

Asesora en la Dirección de Curricula del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

JUDITH WISKITSKI

Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Nacional de Expresión Corporal. Discípula de Patricia Stokoe. Especializada en Arte-Educación, Universidad de São Paulo, Brasil.

Formadora de formadores en Expresión Corporal, docentes y arte-educadores en el país y el exterior. Integró el equipo de artes en la Dirección de Curricula del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Docente del Instituto Nacional del profesorado de Danzas María Ruanova y de la Universidad de Buenos Aires. Investiga en Danza-Educación.

Terigi, Flavia. (1998). "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *curriculum* escolar". En: *Artes y escuela*. Buenos Aires. Ed. Paidós, cap 1, pp. 13 - 91

1

REFLEXIONES SOBRE EL LUGAR DE LAS ARTES EN EL *CURRICULUM* ESCOLAR

Flavia Terigi

RECORRIDO

En este artículo me propongo reflexionar sobre lo que implica el área de artes en el *curriculum* escolar, desde la perspectiva de quien, no siendo especialista en ninguna disciplina artística, puede sin embargo tener la oportunidad y la responsabilidad de cooperar en la definición de condiciones de existencia para el área a través de procesos de diseño curricular.

1. Comenzaré discutiendo una opción que suele caracterizar el debate sobre la enseñanza del arte en las escuelas: de las artes se espera que sean el espacio reservado a la creatividad, pero también se las considera un lujo, un saber inútil. Sostendré que, aunque es difícil que las artes no estén presentes en el *curriculum*, no están en igualdad de condiciones con las disciplinas consideradas "principales". Discutiré esta relegación, haciendo referencia al valor de distinción que se otorga a las disciplinas artísticas en las propuestas de educación elitista.
2. Analizaré luego una serie de fenómenos característicos de la escolarización de cualquier saber. Estos fenómenos, que afectan a toda disciplina que ingresa de un modo u otro en el *curriculum*, afectan de manera peculiar a las disciplinas artísticas, precisamente por la situación de desigualdad que habremos analizado previamente.

3. Analizaré los problemas que plantea la elaboración del *currículum*, y cuáles son las cuestiones que afectan directamente a las disciplinas artísticas. Daré razones en apoyo de la enseñanza de las artes en las escuelas, vinculadas con la voluntad de ruptura del cerco elitista de los consumos y la producción artísticos, por vía de la ampliación de la experiencia estética de todos los que asisten a la escuela en calidad de alumnos. Sostendré la importancia de recuperar en el *currículum* el sentido de la actividad artística.
4. Entrando ya en el análisis curricular, haré referencia a la experiencia acumulada con respecto a la inserción del área de artes en los *currícula*, realizando una revisión sumaria de los análisis disponibles sobre el tema en diversos países, y extrayendo, si se quiere, "lecciones" para nuestra propia experiencia futura.
5. Tras todas estas discusiones, entraré, ahora sí, a considerar el significado de la definición de un área curricular para las artes. Me interesaré sobre todo afirmar la importancia de la organización de las disciplinas artísticas en una misma área, y mostrar diversos modos de resolución que la organización por área puede alcanzar, incluyendo una referencia breve a los movimientos que cada uno implica en términos de políticas curriculares y de procesos de reorganización institucional.
6. Haré una breve referencia a los requerimientos que las definiciones anteriores vuelcan sobre los procesos de formación y capacitación de maestros y profesores. Enfatizaré el papel de los docentes en la ampliación del horizonte de experiencias de sus alumnos, y procuraré trazar algunas líneas propositivas con respecto a una formación que habilite para esta ampliación.
7. Finalmente, estableceré una posición que, aunque pueda resultar provocativa, me parece insoslayable: defenderé la idea de que no es plausible una recuperación del sentido de la actividad artística en las escuelas si no está producida por la voluntad de incidir mediante políticas específicas en todo el terreno de la cultura. Al respecto, discutiré los conceptos cada vez más restringidos acerca de las políticas que el Estado debería impulsar, que caracterizan el actual contexto de retracción del Estado de las políticas públicas.

- Miles de personas asisten cada sábado a los recitales veraniegos al aire libre que organizan diversos organismos públicos. En los mismos escenarios callejeros, el principal bailarín de ballet logra atraer a no menos de 50.000 asistentes en cada presentación gratuita que ofrece, y llena el más popular estadio de fútbol del país con un espectáculo inusual para tal escenario.
- El bicentenario del nacimiento de un paisajista francés sirve de excusa para que el principal museo de bellas artes exponga su colección de arte francés del siglo XIX, y la muestra tiene lugar con un importante éxito de público.
- En el viejo estadio de box de la ciudad, un coreógrafo francés presenta a sala llena una función tras otra de un espectáculo en homenaje a una estrella del *rock* y a un bailarín moderno.
- Dentro de un gran cubo de tela y papel, actores, acróbatas y andinistas interpretan una coreografía aérea gracias a la cual vértigo, placer, belleza y emoción se entremezclan en un público que no deja de asombrarse.
- Durante semanas, los medios de prensa debaten los méritos y los problemas estéticos e históricos de dos películas que ofrecen sendas versiones de un mismo vasto período de la historia nacional.
- Es de noche y estamos en casa. El control remoto nos lleva a través de decenas de canales de cable. El *zapping* nos permite acceder a una retrospectiva sobre un pionero del arte objetual, asistir al recital que uno de los principales tenores del siglo ha organizado junto con otras estrellas de la música en favor de los niños refugiados de un país en guerra civil, nos abre las puertas del principal museo parisiense, nos acerca el último *videoclip* de nuestro grupo de *rock* favorito, todo ello sin movernos de la cama.
- Una colección de piezas musicales de los siglos XVII y XVIII se agrega cada domingo a la compra de más del 50 % de los lectores de un semanario de noticias. Tiempo después, otra colección —esta vez de *rock* nacional— tira más de 200.000 ejemplares y, sobre demanda, agrega más compactos con obras del género.
- Un artista cubre con una tela un famoso puente, luego un teatro, más tarde un rascacielos, en diferentes países, y se suscita una polémica acerca del significado de su arte.
- En un estadio deportivo habitualmente utilizado para recitales de *rock*, un elenco teatral salpica con pintura a un público que ha venido preparado para lo imprevisto y dispuesto a dejarse impactar por una expe-

riencia estética concebida en parte, de manera paradójica, para provocar desagrado.

- El principal teatro lírico del país presta su escena para un recital de figuras del *rock*, el tango y el folclore; y se inicia una disputa acerca del tipo de arte para el que debería destinarse un escenario tanpreciado. El debate es simétrico al que desata la presencia de un ídolo del *rock* en el escenario del principal festival folclórico del país.

El arte, en sus más diversas expresiones, se hace presente de diferentes modos en la vida cotidiana de todos nosotros: hasta aquí no he hecho sino ofrecer algunas imágenes, elegidas por su difusión a través de los medios de prensa, que podrán suscitar en los lectores innumerables ejemplos que agregar a la lista. Aun bajo la forma de mercancía que caracteriza la circulación de la obra artística en nuestras economías capitalistas, y que se cuele en muchos de los ejemplos anteriores, el arte tiene un costado productivo absolutamente original: el consumo privado —en el sentido de “sin el tono público de mando” (Willis, 1994: 186)— de las mercancías culturales, aun sin sustraerse de manera absoluta a la lógica del mercado, se diferencia del consumo de otras mercancías por su valor productivo para el sujeto y para el objeto mismo de consumo. Una de las formas de esta producción, dice Willis, es “el cambio y transformación de las personas, el desarrollo de la personalidad expresiva”; la otra, “el mayor valor de objetos culturales una vez empotrados en prácticas reales y contextos concretos” (Willis; 1994: 182/3).

El arte forma parte, también, de la “cosa pública”. Suscita, eventualmente, polémicas de todo tipo: ¿puede *eso* llamarse arte?; ¿mezclar géneros diversos no pervierte a cada uno de ellos?; ¿puede ser arte algo que se diseña para ser masivamente reproducido?; ¿pueden un filme, una novela o una obra teatral, so pretexto de acomodarse mejor a un cierto género, desentenderse de la veracidad histórica?; ¿deberían destinarse fondos públicos para promover determinadas formas de expresión estética de poco éxito comercial?

Ante cuestiones como éstas, no todos nos sentimos —y al parecer tampoco estamos— igualmente autorizados a opinar. Frente a quienes califican peyorativamente como “circo” algunas ofertas artísticas poco convencionales, se alzan quienes defienden toda forma de expresión en cuanto tal y consideran que las dignidades artísticas no existen, y también los que denuncian la mercantilización del arte por la repetición *ad nauseam* de las

fórmulas de los triunfadores ocasionales.¹ Mientras las voces autorizadas discurren de esta guisa, buena parte de lo que podemos llamar “el público” se encoge de hombros y piensa: “Bueno, pero a mí me gusta”; o bien “Realmente, yo no lo puedo apreciar”, o “Cada loco con su tema”, o “Prefiero formas más convencionales”, o “¿Y por qué no?”, y nuevamente “Bueno, pero a mí me gusta”. “No todos los miembros de una sociedad consideran como propios (simbólicamente) los bienes culturales que ésta ofrece: no encuentran en sí mismos las condiciones intelectuales y sensibles para esta apropiación” (Spravkin, 1996: 242).

Por otra parte, las formas *espectaculares* y típicamente urbanas del arte no deberían hacernos olvidar el interés cotidiano que gran cantidad de gente muestra por diversos medios de expresión. Existe un interés por el arte, olvidado a veces bajo las adhesiones y los rechazos que suscita la incitación al consumo. Cursos de fotografía, talleres de pintura, círculos literarios, grupos que producen esculturas a partir de desechos, emisión de películas de culto o de viejos clásicos inaccesibles en el circuito comercial, concurridas clases de teatro, forman parte del menú de casi cualquier asociación vecinal, gremial o de fomento, y de muchas instituciones formales (como las escuelas, por ejemplo) que aspiran a abrir sus puertas a la llamada comunidad.

El arte es, en todo caso, un aspecto central de la vida de los hombres, y ocupa un lugar en la experiencia pública que todos tenemos de nuestra propia cultura de referencia.

El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte. Por él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral (Huyghe, citado en Alderoqui *et al.*, 1995: 5).

Es lógico, entonces, preguntarse cuál es el horizonte de experiencias estéticas y de consumos culturales al que puede acceder cualquiera de nosotros. En parte ese horizonte viene determinado por ciertas condiciones de lo que podríamos llamar, provisoriamente, una *política respecto del arte*: qué expe-

1. Tomamos esta expresión de Willis, 1994, pág. 178.

riencias estéticas se encuentran en desarrollo, y cuáles se ofrecen al público; quiénes pueden acceder a ellas, y a los consumos que no pocas veces requieren; quiénes pueden opinar e influir para que unas u otras propuestas se desarrollen; éstas y otras cuestiones refieren a modos específicos de dar vida, difundir y disfrutar el arte, que son relevantes para entender el horizonte de experiencias al que finalmente accede cada uno de nosotros.

Pero, además, ese horizonte se ve seriamente influido por lo que, también provisionalmente, podemos identificar como una *educación artística*: poder informarse de las diversas experiencias disponibles; conocer los códigos necesarios para acceder a ellas; saberse con derecho a disfrutarlas; saberse con derecho a producirlas. Es lógico, entonces, preguntarse por el lugar que le cabe a la escuela, y a su *currículum*, en la generación de posibilidades que favorezcan el disfrute y la producción de arte en sus diversas expresiones, y sobre todo en la creación de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de entrar en contacto con el arte y aun de producirlo.

En otros lugares he sostenido que la escuela debe ser pensada como una institución especializada en brindar educación, es decir como una institución cuyas metas y formas organizativas están diseñadas de manera específica para desarrollar las acciones que sean necesarias para que todos los que asisten a ella en calidad de alumnos accedan a los saberes y las experiencias culturales que se consideran socialmente relevantes para todos. Esto incluye la posibilidad de apreciar y producir expresiones artísticas. Es legítimo que se aspire a que la escuela amplíe el horizonte de experiencias de los alumnos, dándoles oportunidades para producir desde los diferentes lenguajes artísticos y para apreciar las producciones de otros, sean éstos sus propios compañeros, sean los artistas de figuración pública, del pasado o del presente, del ámbito local o del contexto mundial.

No obstante, entre las aspiraciones y las realidades suele mediar una distancia. En educación artística, como en otros aspectos de la vida escolar, sostener una cierta finalidad para la escuela, y aun ponerla por escrito y difundirla en esos documentos conocidos como *diseños curriculares*, no significa que la veremos cumplida, ni rápidamente, ni de forma idéntica a como la hemos concebido. Así como las asignaturas científicas que se enseñan en la escuela no se parecen demasiado a la ciencia que tiene lugar en los centros de investigación, y en ocasiones no logran despertar el apasionamiento que sí consiguen muchos clubes de ciencias; así como las prácticas de la educación física que tienen lugar en las escuelas no pocas

veces aburren a los mismos niños que se entregan con dedicación a un deporte en su tiempo libre; del mismo modo, la sola presencia de una o más disciplinas artísticas en las escuelas no es suficiente para que los alumnos accedan a experiencias que los conecten con la producción artística y promuevan en ellos el interés y el deseo por desarrollar modos de expresión específicos.

Y es que entre las aspiraciones para la educación y las realidades escolares se coloca una serie de cuestiones que es necesario analizar, algunas de las cuales afectan a *cualquier* disciplina que alcance *status* curricular, mientras que otras son específicas de la particular situación de las disciplinas artísticas en la escuela y el *currículum*. Éstas son las cuestiones que presento al lector en este trabajo.

Debo aclarar que no propongo una mirada normativa; no diré taxativamente “esto es lo que debe hacerse”, mucho menos “así deben enseñarse las artes”. Sí tomaré posición respecto de una serie de cuestiones que siempre están presentes cuando se debate el modo de inserción de las disciplinas artísticas en el *currículum*. Tampoco me ocuparé de lo que podría implicar un *currículum* para la formación de artistas; la preparación de un bailarín, como la de cualquier otro artista, o incluso la de un deportista de “alto rendimiento”, está configurada por procesos muy diferentes de los que analizaremos aquí, aunque algunos de nuestros planteos —como el que realizaremos en pro de una política cultural y de una política de educación artística— pueden afectarlos directamente. En rigor, focalizaré mi análisis en el terreno de la escolaridad común, la del *gran público*, tomando partido por “una vida diaria estéticamente rica” (Acha, 1988: 26), y procurando definir los modos en que la escuela puede y debe asumir la responsabilidad de procurarnos unas experiencias estéticas que nos habiliten para tal vida.

1. VISIONES ANTINÓMICAS SOBRE EL LUGAR DE LAS ARTES EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

Las artes son disciplinas tradicionales en educación. Desde la Antigüedad han ocupado un lugar relevante en el pensamiento acerca de lo que debe formar parte de la educación de quienesquiera que, en cada etapa de la historia, hayan sido destinatarios del accionar pedagógico. Más recientemente, en la experiencia educativa que la humanidad lleva acumulada

en este siglo, han existido propuestas completas centradas en la educación artística (por ejemplo, Read, 1977).

A pesar de ello, y aunque numerosos autores han sostenido que el aprendizaje artístico tiene un particular significado en la formación de la personalidad de los niños y los jóvenes, el arte no acaba de encontrar su sitio en los *curricula*² escolares. En efecto, en la valoración del *gran público* —ése que envía a sus hijos a las escuelas— se presentan dos visiones contrapuestas sobre la enseñanza del arte en las escuelas:

1. para algunos, las artes son —o deberían ser, en caso de que no se acuerde con la situación que presenta actualmente su enseñanza— el lugar del *curriculum* reservado a la creatividad y la libre expresión;
2. otros, en cambio, constriñen el arte a un lugar devaluado en el *curriculum*, puesto que lo consideran un lujo o, más duramente, un saber inútil: sostienen, a juicio de Socías Batet, el prejuicio de que el arte “es un ‘adorno’ del espíritu, y por tanto un conocimiento superfluo, sobrante en los apretados y repletos *curricula* de los estudiantes, en los cuales se opta por primar, sobre todo, conocimientos más ‘utilitarios’” (Socías Batet, 1996: 8).

Desde luego, ambas posiciones sostienen aspiraciones diferentes para el lugar de las artes en el *curriculum* escolar:

1. si se las considera reducto de la creatividad y se valora esta última, es razonable no sólo que se solicite un lugar específico para las artes en el *curriculum*, sino también una ampliación de la disponibilidad horaria, de los recursos que se les asignan, etcétera;

2. Ya que vamos a toparnos una y otra vez con el término *curriculum* a lo largo de este trabajo, invito a unificar su uso, que suele ser sumamente variado en la literatura. La palabra *curriculum* está tomada del latín; es una expresión formulada en singular, no lleva tilde, su plural es *curricula* y tampoco lleva tilde. Las expresiones correctas son entonces “el *curriculum*”, “los *curricula*”, mientras que expresiones como “la *currícula*” o “los *curriculum*s” no son adecuadas. No obstante, suelen encontrarse en los textos consultados, por lo cual aquí me he tomado la licencia de introducir en las citas que lo requirieron las modificaciones necesarias para evitar la multiplicación de errores.

No pretendo conservar la pureza del latín —idioma que, por otra parte, no domino—, sino evitar errores ortográficos y construcciones que no existen en la literatura especializada. En lo demás, me atengo a los modos de utilización que son consuetudinarios en ella. Si el lector prefiere ahorrarse complicaciones, puede castellanizar el término. En ese caso, debe hablar de “el currículo” o “los currículos”, y entonces es indispensable acentuar ortográficamente.

2. si se las visualiza como un saber inútil, aun cuando difícilmente se esgriman argumentos dogmáticos como los que comenta Socías Batet, disminuyen de hecho las exigencias que se vuelcan sobre la escuela en estas áreas, y se las comienza a considerar de algún modo como “variables de ajuste”: si falta tiempo escolar, si los recursos son escasos, si no hay suficiente personal docente o no han sido formados específicamente para el ejercicio de la tarea de enseñanza, ello es menos grave cuando ocurre con las disciplinas artísticas que si sucede con otras áreas del *curriculum*. Si hay un proceso de reforma educativa en marcha son otras las disciplinas consideradas críticas para el mejoramiento de la calidad de la educación.

¿Espacio reservado a la creatividad? ¿Saber inútil? Esta antinomia vehiculiza valoraciones que atraviesan las decisiones de quienes tenemos la responsabilidad de contribuir a definir el *curriculum* escolar. Por eso encuentro importante detenernos brevemente en la discusión de cada una de ellas.

Las artes en el curriculum: ¿espacio reservado a la creatividad?

El argumento de que las artes deben estar presentes en el *curriculum*, sobre todo porque constituyen el lugar natural para desarrollar la creatividad, encuentra los primeros problemas en el debate sobre la creatividad misma. El concepto de creatividad ha resultado uno de los más viscosos para la reflexión educativa. Identificada a veces con la propia expresión, otras con la resolución de problemas y el pensamiento divergente, también con la imaginación, mucho más con la originalidad extraordinaria y singular que toca a unos pocos sujetos, y aun con el talento y la genialidad,³ el problema específicamente educativo ha sido no sólo qué es la creatividad, o qué es una persona creativa, sino sobre todo si la creatividad es educable.

3. Al respecto, la clásica obra de Ausubel, Novak y Hanesian sobre Psicología Educativa propone establecer una distinción: “Gran parte de la confusión acerca del término ‘creatividad’ procede de que no se distingue la ‘creatividad’ como rasgo que incluye una amplia y continua gama de diferencias individuales, de la ‘persona creativa’ como individuo singular que posee un grado raro y único de este rasgo; esto es, un grado suficiente para que en este aspecto sobresalga *cualitativamente* del resto de los individuos [...] Por consiguiente, importa conservar el criterio de originalidad extraordinaria y singular al designar a una

Según Ausubel, Novak y Hanesian, las capacidades creativas “están distribuidas normalmente en la población” (Ausubel *et al.*, 1976: 505), y aunque encuentran a la creatividad aún menos “adiestrable” que la capacidad para resolver problemas, “no obstante, la escuela puede fomentar convenientemente la creatividad proporcionando oportunidades adecuadas para las expresiones de creatividad y recompensando apropiadamente estas mismas” (Ausubel *et al.*, 1976: 487). A pesar de lo chocantes que pueden resultarnos hoy algunas expresiones (como “distribuidas normalmente”, “adiestrable” y “recompensa”), obras como la que estamos citando tuvieron la enorme virtud de correr la mirada de unos talentos innatos, por definición ineducables y reservados a unos pocos, a las posibilidades que todos tendríamos, y que además serían susceptibles de enriquecimiento a través de la experiencia educativa.

Pero la educabilidad de la creatividad no es argumento suficiente para sostener la primacía de las artes como las disciplinas creativas del *currículum*. Uno de los más importantes defensores de la educación artística ha afirmado: “Cualquier campo —ciencia, matemáticas, historia, literatura y poesía— es adecuado para cultivar las aptitudes del pensamiento creador de los estudiantes” (Eisner, 1995: xv). Aunque no pase muchas veces de ser una frase más, son numerosos los autores que han sostenido que *todas* las áreas del *currículum*, y en general toda la experiencia escolar, pueden y aun deben promover en los alumnos el desarrollo de la creatividad, si por tal se entiende el desarrollo de procesos autónomos de exploración activa, de expresión personal, de búsqueda de estrategias propias... Es el *sentido específico* que la creatividad toma en el discurso de los diversos especialistas lo que determina como consecuencia que enfatizan la importancia de sectores diversos del *currículum* y de la experiencia educativa.

Para Guilford, por ejemplo, una persona creativa está “dotada de iniciativa, plena de recursos y de confianza, lista para enfrentar problemas personales, interpersonales o de cualquiera otra índole”; la creatividad se asocia a la capacidad para resolver problemas, y aparece como la “clave de la educación en su sentido más amplio” (Guilford, 1994: 22).

persona como creativa [a la vez que] la creatividad como constelación general de capacidades intelectuales de apoyo, variables de la personalidad y rasgos que se manifiestan en la resolución de problemas” (Ausubel *et al.*, 1976: 503 y 505. Cursivas en el original). Como el lector habrá advertido, la indudable tendencia cognitiva de los autores vuelca el peso del concepto sobre la capacidad de resolución de problemas.

Bruner, en cambio, no identifica tanto la creatividad con la capacidad para resolver problemas como con la capacidad para ir más allá de la información dada: la creatividad remite en sus planteos a la actividad inventiva implicada en la construcción de sistemas de codificación altamente genéricos y extensamente aplicables, al desarrollo de capacidades para discernir cuándo resulta apropiado aplicarlos, y a la combinación de diferentes sistemas en otros nuevos y más generales que permitan hacer más predicciones (Bruner, 1988). En este sentido, la creatividad es una meta de *cualquier* propuesta instruccional capaz de “convertir la educación general en una educación para la generalización, adiestrando a los individuos a ser más imaginativos, estimulando su capacidad para ir más allá de la información dada hacia reconstrucciones probables de otros acontecimientos” (Bruner, 1988: 43/4).

Estos dos ejemplos deberían ser suficientes para relativizar el lugar otorgado a las artes como el refugio de la creatividad en la experiencia educativa, y sobre todo para poner en duda que los argumentos en favor de una educación para la creatividad estén dando a este término el mismo significado. Desde luego, ello no supone desconocer el papel que la educación artística puede tener en el desarrollo de la creatividad, pero sí implica no limitarla a su sentido expresivo, sino ampliarla con las diversas acepciones recogidas: como pensamiento divergente, como pensamiento crítico, como posibilidad de resolver problemas de toda índole, como capacidad para ir más allá de la información dada... Quienes sostienen una posición humanista sobre el *currículum* y sobre la educación en general, hacen de este argumento una proposición fuerte: sostienen que las artes desempeñan un papel importante en el desarrollo de sujetos críticos. Maxine Greene, por ejemplo, critica la educación centrada en “el pensamiento desapasionado de la racionalidad técnica”: “[...] aunque ese pensamiento puede ser importante, no es suficiente si queremos que los jóvenes participen activa y humanamente en el mundo, se comprometan, sigan haciendo preguntas y aprendan a aprender” (Greene, 1994: 103). Para estos fines, Greene considera que la experiencia artística debe ser tenida como altamente relevante.

Las artes en el currículum: ¿un lujo, un saber inútil?

Por lo mismo, debería alarmarnos el segundo argumento, según el cual el arte es un lujo del que podemos privarnos. Es claro que no vamos a en-

contrarlo formulado en la bibliografía especializada con la crudeza con que lo estamos presentando aquí, pero forma parte de la opinión de buena parte del *gran público*, como lo atestigua la experiencia reciente en nuestro país. En una encuesta llevada a cabo por el Ministerio de Cultura y Educación nacional, los padres se pronunciaron en proporciones alarmantes en favor de la eliminación de la educación estético-expresiva en las escuelas.⁴

Es posible que sorprenda al lector que unas disciplinas que, como las artísticas, han tenido una temprana presencia en la escuela (aun si no contaban con un *currículum* escrito), sean objeto de desvalorización a punto tal que se les escatimen recursos y aun se discuta su inclusión en la escuela. Sin embargo, la situación no debería sorprendernos: como bien ha mostrado en su momento la Nueva Sociología de la Educación, existe una fuerte jerarquización de los saberes dentro de los sistemas educativos (Young, 1971; Forquin, 1987), de modo tal que unas disciplinas son consideradas centrales en la experiencia educativa, en tanto otras ocupan un lugar accesorio.

4. Se trata de la encuesta "La familia opina". Según los datos obrantes en el organismo impulsor de la encuesta, en el conjunto de respuestas la educación estético-expresiva fue la más elegida entre los contenidos que deberían enseñarse menos en las escuelas. Transcribimos los datos sobre Matemática, Lengua y Estético-expresiva para que el lector pueda establecer las comparaciones del caso y sacar sus propias conclusiones.

Edad	Se debiera enseñar más					Total	Se debiera sacar					Total
	Menos de 15	De 15 a 20	De 21 a 30	De 31 a 50	Más de 50		Menos de 15	De 15 a 20	De 21 a 30	De 31 a 50	Más de 50	
Matemática	59	59	15	43	10	186	159	63	6	7	2	237
Lengua	42	44	21	51	32	190	65	46	3	5	-	119
Estético-expresiva	57	38	2	17	14	128	290	201	48	62	8	609
Total de respuestas	1559	1635	594	768	233	4789	1556	1271	196	253	28	3304

Fuente: elaboración propia con datos de los cuadros 4, 6, 8, 10 y 12 de: Ministerio de Cultura y Educación, 1994. El total de respuestas no corresponde a la suma de las tres filas precedentes porque el cuadro no incluye otras áreas sobre las que el público también se expidió.

Desde luego, puede discutirse el mecanismo seguido para obtener las opiniones del público y aun cuestionarse la intencionalidad de la consulta, pero las cifras son lo suficien-

Tampoco es difícil explicar por qué esta jerarquía funciona en desmedro de las disciplinas artísticas. Debe tenerse en cuenta que, como consecuencia del fuerte peso de la escrituración en el desarrollo de la escuela moderna, la vida escolar otorga un lugar de privilegio al lenguaje verbal, y en especial al lenguaje escrito. Este peso de la escrituración lleva a infravalorar los documentos no escritos, como los objetos de la llamada cultura material, y entre ellos los productos artísticos.⁵ Las consecuencias para la educación artística parecen evidentes.

Pero contra este exceso racionalista y verbalista de la escuela, se han alzado numerosas voces. Una de las más autorizadas de este siglo ha sido la de Elliot Eisner, quien ha combatido los conceptos cada vez más restringidos acerca de lo que las escuelas deberían hacer,⁶ y ha sostenido que los niños necesitan oportunidades de trabajar en una variedad de campos de estudio. En esta línea, defendió la importancia de la introducción de las artes "con una clara conciencia educativa, firmes en la creencia de que a los alumnos no debería privárseles de experiencia en esos campos" (Eisner, 1987: 32).

temente abultadas como para que, a pesar de los desvíos, sea posible ilustrar una tendencia desfavorable al área estético-expresiva: las referencias a ella se concentran sobre todo en la columna "Se debiera sacar", mientras que en "Se debiera enseñar más" comparte opiniones parejas con Lengua y Matemática.

Agregaremos que, excepto en la franja de 15 a 20 años (en que la mayor frecuencia de respuestas a la pregunta "Se debiera sacar" correspondió a Taquigrafía/ Mecanografía, siendo los respondientes principalmente estudiantes de nivel medio), en todos los otros grupos de edad (que incluyen niños en edad escolar primaria y adultos que han asistido a la escuela) las más votadas entre las asignaturas que debieran sacarse han sido las estético-expresivas.

Cabe aclarar que la concentración de respuestas en los grupos de edad "menos de 15" y "de 15 a 20" no nos permite sacar conclusiones acerca de la valoración diferencial que jóvenes y adultos hacen sobre las mismas áreas, ya que el universo de encuestados en uno y otro caso fue muy diferente: la cantidad de niños y jóvenes que respondieron a la consulta telefónica fue abrumadoramente mayor que la de adultos mayores de 20 años.

5. Puede pensarse que algunas dificultades para aceptar la entrada de los medios de comunicación social en la escuela tienen que ver con esto. Sin embargo, la escuela actúa con respecto a los medios más como frente a un adversario temible que como frente a una cuestión menor. Y es que "la cultura mediática que se erige como una estructura paralela a la escolar se articula, fundamentalmente, con imágenes, motivo por el cual es necesario un conocimiento del código icónico" (Socias Bate, 1996: 11) del que la escuela carece. A la escuela le faltan claves para dominar el lenguaje de los medios, lo que no es lo mismo que sostener que lo minimiza.

6. Al respecto, Eisner ironizaba: "En la actualidad el público tiene escaso gusto por lo que considera frivolidades. Estamos en una época de patatas, no de *soufflé*" (Eisner, 1987: 26/7. *Cursivas en el original*).

Pocas veces se tiene en cuenta que las sugerentes propuestas de Eisner acerca de que la escuela debería ocuparse de "la ampliación de la capacidad del alumno para la formación de significado a partir de la experiencia" (Eisner, 1987: 15), incluyendo de manera especial la educación artística; fueron una de las más vigorosas respuestas al movimiento "back to basis" desarrollado en Estados Unidos desde los '70. El "back to basis" era a su vez una reacción a lo que se evaluaba como descenso de la calidad de la educación en las escuelas norteamericanas: "La preocupación por la calidad de la enseñanza se expresa con mayor frecuencia como el deseo de volver a lo que es realmente fundamental en la educación, es decir aprender a leer y escribir y adquirir soltura en el cálculo. Esta exigencia tiene como lema el 'retorno a lo básico'" (Eisner, 1987: 13).

Uno de los argumentos más fuertes que Eisner ha esgrimido para defender la educación artística en las escuelas es que, en una perspectiva ampliada de la cognición humana, no sólo el modo de representación convencional (identificado con el lenguaje discursivo), sino también el expresivo y el mimético juegan un papel en la formación de conceptos. Desde esta perspectiva, una de las fortalezas de la educación artística es que cooperaría en el objetivo educativo más general de desarrollar la capacidad de formación de conceptos, por lo cual no se podría prescindir de ellas, ni siquiera en un "back to basis".

Otros autores no han dejado de advertir el riesgo de esta posición, que es el de reducir las artes a una función instrumental y descuidar el argumento, mucho más interesante, del papel que la educación estética puede tener en la expansión del horizonte de experiencias de los alumnos. Sería bastante injusto imputar a Eisner este descuido, toda vez que ha valorizado la enseñanza artística *per se*: "Si la educación artística tiene un conjunto de objetivos propios, estos objetivos están relacionados con la naturaleza del arte y con los tipos de intuiciones y actitudes, que hacen posible la experiencia artística" (Eisner, 1995: xv). De todos modos es frecuente justificar la presencia de disciplinas artísticas por razones instrumentales, o subsidiarias de los objetivos de otras áreas, y es esto lo que cabe discutir aquí.

La ya citada Maxine Greene analizaba el asunto del siguiente modo: "No estoy segura de que exista evidencia de la transferencia de técnicas de ninguna de las artes a otras materias, y creo que el papel que desempeñan las artes en la vida humana puede ser distorsionado si se las hace especialmente subsidiarias, o instrumentales o aun 'básicas' en las escuelas" (Greene

1994: 108). Su propuesta, por el contrario, es precisamente la "expansión de la experiencia": "Si los ayudamos [a los alumnos] a ponerse de pie frente a un cuadro y mirarlo de una manera cuestionadora y cuidadosa, para observar los detalles de la superficie, permitir a sus imaginaciones jugar con esos detalles e integrarlos gradualmente a un todo complejo y palpitante, pueden descubrir algo nuevo sobre el pensamiento, los sentimientos y la imaginación que nunca antes hubieran sospechado" (Greene, 1994: 106), y esto tiene valor en sí, con independencia del papel que pudiera desempeñar en el desarrollo de la cognición.

En las antípodas del saber inútil, y también del saber utilitario, Read formuló en su momento la propuesta que hemos conocido como *educación por el arte*, es decir el arte como base de la educación: sostuvo el valor de la educación estética para las sociedades democráticas, en tanto sería la única forma en que es posible "desarrollar, al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia y reciprocidad sociales del individuo" (Read, 1986: 31). "Mi objetivo será demostrar que la función más importante de la educación concierne a esa 'orientación' psicológica, y que por tal motivo reviste fundamental importancia la educación de la sensibilidad estética" (Read, 1986: 32). Su concepto de educación estética no se limitaba a la educación visual o plástica, sino que abarcaba "todos los modos de expresión individual, literaria y poética (verbal) no menos que musical o auditiva, y forma un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación *estética*, la educación de esos sentidos sobre los cuales se basan la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano" (Read, 1986: 33. Cursivas en el original).

¿Por qué incluir/excluir a las artes del curriculum escolar?

¿Un lujo? ¿Un apoyo al desarrollo cognitivo general? ¿Un campo de la experiencia humana al que los alumnos deberían tener oportunidad de acceder? ¿La forma fundamental que debería tomar la educación? Son debates no resueltos, que atraviesan los procesos de elaboración del *curriculum* para nuestras escuelas. Pocos se atreverían hoy a sostener públicamente que las artes son un saber inútil, o a pedir su supresión para ampliar los tiempos otorgados a la enseñanza de otras áreas; pero un análisis cuidadoso de lo que realmente sucede con las artes en la escuela puede ser sumamente re-

velador para las cuestiones que nos preocupan. Como ha afirmado Gardner, "los valores y las prioridades de una cultura pueden discernirse fácilmente por el modo en que se organiza el aprendizaje en las aulas" (Gardner, 1994: 11). Muchas decisiones se toman sobre el peso relativo de las diferentes áreas, sobre la formación de sus maestros y profesores, sobre los recursos (tiempos, espacios, materiales) que se les destinan, y estas decisiones dicen cosas sobre el valor otorgado a unas u otras áreas, cosas que pueden resultarnos disonantes con lo que se logra plasmar por escrito en las prescripciones curriculares. Es difícil que las artes no estén presentes en el *curriculum*; es difícil que estén en igualdad de posibilidades que las disciplinas consideradas "principales".

Es momento de reconocer que la antinomia con la que hemos iniciado este apartado (¿espacio reservado a la creatividad o saber inútil?) es falsa, más allá de su valor como provocación. La experiencia histórica puede aportar elementos para terciar en esta discusión antinómica acerca del valor de la enseñanza de las artes.

Empecemos recordando que las artes han formado parte del universo de saberes y experiencias valorados por todas las propuestas de educación elitista. En el modelo inglés de las *grammar schools*, por ejemplo, las Bellas Artes, incluida la literatura, formaron parte del *curriculum*: eran saberes que caracterizaban al hombre culto, y por lo tanto tenían un lugar relevante en su educación. Mientras en las pocas escuelas destinadas a los pobres se incluían rudimentos de lectura, escritura y cálculo, y en las academias se discutía la conveniencia de introducir matemática y ciencias, las *grammar schools* destinadas a los sectores dominantes siguieron siendo exclusivistas precisamente por su *curriculum* clásico, en el que las artes no ocupaban un lugar menor (Bowen, 1986).

Cuando la escuela se masifica, no es el *curriculum* clásico el que se generaliza. La escuela masiva no se constituye bajo el objetivo de democratizar los saberes hasta entonces reservados a las elites. De hecho, los sistemas educativos nacionales no interfieren con la supervivencia de las escuelas de elites.⁷ Hay que insistir: el *curriculum* de la escuela masiva no se consti-

7. En el caso del nivel medio, se podría pensar en la diferenciación institucional como un dispositivo propio de su sistematización, toda vez que la expansión del nivel se ha realizado sobre la base de una fuerte diferenciación tendiente a conservar los circuitos de elite frente a la masificación. Piénsese en el modelo de expansión del nivel medio en Gran Breta-

tuye bajo el formato del *curriculum* clásico. Por el contrario, mientras éste se reserva para las escuelas a las que asisten sectores específicos de la sociedad, para la escuela común se elabora, con notable identidad de país en país, un *curriculum* de masas donde prevalece la enseñanza de saberes considerados por entonces instrumentales (lectura, escritura, cálculo, las *basis* que añorarán los críticos del descenso de la calidad de la educación) y un conjunto de materias "modernas" (como las ciencias sociales, las ciencias naturales, las mismas artes) que siempre estarán subrepresentadas. Según un estudio comparativo de *curricula* primarios en varios períodos de este siglo,⁸ el más bajo porcentaje medio de tiempo lectivo total dedicado a la Lengua nunca es menor del 24,4 %, mientras el más alto porcentaje de las Ciencias Sociales no pasa del 13,1 %, el de las Ciencias Naturales trepa al 11,3 %, y la Educación Estética llega al 13,5 %. Este último porcentaje, el 13,5 % para las artes, ha sido medido en *curricula* de Estados Unidos y Europa occidental, mientras que en América latina las artes ocupan apenas el 8 % promedio del tiempo lectivo total destinado al *curriculum* escolar primario (Benavot *et al.*, 1991: 330, cuadro 3).

Hoy en día, la mayoría de las propuestas dirigidas a fortalecer las escuelas a las que asisten los sectores con menores recursos, y aún en riesgo de fracaso escolar, siguen respondiendo más a la lógica del "back to basis" que a la de la ampliación de la experiencia. Si se analizan los programas de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas a las que asisten sectores de bajos recursos o en riesgo educativo de distintos países de América latina (Chile, Bolivia, Ecuador, Colombia, la Argentina), resulta notoria la ausencia de los contenidos artísticos en unas políticas preocupadas porque "la escuela no asegura la adquisición de conocimientos y saberes útiles para desenvolverse en la vida y para participar en la sociedad" (Gajardo, 1994: 44).

ña, que ha conservado hasta hoy las *Public Schools* y las *Grammar Schools* como escuelas de elite. También puede pensarse en el caso argentino, donde la expansión cuantitativa del nivel medio se produjo como consecuencia de la creación y la expansión de modalidades "profesionalizantes", y no por la expansión de los Colegios Nacionales, que siguieron reservados a las minorías.

8. Se trata de un trabajo reciente (Benavot *et al.*, 1991) que releva las materias que componen los *curricula* obligatorios del nivel elemental en una cantidad de países desde la década de 1920.

En propuestas de este tipo, es infaltable el fortalecimiento de la enseñanza de la Lengua y la Matemática; menos frecuente históricamente, aunque presente en algunas propuestas actuales, es la preocupación por el fortalecimiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales. Aunque difícil en contextos de retracción presupuestaria, toda vez que el conocimiento tecnológico está reputado como uno de los índices de actualización del *curriculum* a las demandas del fin de siglo, y sobre todo a las del mundo del trabajo, sería lógico que, en los tiempos que corren, se destinaran recursos a instalar la enseñanza de la llamada Tecnología en las escuelas a las que asisten los sectores populares. Por el contrario, será difícil que encontremos propuestas de gran escala destinadas a favorecer las oportunidades de estos niños y jóvenes de acceder al disfrute y la producción en el campo de las artes. Y es que la desaparición de la jerarquía de saberes implicaría "una alternativa revolucionaria" (Forquin, 1987: 18) de la que estamos lejos,⁹ pese a que la historia de la pedagogía registra intentos en este sentido.¹⁰

9. En este momento, el proceso de reforma educativa que está teniendo lugar en la Argentina ha consolidado el lugar de la enseñanza de las artes entre los saberes que deberán formar parte de los *curricula* escolares: entre los ocho capítulos que componen los llamados Contenidos Básicos Comunes (CBC) se cuenta uno destinado a la Educación Artística. Esto puede llevar al lector a la conclusión de que estamos frente a una situación de nivelación de la importancia concedida a las artes, frente a otras áreas de la experiencia escolar.

Pero debe recordarse que no es tanto en los documentos producidos como en las políticas diseñadas y llevadas adelante por el Estado, donde se puede detectar cuáles son los saberes políticamente valorados, entre los "socialmente significativos". En este momento tenemos documentos que sostienen la enseñanza de las artes en las escuelas con el mismo peso formal que otras áreas de conocimiento; pero es improbable que tengamos políticas consecuentes con el supuesto lugar legitimado. Una política implica prioridades, y en las urgencias públicas es más grave que los niños no lean, frente a que no puedan apreciar y producir arte, bajo unas concepciones minimalistas que siguen suponiendo que el arte es un lujo, y bajo unas concepciones instrumentalistas que reducen la alfabetización al dominio instrumental de habilidades lectoras. En este sentido, a pesar de las prescripciones, la política educativa del Estado nacional sigue propiciando una organización de nuestras escuelas como si la enseñanza artística fuera un lujo.

10. Toda una tradición acallada en la pedagogía latinoamericana ha hecho de la crítica a esta jerarquía de saberes una alternativa revolucionaria no sólo para la educación sino para la transformación social y cultural. También ha plasmado en experiencias que rompieron las barreras culturales que una visión reductiva de la educación para los sectores postergados tendía a trazar. En ocasión de sus primeras lecturas de este trabajo, Carmen Delgadillo recordó y me invitó a evocar aquí el testimonio de un alumno de la escuela de las hermanas Cossettini, un barquero que recordaba su escuela primaria sobre todo por la experiencia artística que había tenido en ella: "Otra cosa que yo recordaba de la escuela eran los concier-

2. LAS ARTES EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN DE SABERES

Quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo tendemos a considerar a la escuela como un contexto natural. Cuando nos encontramos inmersos en las preocupaciones, marchas y contramarchas de la vida cotidiana en las escuelas, solemos perder la perspectiva acerca del grado de artificialidad de muchas de las prácticas en las que estamos incluidos. Perdemos la perspectiva histórica del sistema escolar como un dispositivo que produce formas particulares de organizar la cultura, la experiencia cotidiana de los niños y los jóvenes y nuestro propio trabajo. De allí que pueda parecer extraña la pregunta acerca de cómo llegan las artes al *curriculum* de la escuela masiva. Lo importante no parece ser cómo llegaron sino el hecho de que están allí, a partir de lo cual algo debe hacerse con ellas.

Sin embargo, la extensión masiva de formas escolares de organizar y promover los aprendizajes de los niños y de los jóvenes es un fenómeno relativamente reciente y, por lo tanto, tiene poco y nada de "natural". Los modos en que se han resuelto históricamente las formas de organización de la experiencia escolar dicen mucho para entender los problemas que enfrentamos hoy en día. Por eso, no está de más la pregunta acerca de cómo llegan las artes al *curriculum* escolar.

La conformación de las primeras democracias burguesas y la constitución de la categoría *ciudadano* estableció por primera vez en la historia el problema de una *política* educativa —en cuanto política, impulsada por el Estado nacional— destinada a grandes masas —cuando no a la totalidad— de la población. Como es sabido, los esfuerzos que desde entonces desarrollaron las administraciones estatales devinieron en el establecimiento y la extensión de una institución educativa específica, la escuela moderna. Ahora bien, más tarde o más temprano, la existencia de la escuela moderna planteó la necesidad de un conjunto de prescripciones concretas sobre los contenidos de la enseñanza que tuvieran por objeto regular, normalizar, homogeneizar lo que habría de enseñarse, en un número relativamente amplio de escuelas constituyentes de un cierto sistema educativo nacional (Terigi, 1996b). Es respecto de ese conjunto de pres-

tos de música que se hacían una vez por semana. Una semana tocaban música de Bach, Beethoven o Mozart, o de compositores célebres". Este testimonio está tomado del film *La escuela de la Señorita Olga*, de Mario Piazza, "Memoria viva de la obra de la maestra Olga Cossettini en el testimonio de sus (ex) alumnos y de su hermana y colaboradora, la maestra Leticia Cossettini" (Rosario, edición independiente del autor).

cripciones que han conformado el *curriculum* de la escuela moderna, que cabe buscar el lugar acordado a la enseñanza de las artes.

El análisis del contenido formal de los *curricula* de diversos países en este siglo (Benavot *et al.*, 1991) muestra que en las últimas décadas el esbozo esencial del *curriculum* se ha hecho sorprendentemente incuestionable: en la mayoría de los *curricula* oficiales en todos los períodos analizados aparece un núcleo de materias que se generaliza cada vez más con el correr de las décadas. ¿Cuáles son esas materias? Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física... y artes.

Es decir que las artes entran tempranamente en el *curriculum* de la escuela moderna y forman parte de un "núcleo" que no se somete a discusión, a pesar de los procesos más o menos frecuentes de reforma de los contenidos de la enseñanza que han tenido lugar en lo que va del siglo en los diversos países. Los conflictos curriculares, cuando han ocurrido, se han centrado en cuestiones específicas (por ejemplo, la enseñanza de la evolución, debate relevado en diversos países en el trabajo de Benavot *et al.*), dándose por establecida la estructura básica del *curriculum*. Las artes forman parte de esa estructura.

Si esto es así, la enseñanza de las artes en la escuela no ha podido escapar de los procesos más generales que caracterizan la escolarización del saber, de *todos* los saberes:¹¹

- la fuerte descontextualización de los saberes y de las prácticas,
- su adscripción a una cierta secuencia de desarrollo psicológico,
- su sumisión a ritmos y rutinas que permitan la evaluación,
- la sensibilidad de los procesos de selección de saberes a los efectos de poder que tienen lugar en toda sociedad.

Estamos discutiendo con esto una ilusión: que la escuela pone a disposición de los alumnos versiones fieles del conocimiento académicamente construido. Hace ya diez años que el concepto de transposición didáctica rompió con este encantamiento, al señalar la distancia existente entre el conocimiento académico y el contenido escolar (Chevallard,

11. Retomamos aquí conceptos presentados en la mesa "Sentidos y registros del conocimiento", desarrollada en el Seminario Internacional "Construyendo un saber sobre el interior de la escuela", organizado por el Centro de Estudios Multidisciplinarios en Buenos Aires, los días 18 y 19 de abril de 1997 (Terigi, 1997).

1985).¹² También estamos discutiendo la ilusión de que los enseña de manera neutral: hace más de veinte años que la Sociología de la Educación británica rompió con este encantamiento (Alonso, 1984). Aquí nos proponemos analizar algunos fenómenos característicos de los procesos de escolarización del saber, que son de gran importancia para iluminar algunas situaciones por las que atraviesa el debate acerca del lugar de las artes en el *curriculum* y en el conjunto de la experiencia escolar.

La descontextualización de los saberes y de las prácticas

Esta descontextualización supone, entre otras cosas, la pérdida de referencia disciplinaria. Esta pérdida ha sido analizada sobre todo en las disciplinas tradicionales del *curriculum*; además de los estudios franceses ya citados sobre Matemática, se han agregado análisis específicos sobre otros campos como la Geografía y la Biología (Goodson, 1986).

También es posible encontrar ejemplos en la enseñanza de las artes. Uno de ellos lo ofrecen Sánchez y Asensio, en sus estudios sobre la enseñanza del color en las escuelas. Luego de analizar los debates en que se encuentran la física, la neurofisiología, la psicología de la percepción y aun la teoría estética, acerca del color, nos dan una clara muestra de una *teoría escolar del color* distante de estos debates científicos.

A pesar de la ausencia de una teoría holística del color [en las explicaciones científicas], su transmisión educativa incluye una serie de fundamentos, representaciones y propiedades comúnmente aceptadas. Esta síntesis distingue entre los tres colores primarios luz (rojo, verde y azul) y los tres colores pigmento (rojo, amarillo y azul). La mezcla de los colores del espectro es aditiva (luz a

12. Como es sabido, y según hemos insistido en otros lugares (por ejemplo, Terigi, 1996b), la teoría de la transposición didáctica emergió en el campo educativo en un momento particular. Se intentaba explicar el fracaso de la introducción de la llamada Matemática Moderna en la escuela, aun cuando era el conocimiento disciplinario más actualizado de que podía disponerse en aquel momento (Arsac, 1992). El fracaso aludía a que se constataba una distancia sistemática entre el saber erudito y el saber enseñado en las escuelas. Lo que el concepto de transposición didáctica intentó aportar a la discusión es la idea de que esa distancia, lejos de ser un desvío, era completamente esperable en tanto el conocimiento erudito no tiene otro modo de existencia escolar que no sea a través de su transposición en contenidos curriculares (Chevallard, 1985).

luz) y el resultado final sería el color blanco. La mezcla de los colores pigmentos es subtractiva (se quita luz a la luz) y el resultado de la mezcla sería el negro.¹³ [...] Por su parte, las propiedades vendrían dadas por la luminosidad, la saturación, el tono, etcétera. Se habla de la temperatura de los colores: se dice que la máxima temperatura pertenece a la gama rojo-naranja y la mínima al azul-verde [...] Otra dualidad que se estudia en la teoría es la de pesado-ligero: en el círculo el amarillo aparecerá como el más ligero mientras que el violeta será el más pesado (Sánchez y Asensio, 1996: 45/46).

La teoría *escolar* del color, tal como la han relevado los autores, continúa con aseveraciones cuya taxatividad contrasta con el debate acumulado en las disciplinas *científicas* (física, neurofisiología, psicología de la percepción, etcétera) ocupadas de investigar este tema.

Sin duda, la escuela tiene la función social de hacer que los niños y los jóvenes que asisten a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos. Lo que no puede olvidarse —y esto es válido también para la enseñanza de las disciplinas artísticas— es que esta parte socialmente seleccionada de la cultura es en realidad una nueva cultura, ciertamente descontextualizada de sus orígenes.

Toda la mecánica de elaboración del *currículum* introduce elementos que moldean la cultura escolar. El modo en que se formula ese texto (*contexto de formulación*) lo condiciona. Un proceso en el que intervienen agentes diversos. No existe, pues, una total correspondencia entre lo que es el saber externo que potencialmente puede ser transmitido y la elaboración que se hace de los saberes contenidos en el *currículum* [...] Diríase que el texto que es el *currículum* no responde a las intenciones de ser reproductor de lo que entendemos por cultura fuera de la escuela, sino que es una cultura propia que tiene unas finalidades intrínsecamente escolares (Gimeno Sacristán, 1992: 148. Cursivas en el original).

Algunos fenómenos característicos del funcionamiento cotidiano del arte en las escuelas pueden entenderse mejor si se atiende a estas consideraciones.

Si las advertencias sobre la pérdida de referencia de los saberes escolares son de por sí reveladoras de los fenómenos de descontextualización, más lo son los análisis acerca de la artificialidad de determinadas prácticas escolares. Como hemos sostenido en otro lugar:

13. Los autores llaman a esto "paradoja luz / pigmento" (Sánchez y Asensio, 1996: 46).

debe reconocerse que con relativa frecuencia la enseñanza escolar propone la apropiación de rutinas, prácticas, información, de dudosa filiación con las ciencias, las prácticas sociales existentes extramuros y aun los propósitos expresados formalmente en los *currícula*. Podríamos decir que las prácticas escolares suelen proponer *artefactos*, en el sentido de invenciones generadas por las propias prácticas escolares cuyo sentido no parece apoyarse en algún referente extramuros (Baquero y Terigi, 1996: 5).

Desde luego, *toda* actividad escolar supone una cierta ruptura con las actividades propias de los campos de referencia: la investigación del científico no puede ser replicada en la enseñanza de las ciencias, y el niño que escribe un cuento no es un pequeño literato, no obstante lo cual nadie diría que la escuela no debe preocuparse por la actividad experimental o por la escritura de textos ficcionales. El problema surge en primer lugar cuando se pretende que seguir una secuencia de manipulaciones estipulada en una guía construida por el docente es *como si* el niño realizara investigación experimental; y luego cuando comienza a creerse que *hay que* hacer experimentos en clase (o que *hay que* escribir un cuento por semana), sin que se sepa por qué o para qué: inadvertidamente, habremos construido un artefacto.

Numerosas prácticas de las que tiñen la enseñanza cotidiana de las artes en las escuelas pueden ser analizadas como artefactos. La tradicional ocupación de las horas de música en la enseñanza de las canciones patrióticas, la utilización de las efemérides como justificativo para ejercitar coreografías folclóricas, la confección de carpetas donde los alumnos exhiben la correcta ejecución de técnicas de dibujo y pintura, una por clase o sesión, son ejemplos un tanto tradicionales —pero no por eso sin vigencia— de los modos en que la escuela ha generado unos objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas, que los mismos docentes de estas disciplinas dudan en reconocer como propios, y atribuyen a las condiciones que la escuela impone a la enseñanza en el área.

A muchos docentes preocupados por las prácticas características de la actividad artística en la escuela, situaciones como ésta les hacen muy difícil delimitar qué pueden y qué no pueden dejar de hacer, del acervo de actividades tradicionales en el área. Es que aun aquellas iniciativas que podemos considerar rasgos innovadores de la actividad artística en la escuela tienden a entrar en la criba del aparato escolar, "escolarizándose" de suyo y perdiendo su potencial innovador. Así, por ejemplo, una alternativa sumamente interesante como la de dar lugar a la libre expresión *versus* la

copia de modelos se convierte muchas veces en un ritual que pierde su sentido original. Cuando se propone que "cada uno haga lo que quiere", termina sucediendo que casi todos apelan al estereotipo. Como analizará Mariana Spravkin en esta misma obra, en la educación artística se ha establecido una confusión entre espontaneidad y libertad, que ha llevado a fomentar la espontaneidad creyendo que con ello se construye la libertad, cuando en realidad da lugar buena parte de las veces a producciones estereotipadas, y los alumnos no logran obrar plásticamente según su propia elección.

La adscripción del curriculum a una cierta secuencia de desarrollo psicológico

Esta adscripción tiene dos significados complementarios:

1. por un lado, implica que el *curriculum* no es indiferente a lo que las psicologías evolutivas nos informan acerca de las peculiaridades del desarrollo infantil; antes bien, intenta ajustarse a él;
2. por otro lado, en tanto estas psicologías están armadas bajo un cierto modelo de lo que significa un "sujeto desarrollado" en el que predominan el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción como rasgos constitutivos, el *curriculum* termina ajustándose a una gran narrativa del desarrollo en la que la expresión, la producción y la apreciación estética ocupan un lugar menor.

1) Comencemos por el primer significado. Sostenemos aquí que las psicologías evolutivas funcionan como una gran narrativa del desarrollo a la que el *curriculum* intenta ajustarse. Las grandes narrativas son "explicaciones globales y totalizantes", "mapas explicativos totalizantes y universalizantes" (da Silva, 1995: 247) que han tenido enorme peso en la pedagogía moderna: "al fin, la posibilidad misma de la educación y de la pedagogía reposa precisamente sobre el presupuesto de la existencia de un sujeto unitario y centrado, así como en la finalidad de la educación como construcción de su autonomía, independencia y emancipación" (ídem: 248). Las psicologías del desarrollo ofrecen imágenes de sujetos dependientes, heterónomos y egocéntricos que, conforme crecen, van ganando en descentración de su pensamiento y autonomía de sus acciones. La educación se ha propuesto como acompañante de estos procesos, a los que muchas veces ha convertido en sus objetivos centrales.

Más aún, en determinados períodos de este siglo se ha sostenido con fuerza que el *curriculum* no sólo debía acompañar sino que debía *subordinarse* al desarrollo, en el sentido de que se debía definir sus objetivos y contenidos ajustándolos a los ritmos y las secuencias que proponían las psicologías del desarrollo vigentes en la teorización psicoeducativa. *Curricula* enteros se han organizado en torno a una *didáctica del desarrollo* que propuso "el desarrollo como objetivo fundamental del aprendizaje escolar" (Coll, 1983: 25).

La enseñanza de las disciplinas artísticas no ha escapado a esta didáctica del desarrollo. El lector recordará seguramente la influencia en Plástica de los estudios sobre el desarrollo artístico de niños y adolescentes. Como es sabido, se observaron y conservaron dibujos, pinturas y modelados en arcilla realizados por una cantidad importante de niños a lo largo de su crecimiento, y se establecieron secuencias evolutivas del dibujo —garabato/esquemático/realista, por ejemplo— (Cohen y MacKeith, 1993). Desde la perspectiva de la enseñanza, se procuró no guiar el desarrollo artístico de los sujetos hacia modelos adultos y evitar la influencia de una instrucción sistemática, facilitando el despliegue de los procesos evolutivos y de la creatividad. Se estableció un verdadero temor a enseñar, estimulándose a los docentes a verse más como facilitadores del desarrollo y creadores de ambientes apropiados que como enseñantes (cf. Spravkin, en esta misma obra).

Este modo de entender el desarrollo plástico puede ser y ha sido objeto de diversas críticas. Por ejemplo, es evidente la influencia del entorno artístico del niño, más allá de todos los intentos artificiales por mantenerlo al margen en la indagación. Tampoco parece tan claro que pueda aislarse la influencia escolar; por el contrario, hoy se reconoce que "la naturaleza —e incluso la existencia— de un sistema educativo puede también marcar las trayectorias del desarrollo humano en el interior de una cultura" (Gardner, 1994: 23).

Pero, más acá de estos extremos, todas las prácticas pedagógicas, y no sólo las generadas en el marco de la didáctica del desarrollo, "están totalmente saturadas de la noción de una secuencia normalizada de desarrollo infantil" (Terigi y Baquero, 1997). "¿Cuál es el problema?" se preguntará el lector. En primer lugar, que este supuesto desarrollo *natural* dista de ser tal. Así como solemos conceptualizar la escuela como ámbito natural, tendemos a pensar que la educación constituye, o debería constituir, una prolongación del desarrollo también natural del niño. Hemos abierto este apartado procurando reinstalar el carácter histórico, y por lo tanto artificial, del dispositivo escolar. Es tiempo de que hagamos lo mismo con el

supuesto *desarrollo natural*, en cuya línea y como continuación se ubicaría la escuela.

Conceptos provocadores, como el de *mente no escolarizada* de Howard Gardner (Gardner, 1993), no hacen sino ponernos frente al hecho de que es francamente difícil documentar procesos de desarrollo naturales, “no intervenidos”.¹⁴ Lejos de una visión de la psicología del desarrollo como ocupada de la descripción y la explicación de un niño real, abstracto, que sería o bien violentado, o bien estimulado en su desarrollo por unas prácticas institucionales determinadas desplegadas en la escuela, ciertas características de lo que comúnmente se considera “un sujeto desarrollado” son más deudoras de la escolarización que del crecimiento biológico.

Investigaciones comparativas entre sujetos escolarizados y no escolarizados revelan que los primeros muestran predominio de ciertos criterios de clasificación lógicos y no funcionales, mejoras en el desempeño en ciertas estrategias de memorización, dominio relativamente mejor de formas de representación espacial tridimensional, etcétera (Rogoff, 1990). Este tipo de efectos coinciden enormemente con las características que atribuimos al pensamiento adulto. Son por ello un buen ejemplo de “rasgo desarrollado” que resulta en verdad deudor del proceso de escolarización, y no características naturales que lograríamos una vez llegados a una “edad adulta”.

Digamos entonces que en la definición del desarrollo natural han incidido, más de lo que suele advertirse, los procesos mismos de escolarización; el desarrollo es artificial en el doble sentido de que es social y de que está escolarmente influido. Los problemas se presentan sobre todo cuando, olvidando esta artificialidad, queremos justificar determinadas prácticas pedagógicas como mejores porque se encuentran en línea con el supuesto desarrollo natural.

14. La expresión “no intervenido” se utiliza en arquitectura para referirse a aquellos segmentos de paisaje urbano que conservan una unidad de estilo que no ha sido alterada por intervenciones arquitectónicas de otros estilos; y tal como está expresada, oculta que el paisaje urbano actual es en sí mismo producto de una intervención anterior. Algo de esto supuso la Psicología Evolutiva clásica (tradición a la que corresponden estudios sobre el desarrollo del dibujo como los que hemos comentado aquí), que pretendió documentar al niño real, ese que es independiente de los contextos socioculturales y los procesos de escolarización; la infancia “no intervenida”, conociendo bien la cual se esperaba mejorar la adecuación de nuestras intervenciones educativas.

2) Pero además —y esto es central para el caso de las artes—, las psicologías predominantes están armadas bajo un cierto modelo de lo que significa un “sujeto desarrollado” en el que prevalecen rasgos constitutivos (como el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción) que raramente se conectan con las capacidades estéticas.

Aunque el moderno interés por la experiencia estética y la expresión del niño se remonta por lo menos a Rousseau y Froebel (Munro, 1963), nuestras psicologías del desarrollo están armadas bajo un cierto modelo de lo que significa un sujeto desarrollado en el que la expresión, la producción y la apreciación estética no ocupan un lugar central. Cuando las capacidades expresivas han sido estudiadas, lo han sido bajo “el concepto limitado de que la inteligencia sólo incluye el razonamiento verbal y matemático, y que las artes se basan en emociones y se encarnan en personas con talentos especiales” (Fischer, 1987: 10).

Este modelo toma al conocimiento científico como paradigmático de la adultez. El modelo al que apunta la escuela es el del sujeto portador de la racionalidad moderna; *in extremis*, el sujeto capaz de hacer ciencia. Esta epistemologización de los objetivos educativos, y del desarrollo mismo, contribuye a definir para la escuela un abanico de problemas (como el desafío de las formas precientíficas o no-científicas del pensamiento infantil), y deja fuera otros (como los vinculados al desarrollo expresivo, y a la ampliación del horizonte de los alumnos hacia otro tipo de experiencias, entre ellas las estéticas). En tal modelo, el desarrollo artístico parece más librado a lo “espontáneo”, a los talentos que supuestamente son “naturales”, que a una teleología susceptible de alguna clase de influencia externa.

Ahora bien, “sería tan erróneo afirmar que el desarrollo debe estudiarse exclusivamente desde la perspectiva del artista, como lo es sostener que sólo vale la pena tomar en cuenta la competencia científica final” (Cohen y MacKeith, 1993: 26). Toda vez que nuestras secuencias de desarrollo fijan no sólo el desarrollo deseable sino también los límites de las intervenciones pedagógicas posibles, resulta crucial tener en cuenta que disponemos sobre todo de teorías sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas que Eisner llamaría “convencionales”, en tanto nuestras lagunas más sensibles se concentran en torno a unos conocimientos adecuados acerca de los procesos por medio de los cuales se construye la capacidad de producir y de apreciar, de crear y de reaccionar ante el arte en el contexto de la escuela.

Partiendo del supuesto de que no nos encontramos frente a disposicio-

nes naturales sino que el desarrollo resulta un proceso social e influido por la escuela, necesitamos conocer cuánto puede influir la instrucción específica en la experiencia estética de los individuos. Preguntas habituales (¿qué procesos están involucrados en la producción artística?, ¿son de la misma naturaleza que los involucrados en la apreciación de una obra de arte?, ¿cómo varían de una cultura a otra, y en grupos específicos dentro de una misma cultura?, ¿cómo cambian en un mismo individuo, según diferentes situaciones vitales?, ¿qué es lo que determina las diferencias entre los individuos en cuanto al gusto estético, y a la capacidad de producción artística?, ¿qué determina las preferencias por unos medios sobre otros?, ¿qué relación existe entre creatividad, imaginación y producción artística?) deben ser reconsideradas bajo el prisma del efecto específico de la escolarización.

Estas cuestiones, como otras que el lector interesado en estos temas se habrá preguntado más de una vez, son importantes para quienes necesitamos tomar decisiones acerca de lo que la escuela habrá de ofrecer en términos de educación artística para los diseñadores del *currículum*. No obstante, las respuestas con las que contamos son incompletas, fragmentarias, sesgadas. Hace tiempo, Munro evaluó que predominan estudios de laboratorio dirigidos a indagar los aspectos más marginales y superficiales de la experiencia estética: estadísticas sobre preferencias, estudios sobre ilusiones ópticas, asociaciones verbales, y cosas por el estilo.

Nunca alcanzan los niveles que artistas y teóricos del arte consideran más importantes para los fenómenos en cuestión. Las observaciones de laboratorio sobre la conducta ante objetos tan simplificados como puntos sobre una página, contornos rectangulares o notas musicales aisladas, no son necesariamente aplicables a la experiencia de obras de arte complejas en condiciones libres (Munro, 1963:24/5).

Desde luego, no estamos requiriendo estudios sobre la capacidad artística para convertir sus resultados en pasos a promover en las escuelas. En todo caso, tratamos de enfatizar la importancia de estudios específicos que estén en condiciones de aportar al mejor conocimiento de las cuestiones que estamos planteando, y la necesidad de sostener una actitud crítica hacia todo intento de subordinar el *currículum* en general, y la enseñanza de las artes en particular, hacia un desarrollo que dista de ser natural y que ha sido definido con un evidente sesgo racionalista.

La sumisión del currículum a ritmos y prácticas que permitan la evaluación

Con su reconocida agudeza, Jackson nos ha sugerido visualizar las escuelas básicamente como recintos evaluativos (Jackson, 1991). Lógicamente, cabe esperar que la evaluación en el aula se refiera sobre todo al logro de los objetivos educativos por parte del alumno; por lo tanto, la evaluación tendrá lugar desde aquella perspectiva que se privilegie al definir objetivos para la enseñanza.

Y es entonces cuando se advierte que no todos los objetivos educativos tienen la misma prioridad en los procesos de evaluación. Esto nunca es tan evidente como cuando estamos frente a procesos de acreditación: allí, cuando se juega "lo que debe ser tenido en cuenta como aprendizaje", las disciplinas artísticas pasan a segundo plano, y las disciplinas ligadas a los modos de representación convencional ocupan el lugar central. "Antes de que haya transcurrido gran parte del año escolar —dice Jackson— se conoce públicamente en la mayoría de las aulas, la identidad de los alumnos 'buenos' y 'malos'." (Jackson, 1991: 61). Todos los que hemos pasado por la escuela sabemos los criterios y las asignaturas que se privilegian para estos juicios de valor.

Es interesante observar que, en su sagaz estudio sobre la construcción de la imagen de la excelencia en el *currículum* formal, Perrenoud se vio obligado a dejar de lado la revisión de los objetivos y las prácticas evaluativas de muchas asignaturas "menores", entre ellas las artísticas, mientras que contaba con numerosos documentos para analizar la evaluación de las materias "principales". Respecto de, entre otras, las "actividades creadoras", escribió:

Estas áreas tienen, en los textos sobre la enseñanza primaria, un estatuto ambiguo: reciben una elevada valoración porque están centradas en el niño, favorecen su desarrollo y su expresión creadora, pero ocupan un lugar menos destacado respecto al empleo del tiempo teórico, y a menudo son las primeras que se sacrifican siempre que el docente carece de tiempo para "avanzar en el programa". Es evidente que esto no constituye una razón para excluirlas de un análisis del *currículum*. Recordemos, no obstante, que tratamos aquí de identificar las normas de excelencia, pero los planes de estudio son muy superficiales en este terreno, lo que coincide con la casi total ausencia de programas anuales y de evaluación formal (Perrenoud, 1990: 109/10. Cursivas en el original).

Lo que le sucedió a Perrenoud cuando intentaba encontrar las normas de excelencia del *curriculum* prescripto, le ocurrirá también a quien quiera encontrar las normas de calidad que siguen los vastos operativos de evaluación de la calidad que se han establecido recientemente en diversos países. Estos operativos se centran habitualmente en lengua y matemática como disciplinas centrales del *curriculum*. Como ha señalado MacDonald, "el significado común de la palabra 'evaluar' no es ambiguo. Significa simplemente juzgar el valor de alguna cosa" (MacDonald, 1989: 470). La exclusión de casi todo el *curriculum* como objeto de evaluación es una forma de valoración que no debería parecerse menor, toda vez que incide en la ulterior definición de políticas: según ya hemos visto, para mejorar la calidad de la educación es necesario concentrarse en aquellos "conocimientos y saberes útiles" identificados, en las políticas actuales, con los contenidos de lengua y matemática. Independientemente del juicio que nos merezcan las políticas educativas (en ciertos contextos político-educativos, puede ser una ventaja para una determinada disciplina que no se ocupen de ella), lo que queremos señalar aquí es que, también en el terreno de la evaluación, se juegan apreciaciones acerca de la importancia de las artes en el *curriculum* escolar.

Estas apreciaciones inciden de manera decisiva en la *mirada pública*, en la *mirada del público*, sobre el propio objeto de la educación. Soplarán vientos de catástrofe si los resultados de los operativos nacionales de evaluación de la calidad no comienzan a mostrar ritmos sostenidos de mejora de los indicadores de rendimiento en lengua y matemática; pero no habrá alarma (de hecho no la hay) si la enorme mayoría de los alumnos egresa de nuestras escuelas sin haber accedido a un mínimo de saberes ligados con la experiencia y el disfrute de la producción artística.

*La sensibilidad que muestran los procesos
de selección de saberes a los efectos de poder*

Durante décadas, el *curriculum* escolar sostuvo su legitimidad en su supuesta neutralidad y en su también supuesta referencia al "verdadero" conocimiento, al conocimiento científico. Pero, desde comienzos de los '70, las investigaciones y reflexiones desarrolladas en el marco de la sociología

del *curriculum* señalaron las relaciones de poder que subyacen a la determinación de lo que debe contar como conocimiento escolar.

El *curriculum* escolar fue redefinido, gracias a estos aportes, como una producción cultural implicada en relaciones de poder. Las disciplinas escolares fueron reconceptualizadas como formas históricas y particulares de sistematizar el conocimiento: el *curriculum* académico, con sus disciplinas individuales separadas, sus jerarquías de conocimiento válido y su exclusión del conocimiento no escolar, fue analizado como instrumento de legitimación de las formas culturales privilegiadas por los grupos dominantes, y por tanto como instrumento de exclusión de vastos sectores sociales (Young, 1971, 1989). Una premisa de trabajo de la sociología del *curriculum* fue la tesis según la cual "cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público refleja, a la vez, la distribución del poder y los principios de control social" (Bernstein, 1971: 47).

A partir de estas producciones de la Nueva Sociología de la Educación, se perderá para siempre la fe en la pretendida objetividad del *curriculum* y en su autonomía respecto de las relaciones de dominación. Estamos, en términos de Alonso, ante un "nuevo paso en el desencantamiento" (Alonso, 1984: 115), que seguiría al producido en los años '60, cuando se consolidó la creencia general de que las escuelas, lejos de ser los instrumentos de cambio que habían generado expectativas igualitarias, habían contribuido a reforzar las diferenciaciones sociales existentes y a legitimar la distribución de poder en la sociedad (Eggleston, 1980).

Estos efectos de poder inciden de manera específica sobre la situación de las artes en el *curriculum* escolar. En principio, genera clasificaciones: como Goodman ha denunciado, se propone una distinción entre artes y ciencias, que es una oposición "entre los sentimientos y los hechos, la intuición y la inferencia, el goce y lo deliberado, la síntesis y el análisis, las sensaciones y el cerebro, lo concreto y lo abstracto, la pasión y la acción, lo mediato y lo inmediato, o la verdad y la belleza..." (Goodman, citado en Greene, 1994: 109). Clasificaciones que constituyen otras tantas valoraciones: una escuela racionalista dará prioridad al conocimiento escriturado y postergará a la educación artística al espacio del lujo o la recreación, aun cuando no se decida a excluirla.

Cuando, como hemos analizado, se esgrimen argumentos acerca de la incidencia que la enseñanza artística puede tener en el mejoramiento del

rendimiento de los alumnos en las materias llamadas "básicas" (de las que el arte está excluido, a despecho de su inserción entre las asignaturas troncales del *currículum* escolar según han demostrado Benavot *et al.*), se está respondiendo a una jerarquía de conocimiento en la que las disciplinas artísticas quedan justificadas sólo en tanto aportan a otras, consideradas de mayor valor. En esta línea de argumentaciones, se termina olvidando que "el arte es un saber y una experiencia que afecta no sólo al pensamiento sino también a la sensibilidad. Y la sensibilidad y el sentimiento no son innatos, sino que se pueden aprender" (Socías Batet, 1996: 9/10).

La primacía de las asignaturas consideradas "racionales" relega las artes a un lugar menor en el *currículum* de la escuela masiva. Hemos revisado diversos indicadores de esta relegación: su carácter de "variable de ajuste" en contextos de escasez de tiempos y recursos; la referencia del *currículum* a una secuencia de desarrollo orientada por otras disciplinas; las menores expectativas con respecto a los aprendizajes de los alumnos, traducidas sobre todo en su postergación a los fines de la acreditación, o de la "evaluación de la calidad". Pero los efectos de poder operan sobre el arte no sólo en su peso relativo frente a otras áreas del *currículum*, sino también determinando qué, del conjunto de la experiencia estética de la humanidad, es digno de entrar en la escuela y formar parte de su propuesta formativa.

Es por estos efectos que, a pesar de que "una estética de nuestro tiempo no puede ignorar las modificaciones trascendentales que los movimientos de vanguardia han causado en el ámbito del arte" (Bürger, 1987: 113), y a despecho de numerosas prácticas escolares innovadoras a este respecto, es difícil que los movimientos vanguardistas, el arte experimental, el arte objetual, nuevas tendencias como el arte conceptual, etcétera, formen parte de la propuesta curricular destinada a los niños y los jóvenes en las escuelas. Y ello no sólo porque el *currículum* tiende a enfatizar la idea de legado cultural, y por lo mismo la de formas consagradas de la cultura, sino también porque, en tanto cuestionadores de la cultura misma, los movimientos vanguardistas son incómodos para el trabajo escolar, excepto que pueda reducirse a una unidad de un programa que acabe congelando la dinámica cultural que resulta ineludible para comprenderlos.

Lo mismo puede decirse del llamado *arte popular*:

Junto a los circuitos donde las formas cultas siguen inscribiéndose en la historia del arte local, la ciudad abriga, de manera plural y cambiante, la gran "obra abierta" de las manifestaciones populares, generalmente anónimas: bailantas, festivales de *rock* o concursos de tango, y danzas tradicionales que atravesaron los tiempos vistiendo a veces los ritmos cortesanos con la gestualidad gauchesca o indígena; "graffiti" que inscriben repetidas historias de amor y de sorna en frases breves, de sentido condensado, casi buriladas; artesanías que vacían e hibridan simbolismos arcaicos y pueblan las plazas en las ferias domingueras... (Flores Ballesteros, 1995: 57).

La oposición culto/popular, discutible y discutida en el campo de la sociología y la antropología del arte, está en la base del fenómeno por el cual numerosas formas de la producción artística, aun si logran traspasar los muros de la escuela, no consiguen legitimarse en el *currículum*... con el agravante de que se trata, en la mayor parte de los casos, de aquellas formas del arte con las que están en contacto los alumnos en su vida cotidiana, y podrían por lo tanto constituir una *via regia* para la ampliación de su experiencia artística.

Sucede también que ciertas formas del arte que contradicen el sentido común acerca de lo estético quedan excluidas de la escuela. Estoy pensando en las muchas oportunidades en que la obra de arte logra provocar un efecto, ya no sobre la base de la búsqueda de belleza sino, por el contrario, apoyada en la revulsión. La "estética de lo feo o de lo deforme" (Machán Fiz, 1985: 9) contradice el supuesto de que el arte debe gustarnos, impactarnos por su belleza. Cierta concepción tradicional de *bellas artes* rechaza para la escuela estas formas de la experiencia estética.

¿Por qué estos aspectos tan importantes de la experiencia artística actual no encuentran su lugar en el *currículum* o, si lo encuentran, es a costa de un debate de proporciones? El *currículum* es un dispositivo a través del cual la sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa su saber "público", aquel que cuenta como saber y que debe ser transmitido a todos.

¿Qué se considera "conocimiento" dentro de una sociedad? E, igualmente importante, ¿qué se considera "no-conocimiento"? En la mayoría de las sociedades que cuentan con escuelas, uno de los mejores lugares para buscar respuestas a estas preguntas son los *currícula* empleados en sus aulas. En ellos podemos encontrar, no sólo muchos ejemplos del conocimiento socialmente aprobado, sino también algunas de las "ideologías legitimizantes" que en él subyacen (Eggleston, 1980: 11).

El *curriculum* tiende a recoger los saberes y los conocimientos que cuentan con legitimación social y a confirmarlos precisamente por haber sido objeto de selección:

Se produce una situación tal que se selecciona el conocimiento que se considera valioso y, puesto que no hay en la realidad un punto cero, se valora aquel conocimiento que ha sido seleccionado. Lo mismo ocurre, evidentemente, con lo que se excluye: se queda fuera por no ser de valor y carece de valor por haber quedado fuera de la elección (Blanco García, 1995: 193).

Esta legitimación se construye, cuando no media un esfuerzo deliberado por quebrarla, sobre la base de los rasgos prevalecientes del sistema cultural hegemónico de una sociedad, de tal modo que el *curriculum* expresa la visión que los grupos sociales dominantes tienen de lo que es representativo de su cultura y digno de ser transmitido en la escuela. No son las vanguardias, en cuanto tales siempre a prueba; no es la estética de lo feo, tan contraria a la concepción de *bellas artes*; no es el arte "popular".

3. ALGUNOS DESVELOOS QUE PRODUCEN LAS ARTES EN EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM

Ahora bien, quienes tienen a su cargo elaborar un *curriculum* deben proponer prescripciones acerca de la enseñanza, pero sobre todo acerca de lo que habrá de contar como *contenido* en las escuelas. En efecto, el mínimo común denominador de un *curriculum* —en cualquier acepción que pretendamos seleccionar de las muchas que ha producido la teorización en el campo— es la prescripción acerca del contenido de la enseñanza.

Agregaremos que todo *curriculum* propone una prescripción *selectiva* de los contenidos de la enseñanza. En efecto, y como vimos ya, la prescripción no abarca todos los contenidos culturales —ello es materialmente imposible— y tampoco los contenidos objetivamente principales —ello es política y epistemológicamente insostenible—.

Los contenidos de la enseñanza deben considerarse menos como un reflejo, una expresión o una imagen de la cultura ambiente, que como el producto de una selección hecha, de modo más o menos consciente y más o

menos sistemático, entre los saberes y los materiales simbólicos disponibles en la cultura en un momento dado de la historia de una sociedad (Forquín, 1987: 6).

Más aún: como hemos visto, no se trata sólo de una selección; también de una *jerarquización*, que se expresa en las demarcaciones internas entre disciplinas, en las clasificaciones que se generan, en los pesos relativos reconocidos a unas u otras en el conjunto del *curriculum* escolar.

En el modo clásico de entender los procesos de construcción de un *curriculum*, éstos aparecen como lineales, progresivos; como una marcha sin tropiezos desde las primeras, vagas formulaciones de metas educacionales, hasta la redacción final del documento que encierra la nueva propuesta curricular. Sin embargo, esta visión es ingenua y sirve poco para entender qué procesos determinan que una porción significativa de la experiencia cultural de la humanidad pase a formar parte del *curriculum*, así como el modo en que se integra a él.

Hace ya muchos años, Eggleston advertía que

la mayoría de los llamados modelos de cambio curricular implican una cantidad de presunciones sociológicas que resultan sorprendentemente ingenuas. Algunos dan por sentado un grado de consenso relativo a los fines del *curriculum* que, aun entre los docentes, es evidentemente falso, mientras otros llevan implícita la idea de una posibilidad de cambio curricular por efectuarse simplemente por medio de la manipulación del contenido y de la metodología (Eggleston, 1980: 16).

Muy por el contrario, el camino que va desde la voluntad difusa de formular nuevas prescripciones para la enseñanza hasta su primera objetivación en un diseño curricular no es en modo alguno un proceso lineal y progresivo sino que involucra "negociaciones", marchas y contramarchas no siempre explícitas o encarnadas en sujetos concretos, que se expresan muchas veces en inconsistencias formales en los documentos mismos, y también en inconsistencias entre lo que se dice en esos documentos y las medidas concretas que se toman para "acompañar los cambios". La eficacia de una política curricular puede deberle mucho al nivel de debate y consenso interno que se alcance sobre estas cuestiones.

Intentaré discutir aquí las que creo que son las principales entre tales cuestiones:

1. ¿hay que enseñar artes en las escuelas?,
2. ¿de qué manera proponer en el *currículum* la enseñanza de modo tal que las necesarias selecciones y reconstrucciones no devengan en una experiencia empobrecida de los alumnos con el arte en sus diversas expresiones?,
3. ¿qué importancia otorgarle al arte en el conjunto de la experiencia escolar?,
4. ¿cómo se logra que las prescripciones curriculares se plasmen en las prácticas concretas en las escuelas?

El lector debe entender que ninguna resolución que se dé aquí a cada una de estas cuestiones, por ajustada que pueda parecerle, saldrá el debate, puesto que el debate, como todo lo que se refiere al *currículum*, es eminentemente político. Para decirlo con claridad: un diseñador del *currículum* —he tenido ocasiones de actuar como tal— puede tener posiciones fundadas sobre cada una de las cuestiones que vamos a discutir, pero esto no significa que los procesos de elaboración curricular en los que interviene repliquen sin más esas posiciones. Precisamente por ello, lo que se requiere es el debate sobre estas cuestiones entre quienes comparten la responsabilidad política y técnica de definir el *currículum*.

1) La primera cuestión no hace sino retomar varias de las preguntas que venimos analizando: ¿hay que enseñar artes en las escuelas? ¿Por qué razón destinar recursos (docentes a cargo del área, tiempo escolar siempre tan escaso, equipos de producción curricular, recursos materiales) a unos determinados saberes, como son los que constituyen las disciplinas artísticas?

La tradición del área en el *currículum*, su valor instrumental para el desarrollo de capacidades generales, su papel en la formación de conceptos y sistemas de representación, su aporte al desarrollo de la creatividad entendida de diversas maneras, su importancia como parte de la experiencia cultural de la humanidad, su irremplazable papel en el desarrollo de un enfoque integral de la realidad, son respuestas posibles, históricamente verificadas en la experiencia educativa de la humanidad, que habilitan otras tantas posiciones acerca de la importancia de la educación artística en la propuesta que ofrecen los sistemas escolares.

He tratado de mostrar que esta variedad de respuestas no es inocua. Los análisis precedentes, aun si someros, han tratado de abrir al lector la mirada

hacia las consecuencias profundas que cada una de estas respuestas tiene para la valoración efectiva de la enseñanza artística, y para las decisiones que se tomen a partir de esta valoración.

Nuestra tradición escolar es predominantemente racionalista, y se requiere un esfuerzo importante para escapar a esta tradición y habilitar respuestas que no reposen en argumentos instrumentalistas. Pero el esfuerzo, a mi modo de ver, no es teórico; es político. Hay contribuciones a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte puede ofrecer (Eisner, 1995), y se trata de decidir si estas contribuciones se pondrán, al menos desde el punto de vista de las prescripciones, al alcance de todos; si han de entrar, y de qué modo, en el *currículum*.

Se trata, finalmente, de una posición frente a la educación; de decidir si habrá de considerarse grave o irrelevante que numerosos alumnos egresen de nuestras escuelas sin haber tenido oportunidad de acceder a la experiencia del disfrute y la producción del arte en sus variadas formas. Cabe una reflexión. En las propuestas educativas llamadas de excelencia, en la escuela elitista, el arte no está ausente. Si es un lujo, en todo caso es un lujo que la escuela elitista reserva para sí, que no expulsa de sus muros: antes bien, es parte de su *currículum*, su aprendizaje se evalúa, constituye un elemento definitorio de lo que se entiende por sujeto educado. Éstas son señales de valoración. El arte funciona en las propuestas elitistas precisamente como parte de su contenido diferenciador.

Y es con respecto a este valor de diferenciación, a esta señal de distinción, que debemos tomar posición. Siendo las artes un sector valorable y valorado de la cultura, no existen razones contextuales por las cuales sea legítimo determinar que ciertos niños y jóvenes, por pertenecer a los sectores sociales "desfavorecidos", puedan prescindir de la experiencia estética; excepto, claro está, que nuestra razón sea la preservación de dicha experiencia para los sectores privilegiados de la sociedad, en desmedro de la ampliación de su disponibilidad a todos los sectores.

La educación artística constituye un componente irrenunciable de la educación que debe ponerse al alcance de todos. Podemos apropiarnos de las funciones que Eisner atribuye al arte, y tomarlas al igual que él como otras tantas justificaciones de su enseñanza (Eisner, 1995):

- FUNCIONES
- una función del arte es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana,

- funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad, ofreciendo el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas,
- el arte vivifica lo concreto, articula nuestra visión del mundo y captura el momento,
- las obras de arte sirven para criticar la sociedad en la que son creadas, presentándonos metáforas a través de las cuales se transmiten ciertos valores,
- nos transporta, también, al mundo de la fantasía y del sueño,
- llama nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia,
- produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres.¹⁵

El arte constituye una dimensión vital de la experiencia humana y, en una propuesta educativa a la que nada de lo humano le sea ajeno, constituye un componente de las oportunidades formativas que habrá de ofrecer la escuela.

En este sentido, mi posición es clara: la escuela debe brindar a los alumnos oportunidades¹⁶ para tomar contacto, comprender y producir arte a través de los diferentes lenguajes y productos artísticos, improvisando, jugando, y comunicando a otros sus ideas y sentimientos a través de producciones que se valgan de una gama importante de recursos expresivos.¹⁷

15. Estimular esta última función no deja de parecernos peligroso: conduce a la utilización del arte para desarrollar adhesiones y fidelidades, como los compromisos patrióticos que el propio Eisner advierte.

16. Una propuesta que consideramos fuerte en términos de política curricular, y que compartimos con los equipos responsables de la producción del *currículum* de la Ciudad de Buenos Aires, es el reemplazo de los tradicionales objetivos curriculares por los propósitos institucionales. Pasar de la formulación de objetivos a la de propósitos supone situar la principal responsabilidad en el sistema, en las escuelas, en quienes enseñan, a diferencia de lo que ocurre con los objetivos, que están generalmente expresados en términos de aprendizajes que los alumnos deben lograr. Los propósitos expresan compromisos que la escuela asume en cuanto a ofrecer oportunidades determinadas de aprendizaje (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Curricula, 1996).

17. Éste no es, desde luego, un posicionamiento exclusivamente personal: es compartido con los equipos responsables de la producción del *currículum* de la Ciudad de Buenos Aires, entre los cuales se cuentan especialistas en las disciplinas artísticas, que son quienes han elaborado este sentido de la educación artística en la escuela (cf. Alderoqui *et al.*, 1995).

Pero llegamos aquí a un punto crítico. Esta ampliación a todos de la experiencia estética, propósito legítimo de la educación artística ofrecida en los circuitos de escolarización, es a la vez un cometido difícil: El sistema educativo moderno, tal como lo conocemos, no funciona sino diferenciando, y ello no en el sentido de "respetando las diferencias culturales", sino en el sentido de "produciendo o legitimando jerarquías sociales y discriminaciones en el acceso a los bienes materiales y simbólicos". Es una característica del sistema la tensión entre unos anhelos de homogeneización y un funcionamiento que deviene diferenciador. Ahora, si concebimos la escuela como un dispositivo que inevitablemente transforma las diferencias sociales iniciales en diferencias sociales ulteriores con el añadido de la legitimación, poco es lo que podemos hacer frente al funcionamiento diferenciador de la escuela. Se trata de establecer si es posible creer en otras posibilidades para nuestras escuelas, que a la vez no devengan en la homogeneización entendida como supresión de las particularidades.

Aquí no puedo menos que proponer una combinación, difícil pero finalmente anhelante, de pesimismo y esperanza. A la manera de Willis, tal vez deberíamos decir:

Yo no he hecho este mundo ni he votado por él, ni he actuado como cóndrona para él. No estoy en la oficina de diseño del mundo —ni lo estáis vosotros—. Si fuéramos realmente los dioses que nuestras vanidades de papel nos han conducido a creernos, seguramente lo hubiéramos configurado de manera distinta [...] Yo "celebro", si ésta es la palabra, aspectos creativos que tiene, sólo —si no, llegamos a la ilusión— por la ausencia total de cualquier otra cosa para celebrar en el *demos* [...] Pero quienes tienen coraje han de prestar atención, más que nunca a lo que hay en el mundo más amplio, para saber, realmente, lo que puede haber (Willis, 1994: 188).

A tanta distancia del panegírico como de la resignación, quiero seguir imaginando que las escuelas pueden existir para la igualdad (no para la homogeneidad), para la "vida plena" que Willis pone esperanzadamente como meta, para la "vida estéticamente rica" que exige Acha. Si se quiere, mi apuesta por contribuir a modificar los circuitos de diferenciación elige *también* —no solamente— como terreno de acción la historia de *cada* individuo. "El individuo se construye en lo social, pero también se construye en el curso de su historia como singular" (Charlot *et al.*, 1992: 19). Esa singularidad es inteligible sólo en referencia al mundo en el cual el individuo se

constituye: un mundo construido con otros individuos, estructurado por las relaciones sociales, pero cuya lógica es irreductible a un puro reflejo de tales relaciones. La pertenencia de clase, el origen étnico, las distintas oportunidades que ofrece el contexto familiar para contactarse con la cultura no son, desde luego, indiferentes, tienen efectos; pero "no determinan las características de un niño, y todavía menos su historia" (ibídem), o, agregáremos nosotros, su experiencia escolar. Necesitamos, desde luego, conocer las situaciones que un niño tendrá que afrontar en su historia escolar, y los recursos de los que dispondrá para hacerlo, pero de ello no podremos deducir "el modo en que estos niños, en el curso de su historia personal, enfrentan esas dificultades y utilizan esos recursos" (ibídem).

La experiencia escolar es singular, mal que pese a todas las teorizaciones que pretenden deducir los sucesos del nivel individual de las explicaciones de escala social, y se trata de hacer una apuesta a que podremos organizar la educación artística de tal modo que cada individuo tenga oportunidad de variadas y ricas experiencias estéticas, pueda informarse de los diversos consumos disponibles en la cartelera cultural de la sociedad en la que vive, y conozca los códigos para acceder a ellos; se sepa con derecho a disfrutarlos, rechazarlos y modificarlos del modo que le plazca; se sepa con derecho a producir arte en la versión que prefiera, y aun a inventar la propia versión. Se trata de concebir el *curriculum* como "una posibilidad para el alumno como persona interesada ante todo en dar sentido a su propio mundo" (Greene, citada en Alonso, 1984: 124). Y ello no por una defensa de la individualidad a la usanza de la educación liberal, sino bajo la convicción de que en la singularidad de la experiencia escolar se encuentra una fisura desde la cual es posible quebrar el circuito reproductor.

2) En esta difícil combinación de pesimismo y esperanza, y apoyándonos en las fisuras que abre en el movimiento diferenciador la singularidad de la experiencia escolar del individuo, cabe anotar la segunda cuestión: *¿de qué manera proponer en el curriculum la enseñanza de las artes de modo tal que las necesarias selecciones y reconstrucciones que suponen los procesos de escolarización no devengan en una experiencia empobrecida de los alumnos con el arte en sus diversas expresiones?*

Numerosos aspectos de la respuesta son de orden técnico, y no cometeré el atropello de sustituir a los colegas especialistas en la enseñanza de las disciplinas artísticas, que son quienes mejor pueden responder. Sin embar-

go, determinadas aristas son políticas, pertenecen al orden de la política curricular: cabe a los responsables de la elaboración curricular (especialistas en artes muchos de ellos, claro está) analizar en qué condiciones presentar las prescripciones, de modo tal que se expliciten las intencionalidades ligadas con la ampliación de la experiencia y se propongan dispositivos destinados a controlar la pérdida de referencia de los contenidos escolares, a cuestionar la creación de artefactos, a garantizar que el arte se enseñe y por lo tanto se evalúe.

Un aspecto central de la cuestión es el problema del *sentido de la actividad artística en la escuela*. La pregunta por el sentido ha atravesado buena parte de la reflexión sobre el hecho educativo, desde los análisis sobre el sentido de la experiencia escolar a los que me he referido previamente (Charlot, Bautier y Rochex, 1992; Rochex, 1996) hasta los interrogantes por el sentido de la actividad matemática (Charnay, 1994). Ha estado en la base de propuestas renovadoras en la enseñanza de las artes, y se trata de no perderla de vista, de modo de formular una propuesta curricular que acerque a las aulas, a todas las aulas, versiones de la actividad artística que:

- no trivialicen la actividad y los productos artísticos,
- no pretendan justificarse por su aporte a la construcción de unas lealtades cualesquiera (patrióticas o del signo que sean), ni por su valor instrumental,
- presten atención a las amplias bases que tiene hoy el entero proceso cultural, incluyendo —entre otros— las vanguardias, el arte popular y las formas innovadoras de la experiencia artística (como quiera que se los defina),
- resguarden y, más aún, motoricen el derecho de todos a producir y apreciar las obras artísticas,
- se hagan responsables de cargar de valor estético la experiencia escolar individual, y habiliten a la vez el respeto a la singularidad.

El sentido de la actividad artística en la escuela no es sólo un problema de los docentes del área; es un asunto que afecta la elaboración del *curriculum* y que no se resuelve importando en él los proyectos que han resultado innovadores en la experiencia de muchos docentes. Hay diferencias cualitativas irreductibles entre diseñar una política curricular, y elaborar y conducir una propuesta exitosa de enseñanza, como quiera que

definamos el éxito. Por lo tanto, no hay formas sencillas de transformar los senderos particulares abiertos por experiencias locales (de maestros y profesores solitarios, de equipos docentes, de grupos de artistas, de instituciones de cultura, etcétera) en caminos colectivos expresados en un *curriculum*. Ello significa que las experiencias locales pueden aportar insumos valiosos, pero no serán suficientes para acercar a las aulas, a todas las aulas, versiones de la actividad artística plenas de sentido.

Es en el plano de la elaboración curricular donde cabe aplicar el esfuerzo por reinstalar el sentido de las prácticas de enseñanza artística. Este esfuerzo también lo realizan —justo es reconocerlo— todas las demás disciplinas de algún modo representadas en el *curriculum*, puesto que también ellas se ven afectadas por la pérdida de sentido que es característica del funcionamiento descontextualizador del dispositivo escolar. Pero, en el caso de las artes, se requiere un monto adicional, toda vez que, hasta tanto se vaya modificando su valoración social (precisamente por el enriquecimiento de la experiencia individual favorecido por una versión renovada de la enseñanza artística en las escuelas), no existirán otras exigencias que las que el propio sistema decida imponer. Los cuestionamientos a la enseñanza llegan hasta los medios de prensa cuando los niños y los jóvenes no pueden completar un formulario o resolver un problema matemático en la vida cotidiana; no habrá tales reclamos —al menos, no por ahora— si los sujetos no pueden abrir juicios estéticos y desarrollar canales de expresión por el lado del arte.

3) De allí a la tercera cuestión: ¿qué importancia otorgarle al arte en el conjunto de la experiencia escolar de quienes asisten a la escuela en condición de alumnos? Todo lo dicho hasta aquí apoya la concepción de la educación artística como un componente irrenunciable de la experiencia escolar tal como pretende prescribirla el *curriculum*. Pero esto supone una revalorización respecto del papel que tradicionalmente viene desempeñando, lo que no habrá de lograrse sino en el marco de una política cultural diferente. Sobre esta cuestión volveré más adelante. Anticipo no obstante que, así como lo que se ha excluido del *curriculum* sigue careciendo de valor precisamente por haber quedado fuera de la elección, lo que se ha colocado en un lugar subsidiario ve confirmada su menor jerarquía por años de tradición escolar. Las artes no saldrán de su lugar secundario mediante declaraciones de valor; parafraseando a Anaya San-

tos, es “cuestión de talento político mezclado con imaginación pedagógica” (Anaya Santos, 1990: 37) que la revalorización que propone la escuela forme parte de un proyecto abierto por una política cultural.

Un aspecto central de esta cuestión es lo que habrá de contar como arte transmisible por la escuela. Aunque “hace miles de años la humanidad entera produce esas formas sensibles cuyo juego funda significaciones, el modelo universal de arte es el correspondiente al producido en Europa en un período históricamente muy breve (siglos XVI al XX); a partir de ahí lo que se considera realmente como arte es el conjunto de prácticas que tengan las notas básicas de este arte, como la posibilidad de producir objetos únicos e irrepetibles que expresen el genio individual y, fundamentalmente, la capacidad de exhibir la forma estética desligada de las otras formas culturales y purgada de utilidades y funciones que oscurezcan su nítida percepción” (Ticio Escobar, citado en Flores Ballesteros, 1995: 3/4). Hoy por hoy, esta versión modélica del arte ha configurado el *ouillage* mental de nuestra época, “confundiendo con cualidades inmanentes y permanentes de las obras o de los artistas aquellos caracteres que en realidad han sido fijados por un proceso de canonización totalmente histórico” (Castelnuovo, s./f.: 84).

La escuela ha respondido a este modelo de arte, aun en aquellas propuestas que no han sido sino un remedo del arte modélico. Aquí ya nos hemos referido a tres sectores de la experiencia artística (el arte llamado “popular”, las nuevas tendencias en arte, la estética de lo feo) habitualmente excluidos, relegados al *curriculum* nulo¹⁸ precisamente porque no responden a este modelo de arte. Este sesgo tradicional hacia el arte europeo como concepción superior del arte es producto a su vez de la visión decimonónica europeo-céntrica de la evolución cultural, que opone una cultura superior, la europea, a las “primitivas” que relevaba la antropología de fines del siglo XIX.

“Cuando la pluralidad se acepta como un rasgo que caracteriza a los grupos humanos, y su respeto comienza a formar parte de los valores a promover” (Blanco García, 1995: 192), se corre el riesgo de querer compensar el

18. Recordemos simplemente que el *curriculum* nulo se define como “[...] las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual” (Eisner, 1985: 107).

sesgo tradicional habilitando una nueva forma de reducción, que es la reivindicación excluyente de la cultura local. En cuestiones sensibles como las referidas al arte, no podemos darnos el lujo de responder a aquel sesgo tradicional con un nuevo sesgo. En tal sentido, se requiere no simplemente la ruptura de los compartimentos estancos, sino sobre todo una reconceptualización del arte, en "un replanteo que tenga en cuenta los cruces, las permeaciones, las hibridaciones" (Flores Ballesteros, 1995: 3).

4) Finalmente, el problema del *curriculum* presenta una cuarta cuestión: ¿cómo se logra que las intenciones políticas acerca de la enseñanza del arte plasmen en prácticas concretas en las escuelas? ¿Son suficientes los documentos curriculares? Si no lo son, ¿qué significado tiene que, de todos modos, las artes sean incluidas en el nivel de lo prescripto como contenidos susceptibles de ser enseñados en las escuelas para ciertos fines?

Comencemos reinstalando lo que ya es sentido común en la teorización curricular: "Ningún planificador de *curriculum* puede detallar totalmente de forma creíble lo que debería hacer un profesor y mostrarle cómo hacerlo adecuadamente en su propia clase" (Reid, citado en Contreras Domingo, 1990: 228). Es decir que a pesar del valor que los documentos curriculares tienen, no es sólo a través de ellos que se logra que las intenciones políticas plasmen en prácticas de enseñanza. El proceso de elaboración de un *curriculum* no se reduce a la escritura de un documento; la responsabilidad de quienes diseñan una política curricular no se circunscribe a modificar los textos escritos. Este modo de entender el *curriculum* limita fuertemente las posibilidades operativas de las políticas curriculares.

No estoy proponiendo negar la importancia de lo prescripto, sino definir una política curricular que reúna dos condiciones:

- 1) que ponga un especial cuidado en que los documentos curriculares hagan visible la pedagogía que los sostiene, de modo que sea posible que los actores de los niveles institucional y áulico se apropien críticamente de ella,
- 2) que diseñe un plan de operaciones que impacte decididamente sobre estos dos niveles. Como analizaremos en otro apartado, la formación y la capacitación de los docentes no es un detalle en un plan de estas características.

Aun así, nada garantiza que las intenciones políticas acerca de la enseñanza del arte plasmen en prácticas concretas en las escuelas. Suponer que el *curriculum* oficial prescribirá ciertas metas para la enseñanza que se aplicarán en el nivel institucional de modo que, consultando los planes docentes, y más aún, observando las clases, veremos realizarse acciones que conduzcan unívocamente a las metas, es una *ilusión de concreción* que las investigaciones y los análisis críticos sobre los procesos de implementación curricular obligan a desarmar (Terigi, 1993; Feldman, 1994).

Lo he sostenido en otras ocasiones: las instituciones y los docentes reciben lo prescripto, pero inevitablemente lo transforman. Siempre se resignifica, se recrea, en ocasiones se modifica deliberadamente, se secciona o se rechaza. No estamos frente a meros procesos de recepción: se trata de procesos de especificación que, inevitablemente, devienen en transformaciones de la prescripción. En cuanto inserta en una realidad histórica, cada nueva prescripción curricular se inscribe en prácticas que la preceden y que contribuyen a determinarla. "La historicidad de las prácticas y la naturaleza misma del aporte que puede esperarse del diseño curricular determinan que, aún si se definieran detalladas prescripciones curriculares, de todos modos quedaría un enorme margen para que las escuelas y los docentes redefiniéran qué cosas atender del diseño curricular que reciben. Y esto porque ningún diseño curricular puede anticipar la particularidad que puede tomar la enseñanza en el ámbito de cada una de las instituciones y de cada una de las aulas" (Terigi, 1996:14).

A pesar de ello, que las artes sean incluidas en el nivel de lo prescripto como contenidos susceptibles de ser enseñados en las escuelas y que se estipule para ellas finalidades como las que estamos sosteniendo aquí, no es un dato menor. En todo caso, puede ser el punto de consolidación de prácticas que vienen teniendo lugar en el sistema, así como el punto de inflexión para definir y sostener políticas destinadas a impactar en el plano de las prácticas.

4. LAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS EN EL CURRÍCULO ESCOLAR: LA EXPERIENCIA ACUMULADA

Una revisión sumaria de los análisis disponibles sobre los *curricula* de arte de diversos países elaborados en los últimos años ofrecería al lector el panorama de una variedad de resoluciones a las cuestiones que he plantea-

do hasta aquí. Un diseñador de *curricula*, cuando toma ciertas decisiones referidas a la elaboración curricular en un área determinada (¿a quién o a quiénes convocar para esta tarea?, ¿qué objetivos establecer para el área?, etcétera), realiza una revisión de los *curricula* del área elaborados en otros países a los que puede acceder, trata de entrar en conocimiento de los balances realizados sobre los enfoques predominantes, con vistas a establecer ventajas y dificultades de cada uno de ellos.

Se han propuesto diversos enfoques para la enseñanza de las artes, de los cuales me interesa tipificar cuatro. Estas tipificaciones no son exhaustivas, pero forman parte de la experiencia acumulada y permiten señalar algunos problemas de cualquier versión sumamente sesgada de la educación artística:

- se ha puesto el énfasis en la producción, dotándose a los alumnos de tiempo y materiales y dando lugar a su libre exploración y utilización,
- se ha puesto el énfasis en la idea de "cultura artística", centrándose la enseñanza en un encuadre histórico-teórico del consumo cultural,
- se ha puesto el énfasis en la enseñanza de ciertas versiones escolarizadas de los productos de las disciplinas que componen el área, que han acabado por convertirse en artefactos,¹⁹
- se ha puesto el énfasis en el aporte de la educación artística a la formación de la nacionalidad.

Comencemos por las experiencias en que se ha puesto el *énfasis en la producción*, dotándose a los alumnos de tiempo y materiales y dando lugar a su libre exploración y utilización. Es el caso del enfoque predominante en la enseñanza básica en Estados Unidos,²⁰ según el cual se ofrece a los alumnos una amplia variedad de materiales con los que trabajar, con el fin de que puedan cultivar su sensibilidad y creatividad. Se trata sobre todo de propuestas vinculadas a las artes plásticas, pero entiendo que las dificultades que se señalan en ellas son susceptibles de ser pensadas para toda pro-

19. Quede claro que utilizamos el término "artefacto" con el sentido que le dimos anteriormente en este mismo artículo.

20. No obstante, no deberíamos exagerar en la generalización, toda vez que la tradición local en la educación norteamericana conlleva la ausencia de planes nacionales de validez general y habilita por lo tanto gran variedad en las propuestas.

puesta que se centre exclusivamente en la libre creación en cualquier disciplina artística.

Refiriéndose a estas prácticas, Barkan ha señalado: "No creo estar exagerando la situación cuando digo que buena parte de los profesores de arte juzgan la eficacia de su enseñanza en función de la cantidad de medios diferentes que incluye" (Barkan, citado en Eisner, 1995: 20). Independientemente de las dificultades que señala en torno a la implementación de las propuestas (por ejemplo, la reducida especialización del profesorado, y la escasez de recursos de enseñanza), Eisner evalúa que, como consecuencia de este tipo de prácticas, los alumnos "raramente desarrollan el tipo de destreza que les permitiría utilizar los materiales desde una perspectiva estética" (Eisner, 1995: 20). Según el autor, al pasarse de un proyecto con una serie de materiales a otro proyecto con otra serie de materiales con rapidez, las capacidades complejas, como la producción de formas artísticas y el dominio del material, no llegan a desarrollarse.

Desde luego, estas observaciones no deberían desalentar los esfuerzos por incluir de manera explícita en el *curriculum* propósitos vinculados a brindar oportunidades de tratar diversos materiales, experimentar lenguajes diferentes, improvisar con libertad, etcétera. Por el contrario, la producción artística necesita una atención particular si no queremos renunciar al desarrollo de un aspecto esencial de las actividades humanas. Más bien se trata de recolocar estas experiencias de producción como parte de una propuesta global donde la apreciación y la contextualización estén contempladas (Alderoqui *et al.*, 1995).

También se han documentado propuestas basadas en la idea de suministrar una "cultura artística", centrándose la enseñanza en un encuadre histórico-teórico de las obras de arte. En estas propuestas, se trata de comprender aquellas como emergentes de un contexto social e histórico específico que se procura analizar. Éste parece haber sido el enfoque en el caso español, en especial después de la reforma educativa establecida a partir de la LODE y la LOGSE, las dos leyes generales que enmarcaron en diferentes momentos la transformación educativa en España.

La experiencia no se ha realizado sin tropiezos. Según los análisis consultados, en general se ha exagerado el estudio de la obra de arte en el marco de las ciencias sociales, obediendo a prioridades de comprensión y explicación en un contexto social e histórico determinado, y no tanto a objetivos de goce estético, formación de la apreciación o aun de producción.

Calaf plantea un panorama de la Historia del Arte como transitando de una situación histórica de marginalidad en la escuela a una nueva, producida en el marco de la reforma, de *borrosidad*, de falta de protagonismo, en la cual la Historia del Arte, "excesivamente presionada por la Historia" (Calaf, 1996: 20), se confunde con la historia social y cultural en su conjunto, o se reduce a un epifenómeno de la historia religiosa y económica.

Por otra parte, puede conducir a una cristalización del valor social de las obras de arte explicarlas sólo como consecuencia de un peculiar contexto histórico-social. En efecto, la relación de las obras de arte con la sociedad "no termina en el momento en que la génesis ha sido cumplida. A partir de ese momento, ellas perviven en el tiempo, olvidadas o traspasadas, respetadas o destruidas, son objeto de un repetido filtro social, y cuando llegan a sobrevivir son reinterpretadas, revisadas, abiertas de nuevo" (Castelnuovo, s./f.: 91). Si esto es así, un enfoque histórico de la obra artística no debería suponer su reducción al período de su producción.

Autores críticos con la propuesta de enseñanza artística que tiene lugar en España han mostrado otros problemas aun más serios. Socías Batet nos habla de una *obsesión taxonómica*, que pone énfasis en la escuela, el estilo, el autor, la técnica, el material, la localización, etcétera (Socías Batet, 1996). Según esta autora, son frecuentes los planteos formalistas sobre todo en la enseñanza dirigida a los adolescentes, con lo que ello supone como empobrecimiento de la educación artística. Pol y Asensio confirman las impresiones de Socías Batet al describir entre los alumnos una situación de "rechazo irracional a la Historia del Arte producido por una también irracional enseñanza del arte consistente en largas listas de nombres y vacuas explicaciones, fruto de la obsesión taxonómica positivista, que también han sufrido el resto de las disciplinas académicas" (Pol y Asensio, 1996: 40).

Sin embargo, la idea de un enfoque histórico-social de la obra artística no debería estar ausente del *currículum*, toda vez que, si los alumnos no entran en contacto con una comprensión de este tipo en el marco temporal de la educación primaria y secundaria, es muy probable que se pierda esa oportunidad para siempre. En todo caso, se trata de permitir al alumno "situarse en la realidad en la que está inserta la producción artística que es motivo de estudio" (Alderoqui *et al.*, 1995: 21). Teniendo en claro que la contextualización de la obra de arte no agota los modos de aproximación

que debe buscar la escuela, la educación artística debe ofrecer a los alumnos la oportunidad de aprender el procedimiento de enfrentarse de manera sistemática a una obra artística histórica, para aproximarse a la comprensión de sus formas y a algunos de sus significados.

Entre nosotros ha sido común la *enseñanza de ciertas versiones escolarizadas de los productos de las disciplinas que componen el área*, como las *canciones patrióticas* y folclóricas en Música, la Literatura por estilos, las *técnicas en Plástica*, etcétera, que han cobrado carácter de artefactos. Hemos hecho referencia y crítica de este enfoque, de modo que no aburriremos al lector con reiteraciones.

Sí sostendremos que, en tanto el análisis de los dos primeros enfoques había mostrado los problemas emergentes de los sesgos excesivos, pero se había rescatado también la contribución específica de cada uno a una experiencia formativa completa, con los *artefectos* hay que ser más tajantes: *constituyen versiones sin sentido del aprendizaje escolar*, y como tales deben ser identificados y superados en las prácticas de enseñanza artística en las escuelas.

En no pocos casos, estos artefactos escolares han estado al servicio de lo que podríamos llamar la *formación del nacionalismo*, supeditándose el aprendizaje de contenidos específicos del área a los ritmos y los fines que sugería tal formación. En el caso más típico, las disciplinas artísticas vieron desdibujarse sus contenidos en pro de prestar servicio a la realización de conmemoraciones de efemérides. También es parte de la experiencia de muchos de quienes cursamos la escolaridad primaria en períodos autoritarios la reducción del *currículum* de Música al aprendizaje de las canciones patrióticas.

La *experiencia mexicana* en torno del mismo objetivo ha sido muy diferente. En el marco de lo que hoy llamaríamos una vasta política cultural (que incluía un plan editorial y de bibliotecas, misiones culturales desparamadas por el país, el rechazo explícito a las versiones "europeizantes" del arte, el impulso al muralismo como forma pública del arte confrontada con el arte como espectáculo de salón burgués, etcétera), la enseñanza artística formó parte del esfuerzo por conformar una nueva concepción de realidad: la "ideología de la Revolución Mexicana" (Reyes Palma, 1981: 10). En este marco, llegó a crearse un "sistema nacional de dibujo", el método Best, que intentó el resurgimiento de la herencia artística popular por la vía de enseñar a todos los niños que asistían a la escuela una "gramática

del dibujo" compuesta por los "siete motivos básicos" (Best Maguard, citado en Reyes Palma, 1981: 20) que —se sostuvo— componían el dibujo indígena mexicano tal como se presentaba en piezas de alfarería, muros, etcétera.

La experiencia del recurso a la educación artística como vía de desarrollo de fidelidades nacionales es, en realidad, bastante extendida. "En la actualidad se utiliza todavía el arte a la manera de Tolstoi para desarrollar compromisos patrióticos, fidelidad a la escuela o comunión con una determinada iglesia. Si el arte puede realizar dichas funciones, si puede contribuir a generar un sentimiento de hermandad entre los hombres, si ésta es la única y poderosa función del arte, no resultaría difícil comprender de qué forma podría usarse una función de este tipo en la escuela" (Eisner, 1995: 7).

No sería demasiado justo evaluar propuestas de las primeras décadas de este siglo con la mirada del fin del milenio. Sin embargo, es posible afirmar que los objetivos nacionalistas se colocan hoy a una distancia insalvable del propósito más general de abrir a los alumnos a un conjunto de experiencias que los hagan partícipes de un componente central de la cultura universal, como es el arte.

¿Qué aporta esta revisión? Si retomamos el concepto de *curriculum* nulo, entendido como el conjunto de experiencias que no habrán de ofrecerse, el conjunto de cuestiones que no habrán de enseñarse, es claro que cada uno de los enfoques que hemos señalado procede al mismo tiempo a definir unas prioridades y dejar afuera porciones significativas de la experiencia artística. Si optamos por la libre expresión, privamos al alumno de tomar contacto con saberes que le permitan apreciar y contextualizar; si optamos por la contextualización, enseñamos historia del arte pero no desarrollamos capacidad expresiva; si admiramos el pasado artístico de nuestro país, perdemos perspectiva universal...

Estamos frente a los problemas de cualquier sesgo. Ahora bien, aunque *todo curriculum* define prioridades y realiza exclusiones, de lo que se trata es de que estas últimas no devengan en un empobrecimiento decisivo de las oportunidades que ofrecemos a los niños y los jóvenes que asisten a la escuela en calidad de alumnos, de tomar contacto con obras de arte y producir arte en sus diversas manifestaciones, en la pluralidad y la especificidad de sus diversos lenguajes.

5. ¿QUÉ QUIERE DECIR QUE LAS ARTES CONSTITUYEN UN ÁREA EN EL CURRÍCULUM?

"[...] en uno de sus viajes, Chesterton visitó un lugar en que se estaba trabajando en una construcción aún iniciándose. Se acercó a uno de los operarios y le preguntó qué hacía. Él le respondió que estaba picando una piedra para dejarla cuadrada y lisa. Se acercó luego a otro que respondió a su pregunta señalando que él preparaba unos postes para soportar una pared. Y así cada uno a los que fue interrogando le fue diciendo cuál era su trabajo. Cuando repitió la misma pregunta a otro obrero éste le dijo que estaba haciendo una catedral. No sé cuál habrá sido la moraleja de Chesterton, pero seguro que resulta evidente cuál quiero sacar yo. Este último obrero tenía una mentalidad 'curricular'..."

"[...] De haber pasado Chesterton por una escuela. ¿qué hubiera sucedido? 'Estoy haciendo un dictado', diría un profesor; otro diría que 'enseñándoles a dividir', otro que 'haciendo psicomotricidad'. ¿Habría alguno que definiera su trabajo en términos del proyecto global en el que estaba incluida esa actividad concreta, esa pequeña aportación suya que no es sino una 'porción' del conjunto?"

ZABALZA, Miguel, 1989: 13/4.

El actual contexto de reforma de la enseñanza en nuestro país tiene, desde el punto de vista de las artes, un aspecto innovador. Frente a unos contenidos que han sido tratados históricamente desde perspectivas disciplinarias, y desde unas pocas disciplinas (en el caso argentino, Plástica y Música han sido las únicas disciplinas artísticas con presencia curricular obligatoria en el nivel primario), la conformación de un capítulo de Educación Artística para la definición de los contenidos curriculares habilita más fácilmente la conformación de un área. Eso supone no sólo la integración de contenidos de las disciplinas preexistentes a la reforma, sino también la incorporación de contenidos provenientes de otras disciplinas artísticas, como el Teatro y la Educación Corporal, y la inserción de lenguajes no tradicionales, como la fotografía, el vídeo, el cine, etcétera.

En diversos lugares y para el caso argentino, he señalado que la organización de los Contenidos Básicos Comunes en capítulos (organización que puede haber facilitado su elaboración y discusión) no lleva a una traducción inmediata de estos capítulos en áreas presentes en el *curriculum* escolar. Esto significa que la existencia de un capítulo denominado Educación Artística no supone que los *curricula* deban introducir un área homónima. Que ello sea conveniente (y aquí argumentaremos en favor) no significa que sea obligatorio. Supone una opción, y es esa opción lo que debe discutirse aquí.

El pasaje de las asignaturas a las áreas es una modificación de la organización curricular que tiene ya una cierta tradición en la escuela básica, y en