

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PRE-UNIVERSITARIA

Compiladores:
Fernando Miranda
Gonzalo Vicci



EDUCACION PERMANENTE
Universidad de la República



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA

ÁREA ARTÍSTICA

AR

Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes"

Compiladores

Fernando Miranda

Gonzalo Vicci

Impresión:

Taller Gráfico Ltda.

D.L. 336.083 06/05

ISBN 9974-0-0298-2

INDICE

Educar desde y para la experiencia estética.
La educación artística
y la formación de los sujetos.

Imanol Aguirre Arriaga.

3

Enseñanza musical preuniversitaria.

Leonardo Croatto

24

¿Qué Metodología para qué Objeto de Estudio?
Cuestiones en torno a la Educación Artística

*Fernando Miranda
Gonzalo Vicci*

35

Emad: Problematizaciones de su inserción
en la enseñanza universitaria.

Claudia Pérez

42

También en la educación,
lo que importa son las ideas.

Samuel Sztern

51

Intituto «Escuela Nacional de Bellas Artes»

Consejo

Director

Prof. Javier ALONSO

Orden Docente

Prof. Alfredo CHÁ
Prof. Daniel LESTER
Prof. Héctor LABORDE
Prof. Silvestre PECIAR
Prof. Edgardo RAMOS

Orden Estudiantil

Br. Adrián QUERBI
Br. Pablo SEDRASCHI
Br. Martín GONÇALVES

Orden Egresados

Egr. Yolanda ARAUJO
Egr. María FERNANDEZ
Egr. Pedro HIRIART

Organización:

Unidad de Formación y Apoyo Docente del Área Artística

Diseño Gráfico:

C. Espinosa
A. Folga
R. Rodriguez

Diagramación:

J. Martínez

Impresión:

Taller Grafico Ltda.
Hocquart 1945
Tel: 400 5886
D.L. 336-083/6/05
Agosto de 2005

Esta publicación fue financiada por la
Comisión Sectorial de Educación Permanente

EDUCAR DESDE Y PARA LA EXPERIENCIA ESTÉTICA. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA FORMACIÓN DE LOS SUJETOS.

Imanol Aguirre Arriaga.

El origen de este texto se encuentra en las anotaciones y cuestiones de debate que preparé para los encuentros con docentes de educación artística -universitaria y preuniversitaria- que tan gentilmente propiciaron mis colegas de la Escuela Nacional de Bellas Artes, Javier Alonso, Fernando Miranda y Gonzalo Vicci. En aquellas reuniones tuve ocasión de conocer otras realidades y circunstancias escolares distintas a las que me ocupan diariamente y ello me hace resituarme hoy de una manera diferente ante el texto que el lector tiene entre sus manos. El conocimiento de esas realidades me ha reafirmado en la idea de que no sólo no debemos renunciar a la educación artística en nombre de una intervención más pragmática e inmediata de situaciones escolares a veces dramáticas, sino que la educación artística sólo puede adquirir sentido como forma de reconstruir la sensibilidad rota en mil pedazos de todos los sujetos, y también de aquellos que son víctimas de la desigualdad social. Es más, creo que en estos contextos, sobre todo, es en los que resulta urgente rescatar la educación artística de la mano de los formalismos, los tecnicismos o los historicismos en los que a menudo está cayendo.

Por eso, en este texto voy a tratar de hacer una revisión crítica de los fundamentos de la educación artística que las multinacionales educativas están tratando de impulsar, para posteriormente presentar los mimbres que nos posibiliten tejer propuestas más comprometidas con los sujetos a los que van dirigidas. Una propuesta formativa que tenga como eje de su acción la experiencia estética, es decir el lugar de encuentro entre los artefactos y los sujetos, auténticos protagonistas y deudos de una sensibilidad que, a menudo, la educación formal trata de hurtarles.

Repasando el estado de la cuestión

La educación artística es una de las disciplinas que más radicalmente disciplinar en la enseñanza de las artes y el consiguiente afianzamiento curricular. Sin embargo hoy, cuando apenas hemos llegado a asimilar los últimos cambios, la inercia cultural nos coloca de nuevo en la encrucijada de adecuar nuestras propuestas formativas a las nuevas formas de configurarse las artes y la cultura, a las nuevas visiones del currículo y a las nuevas funciones que nuestra sociedad asigna a la educación.

Nos vemos otra vez, por tanto, ante la necesidad de redefinir los propósitos de la educación artística y a la revisión de su inserción curricular. Cada vez son más las voces que, como la de A. M. Barbosa, adoptan el presupuesto postmoderno de que la educación artística debe romper con el viejo principio estético de la modernidad; aquel que convirtió al arte en el propio objeto de la reflexión artística. Frente al "l'art pour l'art" vanguardista, autónomo respecto a las transformaciones sociales, la propuesta postmoderna promueve un currículo orientado hacia el cultivo de la libertad individual y la responsabilidad social del educador como formador de sujetos críticos. Análogas motivaciones son las que proponen la renovación de nuestro ámbito de estudio, empujados sobre todo por la cada vez más penetrante influencia del poder de la cultura visual y sus significados sociales en la construcción identitaria de escolares y adolescentes. Algunos

educadores como F. Hernández, K. Freedman o Paul Duncum defienden que la educación artística actual debe tomar en consideración este hecho, adoptando los "Estudios sobre la Cultura Visual" como el territorio más propicio para la Educación de la Artes Visuales.

Lo que parece ya inevitable es que ha pasado el tiempo de las "verdades" inmutables y hemos entrado en un periodo de eclecticismo que ha transformado las viejas maneras de organizar el conocimiento, originando nuevos campos de estudio de orden interdisciplinar. Estamos frente a un panorama complejo y muy exigente. Por ello creo que no es momento de deambular en pos del método que resuelva definitivamente nuestros problemas en las aulas o centre los "verdaderos" fundamentos y objetivos de la educación artística.

Nuestro reto hoy es saber adoptar una postura más flexible y acorde con las prácticas artísticas contemporáneas, que atienda a la contingencia de cada situación y se prepare para engranar su acción docente en propuestas que integran diferentes perspectivas. Todo ello, sin duda, va a exigirnos un radical cambio de actitud y una reubicación de los fundamentos de nuestra acción docente.

Por eso, para abordar esta tarea de reubicación en el presente ensayo, comenzaré por sacar a la luz los mitos que atenazan la frescura en la respuesta de los educadores a los nuevos problemas de la educación artística y trataré de colocar a continuación los fundamentos de una acción educativa más capaz de adaptarse a los cambios y los lugares, a las distintas circunstancias culturales y educativas. Una propuesta fundamentada en la flexibilidad curricular, la interdisciplinariedad, la integración de métodos y de objetivos formativos.

Los mitos fundacionales de la educación artística moderna: Libertad, creatividad y subjetividad.

Casi nadie pondría en duda hoy que, como corolario a la actividad artística de lo que se ha dado en llamar la modernidad, el desinterés del común de los ciudadanos hacia las artes ha aumentado notablemente. En buena medida han sido el propio arte, los artistas y la educación, quienes al amparo de mitos injustificables y bajo la engañosa máscara proporcionada por términos tan queridos por todos, como libertad o creatividad, han contribuido a dificultar el acceso a la cultura de los más desfavorecidos. Tras la apariencia de equidad y compromiso democrático la llamada al subjetivismo y la libertad creativa sólo han aumentado la distancia entre quienes tenían acceso a la alta cultura y quienes no disponían más que de ilusión para seguir semejante señuelo.

La capacitación para el arte es una cuestión innata

Este es uno de los mitos del modernismo artístico que más fuertemente han enraizado en la educación y que más han contribuido al desamparo de quienes no tienen oportunidad de aprender. Si bien es cierto que en arte todo no se puede enseñar, son muchas las cosas que mediante actividades y experiencias adecuadas se pueden aprender. No debemos ignorar que la mayor parte de los grandes artistas de la historia universal han pasado muchos años de aprendizaje en pequeños talleres, antes de ser las figuras que fueron. Sólo en la modernidad se ha aceptado la posibilidad del genio innato como la única facultad capaz de convertir a alguien en artista.

Por eso, me atrevo a afirmar categóricamente, junto a muchas voces que lo han hecho antes que yo, que la capacitación para el arte no es innata, que se puede aprender a ser artista y, lo que es más importante, que se puede aprender a usar el arte como motivo de enriquecimiento en la construcción personal. Me atrevo a

afirmar que los genios no existen, que a lo sumo hay personas con mayor predisposición y, sobre todo, con mayores posibilidades de desarrollar sus aptitudes. Cualquier sistema educativo que no parta de estos presupuestos está negando el acceso igualitario al cultivo de la sensibilidad estética de todos sus ciudadanos.

La libertad, y la originalidad creativa son los rasgos más reseñables de las representaciones plásticas infantiles

Este es otro de los grandes tópicos que, sin fundamento empírico alguno, han mediatizado buena parte de la enseñanza de las artes, especialmente en los primeros ciclos educativos. Este tópico tiene su origen en una visión romanticista y rousseauiana de la infancia que, a menudo, nos resulta difícil evitar cuando de la educación de las artes se trata, porque en otras disciplinas escolares jamás se parte de tal presupuesto y lejos de concebir a la infancia como una fuente de creatividad se la imagina más como un pozo vacío al que hay que llenar de datos y conocimientos. Lo cierto es que jamás la creencia en la libertad ha dado lugar a tanto fracaso formativo como el que ha producido en educación artística.

Tras esta concepción idealizada de la infancia, aparentemente progresista, se esconde, a mi juicio, una visión bastante reaccionaria del progreso humano. Me explico.

Los niños y niñas no son libres, si por libertad entendemos la elección consciente que puedan llegar a efectuar los sujetos atendiendo a su criterio para discernir entre aquello que se les presenta. Los niños y niñas no son libres si no son críticos y, por eso, una pedagogía que, en lugar de profundizar en la generación de criterio, espera que sea la actuación espontánea del niño la que protagonice la actividad formativa es una pedagogía que está negando a la infancia el derecho elemental a ser formado para elegir. Eso los niños y niñas lo notan y eso es lo que nos exigen a los adultos desde su infancia más temprana: que les proporcionemos la formación que precisan para caminar por la vida. Creo, por ello que en educar en esa falsa libertad es negarles la posibilidad de formación de criterio propio. Supone dejarlos al albur de las influencias de quienes más posibilidades de impactarles tienen, por ejemplo, los medios de comunicación de masas o las formas de arte canónico.

Una prueba de lo que afirmo es que, a pesar de lo que opinen los adalides de la originalidad creativa de los niños, éstos terminan recurriendo para su expresión artística a los esquemas gráficos y los estereotipos que la industria adulta de editoriales y medios de comunicación fabrican para ellos. Es entonces, cuando culpando reaccionariamente a la escuela o a la cultura de la "perdida de la virginidad y natural creatividad infantil", este tipo de pedagogía se lanza a la tarea castradora de "eliminar los estereotipos expresivos" y "restaurar la perdida libertad", sin ofrecer alternativas reales que satisfagan la demanda infantil: formación para comprender el mundo visual que les rodea e instrumentos para dar cauce a su propia voz. Dicho de otro modo, que la educación les proporcione las herramientas para ser sujetos sociales, es decir sujetos capaces de vivir en sociedad sin renunciar por ello a su "subjetividad". (Aguirre, 2000).

El fin último de la educación artística es llegar a representar-reproducir la realidad.

Afortunadamente esta creencia ya está desapareciendo, porque tiene su origen en una concepción específica de la acción artística que tuvo su auge en la Europa de los siglos XVI al XIX. No obstante todavía está demasiado arraigada en el sentido común popular, a pesar de un siglo de vanguardias artísticas, la

idea de que el arte, para ser entendido, debe representar lo más fielmente posible la realidad. Es por ello que no son pocos los reductos escolares donde se cultiva esta visión y es por ello, sobre todo, que todavía pueden constatarse, entre los escolares, las características de las etapas del desarrollo formativo que describieron Lowenfeld y Brittain, hace casi 60 años. Niños y jóvenes educados en una visión del arte netamente decimonónica e inmersos en una sociedad visual de fuerte sustrato fotográfico están abocados a exigir a la representación artística su deuda con la realidad. Y así será mientras pervivan circunstancias culturales similares a las actuales, porque no es algo que dependa de su configuración psicológica o de su desarrollo cognitivo.

Sin embargo, los educadores artísticos debemos ser conscientes del origen de tal tendencia hacia la representatividad y poner a los estudiantes ante una realidad cultural menos restrictiva. Las prácticas de la historia del arte y los fenómenos de la cultura visual nos muestran cada día que la representación artística no debe obligatoriamente pagar el peaje de la fidelidad a la apariencia de las cosas. Un sujeto formado artísticamente desde esta perspectiva será, necesariamente, un sujeto más abierto y rico en su sensibilidad estética hacia todas las formas culturales que pueda encontrar a lo largo de su existencia.

Hay imágenes y colores más apropiados que otros para la infancia.

Entiendo por infantilización de la cultura visual, la operación según la cual determinados adultos entienden que las formas y colores de los productos visuales dirigidos a los niños (también los musicales o los del gusto) deben ser simples y primarios. Es justamente en el espectro cromático de la cultura visual infantil donde más netamente se hace patente esta voluntad infantilizadora. Un repaso a los objetos fabricados por los adultos para llenar la cotidianeidad infantil nos presenta una pobreza de registros cromáticos alarmantes: rojos, azules, amarillos y verdes, todos ellos bien saturados y apenas sin matices, son el "inocente arco iris" preparado para no dañar las pupilas infantiles. Esta ñoñería cromática, paralela a la ñoñería musical, también supuestamente infantil, tiene su fundamento en una concepción tan reaccionaria de la infancia como la apuntada anteriormente. Aunque suele disfrazarse con abundante apología de las capacidades infantiles, esta actitud, en realidad, concibe a los niños como seres primarios, más fácilmente estimulables por estos colores vivos que por la riqueza de los diferentes matices del arco cromático. Lo que, además, se justifica en la creencia de que lo propio de la infancia, lo que preserva su inocencia es la alegría, que en el caso de los colores está representada por las gamas altas de color, frente a las menos saturadas o las que son el resultado de variadas mezclas.

El caso es que el mundo visual de los más pequeños termina siendo completamente edulcorado. La infantilización de la cultura visual infantil capacita al niño para el mundo de la ilustración y el dibujo animado, pero apenas le da opción al enriquecimiento formal o cromático que le permita conectar adecuadamente su sensibilidad con la de las formas del mundo natural, que le rodea, o con el de las artes visuales de los adultos.

Es por eso que resulta alarmante el voluntario empobrecimiento de los entornos infantiles y cabe preguntarse sobre el papel que cumple esta pseudosensibilidad creada en la mejor penetración de la disneyzación de los mundos infantiles o en la simplificación primaria de las reacciones estéticas, emotivas y morales.

Las clases de arte son clases de taller y el secreto de la buena educación artística es variar las técnicas y procedimientos

Esta es uno de los mitos cuyo origen se remonta a las prácticas tradicionales de

la formación artística. Efectivamente, si el objetivo de la educación artística fuera exclusivamente el preparar a los estudiantes para las destrezas propias de la expresión plástica, parecería difícil negar la necesidad de las clases de taller y el ejercicio en el dominio de diferentes técnicas y procedimientos. Pero si, por el contrario, establecemos algún tipo de distinción entre la formación de artistas y la educación artística de los ciudadanos, es posible matizar la afirmación que encabeza este comentario.

La educación artística, frecuentemente confundida con la formación de artistas, ha cultivado tradicionalmente las prácticas creativas y ha ignorado la formación del criterio estético, la capacitación para el análisis o el conocimiento del legado cultural. Justamente esta carencia es la que llevó, en un momento de reconstrucción disciplinar a algunos educadores artísticos norteamericanos a formular una propuesta que incluyera todos estos aspectos junto a los propios de la actividad de taller. No es este el momento para comentar en profundidad la propuesta del DBAE, que acabo de citar, pero nos podemos quedar, de momento, con la idea de que son muchas las actividades formativas en el ámbito de la educación artística (no tanto en el de la formación de artistas) que no precisan necesariamente de un dominio de técnicas expresivas o de un espacio específicamente dotado para la creación. En la práctica esto significa que todo educador tiene la posibilidad de desarrollar una tarea interesante en este área, incluso en condiciones adversas de infraestructura o cuando no esté especialmente dotado para la práctica del arte.

En educación artística no es posible ni adecuado evaluar

La evaluación es uno de los aspectos educativos más problemáticos de la educación artística. Las razones son variadas. A la tradicional deficiente formación del profesorado que se dedica a la educación artística, sobre todo en las etapas infantil y primaria, se suma la falta de consideración social de este área educativa, que corre paralela a la distancia con la que la mayor parte de la población vive respecto a las artes cultas.

Sin embargo, a mi juicio, son dos los factores que con mayor peso influyen en la generalización de la creencia que encabeza esta reflexión.

Por un lado, la ya comentada idealización y subjetivización de la actividad del artista que, aplicada al ámbito educativo, incapacita a los docentes para juzgar con ecuanimidad los trabajos de sus estudiantes. Cuando se parte del erróneo principio de que las cuestiones referentes a la creación artística son de índole subjetivo, estas actividades resultan difíciles de objetivar en unos contenidos o unas tareas concretas, y mucho más de ser sometidas al enjuiciamiento y la evaluación.

Contribuye a esta dificultad el hecho de que nuestro área de trabajo sea lo que Efland (1995), citando a Spiro y sus colegas de investigación (1988) denomina "*ill-structured domain*" o un área deficientemente estructurada o que no ha llegado anteriormente a un consenso definitivo sobre su estructura disciplinar. Por ello, nos encontramos con que carece de sistematización curricular y de criterios consensuados para hacerla. No existe una determinación de objetivos y contenidos secuenciadas por niveles y ciclos y existe una gran desorientación sobre cómo hacerlo. Del mismo modo que tampoco hay acuerdo sobre criterios metodológicos, que además suelen ser, por lo general, radicalmente distintos a los del resto de las disciplinas docentes.

Es por ello que en lugar de interrogarnos sobre si es posible la evaluación en educación artística deberíamos preguntarnos, mejor, sobre qué es aquello que puede aprenderse en arte y en consecuencia, ser motivo de evaluación.

Reconsiderando la presencia del arte en educación.

Los mitos que acabo de describir se han materializado en unas prácticas educativas que responden a dos grandes principios fundacionales de la educación artística moderna:

- La idea de que el arte tiene su mayor cota de realización en la representación de la realidad que lo circunda.
- La idea de que la creación artística (o plástica) cumple básicamente con la función de expresar el ser interior.

La primera de estas concepciones ha dado lugar a programas educativos destinados a la instrucción sobre las destrezas y los presupuestos normativos que permitan al estudiante representar adecuadamente la realidad o el ideal de belleza. Su desarrollo se ha dado principalmente en los entornos de las Academias y Facultades de Bellas Artes. No obstante, su incidencia ha llegado hasta tiempos no muy lejanos a las escuelas de enseñanza obligatoria a través de programas que replicaban, a una escala más adecuada a las edades y propósitos formativos de estas etapas, los itinerarios de los estudiantes de arte.

En el segundo de los casos las prácticas artísticas han consistido básicamente en permitir a los estudiantes el libre desarrollo de sus habilidades en materia de expresión creativa. Una perspectiva que se ha caracterizado por la ausencia de programas definidos y por una escasa atención a la formación de los profesores encargados de esta tarea. Autores tan reconocidos como Luquet, Lowenfeld y Brittain, Stern o Freinet han teorizado los fundamentos libertarios de esta propuesta y han conseguido que sus ideas hayan arraigado con fuerza en la educación de las primeras etapas.

Esta manera de entender la formación artística ha dado lugar, en el entorno escolar preuniversitario, a un elevadísimo porcentaje de fracaso en el desarrollo de competencias para la expresión o la fruición artística y por ello, a lo largo del último cuarto del siglo XX, la alarma ha saltado, dando origen a la formulación de nuevas propuestas de restauración disciplinar, como las que ahora voy a comentar.

Propuestas de disciplinarización: el DBAE y la Proposta Triangular DBAE (Discipline-based Art Education)

Su origen está en los ensayos disciplinares de Barkan en la década de los sesenta en los Estados Unidos y en las propuestas de E. Eisner y B. Wilson, entre otros. Fue, sin embargo, el trabajo de Clark, Day y Greer, "*Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art*", publicado en 1987 en el número 21-2 de la revista "*The Journal of Aesthetic Education*", el que finalmente marcó los fundamentos teóricos y didácticos de la propuesta.

El DBAE surge en oposición a las prácticas escolares de la auto expresión y las manualidades, recuperando en cierta forma el espíritu academicista del arte al concebirlo como un saber y al promover que la educación artística sea considerada una disciplina más del currículo.

Pretende ser una aproximación comprensiva a la enseñanza del arte y su horizonte educativo busca preparar adultos cultos, conocedores del arte y capaces de reaccionar a sus propiedades estéticas.

Para los defensores de esta propuesta el objeto fundamental de la educación artística es el arte, que debe ser estudiado de acuerdo a cuatro disciplinas profesionales que conformarían el total del saber artístico:

- la estética, que versa sobre la percepción, la comprensión o la apreciación y la adquisición de los procesos de pensamiento de los estetas.
- la crítica, que encuentra en las habilidades y conocimientos de la crítica adulta del arte criterios para optimizar la apreciación de los estudiantes, el análisis formal y la interpretación.

- la historia, que enseña a apreciar y discutir las obras de arte en un contexto histórico y cultural según los métodos de los historiadores.

- La práctica del arte, que toma como modelo al artista adulto, de modo que los contenidos de su enseñanza serán las técnicas particulares y las ideas o percepciones del mundo que sirven a la inspiración

Quizás, lo más relevante de la propuesta del DBAE es que constituye el intento más sólido y elaborado de sistematización de los contenidos y secuencias de aprendizaje organizados para cada nivel educativo. Ha contribuido a ello, sin duda la cantidad enorme de fondos y la cobertura propagandista que le ha brindado desde principios de los 80 el Instituto Getty para Educadores en Artes Visuales.

Desde entonces este proyecto no ha cesado de evolucionar y adaptarse a las nuevas circunstancias culturales y a las nuevas maneras de entender la educación artística. Prueba de ello es la introducción de fundamentos de la educación multicultural (atención al contexto de producción de las obras e inclusión del arte popular) en el proyecto, respondiendo a quienes les acusan de un excesivo etnocentrismo en beneficio de la cultura blanca, burguesa y occidental.

Propuesta Triangular o Metodología Triangular

Esta es la propuesta más sólida de las elaboradas en el ámbito educativo latinoamericano. Ideada y promovida por la educadora Ana Mae Barbosa fue experimentada y sistematizada entre los años 1987 y 1993 en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Sao Paulo, del que era directora. De 1989 a 1992 fue experimentada en las escuelas de la red municipal de enseñanza de Sao Paulo, en el periodo en el que Paulo Freire era Secretario de Educación del Municipio.

Su denominación inicial "*Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil*", fue rebautizada por los profesores como "Metodología Triangular", denominación que a juicio de Ana Mae Barbosa (1998, 33) ha condicionado el devenir de su propuesta, reduciendo a meros problemas metodológicos de aula lo que quería ser una revisión profunda de los problemas de enseñanza-aprendizaje artístico.

La Propuesta Triangular, como ella prefiere denominarla, deriva de una doble triangulación. La primera es de naturaleza epistemológica, al designar los componentes de la enseñanza-aprendizaje por tres acciones mentalmente y sensorialmente básicas: creación (hacer artístico), lectura de la obra de arte y contextualización.

La segunda triangulación está en la génesis de la propia sistematización, originada en una triple influencia de otras tres aproximaciones metodológicas: las *Escolas al Aire Libre* mexicanas, el *Critical Studies* inglés y el Movimiento de Apreciación Estética, aliado al DBAE.

La propuesta Triangular es una opción formativa de raigambre postmoderna que concibe el arte como expresión y como cultura y propone un aprendizaje de tipo dialógico, constructivista y multiculturalista. El eje de la propuesta es la lectura contextualizada de la obra de arte, porque busca la alfabetización visual de los individuos, pero no en el sentido de hacerlos simplemente capaces de decodificar formalmente las obras de arte, sino de posibilitar su acceso crítico a las claves culturales eruditas que constituyen el código del poder. Por eso mismo, la producción artística no es concebida en la Propuesta Triangular como mero ejercicio de repetición o relectura de la obra de arte. Se trata de que el profesor de arte utilice la diversidad de estímulos, procedimientos y concepciones que utiliza el artista en su creación.

La alfabetización visual como fundamento de la disciplinarización de la educación artística

Si bien las propuestas anteriores se ocupan básicamente de las artes canónicas o populares, hay otras tendencias formativas que tratan de hacer frente al incremento espectacular que la cultura de lo visual está teniendo en las sociedades tecnificadas y a la escasa preparación de los sujetos para comprender el poder de estas imágenes. La primera de estas aproximaciones entiende que para abordar esta cuestión es preciso alfabetizar visualmente a los ciudadanos.

Alfabetizar visualmente significa enseñar a leer y decodificar los signos visuales y su disposición en la imagen. La alfabetización visual persigue la competencia en la "emisión" y, sobre todo, "lectura" de los mensajes visuales. La educación de la imagen es entendida como una actividad dirigida a la consecución de estas competencias expresivas y comunicativas ya que estas operaciones no se pueden concebir como resultado de la intuición o la emoción, sino como un proceso consciente de aplicación de unos saberes aprendidos, adoptando para ello métodos análogos a los de la semiótica. Las competencias y objetivos formativos de la alfabetización visual son cuatro:

- Habilidades del ver-observar
- Habilidades de lectura para decodificar los imágenes o mensajes visuales.
- Habilidades de escritura-producción de imágenes o mensajes visuales
- Habilidades para emitir mensajes con y sobre las imágenes.

El objeto de la alfabetización es, por tanto, el *alfabeto visual*, es decir, los signos captados por el sentido de la vista, que se organizan en el ámbito semántico particular de las imágenes. A pesar de que los teóricos de la comunicación visual reconocen dificultades para establecer y definir los elementos constitutivos de su lenguaje, parece existir consenso en que éstos serían los básicos: el punto, la línea, la superficie, el color, la luz, la textura,...

Estos elementos se coordinan entre sí dando lugar a una estructura gramatical del arte, que D. A. Dondis ha descrito en su libro "*Sintaxis de la imagen*", publicado en 1973, donde defiende "*la estructuración de una gramática de las formas, que haga posible la determinación de códigos visuales aptos para la intercomunicación entre los más aptos sectores de la sociedad*" (Dondis, 1973:5).

Elementos y sintaxis constituyen, de este modo, todo un sistema que permite el análisis formal y la producción consciente de mensajes que, a decir de los defensores de tal perspectiva teórica, constituye la esencia de lo plástico y la base del único método de análisis legítimo realizable desde la perspectiva de una teoría de la imagen (Villafañé, 1987). Esta posición, que se conoce en el ámbito de la Didáctica de las Artes Visuales como *formalismo*, ha sido desarrollada para la escuela por muchos autores entre los que se puede destacar a Luzia Lazotti, con su obra de 1981 "*Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*".

De la educación artística a la comprensión de la cultura visual.

Desde una perspectiva ideológica y epistemológica casi antagónica con el formalismo visual que acabo de citar, la Educación para la Comprensión Crítica de la Cultura Visual es una propuesta educativa que nace en el seno de los "", al amparo del ámbito disciplinar emergente que constituye la "Cultura Visual" y haciendo suyos los logros de la investigación postmoderna sobre educación. Sus máximos exponentes son Paul Duncum, Kerry Freedman y, en España, el profesor Fernando Hernández, de la Universidad de Barcelona, autor de la publicación más importante en lengua castellana sobre este tema, "*Educación y cultura visual*". El eje de la propuesta es pensar sobre lo visual en términos de significación cultural, de prácticas sociales y de relaciones de poder (maneras de mirar y de

producir miradas). Esto supone revisar los fundamentos teóricos y didácticos de la educación de las artes visuales. En este sentido, la aportación de esta perspectiva es múltiple. Por un lado, introduce nuevos elementos teóricos (la importancia del significado, la perspectiva crítica, la noción de mediación,.). Por otro revoluciona las propuestas metodológicas, adaptando a las prácticas didácticas los fundamentos de la intertextualidad, la deconstrucción o el análisis del discurso. Finalmente promueve una actitud investigadora que propicie un acercamiento contextualizado a otras formas de producción visual y representaciones de la cultura popular que no sean exclusivamente las del universo tradicional del arte. Para F. Hernández (200), la comprensión crítica de la cultura visual significa:

- Tener en cuenta que en las imágenes hay más de lo que vemos: lo que nos lleva a realizar investigaciones sobre los discursos que median las imágenes..
- Explorar cómo las imágenes favorecen visiones sobre el mundo y sobre nosotros
- Investigar sobre tematizaciones de imágenes que permitan explorar los discursos que emergen, las visiones sobre parcelas de la realidad que fijan y los posicionamientos en que coloca a los sujetos.
- Explorar cómo las imágenes representan temas e ideas vinculadas a situaciones de diferencia y poder (racismo, etnicidad, desigualdades sociales, de género, sexuales, de saber, de mirar).
- Elaborar imágenes (por procedimientos diversos) como formas como respuestas y formas de diálogo a las imágenes existentes.
- Construir relatos visuales (utilizando diferentes soportes) relacionados con la propia identidad y con problemáticas sociales y culturales que ayuden a construir posicionamientos críticos en los estudiantes.
- Explorar el papel que los artefactos de la visión tienen en la construcción de miradas y sentidos sobre quien mira, y la realidad que es mirada.
- Explorar y distinguir el papel de las diferencias culturales y sociales a la hora de construir maneras de ver y de elaborar interpretaciones sobre las imágenes.
- Sustituir las formas individuales de aprendizaje por la construcción colectiva del conocimiento. Superar el cognitivismo constructivista en beneficio de considerar el aprendizaje como un proceso social, comunicativo y discursivo.

Armando el esqueleto para renovar la educación artística

Como podemos observar, el ámbito disciplinar de la educación artística está más abierto que nunca y esto, que en principio podría ser beneficioso, está dando lugar en muchas ocasiones a una falta total de orientación de los docentes, sobre todo en las primeras etapas formativas. Es por ello que, sin ánimo de introducir más confusión, quiero trazar en los próximos párrafos lo que, a mi juicio, podrían ser la líneas maestras de una renovación de la educación artística. Para ello, considero que se deben considerar tres aspectos básicos sobre los que dicha renovación debería tener lugar: el currículo, los objetivos y la metodología didáctica.

Reorientando el curriculum de educación artística

Principio 1. Concebir las obras de arte como relatos abiertos.

Frente a la tradición académica que concibe los trabajos artísticos como "obras", las ordena en discursos conclusos, por ejemplo el historicista, y fija sus significados (Barthes, 1971), creo que es más adecuado concebir los productos artísticos como relatos abiertos a la investigación creativa. Propongo que nos acerquemos a la obra de arte, no como a un texto cifrado que podemos llegar a desvelar, sino como a un condensado de experiencia generador de infinidad de interpretaciones.

Concebir las obras de arte como relatos abiertos supone: 1/ Comprenderlas en términos de experiencias vividas (Dewey, 1934) 2/ Neutralizar su carácter elitista viviéndolas como ejemplificaciones de experiencia estética (Shusterman, 1992). 3/ Experimentarlas en su rol histórico y cultural, más que como objetos aislados, aceptando que los significados pueden cambiar con el cambio de las prácticas y las realidades que condicionan nuestra experiencia (Dewey, 1934, Geertz, 1983, Barthes, 1971).

Concebir el arte como experiencia y la obra como relato abierto suponen, por tanto, un punto de partida privilegiado para mejorar la motivación de los estudiantes hacia la educación artística porque permite incluir como objeto de estudio a los artefactos de su propia cultura estética, promoviendo de este modo una mayor integración entre sus experiencias vitales y el arte. Además, en la medida en que los estudiantes son activos tejedores de ese relato, siempre inacabado, que constituye cada producto artístico, el ejercicio de interpretación amplía la capacidad de experimentar, como propias, formas ajenas de experiencia estética y reduce el hastío que produce la exégesis academicista: "*La reducción de la lectura al mero consumo es claramente responsable del 'aburrimiento' experimentado por mucho ante el moderno (ilegible) texto, película o pintura de vanguardia: aburrirse significa que uno no puede recrear el texto, abrirlo, hacer que fluya*".(Barthes, 1971:163).

Principio 2. Las obras de arte como condensados de experiencia.

Es preciso despojar al arte y a sus obras de la dimensión trascendental en la que la tradición moderna lo había colocado – lo que Dewey (1934) califica como "*la concepción museística del arte*" o la "*esotérica idea de las Bellas Artes*" –, porque la esencia y el valor del arte no está en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y son percibidos o usados.

Dewey (1934) afirma que la experiencia estética reside en las cosas como posibilidad y que el arte da forma intencionalmente desarrollada a esa posibilidad para que se materialice de manera clarificada, coherente, 'apasionada' y singular. De modo que la obra de arte no hace sino desarrollar y acentuar lo que es característicamente valioso en las cosas que gozamos diariamente. Resulta especialmente interesante esta visión de Dewey porque nos permite establecer que nuestra tarea como educadores consistirá en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia –las obras de arte– y los acontecimientos que constituyen la experiencia cotidiana.

Principio 3. El campo de estudio de la educación artística debe ampliarse al de los artefactos capaces de generar experiencia estética.

Recuperar la continuidad de la experiencia estética con los procesos vitales normales tiene además otras consecuencias que afectan a nuestras concepciones educativas. Para Dewey reclamar esta continuidad es una forma de romper la "concepción compartimental de las bellas artes". Con ello, "*la estética deweyana de la continuidad y el holismo no sólo socava las dicotomías arte/ciencia y arte/vida, sino que insiste también en la continuidad fundamental de un conjunto de nociones binarias y distinciones genéricas tradicionales, cuya oposición y contraste largamente asumida han estructurado gran parte de la filosofía estética: forma/contenido, bellas artes/artesanía, cultura elevada/cultura popular, artes espaciales/artes temporales, artista/espectador, por nombrar sólo algunas*" (Shusterman, 1992). De modo que al adoptar la 'posición deweyana nos vemos gratamente empujados a ampliar nuestro campo de estudio hacia todos los artefactos generadores de experiencia estética, provengan éstos de las bellas artes,

de las artes populares o de la denominada cultura visual.

Hago esta última afirmación con plena conciencia de que adoptar una posición de esta naturaleza hace tambalearse los cimientos de la organización curricular, la tradicional separación entre ámbitos académicos e, incluso, la especialización profesional en la que muchos de nuestros colegas se amparan para enrocarse ante los nuevos desafíos de las sociedades multimediáticas. Sin embargo, no encuentro otra salida mejor al ineludible deber de no convertirnos definitivamente en formadores especializados en reliquias elitistas ajenas a la experiencia vital de los ciudadanos. Justamente porque no me gusta la degradación ética y estética que con frecuencia acompañan a muchos de los artefactos culturales que consumen hoy nuestros estudiantes, es por lo que creo que debemos hacer frente a la situación partiendo de allí donde la experiencia estética está teniendo lugar, de los artefactos y situaciones que la están generando. No se trata de imponer unas formas de arte supuestamente refinadas a otras que creemos que no lo son. Se trataría, más bien, de tomar el enriquecimiento de la capacidad sensible para vivir estéticamente (y éticamente) como eje de la acción educativa. Si logramos el éxito en esta empresa el gusto por las artes vendrá sin esfuerzo. Pero no vendrá solo, como mero ejercicio de especialista diletante, sino como herramienta educativa para el desarrollo vital de los sujetos, es decir como instrumento útil para mejorar la vida.

Principio 4. Restaurar el equilibrio entre producción y comprensión. Apuntes para redefinir los contenidos de una propuesta curricular renovadora.

Concebir el arte como sistema cultural y como agente de la experiencia estética nos lleva a cuestionar el reciente escoramiento de la educación artística hacia las actividades de análisis e interpretación y a revisar la propia noción de comprensión. Máxime si pensamos que el objetivo de la comprensión estética no es hallar supuestas verdades ocultas y que no hay verdad que encontrar ni desvelar tras la obra de arte.

La que en algunos ámbitos se conoce como pedagogía de la respuesta ante las obras de arte penetró en la educación artística de la mano de las estéticas formalistas que, concibiendo el arte como un lenguaje, proponían fórmulas de descodificación del texto artístico. La finalidad del análisis sería desentrañar el mensaje que, supuestamente, cada obra de arte lleva en sí. Posteriormente, la educación artística postmoderna, rechazando esta aproximación formalista, ha asegurado que el objetivo de la interpretación estética es dar cuenta a través de la deconstrucción de los referentes culturales y del sistema de relaciones sociales, políticas o estéticas que se concitan en las representaciones de los media (Efland, Freedman & Stuhr, 1996).

Ahora bien, una vez pasado el lógico periodo de reacción e introducidos los anticuerpos que han sacado a la educación artística del ámbito de las manualidades, más o menos creativas, nos toca reconsiderar el lugar donde estamos y proyectar sobre nuestro área de conocimiento una mirada más global y equilibrada. Del mismo modo que no es posible una educación artística que no forme al ciudadano para la respuesta crítica ante el artefacto visual, no parece adecuado olvidarse del sujeto creador. Que los estudiantes dispongan de criterios para enfrentarse a una obra de arte o a cualquier otro artefacto visual no debe ser óbice para que desarrollen habilidades para producir su propio discurso artístico o estético. Más bien, al contrario, creo que ambos aspectos son completamente inseparables y que tan creador es quien elabora una reflexión ante una obra de arte, como crítico es quien sintetiza en sus propias creaciones las reflexiones y aprendizajes a las que le han llevado el conocimiento de las experiencias estéticas que le han precedido. Es por ello que este reequilibrio entre las tareas de respuesta y

producción, no responde solamente a una cuestión de empate en el plano metodológico. Tiene más que ver con la convicción de que el acto creativo es una respuesta a través de una obra a las experiencias que le preceden- diferente a la del artista "genial" que parece actuar sin antecedentes- y a la análoga consideración de que interpretar es un acto creativo de generación de un discurso nuevo a partir de una propuesta que nos pide respuesta - diferente por ello a la idea de que interpretar es extraer a la obra "su" significado.

Resumen revisión curricular:

En resumen, el fundamento de la renovación curricular que propongo partiría de una concepción del arte y la experiencia estética que amplía el campo curricular y lo acerca al de los propios estudiantes. Frente a las viejas concepciones expresionistas, que proponen un currículo centrado en un idealizado sujeto-infante naturalmente creativo, o las más recientes propuestas disciplinares, que sustentan sus propuestas curriculares en el estudio y la producción de la "obra de arte" o en su "análisis formal", defiende la opción de colocar la experiencia estética, tanto la del productor como la del usuario-espectador, en el corazón del currículum.

Objetivos del arte en la educación: experiencia estética y construcción del yo.

La estética y la teoría del arte actuales consideran inseparables de su objeto de estudio los aspectos simbólicos o de significado de los productos estéticos, la dimensión social y cultural de las prácticas artísticas y los usos económicos o políticos del arte. Como consecuencia de ello, la educación artística ha cambiado el rumbo hacia un enfoque comprensivista que busca integrar todos los aspectos propios de la actual exégesis del arte canónico, las artes populares y la cultura visual, en general. A mi entender este replanteamiento abarca tantos ámbitos curriculares que sería abordado con mayor efectividad desde la perspectiva, más abierta, de la educación estética.

Ahora bien, no me refiero a una educación estética que aspira exclusivamente a formar el gusto y la sensibilidad para la belleza. Y tampoco a esa educación estética confinada en esa parte del currículo que se ocupa de la apreciación y el enjuiciamiento de las producciones artísticas, tal y como propone el DBAE, por ejemplo.

Para definir un nuevo ámbito y función para la educación estética deberíamos rescatarla de su significado decimonónico, dotándole de un nuevo contenido que nos posibilite convertirla en el eje de una propuesta educativa capaz de responder a las nuevas maneras de manifestarse de la experiencia estética. Conviene, por ello, empezar por considerar la estética como una perspectiva específica de enfoque sobre la realidad, que suministra categorizaciones útiles para extraer significado de las prácticas humanas y, en definitiva, para generar conocimiento. La estética, así entendida, constituye una atalaya que enriquece y problematiza nuestra mirada sobre las cuestiones propias de las artes y esto tiene serias consecuencias formativas. Entre ellas que el objeto de la educación estética no debe obligatoriamente restringirse a la práctica del arte, aunque tenga en las manifestaciones artísticas su objeto principal de estudio. Este es el punto de vista que defiende R. de la Calle, cuando define la educación estética como la *"capacitación de los sujetos en y para su participación y acogimiento de experiencias estéticas, en general, y especialmente en lo que respecta a su recepción activa de las manifestaciones artísticas"* (De la Calle, 1996:2).

No obstante, con el fin de mantener mi discurso dentro de los límites del debate sobre los usos, funciones y propósitos de la educación artística, aceptaré provi-

sionalmente este término como el que mejor define las practicas educativas a las que nos dedicamos en nuestro ámbito profesional.

Redefinición de los objetivos de la educación artística. Sobre el papel de la educación artística en la transformación social

El espíritu de transformación social presente en los programas estéticos de las vanguardias sigue todavía vigente y se hace patente en muchos de los proyectos de educación artística que, al socaire de la recuperación de una educación comprensiva, vuelven a situar sus objetivos en el terreno de lo social tanto como en el de lo estético. De este modo se constata que la educación artística postmoderna se debate entre quienes pretenden asignarle un papel relevante en la reconstrucción social y quienes entienden que tal propósito es ajeno a las verdaderas funciones de la formación artística.

Para estos últimos resulta suficiente con que la educación artística haga un esfuerzo por adaptarse a la nueva situación de multiculturalidad propia de nuestro entorno social. Pero los partidarios de la primera vía, por el contrario, se apoyan en una concepción de la cultura propia de los estudios críticos de tipo social y estiman que es preciso reconocer el trasfondo del conflicto social que fluye en y entre individuos y grupos, rechazando considerar la cultura como mero sinónimo de modo de vida en favor de concebir la cultura como un ámbito de conflicto (Clark, 1996).

En consecuencia reclaman un cambio radical en pos de un currículo de tipo reconstruccionista cuya tarea fundamental sea promover "*el estudio crítico de la construcción social de la experiencia o la cultura visual*" (Hernández Hernández, 2000) y "*enriquecer la comprensión del estudiante a través de la inclusión de la enseñanza sobre el inmenso poder de la cultura visual, la responsabilidad social que acompaña a este poder y la necesidad de integrar la producción creativa, la interpretación y la crítica en la vida contemporánea*" (Kerry Freedman, citada en Clark, 1996).

No es fácil disprepar hoy con esta reflexión sobre el valor formativo de la cultura visual y con el uso que desde la misma se hace por las instancias donde reside el poder económico y político. No obstante, aún aceptando este marco de discusión, quisiera ensayar una alternativa distinta a la necesidad, generalmente sentida, de que la educación artística pueda contribuir a la transformación social. Aunque para hacerlo conviene redefinir, entre otras cosas, la dinámica de relaciones entre el arte, la organización social y los sistemas culturales que, a mi juicio, aparecen con frecuencia excesivamente simplificadas.

Yo creo que la principal manera en la que el arte, al igual que otras instituciones culturales, puede incidir en la política o en la configuración social es a través del enriquecimiento y diversificación de las sensibilidades personales. El objeto del arte es condensar experiencia de una manera estética y en consecuencia la comprensión artística consistirá en indagar sobre dicha experiencia, mostrarla, evidenciarla, comunicarla a otros, desvelarla, inventarla, darle cauce, etc..., de acuerdo con - o a través de - un tipo de actividad de orden estético y cultural. Por ello, el fin de la educación artística debe ser generar competencia y sensibilidad para hacer uso de dicha experiencia, enriqueciendo nuestros propios proyectos de vida con las tramas urdidas por otros autores y entrecruzando sus experiencias estéticas con las nuestras. Definir el arte como experiencia tiene el interés de que no conlleva a establecer una relación con las producciones estéticas y sus autores basada exclusivamente en el conocimiento, sea analítico formal o deconstructivo. Nos mueve, más bien a establecer una relación orientada hacia el enriquecimiento personal o la "*creación de sí mismo*" (Rorty, 1989). Efectivamente, la acción educativa de comprender la cultura visual (la propia y

la ajena) debe tener como misión ampliar el espectro del "nosotros", único modo posible de hacer efectiva la solidaridad ante el sufrimiento. Enseñar a comprender no consiste, sólo, en desvelar los mecanismos de poder implícitos en las obras y así liberar a los individuos, sino en proporcionar amplia información sobre los "léxicos ajenos" (Rorty, 1989), de forma que su familiaridad con ellos nos ponga en disposición de solidarizarnos con las causas justas. Conocer y comprender el léxico del otro es la vía más eficaz para "identificar-nos" con el otro y "hacerlo de los nuestros". La educación artística es idónea, en este sentido, para desarrollar lo que Mikel Azurmendi define como una *"identidad liviana, contingente, porosa y abierta a aceptar al otro"* y es eficaz para la transformación y la reconstrucción social en tanto que este tipo de identificación con el otro nos predispone a *"sentir su humillación como nuestra"* (Azurmendi, 1998:11). La forma en la que la educación artística puede contribuir a la reconstrucción social no se deriva de la pretensión de que el arte sea vehículo de expresión de ninguna esencialidad sobre lo humano o de que la educación (artística) pueda llegar a ser el medio idóneo para desentrañar los resortes de poder ocultos tras las narraciones estéticas. Es más bien la capacidad del arte para evocar lo contingente e imaginar nuevos léxicos lo que hace posible ampliar nuestra sensibilidad hacia las contingencias del otro y con ello ampliar el nosotros -en lugar de *"comprender al otro"*-, ampliando de este modo el abanico de lo que consideramos objeto de nuestra solidaridad. Las experiencias artísticas y estéticas proporcionan una diversificación de las creencias personales y un enriquecimiento de la sensibilidad que, en última instancia y de acuerdo a un paradigma moral basado en la igualdad, el respeto al otro, etc., pueden dar lugar a una mejora de las relaciones sociales, una mayor identificación con las sensibilidades estéticas de los otros y con ello de su manera de estar en el mundo y de enfrentarse a él. Podemos concluir, por tanto, que el objetivo de la educación artística es contribuir al desarrollo identitario, si bien es preciso indicar que cuando hablamos de identidad no hablamos de esa serie de rasgos, personales o culturales que nos definen "a priori", sino de aquella relectura que vamos haciendo de nosotros mismos, de nuestras experiencias, contingencias y nuestro pasado, cada vez que nos enfrentamos al hecho creativo (nuestro o de otros). Lo deseable en educación artística es que la respuesta al arte nos haga hablar de nosotros mismos, redescubrirnos a cada paso, tejer nuestra identidad; no como algo definitivo, una meta a alcanzar de acuerdo a un modelo predefinido de "lo que realmente somos", sino como algo que está en constante elaboración.

Revisión metodológica: los proyectos y la labor del docente ironista.

El tercer pilar sobre el que deberíamos construir la renovación de la educación artística por la que abogo es el de la reconsideración de nuestras propias prácticas y sus fundamentos metodológicos. Como ya he comentado anteriormente la educación artística permanece todavía esclava, en cierta manera, de las prácticas artísticas a las que remite y ello la convierte a menudo en un espacio de exclusión dentro del propio currículo. El reto es, por tanto, que podamos lograr una mayor efectividad en nuestros métodos de enseñanza y aprendizaje, sin dejar de aprovechar los beneficios que reporta la tradicional falta de rigidez metodológica nos proporcionan. Varios principios podrían guiar por esta difícil senda la renovación que propongo:

1ª Propuesta: Introducir el trabajo con el arte y la cultura visual desde los primeros ciclos educativos

Creo que podemos compartir la idea de que, tanto en Uruguay como en España, todavía son hegemónicas las posiciones educativas que privilegian la supuesta

capacidad para la libre expresión de los escolares, por encima de la enseñanza artística propiamente dicha.

Los aires que vienen del mundo anglosajón han traído nuevas realidades, como la disciplinarización de la educación artística o la búsqueda de programas para alfabetizar visualmente a los jóvenes. Pero la realidad es que tanto estas propuestas como otras más novedosas y, a mi juicio, más interesantes se topan con un sistema educativo carente de recursos, de educadores poco preparados para abordar estas tareas y, lo que es peor, de gran falta de motivación para hacerlo. Quienes trabajamos en el entorno de las primeras etapas formativas, a veces como docentes y otras como formadores de docentes, constatamos día a día la resistencia a considerar que es posible enriquecer el mundo sensible y experiencial de los niños, desde las edades más tempranas. Es por ello que, como ya he comentado, inventamos para ellos una iconografía voluntariamente "infantilizada", en sustitución de otras formas estéticas más refinadas.

Podemos considerar esta actitud de los adultos educadores como responsable, en buena medida, del rápido adocenamiento del gusto y de la búsqueda de estímulos visuales en la cultura de masas o cualquier otra igualmente inmediata y accesible. Desafortunadamente no se suele encontrar entre éstas el de las prácticas artísticas, tanto tradicionales como contemporáneas, debido al especial entorno elitista del que apenas consiguen salir. En este contexto, conseguir que los alumnos se interesen por una materia que, en el ambiente está, no parece ser motivo de interés general, se convierte en una tarea titánica.

Como forma de aproximación a la resolución de esta cuestión, considero fundamental que desde la más tierna infancia los niños tengan acceso a estos modos culturales y que la supuesta "*cultura visual infantil*" sea sustituida, o por lo menos complementada, con una amplia panoplia de recursos estéticos entre los que, sin duda, deben encontrarse las obras de arte.

No hay razón para que esto no sea así y son muchos los beneficios que de este enriquecimiento del universo visual de los niños vamos a obtener. Porque si, como hemos dicho en algún otro lugar de este escrito, las obras de arte son relatos abiertos, la historia de las artes es una verdadera enciclopedia de las pasiones, los deseos, los temores y las fantasías humanas: dicho en otras palabras, una escuela de vida. Por si esto no fuera suficiente, además, es ahí donde los estudiantes pueden encontrar casi todas las soluciones posibles a los problemas conceptuales o procedimentales que les planteen sus propias necesidades creativas.

Es por ello que el arte, las artes, y la cultura visual configuran un compendio de las experiencias humanas que no podemos desaprovechar. No siempre para aceptar tácitamente sus respuestas, sino para someterlas a diálogo con las nuestras, para buscar las contradicciones entre ellas, para buscar aquello que nos ocultan, para generar el criterio, en definitiva, que orientará nuestra acción como creadores y como personas.

2ª Propuesta: Más allá de la interpretación: De la lectura metódica a la lectura inspirada.

En su afán por separarse de las tradicionales prácticas en la enseñanza del arte, centradas exclusivamente en la producción artesanal y en la adquisición de habilidades conceptuales o procedimentales para mejorar la expresión o de la manipulación creativa, la educación artística actual se ha decantado claramente por desarrollar una pedagogía del análisis, de la interpretación e incluso de la comprensión.

A este respecto el esfuerzo de pragmatistas como Dewey y Rorty es importante. Ambos ponen el acento sobre la vinculación final de la obra de arte con la

experiencia vital, considerando que éste es el destino final de nuestra relación con las artes. Ambos indican claramente que, tras la crítica analítica, ha llegado el momento de dejarse de ofrecer resistencia a "vivirnos" en las obras de arte, a implicarnos en ellas cognoscitiva y emotivamente, desarrollando en su plenitud cada experiencia estética.

La comprensión, por tanto, no es algo que debe producirse sólo a nivel analítico cognoscitivo, sino que debe progresar hacia el nivel emotivo-estético. En la base de la comprensión estética está la facultad humana de participar imaginativamente (de vivir estéticamente) cada uno de los actos de su vida: atizar la leña en el hogar o extender un mantel sobre la mesa; y es en ese ámbito donde el ser humano se prepara para participar y transformar su entorno social, porque *"la obra de arte desarrolla y acentúa lo que es característicamente valioso en las cosas de que gozamos todos los días"* (Dewey, 1934:12).

Desde esta perspectiva, el objetivo final de la comprensión estética sería la experiencia sensible, lugar de encuentro entre el sujeto y la obra, ante el que el análisis debería pasar a segundo plano. En consecuencia, resultaría excesivamente pobre una propuesta de educación artística que tratara sólo de interpretar certeramente o de dar con las claves de las obras de arte, según la supuesta intención del autor, el sentido de la propia obra o el significado de los valores culturales que encierra.

Esto no significa, sin embargo, que no reconozca el valor del análisis formal o el de la deconstrucción, como estrategias que aguijonean nuestra imaginación y nos ayudan, en el acto de la comprensión, a llegar más allá de lo que ya sabemos. Como dice U. Eco refiriéndose a su estudio sobre la novela *Sylvie*: *"la conciencia teórica no limita el placer y la libertad de las lecturas posteriores. Bien al contrario tras este análisis siempre he sentido nuevos placeres y he descubierto nuevos matices al releer Sylvie. Comprender como funciona el lenguaje no reduce el placer de hablar ni de escuchar el eterno murmullo de los textos"* (Eco, 1992: 161).

De la reflexión de Eco se puede deducir que la teorización puede ser una eficaz herramienta en educación artística para romper la dinámica de la repetición y el conformismo cultural. El análisis es útil para la comprensión, pero no es la comprensión; del mismo modo que la historia de la producción de una obra de arte no es la obra de arte ni su significación. El análisis debe servir para situar la obra en un entorno cultural o para desvelar su trama compositiva; en ningún caso para sustituir o reproducir el disfrute de la obra de arte.

Por eso, ver obras de arte (leer textos literarios o escuchar piezas musicales) no es sólo buscarles un significado, sino verlas a la luz de otras obras de arte, de otros textos, de experiencias pasadas o de las experiencias de otras personas. Esta es la diferencia entre las que Rorty (1992) denomina *lecturas metódicas* — las que saben lo que quieren obtener de la visión de una obra de arte— y las *lecturas inspiradas* —es decir, aquellas guiadas por el "apetito por la poesía". Las primeras proyectan el conocimiento de uno sobre la obra que analiza, las segundas consisten en ponerse ante la obra de arte esperando que le ayuden a uno a querer algo diferente, algo que le impulse a cambiar, ampliar o diversificar sus propósitos y así la propia vida.

"(La lectura inspirada) es el resultado del encuentro con un autor, un personaje, una trama, una estrofa, un verso o un torso arcaico que ha tenido importancia para la concepción del crítico sobre quién es, para qué sirve, qué quiere hacer consigo mismo: un encuentro que ha reordenado sus prioridades y propósitos. Semejante crítica usa al autor o el texto no como un espécimen que

reitera un tipo, sino como una ocasión para cambiar una taxonomía previamente aceptada, o para dar un giro a una historia ya contada.” (Rorty, 1992: 116-7).

3ª Propuesta. La producción comprensiva. El arte como instrumento de interpretación de las artes

El encuentro con el autor o la trama, al que se refiere Rorty, se puede materializar de muchas maneras. Sin embargo, en la educación artística postmoderna existe una tendencia generalizada a canalizar todas las actividades de análisis e interpretación estética a través de la elaboración de textos críticos. Lo textual tiene primacía absoluta sobre lo visual y esto resulta paradójico en un contexto educativo que trata sobre el poder comunicativo de las imágenes. Además, esta preferencia por lo textual perpetúa la tradicional separación entre la respuesta estética, dependiente de lo verbal y la actividad creadora, que usa los instrumentos expresivos propios del medio (pictórico, infográfico, escultórico, ...).

Considerar el arte como agente de la experiencia estética nos lleva a soslayar esta vieja distinción y a vislumbrar que el arte pueda ser para la educación artística algo más que una materia de estudio y análisis. En tanto que las artes constituyen formas de interpretación y generación de mundos, deberían ser utilizadas en educación como mediadoras del conocimiento y como productoras de significados. De este modo se disiparía la oposición entre interpretación y creación y se restauraría el equilibrio deseable entre ambas dimensiones de la actividad formativa.

Si se acepta que la estética (junto a la moral y la gnoseología) constituye un modo de conocimiento (Parsons, 1987) y una forma de interrogar a lo real, la educación para la comprensión estética no puede ser sólo entrenamiento ante la respuesta o capacitación para la interpretación, sino que debería ser un modo activo de producción de conocimiento sensible, materializado en forma de narrativas o en forma de objetos estéticos.

Por ello, propongo la “producción comprensiva” como un método interpretativo y formativo que encuentra en la producción artística una herramienta para la interpretación de la cultura tan interesante como la filosofía especulativa, la sociología, la semiótica, la historia o la antropología y, sobre todo, que concibe el relato artístico como la herramienta más adecuada en el ámbito de la educación artística. No debemos de olvidar que las obras de arte son, en general, “relatos” materializados en forma de productos estéticamente elocuentes y que cada obra de arte es siempre, en gran medida, el comentario de otras obras de arte. En este sentido, creo que uno de los quehaceres más importantes de la educación debería consistir en promover la capacidad para sensibilizar y crear narrativas sobre los productos estéticos, entendiendo que crear narrativas no significa sólo producir “redacciones”, “historias” o crítica de arte, sino también producir elocuentes artefactos estéticos.

Si miramos más allá de las tradicionales funciones representacionales y expresivas de las artes, parece sencillo conseguir que las actividades de interpretación, tan arraigadas en la actual educación artística, puedan desarrollarse mediante la elaboración de nuevas producciones estéticas o nuevas obras de arte, en vez de realizarse a través de textos, dossiers o meros debates.

De este modo, la pretensión de que la educación artística debe consistir en la formación “en y para” las experiencias estéticas, nos impulsaría a reorientar sus propósitos tanto hacia la formación de la capacidad de crítica y enjuiciamiento, como hacia la adquisición de competencia en la elaboración de artefactos estéticos; es decir de aquellos productos que resultan de aplicar la mirada especial de la estética sobre la realidad.

4ª Propuesta: Optar por metodologías de investigación y emergencia en torno a proyectos de trabajo.

Las dificultades que los docentes de los primeros ciclos formativos suelen encontrar para desarrollar una adecuada educación artística les hace con frecuencia recurrir a libros de texto o programas prefabricados, que terminan siendo, en definitiva, los que, de una forma estandarizada y universal, marcan el currículo. Frente a esta homogeneización acrítica, el trabajo a través de proyectos que emergen desde las inquietudes de los protagonistas del aprendizaje, permite una forma de enseñanza más significativa y próxima a los intereses de los estudiantes y, además, más adecuada a los principios formativos y epistemológicos que vengo defendiendo.

La pedagogía por proyectos ha sido suficientemente definida y desarrollada, por mucho que a veces se confundan con los proyectos el mero desarrollo de un tema mediante actividades que se encargan a los alumnos.

Los proyectos de trabajo tienen su origen en la necesidad de saber de todos los actores del hecho educativo. Y esto los hace especialmente idóneos para esas situaciones, tan frecuentes en la educación artística de las etapas preuniversitarias, en las que existe algún déficit en la capacitación profesional de los docentes.

Revisar los presupuestos metodológicos que pueden llevarnos a una educación artística como la que voy esbozando, supone, entre otras cosas, renunciar a la tradicional distinción entre profesor que sabe y alumnos que aprenden. La tarea del profesor no es tanto enseñar a quien no sabe como coordinar y orientar la adquisición del conocimiento de sus alumnos, sumergirse con ellos en el problema y poner su experiencia al servicio de una mejor orientación en sus indagaciones. El proyecto de trabajo es, por tanto, la materialización de un propósito formativo que tiene como punto de partida un tema-problema sobre el que los estudiantes quieren saber más. Ello conlleva una estrategia metodológica en la que los alumnos se convierten en los primeros "responsables" de su propia formación, tanto porque de su capacidad de estudio depende el aprendizaje como porque los temas suelen estar relacionados con sus intereses personales o los de su entorno experiencial.

La ventaja de esta forma de abordar la educación artística es que, frente al currículum tradicionalmente estructurado, el aprendizaje mediante proyectos de trabajo permite hacer emerger y problematizar cuestiones propias de los estudiantes, las que pueden conectar las artes, canónicas o populares, con su experiencia vital, con sus deseos, anhelos y fantasías, reduciendo de este modo, además, la actual distancia entre la pedagogía escolar y lo que Kincheloe y Steinberg (1977) denominan la "*pedagogía cultural*".

La educación artística ofrece, con frecuencia la posibilidad de usar estrategias cognitivas a menudo ausentes en el ámbito escolar, como las propias de las artes visuales. Una enseñanza mediante proyectos hace mucho más viable el uso de estas estrategias porque convierte a cada estudiante en un auténtico creador de conocimiento que debe poner en juego como la asociación simbólica, las estrategias de toma de decisión o el debate entre posiciones diferentes, en lugar de la exclusiva memorización. Por ello, al igual que ocurre en la creación artística, las respuestas a cada problema y los recorridos para obtenerlas no tienen porque ser iguales en cada uno de los agentes del hecho educativo.

En definitiva, una estrategia metodológica abierta a la construcción del conocimiento resulta la más adecuada a los propósitos formativos que vengo defendiendo, porque tiene implicaciones que nos llevan más allá de la mera construcción de respuestas. Por un lado porque aceptar la posibilidad de diversificar

itinerarios y conclusiones conlleva aceptar la diversidad y mantener una actitud de apertura y escucha hacia el otro y sus argumentos. Por otro lado, porque obliga a tomar el estudio del arte desde su perspectiva menos individualista y más cultural, debiendo recurrir necesariamente en la comprensión de cada problema al trasvase interdisciplinar y propiciando, con ello, una conexión entre los saberes que la escuela tradicional suele despreciar.

Concluyendo

De lo escrito hasta el momento quiero rescatar para concluir la idea de que es preciso iniciar cuanto antes una reorientación de la educación artística que la arranque de los brazos del expresionismo creativo o del representacionismo estéril. Para este empeño pueden resultar útiles los esfuerzos disciplinarizadores, en la medida que pueden ayudarnos a organizar el trabajo. Sin embargo, es preciso huir de la idea de que una vez que hemos optado por una fórmula de sistematización de los conocimientos, toda nuestra tarea consistiría en suministrarlos adecuadamente dosificados o secuenciados.

Nuestra tarea como educadores nos debe llevar, a mi juicio, de tomar como ejes de nuestra acción formativa a los sujetos en su relación con los artefactos estéticos, es decir, las experiencias estéticas. Tanto porque nos permite trabajar con métodos que exigen implicación personal, como porque tiene como objetivos principales la generación de un proyecto identitario propio y la conformación de una identidad porosa a la sensibilidad y el punto de vista de los demás.

He tratado de mostrar que el recurso a la metáfora de la ironía nos ofrece una atalaya desde la que ver de forma distinta nuestra tarea, pero en todo caso creo que lo más idóneo para desarrollar un proyecto educativo como el que aquí vengo defendiendo es meter en la escuela un educador artístico que presente un perfil similar a éste: 1/ Educador artístico como conspirador contra narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura. 2/ Educador artístico como instigador de re descripciones. 3/ Educador artístico que concibe el arte como contingente representación de realidades y no como manifestación superior del espíritu humano. 4/ Educador artístico que concibe el arte y los productos de la cultura como condensados simbólicos de experiencia. 5/ Educador artístico que entiende la comprensión como un hecho creativo y de crítica cultural. 6/ Educador artístico que urde proyectos identitarios a través del enredo con proyectos ajenos. 7/ Educador artístico que impulsa la destreza en la identificación imaginativa de los otros, para incrementar la sensibilidad ante su humillación.

Referencias:

- AGIRRE ARRIAGA, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra
- AGUIRRE ARRIAGA, IMANOL (2000). Estereotipo, integración cultural y creatividad. En *Educación artística y arte infantil*, pp- 243-258, Madrid: Fundamentos.
- AZURMENDI, M. (1998), *La herida patrótica*. Madrid: Taurus. 3ª Ed.
- BARBOSA, A. M. (1986) *Historia da arte-Educação*. Sao Paulo: Max Limonad.
- BARBOSA, A. M. (1988) *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- BARBOSA, A. M. (1994) Triangular Learning: A successful Experience in Brazil. *INSEA News*, 1, 3, 19-20.
- BARBOSA, ANA MAE (2002). *Arte, educación y reconstrucción social*. *Cuadernos de Pedagogía* 312, 56-58, Barcelona.
- BARTHES, ROLAND. (1971) "From work to text", in Stephen Heath (comp) *Image, music, text*. Londres: Fontana Press, 1977, pp.155-164.
- CLARK, G. A., DAY, M. D. & GREER, W. D., (1987a), Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art, *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 130-193.
- CLARK, R. (1996) *Art Education: Issues in Postmodernist Pedagogy*, Reston, Virginia: National Art Education Association.
- DE LA CALLE, R., (1996), *Educación por el arte: Valores pedagógicos y estéticos de la modernidad*, Almuñécar, Curso de Arte y Educación (mimeo).
- DEWEY, J., (1949), *El arte como experiencia*, México: F.C.E.
- DONDIS, D.A., (1973), *La sintaxis de la imagen* (6ª Ed.), Barcelona, Gustavo Gili, (1985)
- DUNCUM, PAUL (1999) "What Elementary Generalist Teachers Need to Know to Teach Art Well" ART EDUCATION. November, 1999.
- DUNCUM, PAUL (2003), *La cultura visual como base para una educación en artes visuales*, II Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
- ECO, U. ET ALTER, (1992), *Interpretación y sobreinterpretación*, New York, Cambridge University Press.
- EFLAND, A. (1995) The spiral and the lattice: Changes in cognitive learning theory with implications for art education. En *Studies in Art Education*, 36(3), 134-153 (Hay versión en español en Kikiriki. 42-43, 1997).
- EFLAND, A.D.; FREEDMAN, K. & STUHR, P., (1996), *Postmodern Art Education: An approach to curriculum*, Reston, NAEA.
- EISNER, E.W., (1972), *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, (1995)
- ERRANDONEA, J. (1993), *El Mercado del arte*. Montevideo: Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes.
- FREEDMAN, K. (2002), *Cultura Visual e identidad* Cuadernos de Pedagogía, 312 (59-61).
- FREEDMAN, K. (2003), *Perspectivas sociales de la educación en arte: un nuevo marco para redefinir una asignatura del plan de estudios*. II Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
- FREEDMAN, K. (2003), *Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. New York: Teachers College & NAEA.
- GEERTZ, C.(1983) *El arte como sistema cultural*. En *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós, Barcelona, 1994.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2000), *Educación y cultura visual*, Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2002). *Repensar la educación de las artes*

visuales. Cuadernos de Pedagogía, 312 (52-55).

- KINCHELOE & STEINBERG (1997): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata (2000)
- LOWENFELD, V. & LAMBERT, W., (1947), *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, (1970)
- MIRZOEFF, NICHOLAS (1999), *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós (2003)
- PARSONS, M. J., (1987), *How we understand art*, Cambridge, Cambridge Univ. Press. (Hay traducción al español de la Editorial Paidós).
- PEVSNER, N., (1940), *Las Academias de Arte*, Madrid, Cátedra, (1982)
- READ, H., (1944), *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós (2ª Ed.), (1991)
- RORTY, R. (1989), *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós (1991).
- RORTY, R. (1992), El progreso del pragmatista. In ECO et Al. (1992), *Interpretación, sobreinterpretación*, New York: Cambridge University Press.
- SHUSTERMAN, R. (1992), *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*, Barcelona: Idea Books (2002).
- SPIRO ET ALTER (1988) *Cognitive flexibility theory: Advanced Knowledge acquisition in ill-structured domains*, (Tech. Rep. No. 441), Champaign, Il: Center for Study of Reading. Univ. Of Illinois.
- VV. AA. Monográfico especial sobre educación artística "Nuevas miradas". Cuadernos de Pedagogía nº 312. Abril 2002.
- VILLAFañÉ, J., (1987), *Introducción a la teoría de la imagen*, Madrid, Pirámide.

ENSEÑANZA MUSICAL PREUNIVERSITARIA

Leonardo Croatto

- algunas ideas generales en torno a la educación musical
- la capacitación docente
- la música en nuestro sistema educativo
- la experiencia del Ciclo de Introducción a la Música en la Escuela Universitaria de Música
- documento "Por un Sistema Nacional de Enseñanza Musical"

Para acercarnos a aclarar algunas ideas generales en torno a la educación musical, debemos distinguir por lo menos dos problemáticas diferentes, más allá de los múltiples puntos de contacto, dentro de la temática que nos ocupa:

Por un lado el caso en que el objetivo de la formación musical preuniversitaria es el acceso a niveles de formación superior y desempeño profesional (ya sea en el campo de la ejecución instrumental, la composición, la dirección de orquesta o coral); por otra parte, la educación musical entendida como acercamiento a los lenguajes musicales y dirigida a la sociedad en su conjunto, desde las etapas iniciales de la educación formal.

En ambos casos es fundamental la claridad respecto a los objetivos finales de la enseñanza para poder delinear estrategias adecuadas al contexto propio de cada realidad particular, teniendo en cuenta las múltiples dimensiones que involucran a la música como parte importante de la vida de los individuos que conforman a su vez la vida cultural de nuestras sociedades.

Algunas consideraciones abarcan los dos aspectos mencionados e incluyen problemáticas generales y comunes al ámbito cultural en su sentido más amplio.

Entre éstas ocupa un lugar fundamental el tema de las identidades y las diversidades culturales. En la medida en que no pueden existir recetas universales en ningún tema de cultura, y por lo tanto tampoco en el campo del arte como parte de la misma, todo proyecto que apunte a la formación artística, en cualquier nivel, deberá partir de un examen atento del contexto en el que se desarrollará.

Esto implica tener en cuenta una serie de dimensiones de la realidad que se entrelazan pero que metodológicamente será oportuno enfocar por separado, sin perder de vista su interrelacionamiento:

- el paisaje sonoro/musical en el que se forma la percepción y las preferencias de nuestros niños y jóvenes es fruto de un complejo entramado en el que interactúan los medios de difusión masiva y el mercado, el barrio y la familia, y, quizás en último lugar, las actividades musicales que se desarrollan dentro de la enseñanza institucional. Si aceptamos esta premisa podríamos, quizás, delinear como uno de los objetivos, modificar esa "relación de fuerzas". O no. (¿y asumir la derrota?). En éste último caso correspondería cuestionarse –y la educación toda debería hacerse la pregunta – qué queda en manos de quién en cuanto a la formación integral del individuo en y para qué sociedad de qué futuro posible. Pero si la opción es la de incidir positivamente en la interacción de elementos

que configuran, y eventualmente permiten que no se desdibuje, nuestra identidad, el desafío será mucho más complejo.

A partir de esa definición se puede discutir por qué y cómo, con qué herramientas, desde qué puntos de partida y hacia cuáles metas puede apuntar la enseñanza, también la artística, también la musical.

- Cuando decimos "nuestros niños y jóvenes" debemos ser conscientes de que ésta no es una expresión uniforme, ni estática, ni pasiva. La realidad de los departamentos del interior del país difiere de la montevideana mucho, pero menos que la de los diferentes barrios de la capital entre sí. Es dable suponer que las situaciones de los países de toda la región latinoamericana compartan este estado de cosas. Existen elementos comunes que son, en general, los que tienden a la unificación aplanadora de las diversidades y las identidades, pero a menudo los educadores los ignoramos de manera ingenua (o perezosa) y los englobamos indiscriminadamente junto con todo aquello que consideramos vulgar, masivo, ajeno a nuestros intereses, etc. colocándonos de antemano en la vereda de enfrente respecto a aquello que -nos guste o no- integra el bagaje en el que se forma la percepción de nuestros educandos (y que a menudo -mercado mediante- está también en el horizonte de sus eventuales aspiraciones artísticas-profesionales).

- Los elementos musicales que puede ofrecer el educador como contrapeso a lo que ofrecen "los medios" (única fuente de información previa, más allá de los componentes propios de la cultura local a los que el educando haya tenido eventualmente acceso directo) no presentarán interés a los oídos de nuestros interlocutores si no se identifican los eventuales nexos entre su realidad como individuos sensibles al mensaje artístico y los puntos en común entre los contextos reales en que se desarrolla su vida y aquellos que generaron histórica y/o geográficamente la producción artística "noble" de la cual el educador pretende ser vehículo. Esto último vale, con diferentes matices, tanto para la producción musical culta de origen europeo, ya sea del pasado o del presente, como para las músicas populares propias, nacionales o regionales, hipotéticamente más cercanas, pero igualmente no-difundidas o marginales ¿es más grave ignorar a Beethoven o a Schoenberg, que a Daniel Viglietti, Chico Buarque o Violeta Parra, o a Tosar y Revueltas? ¿y qué significa "conocerlos", en función de los objetivos de una educación musical enriquecedora del ser humano y del ser musical?

Evidentemente varias de estas cuestiones atraviesan los dos ámbitos educativos mencionados al comienzo. Puede ser oportuno -a cuenta de las infinitas ramificaciones posibles- revisar algunas de las diferencias y coincidencias entre ambos territorios.

Es de aceptación generalizada que el aprendizaje de los conocimientos y la adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse profesionalmente en la ejecución de la mayoría de los instrumentos musicales debe iniciarse a temprana edad, en varios casos previamente al desarrollo de la madurez que permitiría al niño tomar decisiones respecto a su eventual futuro laboral vinculado a la música. A partir de este enunciado nos encontraríamos ante una contradicción entre las necesidades técnicas y ciertos principios filosóficos de la educación y la libertad de elección. (También es cierto que vivimos inmersos en contradicciones mucho más graves y aún así permitimos que nuestra conciencia sobreviva impunemente). Pero si nos colocamos frente al tema desde la óptica del desarrollo integral del individuo, del enriquecimiento implícito en la adquisición

de lenguajes expresivos que adopten como materia, además de la palabra, lo plástico/visual así como el movimiento corporal y –agregaríamos entonces – también lo sonoro/musical, probablemente podamos avanzar idealmente hacia un territorio de encuentro y confluencia de diferentes tipos de necesidades, sin violar ninguno de los principios y valores en que basamos nuestra visión de la libertad y la educación.

Un ser en formación que tenga acceso a variadas herramientas que le permitan desarrollar su expresividad a través de diferentes canales será sin duda un potencial mejor ciudadano en cualquiera de los ámbitos en que termine desarrollando su actividad adulta. Pero en el caso de quienes vayan delineando un perfil artístico, y en particular musical, esas herramientas básicas específicas, constituirán también una sólida base sobre la cual construirse a sí mismo como un mejor profesional.

En este punto corresponde abordar con precisión el tema de la metodología. Existe una serie de lugares comunes que todos hemos escuchado en relación a la música (“me encanta la música pero *no tengo oído*”, “de *niña* me obligaron a estudiar música, me recibí de *profesora de piano y solfeo*, pero nunca volví a tocar ni quise saber más nada”, “las clases de música en el liceo eran un aburrimiento”, “las clases de música en el liceo eran un recreo inútil, una pérdida de tiempo”, “me gusta cantar, pero me clasificaron en coro como *voz B* y entonces...”, etc.). La respuesta a las preguntas que nos deberíamos plantear a partir de éstas y otras frases similares, seguramente implican problemas de metodología para los cuales, sin embargo, la educación musical entendida como ciencia – y por lo tanto en permanente desarrollo– ofrece un amplio abanico de respuestas posibles desde hace suficientes décadas como para que el educador musical pueda plantearse la búsqueda de herramientas, el análisis y la síntesis de las más adecuadas a la realidad concreta en que se desempeña ⁽¹⁾.

Puede parecer que estemos culpabilizando genéricamente al individuo educador, pero no olvidemos que cada docente forma parte de un sistema educativo que debería tener entre sus objetivos el promover la renovación metodológica y la actualización permanente, crear las condiciones y estímulos necesarios para permitir el acceso a las nuevas modalidades de la enseñanza musical, con objetivos claros y adecuados a nuestra realidad.

Si bien éste espacio no sería suficiente para abordar en profundidad y detalle cuestiones metodológicas en cada uno de los aspectos que hacen a la formación musical, creo fundamental destacar por lo menos uno, generalmente desplazado, o sospechosamente marginado, de ciertas discusiones académicas: el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad como eje central, alrededor del cual deberían entroncarse sólidamente los contenidos formales, curriculares, técnicos o informativos, la ampliación de horizontes hacia fuera y hacia adentro, la creatividad como punto de partida y objetivo a la vez.

¹ De reciente publicación, el libro de Coriún Aharonián, *Educación, Arte, Música*, (ediciones tacuabé, Montevideo, 2004) es sin duda un ineludible aporte para la discusión, la polémica y la construcción, en un momento de previsibles cambios para la educación en su conjunto.

Pero apenas planteado el tema de la creatividad como método surge una pregunta de difícil respuesta: ¿puede estimular la creatividad en su tarea docente el educador, si no ha logrado liberar su propio ser creativo? ¿Tolera el sistema un espacio para la creatividad?

La capacitación docente

En este marco se inscribe la necesidad de un sistema que articule actividades de renovación y capacitación específicas, tanto en lo que se entiende por "educación musical" en términos generales, como en la actualización de metodologías de la enseñanza musical con miras a la formación profesional de músicos que vuelquen a la sociedad su talento a través de las instituciones musicales oficiales, orquestas, bandas y grupos estables, elevando el nivel interpretativo de las mismas, pero también participando de la vida musical y la producción en el ámbito de las músicas populares, introduciendo en el rico panorama de nuestra cultura, criterios de mayor profesionalismo y conciencia del valor de nuestro patrimonio e identidad ya desde los comienzos de la formación del futuro músico nacional.

En ambos sentidos es oportuno reiterar lo fundamental de la inclusión de la creatividad como ingrediente permanente de toda formación: la de los niños y jóvenes, sin duda, pero también la capacitación y actualización de quienes trabajarán con ellos.

Una enseñanza de carácter meramente repetitivo podrá repartir información, volcar conocimientos y eventualmente formar técnicamente hábiles instrumentistas, pero no cumplirá con el objetivo de enriquecer al individuo mediante su sensibilización, ni acrecentará cuantitativa y cualitativamente la creación musical en un marco de conciencia de nuestro lugar en la región y en el mundo, de nuestra pertenencia y razón de ser.

La música en nuestro sistema educativo

El documento que aquí adjuntamos "Por un Programa Nacional de Educación Musical" expone de manera bastante clara la situación actual de la enseñanza musical en nuestro país y propone algunos caminos posibles en busca de soluciones a la problemática planteada. El mismo fue redactado en el año 2002 y lleva la firma de las autoridades musicales de la ANEP - primaria, secundaria y UTU- y de la Universidad de la República. En los dos años transcurridos hasta la actualidad se han producido algunos "movimientos", aunque no exactamente en el sentido de los caminos posibles allí planteados. La introducción del Bachillerato de Artes y Comunicación, en el marco de la polémica y discutida reforma de la enseñanza media, abrió la posibilidad de implementar espacios específicamente musicales, aunque los mismos no han logrado aún configurarse en un ámbito propio de "Énfasis Musical" permaneciendo por el momento insertos en un área de "Énfasis Audiovisual" (la terminología es la que se adopta actualmente en las comisiones de trabajo de ANEP), compartiendo contenidos curriculares con las áreas de dibujo y literatura. Las comisiones asesoras que trabajan en la discusión y elaboración de los programas, están integradas institucionalmente por diferentes actores de la Educación Musical de Secundaria y participan en ellas como "referentes académicos", algunos integrantes de la Escuela Universitaria de Música - a título personal, no representando formalmente a la Universidad de la República - y personalidades destacadas del medio musical educativo. La discusión, las discusiones, múltiples, que se han planteado en ese ámbito, seguramente significan algunos pasos hacia el objetivo de una mejor inserción de la música en la enseñanza pública, aunque corresponde señalar como carencias por un lado la au-

sencia de representantes de las Escuelas Municipales de Música (en particular la Escuela Municipal de Música de la Intendencia de Montevideo, con la cual la EUM intentó infructuosamente establecer una base de coordinación), y por el otro la excesiva urgencia de elaborar planes y programas concretos en los tiempos señalados por los plazos de implementación del "Bachillerato en Artes y Comunicación", además de la ya señalada ausencia institucional de la Universidad de la República, más allá de la presencia individual de algunos docentes universitarios. - la experiencia del Ciclo de Introducción a la Música en la Escuela Universitaria de Música

En el año 1988, ante la carencia de instancias de formación musical en el ámbito de la enseñanza secundaria, la Escuela Universitaria de Música asumió unilateralmente la responsabilidad de implementar un Ciclo de Introducción a la Música (CIM), de tres años de duración, con el objetivo de impartir una serie de cursos que permitieran a los estudiantes acceder a los niveles de exigencia planteados en las pruebas de admisión al ciclo universitario de estudios musicales.

La estructura de los cursos impartidos en el CIM comprende, además de todas las opciones de instrumentos musicales que se dictan en la EUM, las siguientes asignaturas complementarias: Lectoescritura Musical, Audiciones Programadas, Taller de Sonido y Sensibilización Corporal. La carga horaria total fue pensada de tal manera de permitir a los estudiantes cursar los últimos tres años de sus estudios secundarios, no superando en ningún caso un máximo de 5 horas semanales, e intentando ofrecer opciones de turno matutino y vespertino, lo cual no siempre ha sido posible por limitaciones presupuestales.

Esta experiencia atravesó diferentes etapas desde su comienzo hasta la actualidad y fue modificada en base a sucesivas evaluaciones, en un proceso aún en curso, observándose en líneas generales que, si bien se han obtenido logros no esperados en el planteo inicial, el CIM no ha cumplido estadísticamente su cometido de promover el acceso al Ciclo Universitario, dado que la mayoría de los estudiantes que ingresan a éste último no proviene del CIM y, por otro lado, solo una parte de quienes ingresan al CIM, completa el ciclo de tres años y prosigue sus estudios en la EUM.

En los primeros años de apertura del CIM, no habiendo ningún tipo de traba en base a la edad de admisión, ni requisitos de formación previa, se asistió a una inscripción masiva, que denota sin lugar a dudas el alto grado de demanda en formación musical existente en la sociedad. Paulatinamente se observó un elevado porcentaje de deserción, debido a que el interés mayoritario de los inscriptos no era necesariamente la prosecución de sus estudios musicales en el nivel universitario, configurándose de alguna manera una característica de actividad más cercana al concepto de extensión que al de enseñanza. Esto llevó a un redimensionamiento del CIM, también debido a motivos de índole presupuestal, estabilizándose la cantidad de inscriptos en un número más cercano al criterio de continuidad con el ciclo superior de la EUM.

Si bien por el momento continúa en actividades el Ciclo de Introducción a la Música, mientras se mantenga la situación de carencia formativa musical preuniversitaria, la EUM considera que la responsabilidad de dicha formación debería estar a cargo de las autoridades de la enseñanza pública primaria y secundaria de manera articulada y coherente. Para ello en estos años se han

establecido contactos y se ha trabajado en torno a proyectos que aún no se han visto plasmados en un Bachillerato Artístico con orientación Musical, teniendo éste hecho como consecuencia, entre otras, que una parte considerable de los recursos y del presupuesto docente de la EUM, se desvía de su destino natural –la enseñanza de nivel universitario – hacia el CIM.

No obstante, de una adecuada evaluación de los objetivos iniciales elaborados por los precursores del "Ciclo Básico" de la EUM y de las diferentes etapas por las que transcurrieron más de quince años de actividad, se pueden obtener valiosos elementos para la elaboración de las futuras y necesarias instancias de formación musical preuniversitaria. Éstas deberán ser fruto de un debate pendiente entre todos los actores involucrados, articulando las experiencias acumuladas, definiendo claramente los objetivos y teniendo en cuenta la importancia del desarrollo y el enriquecimiento de la vida musical en los diferentes ámbitos en que el individuo tiene la posibilidad de ser partícipe directo e indirecto. Desarrollar el potencial creativo de nuestros niños y jóvenes, y ampliar sus criterios de elección, es crucial a la hora de configurar sus aportes a la definición de buena parte de los rasgos de nuestra identidad cultural, entendiéndola como base de la autoestima individual y colectiva sobre la cual construir un perfil propio. En el terreno musical, y desde la música, pero proyectándose sólidamente hacia la sociedad toda.

Montevideo, diciembre de 2004.

POR UN PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

1. Introducción

El presente documento se elabora a partir de la convicción de que es necesaria una revalorización del papel de las artes, en general, y de la música, en particular, en nuestra sociedad.

Dicha revalorización del papel de las artes en nuestra sociedad llevara necesariamente a un reposicionamiento de las mismas en los procesos de educación publica en nuestro país.

Un nuevo posicionamiento de las artes en los procesos de educación pública modificarían:

El papel asignado a las artes, en general, y a la música, en particular, en el proceso de formación de la personalidad del individuo;

El significado de las artes en el desarrollo del potencial creativo de niños y adolescentes y su contribución al proceso general de educación del individuo.

Al mismo tiempo se generarían fundamentos para:

El desarrollo de herramientas en el individuo que le permitan un mejor disfrute y comprensión de los fenómenos artísticos;

El estímulo al ejercicio de actividades artísticas creativas por parte de mayores sectores de la población, en tanto complemento relevante en la calidad de vida del individuo;

La adquisición de los fundamentos, conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de una actividad artística profesional.

2. La formación del músico

Es a partir de esta última idea que se elabora el presente documento, sin dejar de tener en cuenta en qué medida la misma está estrechamente relacionada con los otros aspectos de la problemática mencionados.

Aún así nos parece conveniente destacar que la propuesta que elaboramos no pretende (no puede) sustituir la necesaria formación musical que debe recibir todo niño y adolescente en el entendido que:

La música, como cualquier otra disciplina, requiere para su ejercicio y disfrute, de procesos de educación y formación;

La música, el arte en general, puede (y debería) desempeñar un papel relevante (muy distinto del asignado actualmente) en el proceso de formación general del individuo, en tanto herramienta eficaz para el desarrollo de sus potencialidades creativas.

La música es una de las disciplinas artísticas que requieren de una etapa especial de formación. El desarrollo de habilidades y capacidades que permitan al músico desempeñarse a la altura de los requerimientos de este siglo XXI sólo puede lograrse si se garantizan.

La posibilidad de acceso a un programa de formación musical a temprana edad (hay edades máximas recomendadas según el instrumento musical que se pretenda aprender);

La continuidad del proceso de formación musical al menos hasta las etapas terciarias de educación.

Si decimos que se trata de etapas **especiales** de formación es porque creemos que la misma debe realizarse en ciclos de formación complementarios a las actividades usuales de todo niño o adolescente en las etapas de formación primaria y secundaria.

Dichos ciclos deberían estar abiertos a todos los niños y adolescentes que desearan acceder a ellos (incluso a aquellos que no estuvieran insertos en el sistema de formación pública), pero deberían estar reservados sólo a aquellos que manifestaran su interés por cursarlos. Es por eso que los llamaremos **especiales**.

3.Un programa nacional de educación musical

El crecimiento de la demanda por conocimientos universitarios como elemento significativo que facilita el progreso individual y colectivo es un hecho que se está expandiendo a nivel internacional, incluso dentro de las áreas de formación artística.

Por las razones expuestas anteriormente, no es posible pensar en una adecuada formación universitaria (o terciaria en general) en música, si no se brindan las posibilidades de formación primaria y secundaria.

La formación de los músicos uruguayos para enfrentar adecuadamente los desafíos que implica la práctica musical en este siglo que comienza sólo puede lograrse si se tiende a implementar un programa nacional de educación musical.

Dicho programa debería cumplir al menos las siguientes condiciones básicas: Posibilitar el inicio de la formación musical a la más temprana edad posible, dejando conocer claramente cuáles son las edades máximas recomendadas para el inicio de cada instrumento;

Garantizar la continuidad de los estudios musicales en las etapas primaria y secundaria, brindando opciones claras y diferenciadas de formación terciaria;

Capacidad de implementación a nivel nacional, de manera de garantizar que los traslados de un punto a otro del país no signifiquen dificultades en la continuidad de los estudios musicales;

Definir precisamente niveles y objetivos, de manera de garantizar el ingreso – mediante sistemas de evaluación – al programa de formación musical de aquellos jóvenes que, por las razones que fueren, hubieran realizado etapas de formación fuera del mismo, ya sea en instancias privadas de formación musical, como en otras instancias públicas, como pueden ser ejemplo los conservatorios municipales.

Los objetivos mencionados anteriormente sólo pueden lograrse si existe una coordinación muy estrecha entre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la república (UdelaR) en la implementación de dicho programa. La coordinación debe lograrse especialmente en las áreas de formulación de objetivos, programas a aplicar, metodologías de enseñanza y evaluación y procesos de evaluación general del programa.

En tal sentido debería haber una coordinación académica conjunta entre los responsables de la implementación de dicho programa, encargada de llevar a cabo, evaluar y proponer las modificaciones que se consideren necesarias al programa nacional de educación musical.

Parece conveniente también que el programa mismo disponga de una unidad de formación y capacitación docente, que aborde de manera coordinada las necesidades de los docentes de música en las diferentes etapas de formación.

4. Esquema de un modelo posible

Si bien la propuesta concreta de un programa nacional de educación musical debería surgir de un grupo de trabajo designado especialmente a tales efectos, es posible imaginar ya algunas características generales que faciliten el diseño posterior del mismo.

Parece razonable pensar que el programa nacional de enseñanza musical reproduzca el actual esquema de educación pública del país, estableciéndose una etapa primaria, una media y una superior.

También parece razonable que, dentro del esquema mencionado anteriormente, los responsables de implementar cada una de las etapas sean los responsables de las etapas equivalentes en la educación pública actual. De esa manera, la etapa primaria de formación musical estaría a cargo de Enseñanza Primaria (ANEP), la etapa media a cargo de Enseñanza Media (ANEP), mientras que las etapas superiores de grado y postgrado estarían radicados en la Universidad de la República.

La UTU (ANEP) podría tener también bajo su responsabilidad una eventual etapa terciaria no universitaria de formación musical. Esto debido a que es imaginable que la formación terciaria en algunas áreas de la interpretación musical pueda aún no desarrollarse en ámbitos universitarios. En todo caso la coordinación entre las etapas terciaria no universitaria y la universitaria de grado debería ser muy estrecha, de manera de facilitar la movilidad de un tipo de formación al otro.

Es fundamental que las diferentes etapas estén estrechamente coordinadas, de manera que la culminación de una etapa signifique la posibilidad de acceso directo a la etapa siguiente.

Parece recomendable también que cada una de las etapas esté dividida a su vez en ciclos de más corta duración, cuyos objetivos y requisitos de ingreso estén suficientemente definidos como para permitir el acceso de aspirantes directamente a uno de dichos ciclos si sus conocimientos y habilidades así lo permiten.

Cada uno de esos ciclos, por su parte, permitiría la apertura de cada vez más posibilidades de diversificación que respondan, por un lado, a las diferentes opciones que tiene el músico en su práctica profesional y, por otro, las edades recomendadas para el inicio de actividades en cada una de dichas diversificaciones.

5. La situación actual

Enseñanza primaria tiene actualmente 15 Escuelas de Música en todo el país que significan la posibilidad de inicio de la formación musical de niños de tercer año de escuela. Desde el año 2000 en diez de ellas se ha ampliado el ingreso a niños de segundo año. Se espera continuar disminuyendo la edad de ingreso de los niños a dichas escuelas.

Desde 1985 Enseñanza primaria ha estado implementando un programa destinado a graduados de sus Escuelas de música, cuyas edades están comprendidas entre los 12 y los 15 años. El programa se realiza de manera paralela a los tres primeros años del ciclo de Enseñanza Secundaria.

La Escuela Universitaria de Música es hoy el único centro de formación musical superior del país, teniendo su sede en Montevideo y un anexo que funciona en la regional Norte de la UdelaR en la ciudad de Salto. Se ofrece una enseñanza musical de grado, pero los nuevos planes de estudio de la EUM – actualmente en discusión – prevén la implementación también de etapas de formación de post-grado.

Desde 1988 la EUM ha estado implementando un Ciclo de Introducción a la Música al cual pueden acceder jóvenes con tercer año de Enseñanza Secundaria culminado, cuyas edades oscilan en torno a los 15 años. El CIM se debería desarrollar paralelamente a los tres últimos años del ciclo de Enseñanza Secundaria.

De esta manera puede verse que la brecha existente entre la culminación de la formación primaria y el inicio de los estudios universitarios en música está siendo cubierta por Enseñanza primaria (ANEP) y la Escuela Universitaria de Música (UdelaR), al costo de desviar parte de sus de por sí escasos recursos a la atención de ciclos especiales que son absolutamente necesarios, pero que no deberían caer dentro de sus respectivas órbitas.

6. El proceso de implementación

La implementación de un Programa Nacional de educación Musical como el que estamos proponiendo debe necesariamente partir de un Convenio entre la Administración Nacional de Educación pública (ANEP) y la Universidad de la República (UdelaR), en el que se reconozca la relevancia y necesidad de trabajar sobre el tema y se establezcan compromisos a asumir por parte de ambas instituciones.

Dicho convenio debería generar la instauración de un Grupo de Trabajo mixto con especialistas, cuyos objetivos serían:

- La elaboración del plan general del Programa nacional de educación Musical;
- La propuesta de programas generales que garanticen la continuidad de la formación musical en las diferentes etapas;
- El establecimiento de un cronograma para la implementación del Programa Nacional de Educación Musical;
- El diseño de un plan que, partiendo de la situación actual, llegue a la situación prevista.

Este último punto implica que seguramente tanto Enseñanza primaria como la Escuela Universitaria de Música deberán continuar manteniendo sus ciclos de egresados y preuniversitario por los plazos establecidos en el cronograma.

El proyecto concreto debería aprovechar la experiencia acumulada por Primaria y EUM en los años de implementación de los ciclos mencionados anteriormente, pero sin asumir necesariamente que se deberá reproducir de manera idéntica el funcionamiento actual de dichos ciclos.

La incorporación de la Enseñanza media /Secundaria y UTU) al programa nacional de enseñanza musical debería realizarse de manera planificada, en función también del proyecto y cronograma propuestos, asumiendo quizás en su primera etapa áreas de formación no abarcadas actualmente por Primaria o la EUM.

7. Conclusiones

Es necesario revalorizar el papel de la música en nuestra sociedad y en el sistema de educación y formación del individuo.

La formación de un músico que esté en condiciones de enfrentar los desafíos que se plantean en este siglo que comienza sólo puede garantizarse si se inicia a la edad adecuada y se realiza de manera ininterrumpida por un lapso determinado.

Dicha formación debería realizarse a partir de la implementación de un Programa Nacional de Educación Musical, que estaría inserto en el sistema de educación pública del Uruguay, a través de sus instituciones ANEP y UdelaR.

El Programa podría servir también para coordinar y desarrollar todas las actividades de educación musical que se realizan en nuestro sistema de educación pública.

Un convenio entre la Administración Nacional de Educación Pública y la Universidad de la república debería reconocer la importancia del tema y generar la creación de un Grupo de Trabajo encargado de elaborar una propuesta.

Inspectora Nacional de Música de Primaria. ANEP
Mtra. Sonia Ferrer

Inspectora Nacional de Música de Secundaria. ANEP
Prof. Ana María Da Silva

Coordinadora Musical de U.T.U. ANEP
Prof. Isabel Bianchi

Director de la Escuela Universitaria de Música. UDELAR
Prof. Daniel Maggiolo

Montevideo, junio de 2002

¿Qué Metodología para qué Objeto de Estudio? Cuestiones en torno a la Educación Artística

**Fernando Miranda
Gonzalo Vicci**

El propósito de este escrito es presentar algunas consideraciones generales en torno a los problemas de la investigación en educación artística.

Cómo construir el objeto de estudio; cuáles son los límites del campo que investigamos; cuáles sus prácticas y protagonistas; cómo aproximarnos a todo esto y obtener avances y resultados de investigación que se constituyan en antecedentes, avances y profundización en los temas del desarrollo en la educación artística.

Todas estas son preguntas que parecen realizarse de manera recurrente los involucrados en la temática, a juzgar por los elementos que surgen de la revisión de algunas diversas posturas desarrolladas en los últimos años tanto a nivel de los países nórdicos como de los Estados Unidos.

Seguramente también, los diferentes avances en estas distintas realidades muestran, adicionalmente, trayectorias y construcciones propias en relación a tradiciones diferentes.

La intención de construir en los países del norte europeo una red de intercambio en los temas involucrados en las artes visuales, en términos de educación y formación docente, muestra algunos matices con las posturas norteamericanas. De esta forma, y en el primero de los casos, se señala que "los objetivos de la red de investigación sobre la educación en artes visuales han tenido que ver con la comparación de programas de investigación en los países nórdicos, la cooperación entre instituciones e investigadores que ofrecen y realizan investigación educativa en la educación en artes visuales, el desarrollo de canales de intercambio de información en la educación en artes visuales".¹

Por otro lado, una segunda realidad señalada parece abrir una mayor preocupación por "el futuro de la investigación cualitativa (en tanto) implicará la colaboración de voces polifónicas de docentes, investigadores, estudiantes de grado, y otros que traten de entender la experiencia educativa" (...) "La investigación acción involucra a profesores activamente en el proceso de investigación".²

En cualquier caso, la histórica separación en la construcción y el desarrollo de las disciplinas científicas y artísticas ha tenido su repercusión en las consecuencias epistemológicas y de investigación en el campo del arte y más concretamente en la educación artísticas.

Además, la difícil separación entre el proceso de creación/producción y la investigación artística, no hace más que añadir complejidad al problema existente, salvo que se distinga claramente la formación de artistas de la educación artística como parte de la educación general.

Si seguimos una hegemónica distinción de nuestra tradición entre lo científico como objetivable y externo y lo artístico como hecho subjetivo e interno al individuo, la construcción de aproximaciones metodológicas para investigar lo

¹ Lindström, Lars *Introduction* en *Nordic Visual Arts Research* 9-16

² Stokrocki, Mary *Qualitative Forms of Research Methods* en *Research Methods and Methodologies for Art Education* 33-55

artístico (y lo educativo artístico) ve añadida a su complejidad la necesidad de una suerte de imposible introducción en una forma de "fuero íntimo" del artista (o, en definitiva, también del educador como constructor de una práctica).

La desvalorización en muchos ámbitos académicos de la investigación educativa en general, y de educación artística en particular, tiene que ver con este hecho y con la preeminencia de una visión científicista de la investigación.

Esta problemática es un punto de unión en el tema de la investigación en los casos señalados si es que "que existe un dilema entre la actitud de conferencia, dirigida a la ilustración y ayuda del receptor incorporado en la posesión de una herencia cultural y la actitud carismática, dirigida hacia una ideología donde la idea romántica señala que la experiencia del arte es un problema de sentimiento y no de pensamiento o aprendizaje"³ en los estudios históricos de la educación artística.

La actitud es refrendada en la siguiente afirmación: "El inevitable costado del efecto científico de la externalización fue la creación de una serie dual de valores. Por un lado, sólo lo visible, el comportamiento externo del ser humano y los cambios en él podrían ser objeto de indagación seria y la educación de los profesores estaba basada en esta indagación. Por otro lado, la vida subjetiva incluyendo sentimientos, intuiciones, sueños y fantasías fue largamente ignorada en la mirada del mundo científico"⁴

El tema está planteado en el desarrollo de formas de investigación que den cuenta de los problemas, prácticas y realidades de la educación artística referida a las artes visuales. Y estas formas de investigación tienen que ver de manera necesaria y directa con la definición de un objeto que no puede estar cerrado a las prácticas artísticas (o docentes) tradicionales.

Queremos decir que el objeto de la investigación en educación en las artes visuales tiene que ver con cómo enseñar en la educación artística (para formar artistas y/o como parte de la educación de cualquier ciudadano), pero también tiene que ver con el estudio de las prácticas que se llevan adelante en esas situaciones; tiene que ver con la racionalidad, lo afectivo y el lugar de quien investiga pero también con todo esto referido a el/los protagonista/s de una formación o del desarrollo de una práctica educativa; y, además, tiene que ver con los productos y resultantes de esas prácticas educativas y/o artísticas, sean estos un cuadro, una instalación, una guía de estudios o una clase.

En este sentido, es interesante la mención al ejemplo sueco: "El objetivo de una política igualitaria en la tradición sueca de social liberalismo no es que la gente aprecie el arte sino iniciar un diálogo. Esto podría ser hecho, por ejemplo, guiando a los estudiantes en cómo ver el arte y preguntar cuestiones relevantes, ayudándolos a descubrir conexiones en la historia y el cruce de culturas...".⁵

La mención tiene la importancia de pensar si el hecho de observar lo artístico como algo meramente "a apreciar" no tiene que ver con reforzar una postura que excluye el arte y la experiencia estética de lo cotidiano para colocarlo en una situación de apreciación que implica, además, un lugar y un tiempo "apropiados" para que tal apreciación ocurra.

³ Lindström, Lars *Beyond Child Psychology vs. Picture Analysis* en *Nordic Visual Arts Research* Págs. 119-141

⁴ Sava, Inkeri *The Art Educator as Researcher* en *Nordic Visual Arts Research* Págs. 33-42

⁵ Lindström, Lars *Beyond Child Psychology...*

Así, la regulación de lo artístico se involucra en un sistema que establece lo artístico como lo apreciable (y eventualmente esto como lo redituable) y define las fronteras institucionales de quiénes, cómo y cuándo producen, aprecian, y comercian con arte o con manifestaciones culturales afines a lo artístico.

Entonces, uno de los problemas cuando hablamos de la investigación en educación artística es al mismo tiempo construir desde esa investigación una aproximación diferente de la propia educación artística, permeando la visión dominante desde alternativas de cambio.

Algunos autores han sostenido que formas de investigación cualitativa como "la investigación acción, y sus varios métodos permiten la indagación de nuestro propio proceso de trabajo" y el descubrimiento de varias polaridades tales como "lo subjetivo - lo objetivo - lo interactivo; lo interno - lo externo - lo dialógico; la descripción - la interpretación y creación de significado - la intervención / manipulación".⁶

Estos resultados son algunos de los puntos relevantes que deberíamos sostener por la posibilidad de generar en los protagonistas de la investigación, los propios practicantes y hacedores, nuevas visiones de sus propias prácticas y nuevas alternativas de su propia acción; sea como educadores, sea como artistas, sea como quienes ocupan un doble rol.

La investigación cualitativa, en sus diversas modalidades, aparece como la alternativa viable ante la dicotomía cientificista objeto/sujeto; involucrando activamente al investigador, al docente, al artista, al estudiante y a todos quienes tengan que ver con el hecho educativo que surge de esa relación.

El hecho de involucrar actores diversos no atenta contra la investigación como, en algún momento de la historia de las disciplinas, podía sostenerse, ya que la objetividad no acontece por la desprovisión de valores sino por la explicitación de los valores involucrados en el proceso de investigación, como premisa de la comprensión, desarrollo y resultados del mismo.

Más allá de la forma que la investigación cualitativa tome, en sus diferentes variaciones, ésta parece ser una coincidencia fundamental entre los diversos autores en la materia en términos de que "de acuerdo con Eisner (1991) la investigación cualitativa es la búsqueda de cualidades - las características de nuestra experiencia. Trasladamos esas cualidades a través de nuestra forma de representación elegida y mirada conceptual" (y) "La indagación cualitativa es un sistemático proceso de descripción, análisis e interpretación dentro de los descubiertos en la vida cotidiana".⁷

La investigación cualitativa se define entonces como "multipersonal, multimetódica y multivariable" y siguiendo a Stokrocki como "multidimensional" (...) "La investigación participativa que el investigador está aprendiendo de la gente y no sólo estudiándola".

Como lograr este aprendizaje con la gente es parte del cometido de la investigación, y en la medida en que por ejemplo Becher afirma que cada "tribu" académica genera "territorios" propios con sus mitos, sus elementos distintivos, sus historias heroicas y sus propios héroes, introducirse en la doble lógica particular de la educación artística merece para muchos tratar de sentir y comprender al artista, y diríamos, por extensión, al educador en arte.

⁶ Sava, Inkeri *The Art Educator...*

⁷ Stokrocki, Mary *Qualitative Forms...*

Parte del método se juega, por ejemplo en la entrevista al artista sobre "1) la historia personal del crecimiento como artista, 2) como trabaja el artista usando sus últimos trabajos como ejemplo, 3) los temas específicos como sensibilidad, intuición, emoción e imaginación."⁸ Es más, el autor parece recoger los postulados de los defensores de la experiencia estética al agregar que "las categorías del lenguaje son habitualmente incongruentes con las experiencias vividas del hacer artístico...el lenguaje nunca puede perfectamente relacionarse con la experiencia individual". Por esto, la investigación cualitativa es, desde este punto de vista, una forma de lograr un (re)conocimiento de sí mismo en el conocimiento de los demás e, inversamente, en un movimiento simultáneo, "siempre en la investigación humana vemos a los otros mediante lo que conocemos de nosotros mismos".

Bajo esta lógica cualitativa es claro que algunas posturas de investigación han de relacionar, por tanto, lo incompleto del lenguaje para acceder al conocimiento profundo de las manifestaciones educativas-artísticas en cuanto a sus motivaciones, sentimientos, afectos, identidades culturales, etc. Por esto, la comprensión de lo contextual (como entorno) y del subtexto (como manifestación de lo no dicho), empiezan a formar parte del sentido hermenéutico y de consecuencias prácticas insoslayables, de forma que el grupo, el colectivo, la comunidad, se transforman en el verdadero contexto de lo expresado y completan favorablemente la realidad abordada, siempre relativa y dinámica.

Así y "a través de nuestra perspectiva individual, diversas actividades profesionales e interpretaciones compartidas, nos educamos nosotros mismos y a otros acerca de qué significa la experiencia del arte. En este sentido, somos todos educadores artísticos y aprendices artísticos..."⁹

Las historias se relacionan, se cruzan, se entremezclan y resignifican por la modificación de las situaciones del entorno de los sujetos, a su vez, protagonistas y autores de sus propias novelas.

De este modo "primero uno puede decir que los intertextos tienen un número de principios en común, bajo la idea de que detrás de un texto siempre hay otro texto" (...) "Segundo, el autor/lector opera en el campo de las variadas influencias, referencias y límites. Tercero, el texto necesita ser leído y en ese proceso el lector introduce sus propias asociaciones, emociones y pensamientos acerca de otros textos(...) Finalmente, los textos nunca están terminados porque el lector mismo cambia constantemente".¹⁰

Es claro que la investigación en educación artística, realizada en el marco de enfoques cualitativos, pretende tal como vimos, más que plantear objetividad, reconocer explícitamente distintos tipos de motivaciones e intereses por parte de los propios docentes e investigadores, de la institución que la ampara y fomenta, de la comunidad académica con la que se relaciona más ampliamente estableciendo ciertas luchas de campos disciplinares opuestos (y hasta irreconciliables) y del público en general que recibe los resultados de esas investigaciones que incluso financia directa o indirectamente.

⁸ Saarnivaara, Marjatta *The researcher's subjectivity an contextualization* en Nordic Visual Arts Research Págs. 43-50

⁹ May, Wanda; Diket, Read *Action Research PART I - Teachers as Reseachers* en Research Methods and Methodologies for Art Education pág 223-240

¹⁰ Paatela-Nieminen, Martina *Intertextuality and Multimedia in Visual Arts Research* en Nordic Visual Arts Research Págs. 56-62

Estos intereses se agregan a los que propiamente se desprenden de la interna del grupo investigador y que se caracterizan, como sostienen May y Diket¹¹ en epistemológicos “como una visión del conocimiento y como se constituye”; profesionales “como una visión de los profesores (nuevos o expertos), profesores de educadores; investigadores universitarios y además una percepción de la experticia, roles, trabajo y relaciones de muchas personas en teoría, práctica e investigación”; y sociopolíticos no solo en relación a lo anterior sino a las “escuelas públicas, universidades, estructuras de investigación, publicaciones profesionales y medios de comunicación, agencias de gobierno, política y sociedad en general.”

La pregunta, pensando la investigación educativa desde la perspectiva de la formación docente debería ser encontrar las formas de generar cultura de investigación desde la propia formación inicial, es decir, formar las actitudes de indagación relacionadas a la propia formación docente.

Es evidente que este problema no es abordado frecuentemente en la educación de profesores, pero se torna fundamental si pensamos en planteos de investigación que implican el protagonismo principal de los involucrados, y aquí destaca el profesorado.

Se ha criticado desde diversos autores del campo de la Pedagogía¹² si además de pedirle al profesor que enseñe, debemos pedirle además que investigue sobre la propia práctica. Es decir, si existen las condiciones para esto.

De todas formas, y más allá de la postura que adoptemos, debemos relacionar el desarrollo de competencias profesionales de investigación en los docentes si queremos quebrar la distinción que separa al productor del conocimiento (y el arte es una forma de conocimiento) de quien lo enseña. Y esto seguramente debe hacerse desde la formación inicial del profesor.

Cuáles son los implícitos que se ponen en juego en la relación educativa en torno al objeto arte como conocimiento es un tema notoriamente sensible en la formación docente y su develación es parte de generar una actitud indagatoria que trascienda, como acontece en muchos casos, la producción artística personal. Una parte importante de actuar hacia la generación de posibilidades de indagación cualitativa es pensar cómo esta formación “debería estar enfocada sobre el estudio de las tradiciones que descansan en las creencias básicas y los mitos de la educación artística y sobre la revelación de las propias preconcepciones y asunciones acerca del arte, la educación, los niños, y uno mismo, especialmente aquellas basadas en creencias inconscientes”¹³

Una agenda para el desarrollo de la investigación cualitativa en particular, vinculada en general a la educación artística debería incluir, tal como se desprende de los diversos materiales consultados y además de lo mencionado antes:

1. Las concepciones vigentes, coincidentes o contrapuestas, sobre las características de la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos de la educación artística.
2. Los practicantes del campo de la educación artística y los problemas del método: lo cualitativo, lo colaborativo, lo social y las relaciones de poder.

¹¹ May, Wanda; Diket, *Read Action Research ...*

¹² Un autor paradigmático en este sentido es el mexicano A. Díaz Barriga

¹³ Sava, Inkeri *The Art Educator...*

3. La importancia de nuevos territorios de desarrollo de la educación artística y las consecuentes prácticas que esto conlleva; su relación con los lenguajes y manifestaciones tradicionales del arte y con la incorporación de diversas tecnologías actuales.
4. El lugar y uso de las representaciones visuales en términos formales, estéticos y de interpretación; tanto como su vinculación con otras disciplinas académicas.
5. Las instituciones que están vinculadas con el fenómeno artístico y con sus marcos institucionales de producción, circulación, evaluación y educación: universidades, escuelas, museos, galerías, exposiciones, centros culturales, etc.

Cómo definir una aproximación metodológica de la investigación: *lo cualitativo*, con relación a un objeto de estudio de múltiples aristas y superposiciones: *la educación artística* no se agota en este primer intento de sistematización.

No caer en facilismos dogmáticos que inhiban procesos posteriores de reflexión y acción es una postura que tenemos que mantener como señal de alerta.

Entonces podremos seguir construyendo.

Bibliografía consultada

- .. Becher, Tony *Tribus y territorios académicos* Barcelona: Gedisa, 2000
- .. Koroscik, Judith S.; Kowalchuk, Elizabeth *Reading and interpreting reaseach journal articles* en *Research Methods and Methodologies for Art Education* págs. 75-102
- .. Lindström, Lars *Beyond Chil Psychology vs. Picture Analysis* en *Nordic Visual Arts Research* Págs. 119-141
- .. May, Wanda; Diket, Read *Action Reasearch PART I – Teachers as Reseachers* en *Research Methods and Methodologies for Art Education* pág 223-240
- .. Paatela-Nieminen, Martina *Intertextuality and Multimedia in Visual Arts Research* en *Nordic Visual Arts Research* Págs. 56-62
- .. Pedersen, Kristian *Art Eucation in a Critical- Constructive Perpective* en *Nordic Visual Arts Research* Págs. 81-93
- .. Saarnivaara, Marjatta *The researcher’s subjectivity an contextualization* en *Nordic Visual Arts Research* Págs. 43-50
- .. Sava, Inkeri *The Art Educator as Researcher* en *Nordic Visual Arts Research* Págs. 33-42
- .. Stokrocki, Mary *Qualitative Forms of Research Methods* en *Research Methods and Methodologies for Art Education* pág 33-55

EMAD: PROBLEMATIZACIONES DE SU INSERCIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Claudia Pérez.

Este trabajo apunta a constituir una reflexión, acotada y puntual, sobre algunos aspectos del tema debatido, tomando en cuenta previamente la situación institucional para poder entonces tratar acerca de la enseñanza del arte en la Universidad.

Creemos que la primera cuestión es la inclusión de la EMAD en la órbita universitaria para luego poder pensar la manera de participar en la formación artística como plan general.

Este tema ha formado parte del debate institucional en los órganos de cogobierno, buscando una manera de conciliar la aproximación a las estructuras y fines universitarios, hacia los que la EMAD ha ido recorriendo un camino de asimilación, con la pertenencia municipal, tradición, política cultural y marco presupuestario que esta situación le otorga.

Una visión más amplia y general de la redistribución de los organismos de cultura nacionales y municipales sin duda colocaría a la EMAD en la Facultad de las Artes, pero sin definiciones radicales podría encontrarse la línea de conciliación para la Institución. Por otra parte e imbricado en la práctica diaria escolar, la discusión entre los dos sistemas, universitario y de enseñanza media, está en plena vigencia. Direcciones Artísticas como la del Prof. Ruben Yáñez, un destacadísimo creador y educador, han potenciado la universitarización en progresión escalonada, pero el debate sobre la reforma institucional está en plena vigencia.

Siguiendo la hipótesis de la previatura en la definición interna, el tema entraña una serie de cuestiones que es preciso atender, un proceso de diagnóstico anterior. La cuestión de la inserción de la EMAD en la enseñanza universitaria plantea, según nuestro pensamiento, una primera dificultad que condiciona las restantes. La primera instancia no sería entonces enunciar qué puede ofrecer al sistema educativo desde su condición terciaria, o requerir para ese fin, sino realizar un corte sincrónico y analizar la instancia de transformación en que la institución se encuentra. La cuestión del bachillerato de las artes no ha sido suficientemente planteada quizás por estar inmersa la EMAD en su reestructura y actualización.

Alcanzar el nivel terciario implica reformulaciones generales y específicas, planes de estudio, una estructura determinada y la implantación de los objetivos universitarios de formación, investigación y extensión. La EMAD, como cuerpo institucional, existe y comparte distintas zonas: el campo teatral, la órbita municipal dependiendo del Departamento de Cultura de la IMM y también el área educativa en general, más específicamente al campo de la enseñanza artística, tres ámbitos que la interceptan y condicionan, y de los que extrae estructuras, objetivos y valoraciones. Ocupa en cada uno de ellos un lugar definido parcialmente por políticas culturales y por inercias de tradición, siendo su carta de presentación frente al medio la completitud de su formación, una currícula amplia en asignaturas aunque desproporcionada en su equilibrio y a la vez la conservación de una cierta tradición teatral, con una concepción pedagógica que proviene de la enseñanza de las disciplinas artísticas más que de la formación docente, aunque presente rasgos horarios y evaluativos propios de la enseñanza media. Esas tres zonas de injerencia, las transformaciones que en cada una de ellas se han suscitado, hacen que la institución se ubique en el cruce de

estos campos. Actualmente creemos que transita una instancia de transformación a medio camino entre la modernidad y la postmodernidad.

Es preciso aclarar que estas cuestiones se plantean en el debate institucional, donde más allá del pretendido pensamiento hegemónico existen otras corrientes complementarias u opuestas, cada vez más evidentes, en una suerte de progresiva conciencia de la hibridez colectiva.

En primer lugar se hace preciso entonces una revisión previa de la mutación del campo teatral, primer espacio de pertenencia, puesto que es el ámbito desde donde llegan la mayor parte de los docentes y en el que circulan los estudiantes. Ese campo se ha ampliado, ya no es el casi exclusivo de la Comedia Nacional, al que la EMAD proporcionaba sus mejores frutos actorales, sino un campo extenso que incluyó también actores y directores del teatro independiente en esa particular acepción del término, contaminado con una precisión ideológica frente al arte, y de otros grupos y subgrupos ahora más eclécticos. Una escuela llamada primero Técnica y actualmente de Diseñadores teatrales vino a enriquecer y nutrir el medio de escenógrafos, vestuaristas e iluminadores especializados y que rápidamente se insertaron en el espacio laboral. Pero los cambios post-dictadura y de los 90 afectaron concepciones cristalizadas para dar paso a una postmodernidad híbrida latinoamericana, pauperizada, y un marco crítico entre detractores y celebrantes de este cambio histórico. "El teatro de la dictadura buscando la posibilidad de decir a través de la elipsis, del enmascaramiento expresivo. El teatro post-dictadura, volcándose a un lenguaje directo y pleno, de significado explícito. Y ahora nos encontramos con este teatro de los 90, que empieza a hacer después de la caída de las ideologías y que muestra en su postmodernismo una frivolidad un poco alarmante." ¹

Claro que cabe preguntarse a qué llamamos postmodernidad latinoamericana, al decir de Pellettieri: "Existirá un postmodernismo de los excluidos o, en todo caso, de los marginados de la postmodernidad? ¿Formará parte de nuestra dependencia crónica?"² En todo caso las modificaciones en la estructura del sistema teatral, transitando desde las concepciones binarias de teatro serio/ comercial, comprometido/ estetizante, culto/ popular, los cánones referentes a las temáticas y lenguajes correspondientes, han dado lugar a una flexibilidad en las asociaciones grupales, reunidas eventualmente alrededor de un proyecto, sin miras a la perdurabilidad, donde los actores provenientes de distintas filiaciones se unen en teatros que no representan una identidad ideológica. Esa crisis del modelo de teatro independiente y comprometido, la ruptura de la trascendencia y del mensaje, más allá de resurrecciones circunstanciales que no mueven en gran medida la geografía y el tejido social teatral, son sus principales características. Desde los 90 el teatro nacional ha sufrido una serie de cambios en sus estructuras y producciones y en la ideología que lo anima y sustenta. "El viaje a la subjetividad" ³ latinoamericano se ha iniciado a partir de los 80, con una serie de rasgos nuevos y marcada tendencia a la "interiorización o subjetivación de

¹ Varela, Carlos Manuel. "El teatro uruguayo y el posmodernismo" en Mirza, Roger (comp.). Situación del teatro uruguayo contemporáneo. Mdeo.: Banda oriental.1996. Pág. 13.

² Pellettieri, Osvaldo. "Modernidad y posmodernidad en el teatro argentino actual" en Pellettieri, Osvaldo (comp.). El teatro y su crítica. Bs. As.: Galerna. 1998. P. 148.

³ Murguencía, Magali. "¿Nuevos caminos en el teatro latinoamericano?". <http://www.teatroenmiami.net/2003/abril/3/releer-tlatinoamericano.htm>

las imágenes teatrales, frente a la concepción épica y el propósito didáctico más directo que predominó en las dos décadas anteriores" y "una insistente apelación a la fantasía, al despliegue sensual, a la liberación de la espontaneidad y la intuición, en contraste con el auge alcanzado en las dos décadas anteriores por una creación fundada eminentemente en el principio razonador, en la actitud cognoscitiva." ⁴

Esos viajes a la subjetividad dan lugar a otras dramaturgias y lenguajes escénicos nuevos, a una diversidad de tendencias que coexisten, también a un esfuerzo mayor de del ejercicio de la teoría y la crítica a fines de documentar ese estallido.

Para algunos entonces esa "frivolidad alarmante" se ha apoderado de las producciones teatrales, correspondiente a la crisis de los metarrelatos que sustentaban las formas de organización y el espíritu de la concepción del "hacer teatro". Una desdogmatización, herencia de los movimientos alternativos de Europa y EEUU de los años 70 convocan a una mirada particular sobre la individualidades y la sensibilidad "plástica", empleando este término en el sentido de liberado de un fin social, así como Giddens lo usa para hablar de la sexualidad "separada de su integración ancestral con la reproducción, el parentesco y las generaciones". ⁵

El avance tecnológico permite la rápida expansión de estas ideas. El "estallido de poéticas" propio de la postmodernidad debe a esta mutación su engendramiento. Los "ciclos de hibridación", los pasajes a formas más heterogéneas, el exacerbamiento de los cruces sociales y fusiones estéticas, en suma la multiplicación "espectacular" de hibridaciones, entendiendo la hibridación como "procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas" ⁶. Para García Canclini este concepto "ha colaborado a salir de los discursos biologicistas y esencialistas de la identidad, la autenticidad y la pureza cultural". ⁷ La noción de identidad se presenta relativizada, desplazada hacia la heterogeneidad intercultural, cuestionando la tendencia a hallar una identidad unificadora. Esta necesita un proceso de abstracción de rasgos para constituirse, lo cual implica un esfuerzo simbólico, una operación de selección, un relato coherente. ¿Qué sucede si la necesidad de efectuar ese proceso se atenúa? Si el sujeto puede hablar "con espontaneidad desde varios lugares", interpretando varios papeles "incompatibles y contradictorios de un modo no dialéctico" ⁸ ? Lo multicultural se transforma en intercultural, posibilitando una lectura esta vez transcultural. Las modalidades propias de la modernidad se problematizan en sus articulaciones, se "descoleccionan", los perfiles nacionales, o el intento de alcanzarlos, se "desterritorializan", la crisis de representación en los sistemas crea esa sensación de "era del vacío", donde la "crispación neurótica ha sido sustituida por la flotación narcisista" ⁹, era de despliegue tecnológico y de

⁴ Muguercia, Magali. op.cit.

⁵ Giddens, Anthony. La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Trad. de Benito Herrero Amaro. Madrid: Cátedra. 1998. (ed. orig. 1992). P. 35.

⁶ García Canclini. Culturas híbridas. Bs. As.:Paidós.2001. (ed. orig. 1990). P.14.

⁷ García Canclini. op.cit.. p.16.

⁸ García Canclini cita a Cornejo Polar en la concepción de narrativas bifrontes y esquizofrénicas.

⁹ Lipovetsky, Gilles. La era del vacío. Trad. de Joan Vinyoli y Michèle Pendanx. Barcelona: Anagrama. 1986. (ed. orig. 1983). P. 76.

proliferación de productos de consumo. El hedonismo e individualismo, combatidos por el espíritu gregario de la militancia política e institucional, dan lugar a grupos teatrales alternativos, atomizados, no nucleados en instituciones, desjerarquizados, que, liberados de las nociones de alta cultura y cultura de masas, fusionan e interactúan esos sistemas de valor, con pérdida de sentido de la continuidad histórica. La tradición y la responsabilidad por la posteridad no aparecen como móviles de la acción, sino un cierto sentido de la satisfacción inmediata del proyecto personal, no incluido en un proyecto general. El narcisismo se afianza y a la vez desdibuja su imagen, sin la presencia protagónica de patrones modelo. Se produce un acercamiento de lo autóctono y lo importado, de lo culto y lo popular. Asimismo eso coexiste con un sistema teatral más dividido entre lo comercial y lo pauperizado. El consumo, la mejora de salas, la solicitud de mayor confort por parte del espectador se superpone a la miseria de los otrora teatros independientes.

El sistema teatral uruguayo, con su diversidad de estilos, sus diferentes niveles de actores, de generaciones y géneros, evoca el concepto de heterotopía de Foucault, quien toma como ejemplo el pasaje de Borges de cierta enciclopedia china de animales: a) pertenecientes al emperador; b) embalsamados; c) domésticos; d) lechones; e) sirenas; f) fabulosos; g) perros extraviados; h) incluidos en la presente clasificación; i) enloquecidos; j) innumerables; k) dibujados con un fino pincel de pelo de camello; l) etcétera; marcando lo "perturbador y monstruoso de esta clasificación, pues no permite recurrir a ningún principio ordenador fuera de sí misma"¹⁰. Ese espacio, topos, reúne lo inclasificable, hace coexistir lo impensable dentro de una estructura de pensamiento y validación. La jerarquización de lo visual, el entretenimiento y la desdogmatización responden y reformulan una recepción que no excluye los sistemas mediáticos del imaginario.

La transformación pasa también por la búsqueda de espacios que proponen una dinámica diferente, una estratificación social horizontal. Coexisten los llamados subsistemas emergentes, remanentes y dominantes.¹¹ Estas categorías de Raymond Williams, aplicadas al teatro uruguayo indican en primer lugar como sistema emergente a los experimentos de dramaturgias fragmentarias con incorporaciones de "danza, el circo, el carnaval, los multimedia y el video-clip(...) que jerarquiza el cuerpo del actor y el espacio, con una mirada irónica y desmitificadoras sobre los temas nacionales y la desconfianza de las instituciones y los valores tradicionales"¹², el teatro épico como subsistema remanente y las formas del realismo como sistema dominante. Muchas obras pertenecen a uno o varios de esos sistemas. La dramaturgia postmoderna, que supera el textocentrismo, deja el sitio de la palabra a los otros códigos. Ya no hace falta un actor con buena dicción que sepa decir el texto, sino un actor-corporal-bailarín-cantante, o un actor que trabaje la ficción de "real". Los modelos de actor (modelos de educando teatral) no se dividen binariamente en popular y serio, o comercial y serio. El estallido de poéticas implica un estallido de modelos actorales. ¿Cómo, en ese marco, puede elegirse un modo de formar y un perfil de egresado, cuando se insertan por miles de grietas esas modalidades aun cuando la educación preten-

¹⁰ Pasaje citado por Connor, Steven. *Cultura Posmoderna*. Trad de Amaya Bozal. Madrid: Akal. 1996. (ed. orig. 1989). P. 14.

¹¹ Pellettieri, Osvaldo. Eduardo Rovner (eds.). *La dramaturgia en iberoamérica*. Bs.As.: Galerna. 1998.

¹² Mirza, Roger. "Principales tendencias en el teatro uruguayo contemporáneo" en Mirza Roger (comp.). *Situación del teatro uruguayo contemporáneo*. Mdeo.: Banda oriental. 1996. P. 33.

da ser monolítica? Por otra parte el teatro continúa distanciado del público masivo y otras formas representativas como el carnaval atraen no solamente a los espectadores sino a los actores y diseñadores de formación escénica profesional. El teatro ya ha perdido la finalidad didáctica que animara el sub-sistema dominante de teatro de calidad, para dar lugar a puestas pertenecientes a lo emergente o remanente en una búsqueda transgresora y fragmentada.

El agotamiento de las prácticas consagradas también permite la inscripción en varias culturas produciendo una interculturalidad más que intertextualidad. Es entre códigos más que entre textos, en el plano de la semiosis dramática, con combinaciones metodológicas procedentes de diversas disciplinas y culturas.¹³ Eso genera una lucha con el etnocentrismo, revistiendo la tendencia a considerar inferiores los estilos y rasgos de grupos sociales. La propia división en géneros teatrales refinados o vulgares mengua su aspecto de distinción. Este aspecto se nota especialmente en las prácticas y técnicas corporales.

El campo¹⁴ se define como ese espacio de fuerzas entre agentes e instituciones que pugnan para obtener posiciones dominantes y un conjunto de prácticas estructuradas y estructurantes. La disolución de la dicotomía entre individuo y sociedad privilegiando uno de estos dos componentes permite superar teorías subjetivistas y objetivistas y el *habitus*, definido por Bourdieu como conjuntos de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo e actúan en él, como sistema de disposiciones, estructuras estructuradas pre-dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, funcionando como matriz de las percepciones. Esta matriz es la que ha mutado o está mutando, donde prácticas antiguas coexisten con las nuevas. El campo es un "espacio de las relaciones fuerzas entre agentes e instituciones"¹⁵, siguiendo el pensamiento de Bourdieu, y en los campos de producción cultural, producción dominada, siendo espacio de lucha entre el principio heterónimo de quienes dominan en el campo económico o político, y el principio autónomo de los defensores de la independencia artística, o los herederos de la "revancha simbólica" contra la burguesía. La independencia relativa como "aparato ideológico del estado" y su dependencia con el mayor campo de poder reformula y hace depender de nuevas formas de poder a sus integrantes. Es en ese punto en que la institución aparece inserta en zonas del campo cuya delimitación ha mutado. Por otra parte los valores estéticos y los "signos de consagración" desde la percepción y la intención estética son deudores de parámetros de juicio no tan claros e impregnados de la concepción del arte como bien de consumo. Cómo manejar la ideologización del mundo a través del consumo, la información y la propuesta mercantil artística deben ser puntos de reflexión para aproximarse a un perfil de egresado no totalmente atrapado en la producción. El arte mantiene su objetivo de forma de prestigio personal, de vehiculización para actitudes alertas o reivindicativas. La ideologización del mundo a través del consumo y la información, el individualismo, el éxito personal y la adquisición de un status.

En segundo lugar, desde el punto de vista de la filosofía institucional en su devenir, podemos decir que una marcada tendencia hacia lo ecléctico se ha ido imponiendo más allá de los discursos que pugnan por mantener univocidad y hegemonía. Una tendencia pseudo-unificadora se enfrenta a prácticas de diver-

¹³ Hidalgo, Cecilia. "La noción de interculturalidad en el teatro contemporáneo" en Pellettieri, Osvaldo (ed.). El teatro y su crítica. Bs. As.: Galerna. 1998. P. 41-46.

¹⁴ Bourdieu, Pierre. Las reglas del arte. Trad. de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama. 1995. (ed. orig. 1992).

¹⁵ Bourdieu, op. cit. P. 319.

sidad estética que se afianzan. De la tradición, historicista, a la contemporaneidad, múltiples modificaciones han generado poéticas nuevas, nuevas metodologías que fusionan aquellas prácticas con otras más actuales. Si bien existen textos que han sido repetidamente representados en exámenes curriculares a lo largo de décadas, la semiosis espacial se modifica, en una reducción ya deslavada de viejas puestas que marcaron estilo en otro momento. No obstante la dicotomía entre tradición y transformación se mantiene en el plano del discurso, no ya de los hechos, que se imponen por la fuerza de aprehensiones estéticas incorporadas y de demandas estudiantiles de verosimilitud adecuadas a la contemporaneidad.

Desde una curricula más propia de la enseñanza media la EMAD debe avanzar hacia un sistema universitario, pero a la vez conjugar lineamientos de políticas culturales. Un co-gobierno no totalmente autónomo condiciona su estructura. Problemas como el rediseño curricular y programático en función de la inclusión de técnicas teatrales actualizadas y vinculadas con las exigencias del medio, aun de aquellas que otrora pertenecían al ámbito de la llamada cultura de masas cuando esos lugares ya no forman parte de la toponimia contemporánea, conocimientos como la producción audiovisual, la dramaturgia, gestión y producción, investigación teórica, se hacen factibles de ser incluidos. La dicotomía entre intuición creadora y formación intelectual, muy potente anteriormente, se atenúa. La revisión de las tradiciones de actuación, de los contenidos programáticos y de pertinencia orgánica de las asignaturas necesita una actualización. El medio teatral ha visto crecer y especializarse la técnica de gestión, hoy imprescindible para un actor cultural que busca insertarse en el sistema. Estudios específicos como la semiótica teatral, que permita al estudiante asumir su tarea de productor de signos, que le permita reflexionar sobre la gramática teatral como el lugar de la diferencia, la filosofía del arte, se imponen en una revisión reflexiva que dará sus frutos en la praxis. La actualización curricular y programática también parece solicitar un interés por la dramaturgia, que excede los planes académicos para deber mostrarse como estímulo a la dramaturgia nacional; géneros como la comedia musical, el carnaval, y el teatro callejero, la experimentación, investigación teórica y archivo del pensamiento del teatro nacional, curso de directores teatrales, formación de docentes reclaman ser necesarios desde el debate institucional.

El perfil del estudiante de arte dramático ha cambiado también, hoy es un estudiante a menudo de nivel terciario que cursa otras carreras, o que trabaja una importante cantidad de horas a la semana. Esto lo posiciona en otro nivel intelectual y con otra demanda, también con menos tiempo de actividad presencial, lo cual constituye un problema con la disciplina teatral tradicional. Se inserta rápidamente, aunque menos estable, en el medio, y recorre *castings* y producciones buscando posicionamiento y sustento. Un estudiante interceptado por el vértigo de la vida contemporánea, carente de espacios de reflexión y ávido de resultados a corto plazo, que demanda al sistema educativo que satisfaga sus necesidades. El rol docente, por otra parte, oscila entre el maestro jerárquico y dotador del saber y el docente-acompañante -descubridor junto al estudiante, que lo habilite a buscar su propio modelo de investigación y creación. Un perfil que podría reunir, de acuerdo al grado de aprendizaje en que se encuentre el estudiante, los roles de formador y acompañante: "Cuál es el rol del profesor de universidad, el de transmitir conocimientos o el de acompañantes (colaborador) de formación?"¹⁶ O una alternancia de ambos según la circunstancia educativa

¹⁶ Laferrière Doyen, Georges. "Enseñanza universitaria del arte dramático." en Miranda, Fernando y Gonzalo Vicci (comp.). Formación Docente. Mdeo.; ENBA. 2004. T. II. P. 7.

y con el fin de "conducir al estudiante a ser autónomo después de haberle formado".¹⁷ El docente deviene un *intervenant*, cuyo retrato Laferrière efectúa con precisión y sensibilidad.

Otro punto en el debate adquiere status al plantearse como oposición la auto-expresión o la codificación de la forma estética, entendida como un proceso de construcción deliberada y tendiente al producto final. Se percibe una tendencia a dar más atención al proceso que al resultado y a trabajar sobre lo evanescente. Conceptos que la postmodernidad trabaja desde las técnicas performativas, pero que se entronca en las raíces de la época de la fugacidad y se manifiesta en varios fenómenos, como el rechazo a cualquier noción de esencialidad en la forma y la dispersión de la identidad de la obra de arte, la teatralidad de la vida que amenaza el ideal estético como creación extra-cotidiana., la intertextualidad constante. La noción de construcción fija cede paso a una actividad performativa de la obra de arte, no obra-en sí sino obra- como -proceso. La teatralidad se extiende como un efecto contaminador que está presente en cualquier artefacto del mundo exhibido como tal. La repetición parece amenazar la espontaneidad y la estética de la fugacidad no recoge los rasgos burgueses de la memoria, herencia y repetición sino de la inmediatez y singularidad, de lo específicamente efímero del arte teatral. Según Connor "la economía de la cultura de masas, lejos de exigir la congelación de las experiencias humanas contingentes en formas mercantiles, promueve conscientemente esas formas de fugaz intensidad"¹⁸. Los medios en su vértigo representativo desacreditan la fijeza. Nuestros estudiantes aportan ese código de apreciación estética, sin duda con raíces en el arte del *performance* de los 60.

La desposesión de la palabra escrita y de la fijación implica también la asunción de las formas subalternas de lo inestable frente a lo estable. En este punto el significante cobra vida sobre el significado y la disolución de componentes estructurales como la trama, el personaje, el lugar, generan una estética donde la presentación sustituye la representación. El texto sigue concibiéndose como una forma de entronización del logos. El rechazo a la esencialidad de la forma, la dispersión de la identidad de la obra de arte y su categoría, la liberación del carácter servil al texto, el desdén por la repetición, la inmediatez y auto suficiencia formal, la no creencia en la encarnación del pensamiento en el lenguaje, mano alzada contra el logos de Artaud, generan una producción activa de significados a la vez dislocados.

Esta concepción de obra como proceso más que como resultado se ubica asimismo desde el punto de vista pedagógico en la necesidad de establecer una tensión con las tendencias más marcadas del mercado y cuestionar el valor comercial de la obra de arte. El énfasis en una dimensión ética aplicada al trabajo grupal y a los aspectos que hacen a la responsabilidad institucional también se hace necesaria. La Emad posee un co-gobierno que requiere un aprendizaje por parte de los recién llegados y responsabilidad en la participación en los órdenes. El conocimiento "desinteresado", a la manera de Vaz Ferreira, como forma de crecimiento individual, colisiona contra la practicidad y la demanda del sistema productivo de los medios. Y también se ubica aquí una forma de producir conocimiento que se otorgue espacios de reflexión y análisis, discusión, sobre la rapidez en producir resultados, sobre el conocimiento sintético y aplicable a lo puntual, solucionador y no cuestionador. Otra advertencia que podemos tomar de Vaz Ferreira es la formación no excluyente, el hábito de referirse o estudiar en el orden intelectual temas que no se refieran a fines prácticos inme-

¹⁷ Laferrière. op. cit. P.12.

¹⁸ Connor. op. cit. P.114.

diatos. Y sin duda la idea de conocimiento por penetración o por escalonamiento¹⁹, la mixtura y alternancia de ambos sigue vigente, para que la vida profesional no ahogue la investigación y que las dificultades económicas no se exageren como sugestión inconsciente de incapacidad.

Un tercer punto a tratar se articula con la problemática educativa contemporánea alerta sobre la construcción de un nuevo sujeto, el sujeto posmoderno²⁰, un sujeto que hace de su descentramiento una condición. La educación comporta no sólo el aprendizaje concreto sino el análisis de las estructuras que condicionan la formación de la subjetividad de las personas y el desarrollo de sus potencialidades y capacidades. Fomentar una vida propia y diferenciada frente a la modelización homogeneizante o la imitación de tradiciones no parece sencillo, dado que los mandatos funcionan inconscientemente también en el docente. La educación parte de un supuesto filosófico y confluye en una teoría de la educación que se articula con él. La pretensión de madurez y autodeterminación racional resulta impugnada y sin sustitución por otro modelo. La interpretación dialéctica del sujeto, como plasmación fluida y cambiante de un sistema de relaciones sociales quita fijeza a su definición. La teoría de la postmodernidad impugna la categoría del sujeto, identificándola con una práctica represiva, resultado de la filosofía moderna., impugna la capacidad activa y transformadora del ser humano, el carácter racional de la actividad y el pensamiento, induce a la construcción de un sujeto auto controlado y racional. Estructuras históricas y no apriorísticas relativizan la fijeza de tales prácticas. El mismo concepto de práctica agrega la variable histórica en esa noción. El culto a la diferencia, la desconfianza a las ideologías totalizadoras y a los grandes relatos, el desánimo y el hedonismo narcisistas se vislumbran en una estudiantado exigente y a veces poco dado a la autoexigencia. El concepto de "muerte del sujeto" da lugar al pasaje de ese *homo politicus* al *psycologicus*, desdeologizado, desconfiado. El sujeto como cuestión y no como construcción, no dotado de significación y auto centrado, incita al docente a planificar prácticas liberadoras de automatismos del hábito corporal, del pensamiento .

En este marco de transformación la Emad puede plantearse el concepto readeano de "educación por el arte" e incidir en la formación universitaria parcializada, pero logrando su propio estatuto terciario de producción en conocimiento. Pertenecer a la universidad no significa solamente tener estructura universitaria, sino estar en perpetua investigación, cuidándose de la transmisión manualizada. De la tradición escolar de conservatorio a la autonomía académica se han dado algunos pasos. Pero la investigación y la extensión siguen siendo objetivos no cumplidos. Mantener la EMAD en la institución municipal o hacerla converger en un sistema universitario implica mantener una autonomía presupuestaria que potencie los recursos en vez de dispersarlos. Hoy nos encontramos ante una EMAD nueva en muchos aspectos, que locativamente se ha desprendido de la tradición de gran teatro oficia de élite para habitar un espacio no del todo adecuado para los requerimientos de formación, pero que ha obligado a modificar lenguajes escénicos, de lo grandilocuente a lo no-convencional. Progresivamente ha ido relacionándose con otras facultades, especialmente un vínculo enriquecedor con Bellas Artes, y participado en debates que también son los suyos, saliendo de la cápsula y asumiendo dificultades que ninguna utopía mesiánica ha de redimir sino la compleja labor de decantamiento de la reflexión.

¹⁹ Vaz Ferreira, Carlos. Moral para intelectuales. Mdeo.:Cámara de Representantes.1963. P.18.

²⁰ Acanda, Jorge Luis. "La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación." <http://www.filosofia.cu/contemp/acanda009.htm>

BIBLIOGRAFÍA.

- Acanda, Jorge Luis.* "La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación." Colección Pensadores Cubanos de hoy. <http://www.filosofia.cu/contemp/acanda009.htm>
- Bourdieu, Pierre.* Las reglas del arte. Trad. de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.1995. (ed. orig.1992).
- Connor, Steven.* Cultura Posmoderna. Trad de Amaya Bozal. Madrid: Akal. 1996. (ed.orig. 1989).
- García Canclini.* Culturas híbridas. Bs. As.:Paidós.2001. (ed. orig. 1990).
- Giddens, Anthony.* La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Trad. de Benito Herrero Amaro. Madrid: Cátedra. 1998. (ed. orig. 1992).
- Hidalgo, Cecilia.*"La noción de interculturalidad en el teatro contemporáneo" en Pellettieri, Osvaldo (ed.) . El teatro y su crítica. Bs. As.: Galerna. 1998.
- Laferrière Doyen, Georges.* "Enseñanza universitaria del arte dramático." en Miranda, Fernando y Gonzalo Vicci (comp.). Formación Docente. Mdeo.; ENBA. 2004. T. II.
- Lipovetsky, Gilles.* La era del vacío. Trad. de Joan Vinyoli y Michèle Pédantx. Barcelona: Anagrama. 1986. (ed. orig. 1983).
- Mirza, Roger.* "Principales tendencias en el teatro uruguayo contemporáneo" en Mirza, Roger (comp.). Situación del teatro uruguayo contemporáneo. Mdeo.:Banda oriental.1996.
- Murguencía, Magali.* "¿Nuevos caminos en el teatro latinoamericano?". Espacio para el arte. Teatro en Miami. <http://www.teatroenmiami.net/2003/abril/3/releer-tlatinoamericano.htm>
- Pellettieri, Osvaldo (comp.).* El teatro y su crítica. Bs. As.: Galerna. 1998.
- Pellettieri, Osvaldo. Eduardo Rovner (eds.).* La dramaturgia en iberoamérica. Bs.As.: Galerna.1998.
- Varela, Carlos Manuel.* "El teatro uruguayo y el posmodernismo" en Mirza, Roger (comp..).Situación del teatro uruguayo contemporáneo. Mdeo.: Banda oriental.1996.
- Vaz Ferreira, Carlos.* Moral para intelectuales. Mdeo.:Cámara de Representantes.1963.

TAMBIÉN EN LA EDUCACIÓN, LO QUE IMPORTA SON LAS IDEAS.

Samuel Sztern

Es muy difícil hablar de Educación, sin hablar de las ideas que están detrás de ella.

Detrás de cada técnica, incluso de las correspondientes a las metodologías educativas, hay una idea que ordena su objetivo más general.

Por lo tanto, al aplicar una metodología educativa, estamos sirviendo a una ideología.

Por ello consideramos que, en la educación, los métodos son tan importantes como los contenidos. Incluso éstos pueden ser totalmente relativizados y desacreditados por una metodología contradictoria con ellos. Un programa puede tener contenidos que ponderen el cultivo del respeto mutuo como valor, pero si los métodos son avasallantes es probable que el mensaje implícito en las formas sea más fuerte y eficaz en la conformación del educando que el hermoso "discurso" del contenido.

Concientes de ello, quienes desde la década del 50 plantearon la reforma del Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Bellas Artes, cargaron las tintas en las formas, los caminos metodológicos que posibilitaran la puesta en práctica de una educación artística diferente a la que tradicionalmente se venía aplicando.

Voy a intentar a través de este resumido escrito referirme a los objetivos-contenidos-métodos que de alguna manera signaron la vida de la ENBA y que hoy, además, nos están dando un respaldo sustancioso para investigar respecto de la creación de un Sistema de Educación Artística que abarque coordinadamente todo el proceso de la enseñanza curricular, o sea incluyendo Primaria, Secundaria y Universidad.

La búsqueda de soluciones pedagógicamente válidas para la masificación estudiantil -que comenzó a hacerse sentir en los últimos años predictadura, a partir de 1985 desbordó las instalaciones de la ENBA, y en el presente amenaza con deteriorar los mecanismos docentes de la enseñanza activa-, junto a la idea de no dejar de dar respuesta al derecho de todos a tener un acercamiento a la educación artística, de tal manera que les permita un desarrollo de sus capacidades perceptivas y un acercamiento a la apreciación estética, fueron parte de los disparadores que nos llevaron a investigar las posibilidades y formas para construir el Sistema de Educación Artística al que nos referimos.

Nuestro trabajo sobre las posibles proyecciones de la educación artística en la enseñanza primaria y secundaria de nuestro país, la intención de aprovechar para ello los cuarenta años de experiencia de la ENBA, con el repaso obligado de los antecedentes e ideas que le dieron vida, nos han hecho valorar aún más los hallazgos pedagógicos procesados por la experiencia educativa de la Reforma de *Bellas Artes*.

El repaso obligado de las bases de esta Reforma y de su proceso; el importante acercamiento a la realidad educativa de Primaria y Secundaria que estamos viviendo; el estudio para adaptar a la enseñanza preuniversitaria, y experimentar creativamente en ella, esos hallazgos pedagógicos a los que hacíamos referen-

cia, motivaron gran parte de las reflexiones que intento volcar en este escrito. Fundamentalmente –como forma de aproximarnos a la médula del problema y buscar cierto esquema de trabajo- intenté moverme alrededor de algunos de los antecedentes que en su momento se tomaron en cuenta para organizar los contenidos, y fundamentalmente definir la metodología educativa, de la Reforma de Bellas Artes en función de sus objetivos.

No he mantenido un eje cronológico. Debo reconocer que es probable que el esquema de trabajo que intenté no haya subsistido mucho más allá de las primeras páginas. No he podido –no sé si es posible por lo que sostengo en el primer párrafo- referirme al proceso de investigación pedagógica y epistemológica que ha venido realizando la Escuela Nacional de Bellas Artes, sin hacer referencias al entorno político y social en el cual se desarrolló y desarrolla dicho proceso, y percibo que en algunos casos, por no poder definir una frontera clara, me he extendido más sobre las características del entorno que propiciaron u obstaculizaron parcialmente los cambios educativos, que en la propia descripción del proceso de elaboración de los elementos pedagógicos de Bellas Artes. Tampoco pude dejar de mencionar algunos de los problemas que –a mi entender- amenazan hoy a esta experiencia educativa.

El devenir de la Escuela Nacional de Bellas Artes al que me refiero, presenta diferentes visiones e interpretaciones sobre algunos de sus aspectos, incluso entre sus propios protagonistas. Sobre muchos de esos aspectos yo tengo mi punto de vista y la correspondiente posición –racional y emotiva- que no necesariamente ha de coincidir con la de otros compañeros, que han participado de las mismas cosas con mayor o menor intensidad.

Comenzaría diciendo que la experiencia educativa de Bellas Artes abarcó a la totalidad de un Servicio universitario y que implicó una experiencia humana muy sentida por quienes formaron parte de ella.

En esta experiencia se intentó conjugar propósitos, medios y contenidos de una manera coherente, teniendo como eje al estudiante y su desarrollo integral. Este objetivo general se logró muchas veces, con mayor o menor profundidad, en diferentes zonas educativas y en varios aspectos. Con zonas me refiero fundamentalmente a cursos, agrupamientos de cursos (Período de Estudios) o incluso partes de programas de determinados cursos o actividades. Los aspectos refieren a pautas metodológicas, incluyendo modalidades docentes, y contenidos.

Hay otras zonas en las que están aún por inventarse mecanismos que posibiliten dicha conjugación de una manera afinada, y además queda mucho territorio por explorar. Todo ello ha implicado –y requiere para el futuro- una gran cuota de imaginación, creatividad y trabajo, para abastecer los diferentes frentes de desarrollo y acción que implica una experiencia educativa con estas características e inserta en un ente público, como lo es la Universidad de la República, más allá de su condición de Autónoma y Cogobernada.

La búsqueda educativa de Bellas Artes no fue ni es una investigación de laboratorio. No se desarrolla dentro de una realidad recreada idealmente con un ambiente regulado y mantenido artificialmente, sino que es en medio de la vida misma, conviviendo e interactuando con la gente, con varios cientos de protagonistas directos –contabilizando estudiantes y docentes- y con el medio social como taller curricular, con las virtudes y defectos de sus protagonistas, impulsores y detractores.

SISTEMAS EDUCATIVOS EN PUGNA

El desarrollo de esta experiencia, originada en 1960 a partir de un movimiento estudiantil que puja por ello durante toda la década del 50, se constituye en circunstancias sociales y culturales en que procuraban abrirse paso diversas propuestas humanistas, y se proyecta hacia una época que está cada vez más urgida por resultados inmediatos y materiales, por el recurso de la receta rápida y eficaz, por las inversiones con retribuciones a corto plazo, dejando cada vez menos espacios para la investigación y la duda, dialéctica imprescindible para alimentar una búsqueda desprejuiciada.

Hemos sido testigos de como la economía se ha erguido en una especie de reguladora del mundo y sus reglas tratan de imponerse como modelo para todos los órdenes de la vida. Toda elaboración pasa a ser un producto que tiende a ser evaluado con características de mercadería en función de la oferta y la demanda. Obviamente no quedan fuera de esta relación el conocimiento y su creación, así como la educación.

Es el comportamiento del mercado quien determina si un "producto" es *bueno* o *malo*, conveniente o inconveniente. Quedan pocos lugares sin que este fenómeno se haya extendido atacando, a nuestro entender, la base misma del desarrollo humano.

Los sistemas educativos no son ajenos a este fenómeno. Probablemente la mayoría de ellos han sido incididos por un concepto de la educación que adopta criterios mercantiles. Desde los que aceptan concientemente la regla de oferta y demanda, hasta los que son permeados a pesar de ellos.

Son muy pocos los programas educativos -fundamentalmente universitarios- que no han adoptado, o están en vías de hacerlo, el lenguaje bancario e incorporado los *créditos* dentro de un mecanismo donde el saber se administra como una caja de ahorros, en una falsa presentación de una mayor libertad y protagonismo de los educandos. Lo que se mide es que la cuenta llegue a un monto mínimo, pero sin atender a las formas, y muchas veces sin evaluar la seriedad de los contenidos, que *acreditan* dichos montos.

La búsqueda de una mayor facilidad para organizar este sistema crediticio, lleva a las divisiones de los programas curriculares en tramos medibles, generando semestres de cinco meses, cuatrimestres, etc., aplicando troqueles prefabricados sobre los procesos educacionales en función de medidas temporales, tirando los recortes y rellenando los huecos. Es la vieja máxima de Galileo en el paroxismo de cuantificar el universo: "*Midamos lo medible, pesemos lo pesable y lo que no sea ni medible ni pesable, hagamos que lo sea*". La preocupación parece ser medir y pesar para acreditar, para así poder extender certificados habilitantes, cumpliendo con uno de los roles más importantes que le exige el Estado a la educación.

¿Esta preocupación está conciliada con la de encontrar un sistema educativo que promueva y fortalezca al individuo, que desarrolle su capacidad de análisis para tener un desempeño protagónico con una visión crítica en el medio social?

Desde hace años existe una especie de clamor universal entre los educadores respecto de que los exámenes son una falsedad como medidor del conocimiento, pero se siguen aceptando como tales y generalmente son el requisito para acumular puntos que algún día se cambiarán por un título universitario, como si fuera un artículo de consumo más.

A mayor puntaje acumulado, mayor es el prestigio del título dentro de una misma carrera. Probablemente otra victoria de los valores capitalistas frente al humanismo.

Este sistema educativo *bancario* no está preocupado por la formación ética, por la elaboración y trasmisión de valores éticos, que entendemos debe ser parte de cualquier planteo educativo.

En mi experiencia universitaria como estudiante, en la ENBA y en la Facultad de Arquitectura, estos valores éticos se transmitían en la propia práctica docente-estudiantil. Como parte de la metodología, no de los contenidos. Ser testigo de cómo se han ido incorporando en los contenidos de los programas temas como Cogobierno, de alguna manera lo percibimos como síntoma formal de que el cogobierno ya no se respira naturalmente en los ámbitos universitarios, sino que se va transformando en un fenómeno cada vez más ajeno a la idiosincrasia estudiantil y que se estudia como una materia más. Tan ajeno como esa materia a la que no le encontramos mucho sentido, pero que la estudiamos porque se supone que algún día va a ser útil, y -fundamentalmente- porque si no la salvamos no podemos pasar de año. Coacción que probablemente convierte al Cogobierno en una práctica más ajena aún.

Entendemos que una vez más, el problema es de Metodología y no de Contenidos. En la medida en que los métodos educativos prescindan de mecanismos que tengan implícitas las pautas éticas, probablemente éstas se tornen en elementos ajenos al educando, cuando no letra muerta. En una época -sin hacer referencia a la sentencia de las *Coplas de Manrique*, sino sólo a título de ejemplo- en la Universidad estas pautas se agrupaban bajo el título de ética universitaria y, sin estar escritas en ningún texto, ni dictadas en ningún curso específico, todos sabíamos cuando eran cumplidas o violadas.

También en Primaria y Secundaria hubo importantes experiencias educativas que trabajaron en este sentido.

Como la trasmisión de valores está directamente vinculada a la convivencia, cuando el sistema educativo provoca que el estudiante se vaya distanciando del docente y de sus compañeros, cada vez habrá menos posibilidades de que las pautas se transmitan, se descubran o recreen, pues éstas van implícitas en la **actitud** educativa (que no es patrimonio del docente) y no basta con su inclusión en el **discurso**.

Cuando la educación utiliza como recurso la competencia, en lugar de la cooperación, lo que promueve es la separación de los estudiantes. Incentiva al estudiante a ocultar sus hallazgos frente a sus compañeros, a los efectos de obtener un "triunfo" sobre aquellos y puntos a su favor. Promueve que desee el fracaso de sus compañeros. Atenta contra la solidaridad, en lugar de promover este valor. Por lo tanto, aunque algunos valores éticos estén contenidos en los discursos del docente, las prácticas metodológicas pueden llegar a anularlos promoviendo antivalores.

No es extraño que las políticas eficientistas a las que nos hemos referido promuevan los sistemas de "educación a distancia" desde los cursos de grado y pre-grado, ya que -de acuerdo a sus metas- es accesoria la interacción directa entre docentes y estudiantes, así como entre estos últimos.

Esto no es una nueva línea educativa. Es la consolidación de una política que estuvo delineándose a lo largo de todo el siglo XX. Elliot Eisner¹ nos dice -refiriéndose a la influencia del denominado "movimiento de la eficacia" en la educación norteamericana durante el período 1913-1925- que "*...se alteró el modo de concebir la educación; el lenguaje de la educación empezó a adoptar características de la empresa*",

¹ Elliot Eisner, *Educación la Visión Artística*, Barcelona 1995, Pgs. 249-50.

y cita a James Phiney Monroe, quién en 1912 decía:

"Necesitamos «ingenieros educativos» para estudiar este enorme negocio de preparar a los jóvenes para la vida, descubrir lo que es bueno, lo que es excesivo, lo que ha quedado anticuado para los requisitos modernos y donde están sus fallos de producción. Estos ingenieros realizarían un estudio exhaustivo de

- 1) Los alumnos que forman la materia prima del negocio de la educación;*
- 2) El edificio y otros servicios de enseñanza que forman la fábrica;*
- 3) Las juntas escolares y la plantilla de profesores que corresponden a la dirección y a la fuerza de trabajo;*
- 4) Los medios y métodos de enseñanza y desarrollo;*
- 5) Las demandas que la sociedad en general y la industria en particular hacen a estos chicos, que corresponde al problema del mercado y,*
- 6) La cuestión de los costos, que es casi exclusivamente un problema de negocios".*

O sea que la voluntad de adaptar la estructura de la educación a un sistema de valores vinculados a la economía de mercado tiene cerca de un siglo de antigüedad.

La nueva Escuela Nacional de Bellas Artes que surge a partir de 1960, casi cincuenta años más tarde que la frase citada, entendió a la educación como una vía para promover y apoyar el desarrollo de las capacidades potenciales de la gente, como una manera de fortalecer el cambio a una sociedad mejor, a partir de una también mejor y más libre ubicación de sus integrantes. Para ello puso un especial empeño en la metodología a aplicar y en la definición del rol del docente y su modalidad de acción.

En cambio parte de nuestra sociedad promueve que la educación tienda progresivamente a ser una mercadería más, regida por los vaivenes de la oferta y la demanda, donde su existencia va a comenzar a justificarse a partir de la relación entre sus costos y beneficios. El paradigma de esta educación va a estar determinado por su eficacia en el logro de una mejor, o más rápida, inserción en el campo laboral, probablemente con una visión muy cercana a la que Charles Chaplin nos caricaturiza en *Tiempos Modernos*, crítica tan aplaudida en el cine y tan olvidada en la vida cotidiana. En 1997 era muy comentado entre los docentes de Secundaria, el caso de un profesor de Idioma Español que planteaba como ejercicio a sus estudiantes redactar una carta para pedir trabajo en un supermercado.

La demanda, en definitiva, determinará cual es el tan mentado «nivel de excelencia» de la educación, así como los propósitos, contenidos y métodos de sus programas y planes de estudio.

El Premio Nobel de Economía Milton Friedman, afirmaba en la pasada década de los 90 refiriéndose a su país, los EEUU:

*«Nuestra educación primaria y secundaria es un desastre. Durante los últimos años hemos gastado más y más en educación, mientras que los resultados empeoran... Si una empresa privada fracasa, como el capital proviene del bolsillo de sus dueños, la única opción que le queda es cerrar. Si una empresa pública fracasa, siempre puede argumentar que el problema se debe a que el gobierno no le ha dado suficientes fondos. Y ella sí puede recurrir al bolsillo de los contribuyentes. Por esto, opino que la solución fundamental es privatizar la educación.»*²

De esta manera se hace un muy fuerte hincapié en la competencia como reguladora

² En nota publicada en el semanario Búsqueda del 27/XI/91.

de la propia existencia de los centros educativos, y paralelamente se la reivindica como un valor social importante.

Esta competencia se establece desde antes que el alumno ingrese al centro educativo, entre los propios institutos que se encargan de impartir la educación (sin discriminar privados o públicos) pujando por cual tiene la oferta más seductora frente al requerimiento de los estudiantes (o, generalmente, de sus padres), los que de alguna manera están muy incididos, como toda la sociedad, por la crisis económica y el modelo social promovido que la viene acompañando, de "que cada cual se arregle como pueda".

Ante ello los estudios que permitan la inserción más rápida y al nivel más alto en la cadena de trabajo (pues cuanto más se demore más competencia va a haber por los puestos) con el mayor currículum posible, parece ser la mejor apuesta para los educandos. Ello se adorna con los posibles contactos con el mercado de trabajo que insinúan o expresamente prometen algunos institutos, o cátedras dentro de ellos.

Esta ponderación de la competencia es una de las facetas más visibles del mercado económico, del modelo de sociedad que se plantea y del sistema educativo que prepara a sus futuros integrantes.

Si forzamos artificialmente una radicalización de la situación para visualizarla más claramente, podemos percibir dos grandes líneas de propuestas educativas enfrentadas –en principio- a partir de sus propósitos.

La ENBA con sus particularidades, junto a otros protagonistas de la educación, se incluye a partir de 1960 en una corriente educativa que pretende la formación integral del educando, apoyando a éste en un proceso de conformación de una visión propia de la realidad y con un espíritu solidario hacia la sociedad en general.

Junto a esta línea coexisten otras propuestas -tal vez con una visión más pragmática respecto del funcionamiento social general, pero fundamentalmente de la resolución de la problemática individual- que apuestan a la promoción de individuos eficientes en la resolución de determinados aspectos o factores –sacrificando en función de la supuesta eficiencia su formación general y desestimando su visión crítica- que competirán entre ellos para abastecer en sus distintos niveles a un engranaje social ya establecido. Esta misma dinámica provoca que la persona que invierte tiempo y dinero en adquirir los mecanismos necesarios para insertarse en un sistema social –que a priori tal vez hasta lo considere como un mal temporal- luego de estar inserto en él, muy probablemente por su propia supervivencia, se torne en un defensor más del mismo.

Las metas al ser individuales y ubicarse en la estructura social vigente, utilizando las reglas aceptadas de la competencia, no dejan lugar al cuestionamiento activo de esa estructura.

Para quienes desean y creen posible congelar –o al menos enlentecer- la historia, su propósito parece estar muy cerca de concretarse, e intentan que la educación (formal e informal) colabore con ello.

No es casual que Napoleón afirmara que *"Al establecer un cuerpo enseñante, mi fin principal es tener un medio de dirigir opiniones políticas y morales"*.

En última instancia esta disparidad de criterios existentes respecto de la educación, podemos incluirlo dentro del análisis que en la década de los '60 realiza la educadora Reina Reyes, cuando plantea las diferencias entre "el derecho a educar y el derecho a la educación".

"La aparición de escuelas primarias, instituciones educativas para niños, cuya

creación es muy posterior a la existencia de centros de estudios superiores y universidades, respondió a móviles religiosos o políticos y, en muchas ocasiones, a ambos asociados. En todos los casos quedó establecido el derecho a educar de la Iglesia y el Estado..."

"...La Iglesia Católica defendió ese derecho en base al privilegio de no conocer error y en título concedido a ella por Dios (Encíclicas del 20 de junio de 1888 y del 29 de diciembre de 1929)."

"El derecho a educar del Estado hace su aparición bajo formas y autoridades diversas, en distintos momentos históricos..."

"...Todo Estado autocrático quiere el orden, un orden estático, tradicional, fundado en la fuerza. La Iglesia, por la educación, busca mantener la fe en los dogmas y el sometimiento a la autoridad de su clero jerarquizado..."

"Actualmente la Iglesia, para defender su derecho frente al Estado, o a fin de obtener el apoyo económico de éste para sus instituciones docentes, lo hace invocando el derecho de los padres."

"Cuando la democracia política se transforma en democracia social, ese derecho a educar, de origen tan complejo y diverso, se enfrenta al derecho a la educación, elemento esencial del Estado democrático."³

Respecto del derecho a la educación, Reyes cita a Jean Piaget, en la interpretación que realizara, a requerimiento de la UNESCO, del Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

"El derecho a la educación no es sólo el derecho de frecuentar escuelas, sino que es también el derecho a una educación que procure el desarrollo de la personalidad, el derecho a encontrar en la escuela todo lo que es necesario para la construcción de una razón activa y de una conciencia moral viva"⁴

Este *derecho a la educación* es el que ha impulsado, desde la década del '50, la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes, y a partir de 1960, la propia Escuela de Bellas Artes.

En este caso, como en tantos otros de la vida universitaria, los propios estudiantes asumieron la defensa y conquista de sus legítimos derechos, e intentaron construir una educación artística con una gran profundización del sentido de la laicidad, que no procure imponer pautas y dogmas a las educandos, sino que promueva el desarrollo de sus capacidades, creatividad y visiones particulares de la realidad. A partir de ello no es difícil entender porqué su propuesta fue tan duramente atacada desde diversos sectores, con vocación autoritaria como denominador común y no exclusivos de ninguno de los agrupamientos políticos tradicionales de "izquierda" o "derecha".

Luego de aprobado el Plan de Estudios reformista de la ENBA por parte del CDC, se estableció una especie de guerra de desgaste contra la Reforma. Desde adentro de la Escuela, y desde fuera de ella. Situación que se mantuvo hasta la intervención universitaria en 1973.

A modo de ejemplo, tal vez el caso más folklórico fue la inscripción sistemática durante trece años, de varias decenas de militantes de la UJC⁵ pretendiendo

³ Reina Reyes; El derecho a la Educación y el Derecho a Educar, págs 21 y 22.

⁴ Obra citada Pág. 23.

⁵ Unión de Juventudes Comunistas

tomar el control de la estructura gremial estudiantil (previo a la dictadura se ingresaba a la ENBA sólo con Primaria completa), además de la dedicación en forma permanente de dos o tres militantes de estructura que coordinaban a los recién ingresados a los efectos de *echar arena en los engranajes* del funcionamiento democrático del gremio, intentando distorsionar y desacreditar el sistema de asamblea general, propiciando un comité ejecutivo con representación político-partidaria.

La UJCregonaba su autoritarismo e intolerancia a través de su periódico "UNIDAD UNIVERSITARIA", donde respecto de sus intenciones para con la ENBA sostenía en 1971: *"Estamos empeñados en transformar la Asociación de Estudiantes... importa eliminar la actual orientación mayoritaria. Eliminarla ideológicamente..."*

La última ofensiva orquestada a fondo contra la Reforma de la ENBA, previo a la dictadura, fue realizada en el año 1971 a partir del fortalecimiento coyuntural del Partido Comunista como consecuencia del crecimiento de la izquierda electoral, que contó con el apoyo protagónico del rectorado del ingeniero Oscar Maggiolo, con parte de la FEUU, y la manipulación de la Federación de Docentes que en ese momento era poco más que un sello a su servicio.

En los últimos años de la década del '60 y principios de los '70, también se sumaron al ataque, no sólo en forma discursiva –además de los grupos derechistas que siempre hicieron su aporte– grupos de izquierda no frentistas, de filiación anarquista y otros. Sus ataques eran dirigidos –al igual que los comunistas– por su deseo de tomar el control del gremio estudiantil y ponerlo al servicio de sus intereses partidarios.

Irónicamente hoy podríamos decir que *nunca tantos se ensañaron tanto con tan pocos*. Pero no era cuestión de número, sino de ideas.

A propósito del enfrentamiento de la ENBA con las autoridades universitarias transcribo parte de la nota enviada el 2 de junio de 1971, por el entonces Director de la Escuela Nacional de Bellas Artes, el Profesor Miguel Ángel Pareja con motivo de la presentación de su renuncia, la cual es elocuente respecto del proceso autoritario que había ganado –no solamente a gran parte del país– sino también a parte de la Universidad:

"...Asistí como es de su conocimiento a la sesión del Consejo Directivo Central del día lunes ppdo.

El señor Rector dio cuenta al C.D.C. que había recibido antes de la sesión el informe de la Escuela Nacional de Bellas Artes prometido a ese Consejo, firmado por mí.

Comprendo señor Rector que el informe es voluminoso.

Comprendo que ese Consejo ha de tener asuntos quizá más importantes para estudiar, que un problema planteado en una de sus Escuelas.

Pero hay cosas que no llego a entender.

Declaro que al escribir esta nota de renuncia, tengo especial cuidado en la forma en que me dirijo a Ud. –quizá no sospeche que lo hago por respeto a su persona y las demás personas que integran ese Consejo, no así por la jerarquía. Porque el mismo respeto que deseo para mí, es el que le guardo a cada uno de los integrantes de ese cuerpo; ni más ni menos que el elemental que me merece cualquier funcionario de la Universidad, o cualquier persona que encuentro a mi paso. Ese respeto, señor Rector, es en definitiva el que yo tengo por mí mismo.

Porque, en última instancia, el creer en lo que merecen los demás, es lo que me hace creer en lo que yo merezco como tal otro.

Perdone señor Rector si esto es confuso. Para mí es muy claro.

Se trata de un informe voluminoso; es cierto. Así como extenso y extremo es el afán de informar a ese Consejo de un sinnúmero de detalles, que si no se aclaran, podrían hacer suponer que se elude su clarificación.

Todo nace de que una Escuela no tiene autonomía para resolver sus problemas más nimios y soporta –soporta señor Rector- el control más minucioso del CDC sobre todos sus actos.

Bueno es recordar a ese consejo la situación en que se encuentra nuestro Servicio.

El personal administrativo está constituido por: Sra. Josefa Seijo de Conti, auxiliar adm. G. 1, Sra. Hilda Giacometti de Boschi, auxiliar adm. G. 1, Sra. María Teresa Ferreti de Molina auxiliar adm. G. 1 y el Secretario interino, Dr. Mario A. Dell'Acqua, Asesor Técnico Bibliográfico, G. 1. Hay un cargo vacante desde setiembre u octubre de 1970 de un funcionario que cumplía funciones de Bedel de 2do. Período.

Desde luego que mencionar sus grados no tiene otro objeto que dejar sentado el elogio que merecen, al cumplir eficazmente con tareas de responsabilidad superiores a las que debían corresponderles.

Pero no es elogio al celo de las Autoridades responsables por dotar al servicio del cuerpo administrativo que haga posible el cumplimiento correcto de sus tareas. En última instancia, no ha sido nunca olvidado por el suscrito de ser, según la Ordenanza, el responsable administrativo del servicio.

Ese voluminoso informe ha tenido que ser pasado a máquina por miembros de la Comisión Directiva.

Es cierto señor Rector, es voluminoso y esto es grave. Nunca pensé que fuera risible.

El informe lleva mi firma; y no supuse, igualmente, que un acto cumplido con la responsabilidad y seriedad extremas, pudiera ser objeto de expresiones jocosas en el alto cuerpo dirigente de la Universidad de la República.

No me detengo a considerar que no representa sólo mi persona, porque en esta oportunidad se trata de mi persona.

Me he sentido desubicado, señor Rector.

Si mi vida entera dedicada a la tarea de la creación plástica y la docencia, llega a un punto en que un acto cumplido en función de ella, es tratado en un entorno que no se caracteriza por el respeto a la persona, creo señor Rector que estoy equivocado en persistir en el esfuerzo por llevar adelante una obra, en la que estoy seriamente comprometido.

Me he sentido desubicado, porque ahora he comprendido que mis afanes no podrán nunca ser correspondidos en la Universidad.

Quizá haya sido muy atrevido pensar en la formación de un creador libre de imposiciones, dentro de una Universidad Académica.

La Escuela de Bellas Artes ha tenido dos responsabilidades de ser.

Muchos años atrás, se me dijo que no tenía razón cuando sostenía, que era imposible emprender una obra revolucionaria en el orden de la creación y la docencia dentro de un organismo del Estado. Mi fundamento era que: la norma que se reconocía, pertenecía por ser de hoy –por ser de hoy señor Rector- pertenecía al pasado. Y que en el Arte ha sido siempre el futuro; el mañana; la aventura, la imaginación. Puede Ud. entender lo desconocido. Pero entonces, referido a la educación, es lo desconocido en cuanto a su aspecto circunstancial, el rostro, la fisonomía; pero no el ser, lo medular: un hombre libre conformado para actuar libremente.

Las revoluciones, en Arte, han sido conspiraciones en las bohardillas y en los sótanos; sin más protección que su soledad y falta de protección.

“Una puerta se abre a la esperanza”: la reforma del 58. Universidad y Pueblo.

Si existe una Universidad con tal empeño, ya no será la bohardilla ni el sótano, sino en el pueblo mismo, para el pueblo y por la cultura de ese pueblo. El gran olvidado o el gran defraudado (John Ruskin, William Morris, Oscar Wilde, Pedro Figari.).

El porcentaje mayor de nuestros artistas, sueñan con su obra en la bienal de San Pablo o de Venecia, en una galería de New York, de París o Madrid. Nosotros elegimos el anonimato...”

“...Esa autoridad que confiere el saber, está ausente de nuestro planteo. No ejercemos autoridad ante el estudiante, ni tampoco confiamos arrogantemente en nuestro saber.

Nuestro saber está en otro planteo pedagógico. Es una teoría de la educación del padre que quiere tener un hijo educado en la vida, que no pretende transmitirle sus ideas, sino que es su confrontación, que el hijo sea capaz de hacerse dueño de su destino y ser elemento de transformación. Si algo tiene de común con su origen paterno, ha de ser la actitud de desentrañar de sí mismo la autenticidad de su verdad, cambiante y actuante ante cada hecho vivido. No es «paternalismo» ni tampoco «autoritarismo».

Sabemos bien que nuestro Plan de Estudios fue combatido por quienes se apercibieron de la peligrosidad para sus intereses dogmáticos, de sustraer a los estudiantes de un sistema académico y autoritario. El estudiante se iba a fortalecer con su propia libertad de elección.

Hoy han tomado nueva energía y esta vez parecería que con probabilidades de éxito...”

Sin duda esta experiencia educacional soportó muchos embates. Pero tal vez, por mucho que lo hemos sufrido en su momento, por injustos que hayan sido, tal vez tenían respecto a los peligros del presente la ventaja de que eran más tangibles. En el fondo había en muchos de quienes se enfrentaban a nosotros, ideas que respaldaban sus actos. Ideas totalmente equivocadas en objetivos y métodos de acuerdo a nuestra visión, fundamentalmente por la intolerancia que ejercían desde el poder relativo que detentaban, porque el fin les justificaba los medios que empleaban.

Visto a la distancia, tal vez –sin certezas al respecto- esas ideas permitían ubicarnos a todos. En definitiva teníamos en común el tener ideas, aunque éstas fueran muy diferentes. Pero en los hechos nos separaban infinitamente los procedimientos para aplicarlas. Y tal vez sea esa la razón por la cual en el presente, podemos entender –no necesariamente compartir- y hasta respetarnos mutuamente, con algunos universitarios, protagonistas antagónicos de aquellas épocas, las posiciones que hoy sostenemos.

La Escuela no fue cerrada en esa instancia, pero dos años más tarde la dictadura militar, junto a males mayores que sufrió el país, la clausuró durante todo el período que estuvo en el poder, reabriendo recién en 1985, junto con la reapertura democrática. También la carrera de Psicología sufrió una suerte similar. La extrema derecha dejaba claro que no le interesaban aquellas opciones educativas que fomentaban fundamentalmente el desarrollo de las ideas, sin contar necesariamente con una contrapartida pragmática. Probablemente en el caso de la ENBA también pesó su pasado insurrecto y contestatario, su presencia en la calle frente a los embates autoritarios de los gobiernos de turno. Pero no es mera coincidencia que la dictadura militar censurara a la Psicología y al Arte. Como no sería coincidencia que en un gobierno en el que se priorizara la “rentabilidad” de la enseñanza, la inversión en la educación artística, si ésta no apunta a la

formación de artistas que triunfen en el mercado del arte, sería mínima. Pues seguramente para ellos tampoco el desarrollo de las ideas importe.

Algunos problemas del presente.

Hoy, sin enfrentamientos en los cuales tan fácilmente se podían personalizar a los protagonistas. Sin peleas con contrincantes que incluso nos confirmaban en nuestras convicciones y nos fortalecían.

Dentro de esa «nueva» realidad social a la que hacíamos referencia en páginas anteriores, que toma como paradigma las reglas de la economía, y que parece imponerse cada vez con más firmeza, tan hostil para la inversión en la formación integral de los ciudadanos, surgen las dudas:

¿Es viable en ese contexto del que hablábamos practicar una educación que implique el desarrollo de las capacidades potenciales del individuo, y su realización y proyección social a partir de ello?

¿Estas características no pueden estar más contempladas al determinar los propósitos de la educación?

¿Los postulados básicos de John Dewey, Herbert Read, Decroly -por citar algunos de los pilares de la Reforma de *Bellas Artes*- perdieron vigencia?

A mi entender no se ha demostrado esta pérdida de vigencia de la propuesta educativa de la ENBA⁶. Ni tampoco que la misma sea errónea, negativa o incluso en algunos aspectos prescindible para la formación de los educandos con determinados conocimientos y valores.

Pero por momentos es difícil -en la coyuntura actual- poder definir con claridad el rumbo político educativo que debe tomar esta experiencia educacional, u otras similares. Y al respecto -sin certezas plenas por mi parte- quienes participamos de ella tenemos visiones diferentes.

Considero que en el pasado -visto hoy con la perspectiva que nos permite el tiempo- la Escuela se manejó políticamente con gran acierto.

Una oportuna mezcla de conocimiento, razón e intuición de su Asamblea y de los protagonistas individuales que co-elaboraron y ejecutaron sus resoluciones, le brindó al Servicio la suficiente y necesaria agilidad y flexibilidad como para esquivar diversos embates sin detener la marcha hacia sus objetivos educativos.

Desde mi punto de vista el período reformista pre dictadura y el que abarca desde la reapertura hasta los primeros años de la década del 90, probablemente hasta el momento en que se consolida la asimilación a Facultad del instituto, contó con una gran cuota de ingenio y fuerza, que le permitió a la Escuela relativizar la presión, que en el pasado recibió casi permanentemente por su carácter revulsivo.

Voy a citar un ejemplo para ilustrar lo que quiero decir.

En el año 1972 el rectorado universitario impugnó los padrones electorales de la ENBA porque no existía un Registro de Títulos para sus egresados. El *Título* había sido considerado un elemento casi decorativo que la Reforma había despreciado,

⁶ Cuando me refiero a la propuesta de la ENBA, me estoy refiriendo a mi visión de la misma, a lo que yo entiendo como tal, aunque generalmente esta visión coincide con posturas de la Escuela establecidas en diferentes publicaciones y documentos oficiales de ésta. Pero como algunos de estos documentos ya tienen algún tiempo de escritos -aunque no fueron rectificadas tampoco fueron ratificados expresamente- y a veces creemos percibir en algunos compañeros interpretaciones diferentes de los mismos, prefiero asumir la subjetividad que me cabe.

motivada por la formación del educando y no la búsqueda del título habilitante en este caso- para el ejercicio del arte. Incluso en la Escuela, de acuerdo a su concepción del Arte, se consideraba absurdo otorgar un título de Artista. Irónicamente se comentaba que era como dar título de Hombre.

El "litigio por el Título" tenía sus raíces en la postura antiacadémica de la Reforma. En cierto modo la Reforma de la Escuela se rebela fuertemente contra la herencia francesa del título habilitante y se quiere sacudir el rol certificador de la Academia (ENBA en este caso) ante el Estado, de quienes tienen condiciones no para el ejercicio de las artes plásticas, conformando así un sistema corporativo. Creo que, justamente por la irreverencia que implica, esta postura es atacada por el conservadurismo universitario durante el rectorado del ingeniero C Maggiolo.

La Escuela -tal vez contrariamente a lo esperado- no hizo una cuestión de principios de ello. Considerando que era un mal menor dentro del proceso autoritario que se instauraba en el país, acordó que se abriera un libro en la bedelía general de la Universidad, a los efectos de acreditar el registro de los títulos expedidos por la ENBA, lo que en los catorce años transcurridos desde que la Escuela ingresó a la Universidad hasta ese momento, nunca se había mencionado por parte de la autoridad central ni había sido causa de ninguna observación

O sea que existía una movilidad política por la que la ENBA podía aceptar ciertas imposiciones del medio, al tiempo que se fortalecía para resistir otras que consideraba más neurálgicas, pero sin lesionar por ello sus propósitos esenciales, que constituyeron en definitiva su motor, lo que podríamos llamar su gran utopía. Pero es indudable que para navegar con la mano puesta en el timón sobre aguas tan imprevisas, se requiere de una sabiduría colectiva excepcional -o una gran cuota de talento como diría Jorge Errandonea- lo cual no es fácil mantener por mucho tiempo y, tal vez, más difícil en los tiempos actuales.

"La Escuela Nacional de Bellas Artes inició un militante camino creador penoso, lento y trabajoso, de aperturas de campos al destino de los creadores que en ella se desarrollan. Intentó, con ingenuidad a veces, accidentalmente con torpeza y habitualmente con imaginación y proyección creadora -nuevas, imprevisas y de real peso social y académico-, la aparición real de áreas profesionales con vocación creadora colectiva y masiva... En esa empresa está empeñada, y sentimos junto a un creciente de abarcabilidad, alcances y penetraciones la necesidad de que el talento nos acompañe."

Hoy no existe ese tipo de conflictos con las autoridades universitarias ni cosas que se le parezcan, los tiempos son otros, ellas son otras y, en algunos aspectos la Escuela también.

En momentos en que el empuje de una visión empresarial aplicada a la educación parece ganar cada vez más adeptos se siente su fuerte presión sobre la Escuela no solamente desde afuera. Por momentos parece que se siente cruzar la estructura de su casco.

Algunos probablemente piensen que es hora de abandonar "viejas ideas superadas". Pero aún para quienes creemos en la vigencia de los principios generales que dieron forma a *Bellas Artes*, sigue siendo difícil dirimir cuáles son las concepciones a realizar en algunos aspectos menos trascendentes, para lograr tranquilidad en otros que podemos considerar más doctrinarios. Se hace muy difícil

⁷ Jorge Errandonea, 1993

tener la suficiente visión de futuro como para aquilatar en qué medida los cambios que se producen en el presente no implican importantes defecciones doctrinarias en el futuro más o menos inmediato.

A modo de ejemplo puedo mencionar –como lo he planteado oportunamente y vinculado a lo que me refería en párrafos anteriores- las dudas que plantea la conveniencia de organizar la educación artística universitaria en función de la estructuración de licenciaturas. Estas dudas tienen que ver también con la incorporación de motivaciones, para la realización de la carrera, ajenas a una vocación que tenga algún tipo de connotación con la investigación artística. Con esto vuelvo al tema de la expedición de títulos. Hay facultades que dan títulos habilitantes para el ejercicio de determinada profesión, y soy conciente que este tema –sin vincularlo con la ENBA- es sumamente delicado por ser en sí discutible. Fundamentalmente cuando existen diferentes visiones –que tienen que ver con ideologías- respecto del ejercicio de determinadas profesiones y las mismas no están todas contempladas en la Universidad, lo que puede determinar cierto corporativismo por parte de algunos sectores de profesionales (discusión planteada por ejemplo respecto de las tendencias reconocidas dentro de la Facultad de Psicología).

O lo que presenciamos en ámbitos más prosaicos, pero con connotaciones directas al problema. Lo que sucede actualmente en nuestro medio con los directores técnicos de fútbol, dónde no importa la capacidad demostrada por el individuo en cuestión, sino que lo que pesa es el permiso de la corporación. Es el problema que en definitiva atacaba *Bellas Artes* al relativizar la entrega de títulos de artista.

En nuestro país, como en gran parte del mundo, el ejercicio de la creación estético-plástica, así como la artística en general, no está más controlado por el Estado. Cualquier individuo puede resolver dedicarse a ella en cualquiera de sus acepciones (pintura, cine, escultura, instalaciones, etc.). Por ello los títulos que pueda expedir la ENBA, no son condición necesaria para el ejercicio de ninguna de las profesiones para las que pueden formar sus licenciaturas. Tampoco son condición suficiente. Ya sea a un pintor que quiera exponer en una galería, o un futuro licenciado en diseño gráfico o en video, al momento de ofrecer sus servicios profesionales –independientemente del título que pueda ostentar- le van a exigir que muestre trabajos hechos, como se le plantea a cualquier autodidacta que también brinde sus servicios.

Pero, por otra parte, el título de licenciado se transforma en un muy preciado galardón para ser lucido socialmente anteponiéndolo al nombre, y en particular, en la realidad social que estamos viviendo y que estuvimos describiendo más arriba, se utiliza como herramienta para escalar dentro de los valores sociales del llamado *Sistema*. Tengamos en cuenta que la obtención del título de *licenciado* posibilita a quienes ocupaban determinados cargos en la administración pública un ascenso inmediato.

Esto irremediablemente provoca el ingreso de un nuevo estudiante en *Bellas Artes*, y es aquel que persigue la obtención del título como valor en sí mismo, sin que necesariamente le interese en particular la actividad estético-plástica ni el fortalecimiento de su formación integral, pero muy interesado en la aprobación administrativa de los cursos que le permitan obtener su trofeo.

Ya la masificación natural que el Servicio tiene, que sufre porque la falta de recursos presupuestales y humanos no le permiten transformarla en energía positiva, conspiran con la intención de motivar al estudiante para asumir una participación protagónica en su propia formación y hacerlo gestor de la misma.

Más difícil es aún cuando se puede llegar a tergiversar el real interés por la propia formación en los contenidos que implica la carrera.

Cuando las cosas se precipitan –a veces por nuestra propia ansiedad- se hace difícil percibir si el precio que se paga por la supervivencia y desarrollo de la experiencia educativa no la terminará consumiendo. Pero tampoco creo que haya cosas irreversibles. Con esto no me refiero a desandar caminos, sino a multiplicar las opciones que permitan equilibrar las líneas de trabajo. Tal vez, si en los últimos años se fortalecieron determinados espacios, es necesario que en los próximos años se fortalezcan otros que permitan recuperar un equilibrio que podría haberse lesionado.

Pienso que la búsqueda de las utopías es un motor muy importante en la generación de actividades colectivas profundas. Muchos sostienen que las utopías, y la creación de ellas, murieron con las ideologías. Pero es interesante notar que también es una ideología la que sostiene esto. Es cierto que estamos en una época de descreimiento en las actividades colectivas. También estamos viviendo una de las épocas más difíciles de nuestro país desde el punto de vista del deterioro social y económico.

Tal vez el problema sigue siendo la falta de ideas. Ideas sobre las cuales armar una nueva utopía. No creo que ésta –en el caso de la ENBA- se levante sobre el ordenamiento de sus estudios en licenciaturas, lo que en definitiva persigue metas materiales.

Cuando pienso en fortalecer otros espacios me refiero a los espacios orientados hacia la utopía. Por ejemplo –y sólo a título de ello, pues implica un estudio muy detenido- podría ser el desarrollo actualizado de la vieja idea manejada a los comienzos de la Reforma de los “Talleres para Egresados”.

¿Será posible pensar en la utilización, por parte de los egresados de la ENBA, de la infraestructura técnica de los talleres del Instituto, a los efectos de encarar investigaciones que permitan una relación con el medio social por fuera de los carriles del mercado capitalista?

BELLAS ARTES Y LA BÚSQUEDA DE NUEVAS PAUTAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ARTE

Acompañada e interactuando con el proceso sociocultural al que nos hemos referido, que globalización mediante parece ser de carácter casi universal, continúa desarrollándose actualmente en la Escuela Nacional de Bellas Artes una experiencia educativa que llegó a constituirse, desde hace más de cuarenta años, en una investigación sobre los contenidos y métodos necesarios para lograr la formación estético-plástica de sus estudiantes sin condicionamientos estéticos, posibilitando la más libre definición estética de los mismos, promoviendo el desarrollo de sus capacidades potenciales y propiciando el encuentro y construcción de canales que le permitieran nutrirse de y expresarse hacia el medio social.

Como ya dijimos, este proceso tuvo una importante interrupción de doce años, desde 1973 hasta 1985, al haber sido clausurado el Servicio durante todo el período de la dictadura militar.

Si bien en el caso de la Escuela todos sus docentes fueron destituidos de hecho, el resto de los docentes universitarios no corrió mejor suerte ante las medidas arbitrarias de la dictadura, ya que fueron perseguidos por su militancia política o gremial y progresivamente muchísimos de ellos (probablemente la mayoría) fueron expulsados, pasando a engrosar las filas de los desocupados, cuando no la de detenidos políticos.

Esta forzada interrupción no necesariamente tronchó el proceso de formación e investigación de dichos docentes, ya que varios de ellos, al igual que muchos estudiantes –que así lo pudieron o quisieron hacer– continuaron fuera de la Universidad e incluso fuera del país, en pequeños grupos o individualmente, de distintas formas y en diferentes lugares, capacitándose, estudiando, desarrollando –en nuestro caso– su vocación por las distintas facetas que atañen a la formación estético-plástica, e incluso intentando practicar, de diferentes maneras y con distintos alcances y suerte, las pautas de relacionamiento profesional con el medio social que la Escuela preconizó.

El reintegro a la actividad docente de varios de estos individuos posibilitó, que una vez pasada la dictadura, *Bellas Artes* se reabriera inmediatamente, con sus cursos en funcionamiento y con su propuesta educativa *aggiornada*.

Educación no autoritaria

La escuela pre reformista ejercía una fuerte presión sobre sus estudiantes, con una metodología autoritaria que se basaba en la aplicación de recetas educativas que conducían al aprendizaje y reproducción de fórmulas artísticas enmarcadas en determinadas posturas estéticas, sin centrarse en la intención del educando, sino en la del docente.

Esta actitud docente, junto a la propuesta estudiantil de una renovación en nuestro medio del rol social del artista, determinaron una postura antiautoritaria radical del estudiantado que, al momento de promover los cambios estructurales en la educación, propugnaba por desarrollar y proyectar su propia visión, así como construir las bases para poder incidir como profesional plástico en los cambios sociales que se consideraban impostergables, que ayudaran a construir una sociedad más justa.

Este requerimiento de libertad para la investigación estético-plástica, venía acompañado por una propuesta de formación integral del estudiante en tanto persona. Fortalecerlo como individuo formado en el terreno estético-plástico y con

desarrollo de su visión crítica, sin dejarse condicionar en su proceso creativo por el deslumbramiento de la tecnología.

"Lo que hacen falta son ideas", decía el profesor Jorge Errandonea⁸ refiriéndose a la creciente sofisticación de los medios expresivos. Primero formarse y desarrollar las ideas propias para tener lo que decir, luego los canales adecuados para proyectar esa necesidad expresiva.

*"El derecho a expresar nuestros pensamientos tiene algún significado tan solo si somos capaces de tener pensamientos propios"*⁹

A este cambio de las estructuras educativas se lo denominó como la Reforma de Plan de Estudios, o simplemente la Reforma.

Es indudable que desde la Reforma hasta avanzada la década del '90, la formación del estudiante y su libertad para optar responsable y concientemente por determinado(s) camino(s) de investigación estética, es una de las "piedras llaves" a partir de las que se ordena el "mosaico" que se ha intentado elaborar con los distintos programas y planes de estudios que ha experimentado globalmente la Escuela Nacional de Bellas Artes.

La preocupación por proteger el desarrollo de las capacidades potenciales del estudiante y fortalecerlo para que pueda irse definiendo estéticamente de acuerdo a su propia sensibilidad, devino en la instrumentación de mecanismos educativos que apuntan a la formación integral del estudiante, o sea, a promover su desarrollo humano integral.

Tal vez deberíamos decir que esta investigación y experimentación educativa, ha oscilado entre la formación estético-plástica de sus educandos interrelacionada con su desarrollo humano y, a la inversa, la educación integral de sus estudiantes promoviendo el desarrollo de todas sus capacidades (en desarrollo y potenciales) apoyada en -y conjugada con- la educación artística.

Creo que desde el principio de la Reforma, estos dos factores siempre coexistieron y se conjugaron. La propia sensibilidad de los integrantes de su «demos frente al desarrollo social del medio en el que la ENBA y el resto de la Universidad se encuentra inmersa, hizo que buscara el equilibrio formativo y asumiera su responsabilidad pedagógica enfilando el timón alternadamente en las distintas aguas a los efectos de completar ese preciado proceso de formación integral. Esta visión educativa, al concebir al estudiante como un todo, considera contradictorio impulsar su desarrollo de manera unilateral o focalizando en algunas de sus cualidades, sino que apuesta a su desarrollo armónico o integral, emocional reflexivo.

«El ser humano... tiene emociones, sensaciones, sentimientos, pensamiento. si no se logra un desarrollo armonioso de todas sus capacidades... los afectos se distorsionan, los sentimientos se deforman...(lo que le provocará torpezas»

⁸ Jorge Errandonea, fallecido en 1993, fue un protagonista fundamental en la definición de los objetivos, contenidos y métodos de la experiencia educativa de Bellas Artes. Más allá de los cargos oficiales que ocupó como docente y Director del instituto, fue un coordinador natural de esta experiencia hasta su fallecimiento. Por ello las reacciones contrarias al nacimiento y desarrollo de nuestra experiencia educativa, generadas en sectores regresivos y prejuiciados de nuestro medio social, focalizaron en su persona innumerables ataques de diferente índole.

⁹ Erich Fromm. El miedo a la libertad: 283.

agresividad, destrucción, odio...». «La personalidad creativa se compone del ejercicio libre y pleno de todas sus facultades»¹⁰.

Coincidiendo de nuevo –o inspirados en- Erich Fromm, autor muy leído e influyente en *Bellas Artes* de la década de los 60:

"...la realización del yo se alcanza no solamente por el pensamiento, sino también por la personalidad total del hombre, por la expresión activa de sus potencialidades emocionales e intelectuales". "Cada concepto, cada doctrina se origina en una matriz emocional arraigada en la estructura del carácter del individuo"¹¹.

A lo que Reina Reyes –contemporánea de los comienzos de la Reforma en Bellas Artes y coincidente en muchos aspectos de su pensamiento con ella- en 1963 agrega:

"Adjudicar importancia al factor emocional no supone desvalorizar la capacidad reflexiva que origina la llamada libertad de pensamiento, sin el reconocimiento de la cual se niega la dignidad del hombre"¹².

La Escuela entendió que el estudiante debe tener un desarrollo de su persona que le permita afirmarse en sus capacidades y cualidades, para poder extrovertir lo que ha percibido, investigado y elaborado: **su idea**. Al tiempo que descubre el infinito terreno de la especulación estético-plástica y se familiariza con sus lenguajes, los que le posibilitarán investigar y proyectarse a partir de su propia sensibilidad.

Desde la reforma de Córdoba a las Bellas Artes Montevideanas.

Los reformistas de Bellas Artes de la década del 50 imaginaron un camino educativo estético-plástico indisolublemente acompañado de un proceso de «liberación interior» del estudiante, que le permitiera asumir su actividad artística y su definición estético-plástica sin preconceptos, procurando el desarrollo de sus capacidades potenciales, su creatividad y la búsqueda responsable de su verdad, su visión del mundo.

Esta actividad educativa no se restringió a los estudiantes inscriptos en la Escuela, sino que –con y a través de ellos- se trasladaba la educación de la visión artística al medio social procurando a través de la sensibilización artística de la gente común, colaborar en la creación de nuevos mecanismos para la difusión del arte, proponiendo –con acciones paradigmáticas concretas- una incorporación revolucionaria del artista a ese medio social.

La vocación no-autoritaria del espíritu que envuelve a su Plan de Estudios hizo que Bellas Artes tuviera una rápida identificación con los valores agitados por la Reforma Universitaria cordobesa de 1918. Por ello no es extraño encontrar desde principios de 1959 en documentos de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes, citas directas a los principios ideológicos del movimiento estudiantil cor-

¹⁰ ENBA, 1970;19,20

¹¹ E. Fromm. *El miedo a la Libertad*. Citado por R. Reyes en *El derecho...*: 52

¹² R. Reyes, *ibid* anterior.

dobés y su interés en incorporarlos a las bases doctrinarias del Plan de Estudios de la ENBA.

En estos documentos se hace remarcada referencia a posturas cordobesas que fortalecen la libertad de los educandos. Que la procuran a través de su participación activa y comprometida en el proceso educativo en el cual están inmersos. Esta participación implica la incidencia directa y protagónica en la administración académica, política y presupuestal de dicho proceso. Incluso el orden estudiantil logra una representación en la Comisión Directiva del instituto numéricamente igual a la docente¹³, algo muy poco usual en la Universidad.

Los documentos de los estudiantes de Bellas Artes se refieren concretamente a la participación estudiantil en el gobierno universitario, el sistema de asistencia libre a los cursos, la designación de los docentes por determinados períodos o periodicidad de la Cátedra, la publicidad de los actos de gobierno universitario, el establecimiento de mecanismos de vinculación de los egresados con la Universidad, la Extensión Universitaria y la ayuda estudiantil al medio social, el concepto de Universidad Social.

Apostando a la sentida necesidad y motivación del estudiante por su formación, y apelando a su responsabilidad para participar en la administración de su proceso educativo, se promueve la derogación de los mecanismos coercitivos para la incorporación de los estudiantes a los cursos, reivindicando que ésta se produzca en forma natural, generada por la motivación que el propio proceso formativo general y el curso en particular provoquen en el educando al vincularse directamente con sus intereses y problemáticas.

Es muy conocido y comentado en la Escuela el caso de un docente pre reformista, que en la actualidad -aunque fallecido- sigue gozando de un muy alto y merecido prestigio artístico, quién cuando planteaba determinados ejercicios, dejaba a sus estudiantes en el salón con la puerta cerrada con llave, y no los liberaba hasta que hubiesen terminado la copia del natural que había indicado como ejercicio. El docente -por supuesto- no se quedaba dentro del taller.

Es interesante mencionar que -aunque pueda parecer contradictorio- este Profesor continuó desempeñándose como tal durante el período reformista. Su condición de docente académico no era causa para su no recontractación, ya que su presencia -en el Segundo Período de Estudios- fortalecía el pluralismo estético-pedagógico que reivindica la Reforma y la libertad del estudiante de elegir un taller, aún con tendencias autoritarias.

El nuevo Plan de Estudios incorporó un artículo por el cual se estableció que para la recontractación de los profesores Jefes de Taller, además de la evaluación de su desempeño, debería constatarse un número mínimo de estudiantes inscriptos en su taller.

Junto a las bases reformistas, que reordenan las formas de participación del estudiante en la administración del sistema educativo, por entender que es tan parte del proceso formativo como los propios cursos, la reforma cordobesa también modifica la relación del instituto educativo con el medio social, impulsando su vinculación activa y comprometida con los problemas que atañen también a las personas no universitarias.

¹³ Artículo 5º de la Ordenanza de la ENBA: *"Integración.- La Comisión Directiva estará integrada por: a) el Director, que la presidirá; b) dos miembros electos por el personal docente, debiendo ser uno de ellos, por lo menos, Encargado de Curso titular; c) dos miembros electos por los estudiantes; y d) un miembro electo por los egresados de la Escuela..."* Ordenanza de la ENBA 1963: 3

Resulta muy descriptivo del espíritu y de las intenciones de los reformistas el análisis que en 1963, tres años después de estar en funcionamiento la Reforma en Bellas Artes, realiza Jorge Errandonea respecto de esas bases del movimiento cordobés que la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes tomaba como elementos para ser incorporados en la construcción de la nueva Escuela:

·Coparticipación estudiantil en el gobierno universitario.

De fundamental interés en dos sentidos: a) Como necesidad inmediata de emancipación educacional a través de la herramienta jurídica que proporciona el cogobierno, y b) Como necesidad mediata hacia la metodología por la cual se usa la libertad bajo el acrecentamiento de las responsabilidades individuales y colectivas.

·Asistencia libre.

Esta base, definitoria de una metodología educacional, adquiere una importancia fundamental para el movimiento reformista de la Escuela, pues una de las reivindicaciones de mayor resistencia en 1959 era el escape del control burocrático a que llevaba la organización del control de listas y faltas. A tal grado llegó la puja terminante de los reformistas en ese sentido que promediando el año 1960 se inició un verdadero conflicto a raíz de la continuidad del sistema «a reglamento», que desembocó en la contradictoria organización de la Escuela por la cual por un lado lográbamos liberar la asistencia y por otro no generábamos los incitantes educacionales inexistentes en la academia. Error de esta incoherencia motivada en la momificación casi increíble del sistema carcelario que hasta último momento añoró hasta las estructuras formales derivadas del sistema castrense.

Agregamos además el valor didáctico positivo que esta medida tuvo dentro del proceso conflictual que rodeó a la Reforma. Cuando se logró la liberación del sistema de «controles» se operó una polarización surgida de la existencia del primer síntoma real de advenimiento hacia una nueva vida educacional, casi diríamos fue la palpación tangible y directa de lo que los reformistas conceptualmente habían desarrollado, sin éxito para algunos, donde el proceso de herrumbre intelectual determinaba una actitud didáctica basada en el contacto empírico con una medida reformista.

·Periodicidad de la Cátedra.

Fundamento común en intenciones, de nuestros planteos de selectividad de cátedras paralelas, según su población computada anualmente (Art. 25 del Plan¹⁴).

Demás está decir la trascendencia fundamental de este punto que fue a nuestro juicio la medida que clarificó la existencia de intereses concretamente ajenos a la enseñanza del cuerpo docente, y que operó hasta ese momento, camuflado en una concepción ideológica basada en los principios ligeramente diferenciales de los reformistas.

¹⁴ Se refiere a lo que figura en el ítem VII del artículo 28º del Plan de Estudios aprobado en 1991, por el cual se establece que "No podrán ser reelectos aquellos docentes que no contaron en el período precedente con la asistencia promedial de un número mínimo de alumnos. El número mínimo de alumnos para cada Taller será de quince estudiantes."

•Publicidad de los actos.

Requerimos desde el enunciado el afloramiento de las cuestiones manejadas en y desde la Dirección que implicaban política educacional de resorte de los órdenes. El ejemplo de subvención de Talleres del Interior por conductos desconocidos para los órdenes¹⁵, fue índice elocuente de la reivindicación que de este punto la Reforma hizo.

•Vinculación de los graduados.

Esta vinculación se adhiere para la Escuela al enunciado de la primera base, pues tradicionalmente se vincula a la idea de cogobierno con la participación del orden de los egresados.

Era de toda necesidad incorporar a nuestra Escuela a todos los elementos de ambiente productor. Ello se previó por la Ordenanza. Agregamos que el nuevo concepto de productores alcanzaba tanto a alfareros como tapiceros, desechando la vieja calificación de pintura y escultura. Así tuvimos que examinar los antecedentes de la composición del orden de egresados según el criterio cordobés de año 18. El origen medieval del cogobierno vino a darnos la perspectiva sobre nuestro propio problema. Las Universidades del siglo XV según el modelo de organización boloñés, incluyendo las universidades meridionales (Salamanca como ejemplo típico y de incidencia en latinoamérica) según la organización del gobierno de "hermandad" de maestros y discípulos. (En Boloña, la gran universidad jurista de ambos derechos -el civil y el canónico- combinado a las "artes" gobernaban los estudiantes). El tercer orden quedaba reservado al pueblo, es decir a la población circundante de la universidad en cuyo medio se sumergían los "egresados". Así los "definidores", eran imputados a nombre de la asamblea general de doctores, catedráticos, lectores y estudiantes. Aquí se nos abre el origen del problema y percibimos la solución cordobesa como tránsito que tiende a rescatar al tercer orden (el pueblo) por medio de un sector del mismo con contactos expresos con la universidad. Pero el egresado vive en el cogobierno fundamentalmente en virtud de su calidad de pueblo, y sólo la imposibilidad de elecciones a escala nacional, con sus trastornos y dificultades en virtud de la pérdida del estado moderno de su escala humana, sobre el núcleo universitario determinan la elección calificada de parte de ese pueblo. Nosotros, incorporando al sector de productores (no necesariamente egresados), elegimos la parte calificada del mismo que nos reúne con sus problemas. Este objetivo -la incorporación de productores no egresados- nunca se cumplió.

¹⁵ "En 1958 los talleres del interior, sobre todo los del Este, en una gran proporción, son controlados por la línea docente y personal de Edgardo Ribeiro, quién periódicamente circula por ellos. Los alumnos más destacados del Taller Ribeiro en la Escuela, eran la fuente de provisión de docentes hacia el interior...Desde la Dirección del Instituto (y en calidad de tal) se había concertado la destinación de una partida de dinero para los talleres del interior con el propósito de solventar cargos docentes de los mismos. Esta subvención constituía un reconocimiento implícito a las funciones docentes de las personas que ejercían los cargos, sin ninguna garantía universitaria. Una representación de un congreso del interior realizado en San José, era el grupo gestionante. En el mismo se encontraban el prof. Ribeiro y el Director Pastor." (J.E., 1963). La AEBA tomó conocimiento de esta situación a partir de su toma de contacto sorpresiva con los talleres del interior, estando en plena campaña por la obtención de la Ordenanza interna de la Escuela.

·Extensión Universitaria.

Capítulo este desconocido sistemáticamente por el Instituto, sobre el cual los reformistas hicimos cuestión fundamental. El trabajo de muros pintados en barrios, de la actividad de Expresión Libre Infantil en las escuelas, del relevamiento de muros pintables en distintas zonas, fue particularmente desconocido y asfixiado desde la indiferencia presupuestal hasta los debates expresos con los docentes en los talleres. Luego significará esta base uno de los conceptos más esenciales de la orientación y organización del Segundo Período del Plan que traerá aparejada actividades tan esenciales como las Ventas Populares.

·Ayuda social estudiantil.

Los reformistas lograron mantener contacto con los grupos de desocupados del Cerro a los cuales se les preparó una campaña. Las cátedras de la Escuela, de Arte Publicitario y Grabado, resbalaban sobre estas exigencias ocupándose de esferas estrictamente técnicas en el área de la producción sutil y de corto tiraje. Base ésta proclamada desde la Ordenanza de la Escuela por la necesaria servidumbre de ésta hacia la solución de los problemas sociales, y en esto para nosotros conectada a la última base.

·Sistema diferencial organizativo.

Dada la singularidad del proceso de la Escuela, un «sistema diferencial» de adaptación a los matices culturales de las regiones o lugares, como lo preveía la reforma cordobesa; si bien se establecía para las circunstancias de desarrollo de la ENBA hacia el interior del país, un estudio previo de las características locales para el desarrollo de reforma de esos sitios.

·Universidad social.

Este punto supone un enorme enunciado. Nosotros planificamos una incidencia de la enseñanza que trae como resultado la destrucción de la mecánica embrutecedora y el ascenso a un plano protagónico cultural de las masas populares. Ello implicaba una guerra sin cuartel contra el diletantismo y lo que era mucho más difícil, el equipamiento de la enseñanza para un diálogo multitudinario desechando los círculos de élite y proponiéndose la inmersión del plástico en el utilaje de producción industrial¹⁶.

OTROS ANTECEDENTES

La Reforma de Córdoba fue una referencia sumamente importante para la clarificación e instrumentación de diferentes aspectos de la Reforma de Bellas Artes. Simultáneamente se acudió a otros numerosos antecedentes que pudieran aportar, en diferentes zonas, al afinamiento de los propósitos, así como a la elaboración teórica de los contenidos conceptuales y de las formas metodológicas. Se analizaron, adoptando y descartando, diferentes formas de arribar y generar el «conocimiento», entendiendo a éste no como un elemento consolidado, sino como parte de un continuo proceso de creación individual y colectiva, en el que

¹⁶(J. Errandonea, 1963).

el acto docente es desacralizado, al tiempo que se extiende por terrenos que hasta ese momento le fueron ajenos.

Se percibía el quehacer de la enseñanza tradicional como la presentación al estudiante de un trozo congelado de río, sin tener en cuenta que mientras éste se analizaba el río continuaba fluyendo y corriendo.

«El estudiante recibe un saber como conjunto de resultados acumulados, pero permanece al margen de la entraña cultural que produjo ese saber...advertimos que el conjunto informativo ofrecido por esa docencia resbala superficialmente sobre el intelecto del alumno y permanece absolutamente fuera de su emoción vital. Para el estudiante, todo el material que se le presenta constituye un artificio con recomendación de útil y nada más. Lo transitará penosamente y sin entusiasmo. No le encontrará correspondencia con sus íntimas inquietudes. Tratará de cultivar éstas por vías autodidactas o las adormecerá en el conformismo...La dinámica histórica ha desplazado el centro educacional de la información a la formación; del saber a la creatividad. Lo que debe ofrecerse al educando es el acceso al fluir mismo de la cultura a la que ha de incorporarse. La información es un hecho intelectual, es decir un producto racional del pensamiento abstracto. El conocimiento, o la comprensión como quiere llamarlo Dewey, es en cambio producto de la experiencia propia, es decir un hecho vivido y sentido, reelaborado y asimilado en nuestro interior»¹⁷.

Esta experiencia educacional implicó desde sus comienzos una investigación epistemológica encarada con mucha frescura, alegría y optimismo, que fue enriqueciendo y consolidando los cursos y el ambiente general de la ENBA.

Observando retrospectivamente dentro de esta no, por agradable, poco dificultosa y trabajosa investigación, percibimos al 1er. año del Primer Período de estudios (hoy llamado Taller de los Fenómenos de la Percepción y Lenguajes), como el curso donde se expresa con mayor énfasis el paradigma de su reforma educativa. Desde mi punto de vista, fue en él donde se lograron los mejores y más profundos resultados en cuanto a la definición de los propósitos particulares, elaboración de sus contenidos e invención de los métodos para arribar a los objetivos generales que enunciábamos anteriormente.

Esto no es por un déficit de los otros cursos, los que están en condiciones de realizar un rico aporte al proceso educativo de los estudiantes, sino que distintos motivos hicieron que el primer año lograra prematuramente quemar etapas muy importantes en cuanto a la definición y conciliación de objetivos-contenidos-metodología, más allá de que se continúe revisando anualmente esa ecuación a la luz del perfil de los nuevos estudiantes ingresados y de las nuevas investigaciones y estudios realizados por su equipo docente.

El curso de primer año logró instrumentar en forma altamente satisfactoria una de las mayores preocupaciones pedagógicas de la Reforma. Inventó los mecanismos adecuados para introducir al estudiante en la experimentación, estudio e investigación de los elementos estético-plásticos sin prescripciones estéticas, y tal vez éste pueda considerarse uno de los mayores aportes que ha realizado nuestra experiencia educativa a la educación artística en general. Esto se logró en un largo y permanente proceso que abarca casi toda la historia de la propia Reforma.

¹⁷ ENBA,1970;13,18, 20.

Si bien sus bases teóricas y prácticas se plantearon al inicio de la misma, su mantenimiento implica una revisión, modificación y sustitución constante de los mecanismos docentes utilizados. La burocratización de estos mecanismos haría que muchos de ellos perdieran su incidencia pedagógica, por el propio desgaste y por lo cambiante de las generaciones estudiantiles que ingresan al curso.

De esta manera, aunque en situación de peligro extremo, y hasta deteriorado, por la masificación, este curso se acerca al objetivo de conciliar la formación estético-plástica del estudiante -de acuerdo a los objetivos particulares del curso- con su formación integral potenciándolo como ser humano.

Ha logrado establecer, merced a la elaboración de recursos metodológicos específicos, diferentes líneas paralelas de investigación estudiantil que promueven, entre otras actividades, su descubrimiento desprejuiciado de los elementos que conforman los lenguajes estético-plásticos, la profundización en el manejo de estos elementos, el desarrollo de sus capacidades perceptivas y de abstracción, la utilización específica del hemisferio cerebral derecho y la posterior conceptualización mediante el izquierdo.

Los propósitos, contenidos y métodos de este curso nos merecen un análisis más detenido, que de por sí amerita un trabajo separado. Por ello vamos a resistir la tentación de explayarnos respecto de él -en un trabajo en que no corresponde extenderse sobre uno de los cursos de la ENBA- y vamos a volver a los antecedentes de la Reforma de Bellas Artes a nivel general.

Entre los antecedentes que fueron material de consulta en la década del 50, fundamentalmente para la elaboración estudiantil de los proyectos de planes de estudio realizados en 1952 y 1958 (que no lograron su aprobación hasta 1960¹⁸), encontramos a las siguientes fuentes ocupando lugares de distinta relevancia y abasteciendo diferentes problemáticas e inquietudes.

Como referencias a nivel educativo general se destacan Ovidio Decroly, su experiencia del *Ermitage* y, especialmente, las experiencias decrolyanas nacionales; John Dewey; Paul Langevin y su reforma del sistema educativo francés; Irma Salas y el Liceo Renovador Chileno.

Como podemos apreciar se acudió, en forma conciente y totalmente desprejuiciada, a propuestas educativas aplicadas o que fueron elaboradas en distintos niveles educativos.

"Los principios que forman una docencia para cualquier ciclo, librados de las particularidades correspondientes a ese ciclo, son válidos para todos. Y esto por una verdad muy evidente. Un régimen educacional no es más que un sistema de trasmisión de valores y aptitudes. En consecuencia forma parte del todo cultural y participa de sus líneas medulares. La metodología docente está pues, necesariamente empapada de los signos culturales prevalentes en cada momento y lugar y lleva el propósito de su cultivo. Son en definitiva, técnicas para ese cultivo, que han sido desarrolladas desde el ángulo situacional de las distintas edades a tratar. Pero que son válidas, con la respectiva modificación angular, para todas las edades. Por eso los sistemas pedagógicos concebidos para otros ciclos docentes, fueron cantera de la que extrajimos materiales -con cuidadosa discriminación, según se verá- para nuestra obra. Desde diversas regiones y con distinta intensidad, se concretaron formulaciones educaciona-

¹⁸ Debiendo para ello conquistar previamente la posibilidad de desprenderse de la órbita política del Ministerio de Instrucción Pública, en 1957, e incorporarse a la Universidad.

*les, algunas de ellas que por su carácter de universalidad incidieron en nuestra vieja academia nucleando soluciones determinantes del nuevo Plan de Estudios.*¹⁹

En un plano que abarca la docencia general, pero con connotaciones directas hacia nuestra área de conocimiento ubicamos fundamentalmente a Herbert Read dentro de la Bauhaus, entre otros, a Walter Gropius, Vasili Kandinsky y fundamentalmente Paul Klee con sus investigaciones educativas en el Vorkurs de la Bauhaus.

Los escritos de Lewis Mumford constituyeron materiales de consulta para la instrumentación de la enseñanza técnica y producción de la ENBA.

Para aportes más específicos también se recurrió a las Escuela de Ulm; Escuela de Munich; Werk Academie.

Como apoyo para la reelaboración conceptual de la relación entre el creador plástico y el medio social, además del desarrollo de propuestas de la Bauhaus, de Morris, de Ruskin y la ideología del propio movimiento Art Nouveau, encontramos a W. Worringer como una referencia recurrente.

A nivel nacional, además de la incidencia sumamente importante de las escuelas decrolyanas, incidió la figura de Vaz Ferreira

«...la imponente autoridad de sus citas nos llevaron más de una vez a recordar algunos de los pasajes de su «Fermentario», en la fundamentación hacia una nueva docencia...pero no sólo su autoridad obligó nuestras citas en oportunidad del combate teórico en pro de la Reforma...; el Plan Estable...con la repercusión de su postulada educación sexual; el diagnóstico de nuestra crisis que hac Alberto Zum Felde; material de trabajo e información de la Federación de Estudiantes del Interior (FEI), de la FEUU, del Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores «Artigas», de la delegación de la Universidad de la República en el Consejo de Enseñanza Secundaria (Informe Gary).»²⁰

¹⁹ J. Errandonea, 1963.

²⁰ J. Errandonea, 1963.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

En la concepción de una técnica hay una ideología implícita, que de alguna manera es la que define su constitución y la manera en que aquella opera. A su vez esta ideología por lo general se manifiesta implícitamente cada vez que la técnica se aplica, hasta -incluso- independientemente de la intención conciente de quienes la manipulan.

Detrás de un Plan de Estudios hay un planteo ideológico, que por lo general se trasluce claramente en el análisis de sus objetivos, pero que también está presente y se percibe en su forma de elaboración, en sus contenidos y en la metodología que posibilita su aplicación.

La formulación del Plan de Estudios de la ENBA estuvo muy incidida por una postura ideológica que hizo mucho hincapié en la generación de un ámbito propicio para el desarrollo pleno de las capacidades de los estudiantes y la proyección desprejuiciada de éstos hacia el medio social. Para instrumentar esta relación con el resto de la sociedad, la Escuela llegó a introducir la Extensión Universitaria en la actividad curricular, generando una importante investigación de la sensibilidad popular e importantes canales de comunicación del Servicio con ese medio. La Extensión sirvió a varios cometidos educativos, entre ellos podemos mencionar el de propiciar actividades experimentales que promovieran el desarrollo de la sensibilidad estético-plástica popular; nutrir a los estudiantes y docentes de la realidad del medio social; experimentar sobre lenguajes de comunicación masiva; extender el ámbito educativo a la "calle".

La elaboración de la concepción extensionista de la ENBA también merece un análisis pormenorizado que excede a mis intenciones respecto de este escrito.

La preocupación por generar colectivamente ese ámbito educativo condujo a que el accionar docente se extendiera más allá de los carriles comúnmente transitados por las actividades educativas, introduciéndose en todos los problemas que se interpusieran en la consolidación de la voluntad responsable del alumno, aún cuando estos problemas fueran de una escala que superaba el campo formal del accionar directo del Servicio y pertenecieran a la sociedad globalmente.

«Las Escuelas Experimentales convierten sus locales en centros de actividad integral, admitiendo que nada que sea del joven puede serle ajeno en su casa de estudios»²¹.

La ubicación del docente reformista

Además del aporte doctrinario que significó para el proceso de reforma de la ENBA el movimiento cordobés de 1918, corresponde agregar a Herbert Read, quien fuera expresamente citado en los documentos de la época. Éste va a ser una importante referencia para la conformación de la -entonces pretendida- enseñanza del arte para la libertad en un ámbito de libertad, con su planteo antiautoritario a nivel general de la sociedad y particularmente aplicado al sistema educativo.

En él los reformistas encontraron respaldo a las nuevas pautas sobre las cuales basar las relaciones entre los estudiantes (por ejemplo la sustitución de la competencia por la cooperación) y la relación docente-estudiantil.

²¹ J. Errandonea, 1963.

Entre la infinidad de conceptos que la Reforma ha incorporado a partir del pensamiento de Herbert Read, su definición de la ubicación del docente fue una importante referencia en el Primer Período de Estudios -y lo sigue siendo aún, por lo menos en su primer año- y una cita obligada en la discusión docente respecto a la instrumentación de determinadas actividades experimentales destinadas a la investigación estudiantil.

La doble percepción que debe tener el docente del proceso que está viviendo el estudiante: una desde su natural ubicación como docente; la otra, desde la óptica del estudiante, anticipándose a las posibles reacciones que tendrá el alumno ante la actividad que se le plantea.

De esta manera podrá afinar previamente la actividad experimental, de manera que incida de la forma más certera en la problemática que se quiere abordar.

Luego de realizada la actividad concreta, o simultáneamente a su realización, deberá percibir las reacciones que tiene el estudiante con respecto a dicha actividad para poder así reordenar -si es necesario- el devenir del curso, ahora sí, nuevamente desde su exclusiva óptica de docente.

Por supuesto que para eso el docente debe haber vivido en cierta medida, algunas de las problemáticas que tienen los estudiantes motivados por el quehacer artístico. Este va a ser el primer punto de contacto sensible con los estudiantes, y lo que le va a facilitar el camino para entender sus preocupaciones generales.

También Read especifica muy bien (y el equipo docente del Primer Período de la ENBA lo ha corroborado empíricamente) que esta relación didáctica entre docente y estudiante, si bien es horizontal y próxima, es sustancialmente distinta a la amistad, lo que hay que tener permanentemente presente.

Aquí se plantea uno de los problemas más delicados y neurálgicos de nuestra enseñanza activa, fundamentalmente cuando el ingreso del estudiante a este tipo de enseñanza se realiza en ciclos etarios que ya han superado la etapa de la niñez. La ausencia de pautas autoritarias, la ubicación del docente como un colaborador en su desarrollo intelectual, emocional y perceptivo puede ofrecerle al estudiante -que proviene de un sistema de enseñanza pautado de manera diferente- una lectura equivocada de la función y ubicación docente. Es por ello que el año de ingreso a la ENBA, asume también la función de replantear, y muchas veces reelaborar, conjuntamente (docentes y estudiantes) las pautas generales de relación en el Instituto y particularmente en el curso.

El riesgo de confundir los roles no existe solamente para el estudiante, el docente debe estar permanentemente alerta -hasta asumirlo como un reflejo- para no «deslizarse» de la actitud docente a la relación amistosa, lo que cuando ocurre confunde el sistema de relaciones establecido.

Por supuesto que el riesgo que terminamos de enunciar respecto al docente, no es el único.

El programa del curso debería tener la flexibilidad necesaria como para poder adaptarse a las inquietudes, necesidades y reacciones del estudiante, intentando mantener al máximo el interés de éste. El hecho de que el docente va planificando un curso no totalmente preestablecido por el que, de alguna manera, transitará el estudiante con gran interés y motivación, le da un poder que probablemente pocos docentes de la enseñanza formal tengan.

En la enseñanza convencional el curso es rígido -muchas veces necrosado-, los programas totalmente preestablecidos son una referencia aburrida y conocida

por todos los estudiantes. En cambio en la enseñanza activa practicada en la ENBA, y particularmente en su primer año, el devenir es desconocido (fundamentalmente por ser un recurso metodológico complementario de las actividades para movilizar al hemisferio cerebral derecho) y, cuando el curso es «exitoso», o sea que ha logrado motivar medularmente al estudiante e introducirlo en un proceso fermental de investigación plástica, autodescubrimiento y proyección de sus propias capacidades, a éste se le manifiesta una natural ansiedad por informarse sobre el futuro recorrido del curso, que se ha transformado en **su** aventura. Si el docente (si bien lo planteo en singular me refiero a todos los integrantes del equipo) que planifica el curso, y por lo tanto conoce su derrotero, no mantiene una actitud que desarticule cualquier uso -no docente- de esa situación, va a deslizarse en un sentido diferente al que nos referíamos anteriormente. No hacia la relación de amistad, sino hacia la de poder.

Por otra parte es importante que junto al proceso de descubrimiento que va viviendo el estudiante sobre sus propias capacidades, le quede claro que esas capacidades son suyas y no el resultado de la incidencia del docente.

Por todo ello es que la función docente transcurre por un camino accidentado y con bordes escarpados, las referencias para transitarlo sin accidentarse surgen siempre del elemento eje de la enseñanza: el estudiante, o más exactamente, de lo que su proceso formativo requiere.

El problema que se plantea aquí es cómo se determina ese requerimiento y cómo se instrumenta en contenidos y soluciones metodológicas, lo que en definitiva se va a resolver de acuerdo a la vocación no autoritaria que tenga el docente y su capacidad para adaptar la teoría pedagógica a la realidad concreta. La introducción del equipo docente como unidad básica de la docencia, desde los comienzos de la Reforma, colabora a resolver estos problemas con mayor solvencia, al tiempo que trata de garantizar el funcionamiento de los cursos del Primer Período sin prescripciones estéticas, relativizando colectivamente las preferencias en este sentido de cada uno de sus integrantes.

La importancia que le dio la Reforma a la pedagogía y a la modalidad docente en particular, simultáneamente a la promoción de la duda como forma de no "osificar" el cambio, sino que existiera la posibilidad de reformulaciones permanentes, es sintomática de la profundidad de los cambios que se proponían: *"Entender como postulación permanente la no existencia de verdades secas, que por importante que éstas sean nos parezcan, finalmente nos osificarán, sentando como metodología de actividad en la reforma la duda, crítica y autocrítica"*²².

Las referencias sobre la actitud del docente de *Bellas Artes* en los primeros períodos de la Reforma, quedó expresada en 18 puntos de un documento de la época que consideramos de interés anexas.

Los nuevos valores educativos

Por pertenecer al ámbito de la enseñanza universitaria y abarcar una capa etaria acorde a ella, la Escuela debió incursionar en experiencias docentes prácticamente inéditas aún para otras experiencias enmarcadas en los propósitos de la Enseñanza Activa, las que generalmente se han practicado -o se practican- en la enseñanza primaria.

²² Punto 10 de las Bases de la nueva actitud docente a aplicar en la reforma de la ENBA, resuelta por su Asamblea de Profesores. (Ver Anexo)

*"La práctica activa de los nuevos valores de esta experiencia fue la razón de nuestra fuerza, pero también de las consecuencias urticantes y reactivas que la misma despertó en las más diferentes esferas. De esta forma, la Escuela de Bellas Artes, sin voz propia en los medios de comunicación masivos fue convenciéndose en un estereotipo muy distinto a su versión real. Fue el tributo a la sucesión de intereses regresivos que nuestra experiencia lesionó."*²³

De acuerdo a la experiencia vivida en la ENBA, entiendo que el factor humano -como en otras tantas empresas- es determinante del funcionamiento de un sistema educativo, lo que no contradice, sino que incluye, la certera afirmación citada que atribuye la fuerza y el empuje puesto en la experiencia educativa a *práctica activa de los nuevos valores*.

Estos nuevos valores implicaron, por ejemplo, que el estudiante dejara de ser un elemento pasivo para constituirse en eje del proceso educativo.

En la medida que esta concepción es una «idea fuerza» común a los protagonistas de la experiencia educativa, cada docente se va a emplazar en el lugar donde su desempeño va a beneficiar más el proceso formativo del estudiante. Esta idea se debilita como valor colectivo, es más probable que el docente (y solamente él) tienda a ubicarse en función de sus ambiciones personales (de las que nadie debería suponerse libre de poseer, pero sí responsable de contener) procurando un lugar donde a su entender se destaque más frente a los alumnos o donde puedan pasar más desapercibidas sus omisiones en el trabajo, o dónde considere que pueda acaparar más poder, ganar más dinero, etc.

El buen funcionamiento, de cualquier metodología, Plan de Estudios o experiencia educativa, por mejor elaborados y respaldados técnicamente que estén, depende en última instancia del docente o equipo docente que esté a cargo de aplicación, y de los estudiantes que participan de ella.

Su éxito o fracaso estará en función de la formación de los docentes; de su participación en la planificación y programación de los cursos; del conocimiento de los propósitos a corto y largo plazo de lo que está haciendo; la vocación docente, que le va a permitir adoptar una modalidad de relacionamiento con los estudiantes adecuada a los objetivos; su grado de compromiso con el planteamiento educativo y la ideología que lo contiene, y, de algo tan elemental como, la dedicación al trabajo que todos manifiesten.

En definitiva, las ganas que se tengan de hacer las cosas (bien) son las que van a determinar las posibilidades de que éstas se realicen.

Derogación de la educación basada en la existencia de capacidades mayores y menores

La Reforma partió de la base de que no existen individuos que puedan ser definidos genéricamente como unos más capaces que otros, sino que tratamos con personas que tienen capacidades diferentes.

Es deseable que cada estudiante vaya al encuentro, a través del proceso educativo planteado, de una infinidad de capacidades propias, unas en potencia y otras en desarrollo, y deberá tener durante dicho proceso la posibilidad de comenzar a desarrollarlas todas.

Probablemente éste haya sido uno de los desafíos más atrevidos que se planteó en la Reforma.

²³ ENBA, 1970;6

No se trataba de difundir las técnicas plásticas ni enseñar a utilizarlas «a la manera de», sino de fortalecer al estudiante en su propia definición como persona independiente, con un pensamiento libre, para así -si le interesa- poder investigar desde su profesión la problemática que le interese y expresar libremente sus ideas al respecto, de la forma y por los medios que él considere más apropiados.

Orquestar los mecanismos para poner en práctica estos objetivos fueron la base de la experiencia educativa. Esto implicó la reformulación de diferentes conceptos en los planos artístico y educativo, aunque a veces no resulte evidente la distancia entre ellos.

Reformulación de la categorización de artes mayores y artes menores

La Reforma con su fuerte espíritu popular y antielitista, se pliega a la ideología que rechaza la separación tradicional en artes mayores y menores.

Los estudiantes de Bellas Artes sostenían en 1953 que:

"...es necesario y casi imprescindible (con pintores y escultores) la colaboración de buenos artesanos y diseñadores que realicen con armonía, composición y buen gusto, los objetos más vulgares y corrientes, de cuyos servicios el hombre precisa..."²⁴

En el mismo año la Sala de Profesores de la ENBA, que venía trabajando a partir de la presión de la Asociación de Estudiantes (AEBA) en la modificación del Plan de Estudios, aprueba lo que denominaron *Bases para el Plan de Estudios*. Entre los fundamentos de éstas se establece que: «*La Escuela impartirá enseñanza de las artes de la pintura, escultura, grabado y artes aplicadas.*»

Aunque formalmente parezca que existía coincidencia en este punto con la pretensión estudiantil de terminar con la clasificación de artes menores y mayores, con la incorporación de las que denominan «artes aplicadas» -dentro de las que agrupan: «*artes textiles y tapicería, cerámica, artes del vidrio, artes del metal, artes del teatro, mosaico, etc.*»- el fundamento que los docentes esgrimen para impartir la enseñanza de las mismas sostiene que:

"Se incorpora a la enseñanza de la Escuela la de las artes aplicadas, con el propósito de que el estudiante conozca otros medios de expresión artística, lo cual es importante para su formación... por otra parte se pretende con la diversificación de las enseñanzas, solucionar problemas docentes, en instantes en que ciertos estudiantes debido a dificultades que experimentan en el curso de sus estudios regulares, tienden a abandonar la Escuela renunciando totalmente a su vocación."²⁵

El documento de los docentes plantea diferencias conceptuales importantes con la visión reformista de los estudiantes.

Podemos notar que no se pretende combatir o derogar la clasificación de «las artes» en mayores y menores, sino que ésta se mantiene de una forma implícita. Incluso esta postura que se presenta como una concesión de los docentes de bellas artes, que de alguna manera parece ser la justificación de un repliegue de

²⁴ Comisión de Plan de Estudios de la Sala de Estudiantes; 1953

²⁵ *Bases para el Plan de Estudios* de la Sala Docente; 1953

la contrarreforma ante la presión reformista, ubica a sus redactores -que representaba a la mayoría de la Sala Docente en 1953- desconociendo la experiencia vivida por la Bauhaus más de 30 años antes (que sí era una referencia importante para los reformistas de ese momento), la que en su primer programa, o manifiesto, publicado en 1919, declaraba a través de la pluma de Walter Gropius:

«Arquitectos, escultores, pintores, todos debemos retornar a la artesanía! Pues, en efecto, no existe un «arte profesional». No existe diferencia esencial alguna entre el artista y el artesano... Formemos, pues, un nuevo gremio de artesanos sin la arrogancia clasista que pretendía levantar un presuntuoso muro entre artistas y artesanos. Deseemos, inventemos, creemos en común la nueva construcción del futuro...»²⁶

Por otra parte, al no plantearse en ningún momento, por parte de los docentes, la incorporación al proceso educativo de la formación integral, como sí lo entendía la AEBA, la inclusión de las artes aplicadas dividía a los estudiantes en dos categorías (siempre «vocacionales»): los que tenían gran capacidad y se formaban en las «artes mayores» y los que no la tenían y se conformarían con aprender las «artes menores».

Este carácter selectivo se iba haciendo, de acuerdo a este proyecto de la Sala de Profesores, cada vez más rígido.

²⁶ Bauhaus. 50 años: 13

ARQUITECTURA – FEUU – BELLAS ARTES

Dos años antes (1951) a la sala docente que hacíamos referencia, se había aprobado el Plan de Estudios de Arquitectura gracias a la movilización estudiantil. La Asociación de Estudiantes de Bellas Artes venía bregando por cambios de fondo que cuestionaban el sentido de la creación plástica y la propia ubicación del creador, así como el Centro de Estudiantes de Arquitectura (CEDA) había replanteado la ubicación social del arquitecto:

...hemos dicho en más de una oportunidad la necesidad premiosa de colocar la Facultad al servicio del pueblo y en armonía con el desarrollo evolutivo de la sociedad, para propender al progreso de la misma, al tiempo que elevar el grado de capacidad, comprensión, sensibilidad y humanización de la propia formación del universitario... habrá que abandonar las abstracciones, colocarse en el plano de la realidad y siempre -y en este caso, fuere simple o complejo- con una profunda pasión social...

Hay que ser verdadero desde nuestra formación, para serlo en el futuro desarrollo de una actividad creadora de uso social. Cuando en el mundo entero se opera la más grandiosa transformación del conocimiento, buscando alterar las propias relaciones de la estructura social contemporánea, no podemos seguir esperando de la pasividad de unos, de la incapacidad de otros y de las dudas de muchos...²⁷

Así se expresaba el Centro de Estudiantes de Arquitectura (CEDA) el 13 de agosto de 1951 en nota enviada al Consejo Directivo de la Facultad, dando cuenta de la ruptura que los estudiantes, principalmente, estaban provocando en el devenir universitario.

Este quiebre se concreta, en esta Facultad, a partir de la Reforma de su Plan de Estudios que ya se comenzó a materializar en el año 1945, al mismo tiempo que se plantea la propagación de los cambios a todos los servicios universitarios e incluso a los centros educativos en general, coherente con la profunda convicción, resolución y optimismo que impulsaba a estos reformistas.

Ello, en definitiva, transformó a este gremio estudiantil en un fuerte propulsor de los cambios de su facultad y en un importante referente y apoyo solidario para los gremios que se embarcaron en la misma aventura. Esto lo vemos claramente expuesto en el *Análisis de la Actual Situación Universitaria* realizado por el Comité de Huelga de Arquitectura y aprobado por el Consejo Federal de FEUU en el año 1951, el que termina diciendo:

«Alentemos pues, la lucha estudiantil; analicemos a la luz de su ideología cada uno de nuestros centros docentes, y breguemos por su transformación.»

Esta declaración estaba inmersa en un proceso que había comenzado mucho antes y que no era exclusivo de esta Facultad, ni siquiera de la Universidad, sino común -por lo menos- a todo un país que estaba cambiando.

"Ya con anterioridad los congresos estudiantiles americanos, a partir del que se reúne en Montevideo en 1908, habían comenzado a formular un conjunto de reivindicaciones y denuncias que muestran a las claras cual es el futuro papel que aspiraba a desempeñar aquel estudiantado...empezaban a señalarse los

²⁷ CEDA, 1951

graves problemas sociales que venía aparejando la modernización acelerada en distintos países de América Latina... básicamente comporta un movimiento generacional que procura formular un programa crítico frente a la realidad universitaria y a la sociedad... Su reclamo pone el acento en una enseñanza «fermental, excitante, estimulante, sugestiva»... Los congresos estudiantiles reunidos en Montevideo en 1930 y 1931 anticipan un momento de redefinición. Fundada la FEUU en 1929, al año siguiente el estudiantado de todo el país es convocado a la capital para analizar la proyección pedagógica, jurídica y social del Programa de Córdoba. El congreso va más allá, los estudiantes uruguayos reafirman en él los ideales pacifistas de la juventud de América y adoptan asimismo una clara posición antiimperialista en un continente acechado por una doble presión hegemónica y que por añadidura empieza a sufrir el impacto de la crisis internacional y la marea ascendente del facismo.»²⁸

Como veíamos es en 1951, a los veinte años del segundo congreso citado, que Arquitectura realiza el mencionado *Análisis de la Actual Situación Universitaria*. Dos años más tarde los estudiantes de Bellas Artes sostendrían:

"Nuestro tiempo olvida al hombre, y en nuestras casas de estudio se expresa con una formación desequilibrada, vacía de un verdadero sentido humano... se desconoce la integridad del proceso educativo... Debemos coadyuvar en la elaboración de una sociedad que garantice al hombre la libre manifestación de su espíritu creador en el terreno intelectual, técnico y artístico.»²⁹

Y tres años después, en 1956, afirmaban:

Nuestro medio no presenta posibilidades para nuestras disciplinas, creemos que estas posibilidades para ser reales, no deben surgir de inyecciones oficialistas, salones, monumentos públicos, sueldos, etc., sino que deben llegar a ser una consecuencia natural del interés del pueblo por el arte. No se nos escapa que provocar este interés es una tarea difícil, tarea que requerirá años de ardua lucha y de labor constante, pero creemos que este camino, aunque es el más arduo, es el único efectivo para conducirnos a un arte que es un verdadero educador del vivir.³⁰

Esta intención -junto con la preocupación por la formación del estudiante en directo conocimiento de su medio social- va a ser una de las bases que orientaron a la actividad educativa a adoptar como una herramienta recurrente la realización de actividades en el medio social con carácter de Extensión Universitaria.

La nueva Escuela va a reivindicar su rol específico en la educación para la formación de artistas plásticos con un criterio que implica en varios planos -que abarcan sus alcances educativos y la redefinición del campo operativo y rol del profesional que forma- una importante ruptura con la política educativa de la escuela que le antecedió.

Hubo con respecto a la vieja Escuela -que los reformistas pasaron a llamar despectivamente *académica* por la forma generalmente esquemática y autoritaria de impartir el conocimiento- una redimensión de la definición clásica del artista y su rol en la sociedad, fundamentalmente a partir de la derogación de la

²⁸ Paris-Odonne, 1986: 6

²⁹ Taller, 1953

³⁰ AEBA, 1956: 4

clasificación que dividía al Arte en «mayor» y «menor», de la inclusión en el campo de la creación plástica de actividades hasta el momento consideradas ajenas a ella, del incentivo al creador plástico para que también asuma el desafío creativo que implica el manejo estético-expresivo de los medios audiovisuales de comunicación masiva.

Se entendió adecuada la aplicación de un sistema de enseñanza activa e integral, que hiciera hincapié en la formación de un estudiante que posea los elementos que le permitan ubicarse activamente en su cultura

...la necesidad, para la completa formación del educando, del aporte que la teoría y la cultura general debe proporcionarle. El estudio de las distintas posiciones que el hombre ha ocupado y ocupa frente al universo y que en la ciencia, la filosofía y el arte logran una comprensión total de los problemas humanos de un momento y lugar determinado.³¹

Este criterio fue ampliamente aceptado y respaldado por la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU):

La FEUU entiende como fines de una escuela de Bellas Artes:

A) Satisfacer las necesidades de formación artística, guiando hacia la afirmación de la personalidad y por los caminos que mejor lo expresen.

B) Responder al interés de cultura artística de todos aquellos que no se inclinen hacia la realización, sino hacia la apreciación.

C) Elevar el nivel general de cultura del alumno llevándolo a una mayor comprensión del medio social y prepararlo para ser miembro eficiente de él.

D) Propender a la formación de un medio artístico favorable, elevando para ello el nivel de cultura artística del país.

En 1957, el pasaje de la Escuela a la Universidad –abandonando definitivamente la dependencia del Poder Ejecutivo y dando así los primeros e importantes pasos en la búsqueda de su autonomía que conquistaría 35 años más tarde³²- daría el último impulso para concretar la modificación del Plan de Estudios procurada por los estudiantes, que, al igual que en Arquitectura, tal como lo signaran los reformistas cordobeses en 1918 y los montevideanos en 1908 -reafirmando en 1930 y en jornadas posteriores- estaba cargada de una gran preocupación por la acción social:

Nosotros también sentimos las contradicciones de la sociedad en que vivimos y tenemos sincera urgencia por solucionarlas, y permítasenos citarlo...ya que Herbert Read vuelve a hablar con más claridad que nosotros sobre el problema:

³¹ Comisión de Plan de Estudios de la Sala de Estudiantes de la ENBA, 1953

³²La autonomía económica (administración de sus fondos sin autorización previa del Rectorado, como cualquier facultad) la conquista la ENBA en 1986, la asimilación a Facultad de la ENBA se produce en 1992 por resolución del Consejo Directivo Central universitario, durante el rectorado del Ing. Jorge Brovetto, quien respaldó activamente esta conquista de la ENBA.

«Hemos llegado a cierta crisis en el desarrollo de nuestra civilización en la cual la verdadera naturaleza del arte corre peligro de ser oscurecido; y el propio arte de perecer por maltrato...se trata más bien de introducir al arte dentro de problemas morales falsos, de confundirlo, como facultad intuitiva, con diversos modos del conocimiento intelectual, de subordinarlo, no simplemente a doctrinas políticas, sino también a puntos de vista filosóficos.»

Crisis que se podrá solucionar cuando el hombre pueda encontrarse, cuando nuevamente aparezcan en él la solidaridad y el apoyo mutuo, tanto tiempo adormecidos, para basar un nuevo orden social...

*Como todo sistema basado en concepciones parciales del hombre, capitalismo y comunismo son sistemas deshumanizados, ambos significan opresión, injusticia social, y contra ellos levantamos nuestra posición encauzada para servir al hombre, considerando a cada uno y a todos como un fin en sí.*³³

En estos más de cincuenta años que nos separan del enunciado de estas definiciones doctrinarias por parte de la AEBA, y que ayudarían a fijar las bases del entonces futuro Plan de Estudios de la ENBA, se desarrollaron una serie de acontecimientos que incidieron directamente en el proceso sufrido por ese Plan de Estudios (primero proyectos, luego Plan, luego modificado y luego nuevamente reformulado), en el que se refleja el proceso académico y social vivido por una institución de enseñanza que pretende vivir inmersa en su medio social, desarrollando individuos con una visión crítica de él y aportando su conocimiento al enriquecimiento del mismo.

Para Bellas Artes no hay duda de que *"lo que importa son las ideas"*, tal como lo sostenía Jorge Errandonea, también en la educación.

Hoy siento que la educación en general, y la experiencia educacional de *Bellas Artes* están en una encrucijada. Una vez más el recurso son las ideas. Y probablemente, también una vez más, la construcción de la propuesta acertada deberá contar con el aporte de uno de los más directos protagonistas y referencia fundamental del proceso educativo: los estudiantes, a quienes creo que les toca una de las tareas más difíciles, descubrir su propia Utopía y, con la generosidad que siempre ha caracterizado a los jóvenes, hacerla de todos.

³³ Revista TALLER, Año 2, N°2/1953

ANEXO

Montevideo, octubre 17 de 1962.

PONENCIA A LA ASAMBLEA GENERAL DE DOCENTES DE LA ENBA.

BASES DE LA NUEVA ACTITUD DOCENTE A APLICAR EN LA REFORMA DE LA ENBA, RESUELTA POR SU ASAMBLEA DE PROFESORES.

Aclaración preliminar.

La tesis doctrinaria que aquí resulta, desde hace ya mucho tiempo viene siendo espontánea y naturalmente ejercida por los cuadros docentes de militancia, puntual en la reforma.

El registro de la nueva actitud viene como consecuencia forzosa del ejercicio creativo de principios muy generales, que hoy se concretan en estas bases.

La nueva actitud docente queda definida por el compromiso de nuestra incorporación personal a la problemática: no sólo de nuestras distintas áreas técnicas, no sólo de los posibles problemas personales o colectivos estudiantiles, sino aquella que resulta de la orientación total del trabajo e incidencia de la Escuela en el medio.

Esta actitud la componen los siguientes elementos:

- 1-Ejercicio docente creativo para la aplicación fértil y viva de los fundamentos de investigación y experimentación de la nueva pedagogía.
- 2-Integración docente emotiva hacia el proceso formativo, como vía de integración personal de la marcha estudiantil.
- 3-Incorporación física, amplia y total a la actividad docente.
- 4-Incorporación a las más distantes, y aparentemente banales, actividades estudiantiles.
- 5-Problematización con la situación, inquietudes y posibilidades de cada estudiante.
- 6-Prolongar a nuestras situaciones exteriores, nuestras convicciones y fundamentos de actividad en la Escuela.
- 7-Participación en las posibilidades y dificultades individuales del estudiante provocando la liberación de sus sensibilidades más plenas y potentes, adaptándose a no explotar otras no existentes, por más comunes que ellas sean.
- 8-Entender nuestra responsabilidad docente como de incidencia en la formación total del estudiante en todos los terrenos, o por lo menos en casi todos.
- 9-Acumular una acción de equipo en la tarea docente emprendida, entendiendo que la formación del joven es fruto de la acción colectiva y por tanto ello implica nuestra integración individual en el conjunto, sin perder nuestro vigoroso impulso personal logrado y multiplicado en el conjunto horizontal.
- 10-Entender como postulación permanente la no existencia de verdades secas, que por importante que éstas sean o nos parezcan, finalmente nos osificarán, sentando como metodología de actividad en la reforma la duda, crítica y autocrítica.
- 11-Desechar nuestras posibles inhibiciones en la crítica, concibiendo ésta como una herramienta de rectificación o ratificación imprescindible para la investigación y el avance de esta experiencia.

12-Repudiar como forma de actuación en al investigación todo tipo de brete delimitando áreas no experimentables o terrenos aconsejables, sentando la posibilidad de reestudiar hasta los fundamentos más obvios sobre el cual sentamo hoy nuestras convicciones.

13-Entender segregada toda definición a priori, que resulte de una distancijerárquica, honorable, etc.

14-Todo derivado autoritario de la docencia debe entenderse como extremadamente negativo aniquilando de inmediato toda chance revolucionaria de transformación.

15-La población estudiantil debe ser considerada como núcleo a desarrollar e su totalidad, en virtud de lo cual deber apartarse toda actitud selectiva ya se de origen afectivo, ya por afinidad en sensibilidad, ya por prejuicio de orde intelectual.

16-Propender hacia la participación protagónica estudiantil haciéndolo gestor d su propia formación.

17-Organizar la acción docente para un acondicionamiento del itinerario de experiencias estudiantiles donde la participación docente sea tan mimetizada com evidente la estudiantil.

18-Estimular la responsabilidad que implica la existencia productiva de cad individuo, donde el lograrse de sí mismo se produce en el lograrse del medic situación ésta indisoluble en el único enfoque de vida productiva que la Escuel puede encarar.

El estudio de esta ponencia, supone finalmente la concreción práctica de su aplicación.

Jorge Errandonea
Coordinador del 2do. Período

Algunas referencias bibliográficas para ayudarse en el seguimiento del proceso de la Reforma de Bellas Artes.

- AEBA, 1953 - Revista TALLER, Año 2, Nº2
- ARNHEIM, Rudolf, 1986 - El pensamiento visual, Ed. Paidós, Barcelona.
- ARNHEIM, Rudolf, 1987 - Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora, E. EUDEBA, Buenos Aires.
- ARNHEIM, Rudolf, 1993 - Consideraciones sobre la educación artística, E. Paidós, Barcelona.
- BIRENBAUM, William M., 1975 - Hacia una nueva universidad, Memorias de un rector, Editorial Pleamar, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre, 2003 - Creencia artística y bienes simbólicos, Ed. Aurelia Rivera Grupo Editorial, Córdoba/ Bs. As.
- BRAVO, Luis H., 1942 - El sistema Decrolyano, Ed. El Tiempo, Cuenca.
- BRUNER, Jerome, 1988 - Desarrollo cognitivo y educación, Ed. Morata, Madrid.
- CAMNITZER, Luis, 1969 - Informe del compañero Camnitzer, repartido mimeógrafo.
- CASSINONI, Mario A, 1962 - Memoria del rectorado, Publicaciones de la Universidad, Montevideo
- COMISIÓN DE PLAN DE ESTUDIOS DE LA SALA DE ESTUDIANTES DE LA ENBA, 1953 Informe, repartido a mimeógrafo.
- COMISIÓN DESIGNADA POR LA ASAMBLEA GENERAL DE LA AEBA, 1956 - Antecedentes y situación de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes. Repartido mimeógrafo.
- DECROLY, O. -BOON, G., 1929 - Iniciación general al método Decroly, E. Losada, Bs. Aires.
- DEWEY, John, 1949 - El arte como experiencia, Fondo de Cultura Económica, México.
- DEWEY, John, 1963 - El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico, Editorial Losada S.A. Buenos Aires.
- DEWEY, John, 1964 - Experiencia y educación, E. Losada, Buenos Aires.
- DEWEY, John, 1964 - La ciencia de la educación, E. Losada, Buenos Aires.
- DILTHEY, Wilhelm, 1960 - Fundamentos de un sistema de pedagogía, E. Losada, Buenos Aires.
- DOWEN, James - HOBSON, Peter, 1979 - Teorías de la educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental, E. Limusa, México.
- EFLAND, Arthur D., 2002 - Una historia de la educación del arte. E. Piados, Barcelona.
- EISNER, Elliot, 1995 - Educación la visión artística, E. Paidós, Barcelona.
- EISNER, Elliot, 1998 - El ojo ilustrado, E. Paidós, Barcelona
- EISNER, Elliot, 1998 - Cognición y Currículum, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- EISNER, Elliot, 2002 - La escuela que necesitamos, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- ERRANDONEA, Jorge, 1962 - Bases de la nueva actitud docente a aplicar en la Reforma de la ENBA, resuelta por su Asamblea de Profesores, Copia.
- ERRANDONEA, Jorge , 1963 - Trabajos escritos inéditos.
- ERRANDONEA, Jorge , 1993 - El mercado del arte, Escuela Nacional de Bellas Artes, Montevideo.
- ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES, 1970 - Una experiencia educacional, Talleres Gráficos IMCO, Montevideo.

- ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES, 1986 - ENBA: Proyección de su experiencia educacional, Impr.Nemgraf. Montevideo.
- ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES, 1991 - Reglamento de Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Bellas Artes, ENBA, Montevideo.
- ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES, s/f - Plan de Estudios, Escuela Nacional de Bellas Artes, 1960, repartido mimeógrafo.
- ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES, s/f - Reglamento del Plan de Estudios, Modificaciones aprobadas por el CDC en sesión de fecha 28/III/1966, repartido mimeógrafo.
- ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES, 1961 - Reglamento de Equipos docentes y Comisión Coordinadora docente. Artículos 26 y 27 del Plan de Estudios
- ESTUDIANTES DE ESCUELA DE BARBIANA, 1970 - Carta a una Profesora, Biblioteca de Marcha, Montevideo.
- FEUU. ERRANDONEA, Alfredo, 1962 - Seminario de Política Universitaria informe sobre planes de desarrollo.
- FIGARI, Pedro, 1965 - Educación y arte, Ed. Min. De Instrucción Pública y Previsión Social, Montevideo.
- FROM, Erich, 1963 - El miedo a la Libertad, Editorial Paidós, Buenos Aires
- GARDNER, Howard, 1994 - Educación artística y desarrollo humano, Ed. Paidós, Barcelona.
- GARDNER, Howard, 1997 - Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad, Ed. Paidós, Barcelona.
- GARDNER, Howard, 1999 - Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples, FCE Colombia
- GOLDSTEIN, E. Bruce, 1988 - Sensación y percepción, E. Debate, Madrid.
- GOMBRICH, Ernst H., 1987 - La imagen y el ojo, Ed. Alianza editorial S.A. Madrid.
- GOMBRICH, Ernst H., - Arte e ilusión,
- GREGORY, Richard, 1965 - Ojo y cerebro, Ed. Guadarrama, Madrid.
- GROMPONE, Miguel A., 1963 - Pedagogía universitaria, Universidad de la República, Montevideo.
- HARGREAVES, D. J., 1991 - Infancia y educación artística, Ed. Ediciones Morata, S.A. Madrid.
- HERZOGENRATH, W., 1970 - Bauhaus. 50 años, Stuttgart.
- KANDINSKY, Wassily, 1971 - Punto y línea sobre el plano, Barral editores S.A., Barcelona.
- KANDINSKY, Wassily, 1985 - Cursos de la Bauhaus, Alianza Editorial S.A., Madrid.
- LANCASTER, J., 1997 - Las artes en la educación primaria, Ediciones Morata, S.L. y Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- LOWENFELD, Víctor, 1958 - El niño y su arte, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- LOWENFELD, Víctor - BRITAIN, W. L., 1975 - Desarrollo de la capacidad creadora, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- LUZURIAGA, Lorenzo, 1959 - La escuela nueva pública, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- MERGALEF, José B., 1987 - Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales, Ed. Anthropos. Promat, S. Coop. Ltda. Barcelona.
- MERLEAU-PONTY, Maurice, 1984 - Fenomenología de la percepción, Ed. Planeta-De Agostini, Barcelona.
- MERLEAU-PONTY, Maurice, 2002 - El mundo de la percepción. Siete conferencias, Ed. Fdo. de Cultura Ec., Bs. As.
- MORIN, Edgar, 1997 - Introducción al pensamiento complejo, Editorial Gedisa,

tercera reimpresión, España.

- MORIN, Edgar, 2001 - Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- MORRIS, William, 1985 - Arte y sociedad industrial, E. Arte y Literatura, Ciudad de la Habana
- NOACK, Detlef, 1977 - Bauhaus: antecedentes, objetos, métodos y repercusiones, F. de Arq. Montevideo.
- OLAIZOLA, Sabas, 1932 - El Método Decroly en el Plan de Las Piedras, Imprenta Nacional Colorada, Montevideo.
- OLAIZOLA, Sabas, 1968 - Educación para la democracia, Impresora Chiesa Hnos., Montevideo.
- PECIAR, Silvestre, 1968 - Alcances y proyecciones del Seminario - 2º año del 1er. Período. Inédito
- PARIS-ODONNE, 1986 - La Universidad y la sociedad uruguaya: viejas y nuevas propuestas, Cuadernos de política universitaria CIPE-ASCEEP-FEUU, Montevideo.
- PIAGET, J - SÉLLER, J., 1968 - La autonomía en la escuela, E. Losada, Buenos Aires.
- PIAGET, J - INHELDER, Barbel, s.f. Psicología del niño, E. Morata S.A. Madrid, 8ª Ed.
- READ, Herbert, 1982 - Educación por el arte, Ed. Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1ª reimpresión en español.
- REYES, Reina, 1963 - El Derecho a la Educación y el Derecho a Educar. Ensayos de pedagogía humanista, Editorial Alfa, Montevideo.
- ROCK, Irvin, 1985 - La percepción, Ed. Prensa Científica S.A., Barcelona.
- Sala Docente de la ENBA, 1953 - Bases para el Plan de Estudios, Repartido mimeógrafo.
- SALA DE PROFESORES DE LA ENBA, s/f - Plan de Estudios. Proyecto de la Sala de Profesores aprobado el 25 de noviembre de 1953, Repartido mimeógrafo.
- SPRANGER, Eduard, 1958 - Las ciencias del espíritu y la escuela, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- STERN, Arno, 1961 - Comprensión del arte infantil, Editorial Kapelusz, S.A., Buenos Aires
- STERN, Arno, 1961 - Aspectos y técnica de la pintura infantil, Editorial Kapelusz, S.A., Bs. As.
- UNIDAD UNIVERSITARIA, 1971 - La Caída de un Mito, Órgano del Comité Universitario (UJC), periódico.
- UNIDAD UNIVERSITARIA, 1972 - Bellas Artes: Fané y Descangallada, Órgano del Comité Universitario (UJC), periódico.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA - Proyecto de Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Bellas Artes, Repartido 203/60 del 7 de abril de 1960.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA - Proyecto de Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Bellas Artes, Repartido 305/60 del 16 de abril de 1960.
- WICK, Rainer, 1993 - La pedagogía de la Bauhaus, Ed. Alianza Editorial, Alianza Forma, Madrid
- WITTEGENSTEIN, Ludwig, 1992 - Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa, E. Paidós, Barcelona.
- WITTRÖCK, M, 1989 - La investigación en la enseñanza, 3 vols. Ed. Paidós, Barcelona.
- WORRINGER, W, 1966 - Abstracción y Naturaleza, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

Este libro recoge desde la propuesta de ciclo preuniversitario de la Escuela Universitaria de Música y su relación con la formación en la enseñanza secundaria, hasta la formación y desarrollo de experiencias vinculadas a las artes plásticas y visuales, en la perspectiva de la experiencia del Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes" y la realidad de la situación en España aportada por el Prof. Imanol Aguirre, de la Universidad Pública de Navarra.

AR

ÁREA ARTÍSTICA

Escuela Nacional
de Bellas Artes