CAPÍTULO 3

Educación artística y problemas de enseñanza

Patricia Belardinelli y Alejandra Catibiela

En este capítulo recorreremos algunas de las manifestaciones más significativas de las corrientes pedagógicas en pos de repensar las prácticas didácticas en artes visuales. Antes de poner el acento en las situaciones de clase nos detendremos en las conceptualizaciones sobre la educación, las relaciones entre proyectos políticos y sistema educativo, las definiciones de los saberes escolares y las vinculaciones entre docentes y estudiantes que en estas corrientes se sustentan.

Resulta de importancia que los cursantes y futuros profesores puedan, en primer término, comprender las teorías pedagógicas para retomar discusiones y debates que tienen lugar en el campo de la educación artística. En una segunda instancia, que puedan advertir que todo sujeto es portador de ideas y creencias que perduran de modo irreflexivo y se ponen en acto en nuestro accionar -en este caso, en la tarea de educar-. De allí la necesidad de identificar esa *matriz dura y eficaz* ubicada en el lado oculto de los procesos de enseñanza. Consideramos que poner bajo sospecha algunas certezas es la forma de construir verdaderos conocimientos.

Escuela, homogeneización y arte

Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el paso del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica (Pineau, 2001). La ley de Educación Común 1420 constituyó la piedra basal del sistema educativo nacional. Fue aprobada bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, luego de intensas discusiones en el Congreso Nacional. Uno de los temas controversiales radicó en la incorporación de contenidos religiosos en los programas. Después de extensos debates entre liberales y católicos se dispuso la enseñanza religiosa fuera del horario escolar y con autorización de los padres. Es preciso advertir que la referida norma no hace mención a la laicidad.

La ley estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene. La obligatoriedad — para los niños de 6 a 14 años— necesitó de la construcción de unidades educativas que posibilitaran el acceso al conjunto de conocimientos establecidos y que, a la vez, fueran utilizadas como emblemas de expansión de los ideales civi-

lizatorios de la época. Entre otras cosas, la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación quedaron en manos del Estado. Lo expuesto resulta clave en el surgimiento del sistema educativo argentino que podría ser calificado como un «sistema de instrucción pública centralizado estatal» (Puiggrós, 1990, p. 17).

De manera progresiva fueron aprobándose normas -tanto por parte de los gobiernos provinciales como por el Consejo Nacional de Educación- que promovían el uso de libros de lectura y de texto, la distribución del tiempo, los derechos y las obligaciones de los maestros. Una mención especial merece la instauración de elementos que delinear el incipiente formato escolar. Nos referimos a distintos dispositivos, entre ellos el guardapolvo, los pizarrones, los registros de asistencia, el cuaderno, los boletines, el cuadro de honor, etcétera. Estos objetos se fueron cargando de sentido hasta constituirse en *formas silenciosas de educar* (Martins, 2019). El aula se configuró como el espacio privilegiado de las prácticas educativas. En ella el mobiliario tuvo un sentido de disciplinamiento, al delimitar el movimiento y la posición de los cuerpos y, a su vez, determinar la inhibición de ciertas interacciones sociales entre pares.

El sistema educativo le otorgó un lugar central a la pedagogía. Quedaba claro que la presencia y validez de ciertos métodos y conocimientos que propiciaban el aprendizaje y que debían ser aplicados en las aulas. El docente se constituyó en su actor principal ya que era el portador de una formación específica, representante de la cultura *válida* y encargado de organizar las prácticas cotidianas.

La naciente estructuración supuso también procesos de selección, organización y definición de los contenidos comunes de la educación. Un texto oficial referido no solo a los saberes, sino que actuara como organizador de la distribución de los tiempos para cada asignatura y del modo de transmisión. Entre los conocimientos que ingresan a las instituciones puede destacarse, dentro del campo del arte, la música y el dibujo. Su enseñanza se enmarcó en las ideas de la Modernidad, relacionadas con el talento innato y la concepción de belleza clásica. En lo que respecta a la presencia del dibujo, la legislación de la época lo incorpora como saber que posibilita el desarrollo de ciertas habilidades de representación (necesarias para la arquitectura, la escultura o el tejido, entre otros oficios), que implica la formación manual para la incorporación a las fábricas, atendiendo al proceso de industrialización del país. Esto queda evidenciado en el artículo *Del estudio de Dibujo lineal*, escrito por Domingo Faustino Sarmiento el 16 de abril de 1844:

En América, la enseñanza del dibujo lineal popularizada en nuestras escuelas primarias, está llamada a obrar una revolución completa en nuestras costumbres, y a abrir las puertas hasta hoy cerradas a la industria. El dibujo lineal será un correctivo del vicio orgánico de nuestra educación española. Como la España, carecemos no sólo de los conocimientos industriales que hacen la riqueza y la felicidad de otras naciones, sino que aún ha llegado a creerse que nos faltan índole y aptitudes para este género de trabajo (Ministerio de Educación de la Nación, 1997, p. 9).

La postura descrita se enlaza con el Método de las Artes de Comenio (siglo XVII), quien plantea que el arte requiere *Modelo* (la forma externa y determinada que el artista intenta producir a su semejanza), *Materia* (aquello que ha de adquirir forma) y *Herramienta* (con las que se realiza el trabajo). A su vez considera tres requisitos para enseñar y aprender: el *uso legítimo*, la *sabia dirección* de la tarea y el *ejercicio frecuente*.

Dónde y cómo se ha de emplear cada requisito para que el discípulo aprenda; y en tanto que se emplean, se le ha de dirigir para que no cometa error en la operación y corregirle si le cometiera. Y finalmente, que no deje de errar y corregir su error hasta que llegue a obrar con certeza y facilidad sin error alguno (Comenio, 1998, p. 80).

A partir de eso propone una serie de reglas a seguir. En primer lugar, afirma que se aprende haciendo, siguiendo una forma y normas determinadas. Para Comenio es fundamental en la enseñanza iniciar con ejercicios rudimentarios y sintéticos antes de los analíticos, imitar con fidelidad el modelo y cuidar la perfección de la forma. El aprendizaje se complementa con el manejo de la geometría aplicada, que permite llevar a la práctica conocimientos basados en la matemática. Como puede observarse, este planteo se centra en la demostración paso a paso de las pautas de representación, siguiendo normas determinadas para la ejecución de actividades repetitivas vinculadas a la copia.

Ahora bien, los conocimientos del dibujo en la escolaridad obligatoria dan cuenta de ciertas características y finalidades que se diferencian de la instrucción que se lleva adelante en las academias y escuelas de Bellas Artes —bajo los supuestos de la Modernidad asociados al concepto de belleza y al genio creador— focalizada en la formación de artistas a través de la transmisión de pautas para la reproducción de los modelos estético-culturales clásicos europeos.

En el ámbito escolar, la enseñanza de lo que hoy se denomina *artes visuales* nació asociada a la imitación de imágenes. Es posible encontrar continuidades entre las experiencias educativas de finales del siglo XIX y las prácticas docentes actuales. En las escuelas son recurrentes las propuestas didácticas que apelan a los postulados antes mencionados, en general sin que los alumnos conozcan su sentido. Esta situación pone de manifiesto la presencia de una tradición que proclama la existencia de un talento innato que no todos los sujetos poseen, y que exagera el valor de la copia como estrategia de aprendizaje. Este planteo, naturalizado en muchas de las experiencias áulicas, se sustenta en el carácter selectivo de la enseñanza artística. En la escolaridad primaria la materia es sinónimo de reproducción, de mecanización de procedimientos, y relega la formación artística a otros ámbitos considerados naturalmente propios de un sector social restringido o de élite.

Escuela, arte y expresión

A partir de la década del 1930 en Argentina comienzan a tomar forma, enmarcados en la corriente antipositivista, otros proyectos pedagógicos de carácter humanista cuyo nexos articulador está constituido por la defensa de la autonomía infantil y las críticas a la escuela tradicional. Es el inicio de una manera de concebir la clase de arte en la cual la actividad de los estudiantes resulta predominante. Los pedagogos de la Escuela Nueva —María Montessori, John Dewey y Ovide Décroly, entre otros— abogaban por una enseñanza más flexible, por la práctica de educar en la democracia y para la democracia, por la articulación de actividades dispuestas por centros de interés, por la adopción de formas curriculares más atractivas y por materiales diseñados para los más pequeños. Otras convicciones dirigen la enseñanza: el valor de la experiencia, la relación de lo que se aprende con la vida, la educación como búsqueda del perfeccionamiento del ser humano y la escuela como transmisora de valores democráticos.

El surgimiento de este ideario impregna la educación y se considera clave para favorecer el desarrollo integral, libre y espontáneo de los alumnos, atendiendo a sus intereses y vivencias. Surge en la escuela una nueva utopía (Dussel y Caruso, 1999): la del maestro que no enseña un contenido determinado, sino que coordina y guía acciones de aprendizaje, situación que diluye los conocimientos. La clase ya no reconoce un único método ni deviene en espacio homogéneo, características de la escuela fundacional.

Cabe también considerar las influencias de Luis Iglesias (1915-2010) y Olga Cossettini (1904-1987) en Argentina y de Jesualdo Sosa (1905-1982) en Uruguay, quienes realizaron lecturas profundas acerca del mencionado movimiento buscando propiciar acciones que vincularan a los alumnos con los conocimientos artísticos y científicos. La escuela era considerada como lugar de construcción colectiva de saberes y como camino relevante para la emancipación. De allí la importancia atribuida a la institución como transformadora de la realidad y a la docencia como forma de militancia social. En nuestro país, las hermanas Cossettini son admiradas ya que con escasos recursos consiguieron, en forma paulatina, ir cambiando la rigidez de la clase. Música, pintura, literatura, modelado, títeres, el laboratorio de ciencias y demás emprendimientos se integraron con armonía en el quehacer cotidiano. En el texto *El niño y su expresión* (Cossettini, 1940) observamos algunas nociones sobre educación y particularmente sobre el lugar de las experiencias artísticas llevadas adelante en la Escuela Experimental Dr. Gabriel Carrasco de la ciudad de Rosario, que resultan significativas para entender el posicionamiento expresivista, que tuvo (y aún tiene) una gran incidencia en los primeros tramos de la educación obligatoria:

La escuela debe tender a convertirse en un juego coordinado de estímulos para el libre desarrollo de la unidad y plenitud que hay en cada niño. El alma infantil busca siempre afanosa una forma de exteriorización. Sus actos como sus palabras son lenguaje que brota del complejo y profundo mundo interior. La escuela que facilita y orienta la libre expresión se encuentra con sorpresas:

(...) niños y niñas de 7 a 14 años con una individualidad infantil activa y con un fondo estético no común (Cossettini, 1940, pp. 7-8).

Las prácticas en el arte se transforman a la luz de este enfoque, y encuentran así un lugar de privilegio principalmente en los primeros años de la escolaridad obligatoria. Se traslada el eje de las habilidades de representación hacia la *expresión* comprendiendo a todos los niños, no sólo a los *dotados*. La enseñanza se dirige al desarrollo de la creatividad; los conocimientos específicos de las disciplinas que componen el área pierden su espesor conceptual y cobra importancia la estimulación de la producción plástica bajo consignas del tipo *tema libre*, donde todas las manifestaciones estéticas son aceptadas para no condicionar el desarrollo espontáneo y la autoexpresión del alumno.

Enmarcadas en el enfoque expresivista, las propuestas de Viktor Lowenfeld (1947) y Herbert Read (1943) resultan preponderantes para visualizar este giro en la enseñanza del arte. Sus planteos pueden considerarse entre los más influyentes en la educación artística de nuestro país, fundamentalmente en los primeros años de la escolaridad obligatoria.

Probablemente, una de las habilidades básicas que se debería enseñar en nuestras escuelas sea la capacidad de descubrir y de buscar respuestas, en lugar de esperar pasivamente las contestaciones e indicaciones del maestro. Las experiencias fundamentales en una actividad artística contienen precisamente ese factor. Esto es así tanto en el caso de un niño de jardín de infantes que está realizando una construcción llamada “Primavera”, con paja, papeles de colores y tapitas de botellas, como en el de un estudiante cuando pinta un cuadro que requiere mezcla de colores e invención de nuevas formas (Lowenfeld, 1962, p. 17).

El autor pone de relieve la importancia que tiene la educación plástica¹² para propiciar el desarrollo del potencial creativo que poseen todos los sujetos. Al considerar al arte como un medio de expresión —un lenguaje del pensamiento—, resulta fundamental generar en las aulas espacios para la autoexpresión. Desde esta concepción, se plantea que los niños son capaces de crear con independencia del grado de conocimiento que posean y que este acto se transforma en fuente de nuevos conocimientos (Lowenfeld, 1962, p. 17). Por lo tanto, será clave la relación que se establezca entre el sujeto y su ambiente, ya que el medio se transforma en el componente básico de la experiencia artística. Es clave *captar* información a través de los sentidos, incorporar y dar una nueva forma adaptada a las necesidades estéticas de quien crea. Ver, oír, oler, gustar se transforman en medios para que los alumnos interactúen con su entorno; agudizar los sentidos brindará mayores oportunidades de aprender, de manera que abordar la *sensibilidad perceptiva* es ineludible.

¹² Denominación que se le asigna al espacio vinculado con los que hoy se concibe como *artes visuales*.

Por otra parte, Herbert Read (1996) en su obra *Educación por el arte*, y desde un enfoque integral, plantea que el arte debe ser la base de la educación, otorgándole una importancia y trascendencia fundamental ya que es «...un modo de integración —el modo más natural para los niños— y como tal, su material es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento» (p. 80), aspectos clave para desarrollar las potencialidades de las que están dotados desde su nacimiento. La percepción, ligada con la educación de los sentidos; el sentimiento, vinculado a la sensibilidad y a la intuición. En este marco, la finalidad suprema de todo acto pedagógico no es la formación de artistas sino el cultivo de diversas formas de expresión (visuales, musicales, literarias, escénicas, entre otras), con el propósito de formar ciudadanos libres.

Son numerosas las propuestas áulicas actuales que se apoyan en el potencial expresivo de la infancia. Cabe preguntarnos: ¿qué se enseña cuándo este posicionamiento sustenta las actividades escolares? Si los deseos de los alumnos constituyen la vía de los aprendizajes, ¿de qué manera intervenimos como docentes para que los contenidos encuentren su lugar en la formación integral del sujeto? El enfoque expresivista ha calado muy hondo en las prácticas educativas del área, fundamentalmente en el nivel inicial y en los primeros años de la escolaridad primaria, dejando instalada hasta hoy la idea de que el aprendizaje en el arte ocurre de manera natural y espontánea, sin que intervenga la mediación del profesor. Esta postura convive con otras formas de concebir la enseñanza de las artes visuales.

Escuela, arte y tecnicismo

A finales de los años 1950 se inicia un movimiento de alcance político, económico, social, cultural y educativo que cobró una dimensión continental: el desarrollismo. Este concepto junto con su correlativo, el subdesarrollo, proviene del ámbito de la economía y está relacionado con la idea de progreso indefinido, que en esta década es reformulada en términos estrictamente económicos.

El supuesto general del período se centra en que los países avanzados tienen un nivel de prosperidad y de calidad de vida superiores a los subdesarrollados. De allí que esta forma de nominar polarizada pueda ser tomada como una analogía del par conceptual superior-inferior desde el punto de vista económico y de la relación entre los contrarios tradición-modernización desde el aspecto cultural y político.

El desarrollo es considerado por algunos autores de la época como un proceso de transición de un Estado tradicional a un Estado de modernización. Esta movilización fue fuertemente apoyada por los medios de comunicación que se convirtieron en los agentes de difusión de las virtudes del modelo. La publicidad y la propagación de los datos a través de la televisión y la radio, además de la prensa, procuraban persuadir a los receptores sobre los beneficios de la propuesta, que ponía énfasis en el papel de la modernización a partir de la adopción y el uso de las tecnologías.

Resulta clave resaltar el papel de la Alianza para el Progreso (1961) que fue proclamada como la *revolución en libertad* (ante la amenaza castrista posterior a la Revolución Cubana), y que tuvo tres áreas de aplicación: la planificación familiar, la tecnificación y modernización del campo y las innovaciones en el ámbito de la educación (Huergo, 2015).

Cabe destacar que los sistemas educativos se encontraban en crisis y que los índices de analfabetismo resultaban elevados en Latinoamérica. No era posible el progreso y la modernización en la región con estos datos. El analfabetismo constituía un obstáculo y a la vez no era absoluto sino *funcional*, según las conceptualizaciones del momento.

En tal sentido, se procuró ver cómo alfabetizar a más gente de manera eficaz y en corto tiempo. Esto llevó a diseñar distintas experiencias pedagógicas a través de la utilización de los medios, en especial la radio. Es de destacar la *radioescuela* como una de las estrategias privilegiadas para superar los problemas de acceso y permanencia en el ámbito educativo. La idea dominante era que los medios podían convertirse en una gran escuela, ilimitada y multitudinaria para fines del siglo XX (Kaplún, 1992).

La visión funcionalista atraviesa el sistema educativo. Su misión consiste en educar a los alumnos para que puedan insertarse socialmente y cumplir un rol asignado en el futuro. De allí que las pedagogías desarrollistas dieran prioridad en el currículum a cuestiones que tendieran al logro del crecimiento económico. Con este fin se propiciaron reformas con las que se pretendía un acelerado adiestramiento de la mano de obra productiva para el proceso de industrialización. En este marco, la puesta en marcha de métodos y de procedimientos precisos y el modelo de planificación basado en objetivos de conducta se constituyeron en soportes de la enseñanza.

La escuela se convierte en la institución para la adquisición de capacidades, habilidades y hábitos, que permitiría a los estudiantes realizar actividades específicas de forma adecuada y definida. Se atomiza el proceso de enseñanza desconociéndose la complejidad de la vida del aula. Es el período en el que impera el *Dibujo Técnico* en las escuelas técnicas y el *Dibujo* y las *Actividades Prácticas* en los bachilleratos. En ambos casos el saber a enseñar se traduce en el entrenamiento de habilidades y destrezas para la representación; la instrucción se racionaliza midiendo tareas, alejadas de cuestiones contextuales. La enseñanza se organiza en secuencias de tareas que van de lo simple a lo complejo. Estas características se ven reflejadas en los planes de estudio para la Educación Técnica de 1965, donde observamos el recorte disciplinar que ingresa a la escuela, absolutamente vinculado a los perfiles de las carreras y con un criterio netamente instrumental. Encontramos un ejemplo de esto en el Ciclo Básico y en el Ciclo Superior de la escuela Técnica con inclusión de *Dibujo Técnico* y *Dibujo de máquinas* para la formación de Técnico Mecánico¹³ (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003, p. 15).

En las décadas de 1980 y 1990 se producen nuevas transformaciones en los enfoques pedagógicos. Representantes de distintas corrientes y propuestas de diversos ámbitos y campos de

¹³ Materias pertenecientes a los Planes de Estudio para las Escuelas Nacionales de Educación Técnica enmarcados en las Resoluciones correlativas del Decreto 1574/65.

conocimiento se constituyen como referentes, entre los que se pueden mencionar a la escuela de la Bauhaus; a Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffa, teóricos de la Psicología de la Gestalt; y a Rudolf Arnheim quien, desde la Psicología del arte, considera a la percepción como *pensamiento Visual*.

A las influencias anteriores se deben agregar los estudios de Semiótica, de la mano de Charles Sanders Peirce y Ferdinand de Saussure, que reivindican la relación entre los significados, los medios verbales y los de carácter visual; Nelson Goodman desde el Proyecto Zero de Harvard y los estudios referidos al Arte como lenguaje productor de símbolos; y Howard Gardner y la Teoría de las inteligencias múltiples.

Un eje clave que articula las diversas visiones mencionadas y que impacta en la enseñanza de las artes visuales es la noción de *percepción*. En las propuestas de enseñanza las propiedades visuales de las imágenes (algunas de las cuales implican el empleo de dispositivos tecnológicos para su concreción) tienden a ser consideradas como universales, estables y únicas, y se distinguen de otras características que no *están* en la representación. Esto deriva en la necesidad de explorar el medio visual, reduciéndolo a sus características formales para la identificación de los componentes a través de actividades de análisis que se suelen materializar en la escritura de textos. Esta estrategia basada en el comportamiento perceptivo parecería no contemplar que las imágenes forman parte de contextos históricos, sociales, culturales que afectan a la generalización de las cualidades estéticas que la visión perceptiva favorece.

Existe una regla según la cual la expresión que transmite cualquier forma visual será solo tan claramente destacada como lo están los rasgos perceptuales que la soportan. Una línea definitivamente curva expresa la oscilación o suavidad correspondiente con igual claridad; pero una línea cuya estructura resulte visualmente confusa no puede transmitir ningún significado. Puede que un artista pinte un cuadro donde se vea con claridad un tigre feroz; pero a no ser que haya ferocidad en los colores y líneas que lo integran, el tigre parecerá diseccionado, y no puede haber ferocidad en los colores y las líneas si las cualidades perceptuales pertinentes no se revelan con precisión (Arnheim, 1984, p. 145).

El arte es concebido como lenguaje. Su enseñanza se centra en la alfabetización visual, en el desarrollo de la percepción y en las habilidades de representación, por lo que requiere del conocimiento del código para la construcción de imágenes, focalizando en la discriminación de sus componentes desde una mirada formalista y descontextualizada. En síntesis, la imagen es considerada como un sistema de signos que atiende a normas gramaticales equiparables al lenguaje verbal.

En la década de 1990 la reforma educativa intervino en numerosas áreas. En lo que respecta al gobierno de la educación, se completó la transferencia de servicios educativos, que había sido iniciada por la dictadura cívico militar, de la Nación a las provincias. En la Ley Federal de Educación 24.195, sancionada en 1993, podemos observar que la enseñanza de las artes visuales se

sustenta en el enfoque antes señalado. En las propuestas curriculares se definen recortes disciplinares denominados *Formación Visual* o *Plástica-Visual*, que proponen como contenidos el desglose de los elementos del lenguaje visual, en niveles de dificultad creciente y se prioriza el abordaje de la producción y la lectura de imágenes a partir de la aplicación de patrones y normas. En los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la Educación Artística para la Educación General Básica (EGB), aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, se puede observar el criterio sostenido para la disciplina:

Es una época poblada de imágenes de toda clase. Si bien la difusión y el potencial de las imágenes no es exclusiva de nuestro siglo, ha alcanzado en los últimos tiempos una dimensión incomparable.

En la actualidad las imágenes pueden realizarse mediante procedimientos convencionales como la pintura, el modelado o el grabado y por otros generados por las técnicas no convencionales como el cine, el video, la fotografía o la infografía.

Cada uno de estos medios posibilitan diversas formas de representación y expresión, que conducen a la creación y ejecución concreta de un mundo figurativo o no. De allí la necesidad de implementar metodologías que incluyan la lectura de las imágenes para reconocer los mensajes que en cada caso produce el emisor e iniciarlo en la interpretación de significados y en el análisis crítico de los mensajes icónicos.

La construcción de elementos que hagan posible la lectura de la imagen, el disfrute de la obra artística, el uso expresivo de la representación plástica que incluye a la artesanía no discriminada del arte -que preserva lo auténtico y singular de cada región- son los aspectos fundamentales a tener en cuenta en la incorporación de los CBC de la disciplina plástica y visual en la escuela.

(Dirección General de Cultura y Educación, 1995, p. 203).

Cabe destacar el carácter formativo que se les reconoce a las disciplinas artísticas en la educación obligatoria. La presencia de los saberes artísticos se dirige a promover la alfabetización en los lenguajes comprendidos en el área. Sin embargo, en el marco de la Ley Federal, al ser concebida como Régimen Especial, en muchos casos queda relegada a espacios extracurriculares o no formales.

Escuela, inclusión y conocimiento artístico

Los argumentos sostenidos por las reformas neoliberales durante los años 90 se centraron en la aseveración de que el sistema educativo resultaba ineficiente, inequitativo y con resultados de baja calidad. Los discursos dominantes instalaron que la única posibilidad de mejora consistía en disminuir la inversión y reducir la responsabilidad del Estado en el ámbito educativo. El resultado de su concreción fue un profundo deterioro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Dentro de este escenario marcado por la desigualdad económica, social y educativa hay que ubicar la transformación que tuvo lugar en nuestro país durante el período 2003-2015, ya que constituyó una etapa de restablecimiento de los mecanismos institucionales de representación y abrió paso a políticas públicas que realizaron un afianzamiento de la perspectiva regional latinoamericana, la defensa del Estado de Derecho, la construcción de la memoria y el valor de los Derechos Humanos.

En materia educativa esta concepción rivalizó con los argumentos de éxito y meritocracia a partir de la idea de que si bien la educación no alcanza para cambiar una sociedad injusta tiene la capacidad de contribuir a su transformación (Puiggrós, 2007). Sin ánimo de caracterizar este periodo como *signado* por las Pedagogías Críticas nos interesa destacar, por un lado, la producción de teoría de carácter emancipador que se desplegó —en nuestro país y en el contexto latinoamericano— y que partieron de la identificación del carácter político de la educación. Por otro lado, resaltar que las normativas y las acciones de gobierno pusieron el acento en la *batalla cultural*, en la educación como proyecto democrático y en la necesidad de reconocer que nuestras matrices se conformaron a partir de la violencia colonizadora y de sus prácticas de dominación. Estamos frente a una perspectiva pedagógica que apoya un pensamiento tendiente al reconocimiento de los otros como iguales, al despliegue de las potencialidades de cada sujeto y a la enseñanza como proceso que contempla la posibilidad y la diversidad para la ampliación de horizontes de inclusión.

El sistema educativo tomó una marca clave en cuanto a preponderancia del papel activo del Estado en tanto garante de la Educación, que se plantea con precisión y contundencia como derecho social en la Ley Nacional de Educación 26.206, sancionada en 2006. Es posible observar que sus finalidades e intenciones concentran su apuesta en el fortalecimiento de la formación ciudadana.

En tal sentido, en lo que respecta a la Educación Artística, vemos en la mencionada ley y en las reglamentaciones posteriores, que dentro de los objetivos educativos estratégicos propuestos para la Educación Común y Obligatoria se destaca que el arte «resulta imprescindible para el logro de (...) la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo» (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 17). Observamos también el lugar estratégico que se le asigna para la formación integral de los sujetos, al considerarla «como área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio-histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano» (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 8). Esto es resultado de las transformaciones en el campo de la enseñanza como así también de las concepciones que sustentan al conocimiento disciplinar:

El objeto de la Educación Artística a finales del siglo XX debería tener en cuenta los debates en torno a la cultura visual y la función social de las imágenes y la historia de la mirada (Debray, 1994), y el papel de la educación y el Arte en la sociedad postmoderna (Efland, Freedman y Sthur, 1996). De tener

en cuenta estos debates *la Educación Artística tendría como objeto las manifestaciones (artísticas) de todo tipo, como vehículo de conocimiento (en cuanto comprensión comunicación y expresión) de las manifestaciones simbólicas de las diferentes épocas y culturales.*

No se trata, pues, de aprender a “leer” una imagen (como identificación de elementos visuales aislados) sino de “conocer” críticamente las diferentes manifestaciones artísticas de cada cultura (y no sólo de las obras de arte definidas como tales por la alta cultura de occidente y recogidas en sus museos y enciclopedias). Y si el conocer es el primer paso, la plasmación visual como forma de interpretación de la propia cultura sería el otro (Hernández, 2000, p. 79).

En el planteo precedente observamos uno de los aspectos fundamentales que cobra mayor preponderancia en este enfoque de la enseñanza: la consideración del *arte como objeto de conocimiento*, que posibilita construir relatos situados en un contexto social, histórico y cultural donde se comparten los significados. En lo que respecta a las artes visuales, paralelamente a esta característica constitutiva del conjunto de las disciplinas que conforman el área, observamos también que, además de las manifestaciones tradicionales, se incluye un repertorio de experiencias en las se modifican los modos de producir, de circular y de entrar en contacto con los públicos.

Estas transformaciones impactan en el objeto de estudio del área y derivan, por ejemplo, en la incorporación de la *cultura visual* dentro de las propuestas educativas, entendida —en los términos de W.J.T. Mitchell— como manifestaciones relacionadas con la cotidianeidad, que van más allá de las disciplinas artísticas, y que a su vez nos hablan de las culturas en las que se han producido. Si bien vivimos en un mundo en el que prima lo visual, el autor reconoce la necesidad de explicar todo aquello que parece transparente y evidente (Mitchell, 2003). Esto implica una importante redefinición de la enseñanza de las artes visuales que se dirige a la formación de sujetos críticos y productores de sentido para la comprensión de la Cultura Visual.

Lo que importa es que basemos la educación artística en que los estudiantes tengan la oportunidad de analizar de una forma crítica su propia experiencia cultural, de una manera que no solo les permita llegar a conocer algo de las presiones y los procesos contemporáneos que actúan sobre ellos, sino que les dé la oportunidad de tener su propia voz (Duncum, 2011).

Las tendencias actuales proponen centrar la mirada en el desarrollo de la *interpretación* que, «en materia de arte, no se restringe sólo a los momentos de análisis y crítica, sino que acompaña todos los procesos de producción artística» (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 7). Esto requiere considerar la comprensión, apropiación y reelaboración crítica de la cultura y, por lo tanto, proponer nuevas formas de proyectar la enseñanza, que contemplen instancias de producción como así también de reflexión, ya que los conocimientos artísticos conjugan el *saber hacer* con el *saber explicar lo que se hace*. En este marco cobran particular importancia las interacciones entre los alumnos en espacios de intercambio entre pares y con el docente, donde

la exploración de conocimientos previos es fundamental y el lenguaje verbal opera como mediador en la construcción de redes de significados.

La construcción de conocimientos en el arte involucra un entramado interdisciplinar de saberes que posibiliten la comprensión del mundo. En tal sentido, se revalorizan los contenidos de los lenguajes artísticos en tanto conceptos enfocados en su configuración histórica. En ello interviene la dimensión teórica que favorece la formación del juicio crítico ante las manifestaciones artísticas y estéticas (populares y académicas de diferentes épocas y contextos) a través de diferentes modelos de análisis. Ahora bien, estas transformaciones operan no solo en la revisión de contenidos y metodologías, sino que impactan fundamentalmente en cómo se concibe la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales, expandiéndose como derecho de todos los sujetos que transitan por la escolaridad.

A modo de cierre

A lo largo del texto hemos podido observar cómo las consideraciones sobre el arte y su enseñanza han variado desde su inclusión a finales del siglo XIX, en la naciente escuela argentina, donde las decisiones políticas marcaron su lugar y la manera en que sus saberes ingresan a la escolaridad obligatoria. Un proyecto de país avaló su incorporación para la formación de la niñez. A lo largo de los años, las formas de hacerse presente y de ser enseñado se fueron transformando, hasta llegar en ocasiones a desconocer su valor formativo.

Hoy podemos señalar que las distintas miradas sobre la disciplina que nos ocupa -las artes visuales- están impregnadas de posiciones disímiles y hasta contradictorias. Es posible identificar aún ciertos núcleos duros que provienen de experiencias escolares instaladas durante décadas y que persisten en los docentes de manera fija, casi inamovible.

Mucho es lo que resta por construir y avanzar en la agenda educativa para sortear los obstáculos que impiden que *todos* los estudiantes se apropien de los conocimientos de las artes visuales. Como docentes tenemos la posibilidad de pensar, de decir y hasta de discutir sobre el valor del arte gracias a su presencia en las escuelas. No estamos peleando su incorporación, estamos reflexionando sobre sus sentidos y sus saberes, tan necesarios para la construcción de las instituciones como espacios públicos, emancipatorios y democráticos.

Para que la afirmación sobre su papel protagónico se formalice se requiere, entre otras cuestiones, fortalecer en los proyectos institucionales y áulicos el sentido poético-metafórico e identitario propio del área para la formación integral de los sujetos. Un trabajo tan inmenso como posible.

Referencias

Arnheim, R. [1954] (1984). *Arte y percepción visual. Psicología de la Visión creadora*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

- Comenio, J. A. [1630] (1998). *Didáctica Magna*. Ciudad de México, México: Editorial Porrúa.
- Cossettini, O. (1940). *El niño y su expresión*. Santa Fe, Argentina: Ministerio de Instrucción Pública y Fomento.
- Dirección General de Cultura y Educación. (1995). *Módulo 0 - Ley Federal de Educación, Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Contenidos Básicos Comunes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- Duncum, P. (2011). *La cultura visual como base para una educación en artes visuales*. Granollers, España. Recuperado de <http://espaidarts.blogspot.com/2011/03/la-cultura-visual-como-base-para-una.html>
- Dussel, I., Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona, España: Octaedro.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (2003). *Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica. 1965*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001300.pdf>
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO/OREALC.
- Lowenfeld, V. [1947] (1962). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Martins, M. (2019). Percepção e sensibilidade: A escola y a educação pelas coisas e objeto. En Arata, N y Pineau, P (Coord) *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial de Filosofía y Letras UBA - Colección Saberes.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). *Educación Artística (Régimen Especial)*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003321.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Resolución 111/10 y anexo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es la educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En: Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M., *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Puiggrós, A. (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Read, H. [1943] (1996). *Educación por el arte*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.