

## De lugares y posiciones: la educación artística en la escuela

Vicente Martín, uno de los protagonistas del cuento *Cómo escribir realmente mal*, de la escritora británica Anne Fine (2009), llega como alumno nuevo a la Mansión Araiz (escuela mixta) y se encuentra con Javi Pastor, un alumno que es un desastre en:

— Matemáticas:

Se le daban fatal las matemáticas. Fuesen cuales fuesen los problemas que le pusiera la maestra, él se quedaba sentado, agitándose y suspirando [...] Javier se esforzaba. Asentía. Y respondía una a una las preguntas de la maestra. Pero todo era inútil. No retenía nada. En cuanto ella se marchaba, él no recordaba qué preguntas debía hacerse para obtener la respuesta adecuada. O entendía nada de nada (pp. 55-56).

— Gimnasia:

A Javi se le daba fatal la gimnasia. Era tan malo que incluso aquellos buenazos de la señorita Encarnita debían morderse la lengua para no protestar cuando Javi acababa en su equipo (p. 27).

— Lengua:

[...] escribía de pesadilla. [...] Cogió el bolígrafo, agarrándolo con tanta fuerza que su mano parecía una tarántula paralítica y escribía dolorosamente despacio (p. 29):

A photograph of a piece of paper with the text 'COMO ESCRIBIR UN POCO MEJOR' written in a very messy, slanted, and somewhat illegible cursive script. The paper is slightly wrinkled and has a light beige background.

Un día, Vicente descubre algo: una fotografía de una maqueta que había hecho Javi el año anterior.

Perdona. ¿Puedo preguntarte algo muy personal? Si puedes hacer una Torre Eiffel de tres metros con macarrones, ¿cómo es que no puedes mantener en orden tu cajonera? (pp. 41-42).

[...] No comprendo cómo alguien que puede guardar en perfecto estado dieciocho maquetas del tamaño de un *jumbo* en un dormitorio diminuto es incapaz de escribir una palabra sin torcerse medio millón de veces (p. 65).

## El arte en la institución educativa

Quizá se estén preguntado: “esta introducción, ¿a qué viene en este número dedicado a la educación artística?”. Pues viene como *anillo al dedo*. Es una muestra de varios asuntos que deseo poner a consideración a lo largo de este primer apartado: 1) lo que se entiende por *educación artística*; 2) la jerarquía de saberes en la escuela; y 3) lo que permite, construye o supone dicha educación.

1. Lo que se entiende por educación artística está de lado del decoro, la belleza, la línea y el punto que se unen para formar dibujos en perspectiva, réplicas del arte o abstracciones, pues quizá se trate más de educación y menos de artístico. O como lo dice María Ester Aguirre en este número:

Sin lugar a dudas, el arte en la educación, en el contexto de la alta modernidad, se desplaza paulatinamente en las instituciones de educación formal y no formal, en el mejor de los casos, a un lugar accesorio, más articulado con el uso del tiempo libre, la recreación, y aun el adorno, sometido, a la par que otras expresiones de la cultura, a la oferta del mercado y al consumismo imperantes —situación tan cuestionada por Hans-Georg Gadamer (1991); véase también García Canclini (1990)—; se restringen sus aportaciones a sacar a flote las festividades escolares y otras ceremonias cívicas de rigor, o sobrevive en los currículos escolares en su condición subsidiaria de los contenidos de estudio “verdaderamente importantes”, pero se relega, o directamente se desconoce, su cualidad eminentemente formativa (p. 17).

Podría decir que la educación artística es como un Frankenstein, una mezcla extraña, en ocasiones absurda, de postulados, teorías, escuelas de arte, orientaciones y modos de presentar el saber. Esto es, toma formas y lugares diversos y dispersos, como los que señalan Mejía y Yarza en su investigación:

[...] en Colombia existe una pluralidad dispersa de discursos y conceptualizaciones sobre educación artística, que produce características singulares a sus posibilidades de circulación, apropiación, discusión y producción conjunta nacional de las experiencias, las reflexiones y las prácticas sobre la enseñanza, la formación y la educación artística (p. 181).

Esta dispersión de formas de la educación artística no es sólo en el campo de la conceptualización. En los lineamientos curriculares del área, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) avala la inclusión de diversas áreas (teatro, artes plásticas, audiovisuales, diseño gráfico, arquitectura, música, danza y literatura). Estas áreas hacen parte del plan de estudios según sean la formación del o la docente responsable, las condiciones locativas de las instituciones educativas o el tiempo disponible. El MEN lo señala así:

Para resolver las deficiencias tanto en la planta de personal como en el uso del tiempo, se imparte una sola disciplina que por lo general es Artes Plásticas. Le sigue Música, y en contadas ocasiones Danza o Teatro, o bien, se practican las disciplinas por niveles o en parcelas durante el año escolar. A veces se desarrolla Educación Artística en jornada contraria (s. f.).

Siguiendo a Mejía y Yarza, es posible indicar las categorías, formas o funciones de la educación artística:

— El desarrollo de la creatividad, el pensamiento lateral, la cognición:

Esta categoría se divide, a su vez, en dos subgrupos: utilización de la educación artística como estrategia cognitiva para desarrollar la creatividad[...] y la expresión, y la cognición como contenido (p. 176).

— La lúdica y el juego, enfoques que

[...] apuntan a redimensionar los espacios educativos, mostrando la necesidad de valoración de los procesos y los conocimientos lúdicos y artísticos junto a la cognición y la razón, de mayor cultivo en la escuela. Desde esta perspectiva, se presentan argumentos para valorar la proyección de los sentimientos, las emociones y el mundo interior, en donde el arte se hace esencial para la expresión (p. 176).

— El arte como método de enseñanza:

En términos generales, lo encontrado fue, grosso modo, un conjunto de propuestas que, con el ánimo de proponer unas formas de instrucción “agradables”, por oposición al ambiente “trabajoso” de la escuela, podrían “facilitar”, a los niños, el aprendizaje de conocimientos de otras asignaturas escolares (p. 178).

El arte, entendido como lenguaje y expresión, formaría un punto de articulación importante en esta serie, y recrearía el ejercicio educativo, dotando de *placer* a los procesos de aprendizaje y a los espacios escolares (p. 178).

Para nosotros, la educación artística es una forma de visibilidad de discursos y saberes en el ámbito escolar, que requiere un lugar de enunciación y de práctica diferente al actual; esto es, un lugar que propone la experiencia en la educación, la construcción del saber a través de la implicación en él, sentir —con los sentidos y la inteligencia— las cualidades del saber: jerarquización, distribución, y sobre todo, fugas y dispersiones. Para el caso de la educación artística como experiencia, lo que proponemos es la posibilidad de instaurar otro régimen de saber y de verdad en la escuela, que reconozca un no saber sobre el mundo, sobre el saber. De este modo, la educación artística debe ser comprendida como una manera de ser y hacer en el mundo, una forma de construir conocimiento a partir de la experiencia, como lo postula Eisner (1998), a partir de los trabajos de Dewey. En este caso, el conocimiento deriva de la experiencia artística, es decir, de maneras de mirar y mirarse, modos de pensar y de ver la realidad, esquemas para la acción y la intervención en el mundo. En otras palabras, la educación artística como experiencia abre la escuela a la diversidad (de lenguajes, de visiones, de sentidos), lo que supone un reto para la escuela homogeneizante.

2. Javi Pastor es el ejemplo novelado de lo que significa esta área del saber en las escuelas. La educación artística, bajo el modo de la regularidad del currículo, nos pone frente a un saber que poco produce a la escuela, que está marcado por los colores y las formas que adquiere el mundo en el papel, la tiza, el tejido o la obra que se visita en el museo. Sin embargo, no se reconoce como una forma de producción de conocimiento. Como lo dice Poussier:

El sociólogo Bernard Lahire confirma:

Las materias artísticas están situadas en lo bajo de la jerarquía escolar, delante de la educación física y deportiva, pero muy atrás de la lengua materna, las matemáticas, etc. Todo sucede como si la institución escolar planteara la hipótesis según la cual el hecho de estar bien educado en los otros campos: literatura, ciencias... condujese naturalmente hacia otras formas de la cultura: teatro, pintura, música... [Ahora bien], de hecho, es necesaria una formación específica para dirigirse a las prácticas y formas de consumo culturales. Al no ofrecerlo suficientemente la escuela y si la familia no se abastece de ella, el encuentro no se da (2006) (Poussier, 2009: 80).

3. En la escala jerarquizada de lógicas del saber, el arte no produce, esto es, no tiene efectos de saber; no produce una estética de lo escolar, es decir, un modo de conocimiento, una forma de habitar, una experiencia sensible que permita pensar y sentir la formación. Y eso se propone este número: deslocalizar los discursos, trastocar la mirada, abrir el espacio de la educación artística, para ver de qué está hecha: sentidos, exposiciones, rituales, formas escolares, producción de cuerpos y esté-

ticas. Como lo dice Runge (a partir de Herbart) para la estética y que aquí ponemos del lado de la educación artística:

Lo estético no se limita al ámbito de lo artísticamente bello, y comprende, más bien, todas aquellas situaciones en las que el hombre se relaciona con el mundo y lo juzga de modo inmediato. Lo estético en Herbart hace alusión, entonces, a una determinada forma de comportamiento humano, donde el individuo realiza sus propios juicios de manera no arbitraria (Runge, 2009: 61).

Así, surgen dos preguntas: ¿qué es lo que pueden enseñar maestros y maestras de arte? ¿Qué es lo que pueden aprender los alumnos y las alumnas? Y entonces, respondemos de la mano de Hernández:

En mi aproximación a la educación de las artes y la cultura visual (Hernández, 2007) fundamento el giro que planteo en tres ejes. El primero tiene que ver con el cuestionamiento que los estudios de cultura visual (y las derivas posestructuralistas con las que se vincula) han realizado a las maneras de acercarse a las representaciones visuales (tanto desde la posición de visualizadores como de hacedores) que se han centrado en propuestas de “lectura” y producción desde la premisa de que las imágenes hablan por sí mismas (Sánchez, 2007).

El segundo eje está relacionado con la corriente que sostiene la necesidad de construir otra narrativa para la escuela, basada en una visión integrada del currículo, en la actividad del docente como facilitadora de experiencias de aprendizaje, en el papel de los aprendices como constructores de sentido a partir de la indagación sobre problemáticas emergentes y vinculadas a la construcción de saberes, y en la implicación en la tarea de aprender de agentes que se encuentran más allá de las paredes de la escuela (Hernández, 2008).

El tercero se vincula a la perspectiva de los alfabetismos múltiples (*multiple literacies*) (New London Group, 1996; Lankshear y Knobel, 2003) y cuyo punto de partida es reconocer que “debido a que la comunicación se conduce en la actualidad a través de nuevos textos y medios, [...] 'la alfabetización' tiene lugar ahora a través de medios visuales, auditivos y gestuales”, lo que “hace necesario un giro en lo que se considera y en cómo se enseña la 'alfabetización’”; y que ha de suponer “iniciar cambios radicales en las maneras de aprender y enseñar” (Matthews, 2005: 209-210) (Hernández, 2009: 44).

Estas preguntas, y lo que dice Hernández, son otro modo de comprender el sentido de la educación artística en la escuela: como experiencia que supera y desborda los contenidos, para permitir otras lógicas, sen-

tidos y narraciones; para dar forma a otros encuentros, líneas de alfabetización y espacios de producción de cuerpos, tiempos y espacios en la escuela.

Esta propuesta de Hernández es, quizá, un desvío al discurso educativo actual, concentrado en competencias, estándares, indicadores, evaluación, cobertura, racionalización, para poner el acento en las voces de maestros y maestras, en la práctica cotidiana que descubre la invención cotidiana del encuentro con el saber.

Dice Maxine Greene:

El arte ofrece vida, ofrece esperanza, ofrece la perspectiva del descubrimiento, ofrece luz. Si resistimos, puede que logremos convertir la enseñanza de la experiencia estética en nuestro credo pedagógico (2005: 205).

### **Maestros o artistas, artistas-maestros, maestros-artistas**

Para Lucia Gouvêa Pimentel:

En cualquier nivel de enseñanza, el profesor de arte debe ser, ante todo, alguien vinculado a un contexto artístico como forma de vivir. Es esencial que la experiencia estética sea un componente importante en su vida cotidiana (p. 32).

Parece ser este el dilema de los sujetos y los saberes en juego. ¿Se trata de artistas que enseñan? ¿Se trata de maestros que buscan su lado artístico?

Quizá es en la grieta, en la fisura de la o que separa, de la línea que indica puentes, que queda un lugar de existencia para la educación artística, un lugar para esta posición de sujeto que pone en juego algunas miradas que son modos de hacer y pensar sobre el arte y la educación.

Además, del sujeto hay que incluir un elemento más en este asunto: los manuales, libros de texto o que se usan para educar, para formar. Por ello, un texto como el que propone Ospina en este número resulta de interés, pues muestra un esfuerzo editorial por cambiar la concepción del libro e indica los pasos seguidos para la formación de maestros y maestras, el acompañamiento a la comunidad educativa y la editorial como proyecto artístico y cultural:

Tradicionalmente, en educación artística cada institución educativa ha determinado qué contenidos enfatiza desde la educación inicial hasta el último grado de estudio en la educación secundaria. El texto escolar de educación artística no puede estar alejado de esta realidad y ha de ser direccionado como un programa de educa-

ción diseñado de manera que facilite la comprensión, el análisis, la síntesis y la expresión, a diferencia de los textos escolares centrados en el método tradicional de enseñanza, que terminan por ser repetición de contenidos y abogan por el aprendizaje memorístico (p. 109).

Para cerrar este editorial, me valgo de dos conceptos recuperados, donados, heredados, rescatados: *campo conceptual de la pedagogía (CCP)* y *saber pedagógico*. Estos conceptos me son útiles en la medida en que en este marco eludo la dicotómica relación entre ciencia y arte, evado el juego racionalista que jerarquiza, excluye, divide, segmenta, delimita: los lugares, los saberes, las posiciones. Y en su lugar reconozco, del lado del saber pedagógico y del CCP, que son posibles otras prácticas (de saber), otros modos de construir experiencia; formas de visibilizar, que están más allá de la frontera, en los bordes de la trama de conceptos y teorías, para dar lugar a cruces y urdimbres de la pedagogía con otros modos de construir saber: la estética, la literatura, el arte. Así, el CCP y el saber pedagógico me permiten el juego de conceptos y articulaciones entre las experiencias de la práctica pedagógica y los espacios de conceptualización, para fijar otros bordes, límites o fronteras.

Hilda Mar Rodríguez Gómez  
Directora

### Referencias bibliográficas

Aguirre Lora, María Esther, 2009, "Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, pp. 15-29.

Eisner, Elliot, 1998, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós.

Fine, Anne, 2009, *Cómo escribir realmente mal*, 22.<sup>a</sup> ed., Madrid, SM.

Greene, Maxine, 2005, "Arte o imaginación", en: *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*, Barcelona, Graó, pp. 189-205.

Hernández, Fernando, 2009, "Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, pp. 43-54.

Mejía Echeverri, Silvana Andrea y Alexander Yarza de los Ríos, "Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, 2009, pp. 171-188.

Ministerio de Educación Nacional —MEN—, s. f., "2. Las artes en la educación colombiana. 2.1 Contingencias de la presencia de las artes en la educación formal", en: *Educación artística. Serie lineamientos curriculares*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, [en línea], disponible en: <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/artistica/desarrollo.asp?id=9%2B1>, consulta: diciembre de 2009.

Ospina Álvarez, Teresita, 2009, "El texto escolar de educación artística. Una experiencia editorial formativa", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, pp. 105-113.

Pimentel, Lucia Gouvêa, 2009, "Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir", traducción del portugués por Elkin Obregón, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, pp. 31-42.

Poussier, Isabelle, 2009, "Artes visuales y cultura en la escuela primaria (el caso francés)", traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, pp. 75-88.

Runge Peña, Andrés Klaus, 2009, "La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, pp. 55-74.