandatos y supuestos que determinan las prácticas en el área, con la intención de que ello sirva de punto de partida para gestionar y ejecutar nuevas acciones y por consiguiente, transformaciones genuinas en cuanto a la formación de la persona como un ser integral.

Esta indagación fue contrastada, a lo largo del proceso de investigación, con prácticas frecuentes, que suceden en el área, para construir, teóricamente, lo que a mi juicio constituye un conjunto de mandatos y supuestos que determinan que las cosas, con frecuencia, no sucedan, en el ámbito de la Educación Artística.

El corpus de esta investigación está constituido por testimonios y experiencias de niños de 10 a 12 años, maestros de la escuela pública y estudiantes magisteriales de Formación en Educación.

A los efectos del presente trabajo, solo presentaré la primera parte de la investigación, trabajo con niños, niñas y maestras, dado el límite de extensión que prescribe.

### DESARROLLO

A los efectos de adentrarnos en la reflexiones sobre la importancia de intervenciones a conciencia en el área de la Educación Artística presentaré algunos datos provenientes de un estudio que realicé, desde el año 2010, respecto a las ideas (mandatos) que subyacen en el imaginario colectivo acerca de la importancia que se le atribuye, al menos desde una posible lectura de lo explícito en los discursos. Posteriormente, presentaré lo que, a mi juicio, constituye un conjunto de mandatos y supuestos que determinan que las prácticas en el área no superen una rudimentaria intervención que habilita instancias de expresión para cubrir momentos de ocio.

Al referirme a imaginario colectivo consideraré tanto lo que piensan y creen los docentes en relación al qué, cómo y para qué enseñar, y el conjunto de decisiones que se justifican en dichos supuestos, así como también las expectativas y motivaciones preexistentes en los niños y niñas de la escuela pública en nuestro país, en los contextos educativos actuales.

Los datos recabados, respecto al mencionado “imaginario colectivo” en dicho estudio, son el resultado de un trabajo de indagación a partir de un conjunto de preguntas agrupadas en dos grupos según los destinatarios de las mismas: docentes en actividad y estudiantes de educación primaria. Dichas preguntas fueron realizadas en un universo conformado por 160 niños de los tres últimos grados de la enseñanza primaria de escuelas urbanas (4to, 5to y 6to), y a sus maestras. Se trata de encuestas llevadas a cabo en los últimos días de clase del año lectivo 2010, que fueron contestadas en forma individual y anónima.

El objetivo de dichas encuestas fue constatar ideas y supuestos respecto a la importancia de la Educación Artística, subyacentes en niños y niñas que asisten a la escuela primaria y ya han cursado parte de su escolaridad, así como también en los maestros y maestras que imparten los cursos a que ellos asisten.

Si bien coincido con el planteamiento de algunos autores respecto a que la intervención en el área no debe limitarse a evidenciar por medio del uso del lenguaje verbal los estadios de desarrollo en que se encuentran los niños ni a constatar lo que saben o no respecto a los conocimientos que se debieran impartir, sino que debe responder a un fin práctico que implique transformación; a los efectos del presente trabajo, las indagaciones realizadas nos servirán para apreciar, de manera somera, algunas generalidades que residen en el imaginario colectivo. Sabido es que una investigación, y sobre todo en el ámbito educativo, demanda la más alta cuota posible de participación y de acción de todos los involucrados, para que tenga sentido real. En este caso solo podemos definir la primera parte del trabajo a que hice mención como una indagación primaria, un sondeo preliminar que dará cuenta de algunos datos que pueden servirnos de punto de referencia para pensar nuestra labor como gestores de transformaciones significativas en la formación de un pensamiento artístico de los ciudadanos del siglo XXI.

Una investigación acerca del pensamiento artístico debiera producirse en ámbitos reales de experiencia artística, ya sea desde la apreciación como desde la producción, a los efectos de que sean los propios implicados quienes definan las maneras de resolver los problemas inherentes a la comunicación por medio de los diferentes lenguajes artísticos y las lecturas que ellos admiten y posibilitan de la realidad.

En este caso, las respuestas recogidas en niños y maestros nos permiten encontrar algunos puntos de coincidencia que hacen posible algunas observaciones y abren un, para nada desdeñable, abanico de nuevas preguntas.

Las cuestiones presentadas tanto a niños como a maestros fueron varias y referidas a distintos aspectos de la actividad artística, y la lectura crítica de las opiniones resultantes nos permitirá posicionarnos como observadores atentos de unas realidades en las que somos protagonistas y responsables.

En cuanto a los docentes, frente a la pregunta ¿Por qué hay que enseñar arte en las escuelas?, podemos realizar las siguientes interpretaciones.

La mayoría de los docentes encuestados manifestó que el arte debe ser enseñado porque forma parte de las manifestaciones culturales del ser humano. En esta afirmación subyace la idea de que el arte es un bien cultural, patrimonial, de las sociedades y que los niños, como integrantes de esos grupos, deben conocer de su existencia, es decir, ser receptores de cultura. No aparece manifiesto, por tanto, uno de los componentes clave que debiéramos considerar, a mi juicio, si pensamos en intervenciones que devengan en aprendizajes: la actividad. Recordemos que el aprendizaje es un acto personal que resulta de la necesidad de resolver uno o más problemas. Es construcción, y la construcción exige participación, acción y transformación.

Considero que sigue persistiendo en el imaginario del colectivo docente una concepción del niño como sujeto pasivo al que se le instruye en cuanto a los bienes culturales.

Desde mi perspectiva, nuestras intervenciones en el área del conocimiento artístico deben partir de la premisa de que las diferentes manifestaciones artísticas son posibilidades de pensar la realidad, redefinirla y transformarla. Si bien es cierto que es necesario instruir en los diferentes aspectos que comprende la obra de arte y los conceptos propios de las diferentes disciplinas artísticas, estos son unos componentes más del conjunto que compromete un currículo cuya finalidad sea educar artísticamente. Partimos de la base de que el pensamiento artístico es una clase particular de pensamiento estético que se sustenta en ciertos conceptos que le son inherentes como las nociones de equilibrio, ritmo, armonía, figura, forma, componente expresivo.

De acuerdo a lo evidenciado en las indagaciones realizadas en los grupos de muestra, las intervenciones en el área artística se restringen en dos sentidos claramente definidos y diferenciados. Por un lado se considera que “enseñar arte” es poner a los niños en contacto con diversos productos culturales considerados obras de arte en diversos

contextos socio-históricos. Es decir, se presenta a los niños una o más obras de un artista, por lo general plástica, para que constaten que ese producto material posee un valor como bien cultural derivado de la capacidad de alguien de dominar determinada técnica y del reconocimiento de que ha sido objeto por la crítica calificada.

Por otra parte, se interviene en lo que tiene que ver con la dimensión productiva generando instancias en las que los niños se expresan mediante el uso de determinados materiales, muchas veces a partir de la imitación de obras de autores estudiados, y la mayoría de las veces sin que exista un dominio previo de las habilidades necesarias por parte de los chicos.

Esta última afirmación se apoya en las respuestas de los niños consultados frente a la pregunta ¿Para qué sirve el arte?

La mayoría de los niños, ante la referida cuestión (¿para qué sirve el arte?) contestaron que servía “para pintar”, “para dibujar” o “para expresarse”. Esto deja a las claras que no lo consideran una clase particular de pensamiento ni una forma de relacionarse con el mundo sino que lo asocian a un canal expresivo sin contenido ideológico ni emocional, conferido a los momentos de ocio y esparcimiento.

Vale destacar que entre las respuestas de los niños encuestados podemos diferenciar dos clases de respuestas relacionadas directamente con la existencia o no de una intervención planificada en el área artística a lo largo de todo el año lectivo. De los encuestados hubo un grupo de niños que recibió formación en el área con una periodicidad de tres veces por semanas dentro del currículo anual ordinario. Esto es notorio a la hora de analizar las respuestas ya que podemos apreciar que en este grupo de niños aparecen respuestas que dejan ver un concepto en construcción respecto al arte que incluye otras notas que no evidenciamos en el resto de los niños consultados. Los niños del grupo mencionado atribuyen otras connotaciones a la importancia del arte que trascienden las posibilidades de utilizar una técnica como medio de expresión.

A los efectos de poder contrastar la clase de respuestas de uno y otro grupo de niños, según recibieron o no alguna formación durante el año, las presentaré, en anexos, separadas.

A partir de este trabajo sistemático en la reconstrucción teórica del imaginario que subyace en los protagonistas de los procesos educativos formales en nuestro país se abre un nuevo abanico de preguntas que, a mi juicio, deberían servirnos de base para repensar el currículo y, sobre todo y fundamentalmente, las prácticas cotidianas en el área artística.

Lo más importante a la hora de pensar nuestras intervenciones docentes es asumir el conflicto, las situaciones problema que se suscitan frente a los temas de enseñanza y la construcción de conocimientos. Al repasar las respuestas de los docentes y los niños de esta pequeña muestra analizada, cabe preguntarnos:

- ¿el arte sirve para aprender a pintar?
- ¿se restringe o debe restringirse a una instancia de expresión de sentimientos?
- ¿basta con dominar una técnica para hacer arte?
- ¿qué conocimientos asocian los niños al arte?
- ¿por qué no aparecen componentes de tipo conceptual en la mayoría de las respuestas de los niños?
- ¿aprender arte es hacer manualidades?
- ¿por qué el arte se asocia a los momentos de ocio?
- ¿deberíamos rever los contenidos o las estrategias docentes en el área?
- ¿de quién o quiénes es la responsabilidad de que el arte no sea considerado un componente del desarrollo integral de los seres humanos?
- ¿por qué el arte es infravalorado respecto a otras áreas del conocimiento?
- ¿hay un pensamiento de índole artístico por desarrollar?
- ¿la capacidad artística depende de un talento innato?
- ¿la enseñanza artística podría incidir en el desarrollo de la inteligencia?
- ¿por qué ningún niño ni docente habla de creación o de invención de algo nuevo?
- ¿cuál es el concepto de hombre y de niño que subyace en nuestras prácticas?

Así, son muchas las preguntas que surgen al pensar en nuestras intervenciones docentes en el área de la educación artística. El abordar algunos aspectos teóricos nos podrá ayudar a aventurarnos a definir las respuestas, sobre la base de una toma de decisiones que promueva acciones reales.

Para promover la experimentación estética o la construcción colectiva de unos discursos que escapen de la esfera de lo verbal, no necesitamos ser artistas o eruditos críticos de obras de arte. Debemos permitirnos y permitir a los otros las experiencias sensibles que hacen posibles la creación y la apreciación artísticas. En gran medida esto dependerá de nuestro propio convencimiento de que las miradas y los discursos sobre las diversas realidades son múltiples e integran varios códigos de los que, no solo podemos, sino que tenemos derecho a apropiarnos.

Generar situaciones de aprendizajes, en el ámbito de la educación artística, nos implica. Es decir, las experiencias artísticas devienen en transformaciones, o al menos resignificaciones, de lo dado, de los valores que la cultura hegemónica nos ha legado lo cual implica que nuestras propias certezas se redefinan a la luz de las urgencias del mundo posmoderno del que somos parte. Un paso fundamental será entonces asumir el lugar que ocupamos en esas transformaciones: hasta qué punto las hacemos posibles, hasta qué punto las obstaculizamos.

La incorporación, en nuestra educación formal, de un área curricular que propone contenidos específicos de las Artes es reconocida como un avance, como un logro que apunta a dar solución a unos aspectos deficitarios de la educación en nuestro país. Aun así, falta asumir cómo y en qué medida esas prescripciones irán acompañadas de acciones reales.

Por otra parte, en nuestra sociedad, y básicamente en las localidades del interior del país, las propuestas de educación no formal en el área artística son de iniciativa privada o municipales. Sin embargo, lo que he observado a lo largo de estos años, es que las ofertas a nivel municipal responden a un concepto de la enseñanza artística como especialización en determinadas técnicas y no con un sentido holístico. Es decir, no se enseña en el arte y para el arte, sino que se enseña a dibujar o a trabajar en cerámica, o a tocar un instrumento.

Al mismo tiempo, gran parte de las experiencias que existen a nivel de ONGs que atienden a poblaciones deprimidas económica y culturalmente, revisten un carácter más bien asistencialistas y aun cuando en algunas ocasiones incorporan experiencias de trabajo en el área artística, estas no son sostenidas en el tiempo, ni concebidas con la real importancia con que se debieran considerar.

Falta mucho por hacer, empezando por el reconocimiento de las necesidades reales de las sociedades actuales y el trazado de un diseño curricular a conciencia.

Las sociedades contemporáneas demuestran la ineficacia de las propuestas curriculares de la educación formal en lo que respecta a la formación integral de personas situadas en su aquí y ahora. Asistimos permanentemente a revisiones curriculares y pedagógicas que no van acompañadas con una nueva construcción, a conciencia, del concepto de persona, desde el colectivo. Es decir, cambian los programas pero siguen siendo permeados, en su implementación, por el contrato fundacional de la escuela moderna.

## CONCLUSIONES

A lo largo de nuestra carrera, dentro de los ámbitos formal y no formal de la educación, vamos recogiendo experiencias que nos permiten identificar algunos elementos que, a mi juicio, condicionan nuestras prácticas y, lejos de eso, debieran constituir una base para la discusión y la acción docente. Se trata de un ejercicio de nuestra capacidad de dar lectura crítica a las realidades en las que nuestras intervenciones y mediaciones tendrán sentido.

Muchas experiencias educativas en diferentes contextos dan cuenta, en la actualidad, de que las primeras decisiones que debemos tomar los docentes y educadores se sitúan en la órbita del reconocimiento de las realidades en las que llevamos adelante nuestras prácticas.

Algunas de los posibles elementos que condicionan nuestras intervenciones, son, a la luz de las investigaciones realizadas en el área, por más de nueve años, de las solo presenté la primera parte en este trabajo, que:

- Siguen existiendo rezagos del modelo de enseñanza implícito en el contrato fundacional escuela – sociedad, mediante el cual, se deben priorizar las ciencias objetivas por encima de cualquier otra clase de conocimiento, y el desarrollo de la intelectualidad en detrimento de las capacidades de percepción y de creación.
- Las actividades en el área de educación artística se realizan, a menudo, en solitario, sin una construcción del colectivo docente y sin una asunción real de los problemas que subyacen en la enseñanza y aprendizaje en ese campo del conocimiento.
- A menudo nos enfrentamos con unos supuestos que, desde los adultos, han permeado y limitado la capacidad de percepción, el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad de creación de los niños. Cuesta mucho poner en jaque esos supuestos para potenciar la creación.
- Los maestros nos encontramos, aún, afincados en una postura enciclopedista de acuerdo a la cual nos sentimos seguros “enseñando” verdades empíricamente comprobables y conocimientos dogmáticos. Hay un tema que tiene que ver con el manejo del poder en ello: de cierta manera parecería ser que cumplimos la misión de trasladar unos corpus de conocimiento desde sus ámbitos de generación a los futuros ámbitos de interpretación haciéndonos cargo de su objetivación, de su cosificación.
- Las investigaciones que he realizado acerca de la concepción de la importancia de la educación artística en niños y docentes me permiten sostener que la idea que persiste en los adultos es que el arte se debe enseñar para que los niños conozcan la cultura (una cultura dada de la que ellos serán meros receptores).
- Aún prevalece una consideración de lo artístico como la realización de los talentos de personas “elegidas” para acrecentar los bienes culturales de nuestras sociedades.
- Continúa fuertemente arraigada una mirada moderna de las manifestaciones artísticas y su correlato con las intervenciones educativas descuidando y, a veces, desconociendo, los rasgos que definen la posmodernidad.
- Aceptar y situarnos en una pedagogía que privilegie la diferencia como rasgo esencial de las culturas, supone renunciar a nuestras certezas y al metarrelato de una cultura hegemónica de la cual los maestros nos sentimos, a menudo, embanderados.

## FUENTES REFERENCIALES

ANEP (2009). *Programa escolar vigente*.

DEWEY, J. (1934). *El arte como experiencia*. Editorial Paidós. España, 2008.

EISNER, E. (1995). *Educación la visión artística*. Ed. Paidós. Barcelona.

FREEDMAN, K. (2006) *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Editorial Octaedro. Barcelona.

GARDNER, H. (1994) *Educación Artística y desarrollo humano*. Ed. Paidós. Barcelona.

LOWENFELD, V. y BRITAIN, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires, [1era edición]

OEI (ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS) (2011). *Material para el Posgrado de especialización en Educación Artística*. CAEU (Centro de Altos Estudios Universitarios). España.