

## CAPÍTULO 4

### Las bellas artes y el modelo pedagógico tradicional ¿formas que perduran?

*Graciela Parma*

Luego de haber analizado el surgimiento de la escuela como institución de la modernidad y las particularidades del contexto argentino que determinaron su forma y lógica institucional en función del proyecto de Nación que estaba en gestación, indagaremos sobre la educación artística en ese marco de situación y el tipo de modelo pedagógico que se correspondía con dicho proyecto de política educativa.

Si bien en lo que hace a la **educación en general**, analizaremos la **dimensión política de los proyectos propios de diferentes momentos** que han marcado nuestro sistema educativo, en el campo artístico particular, analizaremos dicha politicidad a través de la presentación de **concepciones de educación artística** que se fueron consolidando y configurando en el tiempo, en relación a sus contextos, y que perduran hasta la actualidad disputando sentidos. Esto se debe a que la educación artística no ha sido considerada como un área prioritaria, por lo que no siempre hubo definiciones explícitas respecto de la misma en la política educativa. Que haya habido períodos en los que no se tomaron decisiones al respecto, no significa la vigencia de cierta neutralidad; en este caso, más bien habla del lugar de desvalorización del área, dando prioridad a otros aspectos de la cultura. Ya nos hemos referido a que toda propuesta educativa implica una dimensión política, un proyecto con una direccionalidad, con mayor o menor deliberación. Por ello, ordenaremos el análisis en cuatro concepciones de educación artística que desarrollaremos a lo largo de estas páginas. Todas ellas, originadas en un tiempo y un espacio determinado, bajo influencias de diversa índole que oportunamente iremos presentando, y que se prolongan en el tiempo, con mayor o menor vigencia o incidencia de acuerdo también con los distintos niveles educativos.

Cuando hablamos de concepción de educación artística, nos referimos a la fundamentación de ese campo educativo en particular, a la razón de ser, lo que le da **sentido**. Sentido que no es neutral ni universal –aunque en muchas ocasiones lo pretenda– sino que se constituye y cobra relevancia en un contexto determinado, en el que los sectores dominantes logran imponerse en el campo en disputa.

Por otro lado, para su abordaje, no podemos dejar de tener en cuenta las variables que inciden en la configuración de cada una. Entre ellas podemos señalar:

- . la concepción de arte vigente,

- . los principios sostenidos por modelos pedagógicos propios de la época; y
- . las influencias de otras áreas (filosofía, sociología, psicología, economía, tecnología, etc.)

En este capítulo trabajaremos la denominada **Concepción de Educación Artística Tradicional o de las Bellas Artes**.

Aguirre Arriaga (2005. p.205-217) denomina dicha perspectiva como “Programa Logocéntrico”. Si bien coincidimos con el desarrollo que hace de la misma, la nombramos como concepción tradicional, ya que el logocentrismo no es el aspecto que queremos destacar prioritariamente, ni resulta apropiado identificarla como centrada en el conocimiento. No hay que olvidar que Aguirre Arriaga es un autor de origen español, mientras que nosotros hacemos una lectura de esta concepción desde un punto de vista Latinoamericano.

Desde nuestra perspectiva, esta concepción de educación artística está marcada por la **dependencia** y la **desigualdad**.

No hace mucho que la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata cambió su nombre. Dejó de llamarse “Facultad de Bellas Artes” para pasar a ser “de Artes”. Profundizaremos algunos principios que nos permitirán ahondar en el peso simbólico de este cambio.

Para comenzar, y a modo de disparador, les compartimos una escena que transcurrió en el hall central del Teatro Colón de la ciudad de Buenos Aires –institución legitimada en el campo de las Bellas Artes– hace solo un par de años.

Un joven guía del teatro, ubicado a los pies de la escalera que conduce a la sala principal, decía textualmente al grupo de visitantes:

“Aquí lo terrenal, allí (señalando la sala en el piso superior) lo espiritual. En la obra, olvidarnos”. Y con ademán casi teatral, invitándolos a seguirlo en la subida a la escalera, dijo: “Traigan su alma”.

Habiendo ascendido, ya en la sala de los bustos de “los grandes maestros de la música”, dijo: “uno cree que no son seres humanos, que son artistas. Pero son humanos”.

Antes de continuar, podemos preguntarnos: ¿Qué principios subyacen en torno a la concepción de arte en dichas expresiones? ¿Qué consecuencias tienen para su enseñanza?

Podemos decir que se trata de una buena estampa del **sistema moderno del arte europeo**, consolidado en el siglo XVIII a partir de la adquisición de la autonomía del arte, vigente en algunos ámbitos aún en nuestros días: separación del mundo material y mundo espiritual, el arte “puro”, autorreferencial, no contaminado con la realidad, la obra de arte para ser contemplada, el artista como genio creador, y el ascenso social implicado en su figura.

Para esta concepción, el arte a enseñar está constituido, por “ese arte” con pretensiones de universalidad –e intereses para imponerlo como tal, aunque en realidad haya sido producido en un contexto cultural, propio de un espacio y tiempo determinado.

Tomando las palabras de Ticio Escobar (2014):

Aunque la teoría ilustrada parta del supuesto de que hace miles de años la humanidad entera produce esas formas sensibles cuyo juego funda significaciones (eso que en sentido estricto se llama arte), de hecho, el modelo universal de arte (aceptado, propuesto y/o impuesto) es el correspondiente al producido en Europa en un período históricamente muy breve (siglo XVI al XX) (Escobar, 2014, p.40).

De acuerdo al autor (2014, pp.40 y 41), esta concepción entiende como arte al conjunto de prácticas/producciones que reúnen las notas básicas de **ese arte**, las cuales se constituyen en arquetipos normativos del arte occidental –a pesar de lo discutible de las mismas–:

- Objetos **únicos e irrepetibles** que expresen al **genio individual**
- Capacidad de exhibir la **belleza desligada de otras formas culturales y purgada de utilidades y funciones que oscurezcan su nítida percepción.**
- Unicidad e inutilidad (desinterés) de las formas estéticas**

Por ello decimos que es una concepción marcada por la **dependencia** de parámetros artísticos y culturales ajenos a la cultura original de nuestras tierras latinoamericanas, en la que el arte estaba integrado a la vida, con la producción de objetos de uso cotidiano y ritual, en el que las formas estéticas portaban un valor de uso social, como parte de la unicidad de la vida humana en el cosmos y la naturaleza.

La conformación del sistema de arte moderno en Europa –fuertemente determinado por haber alcanzado la autonomía en el siglo XVIII–, trajo aparejada, asimismo, **la división entre arte y artesanía**. Lo que también tuvo como correlato la generación de **ámbitos diferenciados para la enseñanza de cada uno de ellos** y la **distinción entre destinatarios**. De allí la **desigualdad** que adelantamos anteriormente como característica propia de esta concepción.

Estos ámbitos diferenciados fueron creándose a través de un proceso, que respondía a las transformaciones de época:

-En la Edad Media, el tipo de enseñanza estaba marcada por el saber hacer, la enseñanza de la destreza manual, a cargo de los artesanos hábiles, en los monasterios y más tarde en los gremios.

-Con el humanismo propio del Renacimiento, se comenzaron a sentar las bases de lo que más tarde se constituyó como arte moderno. La artesanía se empezó a separar de las Bellas Artes y la enseñanza de éstas cobró un carácter racionalista, basado en geometría, anatomía, teoría del arte, filosofía, la norma, la proporción como base de belleza. Los grandes maestros daban clases en talleres y academias informales. Leonardo Da Vinci escribía manuscritos que, después de su muerte, fueron publicados, y L. B. Alberti en 1436 publicó el tratado Della Pittura, en ambos casos, con el fin de registrar sus enseñanzas y sistematizar las reglas de las artes figurativas. Los maestros podían admitir o rechazar a los que aspiraban a ser alumnos, en base a sus condiciones (nótese que no casualmente se habla de “maestros” y alumnos”, en masculino).

-Las academias, constituidas en el marco del racionalismo del S. XIX como las instituciones de enseñanza artística, estaban destinadas a la formación de una élite de talentosos, a

aquellos con un don innato, centrando su enseñanza en la expertización de cultura antigua. En las mismas se enseñaba el arte de los grandes maestros, la adquisición de habilidades representativas como modelos a imitar, respetando la norma y canon de belleza propios, de corte racionalista y universal.

Cabe destacar, que en este proceso, la enseñanza de la artesanía propia de la Edad Media no se extinguió, sino que continuó, con las variantes propias de la época, destinada a la producción de diferentes objetos de acuerdo al momento (de decoración y lujo para la realeza en el siglo XVII, artículos de mercado y lujo en el siglo XVIII) y al desarrollo de determinadas destrezas vinculadas a oficios y al diseño, las que resultaron necesarias para el progresivo desarrollo de la industria y el del “buen gusto” (siglo XIX). Entre las mismas, cobra un lugar destacado la enseñanza del dibujo. Pero sin alcanzar ninguna de ellas el rango de Arte, reservado para las producciones de aquellos talentosos que pudieran seguir y responder a las normas definidas, enseñadas en las academias.

## Impactos de este proceso en Argentina

A continuación, presentaremos muy brevemente algunos datos del impacto en Argentina de este proceso gestado en Europa, en el que se puede apreciar la creación de ámbitos de estudio distintos, respondiendo a sentidos y destinatarios diferentes.

En el siglo XVIII se crearon las primeras academias en América (México y Filadelfia), siguiendo el modelo de las europeas.

En 1779, Manuel Belgrano creó la Escuela de dibujo, el que era considerado indispensable para el ejercicio de la profesión y el adelanto de la industria. Se presentaba el estudio del dibujo como obligatorio para los artesanos que aspiraban a maestros. Belgrano afirmaba que el dibujo "es el alma de las artes" (1954, p.77). Al año siguiente de su creación, esta escuela fue cerrada por considerarse un lujo por parte de la corona.

Rodolfo Trostiné (1950), en este sentido, presenta una selección de testimonios referidos al lugar que ocupaba la enseñanza del dibujo en Buenos Aires hasta la primera mitad del siglo XIX.

A lo largo del siglo XIX, se crearon diversas instituciones, con duración variable y también talleres privados. Entre ellas, la academia de dibujo en el convento de los recoletos (primera iniciativa después de mayo 1815), la escuela de la sociedad estímulo de Bellas Artes y la primera Academia de Bellas Artes en Córdoba. En ese entonces, se acostumbraba a mandar a estudiar a Europa a pintores y alumnos avanzados y destacados.

Asimismo, se destacó la inclusión de la enseñanza de dibujo en otras instituciones educativas, en colegios y universidades.

En el siglo XX, se crearon instituciones de Bellas Artes que llegan hasta nuestros días: el museo de Bellas Artes (1922), Escuela Superior de Bellas Artes “La Cárcova” (1923), la Comisión

Provincial de Bellas Artes (Buenos Aires, 1926), Escuela Nacional de Bellas Artes preparatoria Manuel Belgrano (1933), Escuela de Bellas Artes en Santa Fe (1937), Conservatorio de música y arte escénica (1948), Escuela Provincial de Bellas Artes en Salta (1950). También en Córdoba, la Escuela de cerámica “Fernando Arranz” (1933).

Y a su vez, se creó la Escuela Nacional de Artes y Oficios, en cuyo plan de estudios decía que estas escuelas de tipo primario estaban destinadas a la formación de buenos obreros: habilidad manual y conocimientos técnicos. Establecía también, que la enseñanza debía estar marcada por una aplicación de carácter utilitario. En ella se formaban carpinteros, herreros, mecánicos, conductores de motores agrícolas. La enseñanza del dibujo formaba parte de todas esas carreras.

Tensionando esta postura –de acuerdo a lo estudiado en relación a la teoría de los campos de Bourdieu–, en los tugurios del puerto de Buenos Aires y en el hacinamiento del Hotel de Inmigrantes se conformaba una “sorda protesta” que se constituyó en el germen del arte político y social del país: una contracultura difundida a través de los grabados de los Artistas del Pueblo (Díaz y Giudici, 2008, p. 1) y distintos tipos de gráfica, que llegaban a otros espacios a través de circuitos propios. Si bien no se trataba de espacios de educación formal, circulaba en ámbitos populares, con **la posibilidad propia de la imagen de instalar valores, discusiones y conflictos** (Andrea Giunta, 2003, p.41).

No fue tanto un arte de museo como una gráfica que ingresó a los talleres, a los locales y a las casas. A fines del siglo XIX y comienzos del XX, los periódicos y los almanaques populares anarquistas y socialistas comenzaron a demandar a los artistas plásticos una gráfica distinta de la que les solicitaba la prensa burguesa. En los años ‘20 y ‘30, el arte social había conquistado una identidad y penetrado no solo en los gremios, las bibliotecas populares y los partidos de la izquierda, sino también en los hogares obreros. Los grabados de los Artistas de Pueblo eran accesibles al bolsillo del trabajador (Tarcus, 2008, p. 2).

## Huellas de esta concepción en la historia de la Facultad de Artes de la UNLP

Tomaremos la historia de la creación de la Facultad de Artes de la UNLP, y sus antecedentes, para dar cuenta de la tensión entre las artes mayores y menores, entre la formación para las Bellas Artes y para la industria. (UNLP, Facultad de Bellas Artes, 1976).

A principios del siglo XX, dentro del Museo de Ciencias Naturales dependiente de la provincia de Buenos Aires, funcionaba la sala de Bellas Artes, en la que se encontraban las reproducciones del Moisés y el Laocoonte. Asimismo, en el subsuelo, funcionaban los talleres de impresiones oficiales. Al crearse la UNLP en 1905, el Museo pasó a depender de la misma y se creó la Es-

cuela Superior de Ciencias Naturales, Antropológicas y Geográficas con sus “accesorios de Bellas Artes y artes gráficas”, que pronto pasó a ser conocida como Escuela de Dibujo de la Universidad. Respecto de la sala de Bellas Artes, José María Rey relata lo siguiente en su documentada historia de la Escuela de Dibujo de la Universidad.

El visitante hallaba un paréntesis de sosiego espiritual a sus divagaciones circunstanciales, frente a los calcos de algunas estatuas griegas y renacentistas, que junto con la colección de pinturas donada por D. Juan Benito Sosa, y con otras más, de distinta procedencia, formaban en el Museo el conjunto de la sección Bellas Artes. Dominaban la serie emotiva el grandilocuente Moisés de Miguel Ángel y el grupo del Laocoonte, torturado por la implacable pareja de serpientes troyanas (Rey, 1938, p.1).

La Escuela de Dibujo se creó con una doble finalidad: “Escuela para la enseñanza del dibujo en las facultades de la Universidad, por correlación, y de escuela o academia, con plana propia de alumnos, para la enseñanza profesional” (Rey, 1938, p.12).

En realidad, el plan de estudio de los primeros años –común a ambas formaciones–, estuvo marcado por las exigencias de la enseñanza del dibujo a alumnos de las distintas facultades, con carácter de auxiliar de la enseñanza científica, por lo que la misma tuvo un fuerte sesgo técnico, en detrimento de la formación artística. Se dictaban materias como: dibujo cartográfico, dibujo geométrico, desarrollo y proyecciones, caligrafía, lavado en negro y en colores, modelado, relieve geográfico, caligrafía, dibujo del natural (con desarrollo de elementos de ornamentación), perspectiva lineal y aérea, color y anatomía artística (a cargo de un médico y paleontólogo).

Alrededor de 1910, con la primera camada de egresados y ante la demanda de un número de aspirantes a la formación artística, se dividieron los planes de estudio para la formación de Profesores de Dibujo, por un lado, y la de los estudiantes de otras unidades académicas, por otro.

La reestructuración de la enseñanza de las artes llevó a que en el año 1924 la Escuela de Dibujo se transformara en la Escuela Superior de Bellas Artes y pasara a funcionar en el Teatro Argentino, con el peso simbólico que éste conlleva. En 1926 se colocó la piedra fundamental y en 1937 se terminó el actual edificio propio ubicado en diagonal 78 de la ciudad de La Plata. Resulta significativa la distribución de los espacios en el nuevo inmueble: en el subsuelo, el taller de cerámica, de pintura mural, junto con las salas de máquinas, calefacción y combustible y talleres de herrería, carpintería y electricidad; en la planta baja, la Dirección de enseñanza, el Instituto de Historia del Arte, la Biblioteca especializada, el Salón de actos, la sala de Dibujo con modelo vivo, taller de escenografía y de grabado; en la planta alta, el despacho del decano, la sala de sesiones del consejo académico, tres salones de pintura, los departamentos de plástica, música y sala de profesores. (UNLP, Facultad de Bellas Artes, 1976).

La Escuela Superior de Bellas Artes se propuso alcanzar la formación de virtuosos de plástica y música del más alto nivel –emulando la Academia Nacional de Bellas Artes–, pero no renunció a incluir en sus planes de estudio carreras de dibujante técnico, profesor de dibujo y cursos especiales para obreros.

Las distintas carreras tenían diferentes condiciones de ingreso:

- Para el profesorado en enseñanza superior de piano, violín, viola, violoncello y armonía era necesario aprobar un examen de ingreso, previo curso preparatorio.

- Para el profesorado en enseñanza superior de pintura y escultura, poseer título otorgado por la Escuela Nacional de Arte o la Academia Nacional de B.A. Quienes contaban con el título de profesor de dibujo debían rendir examen de ingreso, en el que tenían que pintar o modelar una cabeza del natural. Quienes no contaban con título alguno debían, además de dicha prueba, rendir examen de perspectiva, anatomía artística, psicología e historia del arte.

- Para el curso superior de grabado, mismos requisitos anteriores, pero el examen consistía en un dibujo a carbonilla tomado del desnudo natural.

- Para la carrera de dibujo técnico, tener más de 14 años, haber aprobado la escuela primaria o en su defecto obligarse a terminar los estudios en forma paralela

- Para los cursos nocturnos de dibujo elemental destinados a obreros, el acceso es libre.

Queda claramente reflejado en lo dicho los circuitos y destinatarios diferenciados.

En la siguiente imagen publicada en el libro Facultad de Bellas Artes en su 70° aniversario, se puede observar el escudo de la facultad. “Hic Pulchra Fit Vita” significa: “Aquí se aprende a embellecer la vida”. (Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 1976, p.4)



*Imagen tomada del libro Facultad de Bellas Artes en su 70° aniversario*

En su prólogo, el Decano Normalizador de aquel entonces, Prof. Ricardo J. Porto, concluye diciendo: “Bajo el numen tutelar de “Hic Pulchra Fit Vita”, en el bregar constante de la diaria tarea **está la explicación de todo lo alcanzado**. En el futuro –sin pausas–, **las nuevas metas hacia una perfección que nos hará dignos del pasado**” (Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 1976, p.3).

Habiendo hecho este recorrido, podemos concluir con que la influencia de esta concepción trasplantada, con sus circuitos diferenciados, se extendió por mucho tiempo a lo largo del siglo XX (y aún quedan prácticas, naturalizadas, en algunos ámbitos). En muchas instituciones de nivel superior, todavía en la actualidad, se destaca –con mayor o menor grado de explicitación–

el seguimiento de los cánones del arte moderno, el carácter racionalista de la enseñanza (incluyendo la geometría, matemática y anatomía).

La enseñanza del dibujo como herramienta técnica, junto con la enseñanza de diversas destrezas, tuvo gran impacto en las escuelas primarias. Es el caso de la Escuela Anexa de la UNLP (nivel primario), con sus talleres de imprenta, carpintería, huerta y modelado. En las escuelas primarias de la provincia se enseñaba dibujo y otra materia cuya denominación varió entre manualidades y actividades prácticas, en la que se aprendían “labores”: bordado, tejido, costura, etc. Asimismo, se mantuvo durante muchos años la enseñanza de caligrafía, cartografía, dibujo arquitectónico.

## Modelo Pedagógico Tradicional

Si pensamos en la dimensión política del proyecto educativo del inicio del sistema educativo argentino y la de la concepción de educación artística tradicional, ambas requieren de definiciones pedagógicas orientadas a construir el sentido definido en las mismas.

Antes de abordar dichas definiciones en particular, nos detendremos a analizar **a qué nos referimos cuando hablamos de modelos pedagógicos** y cuando hablamos de pedagogía. Estamos aludiendo al encuentro entre el sujeto y la cultura desde el punto de vista educativo. Este encuentro, mediado por el hecho educativo, puede ser abordado desde muchas y diversas perspectivas, que tensionan el campo, de acuerdo al proyecto de política educativa que lo oriente, a las decisiones institucionales, y a los posicionamientos de las y los docentes. Cabe preguntarse en qué medida y de qué manera las/os docentes favorecemos ese encuentro, lo provocamos, lo obstaculizamos, y si las decisiones en torno a la enseñanza tienden a incluir, de modo de lograr que todas y todos tengan acceso a esa cultura, o si tienden a generar circuitos y lugares diferenciados de acuerdo a la condición, profundizando la desigualdad existente en nuestra sociedad.

Otra cuestión que tensiona lo pedagógico es la relativa a la transmisión de saberes. En este sentido, nos preguntamos si la misma necesariamente implica una relación de sumisión, de sometimiento, de dominación o si la transmisión de saberes también puede resultar un hecho emancipatorio para el sujeto. Respecto de la segunda alternativa, la transmisión de saberes resulta significativa cuando promueve que la cultura heredada –implicada en dichos saberes– se convierte en cultura apropiada, con la posibilidad de recrearla, transformarla.

Respecto de la transmisión de saberes, otro binomio a analizar es la tensión entre la formación y la libertad. Hay modelos pedagógicos que hacen hincapié en la formación y otros en la libertad, y hay modelos que conjugan las dos cosas.

A su vez, otro punto en discusión es el referido a cuáles son los valores culturales en los que centrar la transmisión; saberes que se han construido a lo largo de la historia, pero que requieren ser definidos en función de su significatividad social. Por qué unos sí y otros no, o por qué unos requieren mayor desarrollo y son priorizados sobre otros.

Otra cuestión a analizar son los roles: ¿Cuál es el rol del docente? ¿Cuál es el rol de las/os estudiantes? ¿Desde qué perspectiva ve el/la docente a las/os estudiantes? ¿Son miradas/os desde la falta?, ¿desde sus logros?, ¿desde su potencial?, ¿en su contexto?, ¿desde el respeto a lo diverso, al “otro”?, ¿desde su derecho?

¿Cómo es concebido el objeto de conocimiento? ¿Se trata de algo acabado, único, universal, dado y estático que solo puede ser explicado, observado, medido y comprobado? ¿O es entendido como un objeto de conocimiento que está en construcción y del que compartimos el producto de lo que hemos llegado a construir, de lo que hemos comprendido, entendiendo que es un conocimiento discutible, interpretable? ¿Se espera que las nuevas generaciones lo tomen, se lo apropien y lo transformen con su propia producción, desde su nueva realidad?

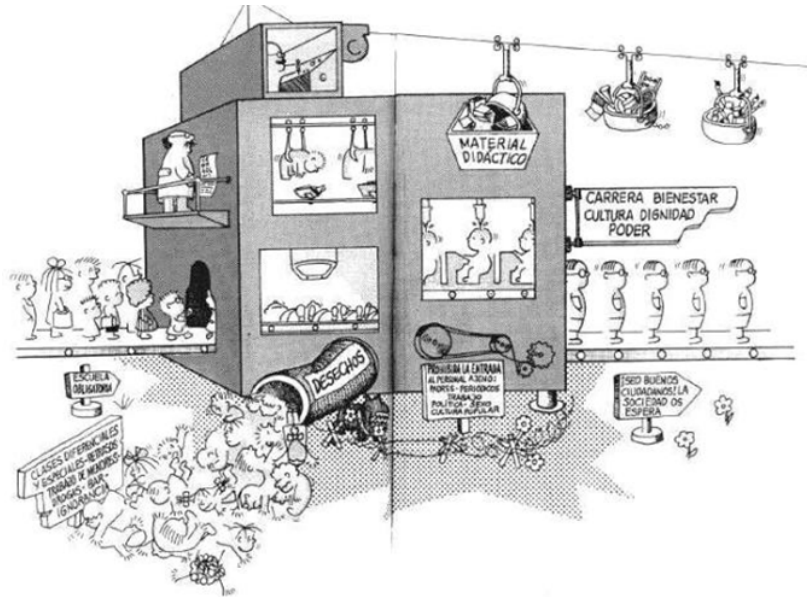
Phillipe Meirieu, pedagogo francés, dice:

Su tarea [la tarea de la educación] es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han construido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Ésa es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que se ha introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que se ha introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi en 1797 (Pestalozzi, 1994) ..., pueda “ser obra de sí mismo” (Meirieu, 1998, p.70).

Ésta es una postura posible, la postura de Meirieu, que nosotros compartimos en muchos aspectos, pero justamente constituye un campo de discusión. O sea, las respuestas, los posicionamientos respecto de todos esos interrogantes que venimos planteando son múltiples. Y en base a ellas se construyen los modelos pedagógicos, como construcciones teóricas, desde el campo de la investigación. Lo definitorio en un modelo pedagógico es el sentido de la educación, aquello a lo que hicimos referencia desde el inicio: su politicidad, la direccionalidad de la educación, y desde allí son ordenadas las definiciones respecto de las dimensiones anteriormente planteadas: el concepto de realidad, de verdad, el objeto de conocimiento, los lugares de docentes y estudiantes, desde dónde se establece la relación pedagógica, cómo se entiende que se construye el conocimiento, qué contenidos son priorizados en la enseñanza, con qué metodología se enseña, qué y cómo se evalúa. Todos estos aspectos se ordenan detrás del sentido, o sea, el sentido es el que marca la dirección y desde él se toman las decisiones respecto de todas esas cuestiones que, junto a otras, conforman el hecho educativo y en base a las cuales se definen los diferentes modelos pedagógicos.

Ahora sí, abordaremos las características del **modelo pedagógico tradicional**, el modelo que se conformó en función del proyecto educativo propio del inicio del sistema educativo, con

la escuela generada como institución funcional al proceso moderno, de acuerdo a lo mencionado anteriormente, como dispositivo disciplinador.



Tonucci, F. (2008). *La Maquinaria escolar*. p.10

El psicopedagogo y dibujante italiano, Francesco Tonucci, presenta en esta viñeta el dispositivo disciplinador. En el caso de Argentina –con su población tan heterogénea conformada por indígenas, inmigrantes–, este proceso estuvo a cargo de un sector reducido, de una élite que era la encargada de provocar la homogeneización en torno al modelo nacional de argentinidad de ese entonces. Por ello la escuela se tornó una escuela normalizadora, que educaba en base a la uniformidad, en la que los valores destacados eran la obediencia, la autoridad, la jerarquía, el orden, y en la que no hay lugar para quienes no se encuadren en dicha norma, siendo excluidos y desechados.

Estando claro el sentido –que es como dijimos el que rige y ordena a todos los demás aspectos– vamos a ver qué pasa con los contenidos en este modelo, cuáles son los saberes de la cultura que están priorizados.

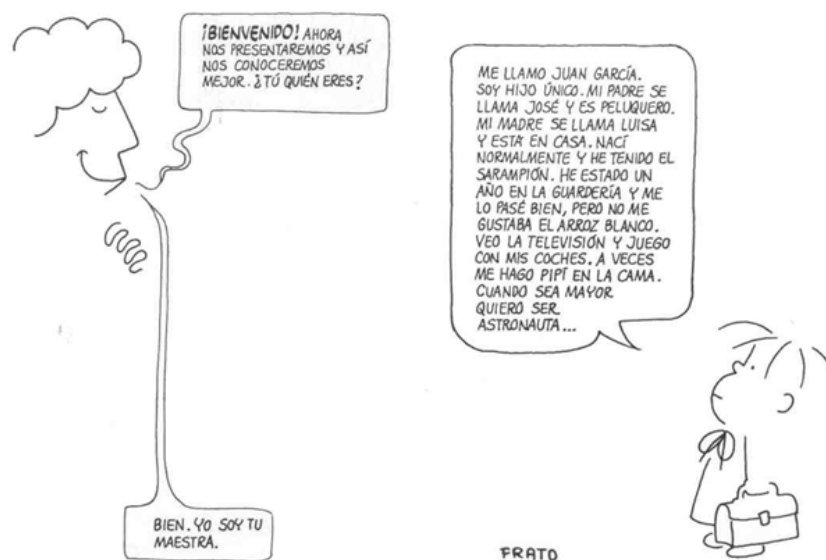


Quino (1992). *Mafalda 2*. P. 96

Quino cuestiona los saberes enseñados en la escuela tradicional, descontextualizados y disociados de la realidad. Este modelo prioriza la enseñanza de contenidos desde una lógica exclusivamente disciplinar, los que son presentados como verdades universales, absolutas, como objetos de conocimiento acabados, indiscutibles, válidos para todo el mundo, y solo pasibles de ser observados, descriptos, explicados, medidos, comprobados y reproducidos. En este sentido, se caracteriza por tender al enciclopedismo y la acumulación de saberes conceptuales, teóricos, de acumulación de datos, sin resultar necesariamente significativo (Porlán, 1993).

En el caso de la educación artística, particularmente en las artes visuales, la enseñanza está centrada en las producciones artísticas, legitimadas como tales en base a procesos de otras geografías y otras historias a las que ya nos hemos referido cuando desarrollamos la concepción de educación de las bellas artes. Los contenidos ponen el foco en la enseñanza de la norma, el canon de belleza. De esta manera, y en base a ello, se busca el virtuosismo técnico y la agudeza perceptiva. Asimismo, se valora el conocimiento de las biografías de artistas, de sus obras, la posibilidad de identificarlas/os en base a sus rasgos estilísticos, de tal manera que se concibe que quien maneja este cúmulo de información es considerado “culto”. El “mejor alumno” será también quien pueda realizar descripciones formales de las mismas o quien las reproduzca a través de una copia fiel, demostrando el virtuosismo técnico correspondiente.

Por otro lado, este modelo considera que el/la docente es quien posee todo el saber, lo que le otorga un lugar de superioridad, de dominación, con el consiguiente correlato del alumno, como un receptor pasivo y un repetidor mecánico, quedándole reservada una situación de sumisión, que requiere de obediencia a la autoridad absoluta del/ de la docente.



Tonucci, F. (1979). *La escuela como investigación*. Recuperado de: <http://www.utopiayeducacion.com/2007/05/las-reflexiones-de-frato-por-francesco.html>

Estamos ante un modelo de educación conservador, que tiende a reproducir el sistema o imponerlo.

Respecto de la metodología de enseñanza, se priorizan las clases expositivas, la explicación verbal de los contenidos, demostrando el saber docente, y reservando para las y los estudiantes las tareas de escuchar, tomar apuntes, memorizar, para después poder reproducir.

En este modelo también se da la separación entre las clases teóricas y las clases prácticas. Las primeras se refieren a materias “para pensar”, las que se consideran principales, a diferencia de aquellas que son “manuales”.

Paulo Freire (1970, p.72) le llama educación bancaria a esta perspectiva, por vincularla con un depósito en el banco, de modo que el/la docente –poseedor/a del saber– deposita en el alumno –receptor pasivo y reproductor de esos saberes– a través de una clase expositiva.

La memoria constituye el recurso priorizado por la posibilidad que da de repetir, y en las artes visuales, la copia de aquello que se considera como arte legitimado. Dicha copia, como vimos en la concepción de las bellas artes, implica para su enseñanza una secuencia desde la lógica disciplinar, que empieza por ser una copia de un dibujo; después, en un nivel de dificultad mayor, una copia de una escultura y, en el último nivel, una copia del modelo vivo. La copia, en este modelo, busca lograr el virtuosismo para la fiel reproducción de lo que está concebido como arte.

En este modelo también es muy fuerte el trabajo con los/as talentosos/as, con aquel o aquella que tiene un don especial, que es quien triunfa en esta cultura meritocrática, dado que tiene “el don” y cuenta con facilidades naturales para poder reproducir lo enseñado o lo que se propone como modelo.



Quino (1999). *Todo Mafalda*. Recuperado de: <https://pin.it/48sn6WG>

En la viñeta, Quino pone de manifiesto la tensión entre un saber significativo, con sentido en la realidad –el aportado por Libertad–, frente al saber valorado por la docente, quien reclama, a través de sus intervenciones, obtener “la respuesta correcta” en función de lo explicado precedentemente por la misma.

También nos da pie a hacer referencia a los criterios de evaluación, donde prevalece el de la reproducción, y en la que el/la mejor alumno/a va a ser quien mejor repita el saber impartido por el o la docente. Se toman pruebas en las que se pueda constatar la fidelidad de la reproducción y en la instancia de producción las obras deben reflejar los parámetros determinados por los cánones de belleza y los modos de representar de los artistas encumbrados.

Por otro lado, aquel/la estudiante que no logra repetir/copiar correctamente es considerado como desechable, y su fracaso es responsabilidad exclusiva del/de la estudiante.

La valoración del grado de aprendizaje se expresa en una calificación. Y en caso de no aprobar, las siguientes instancias de evaluación tienen las mismas características que las iniciales y no existe una modificación en la enseñanza de aquellos contenidos que no fueron aprendidos.

## Referencias

- Agirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Octaedro/EUB
- Belgrano, M. (1954). *Escritos económicos*. Raigal.
- Díaz, S. y Giudici, A. (2008). Arte político: el eterno renacer de sus orígenes. *Arte Político y Social del S. XX. Resistencia y Rebeldía*. Publicación de la Muestra Resistencia y Rebeldía, organizada por el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, con obras de la colección de Claudio Rabendo y del Museo del Dibujo, p. 1.
- Escobar, T. (2014). *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular*. Ariel.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores S.A.
- Porlán, R. (1993). *Cambiar la escuela. Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en la investigación* (pp.143-150). Diada.
- Rey, J. M. (1938). Universidad Nacional de La Plata. Historia de la Escuela de Dibujo anexa a la Escuela Superior de Bellas Artes (1905-1938) [Documento mimeografiado]. La Plata: Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes UNLP.
- Tarcus, H. (2008). Un siglo de gráfica política de izquierdas. *Arte Político y Social del s XX. Resistencia y Rebeldía*, Publicación de la Muestra Resistencia y Rebeldía, organizada por el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, con obras de la colección de Claudio Rabendo y del Museo del Dibujo, p.2.
- Trostiné, R. (1950). *La enseñanza del dibujo en Buenos Aires, desde sus orígenes hasta 1850*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes. (1976). *Facultad de Bellas Artes en su 70° aniversario*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.