



EDUCARTE

UNA APROXIMACIÓN
A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
EN LA ESCUELA

Victoria Eugenia Morton Gómez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNA APROXIMACIÓN
A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
EN LA ESCUELA



UNA APROXIMACIÓN
A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
EN LA ESCUELA

VICTORIA EUGENIA MORTON GÓMEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Dirección de Difusión y Extensión Universitaria
Fomento Editorial
MÉXICO • 2001

Victoria Eugenia Morton Gómez
UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
EN LA ESCUELA
Colección Educarte. Número 1

Marcela Santillán Nieto	Rectora
Tenoch E. Cedillo Ávalos	Secretario Académico
Arturo García Guerra	Secretario Administrativo
Abraham Sánchez Contreras	Director de Planeación
Juan Acuña Guzmán	Director de Servicios Jurídicos
Elsa Mendiola Sanz	Directora de Docencia
Aurora Elizondo Huerta	Directora de Investigación
Valentina Cantón Arjona	Directora de Difusión y Extensión Universitaria
Fernando Velázquez Merlo	Director de Biblioteca y Apoyo Académico
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña	Director de Unidades UPN
Anastasia Rodríguez Castro	Subdirectora de Fomento Editorial
Luis Antonio Borrayo	Corrección
Margarita Morales Sánchez	Diseño de colección y formación
María Teresa Hershberger Chagoya	Apoyo gráfico

1a. edición: 2001.

© Derechos reservados por la autora, Victoria Eugenia Morton Gómez

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna

Delegación Tlalpan. C.P. 14200. México, D.F.

www.upn.mx

ISBN 970-702-021-0

LB1139	Morton Gómez, Victoria Eugenia
A3	Una aproximación a la educación
M6.7	artística en la escuela/Victoria
	Eugenia Morton Gómez.-- México:
	UPN, 2001
	192 p.-- (Educarte; 1)
	ISBN 970-702-021-0
	1. ARTE-ESTUDIO Y ENSEÑANZA
	I.t. II serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México

INDICE

- 11 **Prefacio**
- 14 **Capítulo I. La necesidad del arte en la escuela**
- 16 El papel del arte en el proceso de desarrollo
- 18 La función social de la educación artística
- 25 Las artes y las bellas artes
- 28 La situación de la educación artística en la escuela
- 34 **Capítulo II. Procesos de apropiación de los contenidos artísticos**
- 35 El aprendizaje artístico:
una forma de percepción cualitativa
- 47 **Capítulo III. Orientaciones teóricas en la enseñanza de las artes**
- 47 Orientaciones teóricas en relación con la enseñanza del arte
- 51 Formas de abordar la educación artística: dos grandes corrientes
- 53 La investigación en educación artística
- 64 **Capítulo IV. Las propuestas de educación artística en México**
- 64 La educación artística en México: ¿un privilegio?
- 69 La educación artística mexicana: un recuento de la última década
- 72 El estado actual en la educación artística en México: ¿una ausencia?
- 74 Los programas de educación básica
- 78 Otras iniciativas

89	Capítulo V. El maestro de educación artística en el nivel básico
91	Concepción del arte y el papel de la educación artística en la educación básica
92	Maestros sin experiencia formativa en educación artística
97	Maestros con experiencia formativa en educación artística
102	Maestros especialistas en disciplinas artísticas
105	Maestros creativos-niños creativos
109	Maestros sin experiencia formativa en educación artística
111	Maestros con experiencia formativa en educación artística y especialistas
114	La contemplación estética
120	Capítulo VI. Cómo abordar el arte en el currículum escolar
121	La necesidad de un nuevo currículum en la educación artística
128	La proyección del sentimiento y los materiales
130	La comunicación entre los contenidos
135	Capítulo VII. Propuesta para el desarrollo de la sensibilidad
137	Propuesta sensibilidad
138	Objetivos
139	Lineamientos generales de aplicación
140	Normas de interacción grupal
140	Material
141	Desarrollo de la actividad
141	<i>1a. sesión de trabajo</i>
142	<i>2a. sesión de trabajo</i>
142	<i>3a. sesión de trabajo</i>

143	<i>4a. sesión. Integración de la identidad del pintor</i>
144	Evaluación
145	Capítulo VIII. Armonía, entre razón y sentimiento
	ANEXO
150	Información complementaria para el educador
150	Vincent Van Gogh
154	Henri Rousseau
157	Claude Monet
158	<i>El impresionismo: un tapiz por detrás</i>
160	Paul Cézanne
165	Henri Matisse
165	<i>"Matisse, tijeras y papeles de colores"</i>
170	El peliclesco Dr. Atl, pintor de volcanes
171	<i>A lomo de mula, metido en una cesta</i>
172	<i>Entre mortíferas serpientes</i>
173	<i>Huyendo, loco de amor, a los volcanes</i>
174	<i>El Doctor Agua</i>
175	<i>Vestido como en tiempos de Luis XIV</i>
176	<i>Un amor arrebatado</i>
177	<i>Un fuego más abrasador</i>
180	Carlos Mérida
180	<i>Cuando regresó a Guatemala, descubrió que el tema de su pintura tendría que ser cultura indígena</i>
181	<i>Con sólo unas cuantas líneas, Mérida creaba personajes geométricos llenos de colorido</i>
182	<i>Para Carlos Mérida, como para todo buen artista, era muy importante la imaginación</i>
182	<i>Carlos sabía elegir las formas y los colores exactos para transmitir un sentimiento o una idea</i>

- 183 *Sus cuadros nos transmiten una sensación de felicidad
y paz interior de orden y estabilidad*
- 184 Jorge González Camarena
- 184 *“¡A ver si también suben hasta aquí!”*
- 185 *Miembro de una orquesta indígena... y medio brujo*
- 185 *Su pecado del arte comercial*
- 187 *El escándalo de su segundo mural*
- 187 *“Mirando para abajo y pintando para arriba”*
- 189 *La bella y la bestia*
- 190 *La pared florecida*

PREFACIO

A punto de concluir el milenio, distintos especialistas e interesados en el fenómeno educativo hemos reconocido una inminente necesidad de enmienda de nuestros sistemas educativos, sin otro fin que lograr satisfacer las demandas de los grupos diferenciados que surgen a partir de una era en la que la globalización y la desaparición de un Estado benefactor han ido disminuyendo su apoyo al sector social ante los procesos modernizadores y de privatización.

Este proceso ha transformado las costumbres y la vida social de lo que hemos denominado "sociedades modernas", las cuales, por su diversidad, no pueden ser atendidas con reduccionismos disciplinares estancos, ni con contenidos curriculares inflexibles y menos aún con recursos humanos y materiales carenciados.

Nuestra educación, en los inicios de un nuevo milenio, requiere entonces la creación de una ciencia del hombre, enriquecida desde todos los ángulos para que nutra propuestas educativas holísticas que reconozcan e incorporen el papel de la teoría histórico-cultural que trascienda y revitalice el desgastado y obsoleto currículum escolar.

El presente libro se propone hacer una contribución al currículum escolar desde una búsqueda que apunta hacia la construcción de una *pedagogía de la sensibilidad*, cuya finalidad no es otra que favorecer los procesos de desarrollo socioafectivo considerando a éstos como aspectos sustanciales para la adquisición del conocimiento, la creatividad y el pensamiento reflexivo. Esto a partir de un análisis del papel del arte en los procesos formativos que fundamenta un

material diagnóstico-didáctico para desarrollar la percepción cualitativa en obras plásticas, y a su vez reconocer los procesos afectivos que se dan a partir de este material intentando vincular diferenciación perceptiva y desarrollo afectivo.

Sabemos que la mayoría de los programas educacionales incluyen objetivos afectivos específicos en todos los ciclos del sistema escolar y que además éstos suelen ser destacados como prioritarios. Sin embargo, las estrategias educativas para su desarrollo resultan insuficientes para el cumplimiento de las metas propuestas, no sólo en el currículum escolar sino en los diferentes espacios de socialización en los que se desenvuelve el individuo.

Del mismo modo, en el nivel escolar se observa una mayor producción de propuestas para trabajar contenidos cognitivos y psicomotrices con relación a aquellas que apuntan hacia el desarrollo afectivo. Esta situación refleja un énfasis mayor de la educación en la utilización del lenguaje verbal para la mediación del pensamiento, sin considerar que la organización del sonido como lo hace un compositor, organizar el movimiento del cuerpo como lo hace un bailarín, organizar las cualidades visuales como lo hace un pintor o un escultor, son también procesos dirigidos por el pensamiento, ya que éste no se limita a operaciones verbales y hemos ido logrando superar la vieja dicotomía entre pensamiento y sentimiento.

Aunque no pretendemos afirmar que los procesos psicoafectivos son privativos de contenidos artísticos, por su esencia particular, la vivencia artística ofrece una realidad distinta más cercana al mundo afectivo del ser humano que aquella que se presenta ante otro tipo de acontecimiento del universo cotidiano del individuo. En ambos interactúan la imaginación, los sentimientos, la percepción y el pensamiento, solamente que en distintos niveles de intensidad determinados por los requerimientos de la situación en que el individuo se encuentra involucrado.

De este modo, reconociendo el papel fundamental del mundo de las emociones y de los sentimientos como fuerzas motivadoras para la construcción del conocimiento en los distintos contenidos educativos tanto como en el conocimiento de sí mismo y el de los otros, este texto se propone ofrecer al lector elementos para una reflexión sobre la importancia del arte en los procesos de enseñanza, una revisión histórica de la situación de la educación artística

en las escuelas con una perspectiva contemporánea y algunas actividades artísticas que además de poseer la virtud de diagnosticar procesos de acercamiento a la obra plástica pueden ser desarrolladas por el profesor como material didáctico en el nivel básico, sector éste al que se dirige principalmente este libro. El material que se ofrece en el penúltimo capítulo se fundamenta en algunas teorías del aprendizaje artístico clásicas, las cuales consideran que un ámbito educativo propicio para expresar y comprender las emociones de los otros, requiere no sólo una estrecha conexión con el mundo de las ideas, sino también con el mundo emocional de un ambiente sensible y propicio para la autoexpresión y la retroalimentación afectiva de las personas en un ambiente cálido y respetuoso. Propiciar dicha interacción constituye una fascinante aventura por caminos cuya riqueza se vislumbra, mas aún insuficientemente explorados por la investigación educativa.

Parto de la convicción de que los materiales y lenguajes de las artes son por su esencia y lógica interna recursos idóneos para estimular la sensibilidad, la reflexión crítica, la creatividad y la imaginación no sólo en contenidos instrumentales de la educación sino en los distintos planos de la vida misma.

En este sentido y dado el incipiente desarrollo de la educación artística en la educación básica y en otros niveles educativos, muchas de las ideas que se han plasmado en este libro parten del análisis del papel de la educación artística en el proceso educativo, tanto desde las perspectivas del docente como del lugar que se les ha otorgado a las artes en la función educativa.

Por lo anterior, el espíritu de este texto se centra en la recuperación de la experiencia estético afectiva en el proceso de aprendizaje como base para el desarrollo de una educación básica de calidad que contemple en sus prácticas el tan acariciado desarrollo integral del individuo, orientando y plasmando su búsqueda hacia la construcción de un currículum escolar que integre tanto aspectos afectivos como cognoscitivos; como esencia para la vinculación del sentir individual y el colectivo que transforme las actitudes estéticas de nuestra sociedad y de las generaciones futuras.



LA NECESIDAD DEL ARTE EN LA ESCUELA

*Cada niño es un artista.
El problema es cómo conservarlo
artista una vez que crece.*

Pablo Picasso

Si nos preguntamos de quién es la necesidad de enseñar arte en las escuelas, pensaríamos que de todos aquellos que nos hemos planteado construir una pedagogía de la sensibilidad y que además valoramos la calidad de la experiencia y el tipo de percepción específica que puede ofrecer el contacto con una experiencia estético-afectiva. Sin embargo, estamos conscientes de las dificultades que representa recuperar una educación que contemple la enseñanza del arte en la escuela, ya que el aprendizaje artístico ha sido considerado como uno de los aspectos más sofisticados de la actividad y del sentimiento humanos.

No obstante que en distintos sectores de la población se acepta la importancia del arte en nuestras vidas, la noción de arte y lo que implica estar sensibilizado hacia ella es muy diversa; existen opiniones generalizadas en el sentido de que el arte no es más que un adorno o algo que se puede hacer si hay tiempo o si ya se cuenta con una profesión o actividad redituable. Del mismo modo, permanecen en el sentir cotidiano de nuestra sociedad, opiniones y juicios tributarios de un pensamiento racionalista que escinden el pensamiento y la

emoción. No obstante que sabemos que estos rasgos eminentemente humanos son inseparables en su génesis y su proceso.

Así, en los distintos sectores de la población: funcionarios, profesores, estudiantes, padres de familia, educadores e investigadores, observamos cómo, de alguna manera, se manifiestan algunos mitos relativos a la enseñanza de las artes que muy poco tienen que ver con los distintos recursos explicativos que han acopiado los estudiosos del tema.

Algunos de los mitos prevalecientes que han marginado la educación artística del ámbito escolar son:

- a) Existe una creencia generalizada de que la apreciación y la expresión artísticas no requieren aprendizaje, ya que éstas son consideradas actividades innatas o heredadas. De hecho, existe la idea de la preponderancia de factores hereditarios de ciertas aptitudes artísticas en familias de músicos y pintores.
- b) Más aún, en algunos ámbitos se observan actitudes providencialistas con relación al desarrollo de habilidades artísticas, es decir, son consideradas como un "don divino".
- c) Otro concepto, todavía en discusión, tiene que ver con una creencia muy frecuente de que las habilidades artísticas son diferentes a las de calcular, leer o escribir, ya que se considera que el arte es predominio de lo afectivo o de lo subjetivo, en el que cada individuo maneja la idea de lo bello como juicio individual y alejado del entorno.
- d) Una creencia popular bastante generalizada también, de la que no escapan los docentes, es que la actuación espontánea basta para la formación estética.
- e) Más aún, en la enseñanza artística existe una tendencia a sobrestimar la sensibilidad, la cual separada de la reflexión legítima y prestigia emocionalismos y racionalismos de corte individualista.

Otra problemática que también debe enfrentarse actualmente para la creación de propuestas de enseñanza artística en el nivel básico, son las formas de entender el aprendizaje artístico, las cuales han retomado distintos recursos explicativos de los que se desprenden posturas teóricas que en lo general

apoyan la enseñanza artística, pero que, sin embargo, en lo que se refiere a prácticas educativas concretas no han logrado combatir los mitos prevalentes en relación con la enseñanza del arte.

Debido a esto he decidido iniciar este capítulo con algunas reflexiones en torno a las distintas justificaciones existentes para enseñar arte, algunas de las cuales –las referentes a la concepción del docente– se revisarán con detalle en el capítulo v.

EL PAPEL DEL ARTE EN EL PROCESO DE DESARROLLO

A lo largo de distintas épocas, el arte ha servido para que lo espiritual se haga visible a través de la imagen. Así, cuando el artista crea nuevas formas, transformándolas en una metáfora visual, establece un puente entre el sentir individual y el colectivo, y de esta forma las ideas de una cultura pueden manifestar los valores más sublimes del hombre.

El arte, además de ser un vehículo de articulación de visiones sublimes, recupera las visiones propias del ser humano, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos, para ofrecerlos en forma de metáforas visuales. Ha servido al hombre para hacer visible lo inefable y visionario, lo cual ha permitido a lo largo de la historia la activación de la sensibilidad ofreciendo un material temático a través del cual se han desarrollado las potencialidades humanas.¹ Así, el arte es el peor enemigo de la mediocridad, de lo mundano, ya que apoya al ser humano en un proceso de redescubrimiento del sentido del mundo de la visión al desempeñar un papel importante en el desarrollo de la vida y, en ocasiones, funcionar como una imagen de lo que podría ser la vida misma.

Una de las funciones que realiza la obra de arte es cuestionar a la sociedad en la cual ha sido creada y presentar así, ante nuestra atención, metáforas visuales que transmiten ciertos valores. A menudo, la obra de arte presenta ante nuestros sentidos un conjunto de valores positivos o negativos que pueden elogiar o condenar diciendo siempre “algo más” sobre el objeto que representa, conmoviéndonos de una u otra manera frente al objeto que representa, siempre y cuando tengamos los recursos sensibles y cognitivos para “leer el mensaje”.

De este modo, el artista y su obra permiten a quienes orientan su capacidad perceptiva hacia otras aristas del mundo real, llegar a una comprensión de lo que permanece oculto y, muchas veces, en tanto mayor nivel de conciencia, nos transforma en mejores seres humanos.

Al revelar lo inefable, ampliar la conciencia y proporcionar los vínculos que consolidan el rito, el arte produce afiliación mediante el poder que tiene de impactar las emociones y generar cohesión entre los hombres.

Es por eso que conociendo las múltiples funciones del arte y su afinidad con las de la educación resulta incomprensible que se le haya marginado del proceso educativo, ya que en conjunción con estas importantes funciones el arte representa un importante potencial creativo para el niño por el papel que tiene en los procesos de simbolización.

Como sabemos, a lo largo del proceso evolutivo el niño se va apropiando de un bagaje generativo.² Esto significa que en un proceso de construcción de mundos posibles, pone a prueba un conjunto de repertorios y estrategias para accionar sobre los mismos, encontrando soluciones y respuestas para enfrentar el mundo real. Es a través de los instrumentos de la cultura y la recreación de los mismos como el niño va construyendo los medios para crear el presente y el futuro.

Por esto, el lenguaje oral y escrito así como los distintos lenguajes y materiales de las distintas disciplinas artísticas (música, danza, teatro, artes plásticas) constituyen sistemas simbólicos culturales mediante los cuales el niño desarrolla su repertorio de recursos expresivos, críticos y explicativos del mundo que le rodea, y a la vez construye una visión reflexiva sobre sus experiencias. Esto significa, por ejemplo, que para un niño que tiene la experiencia de trabajar con barro del cual puede sentir su temperatura, su olor, mirar su color, textura, y a la vez modelar con él objetos que representan el entorno, el proceso de aprendizaje constituirá una experiencia total, germen del proceso reflexivo.

Más aún, ésta y otras experiencias similares son la base del desarrollo del lenguaje, ya que al interactuar con otros en una actividad se construyen las posibilidades expresivas para describir, nombrar, analizar, explicar y narrar experiencias.

El juego simbólico inicia al niño en la construcción de un sistema de significantes adaptables a sus deseos y necesidades conformando la represen-

tación interna del mundo exterior, la cual puede ser manejada en la imaginación,³ de ahí la importancia de incorporar las actividades que permiten las disciplinas artísticas y una nueva actitud lúdica para rescatar en los procesos de aprendizaje no sólo la reflexión sino el fortalecimiento del proceso creativo.

En este sentido, se ha encontrado que la imaginación tiene historia⁴ y en el caso del niño esta historia se desarrolla en sus vivencias y en la convivencia con los otros, por eso una de las tareas principales de la escuela es propiciar múltiples y variadas experiencias para que el docente retome las más adecuadas a su experiencia, contexto y situación y logre establecer un clima de trabajo en el que al educando no se le impongan tareas del deber ser, sino más bien que la tarea se oriente a lo que el niño exprese con los materiales que le sean presentados.

Esto significa que a través de la comunicación que fomentan los lenguajes y las actividades artísticas, con el manejo de los instrumentos diferenciados (tiempo, movimiento, espacio, cuerpo, etcétera) de las distintas disciplinas artísticas y con una nueva actitud hacia la enseñanza artística, el educador favorecerá distintas posibilidades expresivas y de comunicación.

Lo expuesto hasta ahora proporciona bases para reconocer el hecho de que el arte es esencial en la experiencia humana, específicamente en el proceso de formación del niño, de ahí el interés por realizar investigaciones que aporten elementos para el desarrollo del campo.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Para arribar a un significado aproximado de educación artística que haga justicia a la complejidad del concepto, iniciaremos este apartado con algunas reflexiones acerca de la función del arte desde una perspectiva social.

En este sentido, la historia social de la educación artística se ha caracterizado por estar dirigida, por lo general, a núcleos privilegiados de la población urbana, lo cual implica que se ha marginado a la mayoría de la población de las experiencias y expresiones artístico-culturales en boga; a su vez, dichos núcleos privilegiados suelen automarginarse de una participación dinámica de las riquezas culturales de las mayorías.

De lo anterior se desprende que la educación artística en nuestro país y en muchos países del mundo se encuentra inscrita dentro de sistemas y estructuras clasistas, lo cual ha traído como consecuencia una enorme carencia en el proceso de desarrollo de actitudes perceptivas y sensibles frente a ciertas cualidades y características del medio.

Esto se ha manifestado en la marginación que han sufrido los contenidos de educación artística en los distintos niveles educativos, situación que ha agudizado el desconocimiento que sufre actualmente la palabra y la imagen como fuerza educativa del arte.⁵

Esta situación se encuentra estrechamente vinculada a los conceptos sobre educación y a las prácticas que de ellos se derivan. Algunos ensayos que intentan ofrecer elementos explicativos acerca del papel del arte en el proceso educativo coinciden en esto, en ellos se parte de una reflexión sobre el concepto de educación, la cual al ser entendida como un proceso que satisface la necesidad natural de aprender y expresar, viene a constituir un proceso dinámico de la toma de conciencia del hombre a través de un proceso dialéctico y al mismo tiempo es el resultado de un proceso histórico social.

En esta concepción educativa se comprende la urgente necesidad de crear una conciencia pedagógica como parte de la estructura social de nuestro país y de otros, preocupados también por lograr un desarrollo pleno de sus habitantes ya que la educación es un laboratorio donde llegan a concretarse y comprobarse las doctrinas filosóficas, las cuales sin una concreción pedagógica se transforman en doctrinas artificiales e inconsistentes.

Las consecuencias de un compromiso con una conciencia pedagógica que contribuya al desarrollo pleno de las potencialidades humanas, serían la asimilación del proceso educativo a la esencia natural del hombre, lo cual redundaría en la aceptación de que dicho proceso cubre la temporalidad total del ser humano con un carácter interdisciplinario e interactivo.

Para el desarrollo pleno del ser humano es necesario tomar en cuenta que toda experiencia vital se produce a través de la interacción entre hombre y ambiente, siendo posible el desarrollo del individuo únicamente a través de un ajuste armonioso con el medio, por acciones de acomodación, defensa y conquista, lo cual requiere un desarrollo integral que vaya más allá del pensamiento lógico.

Este ajuste no se lleva a cabo de manera continua, ya que frecuentemente se producen desacoplamientos en el proceso de equilibrio dinámico. Pero estas detenciones no tienen por lo común un efecto regresivo, pues en la mayoría de los casos se trata de pausas en las que el impulso vital se reorganiza para buscar un equilibrio más firme con el medio. Cada logro de un ajuste representa la consumación de una experiencia, señala una intensificación y una mayor plenitud de vida.

Los momentos sucesivos de plenitud, cuando el ser ha alcanzado la sensibilidad, son gozados estéticamente como momentos de un orden rítmico, armónico que da sustento a la propia vida. Así, las artes y las propuestas para el desarrollo de la sensibilidad, tanto como los contenidos artísticos, pueden ir constituyendo la base de la creación y el goce estético que dará vida a nuevas formas de conciencia producida por los objetos de la imaginación: las obras artísticas.⁶

Cuando los educadores nos proponemos crear condiciones para el desarrollo de seres más reflexivos, críticos y creativos, debemos considerar que la conciencia es siempre intencional y dirigida hacia un objeto, la cual en vinculación con el mundo real se halla sometida, en tanto que inteligencia, a las leyes de los objetos a la vez que a las reglas del entendimiento.

Así, en toda actitud cognoscitiva la conciencia constituye la realidad mediante las categorías, los esquemas, los conceptos y construcciones de la inteligencia. En la vida afectiva y volitiva, sin embargo, la conciencia se expresa a través de imágenes y símbolos que tienen por objeto poner de manifiesto la realidad vivida. De este modo, el arte proporciona condiciones para la producción espontánea de formas capaces de conferir valor estético a sus objetos libremente creados mediante relaciones, estructuración de imágenes y organización de los datos de la sensibilidad ya no circunscrita a la búsqueda de conocimiento lógico, sino a expresiones del mundo estético.

De este modo es posible afirmar que en todo proceso vital está el germen de la creación artística, por lo que conviene reconsiderar los aspectos de una conciencia pedagógica de la sensibilidad, cuya finalidad sea la seguridad de la persona para disentir y transformar su entorno, que busque, al mismo tiempo, propuestas acordes con la complejidad creciente de nuestra sociedad y con la atención tanto de aspectos cognoscitivos como sensibles, perceptivos y creativos.

Las actividades de esta educación sensible deben ser el campo de expresión personal y colectiva, así como la base de un comportamiento creativo tanto para la aplicación práctica como reflexiva en la solución de problemas en los campos científico e imaginativo.⁷

En este sentido, estimando la importancia de la educación artística como forma de desarrollo de la sensibilidad, entre otras cosas, cabe explicar el concepto de la misma intentando enmarcar su comprensión en el contexto cultural entendida ésta como un patrimonio producto de la actividad intelectual y artística de las generaciones precedentes, y en particular de individuos excepcionales o geniales. Con esta forma de ver la cultura lo que se requiere en una sociedad es la conservación, la transmisión y la distribución equitativa de este acervo.

Por la diversidad de enfoques y proyectos culturales que la enmarcan, la educación artística ha presentado serias dificultades en sus planteamientos teóricos y su definición en cada momento histórico, social y nivel educativo. Ha sido entendida de diversas maneras: como formación estética, educación artística escolar, apreciación artística, expresión artística, etcétera. El mayor riesgo de esta vaguedad en el concepto estriba en sus implicaciones en las prácticas que de ella pueden derivarse, sobre todo considerando que, por lo general, algunas de estas denominaciones suelen ser utilizadas indiscriminadamente.

La educación artística se entiende por un tipo de praxis social que aspira a la formación integral del educando por medio del desarrollo de competencias expresivo-creativas. Esto supone el aprendizaje de los valores estéticos, las técnicas y los materiales propios de cada lenguaje artístico y la aplicación de dichos conocimientos al trabajo creador.

También es importante reconocer que al interior de los procesos culturales permanentes de producción intelectual y artística, un aspecto esencial de la educación artística sería hacer participar a la sociedad activamente en dicho proceso equilibrando los aspectos productivos y de consumo artístico, así como los inherentes al proceso reflexivo y creativo, que promueve un continuo avance hacia niveles superiores de conciencia individual y colectiva, enriqueciendo así el patrimonio cultural de una sociedad.

Con lo anterior podemos entender que la educación estética, además de ocuparse de la apreciación estética a través de la "formación del gusto" para

contemplar o producir la obra de arte, tendría que orientarse hacia el desarrollo de las capacidades sensibles e imaginativas de una colectividad.⁸

Así, los procesos inherentes a la educación artística tendrían que promover la formación de una actitud general hacia la vida que permitiera al ser humano dar sentido a toda una gama de experiencias, a través de un modo especial de expresión y comunicación.⁹

Cabe señalar que en el contexto educativo, específicamente la educación oficial, la educación artística tiene un objetivo cognoscitivo, lúdico y formativo complementario, es decir, es considerada únicamente como un complemento de la formación general. Es en la educación profesional donde alcanza su desarrollo pleno, cuya finalidad última es la creación y la recreación artística de alto nivel.

De tal manera, la educación artística en un país como México contempla dos aspectos: el escolarizado y el extraescolar. Dentro del escolarizado se distinguen tres tipos: inicial, escolar y profesional. La experiencia de investigación que me propongo compartir en este libro orientó sus esfuerzos hacia la indagación del lugar que tiene el arte en la escuela oficial, particularmente en el nivel básico; más que por negar el valor formativo de los procesos que se dan fuera de la escuela,¹⁰ por el precario estado en que se encuentra la formación artística formal en el nivel básico, periodo en el que el niño atraviesa una de las etapas más importantes de su proceso evolutivo.

Pero a pesar de que estas nociones nos permiten cierta comprensión sobre lo que significa la educación artística, todavía quedan imprecisiones que sólo futuros estudios interdisciplinarios podrían permitirnos deslindar hasta donde es posible hablar de educación estética, artística, de la sensibilidad, apreciación de la obra de arte, en el momento del diseño y la concreción curricular.

Sin embargo, por ahora podríamos decir que en este proceso constructivo de una noción tan importante para el desarrollo del campo y de la educación misma es conveniente unir los esfuerzos de los actores directamente comprometidos: los maestros, y alumnos involucrados en la educación artística, así como los artistas, los especialistas y los responsables de las políticas culturales.

Esta forma de entender la educación artística involucra un concepto amplio de cultura, ya que plantea una preocupación por estimular las capa-

ciudades del individuo y de su grupo social para desarrollar las potencialidades creadoras, organizar la propia experiencia y ponerla en contacto con los otros.

En este sentido, y entendiendo la cultura con tal amplitud, como todo aquello creado por el hombre, resulta claro que arte y cultura constituyen aspectos esenciales de una sociedad, ya que forman parte sustancial del conjunto de la vida humana. Así, ambas vienen a ser aspectos en los cuales mediante la representación o reelaboración simbólica de nuestra vida social se busca la comprensión, reproducción y transformación de la misma. Por esto la educación artística tendría que contemplarse desde marcos interpretativos potentes e interdisciplinarios que permitan ubicarla contextualmente tanto en los procesos históricos y culturales, como en los aspectos cognitivos y sensitivos inherentes al individuo.

Con relación al arte ocurre algo similar, porque al descubrirnos nuevos aspectos de la realidad sin una necesaria explicación de los mismos, viene a ser un lenguaje por medio del cual el ser humano pretende comunicarse con los otros a través de una buena factura de sonidos, imágenes, etcétera, pero ante todo es un fenómeno de la cultura. Constituye dentro de la misma una esfera autónoma con sus fines y valores propios que se encuentra provista de resquicios por los cuales circula libremente un amplio movimiento de vaivén hacia otros dominios de la cultura y de la vida.

A decir de León Tolstoi, el arte es otra forma de comunicación ya que en esencia el arte es la comunicación de emoción de un hombre, o de un grupo, a otro. Este célebre escritor ruso consideraba que cuando dicha emoción es sincera, hondamente sentida y comunicada se constituye en arte bueno que, a diferencia del malo, une a los hombres como si fueran hermanos. Cuando era arte malo separaba entre sí a hombres y naciones, tendía a engendrar lealtades que resultaban socialmente disgregadoras.¹¹

Resulta significativo que todavía se utilice el arte a la manera de Tolstoi para desarrollar compromisos patrióticos, fidelidad a la escuela o comunión con una determinada iglesia. Si el arte pudiera realizar dichas funciones, si pudiera contribuir a generar un sentimiento de hermandad entre los hombres, no resultaría difícil comprender de qué forma puede usarse una función de este tipo en la escuela.¹²

Del mismo modo encontramos que otros filósofos y estetas enfatizan diferentes aspectos y funciones del arte; así, Platón nos dice que “el arte es una apariencia respecto de la verdadera realidad del mundo de las ideas”. Aristóteles, al referirse específicamente a la poesía: “ve en ella una reproducción imitativa”. En cambio, Kant distingue el arte de la naturaleza, la ciencia y el trabajo (el oficio), él habla “de un arte estético o bello como modo de representación que place en el mero juicio, por sí mismo, no mediante un concepto”.

Para Croce “el arte es ante todo intuición entendida como expresión o actividad formadora interna”. El arte para Hegel “es el producto de la actividad humana dirigida a los sentidos que tiene su fin en sí mismo y también la necesidad que tiene el hombre de producir obras de arte”.

Desde el psicoanálisis, el arte “cumple una función en la vida psíquica, la de proporcionar un goce que disfrace y suprima las represiones”. Para Bertolt Brecht, “el problema del goce o aprovechamiento del arte es inseparable de la disposición o la capacidad que puede ser desarrollada de observar el arte, es decir de cierta participación en el trabajo del artista”. También, Lévi Strauss ha considerado el arte “como un lenguaje o sistema de signos cuya función es ante todo establecer una relación significativa con un objeto”.¹³

La diversidad en los énfasis que se otorga a la noción de arte ha encontrado algunos puntos afines: es un lenguaje, actividad formadora interna, es una forma de comunicación de la emoción y en ella converge la búsqueda de belleza que una obra artística debe proyectar. Aunque cabe señalar que esta última cualidad del arte y de la obra artística ha perdido gran parte de su vigencia en la actualidad. Esto obedece a un malentendido que hace falta reconsiderar y que tiene que ver con un estilo determinado por el arte clásico.

Como hemos podido constatar, el arte clásico ha negado reiteradamente belleza a toda innovación, hasta que un nuevo estilo se logra imponer y su particular belleza es reconocida.¹⁴

Más allá de estas reflexiones, cabe señalar que estos teóricos son sólo algunos de los hombres y mujeres que han intentado iluminar los aspectos únicos de este concepto escurridizo, el del arte, y que grandes estetas como Schiller, Read, Fry, Bell, Morris, Munro han aportado también aspectos esenciales de los efectos que la obra causa así como de los valores que ésta posee.

Sin embargo, los cambios de las distintas expresiones artísticas a lo largo de la historia han planteado dificultades en la definición de una noción de arte, encontrando distintos énfasis: goce estético, belleza, expresión de las emociones, lenguaje en lo que cada uno considera como único y valioso en la esfera del arte. A su modo, cada una de estas nociones ofrece una razón de la función única del arte en la vida humana y, como consecuencia, estas nociones se reflejan en los procesos sociales y educativos actuales.

Aún así, es posible reconocer en dichas nociones la preeminencia de cinco falacias que en el plano social suelen circular en forma casi automática, y que muchas veces pasan por axiomas favoreciendo ideologías generales y dominantes del arte: el arte es belleza, es sentimiento y expresividad, es entretenimiento, es realismo fotográfico, es magia religiosa (imágenes de santos milagrosos).

LAS ARTES Y LAS BELLAS ARTES

Por lo anterior, hemos incluido en este capítulo un apartado que intenta proporcionar al lector elementos para una comprensión plena de la situación actual de la educación artística.

Una aproximación al conocimiento del desarrollo del arte como tal, hace remitirnos a lo que en el Medioevo se designó como las artes liberales. Hacia el siglo XII la división escolástica de las artes estaba dividida de la siguiente manera: a) artes técnicas (*trivium*): dialéctica, lógica y gramática; b) artes poéticas y artes prácticas (*quadrivium*): aritmética, geometría, música y astronomía.¹⁵

El saber científico se encontraba contenido en las siete escuelas liberales, aunque existían diferencias entre las llamadas artes mecánicas como la poesía, la escultura, la sofística y el uso de espejos o trucos mágicos y aquellas que en la época eran consideradas superiores porque requerían “un mayor uso de pensamiento”. Las artes mecánicas, también llamadas imitativas, de acuerdo al pensamiento medieval, “no requerían del pensamiento” sino de un oficio o una técnica.

Por ejemplo, en la Edad Media lo que ahora conocemos como artes plásticas se fundía con el trabajo artesanal, el *status* de artista no existía para

pintores, escultores ni arquitectos. Probablemente esto se debía al carácter gremial de la producción material propio de las sociedades feudales.

Este tipo de sociedad se encontraba dominada por una ideología religiosa, en que la prioridad y la jerarquía central en el campo intelectual era la relación-sujeción de la colectividad humana con la divinidad, característica que fue determinante en las concepciones estéticas de la época.¹⁶

Probablemente a esto se deba que en la estética medieval se considerara la obra de arte como una pieza dentro de un sistema cosmológico. Es más, hubo algunos filósofos medievales, como Hugo de San Víctor (1096-1141), que consideraban las artes como actividades inferiores a la contemplación de la divinidad, por lo que se atrevían a afirmar: “el artesano se acerca poco a Dios, ya que éste es el artífice supremo”.¹⁷ Una consecuencia lógica de esta cosmovisión fue que la producción artística era considerada solamente como una actividad utilitaria y de servicio.

En el siglo xv existían dos categorías de artistas: los que se dedicaban a las artes liberales y los que se dedicaban a las artes mecánicas o imitativas, es decir, quienes se dedicaban a trabajar con las manos. Es durante el Renacimiento italiano (siglos xv-xvi) cuando se marca una ruptura antiescolástica, lo que significó una autonomía para las artes, viabilizada por la desintegración de los gremios.

Posteriormente, en el siglo xvii, las bellas artes: pintura, escultura, grabado, arquitectura, artes decorativas y música, ocuparon un lugar privilegiado en la esfera de la cultura, sobre todo en el centro de Europa.

El artista, estimulado por el humanismo renacentista, empieza a reconocer sus posibilidades y a desarrollarse con el apoyo de sus mecenas: este periodo centra sus prioridades en el “hombre, la política y el arte mismo”, propiciando el surgimiento de verdaderos gigantes de la cultura.

La formación y consolidación de las academias (siglos xvii y xviii), contemporáneas del racionalismo estético y filosófico, marca la institucionalización de las bellas artes. Es precisamente a mediados del siglo xvii cuando un grupo de pintores y escultores se reúnen para formar en Francia una academia de bellas artes, que los diferenciara de otros trabajadores manuales, llamados artesanos, con lo que buscaban un reconocimiento como profesionales de las artes liberales.¹⁸

Cabe mencionar que este grupo luchaba por alcanzar un reconocimiento como artistas, debido a que el nombre de artesano era calificado como algo indigno por el nivel que se les había asignado a las artes mecánicas. Esta oposición entre artista y artesano tiene vigencia hasta nuestros días, lo cual resulta evidente por el hecho de que, socialmente, al artista se le considera como un trabajador con una calidad "superior" a la del artesano.

Esta desvalorización del trabajo artesanal aún prevalece por una herencia remota que ha instaurado una diferenciación entre el pensamiento y el trabajo manual, este último considerado inferior.

Como podemos observar, desde su origen el arte ha reflejado la tradicional escisión entre razonamiento y percepción, lo cual resulta evidente en la separación que se hace entre artes liberales y artes mecánicas, estas últimas consideradas propias de quienes trabajan con las manos, y debemos recordar que a éstos se les adjudicaba una condición de inferioridad. Otra consecuencia de esta forma de pensamiento ha sido la división social en clases o estratos, correspondiendo a las clases "altas" el privilegio de detentar el poder del razonamiento.

De este modo, en el natural proceso de constitución de las disciplinas artísticas se estableció una notoria diferencia entre las obras realizadas de acuerdo a lo que dictan las reglas y el gusto de la "gente culta", es decir, lo institucionalizado por las academias de las bellas artes y la producción que se aleja de las normas del "buen gusto".

Así, en el devenir histórico, las disciplinas artísticas han construido paulatinamente su autonomía a través de rupturas y sincretismos en conjunción con lo que en cada contexto es valorado como cultura y, en ella, la obra artística.

Sin embargo, aún existen serios debates en la definición de lo que es arte y lo que no lo es. Algunos de los criterios para adjudicar a un objeto el valor artístico se vinculan a su calidad para reflejar el valor de una colectividad, con las categorías de belleza y fealdad, con su función social, con su forma y contenido, entre otros.

Estos hechos, característicos de la modernidad, presentan un mayor énfasis a partir del surgimiento de las ciencias sociales, las cuales imprimen un viraje distinto a la forma de entender y fomentar los procesos culturales.

Tomando en cuenta que arte y cultura son patrimonio de una élite, estas esferas de la vida social se encuentran cada vez más institucionalizadas y

regidas por políticas culturales enmarcadas en un proyecto económico neoliberal.

LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA

Conocer esta forma de ver el arte en su devenir histórico, permite una mayor comprensión de la importancia y el papel actual que tiene el arte en la educación. Sobre todo considerando, como hemos mencionado, que el arte rescata el poder formativo no sólo de la palabra, sino también de la imagen, ya que la educación artística a diferencia de la expresión lingüística cuenta con una gama de códigos en todos sus medios de manifestación: la plástica, el sonido, el movimiento e incluso la gráfica y la imprenta.

Estos códigos permiten comunicar sentimientos, estados anímicos o emociones quizás con menos claridad conceptual o lógica que el lenguaje oral o escrito, pero a menudo con mayor fuerza y elocuencia.

Por lo anterior, podemos decir que el complejo concepto de educación artística incluye el grado de asimilación de los valores artísticos, el nivel de erudición en la esfera del arte, la capacidad para percibir y valorar adecuadamente lo estético; así como el nivel de desarrollo de las orientaciones valorativas estéticas y la vía de iniciación al arte.

Esto se observa en la aplicación de algunos programas sobre enseñanza artística para niños, tanto en museos como en escuelas de arte, que se han impartido a algunos docentes: “dejar hacer al niño lo que quiera”, bajo el principio de respeto a la espontaneidad, y en otros casos se observa también la imposición de estereotipos en la expresión que alejan al individuo de la expresión de su propia sensibilidad, todo ello con la mejor intención pero con un incipiente conocimiento acerca de los procesos de acercamiento a la enseñanza artística.

Es en este aparente liberalismo en los métodos educativos que se busca romper con la rigidez de una enseñanza tradicional, aunque muchas veces de una manera muy poco afortunada, ya que además de la confianza que se le proporcione al niño, hay que proveerlo de los medios afectivos, sociales e intelectuales para que se logre el aprendizaje, y en el caso de la educación artística la expresión-comunicación.

Estas concepciones poco acertadas sobre la educación artística únicamente han propiciado un mayor aislamiento de su contenido en la escuela primaria, nivel en el que se ha puesto un mayor énfasis en actividades manuales del arte (dibujar, colorear y modelar) además de impulsar conocimientos históricos sobre Occidente o sobre historia nacional. Asimismo, esta forma de abordar la educación artística omite hacer referencia a los medios intelectuales y materiales de la producción y el consumo artísticos, aspectos básicos del sistema cultural.¹⁹

De esta situación se desprenden esfuerzos incompletos para adentrar al niño en educación artística y propiciar el desarrollo de su sensibilidad, los cuales sólo se abocan hacia actividades operativas, de juego o de maduración, subestimando al educando y reduciendo este valioso contenido a un mero entretenimiento.

Por lo anterior, convendría reflexionar acerca de algunas ideas necesarias para lograr una transformación de fondo para la educación artística. En principio, se hace necesario superar la idea de que este tipo de educación es un lujo reservado a sectores privilegiados, o simple recreación para ocupar el tiempo libre, o un complemento decorativo, o quizás tan sólo una actividad creadora únicamente posible para genios o seres excepcionales, para recuperar así la naturaleza formativa, terapéutica, comprensiva y creativa del arte, además de su incalculable valor en la formación de conceptos.

Otro aspecto importante es hacer algunas consideraciones en torno al contexto escolar en el que se desarrolla la enseñanza de arte en los niveles básicos, el cual se encuentra avasallado por una política cultural que otorga escaso valor al arte en los procesos educacionales y además se encuentra imbuido de creencias y valores que no favorecen el desarrollo de un currículum apropiado para la educación artística en la escuela, tema en el que nos detendremos en el capítulo vi.

Si pensamos la escuela como una institución donde suceden “muchas cosas” que en varias ocasiones suelen ser la antítesis de un proceso educativo, es posible entonces avalar la hipótesis de que los valores establecidos en el currículum y plasmados en prácticas escolares por docentes de una clase social determinada —por lo general clase media baja—, en la mayor parte de los casos se da prioridad a los usos instrumentales de los contenidos educati-

vos que se consideran básicos para el desenvolvimiento en un trabajo, o de utilidad para ascender en la escala social. Se busca uniformizar a la población que pasa por la escuela pública imponiendo un tipo de vida y valores de clase media, independientemente de cuál sea su grupo social, y con esto también se va demeritando la identidad de grupos minoritarios. Con ello, se impide además que aflore el gusto estético auténtico con su elegancia o vulgaridad propias y dejando solamente fluir una vulgaridad generalizada y convencional.

Por ello, para dar impulso a programas que estimulen y desarrollen la sensibilidad es indispensable comprender la situación que se vive en la escuela pública. Sobre todo en la educación básica, nivel en el que el niño empieza a enfrentarse a los procesos de socialización educativa con la mediación de un currículum que impone comportamientos considerados necesarios para convivir en una sociedad en un momento histórico determinado.

En dicho proceso, el niño toma conciencia de cuáles son los contenidos considerados prioritarios por el tiempo que se les dedica, cómo se concibe la educación artística cuando escuchan decir “cuando terminen de trabajar, hagan entonces un dibujo”, así como qué es lo que se valora y recompensa o castiga en la escuela.

Las normas y comportamientos que ayudarán a un niño a lo largo de toda su vida escolar son interiorizados en los primeros años del proceso educativo, y es cuando se perciben cuáles son las preguntas que deben hacerse, el momento de hacerlas y la forma adecuada –muy temprano aprende el niño que para hablar se debe levantar la mano–; del mismo modo sabe que para salir al baño debe pedir permiso y que por lo general durante los tiempos escolares debe permanecer en su asiento. Criterio poco recomendable en esta etapa desde el punto de vista del desarrollo, el cual en este periodo exige mayores oportunidades de movimiento.

Con relación al currículum escolar, el niño observa e infiere, por las decisiones de sus profesores, cuáles son las asignaturas prioritarias por la forma en que los maestros hablan de ellas. Así, los niños van aprendiendo a leer su entorno tanto en la casa como en la escuela o en los distintos lugares donde se desenvuelven, hacen una lectura del contexto bajo criterios de adaptación y sobrevivencia.

La adquisición de la cultura escolar se da desde los primeros cursos, en los cuales da inicio el proceso de socialización educativa. El arte, la educación

artística como se le denomina en la escuela, forma parte de esta cultura, así que rápidamente se detecta el lugar jerárquico que ocupan estos contenidos en el espacio escolar, lo cual cobra sus consecuencias a lo largo del proceso formativo y vocacional del educando.

Por lo anterior, es importante que todos aquellos interesados en el desarrollo de este campo, hagamos serias consideraciones con relación a la manera en que el contexto escolar afecta el desarrollo de la sensibilidad y el aprendizaje de ciertos contenidos artísticos, ya sea desde un punto de vista individual o en el plano de la interacción educativa, incluyendo en ésta tanto al profesor como al currículum escolar y las políticas culturales de las que éste se desprende.

En el siguiente capítulo analizaremos los procesos de apropiación del contenido artístico por parte de los sujetos de aprendizaje desde distintas vertientes teóricas, las cuales han abrevado en las teorías del aprendizaje, la percepción, el cognoscitivismo, entre otras, con el fin de ir reconociendo los procesos de uno de los integrantes principales de la interacción educativa.

Notas

¹ John Dewey. *Art As Experience*. Nueva York, Minton, Balch and Company, 1934.

² Las concepciones del desarrollo del niño que han defendido, en general, el proceso de construcción del mundo de fuera hacia dentro han cuestionado las posturas que plantean el proceso de maduración, por sí solo, como sinónimo de crecimiento. Para Jerome Bruner dichas posiciones resultan científicamente insostenibles y desde luego éticamente irresponsables. Principalmente, por el papel que juegan en el proceso de desarrollo la acción del niño sobre el entorno y a su vez los objetos culturales en el proceso de pensamiento del sujeto. Aspectos que aborda en su libro: *Acción, pensamiento y lenguaje*.

³ Vigotski, *Proceso de simbolización*, 1979.

⁴ Es conveniente acotar que la imaginación cumple funciones distintas en la esfera del arte y en otras esferas de la vida y de la cultura. Lo que es posible afirmar con algunos atisbos de generalidad es que una de las funciones principales de la imaginación es su capacidad organizadora en ámbitos que son vitales para la vida social. La imaginación es empleada al servicio del conocimiento de lo que ya es, o existe, mientras que en el arte la imaginación va creando un mundo de objetos y de emociones que jamás habían existido antes de que el artista los haya producido.

⁵ Durante el periodo de 1957 a 1960 se publicaron numerosos artículos en la prensa estadounidense relativas a la necesidad de reducir el currículum de la escuela secundaria. En la mayoría de los casos esto supuso un mayor financiamiento de los programas científicos y matemáticos. Del mismo modo son reveladores los resultados del estado del arte presentado en el capítulo IV de este texto, donde la producción sobre el campo es precaria o poco documentada.

⁶ John Dewey. *Arts As Experience*, Nueva York, Minton, Balch and Company, 1934.

⁷ John Dewey expresa esto con una gran elocuencia y precisión diciendo: “La función moral del propio arte es eliminar los prejuicios, acabar con las cosas que impiden que el ojo vea, arrancar los velos originados por la rutina y la costumbre, perfeccionar las capacidades de percepción.” *Art As Experience*, p. 325.

⁸ Néstor García Canclini. *Culturas híbridas*, Grijalbo-CNCA, México, 1990.

⁹ César Coll. *Psicología y currículum*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

¹⁰ La educación extraescolar es una educación informal, asistemática, cuyo contexto incluye la familia, la tradición oral comunitaria, las agrupaciones barriales, los medios de comunicación masiva, los centros de trabajo, tanto en el medio rural como en el urbano. Los sectores público y privado también la imparten a través de las casas de cultura, los clubes, las asociaciones civiles, los talleres artísticos, entre otros.

¹¹ León Tolstoi. *What Is Art?* Traducción inglesa de Aylmer Maude, Londres, Humprey Milford, Oxford University Press, 1930, p. 70-312.

¹² Es importante considerar que cada país o comunidad posee tradiciones y fiestas populares que cumplen una función social de cohesión semejante al arte que no debemos ignorar. Tal es el caso de los rituales religiosos de representación de la crucifixión de Cristo en Semana Santa en México o España, cuya dramatización con sentido religioso cumple además una función ceremonial y una satisfacción estética. Los partidos de pelota (fútbol, beisbol, etcétera), así como los actos escolares (saludo a la bandera, festejo del día de la independencia, etcétera) son rituales que cumplen la misma función. Por lo que como Tolstoi observó, el arte puede ser un eficaz agente cohesionador en cualquier sociedad.

¹³ La recopilación de estas nociones de arte se citan en: Adolfo Sánchez Vázquez, *Textos de estética y teoría del arte*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1991.

¹⁴ En su texto *Pinture et Réalité*, Vrin plantea que en la actualidad, la renuencia a calificar de bella una obra de arte moderna, parece fundarse sobre todo en la opinión de que muchas obras actuales carecen de las notas por las que debiera considerárselas bellas; sin embargo, no se ha encontrado una denominación más adecuada a lo que constituye la cualidad específica de la creación artística. También es determinante la expresión, pero ésta aunque integrante de la obra artística, de ninguna manera responde a la plenitud de su carácter específico.

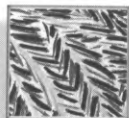
¹⁵ J. Ragón. *El arte ¿para qué?* México, Extemporáneos, p. 157.

¹⁶ R. López Rangel. "La cultura material", en: *Módulo de Artes Plásticas del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria*. SEP-Conaculta, México, p. 21-26.

¹⁷ R. López Rangel. "La cultura material", en: *Módulo de Artes Plásticas del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria*. SEP-Conaculta, México, p. 25.

¹⁸ M. Bustamante. "La realidad vista a través de las artes plásticas", en: *Módulo de Artes Plásticas del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria*. SEP- Conaculta, México, p. 55-59.

¹⁹ Juan Acha. *Introducción a la creatividad artística*, Trillas, México, p.53.



PROCESOS DE APROPIACIÓN DE LOS CONTENIDOS ARTÍSTICOS

*El arte es un proceso general a través del cual el
hombre alcanza la armonía entre su mundo interno y
el orden social en el que vive.*

Herbert Read

En el capítulo anterior hemos revisado algunas de las funciones sociales que se le han conferido a la educación artística, también hemos reflexionado acerca de los mitos que han determinado algunas nociones poco afortunadas con respecto al papel del arte en los procesos de desarrollo. La comprensión del papel del arte en la experiencia humana y el reconocimiento y construcción de formas de trabajar el arte en las aulas, requiere no sólo el conocimiento de los contextos sociales e históricos en que se desarrolla el currículum de enseñanza de arte, o la forma más adecuada para la planificación de un currículum de arte, sino además cuáles han sido las distintas formas de explicar los procesos de apropiación del aprendizaje artístico.

Si nos planteamos que un conocimiento de esta naturaleza puede contribuir a una adecuada planificación del currículum en arte y sobre todo si logramos entender las formas metodológicas idóneas para la enseñanza de contenidos artísticos, habremos dado un salto cualitativo en el desarrollo de este campo. Debido a esto, en el presente capítulo abundaré sobre estos procesos, como un eslabón para

la comprensión ulterior de las orientaciones teóricas que han marcado el currículo de la enseñanza artística.

EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO: UNA FORMA DE PERCEPCIÓN CUALITATIVA

Partiré de un planteamiento que comparto con un educador que reconoció desde los años treinta la idea de que la inteligencia era algo más que la materia gris del córtex.¹ Él adjudicaba a la inteligencia humana una actividad, es decir, la forma en que alguien se enfrenta a una situación problemática.

Desde esta concepción general encontraremos que al involucrarnos en una actividad artística: pintar, esculpir, crear un personaje, el individuo o el niño en nuestro caso se está enfrentando a un problema para el cual deberá descubrir distintas maneras que le permitan transformar en cierto material una idea, imagen o sentimiento que posee o experimenta.

Ante los requerimientos que implica la creación con distinto tipo de materiales, el hombre asume diferentes responsabilidades dependiendo del o los materiales con los que ha de trabajar, ya sea su cuerpo, una hoja de papel en blanco, lápices de colores, arcilla para lograr una articulación refleja que logre transmitir un sentimiento o experiencia. Esto le exige, además, desarrollar un sentido de la unidad o de la cohesión en su trabajo para que la obra plástica, musical, teatral, etcétera, sea consistente en su totalidad.

El hecho creativo, entonces, exige miles de interacciones entre las cualidades visuales que emergen a través de la manipulación de materiales y con las cuales se alcanza un propósito artístico. Esta actividad, al tratar con la visualización de las cualidades, y al estar dirigida a la creación y el control de las mismas –color, línea, forma– viene a ser un modo de inteligencia que opera en el dominio de lo cualitativo. Por lo tanto, podemos pensar en este tipo de actividad como inteligencia cualitativa.

La reflexión respecto a cómo se produce el aprendizaje artístico, cuál es el proceso de diferenciación de las cualidades de una obra de arte, cómo se accede a la comprensión de las mismas y, sobre todo, de qué manera estas actividades pueden ampliar la inteligencia humana, son aspectos cruciales para afian-

zar la idea de la importancia del arte como una experiencia necesaria para incentivar el pensamiento y nuestra conciencia del mundo y de sus variados significados.

Dewey (1934) nos dice en *Art as experience*:

Cualquier idea que ignora la función necesaria de la inteligencia en la producción de las obras de arte, se basa en la identificación del pensamiento con la utilización de un tipo especial de material, signos verbales y palabras. Pensar de forma eficaz en términos de relación de cualidades requiere tanto la utilización del pensamiento como pensar en términos de símbolos, verbales y matemáticos. Por lo tanto, aunque las palabras se manipulen fácilmente de forma mecánica, la producción de una obra de arte auténtico probablemente requiera más inteligencia que lo que la mayoría de quienes se enorgullecen de ser “intelectuales” denominan pensamiento.

Lo que Dewey estaba sugiriendo es que el problema de seleccionar cualidades y organizarlas para que funcionen de forma expresiva a través de un medio, es una consecuencia de una toma de decisión inteligente en el dominio de lo cualitativo. Esto significa, entonces, que lo que está mediado a través del pensamiento son cualidades, lo que se organiza en procesos son cualidades y la obra finalmente realizada es una totalidad cualitativa, una forma artística que expresa algo gracias al modo en el que se han creado y organizado estas cualidades.²

Así, la inteligencia cualitativa que se desarrolla a partir de la experiencia artística requiere del sujeto una atención a múltiples aspectos del entorno, de una preparación sensible para llegar a un proceso de interiorización y de percepción estética que integre, en una experiencia total, las características culturales del fenómeno u objeto artístico con el cual se produce una interacción. De este modo, un camino para una verdadera comprensión del aprendizaje artístico ha sido la exploración de los aspectos productivo, crítico y cultural de la obra plástica.

Las artes plásticas son, precisamente, el punto desde el cual se han logrado construir importantes cuerpos conceptuales que han contribuido a la comprensión del arte infantil y de los procesos perceptuales inmersos en el aprendizaje artístico.

Desde la psicología de la Gestalt, Rudolf Arnheim ha desarrollado en su obra *Art and Visual Perception* una de las explicaciones de mayor consistencia en el intento de dar cuenta de la capacidad infantil para la producción de formas visuales. Su obra tiene la virtud de presentar una gran validación conceptual que ha sido de gran utilidad para pensar en torno a las relaciones entre dibujo y percepción.³

Arnheim afirma, como otros psicólogos de la Gestalt, que la percepción se desarrolla de totalidades a particularidades mediante un proceso de diferenciación perceptiva. La naturaleza proporciona al organismo los procesos de percepción y durante el curso de la maduración, las capacidades perceptivas del niño se diferencian cada vez más.

La teoría del desarrollo perceptivo de la Gestalt afirma que las personas maduran aumentando su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. Esto quiere decir que un adulto podrá percibir cualidades y relaciones entre cualidades más complejas y sutiles que las que puede percibir la mayoría de los niños. Este proceso que consiste en percibir, comparar y contrastar cualidades lo han denominado los gestaltistas diferenciación perceptiva.

La diferenciación perceptiva, así como la diferenciación cognitiva en general, se desarrolla progresivamente, haciéndose cada vez más compleja y refinada a medida que una persona aumenta su experiencia en un área de la ciencia, las artes e incluso en actividades de la vida cotidiana. Así, un verdadero creador podrá agregar a su obra los ritmos necesarios, la armonía, los climas de trabajo, los gestos indicados, el movimiento preciso, etcétera, para conjugar los elementos inherentes a la obra de arte, reconociendo con esto, a través de su propia praxis artística, los espacios formativos proclives a la creación misma.

A medida que se va perfeccionando una persona en un campo determinado, va desarrollando una diferenciación perceptual, cognitiva y por supuesto sensible en ese campo concreto, logrando establecer las relaciones complejas que dan cuenta de la complejidad de los fenómenos. Así, un experto percibe la continuidad de las distintas problemáticas planteadas, a diferencia de un lego, quien más bien tiene una tendencia a concebir en forma dicotómica las respuestas a preguntas y las posibles soluciones a las problemáticas que le plantea el mundo real.

Otro aspecto fundamental del proceso perceptivo en todas y cada una de las modalidades sensoriales es su selectividad, la cual es producto de los marcos referenciales culturales aprendidos que van determinando modos de observación y focalización de la atención en determinados aspectos y cualidades de los objetos, conformando lo que se ha denominado constancias visuales.

Las constancias visuales suelen reemplazar lo que vemos por lo que sabemos, mediante la substitución de las cualidades concretas que hallamos en un lugar concreto por las generalizaciones visuales o estereotipos perceptivos que hemos desarrollado a través del aprendizaje perceptivo.

La adquisición de constancias visuales es sumamente útil para la vida cotidiana. Comúnmente, miramos las cosas en forma instrumental; esto quiere decir que la mayoría de las veces vemos los objetos antes de ser capaces de reconocerlos, clasificarlos o utilizarlos.⁴

Suele utilizarse las cualidades que se perciben de esta manera como meros apuntes para la realización de actividades prácticas. La atención de todos los matices de las cualidades de los objetos que nos rodean no cumple función alguna. No así en el campo de las artes visuales, en el que es preciso la organización de dichas constancias visuales a fin de reconocer la forma de organización del mundo visual y poder entonces recrearlo en la obra plástica.

Pero las constancias visuales no son los únicos mecanismos cognitivos que afectan la percepción visual, ya que el dominio de diversas estructuras cognitivas, de estructuras referencia y de conjunto influye en gran parte de lo que se percibe en forma visual.

Muchas de las formas de reaccionar ante una situación concreta se encuentran determinadas no sólo por las características objetivas de dicha situación, sino por las necesidades inmediatas y/o de la historia de nuestra vida pasada. Así, en una puesta en escena podemos atender al vestuario, el valor social o ideológico de la obra, o la actuación, el costo de la puesta en escena o la experiencia estética total. Cada una de las estructuras de referencia puede dirigir nuestra atención hacia aspectos específicos de la experiencia ofreciendo distintas posibilidades para otorgar significado a la distinta gama de experiencias que se presentan en el entorno.

Por lo anterior, en la enseñanza de las artes, ya sea en el ámbito comprensivo, perceptivo o de producción de la obra artística, así como en las tareas

relacionadas con el arte, es fundamental estimular las capacidades individuales para ver relaciones visuales complejas; más que una visión focal se debe intentar siempre favorecer una visión contextual.

Esta forma de conceptualizar la percepción en el arte, considerándola como un conjunto de habilidades complejas que pueden desarrollarse a través de la experiencia, para hacer que las personas aprendan mediante un proceso educativo a ver cualidades que normalmente escapan a su atención es un gran aporte a la educación artística, principalmente porque ha logrado desmitificar las concepciones “providencialistas” sobre el aprendizaje artístico.

Desde un análisis del arte infantil, Arnheim ha dado cuenta de otro aspecto importante en la percepción de las cualidades complejas inmersas en una experiencia estética: el carácter expresivo de la forma visual.

Para él existe un elemento sustancial de la obra artística, que viene a ser el carácter expresivo entendido como la cualidad vital –la capacidad de sentimiento– que provoca un objeto visual. Sin negar que todas las formas visuales tienen cierto carácter expresivo, otorga un lugar preponderante al impacto de una imagen por el tipo de sentimiento que genera en quienes se enfrentan a ella, considerando que la expresión es el principal contenido de la percepción.⁵

En el caso de los dibujos infantiles, no obstante los antiguos debates intelectualistas que afirmaban que el niño dibuja lo que sabe, en lugar de lo que ve del objeto, este autor explicó los fenómenos constantes de percepción: según él, las personas se hacen una “idea correcta” de las propiedades reales de un objeto a través de la experiencia frecuente; como lo que les interesa para propósitos prácticos son las propiedades reales, llegan a pasar por alto sus propias sensaciones visuales y a reemplazarlos de forma inconsciente por lo que saben que es real.

Posteriormente, Arnheim plantea que los esquemas simplificados que suele dibujar el niño no son exclusivamente resultado de habilidades motrices limitadas, sino un reflejo de sus capacidades perceptivas; el niño dibuja un círculo antes de dibujar un cuadrado, porque este último tiene una diferenciación mayor. Desde esta concepción de arte infantil, el niño dibuja lo que ve, no lo que sabe, mediante un proceso de diferenciación de formas gráficas que

va produciendo en la medida que crea variantes estructurales bidimensionales de los objetos percibidos.

En síntesis, esta teoría posee la virtud de ser sólida y consistente por la variedad de conceptos que permiten pensar acerca de las relaciones entre dibujo y percepción; sin embargo, se suele criticar la ausencia de trabajo experimental y la carencia de descripciones de datos cuantitativos que apoyen sus afirmaciones.

Una segunda concepción señala la importancia de los rasgos de personalidad que afectan a las características de las pinturas de los niños en edad preescolar con una metodología de estudios de casos.⁶

Intentaron determinar la relación entre la personalidad infantil, según se manifiesta en su conducta social y la forma y el contenido de sus pinturas; afirman que a medida que los niños maduran pasan de un interés por la autoexpresión en términos directamente emocionales en sus pinturas a un interés por la representación literal; bajo esta creencia argumentan que estudiando las pinturas de caballete realizadas por niños de guardería, podrían ser capaces de identificar las relaciones entre la forma y el contenido de las pinturas y la personalidad del niño según se manifiesta a través de su conducta social.

Estos investigadores encontraron que el tipo de material que utiliza el niño afecta el tipo de expresión que se produce. Mientras que los lápices de colores son adecuados para expresar ideas, las pinturas con sus cualidades líquidas y fluyentes son más adecuadas para la expresión de sentimientos.

Esta teoría concuerda en algunos aspectos con las tendencias formuladas por quienes están interesados por la terapia artística y la utilización del arte como elemento de diagnóstico psicológico. Para estos autores el arte es una manifestación de la personalidad.

Esta relación entre arte y personalidad es una idea importante y extendida. Se asume de forma bastante amplia que el artista expresa o proyecta su personalidad a través de su obra. Algunos de los estudiosos que han utilizado los dibujos como indicadores de disposiciones de personalidad profundamente arraigadas han sido: Margaret Naumberg, 1947; Emmanuel Hamme, 1958; Ernst Kris, 1952, y Karen Machover, 1950.⁷

Ellos han considerado que el dibujo permite un acceso directo al inconsciente y preconscious debido a que a través del dibujo es posible pasar por

alto muchos mecanismos de defensa empleados para controlar procesos más cognitivos.

Una tercera concepción considera que el arte es indicativo de la formación de conceptos y, por lo tanto, un índice de la inteligencia. Así, desde este enfoque se ha planteado que, en buena medida, el acto de dibujar es una actividad cognitiva que se encuentra influida por muchas de las capacidades que inciden en la realización de tareas no relacionadas con el dibujo.⁸

Desde esta perspectiva teórica, particularmente Goodenough consideró en su tesis doctoral que los dibujos de los niños son datos útiles para determinar su madurez intelectual. Es del criterio que la madurez intelectual corresponde al nivel de formación de conceptos que ha alcanzado el niño. Afirmó que la capacidad de formar conceptos es una capacidad intelectual que requiere que el niño reconozca las similitudes y diferencias entre un grupo de particulares. Así, los dibujos que hace un niño de cualquier objeto pondrán de manifiesto las discriminaciones que ha hecho al respecto de ese objeto como perteneciente a una clase, es decir, como concepto.

Por otra parte, ya desde 1933 Norman Meier, en un estudio de habilidades especiales realizado en la Universidad de Iowa, que se propuso establecer diferencias entre niños considerados con talento y niños sin él, así como el análisis de las biografías de artistas y del desarrollo de las habilidades creativas, destacó la importancia de la herencia del patrón constitutivo en la aptitud artística. No obstante, también se ocupó del estudio de aspectos educativos determinantes de dichas aptitudes.

Después de una década de estudios de laboratorio, Meier logró identificar seis factores que contribuyen en mayor medida a la aptitud artística. Se logró establecer que la mitad de éstos dependen de la herencia y la otra mitad del entorno, aunque resultó difícil determinar cómo se da el proceso de interacción entre ellos.⁹

Los tres factores considerados consecuencia de la herencia son: La habilidad manual, la inteligencia y la perseverancia. En cambio, como factores sensibles al proceso educativo fueron considerados: la facilidad perceptiva, la imaginación creativa y el juicio estético.

Cabe aclarar que conforme a esta teoría la herencia no se refiere a la transmisión genética de atributos de los padres, sino a algo que Meier denomina

patrón constitutivo, es decir, a la aportación genética de parientes cuya dotación genética aparentemente ha afectado a la constitución del individuo.

Así, otorgando mayor importancia a la aportación genética que a los rasgos adquiridos, es posible afirmar dentro de este cuerpo teórico que los niños con aptitud artística, tenían una mayor proporción de parientes artesanos o artistas que los niños que no parecían poseer tal aptitud. Parecería que la concepción propuesta por este autor se encuentra en consonancia con la creencia ampliamente aceptada de que la capacidad artística es consecuencia del talento y de que éste es un don distribuido dicotómicamente que sólo poseen algunos elegidos. Sin embargo, es importante precisar que esta teoría no defiende la capacidad artística ni natural ni educativa ya que señala en repetidas ocasiones la importancia de la interacción, proceso que surge de la vieja querrela de las ciencias de la conducta entre los ambientalistas y los innatistas.

Contrastando con las ideas progresistas, las cuales analizaremos más adelante, que plantean que todos los niños tienen la posibilidad de pensar y actuar de forma creativa, la concepción profana que prevalece en la actualidad es que sólo algunos individuos tienen talento artístico.

Una quinta concepción del arte infantil ha sido desarrollada por Viktor Lowenfeld, uno de los educadores más importantes en el terreno del arte que ha tenido una gran influencia en los Estados Unidos desde los años cincuenta, y quien además de ser uno de los pioneros en esta área se ha constituido en uno de los clásicos de la enseñanza del arte y del análisis de los procesos creativos. Él pone énfasis en la importancia de respetar el carácter gradual de los estadios de desarrollo infantil e insta a que los profesores eviten intervenir en el curso natural, y por lo tanto adecuado, del desarrollo artístico del niño. Plantea que la forma y el contenido de los dibujos infantiles se ven influidos por el particular estadio del desarrollo social, por lo cual es posible observar en los dibujos infantiles de actividad de grupo un reflejo de la sociabilidad y la capacidad de agrupación de la edad del grupo. Del mismo modo, el dibujo refleja los valores que el niño otorga a la experiencia. Los niños suelen exagerar el tamaño de los objetos en sus dibujos cuando éstos adquieren un significado especial.¹⁰

En su esfuerzo por explicar el carácter del arte infantil, Lowenfeld propuso además un grupo de conceptos para una mayor comprensión del arte

infantil en función de dos orientaciones visuales del mundo en las personas. Por una parte, se plantean las características del individuo que se remite a las respuestas afectivas y cinestésicas –más bien como participante que como espectador– en su contacto con el entorno, es decir, lo que se denomina una persona háptica; mientras que por otra parte encontramos los individuos con una mentalidad visual, quienes perciben el mundo de un modo más literalmente visual. También desde esta teoría se sugiere que estos tipos pueden estar determinados genéticamente.

Una sexta concepción acerca de los procesos de apropiación de la enseñanza del arte se difunde en el libro *Education Through Art*, texto en el cual Herbert Read construye una concepción del arte que tiene su origen en las ideas que Platón desarrolla en “La República” y “Las Leyes”: Read considera que el arte es un proceso general a través del cual el hombre alcanza la armonía entre su mundo interno y el orden social en el que vive. Este mismo autor en “Redemption of the Robot”, escribe que el arte se basa en dos principios generales: en primer lugar, el hombre en crecimiento debe llegar a comprender las relaciones y similitudes existentes en un mundo aparentemente diversificado: este principio se apoya en el valor de la unidad y la aportación que puede hacer el arte para conseguir dicha unidad.¹¹

El segundo principio, citando a Rousseau, “sólo debe depender de las cosas”. Esto quiere decir que el niño debe aprender cultivando sus sensibilidades. Debe aprender a conocer entrando en contacto directo con los objetos a través de sus sentidos, ya que sólo mediante dicho contacto se puede construir un fundamento firme para la abstracción intelectual.

Éstos son algunos de los principios con los que este autor construye una teoría sobre el arte infantil, desde la cual afirma que el arte infantil se encuentra afectado por el tipo de personalidad concreta que posee el niño y por una serie de imágenes y arquetipos primordiales “que se han abierto camino a partir de mecanismos inconscientes de la mente”. Para Read, el arte es una fusión completa de dos conceptos: arte y educación, de tal suerte que al referirse a arte hace referencia a un modo educativo, a un proceso de crianza; y cuando se refiere a educación, alude a un proceso artístico de autocreación.

En un intento por justificar el arte infantil, Read utiliza la concepción de tipos psicológicos de Jung y su concepción del inconsciente colectivo de un

modo similar, aunque no idéntico, a la teoría de la reminiscencia que Platón formuló en “La República”.

Según Read, las características del arte infantil están en función de arquetipos que han dejado sus huellas en la mente durante la evolución de la especie humana. Read afirma que ciertos símbolos como el mandala, el círculo y la estrella, reaparecen en los dibujos de los niños que viven en culturas diferentes. Estos símbolos recurrentes ofrecen evidencias de la humanidad común del hombre y de la posibilidad de que el arte ponga de manifiesto esta comunidad.

Es esta teoría de los procesos de apropiación artística la que expresa con mayor claridad el papel del profesor de arte, mencionando que el papel primordial de esta importante figura del proceso educativo es producir el mayor grado de correlación entre el temperamento del niño y sus modos de expresión bajo un principio de tolerancia.

Una séptima concepción del arte infantil es la elaborada por June McFee;¹² este investigador con una vasta experiencia en ciencias de la conducta tanto como en el terreno del arte, logró desarrollar una teoría de la *percepción-delineación* desde la cual explica la incidencia de cuatro factores en la realización del arte infantil:

1. La disposición del niño. Esto incluye factores como el desarrollo físico del niño, su inteligencia, su desarrollo perceptivo, su conjunto de respuestas y las disposiciones culturales que ha adquirido
2. El entorno psicológico en el que va a trabajar. Esto incluye el nivel de amenaza o apoyo que existe en este entorno y la cantidad e intensidad de las recompensas o castigos.
3. El manejo de información. Este factor está afectado por la capacidad que tienen los niños de manejar detalles asimétricos y las categorías que poseen para organizar la percepción.
4. La habilidad de delineación. Esto incluye la capacidad que tiene el niño para manipular el medio, su capacidad creativa y su capacidad para diseñar cualidades de forma.

Más que la descripción detallada de la función de variables complejas desde una metodología interdisciplinaria, la amplia aportación de esta teoría es el

esquema de los factores que suelen ser valiosos para quienes pretenden comprender el arte infantil.

Es importante aclarar que cada una de las teorías que aquí se presenta contiene una mayor especificidad en el plano conceptual, y que esta breve descripción más que hacer un análisis para la comprensión de todos y cada uno de los matices que en ellas se expresan, se ha propuesto hacer un reconocimiento de algunos modos de concepción del arte infantil, cuyas categorías explicativas suelen ser rebasadas por la riqueza de los fenómenos producidos en el estudio de las producciones infantiles desde esta amplia variedad de enfoques y perspectivas.

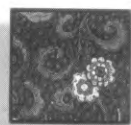
Del mismo modo, abrevando en diferentes teorías del desarrollo, la percepción y el aprendizaje, cada una de las concepciones sobre los procesos de apropiación del aprendizaje artístico permiten reconocer, desde distintos enfoques metodológicos, algunas características en común del aprendizaje artístico:

- El aprendizaje artístico no va en una sola dirección.
- Requiere una diferenciación perceptiva.
- En él influyen tanto las estructuras cognoscitivas como las de referencia en el proceso perceptivo.
- Este aprendizaje aborda todas aquellas capacidades necesarias para crear formas artísticas: percepción estética, comprensión del arte como fenómeno cultural, inteligencia cualitativa, desarrollo de la sensibilidad, entre otras.
- Su comprensión requiere la atención de cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva.
- Observación de las formas visuales de la naturaleza y de la obra de arte.

Estas características, así como el desarrollo de una inteligencia cualitativa, son elementos sustanciales para el desarrollo de programas educativos que busquen atender la sensibilidad visual hasta el punto en que los participantes, niños o adultos, sean capaces de ver cualidades y relaciones respecto a su carácter estético o de expresión, sobre todo si realmente deseamos producir verdaderos cambios en el currículum de enseñanza artística, aspecto que atenderemos en los últimos capítulos.

Notas

- ¹ John Dewey. *Philosophy in Civilization*. Nueva York, Milton, Balch & Co., 1931.
- ² John Dewey. *Art as Experience*. Nueva York, Milton, Balch & Co., 1934.
- ³ Rudolph Arnheim. *Art and Visual Perception: The Psychology of the Creative Eye*. Berkeley, University of California Press, 1954.
- ⁴ Ernest Schachtel. *Metamorfosis: On the Development of Effect, Perception, Attention and memory*. Nueva York, Basic Books, 1959.
- ⁵ Rudolph Arnheim. *Expression, A Modern Book of Aesthetics*. 3a. ed., comp. por Melvin Rader, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1966, p. 258-270.
- ⁶ Rose Alschuler y LaBertha Hattwuick. *Painting and Personality: A Study of Young Children*. Chicago, University of Chicago Press, 1947, v. 1 y 2.
- ⁷ Margaret Naumberg. "Studies of the Free", en: *Art Expression of Behavior Problem Children in Adolescence as a Mean of Diagnosis and Therapy*. Nervous Mental Disorders Monograph, núm. 71, Nueva York, Coolidge Foundation, 1947.
- ⁸ Dale Harris. *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*. Nueva York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1963.
- ⁹ Norman C. Meier. *Meier Arts test. I. Art Judgement*. Oficina de Investigación Educativa y Servicios, Universidad del estado de Iowa, Iowa City, 1929-1942.
- ¹⁰ Vicktor Lowenfeld. *The nature of Creative Activity*. Nueva York, Harcourt, Brace and World, 1939.
- ¹¹ Herbert Read. *Education Throug Art*. Trad. Luis Fabricant, Paidós-Educador, Barcelona, 1991.
- ¹² June K. Mc Fee. *Preparation for Art*. Belmont, Calif., Wadsworth Publishing Co., Inc., 1961.



ORIENTACIONES TEÓRICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES

*Dar una oportunidad a la creatividad potencial
es un asunto de vida o muerte
para cualquier sociedad.*

A. Toynbee

ORIENTACIONES TEÓRICAS EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DEL ARTE

En la búsqueda de una mayor comprensión sobre las implicaciones de la educación artística en el proceso educativo, es importante reflexionar acerca de cuáles serían las características idóneas para la enseñanza del arte y definir las posiciones existentes al respecto.

Estas posiciones han sido muy diversas y se les relaciona, por lo general, con los valores que se les otorgan a las disciplinas artísticas dentro de la cultura escolar; así como con la forma en que se concibe la educación del arte.

Si se concibe la educación del arte como un medio de autoexpresión o de liberación de emociones reprimidas a causa de la excesiva importancia de los estudios académicos, entonces se piensa que la persona más indicada para enseñar arte será alguien formado parcialmente en arte y parcialmente en terapia psicológica.

En caso de que la función más importante de la educación en arte sea ayudar a que el educando aprenda a apreciar las grandes obras de arte contemporáneo e histórico, la persona más adecuada

para dicha enseñanza será alguien formado en la crítica o en la historia del arte.

Pero si el objetivo principal de la educación en arte es empezar a formar artistas que ejerzan, entonces serán los artistas en activo quienes estén mejor preparados para enseñar arte.

Las implicaciones que conllevan las distintas posiciones sobre los objetivos y el contenido del arte son aún más complejas. Sobre todo si partimos de la premisa de que las escuelas deben comprometerse con el desarrollo del intelecto, ya que al concebirse el arte como producto de las emociones, la formulación de argumentaciones contundentes en defensa de las artes en educación resulta sumamente difícil.

Pero si se contemplan los objetivos de formación integral vigentes en el currículum de educación básica, es factible pensar y defender otra posición muy distinta en la que se le considere al arte como una actividad cognitiva basada en el sentimiento.

Lo que quedaría entonces por resolver sería el concepto de cognición normalmente aceptado, concepto que restringe al arte a una mediación discursiva que deriva en formulaciones abstractas sobre su propia naturaleza, mismas que afectan seriamente los proyectos prácticos para involucrar las artes en la escuela generando posturas erróneas y antagónicas.

Pero a pesar del desarrollo incipiente que ha tenido la enseñanza de las artes, se han logrado identificar actualmente en la cultura anglosajona dos orientaciones básicas con respecto al papel del arte en la educación:

- Las esencialistas
- Las contextualistas.

Cada una de estas orientaciones ha tenido consecuencias profundas para la enseñanza del arte en los Estados Unidos ya que ha determinado el tipo de currículum que se planifica, el tipo de educación que se imparte y el tipo de maestros que se contrata.¹

En nuestro país aún no se tiene esta claridad en la elaboración y concreción de las propuestas sobre enseñanza de arte, en especial en las prácticas para el manejo de los contenidos de educación artística en el nivel básico.

Los esencialistas argumentan el lugar del arte en la escuela dando énfasis en el carácter específico y único del propio arte, ya que señalan que puede realizar aportaciones únicas y que no debe subvertirse en beneficio de otros fines.²

Los esencialistas afirman también que el arte es un aspecto único de la cultura y de la experiencia humana, y que la contribución más valiosa que puede hacer a dicha experiencia es aportar sus valores implícitos y sus características específicas. Desde esta orientación, se considera entonces que el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer. Emplear el arte para otros fines, objetos o acontecimientos distintos a los que aporta una experiencia estética sería para los esencialistas una violación a las características propias que el arte posee.

Otros autores, que también podrían ser considerados esencialistas, argumentan de forma más rotunda el carácter único y valioso del arte. Afirman que existen dos modos básicos de conocimiento a través de los cuales el individuo llega a conocer el mundo: el modo discursivo y el modo no discursivo.³

El modo discursivo se caracteriza por basarse en el método científico, por la lógica y hábitos de investigación que proceden mediante el lenguaje verbal y escrito. El conocimiento que ofrecen dichos ámbitos es sistemático, racional y proposicional, y contribuye enormemente a nuestra comprensión del mundo. Sin embargo, el modo discursivo no es la única vía humana de adquisición de conocimiento; las artes aportan intuitivamente valores al segundo modo de conocimiento, el no discursivo.

Este conocimiento no discursivo engloba todo aquello que se resiste a ser proyectado en las formas discursivas del lenguaje, lo que resulta imposible de sostener como concepción e imposible de comunicar en el sentido propio y estricto del término comunicar.

En oposición a los esencialistas, los contextualistas argumentan respecto del papel de la educación de arte determinando previamente las necesidades del niño, de la comunidad o de la nación. Se concibe la educación de arte como un medio de alcanzar dichas necesidades, tanto si ellas están directamente relacionadas con el arte como si no lo estuvieran.

Entre las orientaciones desarrolladas por los contextualistas encontramos que al arte se le asignan diversas funciones:

- a) el uso del arte como forma de distracción
- b) la naturaleza terapéutica del arte
- c) el desarrollo del pensamiento creativo como objetivo prioritario en educación
- d) la utilización de actividades artísticas como apoyo para la comprensión de asignaturas académicas
- e) el arte como mediador en la formación de conceptos
- f) el arte para el desarrollo de músculos delicados y la coordinación infantil (sobre todo con niños pequeños).

Para quienes no estén familiarizados con el ámbito educativo, estas dos orientaciones básicas respecto del papel del arte detectadas en la literatura anglosajona pueden parecer sutilezas académicas, sin embargo, para los estudiosos en enseñanza de arte de cada una de estas orientaciones se derivan consecuencias profundas para la enseñanza de artes en la escuela, ¿es considerada la educación artística como contenido prioritario o marginal?, ¿determinadas actividades manuales son consideradas como arte o como artesanía? La forma en como éstas y otras preguntas se resuelven determina la forma en que se planifica el currículum, el tipo de maestros que se contrata o el tipo de formación que se imparte a los profesores, abriendo un debate para investigaciones posteriores que tienen que ver con cuáles son las características idóneas para la enseñanza de arte.

A pesar de que en la concreción de propuestas para la enseñanza de arte la diferenciación entre contextualistas y esencialistas no sea clara, algunos autores opinan que el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, el arte hace una aportación única a la experiencia individual. Específicamente, las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual.

FORMAS DE ABORDAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: DOS GRANDES CORRIENTES

En lo referente a la construcción teórica y al mismo tiempo derivadas de estas orientaciones para la enseñanza de arte, actualmente encontramos dos grandes corrientes en relación con las formas de abordar la educación artística: “educación por el arte” y la “educación para el arte”.

Uno de los principales teóricos de educación por el arte es Herbert Read, cuyo planteamiento, ya mencionado en el capítulo anterior, consiste en vivificar la tesis de Platón sobre el arte considerándolo como la base de toda forma de educación natural y enaltecida. Por lo tanto, su objetivo no es meramente la educación artística como tal, sino la formulación de una teoría que abarca todos los modos de expresión literaria y poética (verbal), al igual que la musical y auditiva. La “educación por el arte” constituye un enfoque integral de la realidad que, a decir del autor, debería denominarse educación estética, es decir, la educación de los sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos.

De los valiosos aportes del planteamiento de la “educación por el arte” se han derivado importantes propuestas en el nivel escolar, las cuales plantean que la finalidad suprema de una educación auténtica es la educación del individuo en una sociedad libre. Asimismo, algunos seguidores de este enfoque han considerado y experimentado en algunas de sus propuestas que a través del arte es posible establecer un tipo de relación con el medio ambiente que difícilmente se da en otras áreas. Ofrecen desde sus propuestas incentivar la diversidad y la libertad de expresión así como la capacidad crítica y la tolerancia a través de las múltiples formas que ofrece el arte.⁴

La “educación por el arte” también busca apoyar el proceso de identificación cultural divulgando las obras del patrimonio artístico cultural, nacional, latinoamericano y universal, promoviendo una valoración de lo propio y un sentido de pertenencia.

Dentro de este mismo enfoque se busca también desarrollar procesos educativos que estimulen la capacidad de percibir nuestro entorno desde una perspectiva sensible, es decir, más allá de consideraciones meramente prácticas o utilitarias.

Algunos educadores, incluso, recuperan este enfoque que se sostiene en la fuerza educativa del arte, para denunciar la destrucción del medio ambiente. Con esto se proponen desarrollar una conciencia ambiental, que permita subsanar las limitaciones de algunas acciones basadas en argumentaciones técnicas científicas o económicas con resultados poco halagadores.

Evidentemente, los propósitos de la “educación por el arte” no son privativos de este enfoque, ya que esta visión de la enseñanza del arte no es excluyente de otras orientaciones que pueden favorecer procesos distintos.⁵

Un enfoque distinto es el de “la educación para el arte”, el cual busca más bien un perfeccionamiento técnico artístico, es decir, el despliegue de habilidades o recursos que no necesariamente manifiestan un proceso creativo. Un ejemplo característico de esta forma de ver la enseñanza del arte es el virtuosismo que predomina por sobre aspectos de comunión con el espectador en el ritual de la música de concierto. En esta situación suelen establecerse barreras psicológicas, tales como artista-escenario, público-apreciador pasivo de sala, debiendo estos últimos reprimir, por sistema, toda reacción emotiva que desacralice y altere las normas estrictas del acto artístico.

No obstante, la educación para el arte no siempre se aboca a cuestiones de orden técnico, es más, las diferentes propuestas vinculadas a la educación artística retoman por lo general postulados de ambos enfoques que suelen concretarse en propuestas diversas. Por ejemplo, en algunas propuestas para la enseñanza del arte se privilegian dimensiones lúdicas y/o terapéuticas; en otros, se da énfasis al desarrollo de habilidades y técnicas y, en casos extremos, no por ello menos frecuentes, se ha reducido la problemática de la educación artística a lo estrictamente didáctico, como un ente autónomo explicable por sí mismo y desligado de su contexto social.

Dentro de estas dos grandes corrientes existen distintas visiones de hombre y acentos diferentes en el proceso de incorporación al arte en el proceso educativo, en algunos casos se plantea la enseñanza del arte por sí misma y en otros como un medio para aprender contenidos considerados prioritarios.

Pero independientemente de los enfoques u orientaciones, la educación artística continúa buscando un lugar en las aulas, sobre todo porque constituye una magnífica alternativa para fortalecer la autonomía y desarrollar una visión crítica y reflexiva respecto a la experiencia.

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En lo referente a la investigación, el campo ha tenido muy poco desarrollo en nuestro país, al igual que en otros países latinoamericanos, por lo que el estado del conocimiento del mismo ha formado parte de los objetivos de la investigación que presentaré a lo largo del próximo capítulo.

No obstante, se han encontrado trabajos que analizan los aspectos que tiene la educación artística escolarizada y la no escolarizada⁶. Este tipo de trabajo señala que la educación artística es atendida de dos maneras:

1. con un sentido formal dentro de las instituciones educativas
2. de manera libre fuera del ámbito escolar.

A lo largo del trabajo se presenta una caracterización de la educación artística en los distintos niveles, y aunque en lo general resulta un tanto descriptiva constituye una muestra objetiva para análisis posteriores.

Las conclusiones más relevantes vistas desde este enfoque, son:

- No obstante la rectificación, revisión y actualización de los planes y programas de educación artística para los distintos niveles, éstos han sido sólo paliativos, esto se observa en que la cobertura de la educación artística no abarca aún todos los niveles de la población ni todos los niveles educativos.
- La falta de coordinación de los organismos y dependencias culturales ha determinado que se sigan estrategias de coordinación dispares y atomizadas, y que no exista una política coherente y funcional en materia de educación artística formal y no formal.

En un trabajo relevante, J. Acha afirma que la educación artística en la escuela primaria ha puesto el mayor énfasis en actividades manuales del arte tales como dibujar, modelar y colorear, así como impulsar conocimientos históricos sobre Occidente y sobre historia nacional.⁷ Este destacado crítico e investigador considera que en el manejo de los contenidos de educación artística en la escuela básica se ha subestimado al niño al pretender reducir su edu-

cación al entretenimiento y al juego, con lo que se estimula la fantasía más no la actividad creativa, la cual viene hermanada con la reflexión.

El autor plantea que esta forma de abordar la educación artística omite hacer referencia a los medios intelectuales y materiales de la producción y el consumo artísticos, aspectos básicos de todo sistema cultural; se niega así, dice, el valor curricular potencial de la educación artística en la escuela primaria.

En algunos trabajos de autores clásicos, interesados en el dibujo como medio de expresión, se plantea que el arte es un medio de interpretación y desarrollo, considerándose que lo que un niño dibuja es algo más que simples trozos de papel, siendo para ellos las producciones infantiles más bien una expresión del niño íntegro en el momento que dibuja o pinta. Han encontrado que cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la actitud perceptiva, el factor creador, el gusto estético e incluso el desarrollo social del individuo.⁸ Desde estos estudios clásicos, la producción infantil de la figura humana fue considerada como una oportunidad que se le brinda al niño para su desarrollo emocional.

También se ha encontrado a través de estos trabajos que las frecuentes repeticiones estereotipadas en el dibujo, suelen corresponder a niños que han desarrollado modelos rígidos en su pensamiento. Aunque en algunas etapas del desarrollo el niño puede repetir espontáneamente ciertas formas para asegurar su dominio sobre ellas.

En la literatura anglosajona también se han encontrado trabajos representativos basados en el desarrollo humano. Dentro de un paradigma típico en artes visuales, se expone a niños en edad escolar unas cuantas obras de arte (la exposición inicial) de un determinado artista, planteado como objetivo (cuya identidad no se revela), y después se les muestran unas cuantas obras adicionales de otros artistas, excepto una, que corresponde al artista estudiado anteriormente (la exposición prueba). La labor que deben realizar los escolares es seleccionar de entre las obras de exposición prueba, sólo la que creó el artista sobre el que se propone trabajar.

A fin de lograr el éxito en este ejercicio, el sujeto tiene que descubrir a partir de la exposición inicial aquellos rasgos que son pertinentes para el reconocimiento del estilo del artista sobre el que se propone trabajar, y luego

localizar en la exposición planteada como prueba los rasgos que revelen cuáles obras ha creado el artista sobre el que se trabaja.⁹

Un grupo inicial de estudio reveló que cuando esta labor se planteaba en frío, los escolares pequeños tenían un rendimiento pobre.¹⁰ Por lo general, estos niños tendían inicialmente a enfocar todas las obras como si fueran un asunto temático. Es decir, cuando se les daba la oportunidad de agrupar las obras, casi invariablemente las reunían sobre la base de un asunto temático común, ignorando en el proceso los rasgos de composición que podían ser indicativos del estilo del artista.

En los estudios de este tipo, algunos investigadores han sido capaces de demostrar que incluso los preescolares suelen ser lo bastante sensibles al estilo como para reconocer las obras de los niños de su clase, lo cual les permite hacer un diagnóstico más preciso del estilo de un artista.¹¹

Esta línea de investigación alienta a afinar estudios posteriores, hacia una definición de lo que se quiere dar a entender por competencia (estilística); lo que implica operacionalizar mejor este concepto a fin de que se pueda medir en el laboratorio de investigación y así incorporar los nuevos conocimientos a una visión más amplia del “desarrollo artístico”. Es importante hacer notar que en este tipo de investigación se maneja, aparentemente, “desarrollo artístico” como sinónimo de educación artística.

Una segunda línea de investigación que se desprende del desarrollo humano se ha centrado en las conceptualizaciones que tiene el niño sobre las artes. El interés de este tipo de trabajos se centra en saber qué piensan los niños acerca de lo que ven, qué sentido le encuentran a sus propias obras y a las de los demás y, más ampliamente, cómo reflexionan y comprenden la empresa artística.

Las concepciones de los niños se acostumbran a estudiar si se les pregunta acerca de lo que ven y de qué modo lo interpretan.

Las primeras investigaciones revelaron que, en ausencia de tutela, los niños pequeños demuestran tener concepciones empobrecidas y a menudo erróneas de las artes.¹² Estos niños piensan que las obras de arte se producen por medio de máquinas o que siempre han existido; opinan que el mérito de una obra se puede estimar por su tamaño, por su asunto temático, o (de un modo exclusivo) por los costos de los materiales que utiliza.

Esto significa que no consiguen apreciar las razones de por qué alguien puede producir una obra de arte; y parecen incapaces de encontrar cualquier conexión entre sus propias actividades artísticas y los tipos de material gráfico de alta calidad exhibido en los museos o reproducido en los libros.

Este tipo de investigaciones indica que, a la edad de diez años más o menos, las concepciones más inmaduras se han diluido. Y, con todo, los niños en la infancia están todavía indecisos acerca de los factores que entran en la producción y en la comprensión de la obra de arte. Generalmente, desde estos estudios se reporta que en esta edad existe un único estándar para juzgar la obra de arte.

Por lo anterior, las obras de arte figurativo –particularmente aquellas que muestran una fidelidad fotográfica– casi siempre son apreciadas, mientras que las que se desvían del figurativismo, o se experimentan con rasgos más formales, se consideran incompletas o decadentes.

En la adolescencia los jóvenes suelen adoptar un punto de vista opuesto, ya que manifiestan que no existen estándares de producción o de gusto en las artes, por lo general, llegan a la conclusión de que todos los juicios en arte son igualmente provisionales; que ninguna obra de arte merece prioridad sobre otra, y que, de hecho, no hay ningún punto de disputa sobre cuestiones de gusto.

Los resultados sobre la percepción de estilo, la exactitud e inmutabilidad del retrato del desarrollo también se han puesto en tela de juicio. Por ejemplo, en un estudio se ha planteado la posibilidad de que las respuestas proporcionadas por los niños puedan reflejar las circunstancias y la formulación de preguntas particulares, en lugar de las concepciones subyacentes sostenidas.¹³ Por lo anterior se sugiere otorgar una importancia relativa a cuestiones que quizá los niños nunca hayan ponderado sobre todo considerando que en la infancia los niños están todavía indecisos acerca de los factores que intervienen en la calidad, comprensión y producción de una obra de arte.

Una línea paralela de investigación, en artes plásticas, ha intentado esclarecer los diferentes niveles de comprensión que los individuos muestran hacia las obras pictóricas. En general, los investigadores participan en entrevistas abiertas en las que se pide a los niños que comenten qué obras les

gustan y por qué, les preguntan qué ven en las obras y cómo elaboran el sentido de sus impresiones.¹⁴

La variedad de las etapas de comprensión que se identifican y los modos precisos en que se describen difieren hasta cierto punto entre los investigadores, aunque habitualmente la descripción general de desarrollo es la misma.

De acuerdo con estos hallazgos, los estudiantes de nivel primaria preferirán las obras sobre una base puramente idiosincrática, mismas que a menudo reflejan un acontecimiento significativo en el pasado reciente de ellos y ciertos elementos en el lienzo les recuerdan a una persona, un objeto o un color preferidos.

En un enfoque un poco más sofisticado, se suele establecer el asunto temático o estilo como si fuera inherentemente superior a los demás. Hacia los últimos años de la infancia, los niños empiezan a referir los efectos emocionales de las obras de arte y a hablar en términos de facultades expresivas. Así, un adolescente podrá añadir a sus discusiones algunas consideraciones sobre las propiedades formales, el estilo, la composición y tal vez incluya alguna mención de los aspectos históricos y culturales, tales como el medio y las razones por las que la obra se creó.

Han sido Housen (1983) y Parsons (1987) quienes han trazado las secuencias más elaboradas de desarrollo de respuestas a obras de arte. Cada uno de ellos distingue una secuencia en cinco etapas de desarrollo en las respuestas dadas por sujetos norteamericanos en entrevistas abiertas sobre obras de arte figurativas.¹⁵

Existen claras diferencias en ambos investigadores en dos aspectos: en el caso de Housen las etapas establecidas provienen de discusiones mantenidas con adolescentes y adultos, mientras que Parsons lleva a cabo la mayor parte de sus entrevistas con niños y sujetos de una edad mayor; Parsons aplicaba la entrevista clínica, mientras que Housen obtenía respuestas de corriente de conciencia.

Para una mayor comprensión de las secuencias de etapas referidas nos detendremos un poco más en el estudio realizado por Parsons, por ser él quien realiza entrevistas con niños y docentes.

Este investigador, en un trabajo realizado en la Universidad de Cambridge, estableció una relación clara entre el desarrollo cognoscitivo y la experiencia artística, la cual se evidencia en los patrones de organización con los que se

elabora una interpretación sobre obras de arte pictórico. Esta relación se manifiesta en las descripciones verbales que se detectaron en este estudio, las cuales presentan varios niveles de especificidad en las explicaciones análogas a los estadios de desarrollo cognoscitivo.

En esta investigación, en la que trabajó con niños de diferentes niveles de educación preescolar y de primaria, maestros de primaria y maestros de arte, Parsons preguntó a la población acerca de algunos tópicos utilizando para ello pinturas de Picasso, Renoir, Goya y Chagall, entre otros.

Las preguntas concretas que hizo a sus entrevistados fueron:

1. Describa esta pintura.
2. ¿De qué se trata?
3. ¿Qué siente usted al ver esta pintura?
4. ¿Qué me puede decir con respecto a los colores?, ¿son buenos?
5. ¿Qué me puede decir sobre la forma y la textura?
6. ¿Cuáles son las dificultades que usted ve en la pintura?
7. ¿Es buena la pintura? ¿Por qué?

Después de analizar las respuestas de sus entrevistados, Parsons encontró que existen cinco patrones de respuesta sobre las pinturas: en la primera etapa la comprensión sobre el cuadro se encuentra ligada a características de goce, atracción hacia el color sujetos a cuestiones materiales, por ejemplo: “tiene mi color favorito”, “me gusta porque hay un perro”; las anteriores corresponden por lo general a tipos de respuesta de los niños más pequeños, quienes difícilmente pueden encontrar aspectos vinculados con el estilo.

Una segunda etapa es cuando los comentarios giran más en torno a una idea de la representación de las emociones, caso en el que el estilo es apreciado solamente como realismo, por ejemplo: “es gordo” y “es realmente feo”, “veo algo hermoso: una dama en un bote”.

En la tercera etapa se observan respuestas en las que se otorga a las pinturas la cualidad de despertar una experiencia emotiva y en las que también se establecen las diferencias entre lo que siente quien contempla la pintura y quien la realizó, por ejemplo algunas de las respuestas de los entrevistados fueron: “Puedo ver que el artista siente piedad por él mismo”, “Nosotros tenemos una

experiencia diferente a ésta" (lo que ellos sienten que proyecta el cuadro), pero "el punto no es discutir si es bueno o malo".

En el patrón de respuesta correspondiente a la cuarta etapa ya se toma conciencia del estilo y la forma, del significado de las pinturas en el plano individual y social, así como de la relación de la obra con otras de tema o estilo similares. Una respuesta típica de este nivel es: "El artista juega con los ojos, el gusto, las barcas son una metáfora visual."

Cuando se alcanza una autonomía en los patrones de respuesta es en la etapa número cinco, pues ya se logran establecer relaciones más elaboradas y complejas entre conceptos, estilos, significado de las formas, movimiento, valores que han conformado cada tradición pictórica y el significado de los trabajos artísticos; un ejemplo típico de este patrón de respuesta es: "Me parece que (esta obra) establece una ruptura y va más allá de las limitaciones del estilo reiterando algunos rasgos en la superficie."

Estos patrones que manifiestan las distintas formas de comprensión de las pinturas no necesariamente tienen que ver con las edades de los sujetos, ya que surgen de la interacción del sujeto con el cuadro, de los estados de ánimo plasmados en la obra con los del observador, de intereses específicos y de las condiciones para la construcción de patrones estéticos en diferentes momentos de la vida; todos éstos ligados a procesos de simbolización, ya que para contestar al investigador los sujetos se ven en la necesidad de expresar sus sentimientos, impresiones, ideas e interpretaciones.

Los hallazgos de Parsons permiten reflexionar acerca de la importancia de interactuar con los instrumentos y materiales de las artes para el desarrollo simbólico del niño, por lo cual la educación artística tendría que transformarse en un contenido potencial del currículum.

La tercera y más prominente línea de estudio sobre el desarrollo artístico se ha centrado en los avances de las habilidades en la producción artística visual, en poblaciones normales y a veces excepcionales. La mayor parte de estos estudios se desarrollaron a partir de amplias colecciones privadas de muchos padres con intereses educativos, psicológicos o estéticos.

Estas colecciones, se han examinado sistemáticamente a fin de descubrir si son, de hecho, etapas universales del desarrollo de la producción artística a través de las cuales los niños normales pasan en el curso de la infancia.

En algunos estudios basados en esta línea se ha encontrado que después del ingreso a la escuela (y posiblemente relacionado con él), los niños de siete u ocho años dibujan con un interés centrado en pintar contenidos aceptables.¹⁶ Antes del ingreso a la escuela se observa que el niño experimenta con formas, combinaciones de colores y disposiciones compositivas insólitas; más adelante, ya en edad escolar, suelen volverse más convencionales.

Precisamente al igual que lo que sucede por el propio gusto, los alumnos valoran más aquellas obras que se asemejan estrechamente al realismo fotográfico, y cuando encuentran que por sí mismos no pueden lograr en sus propios dibujos el deseado grado de fidelidad, vuelven a una clase de caricatura hermética o, desalentados, dejan de dibujar.

Aunque a esta imagen general se han referido ampliamente distintos estudiosos, aún existe una considerable polémica acerca de su significado o universalidad. Más aún, los investigadores todavía están indecisos en cuanto a si el cambio hacia una estética realista es un desarrollo natural, es producido por la cultura o espoleado por los educadores, los compañeros o los alumnos mayores.¹⁷

Existen pruebas en el sentido de que algunos niños abrigan por lo menos más de una sensibilidad estética; pero mientras están en la escuela siguen los dictados del aula, y fuera de ella a menudo manifiestan otras formas de dibujar con un carácter más espectacular, expresionista e irreverente.¹⁸

Sin embargo, por regla general, por lo menos en Occidente, los niños dibujan menos frecuentemente a medida que se hacen mayores, ya que la habilidad para dibujar no es muy apreciada y existen otros tipos de demandas propios de la vida adulta.

En opinión de algunos investigadores¹⁹ existen afinidades serias entre el niño pequeño y el artista adulto. Ambos desean explorar libremente, ignorar las clasificaciones existentes, trabajar durante horas, sin necesidad de recompensa o estimulación exterior, en un proyecto que se apodera de ellos, o tal vez lo que quizá sea más importante para cada uno de estos grupos es que las artes les proporcionan un marco especial de expresión personal. Lo que se observa es que el niño, como el artista, no se siente cómodo al expresar, mediante símbolos discursivos, sus sentimientos y conceptos más importantes.

Para ambos grupos, niños y adultos, las artes pueden ofrecer el mejor marco para la expresión afectiva, aspecto difícil de ser abordado en educación.

Otro aspecto substancial en este análisis es que los niños absorben los valores estéticos de su cultura, tal como en general lo hace la sociedad adulta, incluyendo a los educadores de la escuela básica; es por ello que las concepciones, los gustos y preferencias estéticas y la forma de acercamiento a la enseñanza de las artes por parte de los docentes son un aspecto medular que se ha abordado en esta investigación.

También en la cultura anglosajona, pero desde otras disciplinas artísticas, se ha indagado acerca de la manera en que la autoexpresión creativa en la canción folklórica, puede ser utilizada por maestros y estudiantes en el salón de clases de los niveles básicos, para comunicar patrones subjetivos y desarrollar habilidades de escritura; lo anterior favorece, a la vez, la comprensión de la expresión universal de la canción folklórica.²⁰

En algunos trabajos realizados en Harvard, otros especialistas han otorgado a las artes un lugar esencial en la conformación e integración de los contenidos del currículum. Sobre esto, Karen Gallas llevó a cabo en 1991 un estudio sobre la importancia de las artes como parte integral del currículum vitae; en él plantea que la oportunidad de la expresión a través del dibujo, la pintura, la música, el teatro y la poesía estimulan un conjunto de repertorios de aprendizaje.²¹

Mediante la descripción de una unidad sobre el desarrollo de los insectos presenta evidencias sobre la manera en que las artes ocupan un papel medular en el currículum. Trabajando con los medios de expresión de las distintas disciplinas artísticas logra un interés del niño para manifestar sus conocimientos sobre las diferentes áreas; lo anterior favorece a la vez que los niños planteen preguntas con relación a los temas abordados y diversas formas de reflexión, con lo que se logra modificar positivamente los niveles de comunicación sobre los conocimientos y el proceso de aprendizaje.

Retomando algunos elementos de esta propuesta, otros interesados en el tema se han dedicado al estudio de la lecto-escritura de poesía con niños de distintos grados de primaria, y han encontrado que esta actividad estimula la toma de conciencia de sentimientos compasivos y amplía las capacidades para interpretar y visualizar el mundo que se comunica a través del poema.

Además descubrieron que cuando los niños se acercan a la adolescencia suelen incorporar a su escritura un lenguaje relacionado con el amor, escribiendo así poemas de una gran calidad literaria.

Existe otro tipo de trabajos provenientes también de la producción anglosajona que apuntan hacia la posibilidad de que la enseñanza de las artes contribuya a nutrir un sentido de pertenencia o de comunidad, y al mismo tiempo un sentido de individuación, por lo que abren caminos hacia el entendimiento de la riqueza de la gente y culturas que existen en nuestro mundo, particularmente en este periodo de cambio global. Algunos trabajos con esta orientación han desarrollado una comunidad de artistas que se han auxiliado de los ritmos tribales como estrategia para apoyar la solución de problemas de fragmentación familiar, raciales y de baja autoestima.²²

Notas

¹ Eisner Elliot. *Educar la visión artística*. Buenos Aires, Paidós Educador, 1994.

² *Ibid.*

³ Suzanne K. Langer. *Expressiveness Problems of Art*. Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1957, p. 15.

⁴ L. Errázuriz. "Educación por el arte en Chile", en: *Revista de Educación*, núm. 190, septiembre de 1991, p. 39-44.

⁵ *Ibid.*

⁶ J. de D. Hernández Aupart *et al.* "Estado actual de la educación artística en México", en: *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, núm. 4, México, 1982, p. 270-286.

⁷ J. Acha. *Introducción a la creatividad artística*. México, Trillas, 1992.

⁸ V. Lowenfeld y L. Britain. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapeluzs, 1972.

⁹ H. Gardner. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona-Buenos Aires, Paidós Educador, p. 106.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ E. Nolan y J. Kaglan. "Recognition of self and self products, in preeschool children", en: *Journal of Genetic Psychology*, núm. 137, 1980, p. 285-294.

¹² H. Gardner, E. Winner y M. Kircher. "Children's conceptions of the arts", en: *Journal of Aesthetic Education*, núm. 9, 1975, p. 60-77.

¹³ J. Rosario. *Children's conceptions of the arts. A critical response to Howard Gardner. Journal of Aesthetic Education*, 1977, p. 71-82.

¹⁴ A. Dónofrio y C.F. Nodine. *Children's response to paintings Studies in Art Education* 23 (1). 1981, p. 14-23.

¹⁵ M.J. Parsons. *Art how we understand, a cognitive developmental account of aesthetic experience.* EU, Univ. Cambridge, 1987, p. 159.

¹⁶ E. Rosenblatt y E. Winner. *The art of children drawing. Journal of Aesthetic Education* 22, 1988, p. 95-197.

¹⁷ W. May. *Understanding and critical thinking in elementary art and music. Center for the learning and teaching of elementary subjects.* East Lansing, Michigan State University, 1989, p. 126.

Este tipo de trabajos también se realizó por: M. Zurmuehlem, *Teachers preferences in children's drawings. Studies in Art Education* 19 (1), 1977, p. 52-65.

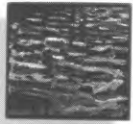
¹⁸ B. Wilson y M. Wilson. *Figure structure, figure action, and framing and drawings by American and Egyptian Children. Studies in Art Education*, 34, p. 36-43.

¹⁹ H. Gardner, E. Winner y M. Kircher. "Children's conceptions of the arts", en: *Journal of Aesthetic Education*, núm. 9, 1975, p. 60-77.

²⁰ V. Cockburn. "The uses of folk music and songwriting in the classroom", en: *Harvard Educational Review*, vol. 61, 1. 1991, EU, p. 71-79.

²¹ K. Gallas. "Arts as epistemology enabling children to know what they know", en: *Harvard Educational Review*, vol. 61, 1991, núm 1, EU, p. 40-50.

²² B. Becwith *et al.* "Tribal Rhythms: a thematic approach to integrating the arts into curriculum", en: *Harvard Educational Review*, vol. 61, núm. 3, 1991, EU, p. 252-259.



LAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO

(UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO)

*El arte es ante todo
entendido como expresión
o actividad formadora interna.*

Croce

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO: ¿UN PRIVILEGIO?

Las contradictorias necesidades de los distintos proyectos sociales por los que han atravesado países como el nuestro, los mitos prevalecientes relativos al papel del arte en el proceso de aprendizaje y la falta de conocimiento existente en relación con la didáctica de las artes, han determinado el papel que se le ha dado a la educación artística en los procesos formativos. Por lo general, se ha colocado al arte en posiciones ambivalentes con respecto a su valor en el proceso educativo.

Esto se ha reflejado en situaciones en las que, por un lado, se marginan los contenidos artísticos del salón de clases pero, por otro, se destaca su valor como herramienta para hacer frente a las necesidades de una nación en desarrollo.¹ Estas contradicciones han trazado un camino poco afortunado para el desarrollo de propuestas sobre educación artística para la escuela primaria, no sólo en México sino también en otros países que en muchos de los casos han logrado resolver sus más urgentes problemáticas en el plano económico, argumento central en lo relativo al papel del arte en la escuela.

Sin embargo, a pesar del incipiente desarrollo del campo observado en la última década, se encuentran importantes esfuerzos y experiencias que coinciden en la necesidad del arte en el ámbito escolar para el desarrollo de la sensibilidad, el pensamiento reflexivo y la creatividad del niño.

Este capítulo presenta un estado del conocimiento y de las prácticas sobre educación artística en la escuela primaria, con ello nos proponemos ofrecer un espacio de reflexión sobre la situación de la educación artística en la escuela primaria, desde un análisis de las propuestas que se han documentado y difundido en el periodo comprendido entre 1985-1995 en México. Este análisis se plantea también a la luz de una producción de carácter internacional y de los aspectos teóricos revisados en los primeros dos capítulos.

La revisión histórica de algunos acontecimientos que reflejan el lugar que han tenido las artes en la educación a lo largo de diferentes periodos así como algunos de los sucesos descritos, se retoman continuamente a lo largo de los apartados que constituyen el capítulo, con la finalidad de ir descubriendo cuáles de estos acontecimientos han determinado las condiciones actuales de la educación artística en México.

Es importante destacar que los principales aportes de los trabajos revisados coinciden en una búsqueda por estimular los distintos medios de aprehensión de la realidad: los sentidos, la percepción, los diferentes tipos de observación y los procesos cognitivos denominados superiores. Principalmente se orientan hacia una reflexión sobre los posibles recursos con los que el maestro puede generar situaciones operativas, para estimular la sensibilidad y la expresividad.

En la mayoría de los trabajos subyacen los principios de la Escuela Nueva, una búsqueda relacionada con el proceso de construcción de conocimiento por el que atraviesa el niño en la ejecución de actividades relacionadas con las artes, y algunos esfuerzos por alcanzar interacciones didácticas que establezcan un diálogo educativo respetuoso y espontáneo en el manejo de contenidos artísticos.

En nuestro país, las transformaciones sociales actuales han privilegiado ideales de desarrollo basados en el conocimiento científico y tecnológico. Esto ha repercutido notablemente en las distintas formas de percibir las necesidades educativas, lo cual ha provocado un desequilibrio entre las condiciones en que la educación artística científica y tecnológica se han desarrollado.

En lo general, los esfuerzos educativos se han dirigido, en mayor medida, hacia la búsqueda de alternativas pedagógicas para la preparación cognoscitiva y técnica, poniendo menos énfasis en aspectos afectivos, en el desarrollo de actitudes y en la educación de valores. Un indicio de esta situación ha sido que los espacios creados para el apoyo de procesos socioafectivos y expresiones estéticas han sido escasos en el nivel básico. Particularmente, la educación artística no se ha impulsado lo suficiente en el sistema educativo nacional. Esto se debe, entre otros factores, como ya se ha dicho, al lugar que se le ha otorgado a la percepción y a la sensibilidad en el proceso de aprendizaje; pero también obedece a razones sociales y a políticas culturales.

En una revisión histórica de lo que ha ocurrido con la educación artística en nuestro país, se ha encontrado que en el México antiguo la educación propiciaba el conocimiento científico, artístico y el cumplimiento de las costumbres. Para la educación existían dos tipos de escuelas: el *calmécac* y el *tepochcalli*, centros donde se impartía la educación estética más que como especialidad como parte integral de un proceso total de formación guerrera, religiosa, científica y artística para castas nobles y guerreras.²

Otro centro educativo importante de la época fue el *cuicalli* o casa del canto, llamada también casa del conocimiento supremo de la colectividad. Esta escuela estaba dedicada a Xochipilli, símbolo del alma, que hace brotar la flor del cuerpo. En estos centros educativos se impartía la educación artística como un elemento integrador de un proceso total en la formación del individuo, lo que le permitía participar activamente en la vida social.

Las culturas asentadas en lo que ahora es el territorio mexicano lograron un nivel de sensibilidad artística de profunda significación que se expresa hasta nuestros días, principalmente en el simbolismo mítico y filosófico de nuestros antepasados. Posteriormente, en la "gran empresa de Indias", la cruz y la espada constituyeron los instrumentos para la consumación del proyecto expansionista de la corona española.³

Este contexto político y social se caracterizó por la utilización del arte y la educación artística para los fines de la Iglesia católica. Las escuelas de arte que se fundaron manejaban políticas discriminatorias con la población indígena, e incluso con la mestiza, mas esto no impidió que la sensibilidad creativa de esta población rebasara los límites impuestos por la cultura dominante. En

la colonia no existió una educación artística popular, ya que la clase dominante no se interesaba por educar a un pueblo subyugado.

Durante el periodo de independencia, en el cual se sucedieron luchas y pugnas entre los grupos de poder, la educación artística vivió uno de sus momentos más críticos. Sin embargo, la sensibilidad y necesidades expresivas del pueblo mexicano contribuyeron a la creación de los medios para la preservación y producción de medios culturales.

La expedición de las Leyes de Reforma, en 1859, y las posteriores modificaciones e inserciones de otras leyes como la Ley de Instrucción Pública en 1869, así como la fundación de las escuelas de arte, abrieron nuevas expectativas a la educación artística. Pero la irrupción en el poder de Porfirio Díaz, en 1876, detuvo el proceso de transformación social, económica y política iniciada durante la gestión de don Benito Juárez.

El arte y la educación artística estuvieron caracterizadas, en esa época, por intenciones europeizantes, sobre todo en relación con la cultura francesa. Esta orientación se vio reflejada en la música, el teatro, la danza y la arquitectura de la época.⁴

La Revolución Mexicana tuvo como misión política la destrucción de las estructuras de la dictadura porfirista, colocando en el centro de sus preocupaciones, al menos declarativamente, a obreros y campesinos. A esto se sumó el reconocimiento de la capacidad expresiva y de comunicación del artista, cuya función se asoció, en aquel entonces, a la del maestro, a quien se consideraba el redentor social por excelencia.

Es durante el lapso posrevolucionario cuando se crea la Secretaría de Educación Pública, en 1920, y es a José Vasconcelos a quien, como secretario de Educación, le corresponde impulsar el primer gran proyecto educativo y cultural del periodo 1920-1924.⁵

Por primera vez se plantea la necesidad de establecer una política cultural nacionalista para cimentar la unidad nacional como una forma de resolver las dramáticas diferencias existentes. La meta principal de este proyecto fue la unificación de la población de una nación mestiza. Así, el Estado posrevolucionario se apoya en el arte y la educación de la sensibilidad como elementos sustanciales en el proceso de integración nacional.

Nuestro país fue el primero en América Latina en plantear críticamente las relaciones entre arte y desarrollo de las fuerzas productivas, ya en este periodo,

intentando integrar dentro del sistema escolarizado las esferas de arte y trabajo en una práctica unitaria. La implantación de talleres de arte en el aula pretendía la capacitación manual a partir de una perspectiva de desarrollo económico, pero, al mismo tiempo, se pretendía involucrar al obrero en el ejercicio de actividades creativas, para lo cual se establecieron programas formativos con instituciones como las Escuelas Nocturnas de Arte para Trabajadores y la Escuela Libre de Escultura y Talla Directa. Paralelamente surgen en este periodo movimientos de artistas, cuyo objetivo era poner en manos de los trabajadores los medios de producción artística que enriquecieran su vida diaria y proporcionaran recursos expresivos a sus luchas reivindicadoras.

Otra característica importante de este periodo fue el desarrollo del muralismo, que rescató la experiencia evangelizadora a través de la pintura en los muros de templos y conventos. Pero no fue éste el único elemento que determinó el desarrollo del muralismo, ya que la aspiración de crear un gran arte, trascendente como en el pasado, hizo volver la mirada del pintor a la estética renacentista.

En este proceso de recuperación del mural, quedó planteada la disyuntiva de promover un arte consagratorio del Estado o de trascendencia para el artista y los valores por él encarnados. Finalmente, a la luz del proyecto cultural vasconcelista, este tipo de expresión se integró a una actividad educativa global, creando una imagen que vino a legitimar al Estado.

Mas sobrevino un receso. Según podemos leer en la historia mexicana, transcurrieron varios años, hasta la etapa cardenista (1934-1940), para que se retomara el ideal político de la Revolución Mexicana. Es entonces cuando la educación adquiere una radical expresión jurídica, mediante la reforma que hace Lázaro Cárdenas al Artículo 3o. Constitucional. En ella se asienta que el Estado será quien se encargue de impartir, planificar, administrar y orientar la educación pública, recalcando, además, la función social y el sentido socialista de la misma.

En apoyo a esta reforma, la educación artística y las actividades artístico-culturales se orientaron a dar impulso a todo un movimiento cultural que intentó recuperar las tradiciones populares como elementos para un reencuentro con la identidad nacional.

De 1940 a 1970 no se observaron avances significativos que transformaran las condiciones sociales de la educación artística en México. Pero el impulso de programas para el desarrollo económico, industrial y tecnológico en

nuestro país, favoreció el surgimiento de importantes movimientos artístico-culturales independientes, los cuales han asumido un compromiso histórico en la determinación de nuestra cultura.

En lo que se refiere a planes y programas de educación básica, la educación artística, después de su florecimiento durante el cardenismo, por espacio de aproximadamente treinta años se fue minimizando hasta reducirse a simples actividades de recreación y entretenimiento.

Es hasta la reforma de 1972-1975 cuando se reconoce nuevamente en los programas y planes de estudio el valor educativo que las artes pueden tener en los procesos de formación integral, por lo que, en el enfoque de estos programas, se empieza a impulsar la interacción del niño con los lenguajes artísticos en la escuela primaria.

Posteriormente, en el programa de educación primaria de 1980, se observa una concepción de arte integrado e interdisciplinario; en este programa se plantea que el arte es una actividad que debe ser incorporada a la vida diaria.

Los propósitos de los programas de educación básica de 1993-1994 se orientan hacia el desarrollo de la creatividad y la capacidad de expresión en el niño, a fomentar el gusto por las manifestaciones artísticas, a estimular la sensibilidad y la percepción, y al desarrollo de la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo (Plan y Programa de Estudio de Educación Básica y Primaria 1993-1994). El análisis de algunas de las características relativas a contenidos artísticos de este programa, se presentará en el apartado sobre el estado actual de la educación artística. En dicho apartado, a través del análisis de los trabajos realizados sobre el tema en la última década y su relación con los acontecimientos históricos que le precedieron, se comprenderán algunos de los motivos que provocaron los vaivenes que ha sufrido este contenido.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA MEXICANA: UN RECUENTO DE LA ÚLTIMA DÉCADA

Para la elaboración del estado del conocimiento y de las prácticas, se analizó un conjunto de trabajos sobre educación artística elaborados en México para la escuela primaria entre 1985 y 1995.

Las bibliotecas en las que se realizó la investigación documental fueron:

- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES)
- Centro de Estudios Educativos (CEE)
- Centro de Investigaciones Sociales y Educativas (CISE)
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta)
- Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)
- Dirección de Investigaciones Educativas del Cinvestav (DIE)
- Universidad Iberoamericana (UIA)
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
- Secretaría de Educación Pública (SEP)
- Dirección de Educación Artística (SEP)
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe)
- Asociación Mexicana de Arte y Cultura Popular
- Comité de Músicos Mexicanos
- Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas
- Instituto Pro-Infancia y Juventud Femenina
- Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical
- Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
- Sociedad General de Escritores
- Casa de la Música Mexicana
- Instituto de Investigaciones Bibliográficas
- Biblioteca Nacional de la UNAM.

En la primera recopilación se encontraron muy pocos trabajos que, por su título, permitieran reconocer contenidos de educación artística. Los descriptores con los que se llevó a cabo esta primera búsqueda fueron los siguientes: educación artística en la educación básica y en la escuela primaria, educación estética, creatividad y educación artística, educación afectiva. Debido a esto se ampliaron los criterios incluyendo, en la segunda parte de la recopilación bibliográfica, descriptores tales como: expresión corporal, educación de la sensibilidad, educación musical, danza en educación básica,

teatro en la educación básica, pintura en la educación básica, los cuales permitieron una búsqueda más exhaustiva.

Estas modificaciones en los criterios de indagación también fueron influidos por los problemas de definición detectados y por los procesos implicados en educación artística. La complejidad de estos procesos ha incidido, a su vez, en los aspectos que se abordan en las propuestas desarrolladas sobre el tema. Esto puede observarse sobre todo en la literatura anglosajona, la que en los enfoques desarrollados para trabajar educación artística dan énfasis a aspectos expresivos, sensibles o creativos con acentos diversos en cuanto al uso de técnicas y materiales.

Por ejemplo, como se ha mencionado en el capítulo III, en algunos modelos educativos desarrollados en la cultura anglosajona, se busca el desarrollo de la sensibilidad y/o la expresión corporal para el manejo de una técnica específica, en otros se pretende cultivar las capacidades visuales procedentes de imágenes expresivas e imaginativas, y en otros casos favorecer actitudes estéticas a través de conocimientos históricos sobre las artes.⁷

También basados en estos modelos, se han desarrollado trabajos que podríamos llamar privilegiados porque en ellos se ha buscado conjugar los aspectos contemplados por los tres modelos de la educación artística, con el fin de desarrollar la creatividad o mediante una vivencia estética colectiva, establecer las bases para educar con una visión artística.

Sin embargo, en México la producción de este tipo de trabajos es menor y se encuentra menos difundida. Es más, con el escaso desarrollo de propuestas documentadas sobre educación artística en nuestro país, y con el encajecimiento de la cultura en nuestra sociedad, podríamos afirmar que existe una especie de indefensión con respecto al uso del tiempo libre y a las posibilidades de accesibilidad a experiencias estéticas vinculadas a las bellas artes tanto en el ámbito educativo como fuera del mismo.

Por lo anterior, este capítulo se conformó como un estado de conocimiento y de las prácticas; se encuentra constituido por diecinueve trabajos: cuatro artículos, cinco experiencias de actividades artístico-pedagógicas, cuatro ensayos, dos encuestas de opinión, un programa oficial, un plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria (PACAEP), un taller de cuento y una investigación.

En resumen, el estado del conocimiento y de las prácticas que se presenta en este capítulo incluye principalmente: ensayos, encuestas, programas oficia-

les y planes de apoyo a la educación primaria, así como experiencias artístico-pedagógicas que parten de un planteamiento humanista y contextualista con respecto a la enseñanza de las artes.

EL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO: ¿UNA AUSENCIA?

El estado actual de la educación artística en México tiene que ver con las contradictorias necesidades que va planteando una sociedad con tan diversas facetas como la nuestra, con las finalidades sociales de la educación, y con las capacidades que se perfeccionen en el hombre actual para enfrentar los desafíos del mundo de hoy y los cambios venideros. Debido a esto, en el análisis haremos referencia a algunos hechos históricos importantes presentados en el apartado anterior, los cuales han sido determinantes en el estado actual de la educación artística en nuestro país. Los argumentos que desde la revolución industrial han apoyado la inclusión del arte en la escuela, han sido de orden utilitario y materialista orientado hacia la integración del trabajo con la creatividad.

Esto tiene su origen en una escisión “malsana” entre artes de expresión y artes de utilidad que, en América Latina, ha dado origen a una actitud que aparta a las artes de los ámbitos que se consideran serios e importantes para el desarrollo de una sociedad.

Como resultado de esta dicotomía se ha colocado al arte en una posición ambivalente en el proceso educativo, ya que al mismo tiempo que se le margina se destaca su valor como herramienta para hacer frente a las necesidades de una nación en desarrollo, para el mejoramiento de las habilidades del profesional y la calidad de los oficios necesarios en la vida diaria.⁸

Esta tendencia utilitaria de las artes, crea condiciones adversas para el desarrollo de modelos educativos que favorezcan procesos de educación integral a través de las artes. También desde otras perspectivas se han desarrollado, sobre todo en otros países, propuestas en las que se le adjudica al arte solamente una función de entretenimiento, en ocasiones se le otorga un papel terapéutico y, muchas veces, también se le asigna una función mediadora en la formación de conceptos.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, nuestro país fue el primero en América Latina en plantear críticamente las relaciones entre arte y desarrollo de las fuerzas productivas. Esto ocurre durante los años 20, periodo en el que coexistieron dos tendencias antagónicas, las cuales se reflejan posteriormente con distintos matices en los diferentes momentos históricos. Una de ellas estaba amparada en un proyecto de educación popular: es aquella que buscaba la democratización cultural, centrada en la enseñanza y en la democratización masiva. La otra reforzaba una actitud consagratoria al arte, exclusivamente enmarcada en la profesionalización.

Estas tendencias no contaban con fronteras claras, ya que se encontraban actuando simultáneamente en un mismo proyecto (talleres de pintura para la escuela primaria, escuelas de pintura al aire libre, misiones culturales, centros populares de pintura y espectáculos de diversa calidad).

Se conoce que mientras se mantuvo vigente el programa de educación popular, el maestro de arte, además de participar activamente en el sistema educativo, aportó propuestas de avanzada tales como la de preparar al maestro de grado para asumir directamente las tareas de enseñanza artística, pero no como un aspecto secundario sino como un aspecto integrador del programa.

En los programas actuales es aún el maestro de grado quien debe asumir esta tarea, de acuerdo con lo establecido en el programa vigente y con las actividades sugeridas, pero como un aspecto de apoyo para otros contenidos.

Es importante recordar que desde el periodo vasconcelista hasta 1945, se lograron concretar acciones que con un espíritu de generosidad basado en la ideología de la Revolución Mexicana buscaban modificar las condiciones de vida, mediante la fundación de industrias locales y domésticas, extendiendo los beneficios a toda la población. La escuela se convierte en estos momentos en el centro difusor de una nueva concepción de la realidad.

Algunas de estas acciones fueron la fundación del Departamento de Bellas Artes, que establece como una de las grandes finalidades de las bellas artes la de completar la educación haciendo que ésta sea integral, ya que se contemplaba que todo hombre sujeto de la educación desarrolla una parte de sus facultades naturales por medio de la práctica y el ejercicio de las bellas artes.

Además de dejar sentadas las bases para una conceptualización de la educación artística, este departamento, a través de una de sus direcciones,

cubrió la enseñanza del dibujo en jardines de niños, escuelas normales y técnicas. Del mismo modo, se intentaba dar vida a una gran cultura nacional a través de variados procedimientos de capacitación para el maestro, con la integración de elementos religiosos de raíz popular dentro del aparato educativo, así como con la asimilación de la producción artesanal a un concepto amplio de arte popular. Un aspecto central para lograr esta cultura nacional fue el rescate de las tradiciones indígenas y coloniales, y, por supuesto, la enseñanza del español.

Así, el proyecto cultural de Vaconcelos marca algunas pautas jurídicas, administrativas e institucionales de los gobiernos posteriores.⁹ No obstante, durante el gobierno de Miguel Alemán (1945-1952) las tendencias amparadas en el proyecto de educación popular pierden fuerza, por la preeminencia de una orientación educativa basada en la concepción de “alta cultura” que desprecia las manifestaciones artísticas populares.

Pero a pesar de los avatares que han marcado distintos matices en estas tendencias heredadas de nuestro sistema educativo, aún no se ha logrado consolidar un sistema nacional de educación artística. Esta necesidad fue planteada por la comisión de cultura de la Cámara de Diputados, con la finalidad de establecer un esquema que articule los distintos niveles para que se imparta la educación artística en forma eficiente y se aplique en forma adecuada la política cultural del país.¹⁰

LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Por otra parte, reconociendo el valor que se le ha otorgado a la educación artística en los programas de educación básica más recientes, encontramos que se le adjudica un lugar importante y de apoyo en los procesos de formación integral. A su vez, dicho concepto se ha encontrado y mantenido en varios documentos oficiales y en los programas de educación básica como una de las finalidades del proceso educativo. Así, en el programa de educación primaria de 1961 se dice: “pensemos en el tipo de mexicano que habremos de preparar en nuestros planteles. Un mexicano a quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades...”.¹¹

Pero es hasta la reforma de 1972-1975, al planificarse la educación escolarizada o formativa por áreas de conocimiento, cuando se considera la educación artística como área imprescindible del currículum oficial. En los programas de 1972 también se señala que “la educación debe propiciar el desenvolvimiento integral de los aspectos físico, intelectual y emocional del niño”...¹² Es en este programa donde se impulsa nuevamente la interacción del niño con los lenguajes artísticos otorgando a la educación artística un papel importante dentro del currículum.

Más adelante, en el programa de educación primaria de 1980, se observa una concepción de arte integrado e interdisciplinario la cual plantea que el arte es una actividad que debe ser integrada a la vida diaria.

Los objetivos de este programa son:

1. Desarrollar los instrumentos básicos de percepción, sensibilidad, comunicación, comprensión, expresión y creación.
2. Descubrir el arte en la vida diaria y desarrollar un arte que la enriquezca.
3. Desarrollar la creatividad a partir de la curiosidad y la imaginación por medio de la recreación.
4. Establecer relaciones entre algunas técnicas especiales y la espontaneidad creadora de los educandos.
5. Conocer diversas manifestaciones del arte mexicano para valorarlo y preservarlo.
6. Participar en experiencias de educación artística.

De manera general encontramos que aunque en el diseño de los distintos programas han sido considerados el desarrollo integral y armónico y el desarrollo de aspectos físicos, cognoscitivos y emocionales, lo que se ha modificado es la forma de entender lo artístico y el papel del ejercicio de las artes en la consecución de estos fines.

Los programas de educación básica en la escuela primaria adquieren en 1993 y 1994 características que los distinguen de los anteriores porque ofrecen al maestro la posibilidad de elegir, de entre una amplia gama de actividades, aquella que se adapte más a su plan de trabajo y a los procesos de aprendizaje grupal específicos. Aunque también demandan del maestro cono-

cimiento y experiencia en todas y cada una de las disciplinas artísticas para lograr concretar las actividades sugeridas.

En el programa de educación básica propuesto por la SEP (1993-1994), se parte del supuesto de que la educación artística cumple realmente su función cuando, dentro y fuera del salón de clases, los niños tienen la oportunidad de participar con espontaneidad en situaciones que estimulen su percepción, sensibilidad, curiosidad y creatividad en relación con las formas artísticas.

En este programa subyace una filosofía que apunta hacia la educación integral que busca concretarse con la programación de actividades para contenidos discursivos (español, historia, etcétera) y no discursivos (pintura, danza, música), apuntando hacia el desarrollo de aspectos cognoscitivos, afectivos, psicomotores y sociales del niño mediante un proceso de integración de ambos tipos de contenidos.

En este planteamiento del programa se reconoce la naturaleza de cada uno de los contenidos y sus especificidades en el plano didáctico, pero a pesar de estas diferencias sugiere aprovechar la oportunidad que ofrecen las actividades artísticas para la expresión y el desarrollo de la creatividad en el manejo de otros contenidos de aprendizaje.

Este material parte de una concepción amplia y bidireccional de educación artística, que trasciende el aula a espacios extraescolares vinculados con la organización visual del espacio y con la vida cotidiana a través de la cual se configuran los hábitos sensibles e imaginativos de una sociedad.

Se encuentra sustentada en una pedagogía alternativa que intenta establecer una relación educativa más equilibrada. Sin embargo, presenta contradicciones que no son privativas del material en sí mismo, sino más bien de la problemática hasta ahora inconciliable que rebasa a este material, y que se relaciona con los procesos de apropiación de los contenidos artísticos.

Una primera contradicción tiene que ver con las nuevas relaciones que se van estableciendo en un proceso de transición en el plano social, económico y educativo, con la naturaleza de algo preestablecido como sería la demanda del cumplimiento de un programa, y con la forma de ejercer la libertad y espontaneidad del propio agente educativo en el manejo de contenidos artísticos.

En el programa se sugieren actividades específicas de expresión y apreciación artística ubicándolas de acuerdo con el nivel de desarrollo que los

niños deben haber alcanzado al finalizar el curso, y aunque la evaluación de este contenido deberá centrarse en el interés y la participación que se muestre en las diversas actividades, una segunda contradicción parece manifestarse en los procesos de operación de la propuesta. Se corre el riesgo de una aplicación lineal de las actividades, sin consideración del proceso grupal y una evaluación por inercia, en la que se establezcan comparaciones entre los alcances de los niños de un grupo, en contraposición con la captación sensible del proceso por el cual atraviesa cada uno de ellos en la realización de las actividades.

Conocemos ya las consecuencias de esta situación, que serían la búsqueda por parte del niño de hacer el dibujo “más bonito”, “el que pidió la maestra”, y la competencia “para cantar más fuerte” o “más bonito”, con una pérdida paulatina a lo largo de la escolarización de la espontaneidad del proceso creador.

En síntesis, se podría afirmar que los propósitos y el enfoque del programa ofrecen alternativas pedagógicas basadas en una orientación contextualista de las artes, en la cual se asignan a las actividades artísticas funciones para la comprensión de las asignaturas académicas, ofreciendo un avance importante desde el punto de vista conceptual, pero con una necesidad de seguimiento en cuanto a aspectos de orden práctico de la propuesta.

Esto genera una tercera contradicción, también relacionada con la forma de operar los materiales, es decir, la forma de realización de las actividades sugeridas. El punto clave se encuentra en el cómo, cuándo y con qué gesto o lenguaje se estimula al niño en una actividad expresiva. Esto plantea al docente un conflicto que tiene relación con la libertad que se puede o no ejercer en el manejo de los contenidos de educación artística en el salón de clases.

La naturaleza de los contenidos, al parecer, hace que presenten necesidades distintas, ya que en la enseñanza de contenidos propios de la biología, la historia, como de las artes, entran en juego la lógica y la estructura interna de cada una de las disciplinas. Es más, aun en las disciplinas artísticas existen diferencias, no sólo en lo referente a la lógica del contenido sino también en lo relativo al uso de instrumentos y materiales (cuerpo, movimiento, voz, etcétera).

Por lo que más que un problema de conceptualización o enfoque, el programa oficial puede presentar problemas operativos, tanto para trabajar las acti-

vidades de cada una de las disciplinas artísticas como en el proceso de integración de los contenidos escolares. Sobre todo porque más allá de las actividades artísticas está todo un universo específico de cada una de las artes, para cuyo manejo el docente requiere tener presente por lo menos una experiencia estético-afectiva que pueda recrear y generalizar con su grupo.

OTRAS INICIATIVAS

Otra iniciativa importante que se realiza en el nivel oficial y que ha contribuido de manera importante al desarrollo del campo, es un proyecto gestado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, cuya finalidad es la formación de promotores culturales. Este plan de capacitación a promotores culturales ha sido denominado: Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP).¹³

El propósito de este plan ha sido, desde 1983, apoyar la capacitación de maestros de actividades culturales que integren la educación artística en el nivel de primaria. Para ello, ofrece al maestro elementos conceptuales y metodológicos que le permitan incorporar la música, el teatro, la danza y las artes plásticas en su trabajo con los contenidos programáticos de la educación primaria.

Los cuatro módulos elaborados en el PACAEP están constituidos por una guía de actividades y una antología que surgen de una reflexión acerca de lo que las artes, como manifestaciones espontáneas de la cultura, pueden ofrecer a la educación. Presentan a las artes como un medio para el fortalecimiento del desarrollo integral desde una perspectiva histórico-social del hecho artístico.

Estos materiales proponen una secuencia que rebasa el plano conceptual, ya que combinan aspectos teóricos y actividades diversas de expresión, juego, percepción, etcétera, a través de las que se plantea el establecimiento de una nueva relación entre maestros y niños que integra los principios básicos de la escuela nueva, principalmente el que plantea una modificación a la noción de disciplina abriendo las posibilidades a una participación cooperativa entre los miembros del grupo.

Un aspecto común de estos cuatro módulos es que en ellos se busca equilibrar, a través de los contenidos y actividades propuestas, los distintos medios de aprehensión de la realidad, tales como: los sentidos, la percepción, los diferentes tipos de observación y los procesos cognoscitivos denominados superiores (reflexión crítica, creatividad, procesamiento de información).

Cabe señalar, además, que en los cuatro módulos se concibe a las artes como una producción material resultado de las necesidades humanas en un contexto histórico determinado, es decir, se les aborda como una manifestación humana que permite al hombre comunicar y expresar sus sentimientos, necesidades y miedos recreando su cotidianidad.

Del mismo modo, se les adjudica la posibilidad de desarrollar la expresión, la comunicación y la personalidad infantil, por contribuir a la maduración de nuevas formas de visualización del mundo, enriqueciendo de este modo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada uno de los módulos se encuentra constituido por apartados o secciones en los que se lleva al maestro a reflexionar sobre la importancia de integrar el movimiento, la sensibilización, el ritmo, la expresión, etcétera, con los medios que las artes proporcionan para crear una metodología didáctica que responda a las necesidades del entorno cultural de nuestra sociedad.

El material ofrece un panorama histórico del teatro, la danza, la música y las artes plásticas en México, y al mismo tiempo va entrelazando actividades que poseen una lógica interna, por lo que se conforman en propuestas de trabajo abiertas para la sensibilización, apreciación y producción artísticas en cada una de las disciplinas.

Un rasgo particular de estas propuestas es que asumen un concepto en educación que busca la independencia y participación creativa para la resolución de situaciones de la vida cotidiana. Con esta forma de ver el proceso educativo se propone desmitificar el excesivo acento que se ha puesto en las técnicas y en la conceptualización, no sólo en la educación artística sino también en la enseñanza de otros contenidos.

Con estas concepciones de arte y educación, las actividades sugeridas en el PACAEP se orientan hacia el reconocimiento de las dificultades perceptuales en el arte, atendiendo fundamentalmente la creación de formas visuales de naturaleza estética y expresiva y la afinación de las distintas formas de visua-

lización del arte y de la naturaleza, es decir, las formas de contemplación artística.

Este plan de capacitación a promotores culturales es una de las iniciativas oficiales más completas para impulsar la educación artística en la escuela primaria en los últimos años, ya que desde una orientación contextualista de la enseñanza de las artes, integra los aspectos contenidos en los tres modelos de educación artística hasta hoy desarrollados: la apreciación, la expresión y la creatividad.

Otro de los aportes del PACAEP es que en la compilación de los materiales de lectura, se detectó la necesidad de elaborar materiales especiales relacionados con la educación artística. Esto propició condiciones favorables para que algunos artistas plásticos plasmaran su experiencia en textos que, al mismo tiempo que apoyan el proceso formativo de los usuarios de este plan, difunden el conocimiento de temáticas vinculadas con la educación artística, favoreciendo el desarrollo del campo.

Entre las virtudes de estos materiales está la de posibilitar el análisis de las distintas formas de ver la realidad desde el método científico y artístico, ejemplificando las diferencias perceptuales del arte en su particular proceso de hacer visible lo invisible y hacer posible lo imposible.

En la elaboración de estos materiales también sobresalen dos ensayos. En uno de ellos se plantea que el ejercicio de las actividades estéticas promueve el desarrollo de la creatividad, por ser éstas formas de construcción del conocimiento.¹⁴

Otro de los ensayos ofrece elementos teóricos para reflexionar acerca de la temporalidad del estilo en el arte a partir de las ideas que se han tenido sobre el mismo en los últimos siglos y que han propiciado la creación y permanencia de la obra artística.¹⁵ Aunque este contenido puede encontrarse en textos de historia del arte, este ensayo posee la virtud de integrar los aspectos de acuerdo a una lógica interna que contiene el resto del módulo de artes plásticas, y al mismo tiempo desbroza el camino para trabajar un psicodrama con el que se cierran las actividades del módulo.

Como ya se ha señalado, también se encuentran valiosos materiales que integran actividades, juegos y ejercicios para mirar la realidad a través de las artes plásticas.¹⁶ Resulta interesante observar cómo, para el módulo de artes

plásticas, se logró elaborar material especial de acuerdo a los propósitos del mismo. Sin embargo, en el caso de los módulos de danza, teatro y música, aunque los textos son pertinentes y mantienen una coherencia con los propósitos de los módulos, pertenecen más bien a experiencias argentinas y españolas.

En estos últimos años (1995-1996), también en el nivel oficial, han sido elaborados por la Secretaría de Educación Pública veinte audios con diferentes tipos de música, un video denominado *Cien años de lírica en México* y una metodología para la formación de grupos corales en las escuelas como apoyo para el trabajo cotidiano del maestro. Este material se ha distribuido en cien mil escuelas, mas su contribución en el trabajo de contenidos artísticos aún no se ha documentado.

Otro aspecto significativo en el análisis de los materiales relacionados con educación artística, es la forma en que se concentra la producción en el año de 1988. Es precisamente en este año cuando también se publican trabajos diversos sobre el tema (ensayos, artículos, experiencias pedagógicas, etcétera) en la revista *Cero en Conducta*.

Los ensayos, al igual que los otros trabajos analizados, plantean que la educación artística es un contenido que puede viabilizar el desarrollo de las potencialidades del niño, como la sensibilidad, la creatividad, y favorecer la educación integral. Parten de una orientación contextualista de las artes, pero con visiones particulares con respecto a los acentos que se deben poner en la educación artística.

En uno se propone la danza y la expresión corporal como disciplinas participativas en el área de educación artística, estableciendo relaciones entre las etapas del desarrollo evolutivo y los tipos de actividades expresivas que se deben manejar en cada una de ellas.¹⁷

La autora de otro de los ensayos publicados en la revista mencionada,¹⁸ después de hacer un análisis cuidadoso de los objetivos del área en los programas y del tiempo dedicado a la misma, considera necesario hacer un replanteamiento en cuanto a las formas de asumir la educación artística en una situación didáctica por parte del docente, para eliminar las limitaciones de una metodología inductiva en la que se dé prioridad únicamente a aspectos técnicos más que expresivos en el manejo de este contenido.

Los aportes más relevantes de esos trabajos se dirigen a los recursos con que el maestro puede generar situaciones operativas, con las que más que instrucciones ofrezca estímulos oportunos para la sensibilidad y la expresividad.

En ellos subyacen principios de la escuela nueva y una orientación hacia la comprensión del proceso de desarrollo y de construcción del conocimiento por el que atraviesa el niño para el establecimiento de una interacción didáctica diferente en el manejo de contenidos artísticos.

Desde otras iniciativas, se observa un tipo de búsqueda en la que se intenta establecer relaciones entre la producción del dibujo infantil y las etapas de desarrollo desde un punto de vista psicogenético.¹⁹ En un artículo publicado por la revista *Rompan Filas*, Publicación de Investigaciones y Servicios Educativos, la autora plantea que en el dibujo se requieren ciertos procesos para la elaboración de un todo con significado, describiendo como tema central algunas etapas del dibujo del niño con una influencia psicogenética.

Además plantea que, en este proceso, el niño ofrece partes de sí mismo, es decir, cómo piensa, lo que siente y lo que le preocupa, por lo que cualquier forma de expresión artística constituye, para la autora, un proceso de asimilación y proyección.

Esta relación entre el proceso de desarrollo y las formas de expresión puede resultar venturosa en algunos de los casos, pero al mismo tiempo ha sido sumamente cuestionada por algunos investigadores porque en un impulso por ser rigurosos y establecer una adecuada relación pedagógica, muchas veces los educadores más que buscar comprender las producciones infantiles tratan de ubicarlas en las etapas de desarrollo, por lo que generalmente se olvidan de las posibilidades naturales y espontáneas del niño, que no necesariamente surgen de manera secuencial en el desarrollo.²⁰

A pesar de las críticas dirigidas a este tipo de trabajos, los esfuerzos por incorporar los hallazgos de las teorías del desarrollo constituyen un valioso aporte para comprender el complejo proceso de la educación artística.

En cuanto a las experiencias pedagógicas, las tres analizadas intentan comunicar a los docentes e interesados en el tema la forma en que han apoyado su trabajo con medios expresivos como la caricatura, la literatura (cuento) y el teatro.²¹

En estas experiencias se observa una preocupación por construir recursos didácticos para modificar las rutinas de enseñanza memorística, con el fin de contribuir de alguna manera al desarrollo de la personalidad a través de las disciplinas artísticas, proporcionando experiencias que ayuden al niño a la canalización de emociones.

Resulta particularmente interesante una experiencia realizada en el ámbito privado, en el colegio Madrid,²² en la que, además de practicarse talleres de teatro y experiencias para el aprendizaje cotidiano y el desarrollo de aptitudes, este grupo de trabajo considera como objetivo prioritario la formación de un público crítico y responsable.

Este aspecto no se ha tocado de manera explícita en otros trabajos, no obstante que es de suma importancia porque en el arte no sólo ocupa un lugar el productor de la obra artística, sino también quien la percibe, la valora y la disfruta; y es precisamente de esta interacción público-obra artística, de lo que depende la evolución de las propuestas artísticas y el desarrollo cultural de una sociedad.

Hasta ahora se habían observado posturas contextualistas con respecto a la enseñanza de las artes en los trabajos analizados; sin embargo, en una de las experiencias pedagógicas realizada por una escritora de cuentos para niños, se refleja más bien una orientación esencialista porque propone que se eliminen los procesos formativos utilitarios, en los que se piensa que los niños no deben perder el tiempo y que no se debe perder la oportunidad para enseñar algo. Esto significa que el escribir cuentos con libertad y jugando con las palabras es formativo por sí mismo, ya que el desarrollo de la imaginación y la capacidad para transformar son fines en sí mismos.

En relación con las encuestas de opinión resulta difícil el análisis con las categorías planteadas en la metodología de este trabajo, debido a que solamente presentan una transcripción de respuestas ilustrativas de la opinión de los niños y maestros entrevistados.²³ Sin embargo, los autores esperan que las respuestas sean tomadas en consideración en favor de la educación artística.

Quiero destacar una investigación que ha alimentado significativamente las propuestas sobre educación artística desarrolladas en México, aunque ésta no haya sido considerada para el *corpus* de este estado del conocimiento por razones temporales: *Historia social de la educación artística en México* (Reyes

Palma, 1981). El análisis historiográfico de este estudio representa un trabajo pionero para el desarrollo del campo.

Durante el periodo contemplado para la realización del estado del conocimiento 1984-1995, se observa una magra producción, ya que únicamente se ubicaron un estudio descriptivo sobre el estado de la educación artística en México de Hernández Aupart, y una investigación documental realizada por el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical. El proyecto dependía de la Subdirección General de Educación e Investigación Artística de la SEP.²⁴

Los objetivos de esta investigación se centraron en la recopilación y clasificación de materiales impresos y grabados, y en el análisis de planes y programas de educación musical para ser incorporados a bibliotecas y fonotecas, con el fin de obtener una retrospectiva de los repertorios que en distintos momentos se han promovido en la educación musical de los niños de educación básica.

En síntesis, encontramos que de los diecinueve trabajos analizados, todos, excepto el taller de cuento, plantean una orientación contextualista y un enfoque democratizador de la enseñanza de las artes. En todos los trabajos subyacen los principios básicos de una pedagogía alternativa que intenta restablecer el diálogo educativo mediante una interacción respetuosa y espontánea.

El discurso generalizado y recurrente en estos trabajos es que la educación artística favorece la educación integral del individuo, pero no se expresa en ellos claridad en torno a este concepto, aunque es posible deducirlo.

En lo general es posible afirmar que, en el análisis de estos trabajos, se observa un acuerdo sobre los principios teóricos generales entre las instituciones y los profesionales interesados conscientemente por la educación artística.

Sin embargo, en ellos se han retomado de manera parcial las bases teóricas y las experiencias sobre el tema, por lo que las estrategias que se han puesto en marcha pocas veces logran equilibrar en sus propuestas el desarrollo de la sensibilidad, la percepción y la imaginación como bases para una praxis artística; se consideran estas capacidades como la educación artística en sí misma.

Una de las principales causas de esta situación guarda una estrecha relación con las dificultades que conlleva el propio concepto, educación artística,

ya que se encuentra constituido por dos términos pertenecientes a formas de pensamiento divergentes.

En el caso de educación, concepto que forma parte del universo de las ciencias, se plantean necesidades de programación, planeación, conocimiento de procesos y recursos en el aprendizaje. Las artes, por el contrario, poseen una zona de abstracción que no es posible conceptualizar ni planificar porque tiene que ver precisamente con las formas individuales en que cada ser humano ejerce el arte, participa de ella y la integra a la vida misma.

La educación tal y como se le entiende hoy en día pertenece al universo de las ciencias, por lo que plantea las necesidades de una adecuada programación, un sustento teórico, una planeación y recursos de enseñanza.

El reconocimiento de que el arte no puede ser planificado, ya que los sentimientos pertenecen al universo de las vivencias, abre nuevas problemáticas para el diseño, operación de propuestas y realización de investigaciones sobre educación artística.

Se requeriría, en primera instancia, un cuestionamiento acerca de los objetivos instrumentales de la educación basados en una concepción de preparación para el trabajo futuro que permitiera replantear proyectos con una visión distinta, donde el arte no pasara a ser un instrumento más para el aprendizaje. Probablemente, se tendrían que explorar formas de acercamiento a la experiencia artística basadas en lo que se ha denominado una orientación esencialista de las artes.

El tipo de sociedad en el que se vive actualmente ha sentado sus bases en un proyecto social que fragmenta la organización de la actividad laboral, incentiva actitudes individualistas y cosifica a las personas. Un contexto social de esta naturaleza suele reflejarse en el ámbito escolar, por eso se considera que las artes, con su capacidad de revitalización, pueden llamar la atención sobre aspectos cualitativos que sobrepasen la experiencia rutinaria, poniendo énfasis, además, en aspectos no instrumentales de la vida.

Esto se debe a que una experiencia artística permite una reflexión sobre aspectos internos menos racionales, es decir, de orden afectivo, lo cual desarrolla la percepción para apreciar aspectos de la realidad que antes de haber transitado dicha experiencia parecerían insignificantes.

Por todo lo anterior, se ha considerado que los universos irreductibles de la experiencia artística y las necesidades educativas que se requiere atender

en nuestra sociedad, demandan en el manejo de contenidos artísticos la construcción de espacios pertinentes para la creación de atmósferas donde, de manera sensible, se logre equilibrar la estimulación de los procesos de acercamiento a ciertas capacidades cualitativas del conocimiento artístico, tanto en el nivel individual como en el colectivo. Con el fin de favorecer en un grupo de trabajo vivencias estético-afectivas que puedan ser interiorizadas y convocadas en otros contextos.

Esto significa que más que introducir contenidos de todas las disciplinas artísticas, las cuales constituyen un universo complejo, sería más provechoso ofrecer al niño y al docente espacios donde mediante un proceso de sensibilización logren recibir la praxis artística. Esto propiciaría que en la primaria, por analogía, se estableciera una relación maestro-alumno en la que se recrearan las condiciones para favorecer una experiencia correlativa que sirviera como apoyo para sentir el hecho artístico.

Sin embargo, este planteamiento con sus consecuencias prácticas tanto en el nivel escolar como extraescolar requiere estudios posteriores para su realización, así como un seguimiento de la forma en que este tipo de experiencias incide en los procesos formativos.

Cabe señalar que un obstáculo por vencer para el desenvolvimiento de este campo, es su tradición de práctica educativa más que investigativa, para lo cual se requiere una labor entre educadores y especialistas que ejerzan la praxis artística y que al mismo tiempo les interese el estudio de las prácticas de educación artística.

Seguramente los escasos esfuerzos de esta última década encaminados a recuperar la sensibilidad y el desarrollo afectivo a través de la enseñanza de las artes y el nulo desarrollo de la investigación en este campo, constituyen una urgente llamada de atención para modificar no sólo las actitudes utilitarias e instrumentales en materia de educación, sino un verdadero respeto por los procesos de la educación artística.

Éste probablemente constituya uno de los caminos para resolver la dicotomía entre las necesidades individuales y los proyectos sociales actuales, coadyuvando a rescatar al ser humano del avasallante modelo de "desarrollo", el cual ha marginado a gran parte de la población no sólo de los bienes materiales sino del desarrollo cultural.

Notas

¹ Reyes Palma. *Historia social de la educación artística en México*. México, Coordinación General de Educación Artística INBA-SEP, p. 132.

² J. E. Orozco. "Educación artística y política cultural en México", en: *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación* (SEP), 1982, núm. 3 (41), México, p. 57-69.

³ *Ibid.*

⁴ Reyes Palma. *Historia social de la educación artística en México*. México, Coordinación General de Educación Artística INBA-SEP, p. 124.

⁵ *Ibid.*, p. 125

⁶ J. E. Orozco. "Educación artística y política cultural en México", en: *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación* (SEP), 1982, núm. 3 (41), México, p. 67.

⁷ Eisner Elliot. *Educar la visión artística*. Buenos Aires, Paidós Educador, 1994.

⁸ Reyes Palma. *Historia social de la educación artística en México*. México, Coordinación General de Educación Artística INBA-SEP, p. 104.

⁹ *Ibid.*, p. 107.

¹⁰ Periódico *La Jornada*, 8 de febrero de 1996, México.

¹¹ J. de D. Hernández Aupart *et al.* "Estado actual de la educación artística en México", en: *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, núm. 41, México, p. 270-286.

¹² *Ibid.*

¹³ Dos de estos trabajos se publican en la revista *Cero en Conducta*:

– A. Morales. "Con la caricatura todo se vale. Experiencia artístico-pedagógica del Colegio de Educación Integral", en: revista *Cero en Conducta*, 1988, núm. 315, México, p. 57-69.

– M. Robleda Moguel. "¿Cuentos para niños?", en: revista *Cero en Conducta*, 1988, núm. 3, 1988, México, p. 23- 27.

La otra experiencia que analizamos se publica por un colegio privado:

– A. R. Torres *et al.* "Las artes escénicas en el colegio: grupo de autoformación", en: *Memorias del quinto encuentro pedagógico Carmen Meda*, 1992, Colegio Madrid, A.C., México, p. 54-57.

¹⁴ M. Bustamante. "Origen de los conceptos arte, artista, estética y su utilización actual. A la manera de una edición de video rock", en: *Módulo de artes plásticas del plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria*. México, 1988, SEP-Conaculta, p. 27-35.

¹⁵ A. Morales. "Con la caricatura todo se vale. Experiencia artístico-pedagógica del Colegio de Educación Integral", en: revista *Cero en Conducta*, 1988, núm. 315, México, p. 67.

- ¹⁶ M. Mayer. "Recetas mágicas para generar, utilizar y promover la creatividad", en: *Módulo de artes plásticas del plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria*. México, 1988, SEP-Conaculta, p. 84-93.
- ¹⁷ E. Beristáin Márquez. "La enseñanza de la danza en la educación básica y media básica", en: revista *Cero en Conducta*, 1988, núm. 3, México, p. 5-13.
- ¹⁸ A. Zúñiga Rodríguez. "La educación artística, necesidad de un replanteamiento docente", en: revista *Cero en Conducta*, 1988, núm. 3, México, p. 33-35.
- ¹⁹ A. Christmans. "Las etapas de la educación artística en el niño", en: revista *Rompan Filas*, año 3, núm. 12, p. 6-9.
- ²⁰ J. Acha. *Introducción a la creatividad artística*. México, Trillas, 1992.
- ²¹ M. Robleda Moguel. "¿Cuentos para niños?", en: revista *Cero en Conducta*, 1988, núm. 3, 1988, México, p. 23-27.
- ²² A. R. Torres et al. "Las artes escénicas en el colegio: grupo de autoformación", en: *Memorias del quinto encuentro pedagógico Carmen Meda*, 1992, Colegio Madrid, A.C. México, p. 54-57.
- ²³ R. Solís Fernández. "¿Qué opinan los maestros de la educación artística?", en: revista *Cero en Conducta*, 1988, núm. 3, México, p. 28-30.
- ²⁴ J. Gullco. "La música y los niños", en: revista *Cero en Conducta*, núm. 3, México, p. 31-32. Ésta fue la investigación realizada por el Cenidium durante la década que se analiza en el estado del conocimiento que se presenta en el capítulo.



EL MAESTRO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL BÁSICO

*El arte es una manifestación única del hombre
en cuanto a sentimientos y experiencias.*

Profesor de Educación Primaria

Pudimos observar en el desarrollo de los primeros capítulos que las funciones que se le han atribuido al arte han sido muy diversas. Así, encontramos posturas que le atribuyen una función catártica o de expresión de las emociones, y también opiniones que ponen un mayor énfasis en el entretenimiento; muchas veces se destaca también su función terapéutica y en casos específicos le atribuyen una función placentera en sí misma.

Estas formas de entender el arte han reducido gran parte de nuestra cultura estética y artística al goce o expresividad personal de corte emocional individualista y, también, en muchos casos, al consumo de la cultura, lo cual representa un gran riesgo para la creación de nuevos bienes culturales.

La educación pública oficial también tendría que participar en la corrección de tales vicios y malformaciones que se aprenden no sólo en la escuela sino en los distintos espacios de socialización, tanto en el hogar como en otros ámbitos. Para ello, sería de gran valor presentar los distintos modos y manifestaciones de la cultura, con el fin

de que el individuo logre construir una visión amplia de las principales formaciones artísticas y culturales.

Sin embargo, al igual que los niños, los profesores encargados de impartir los distintos contenidos educativos son portadores también de posturas fragmentarias acerca de los contenidos que suelen soslayarse en el currículum oficial. Y ellos mismos reciben una formación insuficiente para tratar contenidos tan complejos como los artísticos, sin contar la sobrecarga curricular para trabajar en el aula y los diversos asuntos administrativos que se les demandan.

Por lo que aún no es posible ofrecer alternativas consistentes para las siguientes preguntas: ¿es necesario modificar los excesivos contenidos actuales de educación artística en la educación básica?, ¿hasta dónde puede llegar un docente que tiene la responsabilidad de manejar otros contenidos?, ¿tendríamos que asignar el manejo de estos contenidos a un profesor con una formación especializada, o basta ya de especialistas? Sin embargo, identificar la relación que los docentes establecen con los contenidos artísticos ha sido un camino afortunado para alumbrar futuras propuestas de educación artística.

Es por ello que a través de la presentación de estas concepciones sobre aspectos medulares de la educación artística recabadas por medio de entrevistas abiertas, propongo al lector la construcción de deducciones sobre su posible manejo en el aula, pero al mismo tiempo lo invito a dimensionar los procesos de construcción sobre el lugar del arte en la escuela expresados por los docentes, considerando las nociones sobre la dicha construcción analizadas en los capítulos anteriores.

Cabe señalar que se decidió incluir en la exploración varias dimensiones relativas al papel del arte en la educación artística, tanto como a las distintas formas y requerimientos para abordarlo en el aula. Así, los aspectos abordados en las entrevistas fueron:

- I. Concepción de arte
- II. Concepción de educación artística
- III. Formas de acercar al niño a una experiencia artística
- IV. El papel de la educación artística en la formación del niño
- V. El papel de la educación artística en la educación básica
- VI. Concepción de creatividad
- VII. Condiciones necesarias para el desarrollo de la creatividad

VIII. Qué es una experiencia estético-afectiva

IX. Requerimientos para trabajar los contenidos de educación artística

X. Relación de la educación artística con otros contenidos escolares.

Las entrevistas fueron realizadas con los maestros de primaria en servicio que tomaron algún curso o taller sobre educación artística, maestros de primaria sin experiencia formativa alguna sobre el manejo de este contenido y algunos especialistas en disciplinas artísticas.

Presentaremos el análisis de los primeros cinco aspectos de la entrevista de manera conjunta, es decir, intentando establecer las posibles relaciones entre las concepciones de arte y educación artística con las formas de trabajar este contenido en el aula, y el papel de la educación artística en la formación del niño y en la educación básica.

Por las características del estudio,¹ las entrevistas se realizaron como pláticas más que como encuestas, por lo que el lector podrá encontrar comentarios entre paréntesis que dan cuenta de algunos silencios y pausas significativas que permiten comprender el proceso expresado. Asimismo, con el fin de mantener el anonimato de los docentes entrevistados, se les asignó una clave con las letras del alfabeto que no se relacionan con los criterios de selección, sino más bien con el orden en que cada uno de ellos fue entrevistado.

Más que detallar al lector una lista exhaustiva de las respuestas de los maestros, quisimos obviar algunas concepciones con acentos o procesos similares, tomando como criterio integrar opiniones representativas. En este sentido, es importante señalar que, en el análisis de datos, se buscó reunir las regularidades en las experiencias y las reflexiones, sin perder de vista las particularidades de las experiencias personales.

CONCEPCIÓN DEL ARTE Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Como se ha señalado en algunos de los apartados de este trabajo, entendemos que las concepciones sobre educación artística forman parte de un proceso constructivo que determina el manejo de este contenido en el aula.

Los maestros sin ninguna experiencia formativa en el manejo de contenidos artísticos, destacan en el proceso constructivo de su noción de arte algunos elementos tomados en consideración por las nociones descritas en los primeros dos capítulos. De alguna manera, al ir construyendo el docente las concepciones sobre el contenido que nos ocupa expresó concepciones más elaboradas, amplias, parciales, sencillas o complejas que dependen de su proceso de acercamiento a la educación artística y a la recuperación de vivencias estéticas.

Así, la conciencia, sensibilidad y capacidad que el docente pone en juego en el proceso de comprensión de los contenidos artísticos, a lo largo de los procesos formativos y la práctica profesional, constituyen elementos cruciales para que éstos, en la práctica educativa, puedan ser accesibles a otros, particularmente a los niños.

MAESTROS SIN EXPERIENCIA FORMATIVA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Entre las respuestas que encontramos acerca del concepto de arte, ha resultado interesante detenernos en AB, quien dice: “el arte es una manifestación única del hombre en cuanto a sentimientos y experiencias, a través del arte se manifiestan sus emociones”. Este maestro, con una experiencia de casi veinte años en educación primaria, manifiesta en su concepción de educación artística un elemento expresivo de las emociones al decir que la educación artística “es una formación del niño, es el único aspecto de manifestación de sus emociones”, y al mismo tiempo reduce la expresión de las emociones a actividades artísticas. Asimismo, AB considera que la mejor forma de manejar la educación artística en el aula es “únicamente haciendo participar activamente al niño por medio de vivencias y experiencias”, lo cual muestra cierta coherencia con la manera en que él considera que pueden aflorar las emociones, no obstante que no especifica a qué tipo de experiencias o vivencias se refiere.

Este mismo maestro asigna a la educación artística influencia en la educación integral del niño ya que permite desarrollar sus emociones, aunque no se indagó cuál es su concepto de integración y, como sabemos, existen aún serias confusiones acerca de este concepto y el de integralidad en el currículum.

En síntesis, podemos decir que AB resalta la expresión de las emociones del ser humano a través del arte, siendo coherente con el papel que le asigna en la formación del niño. Y aunque no llega a un nivel de especificidad en cuanto a las actividades que desarrollaría en el aula para trabajar contenidos de educación artística, observamos cierta consecuencia en cuanto a las formas de acercar al niño a una experiencia artística, ya que da prioridad a aspectos vivenciales.

Otro de los maestros entrevistados, LM, también destaca la expresión de las emociones en el arte, diciendo “el arte es la forma de expresión de los sentimientos”, y que la educación artística “es importante para llevar al niño a expresar sus sentimientos a través de diferentes actividades”. En lo que respecta a la forma de enseñanza de la educación artística, LM considera que “es a través de la comunicación, el juego y la relación entre el niño y el maestro” que se puede acercar a un niño a la experiencia artística. Y en relación con su concepción de educación artística, hace mención del aspecto técnico diciendo: “la educación artística es aquella que se refiere a la manera de guiar a la persona a expresar sus habilidades en diferentes técnicas”.

Encontramos en esta entrevista una relación entre concepción de arte y de educación artística en cuanto a la expresión de emociones; pero con relación a esta última, este maestro agrega un elemento substancial al hacer referencia a la expresión de habilidades en diferentes técnicas, ya que aunque el aspecto expresivo es importante, no es el único elemento que se debe considerar en la educación artística, debido a que el manejo de las técnicas y el uso de los materiales complementan el proceso educativo en este contenido.

Este tipo de respuesta habla de una noción un tanto más elaborada, ya que al preguntarle a LM a qué se refería cuando hablaba de las técnicas, contesta: “es como cuando se enseña en el dibujo a hacer figuras geométricas o pintar con acuarelas”, lo cual guarda estrecha relación con lo mencionado sobre las técnicas y el uso de materiales.

De los otros docentes sin experiencia formativa sobre el tema que fueron entrevistados, dos de ellos no lograron emitir ninguna concepción sobre arte; uno de ellos, KL, al preguntársele sobre qué es el arte, más bien hizo referencia a lo que para él es la educación artística: “es una materia que se dedica exclusivamente a desarrollar a... (el maestro se queda callado) elaborar material como creación para utilizarse en ciertas cosas, este material nos ayuda en

la casa o en la escuela". Tampoco logró responder al aspecto II (concepción de educación artística), pero menciona en otra parte de la entrevista que la educación artística "les ayuda a los niños a desarrollar sus trabajos y a asimilar el conocimiento"; por eso, la educación básica es importante pues "ayuda tener más manejo de las manos por lo mismo que tiene flexibilidad para desarrollar... o doblar un papel, pegar o recortar". En esta respuesta observamos la noción del desarrollo de los músculos finos que algunos especialistas con orientación contextualista otorgan a la enseñanza de las artes.

Los maestros EF y JK más bien hicieron referencia a la obra de arte en su concepción de arte. EF respondió: "es el conjunto de expresiones humanas en las pinturas, las esculturas, el teatro". JK dice que "el arte es una expresión del ser humano, una manifestación en forma consciente; es decir, que sea creativo con los objetos, esto puede ser arte"; en esta respuesta se alude a la transformación de los objetos cotidianos que el arte puede lograr.

Únicamente uno de los maestros de este grupo considera que la educación artística "puede ser un instrumento para la educación, pero no el más importante"; no contestó los apartados referentes al concepto de educación artística ni al de cómo acercar al niño a experiencias artísticas (mostró cierta resistencia a contestar las preguntas). De manera informal y fuera de la entrevista, este maestro comentó al entrevistador lo siguiente: "yo pienso que las actividades de educación artística desordenan a los alumnos y yo cuido en mi grupo mucho la disciplina"; "luego si se les da demasiada libertad como que se vuelve libertinaje, ¿no cree usted?". Al parecer este maestro establece un antagonismo entre disciplina y actividades artísticas y manifiesta una preocupación por definir las fronteras entre la libertad y el control del grupo.

Esta actitud hacia la educación artística manifestada en los comentarios puede limitar la manera y la frecuencia con que se aborda este contenido, más aún, podríamos ser un tanto audaces diciendo que quizás esta forma de ver la educación artística, conjugada con otros factores de orden social, político y valoral, repercute en un escaso acercamiento a la misma. Otros dos de los docentes entrevistados, NÑ y QR, también coincidieron en el concepto de arte en lo referente a que viene a ser una representación de las emociones, pero agregaron que es además: "una expresión del talento que uno tiene para transmitir emociones".

Al preguntárseles cómo acercarían al niño a una experiencia artística, NÑ respondió, : “se le puede acercar con un programa televisivo, un programa de radio o algún concierto que se lleve a cabo en su comunidad; sin embargo, hay lugares donde no se tiene acceso a ese tipo de material y donde la única cultura musical que tiene el niño es la banda de su pueblo”. En esta respuesta, se observa que el maestro desarrolla una mayor idea acerca del material que se podría utilizar y la manera de hacerlo para abordar el contenido de educación artística, ya que hace alusión a la carencia de materiales.

En cuanto a QR, no respondió a la pregunta de cómo acercar al niño a la educación artística, pero en la concepción de ésta manifestó: “es importante estimular al niño en su expresión, que saque todo lo que tiene dentro pero que no pierda el control, ayuda a llevarse bien con los compañeros”.

También cuando se le preguntó sobre el papel de la educación artística en la educación básica, contestó: “es importante (la educación artística) porque desarrolla al niño, pero se debe cuidar que no se descuiden otras cosas como el español, bueno aunque no se debe relegar la educación artística, pero no hay tiempo para hacer cosas de arte”.

En síntesis, en lo concerniente a la concepción de arte, ocho de los diez entrevistados destacaron el valor expresivo de emociones y sentimientos a través de las artes, uno no respondió en esta parte de la entrevista, y otro de ellos agregó que es una expresión del talento. Uno más consideró al arte como representación del espíritu de una persona.

Cuando se les pidió a los entrevistados su concepción de educación artística, respondieron aludiendo a las funciones que le atribuyen en el plano educativo; ocho de los maestros consideran que la educación artística es un importante instrumento educativo porque permite la expresión de las emociones, dos añaden a esto que permite la expresión de los sentimientos a través de diferentes medios y técnicas, uno considera que es un contenido para guiar a una persona a la expresión de sus habilidades con diferentes técnicas, y uno más que es una materia que sirve para desarrollar material como creación con la finalidad de ser utilizado en ciertas cosas, sin aclarar cuáles.

En relación con las formas para acercar al niño a la educación artística, solamente seis de los diez maestros respondieron, por lo que la información sobre este aspecto se obtuvo en otros momentos de la entrevista. Estos seis

maestros coincidieron en que la manera de acercar al niño a la educación artística es a través del juego, la participación activa, las vivencias y dándoles libertad para expresarse. Ninguno logró mencionar una actividad concreta al preguntárseles por primera ocasión cómo manejan la educación artística en el aula, pero tres de los entrevistados, después de insistir, refirieron posibles recursos para acercar al niño a una actividad artística: llevarlos a museos, a conciertos, a través de la radio y la televisión, trabajando con materiales “bonitos” y con dibujos y murales y dándoles libertad.

Esto habla de que para la concreción del proceso educativo, el maestro, muchas veces, tiene que recurrir a experiencias no formales para allegarse de materiales que él cree los más pertinentes para trabajar este contenido, por lo que será conveniente para el mejoramiento de la calidad educativa y un buen manejo de la educación afectiva a través de las artes, reconsiderar el mundo interior, es decir, los procesos socioafectivos de los recursos humanos por medio de los cuales se pretende dar vida a las propuestas educativas en los distintos niveles.

En cuanto al papel de la educación artística en la formación del niño, siete de los diez entrevistados de este grupo emitieron opiniones diversas, casi por lo general vinculadas a su concepción de arte y educación artística.

Cuando se les preguntó cuál es el papel de la educación artística en la formación del niño, respondieron que: es primordial porque ayuda a la integración de la educación y al alumno a desenvolverse, a que se valore un poco más y a expresarse.

Una de las respuestas de los entrevistados, NÑ, parece incluir las opiniones de los otros y algunos de los aspectos que sobre la noción de arte se abordan en el marco conceptual. Este maestro considera que la educación artística permite al alumno expresarse y demostrar que él puede hacer bien las cosas; refiere que para lograrlo es importante una disciplina de trabajo, la cual le permitirá en el futuro ser sensible a cualquier acontecimiento. Asimismo, menciona que la educación artística puede ayudar al niño a desarrollar sentimientos de nobleza, de aprecio y de respeto por las opiniones de los demás.

En esta respuesta observamos la noción del valor que Tolstoi asigna al arte para unir a los seres humanos; también hace referencia, aunque con menor precisión, a la sensibilidad ante los acontecimientos, aspecto que se destaca en

la propuesta de “educación por el arte”, que considera a la educación artística un elemento integrador de la realidad, al cual se le denomina educación estética, es decir, la educación de los sentidos sobre los que se basa la conciencia.

Resulta interesante cómo, en esta misma respuesta de NN, observamos que el maestro también asigna una función a la educación artística, relacionada con procesos de identidad, ya que cuando dice: “desarrolla el aprecio y respeto por las opiniones de los demás”, está implicando una valoración de lo propio y, probablemente, aunque no de manera explícita, también esté incluyendo otra función del arte: la de contribuir al desarrollo del sentido de pertenencia.

En cuanto al papel de la educación artística en la educación básica, los diez entrevistados respondieron con un mayor grado de precisión que en otros aspectos; se manejaron cuatro diferentes tipos de respuestas:

- a) la educación artística es importante en la educación básica porque ayuda a recrear al niño;
- b) ayuda al niño a expresar sus sentimientos;
- c) lo posibilita para tener mejor manejo de las manos;
- d) es importante para apoyar otras materias y para que el niño desarrolle valores.

MAESTROS CON EXPERIENCIA FORMATIVA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Los maestros entrevistados con experiencia formativa en educación artística fueron seis, y sus respuestas sobre los aspectos abordados en la entrevista fueron un poco más elaboradas, debido a que incluyeron algo más que el elemento expresivo de las emociones y el uso de materiales en el arte, agregando a las funciones del arte un proceso más amplio que hace referencia al clímax de la experiencia estética, el proceso creativo.

Por ejemplo, en lo concerniente a la concepción de arte, HI respondió que para él “es una manifestación del hombre, en ella se integran las manifestaciones del hombre en cuanto a sentimientos, expresiones y creatividad”; PQ expresó una concepción similar, incluyendo el aspecto creativo; para él

el arte “es la expresión de sentimientos por medio de algún contexto físico (hace referencia a materiales) o corporal para expresar la actividad interna del hombre”. Otro maestro, ÑO, involucra en el aspecto expresivo el elemento comunicativo del arte, pues dice que: “el arte es una forma de expresión que comunica las emociones del hombre”.

En otra entrevista, uno de los maestros con experiencia formativa, GH, tomó en cuenta la cultura y la sociedad; él nos dice que el arte “es la expresión de sentimientos de una realidad como parte de la cultura y de lo que se quiere transmitir intelectualmente como producto de una sociedad”. En la construcción de esta noción encontramos el valor colectivo porque se alude, más que a la expresión de sentimientos individuales, a aquellos que son el reflejo de una realidad social, en tanto sentimientos compartidos inherentes a procesos grupales de la constitución de la cultura.

En cuanto a la concepción de educación artística, se observaron coincidencias con los docentes sin experiencia formativa en el tema, con relación a los aspectos destacados en las nociones de arte: *expresión, creatividad, comunicación, valor colectivo del arte en la constitución de la cultura*.

Así, encontramos respuestas como la de GH, quien dice que la educación artística es “cuando el niño se desenvuelve como ser integral manifestándose por actitudes, emociones, sentimientos y movimientos, principalmente”. Aquí observamos un nuevo elemento, el de “integralidad”, que este mismo maestro menciona cuando se le pregunta sobre el papel de la educación artística en la educación básica: “primero, sirve para rescatar los sentimientos del niño y para reactivarlos en forma práctica y reconocer su creatividad y es una parte de la educación integral”.

Se encontraron, en otros casos, tres concepciones similares con respecto a educación artística, en las que se le atribuye la función de desarrollar las emociones y una sensibilidad armónica a través de diferentes medios. Por ejemplo, HI expresó que para él la educación artística “es una formación del niño en el aspecto de manifestación de sus emociones a través de diferentes medios como el dibujo” y, por su parte TU nos dice que “la educación artística es elevar al ser humano, desarrollar su sensibilidad armónicamente”.

Otro de los entrevistados, ÑO, asigna a la educación artística la función de desarrollar las emociones, respondió que: “la educación artística contri-

buye a desarrollar al niño en sus emociones”, pero además agregó que: “ayuda a despertar valores de trabajo, ayuda a los demás y organiza... y lo más importante (sirve para desarrollar) la sensibilidad y la percepción del mundo”.

En otra de las entrevistas, PQ integró varios de los aspectos incluidos en las concepciones de arte (expresión, comunicación) y además expresó una reflexión sobre el problema del proceso formativo *vs.* el informativo en educación, de lo que se deduce que considera la educación artística como un contenido esencial en la educación básica (esto lo expresa en la pregunta referente al papel de la educación artística en la educación básica).

La educación artística, para ella, “es hacer sensible al ser humano porque si no es un hombre material, al niño se le enseña (con la educación artística) a apreciar más allá de lo que viven, es decir, su finalidad que es crear. Ya que la educación artística tiene la meta de crear hombres sensibles y niños capaces de crear. Yo, como maestra que estudié danza, moldeo esa masa maleable de sus cuerpos tiernos y los voy formando, no sólo informando”.

En lo que se refiere a las formas de acercar al niño a la educación artística, es decir, a las actividades que dentro del aula han trabajado los docentes o propondrían trabajar, cinco de los seis entrevistados coincidieron en que es a través del juego.

Sin embargo, a diferencia de los maestros sin experiencia formativa en educación artística, los que habían tomado algún curso o taller sobre el tema lograron expresar con mayor precisión cómo trabajan este contenido en el aula. Por lo general, refirieron hacer uso de la música y el dibujo principalmente; aunque también mencionaron la literatura (cuentos, narrativa).

De este modo, al preguntárseles qué harían para acercar al niño a la educación artística en el salón de clases, encontramos respuestas como las siguientes:

GH contestó que: “con juegos, con música, narrando y con movimientos de ubicación espacial en los primeros grados (de 1o. a 3o). De 4o. a 6o. por medio de reconocimiento del tema, estimulándolos para que manifiesten sus sensaciones y lo plasmen gráficamente”.

PQ dice: “el niño es una ‘esponjita’ absorbente, es importante hacerles participar del arte (se queda callado un momento) sensibilizarlos. Para crear, primero se les presenta una melodía, ellos dan su opinión, se empiezan a crear pasos, se empieza a trabajar el baile sin cuenta, uno, dos, tres (quiso decir es-

pontáneamente, sin marcación), trabajando libremente, ellos crean sus pasos y su ritmo”.

Otro de los maestros entrevistados también emplea la música para acercar a sus alumnos a una experiencia artística; expresó: “trato de darle al niño, a través de la música, los elementos necesarios para poder vivirla, practicarla en otras circunstancias de la vida. La educación artística es útil como forma de vida de expresión”.

HI dice: “a veces les dejo ‘dibujitos’ en cuentos especiales, algún trabajo manual, o algún ‘bailecito’ o una obra de teatro; pero no lo hago en forma sistemática, tengo prioridades, mi prioridad es aprender a leer o escribir”.

En relación con otro de los aspectos integrados al instrumento, el papel de la educación artística en la formación del niño, cuatro de los docentes coincidieron en que es un aspecto esencial en la formación del niño; dos de ellos argumentaron que es primordial porque con este contenido se favorece la integralidad, y dos no contestaron la pregunta. Por ejemplo, GH considera que la educación artística “es la necesidad de formar un ambiente de confianza, de trabajo vivencial de reconocimiento de los sentidos”, aquí más bien hace alusión a lo que es importante cuidar en una experiencia de educación artística pero, una vez más, se pone énfasis en la educación sensible.

HI respondió que el papel de la educación artística en la formación del niño “es la parte de su formación que le trataría de dar integralidad a la formación del niño”. Aunque no queda claro a qué se refiere con integralidad, porque suele confundirse este concepto con el de integración. Cuando se le solicitó que ampliara un poco, hizo referencia a que con la educación artística se tiene una formación más completa.

Otra noción interesante es la de PQ, quien dice: “considero que la educación artística tiene un papel preponderante en el caso de cualquier expresión artística o medio de expresión y creación, que ninguna otra asignatura le proporciona; no sólo sirve para que el niño cante, sino que interprete con el cuerpo, con los gestos, con los sentidos, lo que siente, a través de cualquier arte”. Esta referencia a interpretar lo que se siente nos dice que existe un saber acerca de los medios o los lenguajes que las artes pueden proveer para hacer salir la emoción.

En otra entrevista con esta misma pregunta, uno de los maestros, ÑO, reconoció la falta de importancia que se le asigna a este contenido y asumió

una parte de responsabilidad en el aprendizaje de esta área marginada del proceso educativo, aunque de forma un tanto severa, al decir que: “todo está mal”, pero sin especificar a qué aspecto hará referencia.

Posteriormente, en otro momento de la entrevista, este maestro opina que “nunca se le da importancia a la educación artística, es sólo un relleno, no es como en Hungría que se lleva como asignatura, aquí todo está mal, desde el maestro quien debe hacer el aprendizaje agradable o aburrido, todo depende de su formación en educación artística”. La formación que se requiere para trabajar este contenido es un aspecto que se abordó durante las entrevistas y se desarrollará más adelante.

En relación con el papel de la educación artística en la educación básica, dos de los entrevistados hacen referencia a que su papel principal es rescatar o despertar emociones; así, GH considera que: “la educación artística en la educación básica primero sirve para rescatar los sentimientos, activarlos en forma práctica y reconocer su creatividad (hace referencia a la creatividad del niño)”. En otra entrevista, ÑO dice que el papel de la educación artística en la educación básica “es despertar emociones jamás experimentadas, sentir manos, boca o sus manos... o instrumentos armoniosos capaces”. En estas concepciones encontramos que se hace alusión al elemento expresivo y sensual o placentero del arte, este último un tanto soslayado por las implicaciones que tiene en lo referente a los temores a la sensualidad y a la posibilidad de que ésta se transforme en una energía irrefrenable o hedonista.

Resulta relevante la manera en que se mencionan los aspectos sensibles, sensoriales, emocionales e incluso hasta de disfrute en las funciones que se le atribuyen a las artes en el proceso educativo; sin embargo, prevalece una especie de tabú en lo que se refiere a funciones como la de goce, a la cual no se hizo referencia en ninguno de los comentarios.

Por otra parte, encontramos nociones que hacen una referencia más específica a las bellas artes como la de PQ, quien considera que: “la función de la educación artística es educar al hombre a conocer todo el arte: música, pintura, danza, arquitectura, etcétera. Todo lo relacionado con las bellas artes, porque al hablar de bellas artes se habla de un conocimiento de lo bello. Yo busco que mis niños sean educados y no ignorantes”.

Por último, hubo un maestro, TU, que manifestó que el papel de la educación artística en la educación básica “ayuda a la integración del currículum”, función que otorgan los contextualistas a la enseñanza de las artes y que aún no hemos logrado consolidar.

MAESTROS ESPECIALISTAS EN DISCIPLINAS ARTÍSTICAS

Con la finalidad de contrastar las concepciones de maestros especialistas en alguna disciplina artística con las de los maestros sin formación o con escasa formación en educación artística, se realizaron tres entrevistas que contemplan los mismos aspectos que las anteriores.

Los maestros especialistas que fueron entrevistados habían recibido formación profesional en teatro, danza y pintura. Una de las maestras, BC, la especialista en música, hizo estudios en el conservatorio y, además de dedicarse al canto, desde hace dos años imparte clases de música en una escuela primaria.

Cuando se le preguntó a BC su concepción de arte, contestó que era difícil el término porque era complejo, pero al pedírsele su concepción de educación artística, respondió: “es la conjunción de varias artes como teatro, danza, música, dándole al alumno la libertad de expresión”. Como se puede observar en esta respuesta, al igual que en las entrevistas realizadas a maestros con y sin experiencia formativa en educación artística, se resalta la función expresiva del arte, aunque BC hace referencia al uso de las bellas artes en el proceso educativo del contenido abordado.

Sobre la concepción de arte, tanto el actor CD como los dos pintores FG y RS coincidieron en sus funciones comunicativas y expresivas, tanto en el nivel individual como en el social; así como en el papel que tiene el uso de lenguajes y materiales para cumplir con estas funciones del arte.

Estos aspectos se encontraron en las otras entrevistas, aunque en el caso de los maestros sin experiencia formativa en el tema, de una manera un tanto dislocada; es decir, a veces sólo hicieron referencia a la función expresiva, otras al valor comunicativo del arte y sólo uno de los maestros sin experiencia en educación artística destacó el uso de materiales.

Aunque estos especialistas mencionaron, en relación con la concepción de educación artística, casi los mismos aspectos que los entrevistados del primer grupo, lo hicieron involucrando con cierto orden funciones de arte y actividades para desarrollarla; así, CD considera que la educación artística “es estimular en el niño sus formas más espontáneas, poniéndolo en contacto con los objetos”.

Uno de los maestros de pintura, FG, coincidiendo con la concepción de otro pintor entrevistado, nos dice que la educación artística “es una educación de los sentimientos a través de experiencias y vivencias estético-afectivas, reconociendo la belleza en actos cotidianos y en objetos de la naturaleza”.

Resulta interesante la manera en que, en las respuestas de ambos pintores, se mencionan las experiencias estético-afectivas, aspecto que no fue citado por ninguno de los demás entrevistados y que es de suma importancia en la enseñanza de artes, sobre todo en el enfoque de la educación por el arte, ya que el término estético designa un determinado punto de vista, un tipo de percepción, una manera de concebir la vivencia de la captación de los valores y del componente cultural del mundo afectivo.

Sobre las formas de acercar al niño a la educación artística, solamente RS agregó, en relación con este aspecto, lo siguiente: “desde mi disciplina, la pintura, creo que algo fundamental (para acercar al niño a experiencias favorables para la educación artística) es el uso del color, la percepción de la naturaleza y el uso de materiales son básicos para que el niño sienta el contacto con ese lenguaje de la pintura y, a su vez, desarrolle la sensibilidad para captar las formas y, a través de la pintura, logre plasmarlas en un todo”.

En lo concerniente a los aspectos: papel de la educación artística en la formación del niño y papel de la educación artística en la educación básica, dos de los especialistas en artes, CD y FG, expresaron que les era más fácil responder al primero, ya que su contacto era más estrecho con el niño que con el dominio de todo el currículum, y que aunque sabían que la educación básica proporciona los conocimientos necesarios para la vida y tenían contacto con maestros de grupo, desde su especialidad les era difícil emitir una respuesta adecuada.

La maestra de música, BC, contesta en cuanto al papel de la educación artística en la educación básica: “es una materia que se le debe dar toda la

importancia, sin desmerecer a las demás materias; debe trabajarse de manera profesional por músicos, pintores, etcétera, ya que sensibiliza a los alumnos”.

La postura de BC es que para impartir educación artística, particularmente alguna de las disciplinas, se requieren maestros formados en arte y que, además, hayan transitado una experiencia como músicos, actores, pintores y bailarines.

Éste es un asunto que queda abierto al debate y a la investigación, si al maestro de grupo se le ofrece una formación específica para impartir educación artística al niño en la escuela primaria, o si es más conveniente que ésta se imparta por artistas o especialistas en las bellas artes. Uno de los pintores, RS, considera que la educación artística en la formación del niño “es primordial, aunque recientemente ahora se le está dando importancia, me parece paradójico que se le haya marginado de la escuela; pienso que fue deliberadamente, por miedo a los procesos como la creación que el arte puede desencadenar”. En esta respuesta observamos la referencia a la función potencial del proceso creativo que tienen las artes, el cual muchas veces se soslaya para dar prioridad a la función expresiva de las artes en el proceso educativo.

Estas cuestiones nos llevan a reflexionar nuevamente si se requiere un maestro de primaria capacitado en la enseñanza de todas las disciplinas artísticas, lo cual resultaría sumamente difícil, o si el manejo de una de ellas, la reflexión sobre su didáctica y la formación específica en alguna de estas disciplinas, sería suficiente para guiar al niño hacia procesos de sensibilización, expresión, apreciación y construcción de objetos culturales. Cabría definir entonces fronteras que marcaran cuándo se ha llegado a manejar cabalmente este contenido, lo cual guarda una estrecha relación con problemas de didáctica y evaluación de un contenido tan frágil y poco estudiado como la educación artística.

Al contrastar las respuestas de los maestros sin formación específica en disciplinas artísticas con los especialistas en alguna de ellas, podríamos afirmar que el ofrecer al docente de primaria condiciones para transitar experiencias estético-afectivas con las que él incorpore las capacidades para estimular al niño sin imponerle lo que tiene que hacer, lo puede proveer de recursos para trabajar de una forma más acertada contenidos de educación artística; siempre y cuando no se le exija el dominio en artes escénicas, danza,

pintura, etcétera. Esto puede contribuir a una reformulación de los lenguajes y las actitudes existentes con respecto a la educación artística.

MAESTROS CREATIVOS-NIÑOS CREATIVOS

Una de las preocupaciones fundamentales de la educación es cómo formar niños y profesionales más libres, creativos, capaces de encontrar soluciones nuevas y figuraciones inventadas y verosímiles a los requerimientos sociales del mundo moderno. Así, en todos los niveles y áreas del conocimiento se realizan esfuerzos cotidianos no sólo para la elaboración de propuestas innovadoras sino para todo un proceso de renovación cultural en la ciencias, las artes y la tecnología.

Para recoger sus frutos, ninguna de estas acciones puede soslayar el estudio del proceso creativo desde su mundo interno en lo que a procesos cognoscitivo-afectivos se refiere, pero tampoco el estudio de las condiciones y procesos de interacción educativa necesarios para formar niños y adultos creativos y competentes en las distintas áreas profesionales.

Consciente de la complejidad de este fascinante tema de investigación consideré pertinente incluir en las entrevistas, como insumo para otros estudios, un aspecto relativo a las concepciones de los docentes sobre la creatividad y las condiciones para favorecerla en el ámbito escolar. La mayor parte de los aspectos teóricos que apoyaron este estudio se ha analizado en los primeros capítulos. Sin embargo, en este apartado incluiré algunas reflexiones acerca del proceso creativo y que enmarcan el análisis de lo recabado en las entrevistas.

El proceso creativo exige un desarrollo largo, complicado y fragoso que cubre buena parte de los años de consolidación de una profesión. Se le denomina creativo porque comprende fases previas a la creación (concepción, trabajo inicial o esbozo, maduración y la creación propiamente dicha, llamada solución).

Ante la impenetrabilidad de la creación, la mayoría de los legos todavía la conceptúa como una suerte de iluminación que se presenta súbitamente en seres que poseen un don sobrenatural, talento o genio. Se suele pensar, entonces, que la creación producto del proceso creativo surge de la nada y por generación espontánea; es decir, como si el individuo fuese principio y fin de

sus innovaciones, sin tomar en consideración que la creación es producto del mundo interior del ser humano, donde cohabitan los elementos sociales, sistémicos y personales siempre en pugna por la primacía de sus respectivos intereses.

En el proceso creativo se van combinando dialécticamente los elementos de los que se concibe o ejecuta. Así, la creatividad consiste en la concepción de innovaciones valiosas y en la ejecución de éstas en las obras, junto a las redundancias necesarias, por lo que tanto la concepción como la ejecución vienen a ser productos complejos que van paralelos o son simultáneos, se suceden, imbrican o contraponen.

Asimismo, el proceso creativo, tema emergente en investigación educativa, tiene como base posturas teóricas muy diversas, las cuales han puesto énfasis distintos en cada uno de los aspectos del ser humano: la personalidad, la inteligencia, la forma de aprender y percibir, entre otros. Muchos de los trabajos que han abordado este tema destacan los mecanismos psicológicos responsables del pensamiento creativo. Aunque en algunos trabajos se intenta abordar el proceso de la creatividad como tal, la comprensión de todas las dimensiones del proceso aún se encuentra en ciernes.

Uno de los principales problemas para la comprensión de este interesante proceso, ha sido que gran parte de los estudios sobre creatividad ha pretendido aislar los rasgos intelectuales y de personalidad comunes a unos seres considerados creativos, lo cual establece una diferenciación entre seres con capacidades creadoras y seres sin ellas.

En el aspecto sobre las concepciones de creatividad del docente, este estudio buscó apenas identificar sus nociones sobre la misma reconociendo a su vez la manera en que la vinculan con otros contenidos, particularmente la educación artística. Esto sin otro fin que explorar además algunos datos iniciales que apoyen estudios posteriores que den cuenta de las motivaciones y orientaciones axiológicas, que como parte de la cosmovisión y de la personalidad humana objetivan actitudes básicas. Y que en el mismo sentido influyen en la permanencia o el cambio y en la reiteración de propuestas culturales correspondientes a las diferentes actividades sociales y profesionales.

Cabe mencionar que en algunos estudios clásicos se pensaba que las aptitudes y capacidades del ser humano denominadas creativas o artísticas esta-

ban determinadas por factores hereditarios. En ellos se obtuvieron resultados estadísticos sobre relaciones de parentesco entre personajes famosos que confirmaban la importancia de la herencia en la genialidad.

Naturalmente, desde otros enfoques, el hecho de que personajes famosos se hallen emparentados no significa sino una constatación de que ciertos ambientes socioculturales pueden facilitar determinadas realizaciones, y en absoluto quiere decir que las mismas vengan determinadas por factores hereditarios. Una vez más aparece la antigua y aún no resuelta querrela entre posturas innatistas y ambientalistas del desarrollo.

En algunos estudios que otorgaban el mayor valor en el proceso de desarrollo a los espacios de mayor riqueza cultural, ya desde los años 50, con los primeros trabajos basados en una teoría factorial de la inteligencia, se afirmaba que toda persona posee capacidad creativa en un grado determinado.²

La naturaleza del fenómeno creativo ha desarrollado desde entonces distintos conceptos que han incidido en el proceso educativo, particularmente en las relaciones con el niño en los niveles básicos y en algunas formas de entender la escolaridad.

Asimismo, desde esta perspectiva se han destacado otros núcleos de análisis tales como: actos creativos, proceso de creación, personas creativas y ambientes creativos.³ Este tipo de trabajos ha planteado que en el proceso creativo se halla implicada la personalidad global, es decir, el carácter, la inteligencia, los conocimientos, la percepción, la motivación, etcétera. Por ello, sus aportaciones han resultado sumamente valiosas para comprender algunos aspectos esenciales de la creatividad, tales como: que en dicho proceso ha de existir un producto observable que puede ser útil, un cuadro, un poema, un comportamiento, etcétera, con una característica fundamental, la novedad.

Sin embargo, aun reconociendo el estrecho vínculo entre creación y campo artístico, quiero recalcar que el tema del proceso creativo, la novedad, el descubrimiento no es privativo del campo artístico, ya que en otros ámbitos como el científico, el industrial y la vida cotidiana puede surgir el fenómeno creativo con características similares, pero distintos contenidos. Esto significa que no sólo el artista es creativo, ya que la creatividad es una forma de actuar que se puede presentar en cualquier actividad –profesional o no profesional– del ser humano.

De ahí la importancia de crear en la escuela ambientes proclives a la creatividad con maestros conscientes, reflexivos y flexibles, con actitudes hacia el progreso de sí mismos e impulsados por el crecimiento personal y el de los que les rodean, para así formar niños creativos.

Esto desde una perspectiva social implicaría una actitud activa y comprometida que iría más allá del mero consumo de las producciones artísticas que transformaría la indiferencia ante la reproducción del sistema educativo y el olvido de los valores. Con lo anterior lograríamos corregir el rumbo hacia el camino del respeto, la tolerancia, el amor, construyendo así sociedades más justas en las que convivan individuos más libres, creativos y felices; quienes serían los actores principales de la renovación de nuestro sistema cultural.

En síntesis, y para la comprensión de lo expresado por los docentes sobre la creatividad, partimos de una noción del proceso creativo que no consideramos como única e inamovible, pero sí como punto de partida para futuros estudios. La creatividad ha sido entendida, entonces, como toda formación de hábitos de pensamiento y actitudes de motivación personal que nos permiten abordar desde diferentes perspectivas los problemas que nos plantea la realidad, y encontrarles una solución. También es posible considerarla como la capacidad para alumbrar nuevas relaciones, transformar las normas dadas, de tal manera que contribuyan a nuevas soluciones a los problemas dados de una realidad social.

Además existen otros mecanismos de la creatividad prioritarios para la comprensión de los docentes entrevistados. Estos mecanismos son tanto conscientes como inconscientes, lógicos o intuitivos, todos ellos con un denominador común que es la armonía de todas las capacidades del creador en la consecución de determinados resultados. Por lo que sentimientos y conocimientos son indivisibles en el acto creador. Así, las opiniones expresadas durante las entrevistas enriquecieron esta noción inicial y constituyeron el germen de nuestros actuales estudios sobre el tema.

Como he mencionádo, el estudio que comparto con los lectores en este capítulo incluyó una exploración respecto a las nociones de los docentes sobre creatividad y su vinculación con la educación artística. Los maestros entrevistados, como observaremos a continuación, destacaron aspectos intelectuales

del proceso y la originalidad, pero también proporcionaron una mayor riqueza a nuestras nociones iniciales.

MAESTROS SIN EXPERIENCIA FORMATIVA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Los maestros entrevistados pusieron un mayor énfasis en la capacidad intelectual que tiene la creatividad para enfrentarse a formas nuevas, aunque encontramos también otras concepciones que daban cuenta de otros aspectos importantes en el proceso creativo.

Entre las concepciones sobre creatividad de maestros sin experiencia formativa en educación artística, encontramos algunas respuestas que consideran la creatividad como una capacidad para resolver problemas a través de nuevas formas y caminos con estrategias originales. Tal es el caso de DE, quien al pedirle su concepto de creatividad, expresa: “es la capacidad de enfrentarse a formas nuevas en la acción con el trabajo, en fin, en toda la acción del hombre”. Es interesante cómo DE extiende la capacidad creativa a otros ámbitos, “formas de acción con el trabajo”, que no son únicamente los relacionados con el arte o el conocimiento científico. Otro de los maestros, NÑ, no da una concepción genérica de la creatividad, sino más bien la enfoca al niño expresando: “la creatividad es la capacidad mental que tiene un niño para poder crear cosas únicas”.

Por su parte, AB ve la creatividad más bien como una manifestación personal: “es dejarse ser... es originalidad, ser uno mismo más espontáneo para hacer cosas”. En cambio, JK incluye en su concepción el aprovechamiento de los recursos, diciendo: “la creatividad es la habilidad de hacer más provechosos los recursos disponibles, buscar la manera de resolver, buscar técnicas, caminos de resolución”. En esta respuesta se consideran, de manera implícita, las necesidades humanas como impulsoras del proceso creativo, es decir, se buscan nuevos caminos cuando los existentes no conducen a las metas deseadas; se requiere aprovechamiento de los recursos cuando hay carencia de ellos.

En las concepciones expresadas por estos maestros también observamos aquellas que aluden, más que a una habilidad o capacidad, al pensamiento

creativo, como la de KL, que considera la creatividad como “algo que permite sacar ideas por uno mismo y te puedes basar con una idea que hayas visto antes, mejorarla o elegir elaborar tu propio invento”. Esta concepción añade el elemento invención, que suele utilizarse en los estudios sobre creatividad más bien que ante un descubrimiento científico. También RS integra este elemento en su concepción, expresando que “la creatividad es desarrollar soluciones cuando se tienen problemas, que salgan de él (se refiere a la persona que tiene los problemas) y los piense, sólo es como si inventara algo, pero también lo hiciera con cosas como papel, hojas o juguetes”.

Dos maestros, LM y MN, aludieron a un aspecto expresivo de la creatividad, diciendo respectivamente que “la creatividad es aquella que da pautas para que de manera sencilla y menos complicada se expresen conceptos e ideas”, y que “crear es desarrollar o plasmar lo que uno tiene ganas de expresar”.

Después de preguntar a los entrevistados su concepción de creatividad, se indagó acerca de las condiciones que consideraban necesarias para el desarrollo de la misma, por lo que ahora resultará interesante, en este análisis, comparar las respuestas que reflejan concepciones de creatividad con condiciones para su desarrollo.

El maestro que hace referencia a la creatividad como una capacidad mental del niño para crear cosas únicas, NÑ, considera que las condiciones necesarias para el desarrollo de la creatividad son: “que exista un ambiente propicio para el aprendizaje, que tomen en cuenta los intereses, aportaciones y sugerencias que el niño puede dar, y que el profesor esté motivado para realizar su labor de guía y que, además, se cuente con recursos materiales y tecnológicos adecuados para los grados correspondientes”.

Las condiciones sugeridas por NÑ son semejantes a las que expone AB, quien considera que por ser la creatividad una manifestación personal es necesario “dar libertad al niño para que pueda ser creativo, dejarlo que manifieste sus emociones, proporcionándole medios para desarrollar sus potencialidades”.

En cuanto a darle libertad al niño para expresarse y surja su espontaneidad, coincidieron los maestros entrevistados sin experiencia formativa en educación artística. Al parecer, en todo proceso de interacción en el aprendizaje, la captación de indicios que den cuenta de un proceso reflexivo hacia la búsqueda de respuestas creativas sobre un aspecto de la realidad o sobre al-

gún contenido especial, es sumamente difícil para un maestro que tiene que atender grupos numerosos. Pero además, un sistema educativo contradictorio en cuanto al manejo de la autoridad y las reglas disciplinarias en el que también hemos formado a nuestros profesores, difícilmente será favorable de la expresividad y la espontaneidad; por ello, tenemos que trabajar para humanizar nuestro sistema educativo

Las estrategias para estimular oportunamente un proceso creativo aún se encuentran en proceso de construcción, pero en la actualidad resulta evidente que esta cuestión no sólo es un problema de índole conceptual sino también sensible y operativo, por lo que una adecuada actitud aunada a una base conceptual firme y ejercicios vivenciales como herramienta son los ingredientes fundamentales. Así, la espontaneidad viene a ser el resultado tanto del control como de la confianza, y requiere como punto de partida tanto la capacidad para trabajar contenidos específicos, con todo lo que ello implica, como del establecimiento de relaciones cálidas, sinceras y de apoyo entre el estudiante y el profesor.

MAESTROS CON EXPERIENCIA FORMATIVA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ESPECIALISTAS

En el análisis de las condiciones necesarias para el desarrollo de la creatividad, se contempló la posibilidad de que los maestros que hubiesen transitado alguna experiencia formativa en educación artística o los artistas mismos, pudieran agregar un nuevo elemento para favorecer la creatividad. Sin embargo, tanto en las respuestas sobre concepciones de creatividad como en las referidas a las condiciones para su desarrollo, encontramos elementos muy semejantes a los que aportaron los maestros sin experiencia formativa en educación artística; por lo que aquí queda abierta la pregunta de si estos maestros especialistas en enseñar música o teatro –contenidos ligados por excelencia al proceso creativo–, habituados al trabajo cotidiano y al dominio de los recursos de aprendizaje de su materia, no han realizado una reflexión sobre la práctica docente que les permita añadir algo nuevo a las nociones expresadas.

Entre las concepciones sobre creatividad tenemos la de PQ, quien expresa que “la creatividad es la expresión más grande de cualquier persona; crear,

diseñar, comunicar, es lo máximo que se puede lograr a través del cuerpo; pensar, sentir, sólo el ser humano lo logra a través de sus propias obras". También considera que para desarrollar la creatividad se necesita "un adecuado apoyo del sistema educativo y que en los programas se les dé 'realce' como el que tienen otras materias en cuanto a importancia". Los maestros entrevistados de este grupo coincidieron en que la creatividad es originalidad, tomando los elementos existentes para crear algo nuevo.

Este grupo de maestros coincide en que las condiciones necesarias para el desarrollo de la creatividad son: una adecuada formación del docente, el apoyo del sistema educativo para darles importancia a contenidos que favorezcan procesos de esta naturaleza, un espacio apropiado para trabajar (como un aula de usos múltiples) y, sobre todo, estimular la expresión libre en el niño; valorarlo y orientarlo hacia el conocimiento sin presiones ni imposiciones.

Los docentes entrevistados reflejan en sus opiniones las concepciones de otros miembros del gremio, y en ellas se observa una necesidad de modificar la noción de disciplina prevaleciente en nuestro sistema educativo, según la cual el alumno por lo general debe estar callado y sentado en su asiento, por un ambiente de trabajo en el que con mayor libertad acceda a través de laboratorios y talleres a los conocimientos necesarios para desenvolverse en la vida. Del mismo modo, no podemos dejar a nuestros maestros desguarnecidos de espacios para que ellos mismos sientan un ambiente flexible y respetuoso para expresarse y experimentar el proceso creativo, ya que sin maestros creativos no puede haber alumnos creativos.

Pero además no podemos olvidarnos de los cambios curriculares, los procesos administrativos, la distribución del tiempo en las clases y todos aquellos procesos finos que determinan la interacción educativa. Por ello, continúa siendo fundamental para cubrir la falta de atención a aspectos menos intelectuales e instrumentales del proceso educativo, el estudio de los programas de arte, el estudio de la conformación de los contenidos artísticos en la escuela básica y la importancia de plasmar propuestas con sentido de integración, como es el caso del llamado método de problemas, el método de proyectos, los centros de interés, excursiones y visitas guiadas, tales como las conocidas visitas al museo, que logran trascender el espacio escolar.

Las virtudes de este tipo de propuestas, cuyo origen se encuentra en la Escuela Nueva,⁴ han logrado sustentar –con grandes esfuerzos y muchas veces de manera dispersa– la mayoría de las propuestas sobre educación artística en el nivel básico desarrolladas hasta ahora, por su posibilidad de hacer modificaciones substanciales a la cotidianidad del aula tradicional. Con esto, el docente cambia su papel de depositario del saber al de guía y creador de toda experiencia de aprendizaje haciendo participar a los niños con experiencias significativas para la construcción de distintos tipos de conocimiento.

En torno a estas experiencias también se incluye por supuesto la apropiación de contenidos artísticos, la cual no se produce en una sola dirección por ser el resultado de complejas formas de aprendizaje en las que intervienen: los proceso de percepción, diferenciación perceptiva, desarrollo de las modalidades sensoriales.

Las preguntas que quedan abiertas para el estudio de futuras propuestas encaminadas al desarrollo creativo, son precisamente: ¿cuál es el momento justo para la estimulación del mismo?, ¿cuándo son o no pertinentes dichos estímulos?, y ¿cuáles son los adecuados, de acuerdo con el proceso y las características de los estudiantes? Esto depende de un proceso más que operativo, de poner en contacto el mundo interno entre docentes y alumnos con un contenido propicio sin imposiciones ni presiones, tal como dijeron nuestros maestros entrevistados.

Pero también requiere la recuperación de experiencias docentes concretas que alumbren, más que estrategias nuevas de cómo abordar el tema de la creatividad, la educación sensible o la educación artística, la vivencia concreta de momentos privilegiados en los que se logró con una palabra, un gesto o una pregunta, ayudar al individuo o al grupo a arribar a una producción cumbre –dibujo, conclusión, producción literaria, gestos apropiados para la construcción de un personaje, etcétera– La documentación de estas experiencias que están en los docentes de arte, los propios artistas y los creadores en otros ámbitos constituirán un valioso aporte práctico para comprender este misterioso tema de la creatividad.

Lo que sí tenemos claro es que puede recurrirse a infinidad de ejercicios de sensibilización o a materiales muchas veces muy similares entre sí, pero sin los rasgos que caracterizan a un maestro creativo difícilmente se lograrán las

atmósferas propicias para llegar al clímax del proceso creativo. Así, los rasgos característicos de un maestro creativo podrían ser, entre otros:

- capacidad para penetrar en el mundo interno de las personas que están en proceso de formación
- apreciación del mundo interno sin juzgarlo
- espontaneidad en el trato
- actitud abierta en la interacción educativa
- autenticidad y valoración de sí mismo
- capacidad para detectar los intereses y las motivaciones de los individuos en formación
- curiosidad por su propio proceso interno y el de lo que le rodea
- facilidad para recopilar los recursos necesarios que nutran su aprendizaje y el de los individuos a su cargo
- flexibilidad para aceptar y fomentar pensamientos raros e insólitos, expresiones aparentemente absurdas tomándolos como exploradores del aprendizaje y como intentos de actividad creativa.

El logro de estas cualidades requiere una buena formación, una suficiente experiencia vital y el enriquecimiento de las difíciles contradicciones humanas que enfrenta el profesor. Por eso insisto en el estudio y reconocimiento de las interacciones finas al interior de los procesos en la interacción educativa, sobre todo en contenidos artísticos.

LA CONTEMPLACIÓN ESTÉTICA

Un aspecto determinante e inherente a los contenidos artísticos y a una verdadera educación estética y de la sensibilidad, es la experiencia estético-afectiva. Por ello, consideramos pertinente agregar en el estudio este aspecto que según nuestro criterio es un eslabón esencial en los procesos creativos y en el aprendizaje del arte.

Conscientes de las dimensiones del concepto en el plano filosófico, decidimos no obviarlo e iniciar nuestra pesquisa con algunas reflexiones acerca

de la significación del término estético, las cuales introducen y enmarcan las opiniones de los maestros entrevistados. Es importante destacar que este aspecto fue incorporado a este estudio como un aspecto complementario por encontrarse directamente vinculado a la esfera de lo artístico y por su estrecha relación con la experiencia afectiva. No obstante que al reflexionar acerca de esta construcción inicial, la educación estética vino a ser un aspecto esencial de mi trabajo de investigación. Sobre todo debido a que el análisis de esta forma particular de percepción del mundo permite una mayor comprensión, tanto de las concepciones expresadas durante las entrevistas sobre la experiencia estético-afectiva, como de la percepción cualitativa que se desarrolla con la enseñanza de las artes.

Para reflexionar sobre este asunto es necesario diferenciar que una de las funciones de la educación es el desarrollo, en los individuos de un contexto social determinado, de una conciencia estética en general y artística en particular, tanto en lo que se refiere a su comprensión y valoración de los objetos estéticos como en la actividad que, especialmente en el terreno artístico, lleva a producirlos.⁵

Esto significa que la educación estética tiene una función más amplia que la educación artística, ya que puede contribuir al cumplimiento de los fines de integralidad, no sólo a través de habilidades técnicas o instrumentales sino también con un enriquecimiento de la sensibilidad estética del individuo.

La educación estética ha sido reducida en los contenidos de la educación básica a educación artística, entre otras razones, por el lugar preeminente del arte en el universo estético, aunque esto no significa que el arte, como medio de expresión-comunicación, producto de la actividad espiritual y afectiva del hombre artista, no cumpla otras funciones extraestéticas (ideológicas o sociales) o que, en otras esferas como la técnica, la científica, la vida cotidiana o la naturaleza, no se manifieste la función estética.

El término estético no posee una significación objetiva sino una referida al estado funcional. Designa un determinado punto de vista, un tipo específico de percepción de la realidad y una manera de concebir la vivencia de la captación de los valores y del componente cultural-espiritual.

La educación estética consiste, fundamentalmente, en cultivar la capacidad del individuo para observar cosas con un tipo particular de atención ima-

ginativa y en aumentar su capacidad crítica reflexiva y de discriminación en relación con lo observado.

El comportamiento estético implica una forma especial de contemplar y vivir las formas y las cosas sin buscar otra finalidad que lo que ellas pueden dar a nuestros sentimientos. De un modo similar, cuando se invita a la observación y el disfrute de los valores intrínsecos del arte, sin un interés necesariamente histórico, biográfico o ideológico, se está desarrollando un tipo particular de educación estética.⁶

Lo específico y peculiar de la actitud estética reside en que, al adoptarla, nos entregamos por entero a la contemplación o a las percepciones de los sentidos, sintiendo con ello un estado de beatitud, sin ir más allá ni buscar nada más que esta pura impresión. Esto no quiere decir que un comportamiento estético sea tan sólo el lado externo de la percepción sensible, sino un acto de la captación y asimilación espiritual considerado en su conjunto.

El campo de lo estético se halla constituido por el conjunto de objetos, fenómenos o procesos que cumplen una función estética independientemente de que ésta sea dominante, coexista con otras funciones (objetos de la vida cotidiana, artesanía) o se subordine a una función práctica utilitaria (arquitectura, arte industrial).

El universo estético no es un universo finito o cerrado, ni por el número de esferas o regiones ni por los objetos o procesos que contiene cada una de ellas. Lo que puede formar parte de este universo no puede establecerse *a priori*, de una vez y para siempre. Sus límites varían de acuerdo a valores, ideales y convenciones estéticas en el contexto social y cultural correspondiente.⁸

En la actualidad existe una posición privilegiada y dominante del arte en el universo estético, cuando se sabe que lo estético se da también en la naturaleza. Ya que los objetos naturales tienen siempre cierta forma, pero sólo son estéticos cuando su forma natural es significativa o expresiva.

Estos atributos de lo estético despertaron la necesidad de indagar qué es lo que concibe un docente sobre una experiencia estético-afectiva. La combinación de la percepción específica de las formas y su conjunción con lo bello en la obra de arte, suele confundir lo que sería una experiencia estética con una experiencia artística por la forma en que ambas se tocan.

Una disertación sobre tan debatido concepto merece estudios interdisciplinarios más amplios. Por el momento, analizaremos los resultados que se desprenden de este estudio exploratorio, los cuáles dan cuenta de las concepciones de algunos maestros sobre la noción de experiencia estético-afectiva en este primer acercamiento para la comprensión del vínculo entre procesos de aprendizaje artístico y experiencias de esta naturaleza.

Algunos maestros sin experiencia formativa en educación artística emitieron, más que una concepción, su opinión sobre este difícil aspecto de la enseñanza de arte. Para AB, la experiencia estético-afectiva es una “actividad donde se conjugan vivencias, creatividad, emociones y sentimientos”.

GH menciona: “es aquello que agrada y que provoca una respuesta manifestada por las emociones, a través de la escritura, para transmitir sentimientos”. Y para HI, más que una actividad o un objeto agradable que provoca emociones, viene a ser una experiencia de creación “algo de manifestación de los niños que lleva a la expresión de emociones, o tal vez, de relación de la gente; es una actividad en la que vive el mundo del niño”. Otro maestro, LM, se sorprendió mucho ante la pregunta relativa a este aspecto, y respondió: “es la primera vez que escucho esa palabra, pero es una experiencia en la que se demuestran los sentimientos”.

El hecho de que los otros maestros sin experiencia formativa en educación artística no respondieran a las preguntas sobre este aspecto durante las entrevistas, habla de las serias dificultades que implica la conceptualización de un aspecto compuesto por dos términos casi inasibles, *estético* y *afectivo*.

Sobre todo porque esta clase de experiencias establecen relaciones especiales con el mundo de los objetos, una forma de percepción que involucra el mundo de las emociones, de los sentimientos y de todo el bagaje cultural de un individuo.

Los maestros con alguna experiencia formativa en educación artística conciben la experiencia estético-afectiva más en la posición de que el universo estético pertenece al mundo de las artes. Así, encontramos que JJ dice: “la estética está relacionada a cualquier arte y se une a la experiencia cuando se tiene algún contacto con el arte, sea teatro, danza, música... y al niño no sólo se le muestren... se le proporcionen las características de cualquier tipo de arte, ya que el niño, aunque no tenga conocimientos de arte, tendrá experiencia artística”.

Parecería que este maestro establece una sinonimia entre experiencia estético-afectiva y experiencia artística, tendencia que prevalece en algunos modelos de educación artística. En el caso de KL, él considera que “sí hay actividades estético-afectivas cuando los niños pueden manifestar conductas artísticas que sean conscientes, pero además las disfrute, que sean parte de él y no las aprende por obligación”. Para él más que una forma particular de percibir el mundo de los objetos, se reduce la experiencia estético-afectiva a una actividad que si no manifiesta comportamientos artísticos no es tal.

Sin embargo, añade de forma implícita un elemento interesante, el de disfrutar del aprendizaje como experiencia estética-afectiva, lo cual no es privativo de la educación artística, sino de otros contenidos curriculares.

Un maestro con estudios de teatro, TU, aunque no logró expresar una concepción elaborada sobre este aspecto, sí apuntó ciertas diferencias entre una experiencia estético-afectiva y una experiencia artística: “hay diferencia entre experiencia artística y estética, porque en ésta entra en juego la afectividad y, aunque es una actividad artística, también uno puede tener una experiencia afectiva aunque no haga una obra de arte”.

Es sencillo comprender la dificultad para conceptualizar el término estético que, por lo general, alude a lo bello y comúnmente a lo bello clásico; sin embargo, en las opiniones recogidas se observa un mayor énfasis en lo afectivo, que viene a ser un elemento fundamental de la experiencia estética.

Un proceso más elaborado supondría una serie de conocimientos acerca del modo específico en que los hombres se relacionan con la realidad, que viene a ser la apropiación estética del mundo. Esta forma específica de relación con la realidad puede implicar contenidos de arte, por lo que la educación artística vendría a ser por excelencia un contenido para propiciar y desarrollar una conciencia estética, mas no el único posible.

Bien, hasta aquí hemos revisado las concepciones de los entrevistados que, como hemos apuntado, nos han parecido determinantes para conocer el lugar que el maestro le otorga al arte en el aula. Cada uno de estos aspectos podría ser el tema de una investigación específica si se toman las distintas dimensiones de cada uno de ellos. Por el momento me gustaría mencionar que aunque el estudio no incluyó un trabajo diagnóstico de las necesidades de los

docentes para trabajar contenidos artísticos en el aula, sí se abordó este tema en las entrevistas, pero prefiero tratarlo en el siguiente capítulo, el cual versa sobre la problemática del currículum en la enseñanza artística.

Notas

¹ Con el fin de mantener el anonimato de los docentes entrevistados, se substituyeron los nombres con las letras del alfabeto, las cuales representan únicamente el orden en el que cada uno de ellos fue entrevistado.

² V. Lowenfeld y L. Britain. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapeluzs, 1972, p. 239.

³ D. H. Hargreaves. *Infancia y educación artística*. Madrid, Morata, 1991, p. 204.

⁴ La Escuela Nueva constituye todo un movimiento alternativo a la escuela tradicionalista, ya que consigue desplazar la atención pedagógica que se tenía por parte del maestro hacia el alumno. En esta línea se distinguen propuestas importantes como la de Decroly y María Montessori. Los fundamentos principales que distinguen este movimiento son: la modificación de la noción de disciplina donde el alumno está callado, a un ambiente de trabajo que privilegia la participación de los alumnos, se pone énfasis a la actividad creadora del individuo y a las relaciones cooperativas, procura establecer el vínculo entre teoría y práctica.

⁵ A. Sánchez Vázquez. *Textos de estética y teoría del arte*. UNAM, 1991, p. 492.

⁶ A. Sánchez Vázquez. "Prolegómenos a una teoría de una educación estética", en: *Revista Educación*, núm. 41, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, julio-septiembre, p. 22-35.

⁷ L. Errázuriz. "Educación por el arte en Chile", en: *Revista de Educación*, núm. 190, sep. de 1991, p. 39-44.



CÓMO ABORDAR EL ARTE EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

*El Arte es ante todo
entendido como expresión
o actividad formadora interna.*

Croce

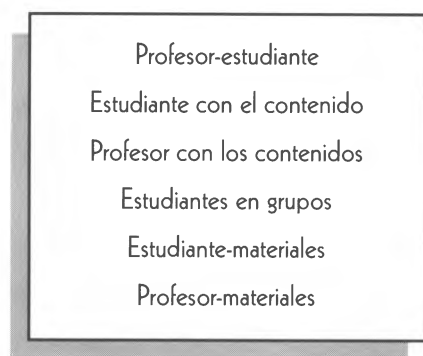
Hasta aquí hemos analizado, desde las principales orientaciones teóricas sobre la enseñanza del arte, las nociones de una figura esencial en la concreción de los procesos educativos. Asimismo, hemos intentado ofrecer algunas respuestas en relación con los procesos de apropiación de los contenidos artísticos desde distintos enfoques, y también nos hemos ocupado de la detección de las distintas dimensiones de la problemática del desarrollo del campo de la educación artística desde un enfoque específico, a través de un estado del conocimiento de las propuestas educativas sobre educación artística en un país como México.

En este capítulo analizaremos nuevas dimensiones de la enseñanza del arte, la cual es inseparable de la manera como se diseña el currículum y de los alcances que éste se propone. Con la consideración de que el conocimiento de las percepciones e investigaciones sobre el tema no es suficiente para que se lleve a cabo adecuadamente la enseñanza del arte, y que el contacto directo con los estudiantes y profesores ofrece mayores luces sobre el asunto, nos pareció

de utilidad incorporar algunas de las opiniones de los docentes entrevistados en la investigación que presentamos en el capítulo, anterior sobre sus necesidades para abordar la enseñanza artística en el salón de clases.

LA NECESIDAD DE UN NUEVO CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En el campo educativo, el currículum ha sido entendido como un conjunto de actividades de aprendizaje que se desarrollan de forma intencional con el fin de ofrecer experiencia educativa a uno o a varios estudiantes. El currículum es un vehículo a través del cual la experiencia de los estudiantes será verdaderamente educativa al lograr concretar, en cada una de sus actividades, secuencias e interacciones de distinto tipo:



El currículum puede tener una duración breve o puede realizarse por tiempos prolongados; un contenido artístico puede encontrarse dentro de un currículum escolar con fines específicos distintos a los de formar artistas, como sucede en el nivel básico, o puede integrar diferentes aspectos de la formación de artistas. Sin embargo, en ambos casos puede contemplar tanto aspectos generales como específicos de cada una de las disciplinas artísticas.

Un profesor, por ejemplo, podría planificar una actividad para una clase o para un estudio concreto y decidir con los estudiantes y con la dinámica propia de trabajo sus implicaciones: niveles de sensibilización, proceso de acercamiento a la obra artística o proceso de apreciación de la misma, uso de alguna técnica específica, etcétera.

Para cada una de estas actividades la noción “actividad” es central, ya que el proceso de estimulación y orientación de actividades en forma pertinente y oportuna es lo que dará calidad a cualquier tipo de actividad: una lectura, un dibujo, la exploración de un objeto, la representación de un personaje, entre otras.

Así, un currículum estará constituido por una serie de actividades diseñadas para que el estudiante se comprometa con cierto contenido del que se esperan resultados formativos. Pero si nos preguntamos hacia dónde tendría que apuntar el currículum de arte, y cuáles serían las posibilidades y alcances de la educación artística en edad escolar en el nivel formal, tendríamos que pensar en las ideas iniciales de la planificación del currículum desde la especificidad de los contenidos artísticos.

De acuerdo con el análisis que presentamos en el capítulo IV de este libro, los programas oficiales actuales en el nivel básico, aunque de gran riqueza en cuanto a sus actividades para desarrollar en los niños la expresión, la apreciación y la expresión artística, no cuentan con los tiempos escolares necesarios ni con una organización curricular que les permita aprovechar a los espacios que rebasan el ámbito escolar, como son aquellos que se ofrecen en museos, programas televisivos sobre historia del arte, fiestas populares... Ya que carecen de materiales específicos de trabajo, los cuales van más allá de pinceles, hojas o plumones, y presentan condiciones adversas para abordar contenidos de arte en la mayoría de nuestras escuelas.

A pesar de esto, observamos en el currículum vigente de educación básica un intento por establecer una relación educativa más equilibrada; los programas sugieren actividades específicas de expresión y apreciación artística, ubicándolas de acuerdo al nivel de desarrollo que los niños tienen que alcanzar al concluir un curso o grado escolar.

Sin embargo, los docentes continúan sobrellevando las dificultades de operación propias de la carencia de recursos, de las contradicciones de un currículum sobrecargado, el cual más que un problema de conceptualización o enfoque, encontramos que los contenidos artísticos adolecen de la continuidad necesaria para que los niños logren avances en el desarrollo de una interpretación privada e imaginativa que los oriente hacia la proyección y expresión a través de los materiales de las distintas disciplinas artísticas.

La naturaleza de los contenidos artísticos posee una especificidad en cuanto a la necesidad de que el estudiante consiga determinados comportamientos perfectamente definidos en su proceso educativo, por ser precisamente él quien se encuentra involucrado en las distintas actividades de aprendizaje propuestas por el currículum. Lo que tendría que fomentarse con frecuencia es que los docentes seamos más bien receptivos a lo que el niño o el estudiante logre proyectar de su interpretación personal e imaginativa sobre ciertos materiales o actividades.

Pero éstos no son los únicos indicios que nos permiten reconocer la eficacia del currículum o formular nuevas actividades de aprendizaje, ya que otro de los elementos substanciales es la valoración recíproca entre libertad y disciplina, tema de preocupación de los maestros que entrevistamos. Al tomar conciencia de que la libertad también requiere disciplina, las actividades pueden pautarse de acuerdo con lo que se pretenda estimular en el estudiante.

Si retomamos nuestra pregunta inicial sobre cómo tendría que formularse un currículum para la enseñanza de arte, podríamos afirmar que esta búsqueda de un diseño apropiado no es ajena a los primeros aportes sobre teoría curricular, cuyo valor estriba en ofrecer los principios fundamentales más amplios para la planificación del currículum y que podemos sintetizar de la siguiente manera:

- a) ¿Qué fines educativos debe intentar alcanzar la escuela?
- b) ¿Qué experiencias educativas tendrían mayor posibilidad de alcanzar dichos fines?
- c) ¿Cómo pueden organizarse de manera más eficaz dichas experiencias?
- d) ¿Cómo pueden evaluarse estas experiencias?

En el caso específico de contenidos artísticos hemos mencionado algunas características propias de la naturaleza del contenido, para cuya definición de objetivos y actividades de aprendizaje estos principios tienen que ser tomados en cuenta desde otras dimensiones.

Así, en la enseñanza de contenidos artísticos el profesor tiene que modificar el criterio de que el estudiante debe alcanzar determinadas habilidades

o comportamientos con cierta calidad, y prepararse para aceptar realizaciones imprevisibles en las que el estudiante proyecte su imaginación a través de los materiales a los que se les enfrenta: un lienzo, una paleta con cierta gama de colores, un poema, un ritmo, etcétera.

En este sentido, tomando en cuenta la diferencia de lo que se esperaría con el manejo de otros contenidos, sería más recomendable que el profesor intentara romper con lo que usualmente se hace con otros contenidos, es decir, no buscar “la respuesta correcta” sino la amplia gama de respuestas posibles y válidas de acuerdo con el proceso individual y grupal. Es decir, más que la definición de qué conductas se requieren de los estudiantes, se tendría que pensar en aquello a lo que se va a enfrentar a un estudiante y en la amplia gama de posibilidades de respuestas que esta situación provoca en ellos.

En torno a los objetivos para trabajar contenidos artísticos, podríamos afirmar que éstos cobran un valor especial en el currículum, debido a que posibilitan que los planificadores formulen explícitamente lo que cabe esperar que aprendan los estudiantes como resultado del tránsito por el mismo. Sin embargo, definirlos en términos de comportamientos resulta sumamente complejo porque es difícil especificar niveles o grados de percepción e intuición, aunque un profesor sensible puede distinguir si los estudiantes actúan con intuición y percepción.

Más aún, el exceso de objetivos podría resultar catastrófico en el proceso de interacción con los estudiantes y los materiales de trabajo, sobre todo porque una particularidad de este tipo de contenidos es que no se espera que los estudiantes tengan un comportamiento concreto y previsible; es decir, no se esperan “respuestas correctas”, sobre todo si el currículum se orienta más hacia el desarrollo expresivo.

Para pensar el currículum en educación artística se requiere un nuevo lenguaje que atienda las características de los contenidos de arte, en cuyo contexto los objetivos de aprendizaje tendrían que dirigirse hacia el desarrollo de ciertas habilidades necesarias para la expresión, para la construcción de nuevos conocimientos y para el desenvolvimiento de todo el complejo proceso cultural.

En la elaboración de este nuevo lenguaje, Eisner¹ acuña el concepto de *objetivos expresivos*¹ como una herramienta complementaria en la planeación del currículum, que ayuda a describir aquello a lo que va a tener que enfren-

tarse el estudiante. Un ejemplo concreto del contexto de utilización de este tipo de objetivos es cuando se busca que el estudiante utilice habilidades o ideas de forma imaginativa, construya ciertas formas o ideas únicas o exprese lo que siente al entrar en contacto con una obra de arte.

A diferencia de los objetivos educativos, cuya aplicación es más afortunada en casos en los que el desempeño depende de la aplicación de ciertas normas, como en gramática o matemáticas, o en la aplicación de pautas de control de calidad en los productos manufacturados, en el caso concreto de la enseñanza artística el problema al que se puede enfrentar un profesor que trabaja con este tipo de objetivos no es precisamente el de la expresión, sino más bien el de la capacidad para la utilización de ciertos materiales propios de las disciplinas artísticas: el cuerpo, la pintura, los pinceles, etcétera.

Considero que esto es el “cuello de botella” para quienes diseñan el currículo y en el trabajo de los profesores de nivel básico en el momento de abordar un contenido artístico; es decir, pueden llegar a ciertas manifestaciones expresivas, pero cuando se pretende “ir más allá” en el manejo de un material, o en un lenguaje para la expresión imaginativa, es fundamental el desarrollo de las habilidades necesarias en el uso de los materiales propios de cada una de las disciplinas artísticas, por lo que habría que preguntar a los especialistas: qué del contenido que ellos abordan es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y desde su práctica cuál ha sido la metodología más afortunada, o por lo menos las experiencias más ricas. Quizás de estos análisis podamos, en investigaciones posteriores, desprender valiosas generalizaciones para el diseño curricular en arte.

Otro aspecto fundamental sería definir con certeza hasta dónde se puede llegar con dos horas semanales, a lo largo de un año escolar, en el manejo de los lenguajes y materiales artísticos para poder delimitar, asimismo, el lugar de la expresión y el lugar de los recursos técnicos. Si entendemos la expresión como algo más que dar salida a los sentimientos, concibiéndola como el medio por el que se puede trasladar un sentimiento, idea o imagen a cierto material, la definición aunque no sencilla es clara; se tendría que establecer un equilibrio entre objetivos expresivos y objetivos educativos, buscando el desarrollo de habilidades técnicas, perceptivas y sensibles que permitieran una verdadera formación por el arte.

Por supuesto que esto requiere una seria revisión del currículum escolar y de las herramientas con que dotamos a nuestros maestros para lograr esta calidad en el manejo de los contenidos artísticos. Con ello se evitaría lo que comúnmente ocurre con las artes en la escuela: que sean utilizadas como actividades catárticas o de entretenimiento. Por esto es necesario pensar también en el papel de la noción de secuencia curricular en la enseñanza de contenidos artísticos.

La forma en que se organizan los contenidos curriculares, y el modo como se realizan las actividades de aprendizaje en las aulas determinan en forma implícita los valores y prioridades de la cultura. En la enseñanza de contenidos artísticos suele sucumbirse ante los encantos de la novedad en sustitución del análisis de las demandas que una tarea exige a los niños, y los resultados de dicho análisis en la selección de tareas posteriores.

Así, de acuerdo con las fechas significativas por que se atraviesa a lo largo de un periodo escolar, se pueden realizar actividades de dibujo "sobre la independencia", o leer poesías sobre "el día de las madres", o quizás realizar un "concurso de canciones", en este caso imitando algunas formas televisivas; todo esto sin tomar conciencia del significado de estas actividades en el desarrollo de ciertas habilidades de apreciación, sensibilización, expresión, o la utilización de materiales por parte de los estudiantes para ir perfeccionándose a lo largo de un proceso continuado y secuencial, por lo que gran parte de dichas actividades se transforman en contenidos estancos carentes de la organización adecuada para el avance de los estudiantes.

En este sentido, el amplio espectro de objetivos que abarca lo que ha sido llamado educación artística en la escuela requiere, en primera instancia, una delimitación de contenidos para un diseño más viable no sólo en cuanto a actividades sino a materiales de trabajo que favorezcan una mayor calidad en la enseñanza de las bases para acceder a los distintos bienes culturales y recrear nuestro patrimonio cultural.

Es por ello que conviene detenernos en una reflexión acerca de los alcances de la enseñanza y el aprendizaje del arte en cada uno de los grados escolares de la educación básica, a la luz de los procesos de desarrollo en el que se encuentran los niños y de los distintos dominios del aprendizaje artístico: el crítico, el histórico y el productivo.

Hemos constatado que, en lo general, en el diseño del currículum de arte al tipo de programa que se le da mayor importancia en la escuela es el “taller” orientado al dominio productivo del aprendizaje artístico. En aquél, por lo general, se anima a los niños a que utilicen su imaginación y fantasía para la creación de productos artísticos expresivos, valorándose la intuición y el sentimiento en la manifestación artística más que otros dominios de la enseñanza del arte.

En otro tipo de orientación curricular se da una mayor relevancia a los aspectos formales de diseño de las artes visuales, y en ellos se observa una tendencia a relacionar los problemas de la forma con las necesidades prácticas de la sociedad. Y en un tercer tipo de orientación de los currículos de enseñanza de arte se da mayor énfasis a enfoques humanísticos cuyo centro de atención es mostrar a los estudiantes la utilidad del arte en la sociedad a través del tiempo, en las valoraciones que hacen los artistas sobre el mundo a través de su obra y en relación con la sociedad y el contenido y la forma de las obras de arte.

Con lo que hasta ahora hemos revisado podríamos afirmar que un aspecto esencial en el diseño del currículum de arte sería una clara definición de los tipos de dominio que se desea en los estudiantes, aunado a una definición lógica de objetivos que describan con precisión lo que el niño debe lograr hacer después de cada lección, y los objetivos expresivos que describan las situaciones a las que los niños deberán enfrentarse para aprender a responder de forma estética al mundo visual y acceder a la comprensión del papel y las funciones de las artes en las diferentes culturas.

Del mismo modo, cabe destacar que todos los principios que se han identificado en torno a la planificación del currículum: el concepto de objetivos educativos, actividad de aprendizaje, continuidad y secuencia son ideas que pueden ser trabajadas en el análisis de la organización de cualquier programa educativo.

Sin embargo, en el caso de los contenidos artísticos no podemos olvidar el concepto complementario de objetivos expresivos que acuña Eisner para describir las situaciones a las que se va a enfrentar un estudiante en el aprendizaje del arte; así como los diferentes hallazgos relativos a los procesos de apropiación de contenidos artísticos que hemos analizado en los primeros capítulos y, por supuesto, el reconocimiento de los valores de la educación artística,

a quiénes va destinada y en qué momento del desarrollo y proceso de escolarización se encuentran dichos destinatarios.

En la otra cara de la moneda, no menos importante, se encuentran los maestros que van a concretar el currículum, ¿cuáles son las necesidades para abordar estos contenidos expresadas por ellos mismos? Y ante la escasez de espacios para que ellos mismos transiten experiencias con el arte, ¿de qué manera logran equilibrar el manejo de los contenidos prioritarios de la educación básica con los contenidos complementarios?

Estos aspectos también fueron explorados en nuestro estudio cualitativo con el fin de conocer la opinión de los maestros de educación básica que nos permitiera, a su vez, formularnos futuros estudios diagnósticos. En el siguiente apartado haremos un reconocimiento de algunas de estas necesidades sentidas por los profesores y expresadas en las entrevistas que hemos venido analizando desde el capítulo anterior.

LA PROYECCIÓN DEL SENTIMIENTO Y LOS MATERIALES

En el estudio sobre opiniones del docente acerca de algunos aspectos de la educación artística en la escuela, se analizaron también sus necesidades formativas para trabajar los contenidos artísticos en el aula.

La pregunta incluida en el instrumento de entrevista fue: ¿qué es lo que usted necesitaría para trabajar la educación artística en el salón de clases?; se encontraron cuatro tipos de respuestas: aquellas que aludían a *materiales, formación* (con pocas precisiones sobre qué tipo de materiales y formación), *tiempo*, y algunas en las que se ejemplificaban actividades del maestro o del niño. Por ejemplo, AB, ante la pregunta sobre este aspecto, contesta: “Necesitaría sobre todo materiales para cualquier actividad artística, como instrumentos musicales, pinturas para dibujos, telas para escenarios de teatro y tener programadas las situaciones.”

La respuesta de EF es: “yo necesitaría más tiempo y saber más cosas... algo como talleres o materiales”. En el caso de JK: “yo creo que se necesitaría buscar el desarrollo auditivo, que el niño identifique sonidos o ritmos, artes plásticas, gráficas, trazos, colores, técnicas distintas, figuras de papel”.

Hubo una respuesta interesante en la que de manera implícita se toca el lugar que ocupan las artes en los contenidos escolares, es la de MN: “*se necesita que se nos permita un poco más adentrarnos en la materia de educación artística, porque me he dado cuenta que si viene dentro del programa como que no se le toma en cuenta... si se da, bien, si no se da, también*”. Aquí se hace alusión a la voluntad de otros agentes educativos que están más allá del aula y que inciden en el proceso educativo y en el diseño del currículum tan recientemente estudiado.

Es por ello que el problema de encontrar un lugar para las artes en la escuela primaria rebasa las buenas intenciones y los cambios de programas, ya que guarda relación con una voluntad política y con aspectos filosóficos y sociales que marcan los espacios formativos a los que se les permite crecer. Pero aun así, podemos empezar por pequeñas acciones que colectivamente nos proporcionen evidencias de los avances de los estudiantes en el desarrollo de habilidades concretas para fines expresivos e imaginativos; en el siguiente capítulo compartiré con el lector una propuesta para el desarrollo de la apreciación artística, misma que surge de las consideraciones que hemos hecho hasta ahora en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos artísticos.

En cuanto a los maestros con experiencia formativa en el tema y los especialistas en disciplinas artísticas que entrevistamos, manifestaron requerimientos similares para trabajar la educación artística en el aula, pero con cierto grado de precisión sobre la forma de estimular en el docente la sensibilidad y la creatividad para que, a su vez, éste pueda favorecer procesos de esta naturaleza en el aula.

Uno de los maestros que había tomado talleres de pintura expresó que para trabajar en el aula es necesario que *al profesor se le otorguen cursos periódicos sobre qué es y cómo se maneja y se enseña la educación artística*, ya que sólo se ve a la educación artística como relleno, no como una materia que merece respeto.

Es importante “la ubicación de tiempo, la sensibilidad que tenga el profesor para estimular la creatividad, para comprender de qué forma se puede proyectar ese sentimiento para sentirlo, no viéndolo como objeto”.

Para otro de los profesores que había tomado varios talleres de expresión artística por motivación propia, CD, los requerimientos para trabajar dichos

contenidos en el aula son: “desarrollando lenguajes de la música, el teatro, escultura, ejecutando la disciplina artística con lo cual se da el proceso educativo”. Otro de los maestros especialistas, FG, nos dice: “primero formarse en una disciplina artística, querer transitar la experiencia que le permita *despojarse de modelos convencionales e impositivos de la educación*”.

Esta opinión resulta interesante porque destaca la importancia de no imponer estereotipos ni actividades en la dinámica de trabajo en el aula, búsquedas que aunque bien logradas en sus planteamientos no han podido ser realizadas plenamente, entre otras razones, por las contradicciones del currículum, por las diferencias de códigos disciplinarios, por lo aplastante que resulta muchas veces para los docentes la concreción de actividades de todas las disciplinas artísticas, con niveles diversos para los cuales en muchos de los casos no cuenta con los recursos suficientes.

LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS

En lo que se refiere al último aspecto abordado con nuestro instrumento de investigación, referente a la vinculación entre los contenidos escolares, se les preguntó a los maestros: ¿cuál es la relación que se da entre la educación artística y otros contenidos escolares? Se incluyó este aspecto debido a que una búsqueda de los contextualistas en la enseñanza de arte, es la integración de las áreas a través de actividades artísticas para favorecer el aprendizaje de contenidos considerados prioritarios.

Las respuestas más significativas de los docentes sin experiencia formativa en el área de educación artística fueron:

ÑO: “sí puede haber una correlación con otras materias, siempre y cuando exista una comunicación entre todas las materias, para que juntos realicen propuestas encaminadas a un proyecto común donde se resalte la importancia de cada materia apoyada por otra e intercambiándose por otras”.

BC: “sí existe (la correlación), ya que la música es matemática para al ser un lenguaje, se pueda relacionar con otras materias; no puede estar aislada”.

GH: “sí, son auxiliares (los contenidos de educación artística) ya que motivan al niño a elaborar diversos temas haciéndolo interesante; la dramatización se usa para abordar historia, dibujo para abordar español, dependiendo de la creatividad del profesor”.

KL: “hay relación porque también se da en todas... en español, para formar oraciones se usan algunos dibujos, los niños aprenden a actuar, aprender los nombres de las personas, las palabras, en matemáticas los nombres de las figuras, en ciencias naturales los nombres de los invertebrados, en historia más o menos ver cómo vestían en cada época”.

MN: “en todo se relaciona, inclusive se ve como una motivación muy grande para el alumno las cosas artísticas”.

Los maestros especialistas en disciplinas artísticas o con experiencia formativa en el área, expresaron los siguientes comentarios:

PO: “pienso que debe ir con el español (la educación artística) porque se plantean obras culturales, con ciencias sociales, por lo que le toca a las culturas prehispánicas en cuanto a danza, vestuarios, música, marcando sus diferentes etapas, ritos, sus danzas a los dioses. En cuanto a ciencias naturales, se manejan técnicas de artes plásticas siempre y cuando se logre acoplar la clase de educación artística con el maestro de asignatura (el maestro de pintura)”.

HI expresó: “un maestro especialista lo puede hacer (integrar los contenidos de educación artística con otras áreas), que haya un maestro especial para algunas cosas, como en la escuela particular, como el maestro de música”.

JK mencionó: “las áreas se tocan porque nunca una actividad dentro de la escuela es única y exclusiva... para una área hay intercambio de cosas, si yo hago un resumen del libro de historia estoy trabajando español; si manejo fechas y lo ubico en el tiempo, estoy trabajando matemáticas, y así...”

ST dice: “los niños aprenden la historia de México y a escribir cuando hacen los letreros para la escenografía; yo creo que sí, como por ejemplo en español o en ciencias naturales o historia, les pongo a que hagan oraciones o luego les digo que cómo vivían en la época de don Benito Juárez y que actúen como en ese tiempo y hablen así; entonces los niños juegan y como que se les queda mejor, no nada más de memoria, sino lo viven”.

En estas respuestas se observa un procedimiento de elaboración inconcluso acerca de los procesos de apropiación que pueden favorecer contenidos artísticos, y esto se debe a que el desarrollo artístico no es un simple despliegue de una constitución genéticamente programada. El aprendizaje de arte es complejo y está fuertemente influido por las condiciones del entorno en el que se produce y por los elementos que hasta ahora hemos analizado.

En síntesis, no resulta sencillo adquirir, desarrollar y enriquecer la capacidad de percibir lo cualitativamente sutil del entorno, de comprender el contexto en que se han producido las obras de arte y la relación entre ambos, así como las capacidades refinadas propias de la creación artística.

Por lo anterior y recuperando lo que los docentes expresaron en sus necesidades formativas, tendríamos que pensar en la humanización de nuestras escuelas otorgando el lugar que las artes tendrían que ocupar en el desarrollo de nuestras futuras generaciones y formular actividades concretas para trabajar alguno de los dominios de la educación artística.

Una forma de hacerlo, es comprometernos con el ejercicio de elaborar algunas acciones concretas que apunten hacia un currículum más armónico con la naturaleza de los contenidos artísticos, con las necesidades de los docentes, con los alcances de los contenidos para cada nivel y/o grado escolar, considerando las condiciones de la escuela pública en el actual proceso de pauperización social y la tendencia a la desaparición del “Estado benefactor” en el sistema económico de los países de la región.

En lo concerniente al currículum para la enseñanza del arte se tendría que contemplar lo siguiente:

- Los avances y experiencias con contenidos expresivos para la enseñanza del arte.

- Una revisión de los contenidos educativos vigentes a la luz de los avances en el conocimiento de los procesos de apropiación de contenidos artísticos.
- Las necesidades de los directamente involucrados en el proceso educativo. Tal vez buscando una menor cantidad de contenidos, pero una mayor definición y calidad de habilidades concretas para que los niños logren desenvolverse en distintos contextos educativos para fines personalmente expresivos.
- Una planificación de los contenidos artísticos atendiendo a los fines, objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje.
- Los mecanismos para que los estudiantes logren incorporar las bases de una educación que les permita acceder y recrear, desde nuevas dimensiones, el patrimonio cultural.
- La posibilidad de graduar las experiencias: perceptivas, sensibles, expresivas.
- La delimitación del papel de cada uno de los dominios del arte a los que se puede acceder en la educación básica. Con el fin de reconocer si lo que importa es que los estudiantes incorporen conocimientos históricos, se apropien de alguna técnica o accedan a experiencias de sensibilización y apreciación en las disciplinas artísticas que conforman el currículum.
- La revisión del banco de materiales existentes que apoyan a los docentes a que los niños aprendan arte con calidad estética y expresiva.
- La construcción de materiales pertinentes para que los estudiantes logren responder de forma estética al mundo visual.
- Una nueva formulación del currículum en la que se incorporen y concilien los objetivos educativos con los objetivos expresivos del currículum escolar.
- La participación y la inclusión de las necesidades de los maestros en el diseño curricular.

Finalmente, añadiré que estos aspectos vinculados al currículum de arte apuntan hacia la construcción colectiva de políticas culturales y espacios en los que nuestras futuras generaciones tengan la oportunidad de orientarse hacia

el bien común de la sociedad, la armonía, la paz y la tolerancia a partir de la vivencia estética y la interacción con los bienes culturales.

Nota

¹ Un objetivo expresivo no describe ni la conducta que debe mostrar un estudiante ni el producto que va a realizar a diferencia del objetivo educativo, el cual pretende describir una forma de conducta del estudiante con la especificidad suficiente, para que, en el caso de que se mostrara, pueda describirse y reconocerse con fiabilidad. Elliot W. Eisner (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós Educador, p. 142.



PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD

La expresión sensible desde la obra plástica

Es el nombre que se ha dado a esta propuesta, elaborada con fines diagnósticos y didácticos, está dirigida básicamente a profesores de educación básica, pero también a todos aquéllos comprometidos con procesos educativos sensibles y con iniciativas para la construcción de propuestas que aborden la zona de la espiritualidad del individuo.

Tiene como antecedentes los trabajos realizados por Parsons analizados en el capítulo III de este texto, que consisten en reconocer con algunas categorías evolutivas de análisis los sentimientos expresados ante una obra de arte. También se han apoyado en las orientaciones teóricas de la educación por el arte y de lo que se ha denominado “nueva ola” de la educación artística.

Ha abrevado a su vez en muchos de los conocimientos descubiertos hasta ahora acerca de los procesos de apropiación de contenidos artísticos que hemos analizado en el capítulo II, cuyos principales aportes se han centrado en procesos perceptivos y cognitivos.

Los materiales que ofrecemos en este capítulo no pretenden marcar lineamientos rígidos, menos aún recetas para algo tan complejo y delicado como es la educación sensible de una experiencia estética y el acercamiento a las artes. Pero sí algunas actividades concretas y sus materiales, que al mismo tiempo que pueden aportar valiosa información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos artísticos, apoyarán a los docentes en su trabajo en el aula. Considero que estos materiales, al ser enriquecidos y recreados desde la práctica docente y la especificidad de cada uno de los grupos donde sean utilizados, pueden constituir un valioso aporte para la futura reconstrucción del currículum de educación básica en materia de contenidos artísticos e integración. Por lo que el lector encontrará más que un currículum plenamente constituido un importante eslabón del mismo, el cual le permitirá trabajar procesos sensibles en la apreciación de la obra plástica de grandes maestros de la pintura. A través de esta experiencia sensible, el docente de educación básica logrará la integración de una visión panorámica de grandes maestros de la pintura, tanto para los niños de 8 a 12 años como para sí mismo. También estimulará en sus alumnos el reconocimiento de los estados anímicos que cada una de las obras despierta en quienes tienen contacto con las mismas.

Las actividades que propongo se centran en el desarrollo de la sensibilidad, y forman parte de un conjunto de materiales que actualmente elaboro con un equipo de trabajo partiendo de las necesidades concretas del aula. La idea se basa, más que en una gran cantidad de contenidos, en el diseño de actividades focalizadas que proporcionen al docente materiales específicos para abordar contenidos artísticos que permitan valorar sus posibilidades educativas.

Con seguridad, en estos materiales también defino en forma ineludible mis propios valores en relación con el arte y la educación, por lo que quiero destacar que esta propuesta forma parte del proceso constructivo que, como he mencionado, puede ser recreado colectivamente para su perfeccionamiento por los distintos agentes del proceso educativo. La riqueza de los materiales podrá consolidarse a medida que vayamos instaurando el valor del arte en la educación, mediante la reafirmación y sistematización de nuevos conocimientos acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la misma, y erradicando

los mitos prevalecientes por los cuales hoy por hoy se reconoce pero al mismo tiempo se minimiza el papel del arte en el desarrollo de la vida humana.

PROPUESTA SENSIBILIDAD

No se desconoce que en los programas educativos del nivel al que va dirigida esta propuesta incluyen objetivos afectivos en todos los ciclos del sistema escolar y que además han sido considerados prioritarios. Sin embargo, debido al carácter en la interacción que este tipo de contenidos requieren en el proceso educativo, ha sido difícil crear estrategias que satisfagan las necesidades en cuanto al diseño, los materiales, y menos aún el desarrollo cualitativamente adecuado de actividades para la educación sensible.

Las consecuencias de esta carencia metodológica representa en nuestras escuelas niños aislados del proceso educativo por problemas emocionales: “retraiamiento”, “hiperactividad” o “desórdenes mentales” a decir de los profesores, padres o equipos de especialistas que buscan encontrar una explicación al comportamiento producido por desajustes en aspectos de orden afectivo.

Con esto no pretendo decir que resolver un problema emocional dependa únicamente de una metodología educativa, pero sí expresar que un adecuado tratamiento del proceso afectivo del niño con materiales de apoyo adecuados para una buena orientación de los estados anímicos expresados en un grupo, puede generarse una atmósfera educativa donde el mundo de las emociones tenga un lugar importante. Con esto el niño lograría un mayor y más profundo conocimiento de sus propias capacidades y sentimientos, así como sus reacciones ante los otros, favoreciendo con ello un distinto nivel en la interacción maestros-alumno, maestro-niños, niños-niños, maestro-contenidos educativos y niños-contenidos educativos, particularmente contenidos artísticos.

Así, la capacidad de los docentes para conectarse con el mundo emocional y para modificar sus conceptos y prejuicios acerca del arte en el aula, de los niños “que no aprenden por inquietos” o que el que no habla es “porque no sabe”; dependerá también de que el mismo tenga oportunidad de transitar una experiencia sensible con materiales similares a aquellos con los que tendría que

trabajar. Sobre todo si consideramos que en el mundo de las emociones no basta hablar de las cosas, ni tampoco es suficiente ser capaz de hablar de ideas, es necesario conectarse con el mundo emocional de sí mismo y de los otros.

Por lo anterior, como ya mencioné, me he propuesto la elaboración de diversos materiales integrados con los lenguajes de las distintas disciplinas artísticas para apoyar actividades de educación artística en las aulas y, al mismo tiempo, potenciar a través del análisis de la práctica educativa con dichos materiales un mayor conocimiento del papel del arte en el desarrollo del goce estético, la expresión de los sentimientos, la construcción de mayores grados de conciencia, la creatividad, en fin, de la educación de seres humanos más libres y felices.

El primer material sería esta propuesta para la expresión sensible de la obra plástica, respecto a la cual estuve a punto de incurrir en una falta de coherencia por intentar denominarle “expresión de los sentimientos en el desarrollo de la creatividad”, pero al tomar conciencia de los diferentes dominios artísticos que abarcaría una propuesta de esta naturaleza (dominio crítico, productivo, etcétera), opté por algo más específico de lo cual se pudieran desprender elaboraciones posteriores. La propuesta está dirigida a niños de educación básica, pero se espera que los materiales no sólo contribuyan a la educación artística de los estudiantes sino también a la de los maestros.

OBJETIVOS

- Uno de sus objetivos es proporcionar materiales y condiciones contextuales para desarrollar la sensibilidad visual animando a los niños a que expresen los sentimientos que les evoca la producción plástica de grandes maestros de la pintura, hasta el punto en que los niños sean capaces de ver cualidades y sus relaciones respecto a un dominio crítico de la obra plástica desde estos materiales.
- Contribuir al desarrollo de la inteligencia cualitativa a partir del contacto con obra plástica y con una comunicación directa a través del reconocimiento de sus propias emociones con las que los artistas quisieron plasmar en su obra.

- Generalizar este diálogo con las reproducciones pictóricas y consigo mismos para entablar nuevas relaciones con otras obras artísticas, con su propia afectividad y con otras expresiones de la construcción cultural.

LINEAMIENTOS GENERALES DE APLICACIÓN

- Una de las líneas generales para los lectores en el momento de aplicación de la propuesta, es que den tanto a las preguntas como a los materiales un sentido diferente y oportuno de acuerdo con la situación y diversidad del entorno en el que se desenvuelven, pero buscando siempre un sentido de comprensión de cada una de las obras tomando en cuenta color, forma, línea y composición.
- Del mismo modo, es importante que antes de aplicar las actividades propuestas el docente se involucre afectivamente con los materiales con una ingenuidad análoga a la de un neófito en obra plástica, a fin de reflexionar sobre su propia vivencia con los materiales y estrechar la distancia afectiva entre él mismo, los materiales y los sentimientos expresados por los niños.
- Otro aspecto fundamental es la permanente atención al propio proceso y el de los niños para transitar hacia estímulos adecuados cuando se entra en contacto con las obras plásticas que proponemos, reconociendo estados afectivos y maneras distintas de apreciación.
- Es básico también evitar la imposición de una forma de observación en el primer contacto con los materiales, aunque más adelante se integren “nuevas miradas” enriquecidas con nueva información y con las opiniones de los otros.
- Un elemento substancial es la creación de una relación respetuosa entre los estudiantes y un clima de confianza para favorecer la expresión de los estudiantes, evitando alentar a los niños a expresar emociones sobre sus compañeros.
- Es necesario mantener una actitud que estimule a los niños a la utilización de su imaginación y fantasía para la evocación verbal y escrita de sus sentimientos.

- Se recomienda al educador reconocer las formas de acercamiento de los niños a la obra plástica, para ir avanzando en la información que se le proporciona de acuerdo con ellas y con las etapas de aplicación de la propuesta.

NORMAS DE INTERACCIÓN GRUPAL

En lo general algunas reglas básicas de respeto mutuo pueden ser: escuchar al otro, respetar las expresiones de los demás, no intervenir con burlas ni actitudes de desaprobación respecto de los compañeros, expresar lo propio sin dejarse influir por lo que otros dicen, entre otras reglas que se elaborarán de acuerdo con las necesidades de cada grupo. Es importante estimular a los niños a expresar sus opiniones acerca de lo que significa ser respetuoso o poco respetuoso con alguien.

Una segunda norma de interacción es la aceptación, se tiene que dejar claro a los niños que no existen respuestas buenas ni malas, y que lo que cada uno siente y expresa al ver lo que un artista ha pintado, también para expresar sentimientos, es tan válido como lo que sienten los demás. Por lo que todos y cada uno de ellos podrá expresar lo que siente y escuchará lo que los compañeros opinan aceptando y valorando todas las opiniones, inclusive la suya propia. Esto con el fin de mantener y tolerar las diferentes expresiones y al mismo tiempo evitar que los niños se dejen influir por lo que han dicho los otros.

MATERIAL

El material está constituido por ocho reproducciones de grandes maestros de la pintura: Van Gogh, Rousseau, Monet, Cézanne, Matisse, Dr. Atl, Carlos Mérida y Jorge González Camarena, reproducciones que contarán con una información complementaria para el maestro y que deberá ir ampliando durante el desarrollo de la actividad (ver anexos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

1a. sesión de trabajo

Después de establecer las normas básicas de interacción que hemos sugerido, de manera individual, en grupo o en pequeños grupos, el docente mostrará a los niños cada una de las reproducciones con la consigna siguiente:

Consigna inicial

“Todos y cada uno de nosotros vamos a ver las reproducciones de unas pinturas que algunos artistas han hecho, intentaremos apreciar lo que hay en ellas; cuando las vean ustedes probablemente sentirán algo y lo vamos a compartir con todos...” (de acuerdo con el tiempo y el número de niños que integren el grupo, podrán manejar dos, tres y hasta cuatro reproducciones por cada dos horas de clase).

El docente irá mostrando las reproducciones una a una al grupo y tomando opinión de los niños; dará la oportunidad de participar a todos y cada uno de ellos con las siguientes preguntas, más las que vayan surgiendo de la propia dinámica de trabajo:

- a) ¿qué ve en este cuadro?
- b) ¿de qué se trata?
- c) ¿qué siente usted al ver esta pintura?
- d) ¿qué me puede decir con respecto a los colores?
- e) ¿y de las formas qué me diría?
- f) ¿cuáles son las dificultades que usted ve en la pintura?

Después de estas preguntas, el maestro dará las siguientes indicaciones: “Ahora vamos a hacer un dibujo de lo que sentimos, y después vamos a escribir en nuestro dibujo qué fue lo que sentimos.” La manera de expresión la definirá el educador de acuerdo con las características del grupo; muchas veces será más sencillo en las primeras aproximaciones expresarse en forma verbal y la escritura se podría dejar para la siguiente sesión de trabajo.

Integración colectiva de las opiniones

Cuando los niños terminan se procede a socializar lo que cada uno hizo resumiendo en el pizarrón los sentimientos que a cada uno le despertaron las pinturas, y se hará una síntesis en la que se dará el valor correspondiente a cada una de las opiniones para no disminuir la autoestima de los niños.

Se harán algunas reflexiones con los niños acerca de los sentimientos expresados: ¿cuándo los han sentido antes?, ¿dónde?, ¿en compañía de quién?, ¿cuáles creen que les ayudan a crecer?, ¿cuáles hacen daño a sí mismo y a los demás?, ¿de dónde vienen los sentimientos?

Después de vincular lo que ellos sintieron con lo que el pintor les quiso decir o comunicar, y sembrar la curiosidad de quién era el pintor y cuál es su obra se pasa a otra etapa una vez concluido el trabajo con todas las reproducciones.

2a. Sesión de trabajo

En la siguiente sesión, en lugar de un dibujo se pedirá a los niños que expresen con una dramatización lo que sintieron y lo escriban en pequeños pedazos de papel. Aquí es muy importante mostrar todas las reproducciones que se trabajaron y pedir a los niños que elijan “la que más les guste y del pintor que ellos quieran hacerse amigo”.

3a. sesión de trabajo

Más adelante (considerando los tiempos específicos del grupo), los niños que decidieron entablar amistad con el mismo pintor se agruparán para trabajar con las siguientes preguntas (las cuales pueden ser planteadas de acuerdo a las inquietudes de los niños):

1. Nombre completo de tu nuevo amigo y cómo lo vamos a llamar
2. Tu pintor favorito o tu nuevo amigo (decir el nombre) ¿sabía jugar?, ¿qué juegos crees que sabía?
3. ¿Dónde vivía?
4. ¿Por qué pintaba?
5. ¿Dónde aprendió?

6. ¿En qué se parecía a nosotros?, ¿en qué era diferente?
7. ¿Le gustaban los chistes?, ¿lloraba?, ¿crees que tenía miedo?
8. ¿Qué otras cosas te gustaría preguntarle?

“Ahora tú cuéntale a tu nuevo amigo”:

- Qué te gusta comer, qué haces en tu cumpleaños, cuáles son tus colores favoritos y tus juguetes más queridos, cuéntale qué cosas hay por el lugar donde vives y cuáles te gustaría dibujar o pintar. ¿Se puede saber esto por lo que él pinta en este cuadro?
- También es importante que le cuentes que ahora tenemos televisión, y cuáles son los programas que más te gustan. Puedes decirle qué cosas aprendiste en la televisión, cuáles son buenas o positivas para ti y cuáles aprendiste que no te hayan gustado o que creas que no son positivas.

Después de esto, se socializará con todo el grupo lo que cada uno de los pequeños grupos ha dialogado con su nuevo amigo pintor. Para ello se nombrará a dos niños de cada pequeño grupo de trabajo, a fin de que uno de ellos se encargue de expresar a los compañeros qué ideas tienen sobre su pintor favorito:

- Cuáles son las cualidades principales que ellos piensan que tiene su amigo pintor.
- En qué cosa se parecen ellos mismos a su nuevo amigo.
- ¿Qué cosas admiras de tu amigo el pintor? (aquí se pueden agregar opciones en caso de que los niños no respondan, por ejemplo: respetuoso, fuerte, tolerante, rico, inteligente, paciente, constante en su trabajo, amigable, etcétera).

4a sesión. Integración de la identidad del pintor

El educador, después de que se converse acerca de estos temas, irá proporcionando a los niños datos sobre la vida del pintor para que integren una biografía; conforme con los recursos con los que se cuente, también podrá dar un tiempo

para que los niños indaguen por sí mismos sobre la vida del pintor (en la biblioteca, internet, una visita a algún museo, o en el material anexo que se proporciona al maestro al final de este libro). Se hará una nueva presentación del amigo favorito con la dinámica de trabajo de la sesión anterior y nuevamente se reflexionará en qué se parece a nosotros, qué es lo que más admiramos de él y qué es lo que más nos agrada de nosotros como seres humanos.

Más adelante y volviendo a la apreciación de lo que muestran las pinturas, se pondrá nuevamente a los niños en contacto con ellas diciéndoles: “Volvamos a ver las pinturas y tratemos de darnos cuenta de si observamos o sentimos algo nuevo o diferente a lo que miramos y sentimos antes.”

EVALUACIÓN

Este momento de la actividad tiene como finalidad reconocer los cambios que surgen en las expresiones de los niños, a partir del nuevo diálogo con las obras de arte. Se recomienda que sus opiniones puedan documentarse de algún modo —escritas en el pizarrón, en una papeleta, o si el clima de interacción lo permite, en una grabación para análisis posteriores de ellos mismos y del docente.

El cierre de la actividad consiste, entonces, en una integración colectiva de las opiniones de los niños y en una síntesis de los sentimientos expresados y los valores que se admiran o adjudican a cada uno de los artistas, considerando los siguientes criterios:

- Cuál es el cuadro o el pintor que tiene “más amigos”. Es decir, el que elige el mayor número de niños.
- Cualidades y sentimientos que expresan.
- Alcances de la apreciación y percepción de la obra de arte en la primera sesión y a lo largo de las siguientes sesiones de trabajo.
- Integración del proceso de diálogo y la nueva información sobre los cuadros y pintores en la segunda apreciación en cuanto a: sentimientos, color, forma, textura, etcétera.
- Valores que dominan en el alumno acerca de las obras plásticas y las características de los “amigos pintores”.



ARMONÍA, ENTRE RAZÓN Y SENTIMIENTO

El paisaje es el ritmo de las ondas que la naturaleza extiende, tal vez generosamente donde saturamos el espíritu de excelsas sensaciones de belleza y energía.

Dr. Atl

Los esfuerzos de las investigaciones que aportan nuevos conocimientos acerca de los procesos de apropiación de contenidos artísticos, las teorías sobre la enseñanza de las artes y el lugar que le han asignado algunos actores clave del proceso educativo, han alumbrado nuevos caminos para favorecer una educación más flexible e integrada en cuanto a procesos afectivo-cognitivos. En estos trabajos hemos encontrado una mayor comprensión sobre el potencial educativo del arte en el desarrollo de la percepción sutil y de las habilidades refinadas que forman parte de todo proceso creativo.

La producción de conocimientos sobre educación artística en los últimos años muestra un interesante avance en la recuperación del valor social de las artes en la educación, logrando con ello abatir algunos de los prejuicios prevalecientes tributarios de los antiguos racionalismos que, al postergar el sentimiento, han negado la esencia del ser humano.

No obstante los logros de estos trabajos, aún no es posible concretar e integrar todas las iniciativas para la cabal recuperación del

valor de las artes en el proceso educativo, sobre todo por una evidente persistencia de los prejuicios dominantes que conciben las capacidades artísticas como un simple despliegue del talento innato o de una constitución genéticamente programada, además del creciente proceso de pauperización que sufren los países latinoamericanos, la cual ha reducido los recursos para la realización de actividades culturales. Esta lamentable situación para el desarrollo de las artes no sólo ha limitado el desarrollo del campo de estudio, sino también disminuido la expresión de contenidos artísticos en el desarrollo de actitudes cognitivas y disciplinares en el ámbito escolar.

Una consecuencia directa de esta situación es que la enseñanza artística es actualmente un contenido complementario en el currículum de educación básica, observándose una escasa tradición de investigación en este nivel. Del mismo modo, encontramos que la práctica escolar en educación artística, aunque ha sido muy desarrollada, presenta serias carencias en lo que se refiere a su sistematización y difusión; en algunos casos por las diferencias de fondo existentes en los enfoques, lenguajes y maneras de comunicar dichas experiencias entre los educadores y artistas.

Las experiencias distintas entre ellos y el resultado lógico de sus procesos formativos diferentes suelen desarrollar, por una parte, un lenguaje analítico para la comunicación de los procesos de enseñanza de las artes; y por otra, un discurso no verbal basado más bien en imágenes que representan la estructura global de un campo perceptual determinado y que pueden expresarse a través del ritmo, color, forma, composición, movimiento, etcétera.

Ambas formas de ver la realidad desde lo pedagógico, desde la experiencia artística, son miradas complementarias de la construcción cultural; por lo tanto, una primera recomendación para el desarrollo de la educación artística en la escuela y en nuestra sociedad, es la construcción de un lenguaje común que permita a especialistas en arte, educadores e investigadores la creación de una nueva visión del fenómeno artístico y educativo.

La construcción de un nuevo lenguaje para desarrollar una educación de los sentimientos, de la percepción artística y de seres humanos más libres y felices podría nutrirse, de este modo, tanto de las explicaciones de la realidad que pueden ofrecer las ciencias de la educación como de la experiencia de educadores y artistas, revitalizando el valor formativo del arte

como el único campo capaz de fomentar una percepción complementaria a la visión racionalista del mundo real.

De esta manera, la documentación de este tipo de experiencias pedagógicas y la posibilidad de comunicación entre los distintos especialistas, pueden facilitar el intercambio y el estudio de nuevas metodologías de trabajo, así como una orientación de la investigación que aporte un mayor conocimiento sobre el papel del arte en la formación de un hombre íntegro. Pero sobre todo, pueden apuntar hacia la renovación de un currículum que verdaderamente lograra alcanzar la tan acariciada calidad de la educación con un sentido distinto, orientado hacia el desarrollo de todas las virtudes humanas.

Así, con una nueva mirada hacia nuestra herencia cultural y a nuestra propia producción de conocimientos, desde mayores niveles de conciencia, podremos construir nuevos caminos para la humanización de nuestras instituciones educativas, apoyándonos tanto en el estudio de los procesos de aprendizaje e interiorización de la experiencia estético-afectiva, como en los métodos de la enseñanza de las artes y los modelos teóricos que surjan de la investigación.

La integración de sentimiento y razón en los hombres del mañana es la esencia de nuestra civilidad y el germen de una sociedad por construir que acoja y rescate al ser humano de un proceso de escisión que lo segrega, niega y transforma en objeto.

Seguramente, este cambio de actitudes en las prácticas educativas requiere algo más que nuevos lenguajes o conceptualizaciones adecuadas sobre procesos específicos de aprendizaje, por lo que no podemos olvidar la gestión para propiciar cambios en las políticas sociales y culturales que, desde el modelo económico actual, han demostrado un grave fracaso para generar condiciones que posibiliten el desarrollo de aspectos vitales del ser humano.

Es por ello que una segunda recomendación para el desarrollo de una educación de calidad donde el arte y la educación de los sentimientos tengan el lugar que les corresponde, es la organización de un sistema de educación artística que vincule los distintos niveles (básico, medio, superior), modalidades (escolar, extraescolar, etcétera) y disciplinas artísticas responsables de la educación estética de la población. Los resultados de un esquema eficiente de esta naturaleza podrían ser sumamente fructíferos para el desarrollo del currículum de arte de acuerdo con las necesidades de cada uno de los centros

educativos, apoyando con los avances sobre ésta y otras temáticas afines los objetivos, línea estética y espiritual de cada uno de los centros de enseñanza.

Para el nivel educativo que hemos abordado a lo largo de los capítulos anteriores, la educación básica, recomendamos específicamente la creación de grupos colegiados en los que participen artistas, investigadores educativos y docentes, cuyas funciones principales sean la reconceptualización de la educación artística en los distintos grados escolares, la delimitación de los alcances de las actividades artísticas en el aula, la reformulación del currículum a la luz de los hallazgos en materia de enseñanza de arte.

Otra de las virtudes de este grupo interdisciplinario sería la posibilidad de realizar la sistematización de los recursos educativos en que se apoya el maestro de primaria y los especialistas en las disciplinas artísticas para trabajar contenidos de arte, con el fin de organizar actividades para la socialización, el análisis y la contrastación de dichas experiencias.

Por otra parte, si nos centramos en la función expresiva del arte, la cual aparece en la mayoría de los datos encontrados en el estudio sobre las concepciones del docente que abordamos en el capítulo v, es importante reconocer que dicha función requiere un proceso de interiorización de la experiencia en el plano intelectual y afectivo, a través del contacto con los objetos construidos socialmente en el devenir histórico, en particular de aquellos que forman parte del entorno inmediato. Por esto, otro de los problemas medulares de la educación artística tendría que ver con el reconocimiento oportuno de los recursos, los tiempos y el grado de permisividad a través de los que se estimula la expresión libre.

Lo anterior influye, de manera determinante, en que continúe nuestra búsqueda para detectar indicios que nos permitan reconocer los grados de permisividad, el estímulo oportuno y adecuado, el tipo de juego y el clima propicio para el desarrollo de actividades relacionadas con las artes.

Es por esto que si pensamos en nuestros docentes con pocas oportunidades y espacios para transitar experiencias que integren sentimiento y razón a través del conocimiento de su propia sensibilidad, su cuerpo y la experiencia estética, comprenderemos entonces la importancia de generar espacios formativos con los que además de ampliar sus concepciones sobre el papel del arte en el proceso educativo aprendan y desarrollen la sensibilidad y capaci-

dad para generar los climas de trabajo adecuados, derivando y canalizando adecuadamente las emociones que se generan en las actividades de educación artística en el aula.

Por lo que una cuarta recomendación sería la refuncionalización de los espacios formativos existentes, a la luz de los nuevos conocimientos en materia de enseñanza del arte. Así como el análisis de los recursos y experiencias estéticas en las que el docente apoya sus actividades de educación artística en el aula que permita recrear, en estos espacios formativos, la atmósfera propicia para que el maestro logre transitar su propia libertad en un ambiente proclive al desarrollo de la sensibilidad, la reflexión y el proceso creativo.

El descubrimiento por parte del docente de su propio potencial sensible contribuirá al enriquecimiento de su mundo interior y, por consecuencia, a la integración de una gran gama de recursos de enseñanza que serán proyectados en el ámbito escolar y en la sociedad, ofreciendo una nueva mirada del proceso educativo.

Pero el equilibrio entre sentimiento y razón requiere mucho más que estas recomendaciones pioneras, ya que para apoyar el reconocimiento de las artes como un tipo único de experiencia que contribuye al desarrollo humano, se necesitan mayores estudios que den cuenta, desde una apreciación fáctica, que la educación artística es el campo que por su naturaleza puede ser capaz de educar con una visión artístico-humanística, a través de experiencias sensoriales particulares que generan significados extremadamente difíciles de elaborar con otro de los denominados contenidos discursivos.

Es por esto que si deseamos establecer otro tipo de relación educativa en el terreno legítimo de la inteligencia y la sensibilidad, y si realmente nos interesa humanizar nuestras instituciones educativas, es imprescindible crear espacios para educar con una visión estética tanto en el aula como fuera de ella: en nuestras fiestas populares, en los espacios recreativos y en nuestra vida cotidiana. Esto, además, contribuiría a una transformación de nuestro propio mundo interior como pedagogos, y afinando nuestro propio instrumento sensible lograríamos nuevas, equilibradas y cada vez más completas propuestas que respondan a las necesidades de las complejas sociedades modernas.



INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA EL EDUCADOR*



VINCENT VAN GOGH

Este importante pintor tenía múltiples intereses por hacer varias cosas, pero cuentan sus biógrafos que por diversas razones que él mismo desconocía todo lo que emprendía lo dejaba a la mitad. Así sucedió con sus estudios, con un buen trabajo que tuvo en una galería de arte y con sus propósitos de dar pláticas religiosas a los mineros de una desolada

* Esta información complementaria para el desarrollo de la propuesta ha sido recopilada de varias fuentes; se retoman principalmente y de manera textual, sólo con fines didácticos, del libro: *Grandes maestros de la pintura, arte y recreación*, editado por *Saber Ver* en junio-julio de 1997, para facilitar a quienes se adhieran a la aplicación de la propuesta del diálogo con el ámbito histórico de la enseñanza del arte. Contiene una breve biografía de los pintores con los que se propone trabajar para enriquecer la orientación de las preguntas planteadas durante el desarrollo de las actividades.

región de Bélgica (país vecino de Holanda), a quienes deseaba de todo corazón brindar apoyo. Todo lo empezaba bien y tenía capacidad para llevarlo a cabo, pero por una causa o por otra terminaba por abandonar cuanto se proponía hacer.

Sin embargo, sí fue muy constante en dos cosas: su relación con su hermano Théo, durante toda su vida, y su amor por la pintura. Con el fin de prepararse para ello, empezó por copiar dibujos de un pintor a quien admiraba: Jean-François Millet. Tú sabes que cuando admiramos a alguien es normal que tratemos de imitarlo; es por eso que tenemos que observar con cuidado a quien admiramos.

Vincent era un gran artista pero sus nervios eran frágiles, se angustiaba con facilidad, pero se dio cuenta de que dibujar lo tranquilizaba, por lo que, además de copiar los dibujos del pintor a quien admiraba, se dedicó a hacer bocetos. Como para él no era fácil comunicarse con los demás, escogió el camino del arte para expresar sus sentimientos. Los temas que en esa época trató fueron los relacionados con mineros y campesinos, por quienes sentía una gran simpatía pues eran gente trabajadora y sufrida.

Un poco más adelante, Van Gogh frecuentó el taller de un primo suyo que era pintor. Ahí empezó a pintar al óleo y realizó algunos paisajes, escenas de la vida campesina y naturalezas muertas, es decir, cuadros en los que se representan, entre otras cosas, flores, frutas y otros productos alimenticios u objetos como piezas de vajilla y floreros. Sus pinturas revelaban ya una sensibilidad inquieta y apasionada.

A Vincent le gustaba copiar la naturaleza, pero –como él decía– “no lograba ponerse de acuerdo con ella”. Así pues, optó por crear una naturaleza propia utilizando sus colores y su imaginación. Sin embargo, podría decirse que a Van Gogh más que la naturaleza le interesaba la atmósfera. Captar en sus pinturas la transparencia del aire, las partículas de la luz, se convirtió en su mayor ambición. A este respecto le escribió a su hermano:

“Mi querido Théo: es todo un reto pintar la atmósfera, pero he descubierto que cuando uno quiere realmente hacer algo lo logra.”

(Se puede preguntar a los niños qué quiso decir Van Gogh con esta frase.)

Cuando tenía treinta y tres años, Vincent, con la ayuda de Théo, se fue a vivir a París. En esta ciudad, como es natural, visitó todos los museos y entabló relación con varios pintores. Así pudo ampliar sus conocimientos pictóricos, lo que se reflejó en su técnica. Empezó a usar un trazo grueso y vigoroso, añadió a sus pinceladas puntos, rayas y pequeños cuadros y, sobre todo, adoptó los colores puros sin mezclar:

La agitada vida que llevó en París durante más de dos años y el largo y frío invierno parisense hicieron que el cuerpo y la mente de Vincent se debilitaran. Para recobrar sus fuerzas, decidió irse a vivir a un lugar más tranquilo y con mejor clima. Escogió una tibia y luminosa región del sur de Francia que le ofrecía, además, una gran riqueza de colores. Ahí se deslumbró con el dorado resplandor del sol, el intenso azul del cielo y el brillo de las estrellas que alumbraban la noche. Al recorrer los campos iluminados por el amarillo-naranja de los girasoles y por el oro viejo del trigo maduro, Van Gogh volvió a sentirse niño y se apoderó de él una gran alegría de vivir.

Todo esto se reflejó en sus pinturas. Sus vigorosas pinceladas hacían que los objetos representados en ellas parecieran dotados de movimiento, como si estuvieran animados por intensas emociones. Su paleta de pintor se fue llenando de colores vivos, y en ella mezcló el verde con el rojo, el azul con el naranja, el violeta con el amarillo. Su colorido guardaba poca relación con la realidad, pero ¡eso qué importaba! Era su creación.

Van Gogh pintaba de día y de noche. Pintaba cuanto veía: su cama, sus zapatos; los campos de trigo y los girasoles; su propia cara y la de la gente del pueblo. Era como si se hubiera apoderado de él la fiebre del trabajo. Para poder pintar de noche, sujetaba varias velas a su sombrero y le amanecía pintando tabernas iluminadas, campos bañados por la luz de la luna y noches cuajadas de estrellas.

El cuadro que vamos a mirar es una silla que Vincent pintó en una ocasión que fue a visitar a su amigo Paul Gauguin, también un gran pintor. Vincent quería mucho a Gauguin y decidió, para representar sus diferentes personalidades, hacer dos cuadros: en uno representaría la silla en que Gauguin solía sentarse y en otro su propia silla. En el cuadro de Gauguin, Vincent representa una silla elegante, azul, de líneas curvas y asiento acolchado, sobre el

cual pintó un libro y una vela encendida: con seguridad, Van Gogh usó estos elementos para expresar el cariño y la admiración que sentía por su amigo.

(Podemos ampliar esta información con lo que cada niño investigue.)

Vincent estaba feliz con la visita de su amigo Gauguin y se desvelaba y bebía más de lo debido. Si a eso añadimos que su reciente fiebre de trabajo había hecho olvidarse de comer y dormir, comprenderemos que sus nervios, ya por sí frágiles, se debilitaron más todavía. Una noche en que los dos amigos discutían sobre arte, Vincent se enojó, perdió el control y se fue corriendo a su casa donde, en un arrebato, se cortó la oreja.

Fue internado en un hospital para enfermedades nerviosas y el doctor que se hizo cargo de él, al darse cuenta de que la pintura era su razón de vivir, le permitió ir al campo a pintar acompañado de un enfermero. Así pues, Van Gogh siguió pintando girasoles, retratos y vistas de los alrededores del hospital con los vivos colores y las vigorosas pinceladas con que intentaba expresar sus emociones.

Cuando salió del hospital, lo primero que hizo Vincent fue tomar el tren para París, donde vivía su hermano Théo. Después de pasar unos días con él, se fue a vivir a un pueblito cercano, Auvers-sur-Oise, al noroeste de París, donde cada mañana abandonaba su pequeño y humilde cuarto de hotel para irse a pintar al campo. Después de caminar unas cuantas calles y rodear una pequeña y hermosa iglesia de piedra, sus ojos se encontraban con un paisaje que parecía hecho a su medida: un campo cubierto de doradas espigas de trigo; un cielo puro, intensamente azul y, en medio de los trigales, un pequeño cementerio, cuyas tumbas cubiertas de hierba estaban adornadas con macetas y alegres ramos de flores.

Una mañana en la que, como de costumbre, había salido a pintar, Van Gogh fue víctima de una nueva crisis nerviosa y se hirió gravemente. En cuanto su hermano se enteró, corrió a su lado y permaneció junto a él hasta el último momento.

Théo, que había quedado inconsolable por la muerte de su hermano, falleció seis meses después, pero podría decirse que ni la muerte podría separar a los dos hermanos. Si algún día visitas el pueblo donde Van Gogh pasó los últimos años de su vida, podrás ver en el pequeño cementerio rodeado de trigales una tumba que pareciera ser una gran cama cubierta de verde hiedra,

donde, en vez de almohadas, hay dos pequeñas placas de piedra. En una se lee el nombre de Vincent van Gogh y en la otra el de su querido hermano Théo.

Vincent Van Gogh falleció cuando apenas tenía treinta y ocho años; sólo diez años después de haber empezado a pintar. A pesar de ello, nos dejó más de ochocientos cuadros, en los que compartió con nosotros no sólo lo que veía, sino algo de su propio ser.

Aunque, como es el caso de muchos artistas, Vincent murió casi ignorado y sólo logró vender uno de sus cuadros mientras vivía, hoy es uno de los pintores más admirados del mundo y los más importantes museos se precian de poseer en sus colecciones parte de su obra.

(*Grandes Maestros*, México, 1996.)

HENRI ROUSSEAU



Nació en 1844, hace más de ciento cincuenta años, en Laval, pequeña ciudad del oeste de Francia, situada en una hermosa región en la que abundan los bosques y los árboles frutales. Cuando cumplió cinco años entró a la escuela y salió de ella a los dieciséis. La pintura y la música eran su pasión y, aunque nunca fue buen estudiante, en su último año escolar obtuvo un premio de dibujo y otro de música.

Le habría gustado estudiar algo relacionado con las artes, pero debido a la mala situación económica de

su padre, que era hojalatero, tuvo que cursar una carrera corta para trabajar lo antes posible y sólo pintaba en sus ratos libres. En cuanto salió de la escuela lo contrataron en un despacho de abogados y luego entró al ejército. Entre sus compañeros de cuartel había algunos que acababan de regresar a México, donde habían estado con las tropas francesas que apoyaron al emperador Maximiliano. Rousseau escuchó tantas veces las aventuras vividas entonces por ellos que acabó por aprendérselas de memoria. Años después les haría creer a sus amigos que había estado en México con dichas tropas y que algunos de sus cuadros estaban inspirados en “las exóticas selvas mexicanas”, que nunca conoció.

A los veinticuatro años, Rousseau perdió a su padre y quedó como único sostén de su madre, razón por la cual el ejército lo liberó de sus obligaciones militares. Madre e hijo se fueron a vivir a París, donde Henri se colocó como inspector de oficina de impuestos. Su labor consistía en controlar desde un escritorio las mercancías que entraban y salían de la ciudad: por eso sus amigos, como broma, lo apodaron “el Aduanero”.

El horario de labores era muy pesado:

Más de diez horas diarias, incluidos sábados y domingos: la actividad rutinaria y el encierro en la oficina le causaban a Rousseau gran aburrimiento: Sentía nostalgia por los bosques de su pueblo y, para consolarse, creaba en su imaginación pinturas de los países adonde le hubiera gustado viajar. Eso le hacía sentirse libre y lejos, en lugares interesantes. No fue sino hasta que cumplió cincuenta años cuando pudo dejar su trabajo para dedicarse realmente a la pintura.

Henri Rousseau fue un artista autodidacto, esto quiere decir que aprendió a pintar solo, sin haber ido a la escuela. A falta de maestros contaba con imaginación, sensibilidad y gran capacidad de observación. Uno de sus entretenimientos favoritos era visitar invernaderos o jardines botánicos y, como podrás darte cuenta, la naturaleza fue para él la mejor de las maestras. Rousseau solía afirmar: “Nada me hace tan feliz como contemplar la naturaleza y pintarla. Cuando salgo al campo y veo el verde, el sol y las flores por todos lados me digo: todo esto es mío.”

Nuestro artista no sabía dibujar muy bien, nadie le había enseñado; por eso no tomaba en cuenta los cambios que la distancia produce en la visión.

Es decir, las cosas se ven más pequeñas cuando están más lejos, y más grandes cuando se hallan más cerca. Por ejemplo, copiaba personas y animales de fotografías y los ponía en sus cuadros de una manera que nada tenían que ver con la realidad que estaba pintando. Una flor podía ser mucho más grande que un hombre; un bebé casi tan alto como un árbol, y un perro más pequeño que un ratón.

Rousseau pintaba sin preocuparse por la proporción o los efectos de la luz y de la sombra sobre las cosas. Sólo le interesaba el color. Si te fijas observarás que sus composiciones no están iluminadas con la luz del sol o la de una lámpara, sino con la que imaginaba que procedía de los objetos mismos. Aunque los críticos decían que dibujaba como “escolar”, Henri podía pintar obras maestras, llenas de magia y colorido.

En su paleta de pintor dominaban los amarillos, los verdes, los rosas, los marrones, los azules, los violáceos, los ocre y los negros profundos. También creó tonalidades exquisitas al cargar sus pinceles con una pasta suave y luminosa, hecha con originales y hermosas combinaciones. Entre los cuadros de Rousseau puedes distinguir varias categorías: retratos, escenas de la vida cotidiana, paisajes de París y sus alrededores, escenas deportivas y, desde luego, sus selvas.

A pesar de que la mezcla de colores para obtener diversos tonos de verde es la más difícil de lograr, Rousseau creó cincuenta matices distintos, que abarcan del verde más claro al más oscuro. Esto puedes apreciarlo muy bien en sus cuadros de selvas, donde árboles y plantas tienen una apariencia tan real que casi los vemos moverse.

Estas selvas, que pintó en telas muy grandes, muestran bosques impenetrables habitados por animales salvajes. Rousseau nunca viajó fuera de su país, de manera que sus selvas fueron producto de su imaginación y no de su pretendida visita a México o a cualquier otro país tropical. Es como si las hubiera pintado a través de unos lentes mágicos.

Para pintarlas, Rousseau utilizaba dos sistemas. Uno consistía en reproducir de memoria sus helechos, las palmeras, las cañas y los cactus que había visto en los jardines botánicos. El otro, en recoger una gran cantidad de ramas y hojas durante sus largos paseos por parques y bosques. Con lo así obtenido creaba en su estudio una selva en miniatura que luego trasladaba,

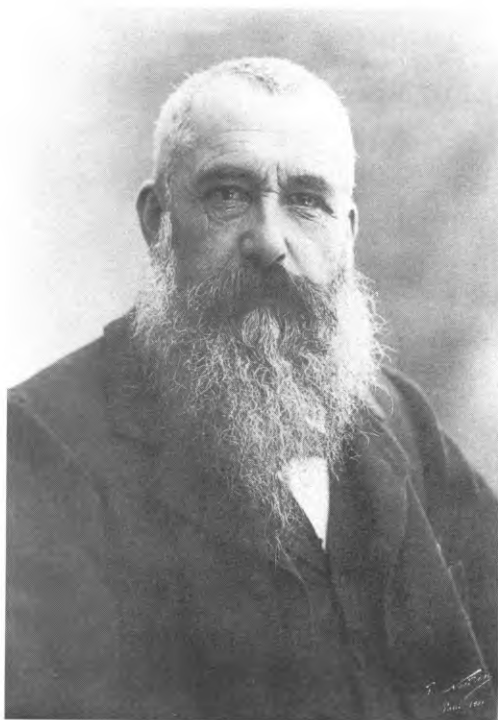
pintándola a la tela. Qué importaba si esto correspondía a selvas reales o no, el caso era pintar, pintar.

Si sabes ver, en los cuadros de selvas de Henri descubrirás —además de árboles y plantas— personajes nativos, animales salvajes, monos juguetones, aves, serpientes, orquídeas, soles, lunas y mil detalles más, pues Rousseau tenía la enorme virtud de la paciencia y la observación.

Henri Rousseau no fue apreciado como pintor sino hasta el final de su vida. Tampoco tuvo dinero, pero siempre compartió lo mejor de sí mismo con los que tenían menos que él. Por ejemplo, aun en los últimos años de su vida enseñó gratuitamente música y dibujo en una escuela para obreros.

Murió a los sesenta y seis años. Dentro de su gran sencillez, Henri Rousseau estaba convencido de que debía mostrar a los demás lo que veía y, para nuestra buena fortuna, lo que veía era amor.

CLAUDE MONET



Ya desde pequeño, Claude Monet demostró una gran habilidad para dibujar. Nació en París en 1840, pero cuando tenía cuatro años la familia se trasladó a la costa norte de Francia, a la ciudad portuaria de Le Havre, donde su padre entró en el negocio de mayoreo de abarrotes de su cuñado (hermano de su esposa), el cual surtía de víveres a los barcos. Monet diría después que pertenecía a una familia entregada al comercio y despreciaba las artes.

Cuando más o menos tenía 16 años había adquirido una fama de buen caricaturista, pues hacía caricaturas y

retratos incluso a capitanes de barcos, a cinco francos por rostro pintado. Algunas de estas obras eran expuestas en el escaparate de una tienda de artículos de arte. Un pintor de paisajes que vio estas caricaturas quiso conocer a su autor y acabó convenciéndolo de que pintara al aire libre, como él.

Por esta época, en 1857, murió su madre, y al año siguiente el tío del negocio de abarrotes. La viuda, la tía Sofía, que no había tenido hijos, se hizo cargo de Claude y lo animó a que se fuera a París para estudiar pintura.

En París, en vez de estudiar con maestros, entró en una academia que se distinguía precisamente porque carecía de maestros y los alumnos sólo tenían que pagar a los modelos. Por sorteo le tocó cumplir con el servicio militar en Argelia, en el norte de África pero al segundo año enfermó. Fue enviado seis meses a su casa, a Le Havre, y una vez curado su tía pagó para que no tuviera que hacer los cinco años que aún le restaban de servicio militar. Libre, pues, de servir en el ejército, regresó a París y esta vez se decidió a estudiar con un maestro.

Aburrido de trabajar en un lugar cerrado, siempre con modelos y siguiendo reglas estrictas, convenció a sus compañeros de ir a pintar al aire libre. Éste fue el primer paso hacia el impresionismo, estilo de pintar que casi inventó Monet y que ahora vamos a explicar.

El impresionismo: un tapiz por detrás

Los pintores hacen primero un esbozo, o sea, un borrador, que luego van perfeccionando hasta que logran el cuadro a su gusto. Pero este procedimiento lleva tiempo y, por buena memoria que tenga el artista, lo más probable es que no se acuerde cómo eran la luz y las sombras en el momento que se puso a pintar. Entonces se engaña a sí mismo y engaña al público, porque a lo mejor la realidad no era como la pintó. El impresionista, en cambio, quiere expresar exactamente lo que ve en el momento. Monet dejaba sin acabar un cuadro hasta que, quizás días más tarde, le parecía que volvía a haber la misma luz, o si el sol se ocultaba tras una nube, esperaba a que volviera a aparecer para seguir con su tarea. Así que en ocasiones realizaba a la vez varios cuadros de una misma cosa, cada uno correspondiente a un momento determinado, son las llamadas “series de Monet”. A menudo los cuadros impresionistas

son sólo pinceladas o manchones, que corresponden a los reflejos de la luz. Se dice, en broma, que los cuadros impresionistas parecen un tapiz o una alfombra visto por detrás.

El nombre de “impresionistas” deriva de un cuadro que Claude Monet exhibió en 1847, a los 34 años, con el título de *Impresión: amanecer*. Se cree que fue un crítico de arte, periodista, paisajista, al que se le ocurrió llamar “impresionistas” a quienes pintaban con puras pinceladas y manchas, pero no es seguro que ése haya sido el origen del calificativo. De todos modos, ese nombre se usó mucho tiempo para burlarse de ellos.

No siempre los cuadros de Monet eran aceptados en las exposiciones importantes y hubo momentos en su vida que se quedó sin dinero. Parece que cuando tenía éxito en alguna exposición se dedicaba a llevar un tren de vida superior a sus ganancias. Así, después de uno de esos éxitos, se mudó a una bonita casa, con su futura mujer, que era también su modelo y se llamaba Camille Doncieux, pero al poco tiempo tuvo que volverse a mudar para huir de los acreedores.

En una de esas temporadas de pobreza, Camille dio a luz el primer hijo de Monet, al que pusieron por nombre Jean. Era 1867 y Monet tenía 26 años. Para ahorrar dinero, Monet se fue a vivir con una tía y dejó a Camille en París. Sin embargo, al año siguiente le fue bien en una exposición en Le Havre y hasta ganó una medalla de plata con cinco cuadros, pero sus acreedores se los embargaron. Por suerte, un protector de Monet los rescató, pagando las cantidades que adeudaba el pintor.

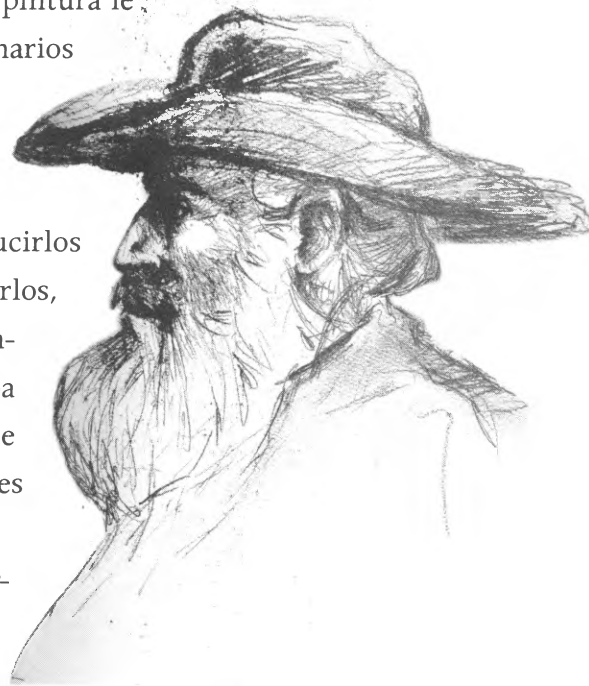
PAUL CÉZANNE

A este maravilloso artista de la pintura le fascinaban los paisajes, esos escenarios naturales donde el pintor pasaba días y días estudiando cada forma y cada detalle de los árboles y de las rocas para reproducirlos exactamente como él quería verlos, analizando incluso las diferentes intensidades de la luz solar, que iba cambiando de la mañana a la tarde y a través de las distintas estaciones del año.

Quizás por eso llegó a convertirse en un gran pintor de paisajes y de bodegones (cuadros donde aparecen frutas, flores, tazas, botellas, vegetales, canastas y objetos inanimados, o sea los que no dan señales de vida, los que no se mueven) dos géneros a los que no se les daba mucha importancia en su época (la segunda mitad del siglo pasado), pero que gracias a él recuperaron el lugar que merecían.

Pero no todo fue sencillo para este artista nacido el 19 de enero de 1839 en la ciudad de Aix-en-Provence, ubicada en el sur de Francia, cerca del puerto de Marsella y de la costa del mar Mediterráneo. La primera dificultad a la que se enfrentó Paul fue que su padre, un banquero de origen italiano, no quería que él fuera pintor, pues se había hecho la ilusión de convertirlo en un gran abogado.

Luego de cursar la primaria, Paul fue inscrito en el internado del Colegio Bourbon, donde le sucedieron dos cosas muy importantes: por una parte recibió una gran educación religiosa y humanista (o sea, en historia, literatura y filosofía) y, en segundo lugar, conoció a Émile Zola, quien se convirtió en su mejor amigo y, con el tiempo, llegaría a ser un famoso escritor.



En 1857, Cézanne terminó el bachillerato con muy buenas calificaciones y ganó el segundo premio de la Escuela de Diseño de Aix, donde estudiaba dibujo con el apoyo de su madre, quien sí estaba de acuerdo con su vocación de pintor.

Para darle gusto a su padre se inscribió en la facultad de derecho de la Universidad de Aix, pero en realidad le dedicaba más tiempo a sus estudios de dibujo y volvió a ganar un premio en la escuela de diseño. Un año después abandonó la carrera de leyes y, con la ayuda de su madre y de su amigo Zola, empezó a convencer a su padre para que lo dejara ir a París, donde también se dedicó a conocer a otros pintores. Visitó con frecuencia el museo del Louvre y el salón oficial de los pintores franceses (exposición patrocinada por el gobierno, donde se mostraban las obras de los artistas franceses del momento).

En esta etapa de su vida, Cézanne se enfrentó a otro gran problema, pues resultaba que, aunque era un genio de la composición (es decir, que sabía dónde y cómo poner cada elemento dentro del cuadro), no tenía gran facilidad para pintar, así que le costaba mucho tiempo y un gran trabajo aprender y dominar las técnicas y los secretos de la pintura que otros artistas lograban con facilidad. Es por eso que para él fue muy difícil el aprendizaje, pero su gran perseverancia y su enorme dedicación al trabajo le ayudaron a conseguir, poco a poco, todo lo que se proponía, aunque tuviera que echar a perder varios cuadros para pintar uno bueno.

A Paul Cézanne también le causó muchos problemas su mal carácter, pues era gruñón y desconfiado llegando incluso a discutir y disgustarse con sus amigos por cualquier motivo insignificante.

Por otra parte, sus obras no fueron admitidas en el salón oficial de los pintores franceses y tampoco lo aceptaron como alumno en la Escuela de Bellas Artes, lo que le provocó cierta amargura. Además, la vida en París le pareció muy complicada, llena de reuniones sociales donde tenía que “quedar bien” con todas las personas, de modo que regresó a Aix-en-Provence y trabajó durante algún tiempo en el banco de su padre.

Sin embargo, no podía olvidar su vocación artística, de modo que, unos cuantos meses después, regresó a París para seguir pintando, aunque a partir de ese momento, y durante casi toda su vida, realizó constantes viajes por el norte y sur de Francia, buscando pueblos pequeños y paisajes hermosos don-

de pudiera trabajar con tranquilidad, muchas veces en compañía de su gran amigo el pintor Camille Pissarro, de quien aprendió muchas cosas que le ayudaron a mejorar su técnica pictórica.

Pissarro pertenecía a un grupo de pintores conocidos como “impresionistas”, porque no pintaban exactamente lo que veían, sino que trataban de plasmar en el lienzo “la impresión de lo que veían (ver *Saber Ver*, lo contemporáneo del arte, núm. 20). Por esta razón, los jurados del salón oficial de los pintores franceses no aceptaban sus pinturas, pues eran muy estrictos y pretendían que los cuadros reflejaran la realidad sin modificarla, como si se tratara de una fotografía y, debido a eso, los impresionistas realizaron varias protestas hasta que finalmente, en 1863, se les permitió exponer sus obras, pero no en el salón oficial, sino en un nuevo espacio conocido como el “Salón de los Rechazados”.

Además, a los impresionistas les gustaba trabajar al aire libre en lugar de hacerlo dentro de un taller, y preferían los colores vivos y alegres de la naturaleza en vez de los colores oscuros y sombríos que se usaban en aquella época. Cézanne estaba de acuerdo con eso y, durante algún tiempo, se unió al grupo de los impresionistas y participó en dos de sus exposiciones, aunque los críticos y el público no hicieron buenos comentarios sobre sus pinturas, pues no pudieron comprender las grandes posibilidades de su arte. Solamente sus compañeros pintores reconocieron en él a un gran artista.

El rechazo de los críticos y la incompreensión del público hicieron que su carácter empeorara todavía más, por lo que prefería trabajar en la soledad, totalmente dedicado a la búsqueda de un estilo propio y tratando de aportar algo verdaderamente importante al mundo de la pintura.

En 1869 conoció a Hortense Fiquet, con quien tres años más tarde tuvo un hijo al que llamaron Paul. Sin embargo, ocultó esa relación a su padre, pues no se llevaba bien con él y, debido a eso, empezó a tener problemas económicos pues el dinero que le enviaban cada mes debía alcanzar ahora para mantener a su esposa y a su hijo.

A pesar de eso, su gran vocación de pintor y su enorme capacidad de trabajo lo impulsaron a seguir adelante. Ayudado por Pissarro y otros amigos pasó largas temporadas en la campiña francesa, donde pintó paisajes cada vez más hermosos, así como una gran cantidad de bodegones y algunos retratos.

A lo largo de su carrera como pintor, Cézanne hizo pocos retratos, debido a que, como dijimos en un principio, las personas se quejaban por tener que permanecer inmóviles durante muchas horas, así que casi nadie quería pasar para él; sólo su mujer, quien era modelo profesional, y su hijo soportaban sin protestar las exigencias de Cézanne, quien pasaba horas y horas estudiando cada detalle antes de dar la primera pincelada.

En 1882, por fin, fue admitido uno de sus cuadros (el retrato de su padre) en el salón Oficial de los Pintores Franceses. Aparte de esa ocasión, nunca más lo aceptaron en el salón oficial.

1886 fue, un año muy importante para él, pues sucedieron dos cosas que marcaron su futuro. En primer lugar, terminó su amistad con Émile Zola porque éste publicó una novela titulada *La obra*, y Cézanne pensó que él era uno de los personajes que eran peor tratados. Esto le causó una gran amargura y lo volvió todavía más desconfiado y solitario; en segundo lugar, murió su padre y le dejó una herencia suficiente para no tener que preocuparse más por los problemas económicos.

Poco a poco, su obra empezó a ser apreciada, de modo que participó en dos exposiciones en Bruselas, Bélgica, y en la Exposición Universal de París de 1889. Seis años más tarde, en 1895, el comerciante de arte Ambroise Vollard se interesó por su pintura y decidió reunir una gran cantidad de cuadros para organizar una exposición individual de Cézanne en su propia galería.

Nuevamente, el público y los críticos manifestaron una gran incompreensión hacia su obra, pero sus amigos pintores opinaron que Paul era un gran maestro. En 1898 volvió a exponer en la galería de Ambroise Vollard.

Sus modelos preferidos como ya dijimos, eran los objetos inanimados: tazas, jarras, frutas, botellas y otras cosas que podía estudiar sin prisa, observando cada detalle de la forma y del color.

Utilizaba miles de pinceladas, una sobre otra, para lograr las formas perfectas y los colores deseados en sus bodegones y en sus paisajes, así como una expresión muy viva y profunda en los retratos. Por eso, debemos ver sus pinturas con calma pues aunque a primera vista parece que todo está ahí de manera casual, si observamos con cuidado nos daremos cuenta de que cada elemento ha sido cuidadosamente analizado antes de pasar a formar parte del cuadro.

“La naturaleza me presenta enormes problemas”

Irónicamente, durante los últimos años de su vida, cuando él pretendía trabajar en absoluta soledad y sin ser molestado por nadie, sus cuadros empezaron a ser famosos y fueron expuestos constantemente en Francia, Bélgica y Alemania. Debido a eso, los pintores jóvenes y los críticos lo visitaban con frecuencia en Aix-en-Provence, pues él ya no quería ir a París. La última vez que visitó la capital francesa fue en 1904 y sólo porque el Salón de Otoño (una importante exposición) le había reservado una sala completa donde se exhibieron 33 cuadros suyos.

Eso constituyó una especie de homenaje al gran pintor que fue Paul Cézanne, quien dejó como ejemplo su perseverancia y su enorme capacidad de trabajo, ya que pintó al aire libre hasta los últimos días de su vida. Falleció en octubre de 1906, a los 67 años de edad. Además de una abundante obra pictórica y una profunda enseñanza para los pintores jóvenes, Cézanne nos heredó una nueva manera de ver el mundo, desde distintos puntos de vista y tratando de expresar la esencia más profunda de los objetos que pintaba, al grado que los pintores más famosos de las siguientes generaciones, como por ejemplo Pablo Picasso y Juan Gris, reconocieron que habían aprendido mucho de Cézanne.

“Una fuerte sensación de (lo que es) la naturaleza es el fundamento del concepto de arte.”



HENRI MATISSE

“Matisse, tijeras y papeles de colores”

Henri Matisse nació en el siglo pasado, en 1869, en un pequeño pueblo, gris y frío, del norte de Francia. Sus padres fueron campesinos y comerciantes. En sus tierras cultivaban grano y luego lo vendían en una tienda que era de su propiedad.

El contacto con el campo hizo que Matisse amara la naturaleza y a los animales y le ayudó a desarrollar su sentido de observación. Miraba a su alrededor con sus grandes ojos y grababa en su memoria lo que más le gustaba. Como su cerebro fue su cámara fotográfica, nunca tuvo necesidad de tomar fotografías de paisajes.

Después de cursar primaria y secundaria y para darle gusto a su padre, quien quería que fuera un gran abogado, Henri se fue a París y se inscribió en la Facultad de Derecho, pero a los 20 años enfermó gravemente y tuvo que permanecer 12 largos meses en cama.

Para entretenerse, comenzó a pintar. Pero lo hizo con tanta pasión que decidió hablar con su padre para decirle que le gustaría dedicarse por completo a la pintura y para ello tendría que abandonar sus estudios de derecho.

Afortunadamente para él, y también para nosotros, su padre estuvo de acuerdo en que así lo hiciera. De inmediato se inscribió en una academia de pintura y, más tarde en la gran Escuela de Bellas Artes de París, donde tuvo un gran maestro que le predijo: “tú naciste para simplificar la pintura”.

Matisse pintaba con entusiasmo desde la mañana hasta la noche porque pintar le causaba gran placer.

Matisse tenía una familia que le dejó recuerdos agradables. El color de su pintura lo transmite.

El hermoso palacio del Louvre, antes residencia de los reyes de Francia, se había convertido desde hacía varios años en el gran museo que sigue sien-

do ahora, y en él Henri solía pasar mucho tiempo copiando los cuadros que más le gustaban.

Cuentan que en una ocasión Matisse fue a la oficina de correos a llamar por teléfono a su madre (en Francia se pueden hacer llamadas en las oficinas de correos), y para no aburrirse mientras esperaba que le pasaran la comunicación, lo cual tardaba bastante en esa época, tomó un formulario de telegrama y ahí empezó a dibujar la cara de una mujer.

Hacía los trazos sin prestar mucha atención, dejando que la pluma se deslizara casi automáticamente sobre el papel, cuando, con gran sorpresa, vio que había dibujado la cara de su madre, sin darse cuenta, nada más por pensar en ella. En ese instante comprendió que si un pintor dibuja lo que guarda en el corazón, también pone en su pintura una pequeña parte de su vida.

Como es el caso de los grandes hombres y mujeres de la Historia, además de talento Matisse necesitó mucha dedicación, constancia y disciplina para llegar a ser un gran pintor. Lo que en su obra parece tan espontáneo y natural como el vuelo de una golondrina, en realidad fue ensayado incansablemente, una y otra vez, en versiones distintas, sin borrones ni correcciones, hasta lograr el objetivo deseado.

Si bien Matisse utilizó en su pintura colores que expresaron con exactitud lo que sentía, no podemos decir que reflexionó mucho al elegirlos. Por el contrario, los usó de manera instintiva, como los niños, que iluminan sus dibujos con las tonalidades más increíbles sin pensar demasiado a la hora de escoger cada color.

A partir de que se instaló en la ciudad de París, Henri puso en su paleta de pintor colores muy distintos de los que había utilizado con anterioridad, porque en París la luz es muy diferente de la que hay en el norte de Francia, donde él había vivido hasta entonces. Esos nuevos colores eran mucho más intensos, luminosos y alegres y con ellos Matisse revolucionó la pintura de su época.

Sus colores eran tan brillantes, su sentido de la proporción tan fuera de lo común, que su amigo Pablo Picasso, también pintor, exclamó: “¡lleva un sol con mil rayos en el estómago!”, aunque mucha gente de su época llamó a Matisse “el pintor de lo feo” y un crítico de arte dijo que él y algunos de sus seguidores pintaban como salvajes.

Pero la intención de Henri, como él decía, era que quienes vieran sus pinturas descubrieran la luz que hay en ellas, sintieran alegría de vivir e imaginar voces, melodías y aromas agradables. Mira los cuadros con cuidado, concéntrate, y verás que todo esto es posible.

Matisse pintó músicos, bailarinas y retratos, entre muchos otros temas. Y se dice que ningún otro pintor reprodujo tantos sombreros en sus cuadros pues resulta que Henri los diseñaba y luego su esposa los vendía, en una época en que pasaron por una difícil situación económica y ella decidió ayudarlo y se puso a trabajar como modista.

El sueño de Henri Matisse era que su pintura nos diera paz (algo así como una cómoda mecedora en la cual se puede descansar de la fatiga diaria), y pintaba de tal modo que la gente pudiera comprender con facilidad lo que había querido expresar.

Para mantenerse en forma, Matisse solía ir al Bosque de Bolonia, en los alrededores de París. Ahí paseaba en bote y, mientras remaba, le gustaba observar la naturaleza y disfrutar del reflejo de la luz en el agua. Siempre buscó el contacto con la naturaleza, por eso pintó tantas flores, plantas y frutas, así como cisnes y peces.

Henri sentía predilección por las ventanas. En muchos de sus cuadros en los que vemos interiores con muebles, plantas y objetos hay además una ventana. Asimismo, realizó numerosas pinturas en las que aparece una ventana abierta y la vista que ésta ofrecía.

A Matisse también le encantaba viajar y visitó muchos lugares. Estuvo en Nueva York, Estados Unidos; en Tahití, Polinesia francesa; en Sevilla, Córdoba y Granada, al sur de España, y en Fez y Marrakech, al norte de África.

En especial lo fascinaron la influencia árabe y el arte local de las ciudades que visitó en España y África, en cuyos mercados públicos, llamados bazares, casi pudo vivir los cuentos de las mil y una noches, entre telas estampadas, velos cubiertos de lentejuela fosforescente, alfombras, lámparas de aceite, campanitas de oro, gorros y babuchas.

En dichos bazares adquirió desde alfombras hasta taburetes, máscaras, jarrones y collares que lo acompañaron a lo largo de su vida y que podemos ver pintados en varios de sus cuadros. Entre estos objetos, usados como esce-

nografía acomodaba a sus modelos, casi siempre mujeres con chaquetas bordadas, pantalones vaporosos y velos transparentes, recostadas en divanes o sobre cómodos cojines y blandos tapetes.

En su pintura, Matisse no se basaba en sus modelos para hacer un retrato o una copia fiel, sino más bien para expresar lo que sentía e imaginaba. Éste es el caso de sus cuadros con hermosas odaliscas.

Cuando Matisse cumplió 50 años se fue a vivir a Niza, en la Costa Azul al sur de Francia, a orillas del tibio mar Mediterráneo. Como recordarás, antes de irse a París Henri vivió en el frío y gris norte de Francia, por lo cual quedó ahora cautivado ante la nueva y acogedora región que había elegido.

Por supuesto, Matisse llevó a sus cuadros la belleza de Niza, ciudad frente al mar, con luz estupenda y maravillosas puestas de sol, rodeada de viñedos y verdes colinas, abundante en flores, árboles frutales y palmeras. Este paisaje, visto a diario le hizo poner en su paleta de pintor nuevos colores, aún más vibrantes, luminosos, alegres e intensos que los utilizados por él cuando vivió en París.

Cuando Matisse, ya muy anciano y enfermo, no pudo levantarse de la cama para realizar su obra, inventó una “técnica” cuyo primer paso consistía en pintar trozos muy grandes de papel con colores brillantes (entre ellos sus favoritos, azul, amarillo y verde, con los que recreaba las tonalidades del mar Mediterráneo, del sol y de los árboles). El segundo paso consistía en recortar los trozos de papel, dejando libres las tijeras, sin obligación de seguir un dibujo trazado previamente.

Con esos papeles recortados Matisse redujo su arte a lo esencial: la forma y el color. Utilizando tan sólo las tijeras y un poco de engrudo creó sus figuras con una libertad total, como puedes apreciar en la página siguiente.

Nacieron así imágenes nuevas, con un movimiento inigualable, como es el caso de las sirenas, las pequeñas, embarcaciones y las bailarinas, que aparecen desprenderse de la tijera.

Asimismo, esos papeles recortados fueron el origen de lo que más tarde serían vitrales maravillosos que iluminaron pisos y muros de los salones, como el árbol de la vida.

Durante esa época ilustró también hermosos libros de poesía –su lectura favorita– e hizo el libro *Jazz*, hoy considerado obra de arte y donde pin-

tura, dibujo y caligrafía forman un todo armonioso. Cabe aclarar que Henri también amaba la música y de ahí surgió su afición por el jazz; en un momento de su vida estudió violín y casi siempre pintó acompañado por un fondo musical.

Con sus papeles recortados Matisse creó la hermosa laguna para el libro *Jazz*; con sus plantas mágicas y enigmáticas y con los nadadores que parecen saltar del papel, hizo las maravillosas ilustraciones para los cuentos de *Las mil y una noches*, y con irregulares y coloridas figuras geométricas obtuvo *El caracol*, cuadro que ilustra la portada de este número de *Saber Ver*.

Su departamento estaba tapizado, del piso al techo, con recortes de papel. Unos estaban fijos sobre la pared, otros les seguían por el piso y algunos más rodeaban la cama de Matisse, quien decía: “Ahora que no me levanto muy seguido, me he hecho un jardincito para pasear dentro de la casa. En él hay de todo: frutas, flores, hojas y hasta una o dos aves”.

Para continuar con sus proyectos, además de usar los papeles recortados Henri logró dibujar sobre la pared sin tener que moverse de la cama, valiéndose de una larga vara en cuya punta colocaba un carboncillo. Esa misma vara le había servido para pintar los murales de *La danza* muchos años antes.

Todos los pintores que en la actualidad utilizan el color directo, sin mezclar, están de alguna manera en deuda con Henri Matisse.

Henri Matisse, que murió en 1954, a los 85 años de edad, nos dejó este hermoso pensamiento

Tenemos que ver siempre las cosas con la frescura y el candor de la infancia. Debemos permanecer niños toda la vida, sin tomar en cuenta la edad que tengamos.

A nosotros nos parece que Henri Matisse logró vivir de acuerdo con su pensamiento.

Tú ¿qué opinas?

EL PELICULESCO DR. ATL, PINTOR DE VOLCANES

El verdadero nombre del Dr. Atl fue José Gerardo Murillo, pero llegó un momento en que no quiso saber nada de su verdadero nombre, al que llamaba "el otro", como si Gerardo Murillo fuera otra persona más bien despreciable.

El Dr. Atl fue un pintor muy original (que es lo que vale en arte), pero además escribió numerosos libros y cuentos, de modo que como literato también hay que tomarlo en cuenta. Participó activamente en política en momentos importantísimos de la Revolución Mexicana, cayó prisionero y estuvo a punto de ser fusilado por órdenes caprichosas de jefes menores de la tropa revolucionaria.

Pero ésta fue una de sus inacabables aventuras —entre las verdaderas y las que inventaba—, de manera que el Dr. Atl podría ser tema para una película de grandes efectos técnicos.

Has de saber que estaba fascinado con los volcanes y no tenía miedo en acercárseles en plena erupción con el fin de pintarlos, como pasó con el Parícutín, ese volcán que apareció de la nada, de la noche a la mañana, el 20 de febrero de 1943.

En realidad, el Dr. Atl fue un experto vulcanólogo, que no sólo estudió personalmente los volcanes mexicanos, sino también los de Italia. Escribió toda una colección de libros sobre vulcanología, el más conocido de los cuales es el que trata del Parícutín: *Cómo nace y crece un volcán*.



Sin embargo, nadie habría dado un cacahuete por este hombre de fuerza mental titánica: era bajito, flacucho y muy pronto calvo.

Nació en el barrio de San Juan de Dios, Guadalajara, el 3 de octubre de 1875. Su padre, Eutiquio, era quimicofarmacéutico y había nacido en España; la madre, Rosa Cornadó, descendía de familia noble también española. Tuvo cuatro hermanos y una hermana. José Gerardo no estuvo mucho tiempo en la escuela; apenas si llegó a la preparatoria, pero no dejó nunca de cultivarse por su cuenta.

A lomo de mula, metido en una cesta

La mayor influencia de su juventud fue su tío Francisco, el cual era un minero aventurero, de los llamados entonces “gambusinos”. En la minería mexicana, los gambusinos eran gente muy conocedora de los filones o rocas que contienen metales; si los veían buenos, los explotaban, o bien los vendían si calculaban que no iban a sacar gran dinero. (Por gambusino, ahora la gente entiende buscador de oro.)

Aunque algo borrachín, el tío Francisco era maravilloso: siempre llegaba con talegas (bolsas) repletas de oro o minerales raros y cheques de varios bancos. El caso es que Gerardo se fue con el tío por las sierras del estado de Nayarit, metido en una de las canastas o árganas en que se transportaba el mineral a lomo de mula.

En aquella aventura, el muchacho conoció las armas de fuego, salió de cacería, conoció las apuestas y las carreras de carromatos, que eran algunos de los entretenimientos de los mineros en sus juergas; participó en una de esas carreras atado al pescante, junto al tío.

Algunos biógrafos no hablan de estas aventuras con su tío.

¿Lo inventó todo?

Es el caso que después de 1890 (cuando ya había cumplido más de 15 años) vivió en Aguascalientes, donde asistió a la escuela preparatoria, y con un compañero editaba una revista en la que publicaba una novela por entregas (o sea, por episodios).

No está confirmado que hubiera estudiado en la Escuela de Bellas Artes de México. Pero sus obras debieron haber llamado la atención puesto que el

presidente de la república, Porfirio Díaz, le otorgó mil pesos para que realizara un viaje a Europa, además de obtener ayuda del gobernador de Jalisco y de algunas instituciones públicas. Llegó a París el 28 de junio de 1897 (a los 21 años) y luego se trasladó a Roma, donde estudió filosofía y derecho penal. Parece que colaboraba en un diario socialista italiano (*Avanti!*) y al año siguiente participó en una manifestación estudiantil en Roma, en la que, según cuenta a su madre desde Madrid (España), “me dieron de palos y con ellos me quitaron lo belicoso”.

En Roma se había estado preparando para la exposición de 1900 en París, en donde presentó dos cuadros. Recibió una medalla de plata por un autorretrato al pastel. Desde Europa envió varios cuadros suyos a México, como era obligación que hicieran los becados.

Entre mortíferas serpientes

Y ahora nos encontramos con una anécdota que raya en lo increíble —y quizá lo sea—, pero que añade emoción a la película cuyo director y protagonista fue el Dr. Atl.

No se sabe cuándo, el Dr. Atl viajó por Egipto, India y China. Sin embargo, se cuenta que al regresar de la India se hizo amigo de un herpetólogo inglés aficionado al whisky y el cual traía una numerosísima colección de serpientes de varias especies. Al darles de comer en estado de ebriedad, rompió una de las jaulas y el herpetólogo cayó entre los ofidios, muriendo al instante de tanta mordedura. Atl huyó despavorido pidiendo ayuda, pero cuando ésta llegó ya era demasiado tarde: las serpientes habían salido de la jaula y escondido por todo el barco, no sin antes matar a buen número de pasajeros. El capitán reunió a los que aún vivían en el centro de la nave y formó un cordón defensivo, mientras la tripulación con algunos voluntarios, entre los que no podía faltar el bueno de Gerardo Murillo, se dedicaron a cazar serpientes. La travesía continuó en medio de la angustia más desesperada. Años más tarde vio en Nápoles el mismo barco y al visitarlo se enteró que dos años después de aquel viaje todavía murieron personas de mordedura de las serpientes. No hay más constancia del viaje al Lejano Oriente que lo contado por Atl.

Huyendo, loco de amor, a los volcanes

En 1903 estaba de nuevo en México, donde realizó dos exposiciones en Guadalajara y al año siguiente ingresó a la Academia de San Carlos en México.

Mientras pintaba por las faldas del Ajusco, en el sur de la ciudad de México, conoció a un joven, entonces de unos 17 años, a quien le gustaba escalar montañas y con quien entabló amistad. El joven lo acompañaba mientras pintaba y al sentirse apoyado por el pintor, decidió pintar también. Con el tiempo sería el paisajista Joaquín Clausell, un importante pintor mexicano. Pero Clausell tenía una bellísima sobrina, cuyo retrato le pidió a Atl que hiciera. Se llamaba Amada y tenía 14 años. Atl, de 29 años, se enamoró perdidamente. Se cuenta que Atl huyó de ella, dejándola vestida y alborotada en las puertas de la iglesia; pero lo más seguro es que la chiquilla ni siquiera se enterara de los ardores de su pintor ni de que éste huyera al Popocatepetl, desesperado de no poder sobreponerse a lo que sentía por la joven.

En carta a Federico Gamboa, novelista mexicano que en 1903 había escrito su obra más famosa, *Santa*, Atl le confesaba: “Durante muchos años la amé desafortunadamente; durante muchos años.

¿Cuántos?... ¡No lo sé! Yo no comí, no dormí, no pensé y no viví.”

En un artículo periodístico, Atl escribió que para curar las enfermedades del alma no hay mejor remedio que 20 grados bajo cero entre los hielos de la cumbre de un volcán.

Por esta época, Atl se propuso viajar a pie por México para conocer su patria, estudiar las ruinas prehispánicas y bañarse en todos los ríos. No se sabe si viajó por toda la república y si de veras se bañó en tantas aguas, pero se conserva una abundantísima colección de admirables dibujos de diversas partes de México.

También siguió cultivando la amistad con Clausell y ambos salían a pintar juntos. (No es probable que los dos continuaran siendo amigos si Atl hubiera cometido la barrabasada de dejar plantada a su sobrina vestida de novia.)

Hasta 1911, cuando emprendió su segundo viaje a Europa, Atl estuvo en la Academia de San Carlos, realizó incontables trabajos relacionados con el arte (catálogos, autenticación de obras de autores famosos, inventarios de cuadros) y organizó exposiciones, suyas y ajenas. El Dr. Atl tiene el mérito de haber

patrocinado siempre a artistas jóvenes, sin ningún recelo ni envidia, y lo hacía incluso a través de la revista *Savia Moderna*.

Desde luego, no cesó de viajar a los volcanes Popocatepetl e Iztaccíhuatl.

Desde su cabaña en las faldas del Popocatepetl tenía que sacar las nubes a sombrerazos, según se decía. Atl estudió durante 20 años a Don Gregorio (nombre que le dan al Popo los paisanos que viven en sus laderas). En 1909 bajó al cráter, al que describió como un inmenso horno de ladrillos, apagado.

El Doctor Agua

Provisto de pinturas y dibujos, con el fin de venderlos, se marchó de nuevo a Europa en junio de 1911 y residió principalmente en París.

El 4 de diciembre de 1911 informaba a su madre la nueva dirección y el cambio de nombre: Atl.

Según contó Atl en una entrevista, muchos años después, el cambio de nombre ocurrió en el trayecto desde Nueva York a Europa, durante una terrible tempestad: "... hasta el capitán se mareó. Tanta agua, caray, y yo aquí con este nombre. ¡Me voy a poner 'agua' en algún idioma!... Me voy a poner 'agua' en náhuatl. Me puse Atl. Llegué a Roma a la Universidad, me gradué de doctor y me volví a París. Me encontré a Lugones, el gran poeta argentino, que no sé por qué se suicidó. Leopoldo me dijo:

–Eso de Atl solo está muy feo: ¿por qué no te pones algún título?

–¿Título de qué? –le dije yo–: ¿de príncipe, de rey, de qué?...

–No, no, un título...

–Ah, pues soy doctor en filosofía...

Al día siguiente llamamos a los amigos... pusieron una tina y la llenaron de champaña, me desnudaron, me metieron dentro y me dijeron: 'Tú eres doctor Atl'."

Durante su estancia en Francia, el flamante Dr. Atl ("flamante" porque acababa de ser bautizado así), realizó una exposición en su taller de París y el diario *L'Illustration* reprodujo algunas de sus obras.

Con otros, inició dos proyectos culturales: la Liga Internacional de Escritores y Artistas, que se proponía reunir a escritores y artistas para que fueran "factores primordiales del progreso"; el otro proyecto era la Ciudad Interna-

cional de la Cultura, la cual estaría formada por intelectuales para gobernar el mundo y crear una sociedad diferente. Al cabo, Atl se esforzó durante años en ejecutar este proyecto en México, pero nunca pudo realizarlo.

Al enterarse de que, en México, el usurpador Victoriano Huerta había sido nombrado presidente, Atl con otros mexicanos emprendió una campaña para que Francia no otorgara ningún préstamo al general golpista.

A mediados de 1914 regresó a México, según se dice con un plan para asesinar a Huerta. A este efecto, Atl permaneció en Veracruz, fingiendo que era un aviador italiano de nombre Giorgio Stello. El complot nunca se realizó porque el 15 de junio los constitucionalistas de Venustiano Carranza derrocaron a Huerta.

Atl se entrevistó con Carranza y se adhirió al constitucionalismo. Al poco tiempo quedó al frente de la ENBA o Escuela Nacional de Bellas Artes. El muralista David Alfaro Siqueiros cuenta que Atl puso en la puerta de la institución: "También con los ladrillos se hace la Revolución". No se ha entendido muy bien qué quiso decir.

Durante 1915 y 1916, Atl participó en la lucha revolucionaria desempeñando labor de propaganda a favor del movimiento obrero y fundando al menos dos periódicos obreros. A mediados de 1916 fue acusado por Carranza de azuzar a los obreros en su contra y fue encarcelado brevemente. Al quedar en libertad partió para Los Ángeles.

En Estados Unidos conspiró contra el gobierno de Carranza y se puso en contacto con los obreros mexicanos de ese país.

Cuando aún Carranza era presidente, Atl se reconcilió con él mas, en 1920, ocurrió un levantamiento en contra de Carranza (Plan de Agua Prieta).

Vestido como en tiempos de Luis XIV

La entrevista de Atl con Carranza tuvo lugar cuando éste se dirigía a Veracruz huyendo de los insurrectos. Carranza se dirigía a Veracruz en tren, con todo su gobierno, funcionarios, senadores, el tesoro de la nación; pero en la estación de Aljibes, sus enemigos habían quitado las vías y el tren no pudo continuar. Entonces Carranza se internó en la sierra de Puebla; a los pocos días, la noche del 20 al 21 de mayo de 1920, fue asesinado en el pueblo de Tlaxcalatongo, del mencionado estado.

Atl narra en su obra *Gentes profanas* que llegó incluso hasta Aljibes, y que poco después fue hecho prisionero por una gavilla de soldados, quienes intentaron fusilarlo; que lo desnudaron y luego le dieron los pantalones ensangrentados de un soldado muerto y una blusa rosa, con encajes, de una mujer también muerta y así fue llevado hasta el jefe de esa partida ante las burlas de todos. Contaba Atl que en el camino pensaba que en la época del rey de Francia Luis XIV (el Rey Sol) se habría visto muy bien, pues entonces los hombres vestían encajes. Fue encarcelado, con su blusa rosa. La blusa lo salvó, pues un homosexual que le daba de comer en la cárcel, creyéndolo de los suyos, lo ayudó a escapar.

Anduvo días sin rumbo, muerto de hambre y hasta hizo de cargador en el mercado de La Merced, siempre con la blusita. Al fin, el portero del convento del mismo nombre lo reconoció y le dio cobijo y comida. No se sabe cuánto tiempo anduvo vestido así; parece que una vez la esposa del portero le lavó la ropa y, limpio y con la blusa, salió a buscar trabajo con un antiguo editor de sus libros, el cual le dio dinero para que se comprara ropa en La Lagunilla.

Cuánto tiempo anduvo de mísero, si es que anduvo, no se sabe; es el caso que en el mismo año 1920 el nuevo gobierno lo nombró encargado del ex convento de La Merced, donde realizó una exposición. De aquí en adelante prosiguió con su actividad cultural y artística, con exposiciones, colaboraciones en periódicos y publicación de libros, entre ellos el titulado *Las iglesias de México*, publicado por la Secretaría de Hacienda.

Un amor arrebatado

La conoció en una fiesta en una residencia, en 1921: “Entre el vaivén de la multitud que llenaba los salones se abrió ante mí un abismo verde, como el verde de algunos prados, profundo como el mar: los ojos de una mujer.”

Así describió con tinta roja en su diario el encuentro con Carmen Mondragón, mujer de una extraña belleza.

Días después la volvió a ver en la Alameda, iba con su marido. Atl se acercó a saludarla, porque ella le sonrió. Invitó a la pareja a que visitaran su estudio.

Dos días después, ella llegó sola. Y ése fue el comienzo de una demencial pasión por parte de los dos. Era una mujer fuera de lo común: su inteligencia era extraordinaria y tenía una gran cultura (era una lectora insaciable), hablaba francés como nativa porque de pequeña había estado en Francia y en México continuó sus estudios en un colegio francés dirigido por monjas. Tocaba el piano con soltura, improvisaba y componía. Era pintora, pero optó por un estilo de pintura tipo infantil, naïf que le llaman ahora, pero en algunos cuadros se nota que poseía talento y técnica; era escritora y poetisa. ¿Tenía ribetes de loca? Ése es el misterio; desde luego, era mujer que apenas si hacía caso (o ninguno) de la opinión de la gente, para lo que sí hay que estar loco de remate. Cómo una mujer de excepcional belleza y porte, codiciada por todos los hombres, se enamoró a sus 33 años de un hombre maduro, Atl, de 47 años y desmoriado, sin atractivo físico alguno, es otro misterio de Carmen Mondragón.

Atl le puso Nauhi Olin (cuatro movimientos o cuarto sol, en náhuatl), para que los dos tuvieran nombres místicos y prehispánicos. En adelante, Carmen siempre se llamó Nahui Olin y así firmaba sus cuadros y sus libros.

Un fuego más abrasador

Si Atl jugó con fuego con esta pasión demencial, la Tierra, magnánima, en 1943 le ofreció otro fuego grandioso, nacido de sus entrañas, para que lo pintara hasta la saciedad: el volcán Parícutín. Atl fue testigo de su nacimiento, vida y muerte. Los asombrosos cuadros que pintó se exhibieron en el Palacio de Bellas Artes.

Pero se dice que su osadía en acercarse y convivir con el Parícutín y respirar sus gases la pagó cara. Se cree que esa continua intoxicación le causó problemas cardiovasculares en la pierna derecha, que en determinado momento derivaron en una tromboangitis obliterante que le causó gangrena, y por lo tanto se procedió a la amputación.

Parece que su mala presión arterial impedía que se procediera a la amputación, lo que había significado la muerte por el avance de la gangrena. Atl le pidió a su amigo Antonio Luna Arroyo que le trajera de su estudio su acta de nacimiento y una chequera para gastos de entierro... y una botella de whisky para animarse.

Antonio repuso: “Te voy a traer el whisky, con mucho gusto, pero pienso que cuando te mueras de aquí a muchos años, el gobierno te enterrará en la Rotonda de los Hombres Ilustres y no necesitarás dinero para tu entierro”, y se fue a una cantina por la botella de whisky. Al día siguiente, la presión había subido y pudo ser operado.

Quizá las cosas ocurrieron como narra Antonio Luna, pero es más sabroso como lo cuenta el propio Dr. Atl:

... después de mi estancia de un año en París, me vinieron una serie de choques nerviosos. Un día tuve un colapso muy fuerte y el doctor Palacios Macedo, que por casualidad llegó a casa, me dijo: ‘Usted se está muriendo’. Me llevó, ¡oh contrariedad!, a una maternidad. Yo creí que iba a tener un niño, pero no, me cortaron la pierna. Salí sin niño y sin pierna...

La amputación no disminuyó su actividad de todo tipo: artística, literaria y social. Viajó a París en 1952, pensando en el proyecto de la Ciudad Internacional de la Cultura, que luego se pensó edificarla en México con el nombre de Olinka. Todavía en 1959, Atl continuaba trabajando infructuosamente en el proyecto de la ciudad, que debía estar o en el Distrito Federal o en Morelos.

Mientras, las exposiciones de sus obras se seguían unas a otras, así como la publicación de sus libros. Era considerado desde hacía años una gloria del país.

En esa actividad creadora, casi a los 89 años, lo sorprendió la muerte por un paro cardíaco respiratorio el 15 de agosto de 1964.

Como había profetizado su amigo, no tuvo que pagar su entierro. Fue velado en el Palacio de Bellas Artes y descansa en la Rotonda de los Hombres Ilustres.

... El paisaje es el ritmo de ondas que la naturaleza extiende, tal vez generosamente; donde saturamos el espíritu de excelsas sensaciones de belleza y energía.

Dr. Atl

El pintor y muralista Diego Rivera expresó:

“El Dr. Atl es uno de los personajes más curiosos que ha nacido en la modernidad del continente americano. Tiene la historia más pintoresca de todos los pintores, imposible ensayar de relatarla sin emplear varios tomos. [...] Predicó teorías estéticas, pintó con pinceles increíbles finas sensaciones de color, acaudilló huelgas, escribió críticas que echaban chispas, agitó al pueblo, estafó a una porción de bobos, empeñó las cámaras fotográficas de todos sus amigos y conocidos, organizó exposiciones y, sin tener ni un centavo, dio de comer peroles enteros de excelentes macarrones y protegió con dinero a decenas de artistas jóvenes [...] reinventó con copal nacional los colores al óleo sólido y planeó negocios, formuló programas de gobierno, preparó presidentes, hizo vender todos los cuadros de una exposición mía para que pudiera irme a Europa...”

El Dr. Atl, fuente de inspiración de novelistas.

El Dr. Atl escribió *Cuentos bárbaros* y *Cuentos de todos colores* (tres volúmenes).

El estadounidense John Steinbeck (1902-1968), premio Nobel de Literatura (1962), aprovechó “El hombre y la perla” del Dr. Atl para elaborar una novela completa.

Igualmente, el literato español Ramón del Valle Inclán (1866-1936) copió palabras y oraciones enteras, así como el tema de un cuento de Atl: “El niño Ki andaba por ai”, para la novela de tema mexicano *Tirano Banderas*, una de las más importantes de la literatura española. Valle-Inclán había estado en México (y hasta se enroló en el ejército mexicano en los años 90 del siglo antepasado, regresó en 1924 y trabó amistad con Atl; en 1926 publicó *Tirano Banderas*.

Los personajes de Atl son de los bajos fondos de la sociedad. Son cuentos breves y con unos cuantos trazos hace la vida del personaje, el cual tras pasar una existencia de miserias y de barbaridades suele morir violentamente, a menudo en una especie de heroísmo ridículo.

CARLOS MÉRIDA

Hace poco más de 100 años, en 1891, nació Carlos Mérida en la ciudad de Guatemala, capital de Guatemala, un bello país de América Central que comparte en la frontera con México la cadena montañosa llamada Sierra Madre de Chiapas.

El papá de Carlos era abogado y su mamá, profesora de primaria. Ellos siempre le inculcaron amor hacia las actividades culturales, por lo que cuando entró a la secundaria también tomó sus primeras clases de pintura.

Después, la familia se mudó a Quetzaltenango, un poblado lleno de colorido y tradiciones, donde Carlos siguió estudiando pintura y terminó el bachillerato. También quiso ser músico y tomó clases de piano durante casi dos años, pero fue afectado por una sordera parcial y debió abandonar sus aspiraciones musicales.

Sin embargo, ya había decidido ser artista, así que regresó a la capital guatemalteca y logró exponer sus cuadros en el edificio del periódico *El Economista*.

Cuando Carlos Mérida tenía veinte años, un amigo le dijo que debía ir a París, pues ahí se estaban desarrollando los estilos más modernos de la pintura.

Con la ayuda de su padre realizó el viaje y tomó clases con muy buenos maestros, pero lo más importante fue que conoció a pintores muy famosos —entre ellos a Pablo Picasso—, de quienes aprendió muchísimo.

Cuando regresó a Guatemala, descubrió que el tema de su pintura tendría que ser la cultura indígena

Curiosamente, en ese viaje a París tuvo su primer contacto con México, pues ahí se hizo amigo de Diego Rivera y de otros pintores mexicanos que estudiaban en aquella ciudad.



Carlos era un joven muy inquieto y visitó cuantos museos pudo, no sólo en Francia, sino también en España, Bélgica y Holanda. La danza le parecía un arte maravilloso, de modo que asistió al ballet siempre que tuvo la oportunidad.

Cuando regresó a Guatemala, a los veintidós años de edad, se estableció en Quetzaltenango y descubrió algo importantísimo: el tema de su pintura tendría que ser la cultura indígena de su país (o sea la cultura maya), pero la realizaría con las técnicas y los estilos modernos que había aprendido en Europa.

Carlos Mérida parecía entonces un niño descubriendo el mundo, pues se fascinó con el colorido de los textiles indígenas, las líneas elegantes de la arquitectura maya, la belleza de las artesanías y el hermoso paisaje que rodea a Quetzaltenango. Por eso decidió que su pintura, aunque sería muy actual, siempre se identificaría con la cultura y el paisaje de Latinoamérica, y en especial con sus orígenes prehispánicos.

En aquella época pintó cuadros que nos permiten admirar la flora y la fauna de Guatemala, las costumbres de su provincia y el vestuario de los indígenas mayas, pero con un toque de modernidad y con la tendencia a utilizar las formas geométricas que se convertirían en su estilo personal.

Un poco más tarde se casó y con su esposa, que se llamaba Dalila, se instaló en la ciudad de México, donde tendría mejores oportunidades para desarrollar su talento artístico. Carlos se enamoró de nuestro país y en él se quedó a vivir para siempre. “En realidad –decía–, pienso que entre México y Guatemala no hay ninguna diferencia. Es el mismo país. Los territorios están divididos por un río que ni siquiera tiene agua, así que no es cosa de tomarlo en cuenta...”.

Con sólo unas cuantas líneas, Mérida creaba personajes geométricos llenos de colorido

Al año siguiente nació su hija Alma y él expuso sus cuadros en la Academia Nacional de Bellas Artes. Luego trabajó como asistente del gran muralista Diego Rivera, a quien, como ya dijimos, había conocido en París y, poco a poco, se fue ganando un lugar importante entre los pintores. Cuando Alma tenía cuatro años, nació su segunda hija, Ana, quien heredó su amor por la danza y llegó a ser una de las mejores bailarinas de México.

Cuando tenía 36 años, Carlos Mérida efectuó su segundo viaje a París, donde se volvió a encontrar a su amigo Pablo Picasso y además conoció a Joan Miró y a Paul Klee, dos geniales pintores que le enseñaron muchas cosas.

Ya para entonces, Carlos Mérida era reconocido como un destacado pintor y sus cuadros se exhibían en las ciudades más importantes de América y de Europa. En esa época pintaba cuadros surrealistas, es decir, pinturas que representaban lo que él veía en sus sueños y lo que inventaba con su fantasía, y no las cosas como las vemos en la realidad (la palabra surrealismo significa “más allá de la realidad”).

Le gustaba mucho viajar y conocer a los mejores artistas de cada país, de modo que siempre estaba al tanto de los avances de la pintura, por lo cual una universidad de Estados Unidos lo contrató como profesor durante dos años.

Para Carlos Mérida, como para todo buen artista, era muy importante la imaginación

Carlos nunca se cansaba de experimentar con todo tipo de técnicas y materiales. Hizo dibujos con lápices grasos (crayones), tinta y lápices de colores; también realizó acuarelas, o sea lo que conocemos como pinturas de agua; óleos, que son hechos con pinturas de aceite; grabados; *collages* (mezcla de variados materiales: trozos de papel, fotografías, pintura, alambres, etcétera), y grandes murales hechos con pintura, mosaicos, mármoles, piedras, placas metálicas o concreto; es más, hasta inventó un material llamado petroplástico, que es una pintura muy resistente a los efectos del clima y del tiempo.

Carlos sabía elegir las formas y los colores exactos para transmitir un sentimiento o una idea

Asimismo, además de pintar sobre tela pintó sobre madera y sobre distintos tipos de papel, como el amate (que los artesanos indígenas de Puebla y Guerrero fabrican con corteza de árbol) y el de fibra de maguey. Además, era un gran entusiasta de lo que él llamaba “integración plástica”, es decir, el diseño y la construcción de edificios con pinturas y esculturas creadas especialmente para ellos desde un principio, en lugar de añadirlas después.

Casi siempre titulaba sus cuadros con nombres sacados de la mitología maya (o sea, con los nombres de los dioses de esa cultura) o inspirados en el mundo de los sueños, la magia y la fantasía, pues para Carlos Mérida, como para todo buen artista, era muy importante la imaginación.

Sus cuadros nos transmiten una sensación de felicidad y paz interior de orden y estabilidad

Conforme pasaron los años, aprendió que las cosas sencillas también pueden ser importantes, y eso lo aplicó en su trabajo al crear personajes con sólo unas cuantas líneas, formando figuras geométricas llenas de colorido. Los expertos en arte consideran que Carlos Mérida llegó a tener un dominio perfecto de la geometría y del color. Gracias a eso desarrolló un estilo personal e inconfundible.

Sabía elegir las formas y los colores exactos para transmitir un sentimiento o una idea; además, sus cuadros eran ideales para decorar cualquier espacio, pues logró la combinación perfecta de los temas autóctonos de Latinoamérica y los estilos más modernos de Europa. A veces, le bastaban dos o tres colores y algunas formas geométricas (triángulos, círculos, cuadrados y rectángulos) para hacer una pintura preciosa y llena de matices, como si tuviera muchos más colores.

Cuando vemos sus cuadros, la armonía que hay entre los colores y las formas geométricas nos permite experimentar sensaciones de felicidad y paz interior, de orden y estabilidad. Tal vez por su gran amor hacia la música, se diría que en su obra parece vibrar una suave melodía.

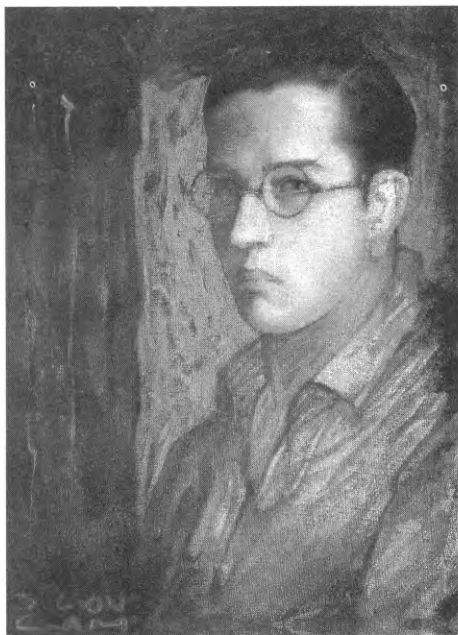
A lo largo de su carrera, produjo más de dos mil quinientas obras de arte, pero, además, como era muy trabajador, escribió artículos para revistas y periódicos, ilustró libros infantiles, creó escenografías para ballets y diseño vestuarios, tarjetas de Navidad y timbres postales, entre ellos los de la olimpiada de México en 1968.

Es así como debemos a la inagotable imaginación de Carlos Mérida, quien falleció a los noventa y tres años, un universo de personajes juguetones, llenos de color y de alegría de vivir.

JORGE GONZÁLEZ CAMARENA

El pintor de los colores mexicanos

“¡A ver si también suben hasta aquí!”



Nuestro pintor tenía un carácter tan afable y bondadoso que sus amigos, cuando no tenían nada que hacer, se iban a su estudio. Es claro, no lo dejaban trabajar, pero era además un hombre prudente y no se atrevía a decirles que se marcharan. Entonces se le ocurrió poner el estudio en las faldas del Ajusco, pues pensó: “¡A ver si también suben hasta aquí!”

Así podía trabajar a su antojo y permitir que con los aires de la imponente montaña le llegara una inspiración que no tenía límites, pues Jorge González Camarena

hacía cuadros, trabajos en mosaico, cerámica, murales o esculturas, algunas de ellas gigantescas. Con su habilidad pronto aprendió a moldear figuras.

Uno de los hermanos –fueron ocho– de nuestro pintor recuerda cómo cuando la familia iba desde Guadalajara a Tlaquepaque y llovía, Jorge aprovechaba el barro para moldear figuras que luego colocaba en una especie de hornito que él había hecho.

Además, tenían a la tía Esther, hermana de su madre, que era aficionada a la pintura; cuando la visitaban, los niños salían a jugar, menos Jorge, que no se movía del lugar, observando cómo pintaba. Cuando la tía le preguntaba qué quería ser de mayor, respondía con todo el aplomo del mundo: “¡Pintor!”

En 1918, cuando el niño tenía 10 años, sus padres, con sus ocho hijos, se fueron a la ciudad de México; ya en esta ciudad y cuando aún cursaba la primaria, el profesor de dibujo de Jorge captó la habilidad de su alumno e insistió para que entrara en la Academia de San Carlos. Pero tenía la oposición

de su familia, que lo había destinado a que fuera abogado o médico; sólo después de la primaria entró en la academia.

Miembro de una orquesta indígena... y medio brujo

A los 20 años, en 1928, inició un movimiento para que el gran muralista Diego Rivera fuera el director de la academia y así terminaran los anticuados métodos de enseñanza de esa institución. Su movimiento triunfó y Diego Rivera fue director de la Academia de San Carlos.

Pero sobre todo, González Camarena fue amigo de un pintor mexicano famoso también, Gerardo Murillo, que se firmaba Dr. Atl. Fue alumno de éste y con él realizó varios trabajos importantes... y también se corría con él y otros compañeros algunas francachelas, a las que el Dr. Atl era muy aficionado (se enojaba si no lo invitaban).

“Camarena es el muralista de la generación media, más mexicano, más acorde con las ideas que inspiraron la revolución artística de nuestro país.”

Dr. Atl

En 1932, a los 24 años, fue encargado de restaurar los frescos (pinturas murales) del siglo XVI recién descubiertos en el ex convento de Huejotzingo, Puebla. Este trabajo le llevó dos años, durante los cuales vivió como un pueblerino más y hasta formó parte de la orquesta que tenía el pueblo y en la que se tocaba con instrumentos prehispánicos. Además estudió la magia y la brujería mexicanas.

También dedujo que quien había pintado los frescos del ex convento era la misma persona que pintó el cuadro de la Virgen de Guadalupe: Marcos Cipactli.

Su pecado del arte comercial

Hoy, que un artista se dedique a ganarse la vida haciendo trabajos comerciales ya no se considera un desdoro, una vergüenza. Más aún, el artista comercial puede pasar por un pintor o dibujante de calidad, si lo que hace tiene un alto grado de originalidad. El reciente *Diccionario de arte*, una obra de 34 to-

mos, hecha con la colaboración de críticos de arte de muchas partes del mundo y escrita en inglés, tiene un largo artículo dedicado a lo que en ese diccionario (o más bien enciclopedia) se llama “Arte comercial”. ¡Quién le hubiera dicho a González Camarena que lo que hacía sólo para ganarse la vida, sería considerado arte con el correr de los años!

Este cambio de manera de pensar en un sentido más liberal y apegado a la verdad (porque de hecho hay grandes artistas comerciales o publicitarios) es una suerte para los artistas de nuestra época, que no necesitan pasar vergüenzas por el prejuicio de la gente.

Sin embargo, en la época de González Camarena, por desgracia, no era así. De todos modos, para ganarse la vida y obtener mejores ingresos tuvo que dedicarse a hacer pintura comercial.

Pero no sería tan malo en esa modalidad de lo que hoy consideramos un arte, puesto que ganó dos premios, concursando con otros pintores de categoría que estaban en las mismas que él: necesitados de dinero. Más aún, el gran Diego Rivera estaba entre los miembros del jurado calificador de esos concursos de arte comercial o publicitario. González Camarena ganó el segundo y tercer premios (compartiéndolos) de un concurso patrocinado por la compañía cementera La Tolteca.

“Camarena es el joven pintor que domina las técnicas, principalmente las de pintura mural; en el edificio guardiola trabajó con una técnica novedosa, como las mías, con excelentes resultados; es ya un maestro.”

Dr. Atl

González Camarena, entre otras cosas de arte publicitario hacía calendarios, que alguna casa comercial obsequiaba a sus amigos y clientes, así como portadas de revistas de la industria.

Por este hecho los maliciosos lo tachaban de “pintor de calendarios”, y él mismo sufría, no por los desprecios y burlas, sino porque consideraba que estaba traicionando al arte.

Pero no todo era malo en aquel menospreciado menester. Pudo realizar murales para bancos y para el Instituto Tecnológico de Monterrey, así como pinturas religiosas para la iglesia de la Purísima de esa ciudad, en 1945.

Otra buena parte era estar invitado a fiestas que organizaban los grandes empresarios y también invitaban a sus modelos, lo que a ellas las halagaba y les subía el ánimo.

Y fue en una de esas fiestas donde conoció a una bellísima jovencita de origen francés, de la que se enamoró a primera vista. Y la cosa no paró ahí, sino que en diciembre de 1934, cuando el tenía 26 años, se casaba con ella. Se llamaba Jeannie Barré Saint-Leu y sería la madre de sus 4 hijos.

Con esposa y, al tiempo, con hijos, González Camarena menos podía separarse de sus trabajos publicitarios. Se asoció con un experto en publicidad, formado en Estados Unidos pero que había sido compañero de escuela, y establecieron un despacho de publicidad en la céntrica calle de Tacuba, en la ciudad de México. Esto le dio mucha fama en el mundo de los empresarios y buenas ganancias. Vivía tranquilo y su familia disfrutaba de una posición desahogada. Algún día le tocaría dedicarse al gran arte.

El escándalo de su segundo mural

Y el momento llegó. En 1940, a los 32 años, al realizar un pequeño fresco para un hotel del estado de Hidalgo, un importante arquitecto, Carlos Obregón Santacilia, quedó tan impresionado que le encargó unos murales para el edificio Guardiola, en el centro de México.

Sin embargo, las figuras representadas causaron un gran escándalo, porque algunos las calificaron de inmorales. Interviniendo con mucho ingenio, el cronista de la ciudad de México, Salvador Novo (1904-1974), dijo que la cuestión no era si eran "morales o inmorales, sino si eran murales o inmurales", un juego de palabras que no significaban nada pero que quitaba importancia a la acalorada discusión.

El caso es que los murales no fueron retirados; por desgracia, el terremoto del 28 de julio de 1957 los destruyó.

Otro de los grandes murales de González Camarena fue el que realizó en 1950 para el Instituto Mexicano del Seguro Social, en el Paseo de la Reforma en la ciudad de México, obra que completó con dos grupos escultóricos a la entrada del edificio. Este mural tiene una anécdota. Por decreto presidencial se había formado la Comisión de la Pintura Mural, constituida por Orozco, Rive-

ra y Siqueiros, quienes dictaminaban cuáles edificios debían tener murales y qué pintores podían realizarlos. Adivinarás que sólo ellos se repartían los murales.

Por lo mismo, mientras González Camarena realizaba el mural del Seguro Social, por encargo de Carlos Obregón Santacilia, cubrió el trabajo con una manta para que nadie se enterara; de todas formas, los tres monstruos sagrados lo supieron y una tarde fueron a ver. González Camarena no estaba en los andamios, pero alguien oyó que comentaban: “¡No está mal! Pero, ¿por qué no nos avisó?”

“Sus obras tienen reflexión, dibujo preciso, color y textura ricos... representan un valor de la pintura mexicana por su ponderación, su perfecta técnica y su señera fantasía.”

Justino Fernández

“Mirando para abajo y pintando para arriba”

Una de las importantes obras de González Camarena fue la decoración, en 1953, a los 45 años, del edificio del Banco de México en Veracruz, alta y moderna construcción que se levanta en una esquina del malecón, frente al puerto. Es una obra muy vistosa que ya caracteriza a la ciudad de Veracruz.

Como el edificio tiene sus fachadas de cristal no quedaba espacio para pintar; entonces se decidió que el mural estuviera en el plafón (techo) de 7 m de altura. Se levantó una plataforma o andamio, pero dicha plataforma no dejaba ver qué aspecto iba tomando el trabajo. Entonces González Camarena y sus dos ayudantes utilizaron unos espejos llamados de disminución, los cuales colocados en el piso de la plataforma alejaban la obra (algo así como si miraran con binoculares al revés) y se podían ir dando cuenta de si las figuras tenían proporción.

Pero la gente del puerto, siempre dispuesta a burlarse de todo, comentaba que en el banco había *“unos locos que miraban para abajo y pintaban para arriba”*.

Mientras realizaba su trabajo, González Camarena podía contemplar en lontananza (lejos) el castillo de San Juan de Ulúa, que está más allá del puerto. El castillo de San Juan de Ulúa es muy importante en la historia de México,

pero delante del castillo estaban clavando pilotes para ampliar el puerto. González Camarena quiso averiguar más y fue así como se enteró de que se tenía intención de demolerlo. El artista quedó pasmado ante la insensatez de atentar contra construcción tan importante en la historia de México e incluso de América, y así como de joven encabezó el movimiento para poner de director de la Academia de San Carlos a Diego Rivera, ahora encabezó un movimiento para conservar el fuerte de San Juan de Ulúa y, como en aquella ocasión anterior, también ahora salió triunfante y el castillo de San Juan de Ulúa sigue en pie y muy visitado, para gloria de Veracruz y de México. Ésta fue otra gran labor que México siempre le deberá a este artista genial.

La bella y la bestia

Seguramente recuerdas la portada de los libros de texto gratuitos en que aparecía una bella mujer indígena que en una mano empuña una bandera nacional y en la otra muestra un libro abierto. Es un óleo titulado *La Patria*, de 1962.

La modelo que ahí aparece tiene una historia que para ti resultará divertida, aunque para ella no tuvo que serlo en absoluto.

Cuando la conoció, González Camarena quedó embelesado por aquella belleza de princesa indígena y pensó que podría servirle de modelo para muchos de sus cuadros sobre México.

Llegó a abordarla y proponerle que fuera su modelo. Pero entonces, la joven, ¡de sólo 18 años!, le contó, aterrada, su situación. Resultó que estaba casada con un guardespaldas o guarura de un político, el cual era un hombre brutal, salvaje. Cuando el marido se tenía que ausentar algunos días, descargaba su pistola a los pies de la pobre chica, a la que hay que imaginar saltando, muerta de miedo, para que no le tocara ninguna bala (si es que alguna vez no se le clavó algún proyectil de rebote). Ésa era la forma contundente que tenía aquel energúmeno (endemoniado) para que la muchacha se hiciera una idea de lo que le pasaría si la pescaba con otro.

“Olvídese –le dijo la muchacha a González Camarena–; si mi marido descubre que estoy posando para usted, al día siguiente habría dos entierros.”

Pero González Camarena no cejó en su empeño de convencer a aquella belleza que se decidiera a posar. Vigilaba las salidas y entradas del pistolero

aquel, desde luego con peligro de su vida y hasta de la vida de la joven. ¡Todo fuese por el arte!

Hasta que un día vio que en la casa de la joven había un velorio. Lo primero que pensó fue que aquel barbaján la había matado en una de sus danzas macabras a base de descargas de pistola. Pero, no; el difunto era el marido, que había caído muerto en un tiroteo con los de su calaña.

González Camarena, muy respetuoso, aguardó a que pasaran los 40 días de luto riguroso y luego pudo abordar de nuevo a aquella viuda feliz, y fue así como Victoria Dorenlas, como se llamaba la bella de Tlaxco, Tlaxcala, figuró como *La Patria* en los libros de texto de todo México y en muchos cuadros más.

La pared florecida

Entre las obras más notables de González Camarena está el grandioso mural de unos 300 m² que realizó en la universidad de la ciudad de Concepción, en Chile, entre 1964 y 1965, y cuyo tema es la fusión de las razas en el subcontinente latinoamericano; de ahí que el mural lleve el título de *Presencia de América Latina*.

Cuando el poeta chileno y premio Nobel de literatura Pablo Neruda (1904-1973) vio el mural, se expresó así: “Me quedé asombrado ante la gran obra [...] había florecido la pared. Se había llenado de grises incesantes, de verdes y de ocre, de amarillo y violeta. Se había llenado de cardos y espinas, de manos y narices, de ojos muertos y vivos [...]”

“... La impresionante creación de González Camarena vale por todas las polémicas que ha encendido la fuerza de nuestro mestizaje...”

Mauricio Magdaleno

No podemos omitir el mural que González Camarena pintó nada menos que en el Palacio de Bellas Artes de la ciudad de México, titulado *La humanidad liberándose* (1963).

González Camarena ha realizado muchos más murales y también obras escultóricas de gran tamaño, como el monumento a la Independencia en el

pueblo de Dolores Hidalgo, Guanajuato, en 1960, en colaboración con el arquitecto Carlos Obregón Santacilia.

Entre sus pinturas religiosas hemos de citar a *Cristo en la cruz* de la iglesia de la Purísima, de Monterrey, que ya hemos mencionado.

Cristo crucificado, aunque pintado, da la impresión de tener volumen, como una escultura. Tiene otro Cristo crucificado, representado más verídicamente, como debería haber sido el aspecto de un crucificado sufriendo indeseables tormentos y desgarrado de dolor.

En 1967, González Camarena, por encargo de la Presidencia de la República, viajó a Italia, a Caprese, pueblo natal del genio de las artes, Miguel Ángel, para ofrecer una pintura realizada por el pintor mexicano en honor de Miguel Ángel y para sellar la amistad de México e Italia. González Camarena fue condecorado por el gobierno italiano con la Orden al Mérito.

Otro de los grandes honores que recibió fue el Premio Nacional de Artes en la rama de pintura en 1970.

“En lo que a la pintura mural se refiere, es indudable que González Camarena ha logrado marcar bien su personalidad, evitando caer en la copia servil de Diego o de Orozco.”

Margarita Nelken

La fuerza expresiva de los personajes de González Camarena, a menudo con un gigantismo que achica el resto del cuadro; los violentos y penetrantes colores –colores vivos, mexicanos– que parecen resquebrajar la pared donde están puestos; las figuras traslúcidas, cual si las viéramos con rayos X, mostrando cómo están hechas por dentro; los estallidos de luz de colores en algún punto del cuadro, como si allí se hubiera reventado alguna estrella... son algunas de las características de sus obras, que les dan una originalidad inconfundible.

Jorge González Camarena murió el 24 de mayo de 1980, después de una breve enfermedad. Como último homenaje, México lo veló en el Palacio de Bellas Artes de la ciudad de México, donde como hemos dicho hay una eminente obra suya.

Esta primera edición de *Una aproximación a la educación artística en la escuela* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en Diciembre de 2001, en los talleres de Lito Roda S.A. de C.V., ubicados en La Escondida núm. 2 Col. Volcanes, Tlalpan.
El tiraje fue de 2000 ejemplares más sobrantes para reposición.