

- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Estebaranz García, A. Lopez Yañez, J. Marcelo García, C. Mayor Ruiz, C. Mingorance Diaz, P. (2003). *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Giroux, H.A. Y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 19. Enero – Abril, pp.101-143. Extraído el 3 de marzo de 2014 en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>
- Perrenoud, Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, París: L'Harmattan.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Vonk, J. (1994). Teacher Induction: The great omission in education. En: M. Galton y B. Moon (eds.). *Handbook of Teacher Training in Europe*, London: David Fulton, pp. 85-108.
- Zeichner, K. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En: Estebaranz. A y Sánchez García. V. *Pensamientos de los profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

La enseñanza de las Artes en los escenarios del Nivel Superior

Coordinador

José Tranier
Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina

Participantes

Silvana Galetto
Universidad Nacional de Rosario. Argentina
Violeta Hemsy de Gainza
FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical). UNESCO. Argentina. Valencia. Chile

Introducción al simposio

“Somos libres cuando como los artistas, producimos sin que nos espolee el aguijón de la necesidad física” (K. Marx)

La perspectiva teórica para pensar el presente Simposio parte de la idea central que sostiene que toda indiferencia estética tiene su correlato lógico (o se significa, a su vez) como puerta de entrada a la indiferencia pedagógica. Quizás sea por eso entonces que, generalmente, las “referencias” simbólicas atribuidas al campo del arte y de la música en los contextos de enseñanza y de aprendizaje, al no poder ser evaluadas y medidos sus logros cognitivos con los mismos criterios y herramientas que han sido utilizados para legitimar otras disciplinas provenientes del campo científico -es decir, a la luz de la eficacia del éxito en la acción pragmática- sólo podrían serlo, a través de la interpretación de su sentido y de la estimación de sus cualidades. Si en muchas ocasiones lo cualitativo todavía presenta y re-presenta un obstáculo epistemológico para el mundo científico y social, estos pre-juicios también hallarían su espacio de re-traducción en las lógicas de transmisión dominante acerca del lugar asignado al arte, al teatro y a la música en los contextos contemporáneos y su relación con la formación docente y las formas de enseñanza en el Nivel Superior. De esta manera, observamos que en el territorio de la práctica y de la enseñanza, el espacio simbólico de las disciplinas artísticas generalmente suelen estar consideradas más como un divertimento y no como conocimiento, inclusive, para los primeros tramos o trayectos en la propia formación docente.

Es por esto que a partir de la socialización de los diferentes trabajos aquí reunidos, buscamos establecer un puente de diálogo que permita problematizar a través de diferentes conceptualizaciones y criterios teóricos, prácticos y epistemológicos, la enseñanza del arte en el Nivel Superior como objeto de estudio. A su vez, intentar visibilizar los principales obstáculos con los cuales, aquel objeto, deberá dilucidar en este especial camino. Intentar “romper” y superar los obstáculos epistemológicos inherentes al propio campo, constituirá entonces para insoslayable para la práctica y para la formación docente en el Nivel Superior. Entendemos que dicho obstáculo es considerar la hegemonía del arte exclusivamente como bien de consumo en oposición a un bien cultural y su eficacia en la formación del gusto artístico como “hechos” o “realidades” dadas, “naturales”. Aquí la importancia de poder enfrentar a la educación y al arte con las estructuras de poder para re-significarlas al interior de otra discursividad y de sentido crítico para la Formación. Es por esto que pensamos que todo accionar artístico –junto con las políticas educativas que atraviesan los planes de estudio para este tipo de carreras- forman y dan cuenta, en su generalidad, también de un determinado accionar político-cultural: desplazan en su sonoridad, en su materialidad, en su puesta en escena, un contenido histórico, ideológico- estético y creativo el cual, al menos sin lugar a dudas para nosotros, impactará de lleno, tanto en los propios estudiantes de Nivel Superior, como, fundamentalmente, en sus futuras prácticas profesionales en el campo específico.

Las diversas situaciones de adversidad que han atravesado a varios países de Latinoamérica a principio del Siglo XXI, junto con problemáticas aún vigentes que cruzan gran parte de la <geopolítica> institucional en Iberoamérica, nos ofrece diversos puntos de partida y de vista para habilitar esta discusión y análisis acerca de la enseñanza y lugar brindado a las Artes en relación con la re-distribución de políticas de Estado, de *reconocimiento*, de la sociedad, lo <cultural> y la educación actual.

De lo anterior se sigue que intentaremos hacer audibles aquellas diversas posiciones y voces representativas que permitan indagar acerca de qué formas de subjetivación, a partir de las Artes, se facilita, contribuye o se ayuda a constituir, en relación al campo del conocimiento y de la formación docente en los escenarios contemporáneos.

Crisis y perspectivas de la Pedagogía Musical en un mundo globalizado

Violeta Hemsy de Gainza

Resumen

En la actualidad existe consenso acerca de la crisis que, desde mediados de los '80s aproximadamente, afecta a la educación y las ciencias pedagógicas en los países de Occidente. Si bien las causas de la misma son, a menudo, analizadas en trabajos especializados y crónicas mediáticas, la ineficacia de la mayor parte de estos aportes se ve confirmada por el estancamiento crónico que padece nuestra realidad educativa. Es evidente que la lectura de la crisis así como el diagnóstico de posibles soluciones para su superación se encuentran ya viciados por algunas características inherentes a la situación que se pretende explicar.

El origen de la crisis suele atribuirse, entre otros motivos, a deficiencias en los aspectos de gestión e infraestructura educativa (presupuesto, organización, actualización, etc.), a la falta de insumos (materiales de trabajo, tecnología, etc.), al precario nivel de formación de los alumnos (de acuerdo con las estadísticas vigentes de evaluación educativa), etc.

Sin pasar por alto las circunstancias anteriormente señaladas, nosotros colocamos el acento en la Pedagogía misma, o sea en la calidad y eficiencia de la transmisión musical y en los mecanismos de construcción del conocimiento por parte del profesorado. Estamos convencidos de que la cuestión no pasa por introducir una nueva hipótesis teórica sino, fundamentalmente, por enfocar el “modus operandi” que debería hoy presidir toda intervención pedagógica, no sólo en el campo del arte sino de la cultura en general. Es de destacar la función estratégica que desempeñan los niveles educativos superiores en la gestión del cambio pedagógico, la capacitación profesional y la multiplicación de un nuevo modelo educativo.

Nos referiremos, finalmente, al aporte y la significación de las hoy mentadas “Pedagogías Musicales Abiertas” (PMA); particularmente, al concepto de “apertura” que debería imperar en la educación musical. No para aludir a un determinado modelo a aplicar, sino para contribuir, desde la reflexión y la praxis, al desarrollo de una pedagogía integrada y flexible, en permanente construcción, una pedagogía más acorde con la época en que vivimos.

Siglo xx: revolución educativa y globalización

A comienzos del siglo XX, con la aparición en la escena pedagógica del movimiento de la “escuela nueva” o “escuela activa”, el núcleo de los procesos de enseñanza-aprendizaje -centrados, a través del siglo XIX, en la teoría y el racionalismo positivista- se desplaza drásticamente desde el objeto de conocimiento hacia la figura del educando. Este hecho trascendental inaugura una etapa revolucionaria, de profunda transformación, en el paradigma educativo en el mundo occidental.

Desde entonces, se sucederán sin pausa las novedades metodológicas en el campo musical, mientras crece exponencialmente la oferta de proyectos y prácticas destinadas a enriquecer los fundamentos, los materiales y las técnicas educativas.

Esta fase de progreso pedagógico se verá interrumpida, a partir de los ‘80s, con la globalización y el avance del neoliberalismo, tendencia político-económica que irrumpe en nuestros países con la finalidad de frenar el desarrollo de las democracias emergentes en Latinoamérica y el tercer mundo.

El reflote, por parte del sistema educativo, de los enfoques decimonónicos - teóricos y desvinculados de las prácticas musicales- provoca serias consecuencias que, muy pronto, se harán

sentir en todas las áreas y niveles educativos -desde el jardín de infantes hasta la universidad-, con especial énfasis en el campo de las actividades artísticas.

Ya nos hemos ocupado, en repetidas ocasiones, de analizar la situación crítica que ha provocado en la educación musical el conductismo cognitivista del modelo neoliberal. No nos detendremos tampoco en esta oportunidad a ponderar las potencialidades de la música, que han sido ampliamente destacadas por filósofos, científicos y especialistas de todas las áreas de la cultura, a través de la historia. Lo que nos preocupa, aquí ahora, es discutir el tema de la crisis educativa que padecemos desde hace tiempo, con el fin de intentar un diagnóstico de situación orientado a restaurar la vigencia de algunos valores fundamentales que han desaparecido en nuestros respectivos campos de trabajo.

La resistencia al cambio pedagógico

La educación neoliberal ha privilegiado el establecimiento de normas rígidas por encima de la libre reflexión acerca de los principios pedagógicos y éticos que rigen las interacciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese modelo “único”, que también denominamos “didáctico/curricular”, tanto la música como los seres humanos son “representados” mediante un sistema de categorías de carácter lineal, a partir de las cuales se intenta abordar y “construir” tanto la realidad musical como la realidad humana previamente fragmentadas. El tiempo ha demostrado claramente la ineficacia de este tipo de operaciones virtuales y la inadecuación de un enfoque trasplantado desde el ámbito de la gestión empresarial al campo del arte y las actividades educativas.

¿Cómo proceder frente a la dificultad de un cambio pedagógico? El problema básico no reside en la complejidad del problema en cuestión -la crisis- sino en el estatismo y la inercia de un modelo instalado monopólicamente en la sociedad durante un tiempo demasiado prolongado. Los jóvenes profesores de educación musical que hoy cuentan entre 25 y 40 años, fueron formados en el modelo neoliberal, en su versión más ortodoxa, como si se tratara de un enfoque universal.

El modelo curricular, paradigma de las pedagogías cerradas (rígidas/autoritarias), continúa imponiendo su marca incluso hasta en algunas de las propuestas más actuales, a través del lenguaje “bizarro” (los “polisílabos del sistema educativo”) que imperó en las planificaciones y proyectos del sistema educativo. De hecho, la mayoría de los profesores terminaron por identificarse con ese vocabulario que, en realidad, ha contribuido a confundir la esencia de aquello que se pretende simbolizar.

La oferta pedagógico-musical hoy

Con el fin de vigorizar el modelo educativo neoliberal, se observan en la actualidad una profusión de movimientos, en el campo de la educación musical, destinados a reforzar los aspectos prácticos de la experiencia musical, dando lugar a una tendencia que se afirma progresivamente.

Estos cambios tienen lugar, por lo general, en los márgenes del sistema -en las enseñanzas privadas o especializadas- así como en los nuevos proyectos profesionales, institucionales, mediáticos o corporativos. Con mayor especificidad, en los niveles iniciales (maternal, preescolar, primer ciclo infantil, etc.), o sea en el campo que fuera territorio privilegiado de las enseñanzas activas del S XX.

En la fase de la “iniciación musical”, en lugar del canto, los coros, la flauta dulce, la banda rítmica y la expresión corporal - actividades emblemáticas de las pedagogías activas del S. XX-, predominan hoy una variedad de propuestas que privilegian los instrumentos tradicionales y étnicos, la percusión, las bandas populares -pop y rock-, los conjuntos folklóricos e incluso las orquestas de música clásica, los juegos corporales, con objetos, el baile moderno, la música urbana, la animación y el teatro musical (el movimiento, la actuación, etc.).

Si comparamos la oralidad pedagógica del S. XXI con las prácticas musicales de la “escuela nueva” o “educación activa” del S. XX, advertimos que ésta es más “estrictamente” activa (valga la redundancia); lo cual no es exactamente un elogio, ya que aquellas metodologías no excluyeron, al mismo nivel, los aspectos reflexivos del lenguaje musical, si bien en muchos casos se obviaron ciertas conductas esenciales relacionadas con la creatividad y el desarrollo de la reflexión autónoma por parte de los educandos.

En cuanto al tipo de técnicas pedagógicas que se utilizan para la transmisión y la enseñanza musical, podría decirse que, buena parte de las propuestas que hoy se ofrecen, dan prioridad al “**qué**”, o sea a la actividad misma y a los materiales, más que al “**cómo**”, es decir, a los aspectos psico-pedagógicos (a las formas o técnicas de la transmisión). De ahí que, a menudo nos referimos a la necesidad y urgencia de un “rescate” de la pedagogía, disciplina humanística hoy depreciada, casi al nivel de asignatura prescindible en la época que nos toca vivir.

En los niveles iniciales de los procesos de musicalización, la pedagogía -el arte y la ciencia de enseñar- suele ser reemplazada en la actualidad, no ya por una batería de conceptos teóricos y categorías abstractas como en el período neoliberal, sino por ciertas técnicas de montaje o producción sonoro-musical-corporal, de carácter esencialmente pragmático, centradas en la ejecución de destrezas adecuadas para ser exhibidas a través de la actuación.

Pedagogías musicales abiertas

Hacia mediados de la década del '80, introducimos en nuestro medio pedagógico el concepto de Pedagogías Musicales Abiertas (PMA), con la intención de diferenciarnos –ideológica y técnicamente- del creciente avance del neoliberalismo educativo en el campo musical. Las PMA - categoría en construcción- surgen así como un producto reactivo frente al autoritarismo y la falta de libertad educativa, impuesta por el sistema a través de un modelo único, caracterizado por límites inadecuados, establecidos desde afuera y sin participación del sujeto del conocimiento.

La expresión PMA no remite a un determinado enfoque metodológico ni a una didáctica específica, sino a la presencia de ciertos rasgos en la enseñanza musical que podrían asociarse al *concepto de apertura*, es decir al grado de libertad, coherencia e integración, que deberían ostentar los diferentes aspectos de la comunicación pedagógica.

La apertura sería, por tanto, una cualidad de la pedagogía que remite al nivel de autonomía, tanto del profesor como del alumno, e incluye por supuesto el oportuno establecimiento de límites. Procedemos con apertura cuando nos proponemos abrir lo que está obturado, aquello que necesita salir, expresarse. Ya sea para construir algo nuevo o bien para avanzar, desde lo global hacia situaciones más específicas, que permitan ir acotando funcionalmente la propuesta, tanto en relación al objeto de conocimiento como a las características psicofísicas del educando

Cuando hablamos de *dialéctica* de la apertura – rasgo característico de las PMA- nos referimos al equilibrio y al libre juego que debería siempre darse entre lo abierto y lo “pautado” en el campo educativo. En todas las épocas hubo pedagogías más o menos abiertas o más o menos cerradas, puesto que las formas de transmisión reflejan procesos vitales que son reflejo de lo humano. Por lo tanto, en nombre de las PMA, sólo nos es posible -y en una justa medida- intentar ser “más” amplios, más comprensivos, inclusivos o creativos, para transmitir desde una visión más integrada, tanto en relación al objeto de conocimiento -la música-, como a las características individuales del educando.

Si bien es posible identificar algunas características comunes a las PMA (entre otras: la adecuación al objetivo personal y musical, la prioridad de la práctica y su integración con la teoría, el abordaje directo, de fácil comprensión, la pertinencia en el contexto de la realidad social, etc.), por definición, podría afirmarse que las formas de PMA son infinitas, ya que no existen pautas que indiquen, concretamente, cómo proceder en cada caso, ni tampoco determinados materiales o técnicas para aplicar en la acción.

En términos muy generales, consideramos que la calidad del vínculo que el maestro mantiene con los alumnos a través de la tarea pedagógica, así como el manejo preciso e inteligente del lenguaje y el arte musical, son algunos de los factores que inducen apertura e integralidad en la formación del estudiante.

Políticas educativas

El modelo neoliberal, que privilegió la cognición en los procesos de enseñanza-aprendizaje, logró arraigarse mediante la sistemática neutralización de la reflexión crítica ejercida sobre el estudiantado, el que finalmente no sólo toleró el “modelo” sino llegó a aceptarlo como herramienta apta para interpretar la realidad educativa.

La pedagogía, en tanto ideología, se nutre de la realidad para volver a ella con intervenciones eficaces. Una pedagogía que permanece estanca en el plano de las ideas, sin materializarse en acciones sobre las personas y el mundo real, es un sin sentido.

La posibilidad de restablecer el equilibrio entre el pensamiento y la acción -o sea, de recuperar el carácter activo e integrador del conocimiento a nivel musical- no es algo difícil de lograr. Lo que sí resulta difícil es superar la barrera que imponen ciertas matrices de aprendizaje, artificiales e interesadas, instaladas desde una concepción monopólica de la política, que no ha vacilado en bastardear la educación utilizándola como herramienta para el retroceso cultural y la des-musicalización de la sociedad

Está visto que la posibilidad de un cambio de modelo en nuestro sistema educativo requiere el acompañamiento –al menos, la complicidad- por parte de las autoridades de dicho sistema. Cuando hablamos de un “rescate” de la pedagogía, somos conscientes de que apuntamos a un vuelco de índole fundamentalmente ideológico: se trata de trabajar para promover, en la educación pública, el restablecimiento de una pedagogía acorde con un modelo sociopolítico que garantice la autonomía y la igualdad. Una forma de transmisión musical que favorezca la inclusión ciudadana, a través de la expresión musical, y restablezca la integración de los diferentes aspectos humanos que el modelo curricular neoliberal deliberadamente fragmentó a partir de ejes convencionales y lineales.

La capacitación del profesorado

Aunque sabemos que, en un futuro, la música continuará enseñándose -como siempre- de múltiples y variadas maneras, es imprescindible que la pedagogía, en tanto disciplina humanística, no deje de desarrollarse con el fin de profundizar cada vez más en las esencias que rigen los procesos universales de enseñanza-aprendizaje.

Las nuevas praxis musicales deberían promover la **participación integral** del educando, participación que solemos sintetizar a través de los conceptos de CONCIENCIA (comprensión) y

de CREATIVIDAD (acción-expresión). Dos condiciones esenciales para el logro de una educación musical contemporánea y funcional, que promueva el desarrollo de la autonomía y el acceso igualitario al lenguaje musical, en tanto patrimonio humano y social, único y privilegiado. Estamos profundamente convencidos de que el derecho humano a la música -a través del sistema de la educación pública- es la condición imprescindible para que cada persona tenga la posibilidad de desarrollar y, a la vez, disfrutar del increíble y valioso patrimonio psicofísico con que la naturaleza lo dotó.

Consideramos, por lo tanto, esencial colocar el acento en la **formación musical y pedagógica** del profesorado, en su actualización continua y en la multiplicación educativa. Una formación integral, sustentada en la acción y su integración con el conocimiento musical.

Es imprescindible que los futuros profesores aprendan a conectarse con sus propios mecanismos en relación a la musicalidad –los recursos y potencialidades individuales así como las dificultades-, para poder luego compartir su experiencia con los alumnos. Si bien en algunos casos algo de esto puede lograrse trabajando en soledad, la presencia, el estímulo y la conducción de un maestro-guía representan un factor más que significativo en todos los órdenes del conocimiento y de la vida humana.

El nivel educativo superior es el territorio en que debería fraguarse el conocimiento profundo de los procesos de musicalización, individuales y grupales, así como la función de la pedagogía y la inclusión de las formas actuales de conocimiento y autoconocimiento.

Para concluir

Desmonopolizar a nivel oficial la función de la Pedagogía es una tarea en la que estamos involucrados unos cuantos, no sólo con la finalidad de transformar la pedagogía de hoy sino de asegurar la supervivencia de la pedagogía en el mañana. Para ello, será imprescindible luchar por la transformación del modelo pedagógico en los niveles terciario y universitario, no con el carácter autoritario que se utilizó para la implantación del modelo neoliberal sino de una manera abierta, democrática y participativa, en que prime la reflexión, la calidad y el sentido común.

En el siglo XXI, aspiramos a motivar y formar una juventud que no se limite a consumir procedimientos e ideas sino que, además de estudiar y gestionar para desempeñarse profesionalmente, lea y piense, discuta, experimente, tenga pensamientos propios y le importe la sociedad. Para ello no sólo será indispensable proceder con una mayor apertura pedagógica sino además con una actitud crítica y una supervisión pedagógica constructiva que apunte al logro de una acción y un pensamiento educativo más profundo.

Para acceder a estas metas, será preciso garantizar la lucidez, la profundidad, funcionalidad y apertura de las estrategias y las formas de acción. En síntesis, se trata de rescatar y cualificar al máximo la Pedagogía musical. No es cuestión de complicar artificial o gratuitamente estos procesos sino de ordenarlos y presentarlos de una manera funcional a las metas y necesidades educativas y musicales de los educandos.

Desearíamos que nuestras apreciaciones pudieran conducir a soluciones posibles y a una transición no traumática a partir de las condiciones actuales. A través de un modelo que rescate la UNIDAD entre la acción y el conocimiento, la creatividad y la conciencia, mediante la participación integral del educando. Como una base sólida y natural que permita el enriquecimiento de la acción educativa, en los diferentes ámbitos que la realidad actual lo requiera; tanto en el sentido de fortalecer las identidades nacionales y locales como de ampliar la experiencia y el conocimiento a través de la fundamentación filosófica y sociopolítica, así como de los materiales, fundamentos y técnicas educativas. Sin oscurecer ni enturbiar la unidad, la naturalidad y profundidad de los procesos de crecimiento musical y humano.

*ACLARACIÓN

-Cuando decimos “educación”, nos estamos refiriendo tácitamente a nuestra experiencia educativo-musical. Cuando decimos “educación musical”, enunciamos puntos de vista y conceptos válidos o transferibles al campo de la educación general.

- Cuando decimos “educación en crisis” aludimos particularmente a la educación en el sistema educativo oficial o estatal; vale decir “en la escuela pública”, en todos sus niveles, desde el jardín de infantes hasta la universidad.

Transformaciones de la currícula de Arte en el pensamiento posmoderno

Silvana A. Galetto
Posmodernismo, arte, educación, educación artística, currículum

Resumen

El posmodernismo, se presenta no como un estilo sino como una pauta cultural y la falta de una utopía hace poner en jaque los paradigmas fundacionales. La educación artística dentro de la currícula posmoderna debe posibilitar un análisis crítico y pluralista, ya que en la actualidad la

comunicación social masiva y la diversidad icónica visual son tan fuertes que la realidad confunde los bordes con la ficción.

En la currícula posmoderna, el docente se reinventa en cada clase, no se limita a la reproducción de un programa sino que deja de pensar en un tiempo lineal para significarlo en un espacio multidimensional donde coexisten diversas culturas, clases y colectivos sociales. Surgen estilos susceptibles de múltiples lecturas e interpretaciones basadas en la ironía, la metáfora, lo no-sincrónico, lo traumático y lo espectral. Trata de recuperar el atributo pluriétnico y multicultural y el contenido se va construyendo entre docentes y alumnos sometido a un continuo proceso creativo donde aparece la necesidad del reciclaje, el conflicto conceptual, el eclecticismo y la ademocratización. La tarea de enseñar va a estar influenciada por un contexto sociohistórico donde lo ideológico de los diferentes actores va a repercutir en un proceso de intercambio pedagógico, ya no con un conocimiento universal, un gran currículum, sino pequeños relatos en construcción permanente.

Abstract

Postmodernism is presented not as a style but as a cultural pattern and the lack of a utopia does jeopardize the foundational paradigms. Artistic education within the postmodern curriculum should enable a critical and pluralistic analysis, since now the massive social communication and iconic visual diversity are so strong that confuses reality with fiction edges.

In the postmodern curriculum, the teacher is reinvented in each class, he is not limited to the reproduction of a program but he stops thinking in linear time to signify a multidimensional space where diverse cultures, classes and social groups coexist. The non-synchronous styles capable of multiple readings and interpretations based on irony, metaphor, the traumatic and the spectral arise. The teacher tries to recover the multiethnic and multicultural attribute, and content is built between teachers and students subjected to a continuous creative process where the need for recycling, conceptual conflict, eclecticism and democratization appears. The task of teaching will be influenced by a socio-historical context where ideology of the different actors will affect the process of educational exchange, and not with a universal knowledge, a great curriculum but small stories in permanent construction.

Ponencia

Este trabajo surge a partir de mi labor como formadora de residentes de Bellas Artes en Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Parte de mi labor es recorrer los diferentes colegios observando los practicantes, compartiendo con los coformadores, corrigiendo proyecto, debatiendo planes y durante todo éste recorrido pude observar que en el aula de plástica cohabitan diferentes consignas y reglamentaciones de distintos paradigmas. Desde la rigidez de la transmisión de técnicas y el desarrollo de destrezas al impulso de la autoexpresión en el que se encauzaban sentimientos y emociones, desde la idea que crear constituye una forma de pensamiento a la corriente del arte como disciplina. Desde la ausencia de contenidos a la estructura analítica de los elementos básicos del lenguaje visual. Y es aquí donde yo comienzo a reflexionar en la introducción del pensamiento posmodernista en la currícula de arte.

El paso de un paradigma a otro significaba la perspectiva del progreso, idea desestimada en la contemporaneidad con el pensamiento posmoderno. Se proponían códigos diferentes que cancelaban los anteriores siendo esta situación padecida históricamente por los educadores de arte que en cuantiosas ocasiones quedaban desfasados del sistema o bien, existía la tendencia a intentar enseñar los términos y conceptos artísticos en un marco descontextualizado como decía el propio Gardner.

La discusión sobre lo disciplinar o lo expresivo recubría la búsqueda de nuevas discusiones y la posibilidad de preguntarme sobre el sentido de la presencia de la educación artística en las instituciones educativas. Y sobre todo la evidencia que el arte sigue ocupando, a pesar de todo, un lugar marginal dentro del currículum, y los docentes de artes tenemos generalmente la impresión que no estamos en la misma igualdad de privilegios

Porque como dice Flavia Terigi, de las artes se espera que sea un espacio reservado para la creatividad pero también se la considera un lujo, saber inútil frente a los contenidos más “utilitarios”.

Este prejuicio tiene muchos años de historia en nuestras instituciones, el relegamiento de las materias artística frente a las materias consideradas centrales. Si bien sería sorprendente que las artes no se encuentren dentro del currículum ya que éstas forman parte de la estructura básica, también sería sorprendente encontrar que éstas ocupen un lugar igualitario con las otras materias. Esta postura desconsidera que el arte es esencial y ocupa un lugar importante y fundamental en la vida del hombre

El arte es considerado un campo de conocimiento y centra su atención en la interpretación estética, la enseñanza de los lenguajes, los procesos de producción, los análisis críticos en la realidad socio-histórica y la búsqueda de la identidad social. En la actualidad donde la comunicación social masiva y la diversidad icónica visual es tan fuerte, donde la realidad confunde los bordes con la ficción, donde los procesos de globalización son acentuados por los avances

tecnológicos, donde hay un nuevo desarrollo del lenguaje multimedial, es totalmente imperiosa la necesidad de la educación artística dentro de la currícula que posibilite un análisis crítico y pluralista.

Nuevos conceptos y posiciones pretenden emerger a partir de una concepción estética posmoderna. Es ineludible dimensionar la posibilidad de una lectura consciente y reflexiva de la cultura visual para lograr múltiples interpretaciones y diversos puntos de vista. Enseñar a “ver” es primordial, ya que el alumno está continuamente con una multitud de imágenes que condicionan el pensamiento, para eso se lo debe invitar a promover una valoración crítica, objetiva y consciente de la imagen.

El propósito de la educación artística en el escenario de la escuela es utilizar éste andamiaje como un espacio habitable, como un ámbito de hacer, pensar, resignificar el mundo, construir identidad, transformar, estar, ser. Esto nos exige a los educadores la necesidad de repensar donde estamos ubicados.

La trilogía...

Arte, educación, educación artística, una trilogía con demasiadas historias, mucho se ha escrito de la correspondencia educación-educación artística, arte-educación. En esta ponencia me voy a tratar de centrar en la relación del binomio: arte-educación artística.

Mi primer supuesto es que al arte le es indiferente la educación artística, le es impropia la problemática de la educación, pero la educación artística sí depende del arte para existir, es parte de su esencia, su objeto de estudio. Intentaré ir más allá del concepto de transposición didáctica, de la distancia y adaptación del conocimiento erudito al conocimiento enseñado. Lo que me propongo es encontrar algunos vestigios de metamorfosis del currículo dentro de la institución escolar a partir de los diferentes conceptos que han naturalizado al arte y sobre todo de los nuevos vientos que trae el posmodernismo.

Muchos contemporáneos, entre ellos Mariana Spravskine ha referido a esto aduciendo que lo que ocurre en el mundo del arte y de las producciones artísticas en sí se desarrolla ajeno por completo a los problemas que la escuela se plantea en torno a la enseñanza. Pero sí, asevera que la educación artística ha estado en consonancia con cambios que se fueron dando en las concepciones educativas. Es más, ella continúa diciendo que la realidad actual de la educación plástica en las escuelas es fruto de políticas educativas, de su historia como disciplina y de las propias prácticas de sus docentes.

Ahora bien, lo que voy a tratar de realizar a partir de este escrito es encontrar una consonancia entre las diferentes propuestas de educación artística y lo que ocurre en el mundo del arte.

¿Existe la conexión arte- educación artística?

¿El cambio de pensamiento del modernismo al posmodernismo se vio reflejado en la currícula artística?

¿Los docentes son conscientes en cuanto que el conocimiento se produce y circula de modos muy distintos en la contemporaneidad?

¿La educación artística transita un camino simétrico, simultáneo, superpuesto, paralelo, rezagado a la problemática estética contemporánea en el momento de diseñar la planificación?

¿Podemos presumir que la cruzada de la educación artística no es arbitraria a las diferentes concepciones que peregrinó arte?

Voy a ser muy sintética en esta parte, pero no puedo no referirme a la historia de la educación artística porque esto me permite tratar de analizar donde estamos posicionados en este momento. Como escribí anteriormente, seguimos teniendo huellas de ésta historia dentro del aula, miradas que aún continúan confundiéndose en cada consigna, en cada intervención, en cada muro de la escuela, en cada hoja en blanco.

Recordando...

La historia de la enseñanza del Arte centrada en la educación formal ha presentado diversas proposiciones curriculares. La propuesta pedagógica de los años cuarenta estaba centrada en el desarrollo libre de la creatividad y la autoexpresión. Lo experimental, lo efímero, lo gestual, lo lúdico y la originalidad obtenían protagonismo frente a la instrucción artística, siendo más significativo el sujeto creador al producto creado.

Esto habilitó muchos años de taller donde los objetivos se centraban en lo emocional y afectivo y donde el desvanecimiento curricular de la disciplina habilitó que la clase de arte en muchos casos pasara a ser un complemento terapéutico. En dicho momento Autores como Herberd Ready, planteaban que toda la educación debía pasar por el arte o Viktor Lowenfeld que consideraba la infancia como un momento de gran potencial creativo y capacidad expresiva, dando curso a las acciones espontáneas y juzgándose toda intervención del docente como una manera de coartar esa libertad. Aún quedan vestigio de estas concepciones en las propuestas y evaluaciones de los profesores de artes cuando centran y evalúan sus objetivos a partir de criterios de originalidad y creatividad. La polaridad entre el conocimiento y la expresión se amplió dejando como consecuencia un verdadero temor a enseñar.

Más adelante, Eudolf Arnheim, afirmó que “ver es pensar” y postuló los diez elementos básicos de los contenidos conceptuales del currículo: punto, línea, contorno, dirección, tono, color, textura, proporción, dimensión y movimiento. Conceptos tan arraigados en nuestras aulas en la actualidad, el arte como un lenguaje.

Un nuevo cambio se postula en los años ochenta con Eisner, Barkan, el arte como disciplina dentro del currículo y la presencia de la estética, la crítica, la historia del arte, los procesos y

técnicas para crear. Conocimiento, destreza y actitud que en nuestras aulas se traducen a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Tiempos modernos...

Ahora bien, para verificar si ese cambio del modernismo al posmodernismo está presente o comienza a parpadear en la currícula, debo tener en claro cómo fueron y son los pensamientos de cada época. Aquí también voy a tratar de ser muy sintética porque quiero ir centrándome en la problemática que planteo en este trabajo.

La modernidad nacida en el pensamiento de la ilustración se caracterizó por la condena al gusto estético común y popular y un importante favoritismo por el lenguaje oral y escrito, la idea de una historia progresiva lineal y evolutiva, la superación en calidad y potencial de cada estilo al anterior conllevaba el repudio hacia el predecesor, negaba el condicionante histórico, lo desechaba. El dogma estaba basado en la jerarquización del pensamiento occidental y la primacía de los grandes relatos como visiones objetivas de la realidad. En nombre del progreso se enaltecía la búsqueda de la perfección individual, el descubrimiento científico y la creatividad humana. La utopía del futuro mejor que el presente.

El artista, en este período trató de innovar el lenguaje y las formas de representación convirtiendo más de una vez la obra en un diseño propio más que en un reflejo de la sociedad. La búsqueda de valores estéticos en sí mismo y la exploración de los artistas en su interior que inspiraron la idea del arte por el arte.

Y el posmodernismo...

La presunción de un estilo universal llegó a su fin con el nacimiento de un nuevo pensamiento: el posmodernismo, no como un estilo sino como una pauta cultural como dicen algunos autores cuando se refieren a él, donde hay lugar para la irracionalidad, la discontinuidad histórica, la multiculturalidad donde no se intenta superar el pasado sino sobreponerse sin un consenso definitivo. Una concepción que permite la presencia y la coexistencia de una gama de rasgos muy diferentes e incluso subordinados entre sí como dice Jameson.

Se comienza a dudar sobre las precisiones científicas y los valores, la falta de una utopía hace poner en jaque los paradigmas fundacionales. Las certezas son reemplazadas por el consenso y la globalización cultural se impuso en pequeños relatos. Se asume la idea de la imposibilidad de la verdad única y universal, reemplazada por una verdad subjetiva y con un relato individual fragmentado.

El observador recrea la obra en el mismo momento de entenderla, es una obra nueva. El arte como una producción cultural que solo se entiende teniendo en cuenta el contexto y su origen. Incluye las repercusiones del capitalismo y a la vez como forma de crítica. El eclecticismo y la

apropiación de la historia conviven e integran con el pasado y el presente, se construye múltiples realidades posibles y deseadas. No hay certezas, se convive con la incertidumbre.

La deconstrucción practicada por Derridá reveló la multiplicidad de sentidos, éste método utilizado por las teorías sociales y las artes visuales ayudó a la formación de un discurso que conecta a los dos como dice Efland, la deconstrucción precipita en algunos casos la ruina de mitos fundantes e indiscutidos y el desfondamiento de construcciones sociales están tan interiorizadas que ya parecían naturales.

Los cambios son vertiginosos y va de la desesperanza del modernismo al hedonismo, conviviendo en un contexto híbrido donde todo vale por igual.

La doble codificación se hace presente y los artistas ostentan con la ironía, la ambigüedad y la contradicción. Los autores del posmodernismo dicen que el arte no es autorreferencial, se abre al entorno, a diferentes referencias, a una variada pluralidad. Reinterpretan la tradición, no intentan una renovación radical, sino que juegan con las formas del pasado, y el pastiche se anuncia con una mirada hacia las antiguas imágenes, negando la novedad estética. Son productores de imágenes ficcionales y metafóricas ligados a la capacidad de interpretación.

Ahora bien...

¿Será posible aplicar este enfoque ecléctico, discontinuo y fragmentado a la currícula de arte?

¿De qué modo, qué contenidos, métodos y procedimientos habría que enseñar en el contexto posmoderno?

¿Hay un cambio en la construcción del saber?

¿Existen vínculos entre la escuela, las políticas multiculturales del currículo y la problemática enigmática del arte posmoderno?

¿Qué es lo que ocurre cuando este nuevo pensamiento llega a la currícula?

“...Los antecedentes que vinculan las artes y las ciencias desde el Renacimiento permanecen vigentes en la actualidad, del mismo modo que las problemáticas de la luz del Barroco y del Impresionismo. De igual modo desde las manifestaciones del S. XX se evidencia fuertemente la relación arte-ciencia: el arte abstracto, el surrealismo, el op art, el futurismo, -por nombrar algunos- hasta las producciones visuales de la actualidad, se establece un claro maridaje entre arte y ciencia y arte y tecnología...” (Orientaciones curriculares, Educación secundaria)

El currículum posmoderno en el arte emprende una cruzada contra la educación basada en las disciplinas, no solamente quiere modificar su contenido y su sentido sino que trata de borrar sus bordes, que los límites se diluyan, se disuelvan. Esta idea es muy difícil de introducir en las escuelas, donde las estructuras están muy arraigadas, donde las cicatrices del modernismo están muy marcadas y siguen dibujando la clase de plástica.

La fidelidad con el modernismo es aún muy fuerte y sigue apareciendo en párrafos de las currículas oficiales de la escuela media donde considera la ciencia como soporte de la educación artística. O bien, Persiste la idea de la planificación estructurada por unidades que desarrollan contenidos lineales, progresivos en la dificultad y que mantienen el postulado de los elementos básicos del lenguaje plástico.

Se sigue destacando artistas individuales, consagrados, dueños de un genio creador, beneficiados por el arribo de la musa inspiradora y productos del acuerdo de los críticos de arte y del mercado de consumo y no del disenso. Grupos concretos que direccionan el contenido sin que haya una búsqueda de las diferentes expresiones. Y a la vez, asumen que la búsqueda de la autoexpresión impulsada por el modernismo es cuestionada debido a la imposibilidad de desarrollarse en una institución social.

Enseñar en el contexto posmoderno...

Avanzando en ésta idea de relacionar el posmodernismo en la currícula de arte puedo señalar que a partir de aquí se propone otra mirada, el conocimiento ya no es fiel representante de la realidad y por lo tanto la verdad precisa de las disciplina comienzan a ser cuestionadas

El docente se reinventa en cada clase, no se limita a la reproducción de un programa. Postula preguntas a él y a los demás y surgen estilos plurales y susceptibles de múltiples lecturas e interpretaciones basadas en la ironía, la metáfora, lo no-sincrónico, lo traumático y lo espectral. Uno de los objetivos es recuperar el atributo pluriétnico y multicultural. El contenido debe estar situado histórico y culturalmente y se va construyendo entre docentes y alumnos. Está sometido a un continuo proceso creativo donde aparece la necesidad del reciclaje, el conflicto conceptual, el eclecticismo y la a democratización.

Abordar un concepto significa comprenderlo, significarlo, percibirlo, disfrutarlo, conocer su contexto histórico y a la vez experimentarla, transformar su mirada y sobre todo celebrarlo.

Este currículo posmoderno está basado en la incertidumbre abandonando una postura unívoca. Las diferentes voces y tradiciones existen y permiten escuchar la de los demás. La desconstrucción de los conceptos históricamente valorados mostraría una visión más amplia de las diferentes categorías. El fin es escuchar diferentes voces y no una mezcla de voces diversas. Esto conlleva a un currículo con contenidos multidisciplinares y la tarea de enseñar va a estar influenciada por un contexto socio histórico donde lo ideológico de los diferentes actores van a repercutir en un proceso de intercambio pedagógico, ya no con un conocimiento universal, sino con un saber en evolución permanente.

Ya no hay un gran currículum y es reemplazado por particularidades culturales contextualizadas. La currícula organizada del modernismo en forma de unidad o de árbol, desaparece, ya no hay un concepto principal del cual se van desmembrando otros secundario, sino

que ahora son simultáneos, todos son igual de importante. Los saberes son reformulados al ser interiorizados por los profesores y estos a la vez lo reformulan al transmitirlos a los alumnos que también reinterpretan la información recibida condicionada por su propia historia.

Hay gran variedad de niveles de interpretación y también admite que se den interpretaciones opuesta, no descarta ninguna las acepta porque no existe un orden superior, por esta razón el concepto se va construyendo permanentemente asumiendo los intereses individuales y de los grupos sociales, se interrelacionan, interactúan, habitan en los mismos espacios. Hay una nueva lógica en la organización del espacio, el tiempo y el movimiento, no pueden entenderse independientemente.

Se deja de pensar en un tiempo lineal para significarlo en un espacio multidimensional donde coexisten diversas culturas, clases y colectivos sociales. En este caso la historia del arte no solo es un mero recuerdo del pasado y no hay una explicación correcta y única, ya no avanza lineal, cronológica y evolutiva y el artista que ya no pertenece a una elite no tiene la presión de la innovación continua.

La escuela debe responder a la demanda social, inserta en el posmodernismo contextualizando los aprendizajes para que sean significativos. En el arte la idea de espectador recreando la obra al tener contacto con ella es similar a la idea del docente recreando el saber

“...un saber que, al estar ligado a la experiencia, puede ser interpretado desde la situación particular de cada uno. Un saber que tiene que ver con lo que las personas hacen y con lo que son, que recupera la existencia y la transforma en contenido de lo que está por venir. Un saber que abre posibilidades, que promueve producciones, creaciones; que rompe con la lógica de prescribir y del predecir. Un saber que une a unos y otros a partir de lo que pasa. Un saber que atrae, provoca, convoca y que, por ello mismo, forma y transforma...” (Alliaud)

Y aquí me detengo en otra premisa fundamental, en este currículo posmodernista: la búsqueda de la identidad. La consideración de la identidad del alumno en la planificación y ejecución del currículum. Hacer arte como una búsqueda de la identidad y definirse a través del encuentro multicultural. El arte como formador de identidades y a la vez conformados por diferentes miradas.

La inclusión del arte popular no debe ser tomada como plataforma sino como una fuente verdadera para la búsqueda de la identidad. Por lo tanto, teniendo en cuenta esto el alumno sea de donde sea es protagonista y la currícula tiene que estar en función de él y no el alumno adaptado a la currícula.

“...En esa línea, el currículum universitario debe constituirse en este momento recuperando sus más genuinos propósitos e intereses académicos, para desarrollar una de las más complejas e

importante capacidades humanas: la capacidad de pensar La capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica, creativa y comprometida...” (De Alba)

La inclusión del multiculturalismo en la currícula posmoderna aparece como una solución sanadora a los problemas de exclusión. No es el objetivo el conocimiento de otras manifestaciones culturales sino que a través de esta inclusión haya una solución social, un movimiento en el pensamiento. En este sentido, el arte no es exclusivo de una parte de la sociedad, de unos privilegiados sino que es una condición del hombre. Incluye otras manifestaciones no elitistas y es aquí donde a la cultura popular y las artesanías se les asignan igual protagonismo. Crea símbolos de una realidad común, cotidiana. Por otra parte, la incongruencia, la deconstrucción y la doble codificación permiten habilitar diferentes interpretaciones de formas culturales diversas. El conocimiento se genera a través de la pluralidad integrándolo en una propuesta heterogénea.

“...Un artista, un escritor postmoderno, está en la situación de un filósofo: el texto que escribe, la obra que lleva a cabo, no está gobernada por reglas ya establecidas, y no pueden ser juzgados por medio de un juicio determinante, por la aplicación a éste texto, a esta obra, de categorías conocidas. Estas reglas y estas categorías son lo que la obra o el texto investiga. El artista y el escritor trabajan sin reglas para establecer las reglas de aquello que habrá sido hecho. De ahí que la obra y el texto tengan las propiedades del acontecimiento...” (Lyotard)

Lo que dice Efland hay una relación de saber y poder porque

¿Quién tiene el lugar de decidir qué es lo que entra y lo que no en el currículum?

¿Quién diseña y decide que contenidos a abordar?

¿Cómo se define el contenido?

¿Arte de elite o artesanía?

Lo que centraría en este caso la problemática es el concepto de arte- artesanía. No hay que imponer una estética determinada sino abrirse a diferentes manifestaciones.

Otra característica es que se basan en la pérdida de los grandes relatos ya que el mismo currículo se propone como un pequeño relato. Incluyendo pequeñas narraciones sin un orden cronológico, superponiéndose, cambiando su orden, con sus contenidos específicos y diferenciados entre sí no solo representando el progreso de la cultura dominante. Una especie de ficción que va a tener su propio narrador, su propio oyente y va a estar escrito de determinada manera, ya no hay conceptos universales sino particularidades, pequeñas historias y de ésta manera se declara autónomo del gran currículo universal. Cada pequeño currículo atiende su juego, tiene su propio contenido y se diferencia del otro. No excluye los conceptos universales sino que los posiciona en un relato más. Atiende lo local pero también se abre a lo universal.

Este currículum posmoderno seducido por la deconstrucción y la doble codificación porque no hay un significado correcto sino infinitas variaciones, alianzas que crean nuevas significaciones.

Trata de enfocar el conflicto para poder realizar una nueva construcción. Parte de contenidos modernos, no los descarta sino que les da una nueva significación. Apropia el contenido, lo contextualiza y le da la posibilidad de una multiplicidad de abordajes.

Concluyendo...

Terminando puedo decir, que estamos frente no solo de una reforma metodológica, ideológica educativa, estamos frente a una manera diferente de pensar, no es solo un cambio de contenidos y métodos, sino que es un nuevo abordaje a la enseñanza artística. Y quiero traer por último la mirada sobre un dispositivo que es icónico para la educación plástica como son las reproducciones. La presencia de las láminas en las aulas y los actos escolares a partir de la ley 1420 que tenía un fuerte objetivo de consolidación nacional, se copiaban fielmente, luego la láminas se sacaron de las aulas cuando la idea de la autoexpresión libre y espontánea temieron la copia, más tarde volvieron para analizarse a través de los elementos básicos del lenguaje y ahora con éste nuevo pensamiento se trata que cada lámina conforme un pequeño relato, que se presenten como pastiche, que se decodifique y se contextualice, que se relaten y se multiplique su interpretación.

Entonces puedo aseverar que hubo un tiempo que el aula plástica que el arte se copió, otro que el arte se expresó libremente, más tarde se disciplinó y hoy, en la jerga del posmodernismo puedo decir: que el arte en aula de plástica... se celebra.

Referencias

- Alliaud, Andrea (2013). Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. Proyecto UBACyT F096 (2008-2011). IICE - Directora: Andrea Alliaud, codirector: Daniel H. Suárez. Equipo: Daniel Feldman, Lea Vezub y Gustavo Mórtola. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Arnheim, Rudolf (1974). *Arte y percepción visual*. España: Alianza Forma.
- Critchley, Simón; Derrida, Jacques; Laclau, Ernesto; Rorty, Richard. (1998) *Desconstrucción y pragmatismo. Cap 7 Notas sobre desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- De Alba, Alicia (2002). *Currículum universitario, Académicos y futuro*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Efland, Arthur, Kerry, Freedman (1995). *La educación en el arte posmoderno*. España: Paidós Ibérica.

Elliot, Eisner (1995). *Educación la visión artística*. España: Paidós Educador.

Gardner, Howart (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. España: Paidós Ibérica.

Jamenson, Fredric (2012). *Signaturas de lo visible*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Lowenfeld, Viktor, Brittan, Lambert (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.

Lyotard, Jean Francois (1987). *La posmodernidad explicada a los niños*. España: Gedisa.

Ministerio de Educación.(2013). Orientaciones curriculares, educación secundaria, ciclos orientados. Provincia de Santa Fe. p 93.

Spravskin, Mariana (2007). *Educación plástica en la escuela, un lenguaje en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Terigi, Flavia (2002). *Artes y escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.

La enseñanza en las carreras de posgrado

Coordinadora

Liliana Sanjurjo
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Participantes

Fernando Avendaño
Universidad Nacional de Rosario. Argentina
Marilina Lipsman
Universidad de Buenos Aires. Argentina
Mónica Vallejo Ruiz
M. Begoña Alfageme González
Universidad de Murcia. España
Alicia Villagra
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina