

ENSEÑAR ARTE desde la universidad.

Larregle, María Elena*

Facultad de Bellas Artes | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

La Facultad de Bellas Artes de la UNLP es una institución centenaria dedicada a la formación de profesionales del arte, con perfiles que contemplan tanto la formación docente (profesores de arte especializados en las distintas disciplinas artísticas) como la formación para el desempeño profesional en el terreno de la música, las artes visuales, las artes audiovisuales y el diseño.

Su origen se remonta a principios del siglo XX como Academia de Dibujo y Bellas Artes (ubicada en la Sala de Paleontología del Museo), la cual se transformó, en 1924, en la Escuela Superior de Bellas Artes que, pocos años después, comenzó a funcionar en el edificio que aún la alberga, en Plaza Rocha. Si bien esta escuela seminal estaba orientada según un criterio de formar expertos en dibujo técnico, considerando a éste como un recurso auxiliar para la enseñanza científica universitaria, en los primeros años se abrieron carreras que amplia-

ron las posibilidades de formación en distintas ramas de las artes visuales (pintura, escultura, grabado, dibujo) y se incorporó la formación en música. En la década del 60 iniciaron las carreras de Diseño en Comunicación Visual, Diseño Industrial y Cinematografía y a principios de la década del 70, se le otorgó formalmente el rango de Facultad y el nombre que mantiene hasta hoy, Facultad de Bellas Artes. En la actualidad se dictan carreras de profesorado y licenciatura en Música (con orientaciones en Composición, Dirección Orquestal, Dirección Coral, Educación Musical, Piano, Guitarra y Música Popular), Artes Visuales (Pintura, Dibujo, Grabado y Arte Impreso, Escultura, Cerámica, Escenografía, Muralismo y Arte Público Monumental), Diseño (Diseño en Comunicación Visual, Diseño Industrial, Diseño Multimedial), Artes Audiovisuales (Realización, Guión, Dirección de Fotografía, Teoría y Crítica) e Historia del Arte. También

PALABRAS CLAVE

Enseñanza del arte, Formación, Propuestas Pedagógicas, Innovación.

se ofrecen tres carreras de posgrado, el Doctorado en Artes, la Maestría en Estética y Teoría de las Artes y la Especialización en Lenguajes Artísticos. La institución, con alrededor de 15.000 alumnos, es la más grande de América Latina y ha registrado además un importante desarrollo en investigación, extensión y publicaciones, esto último a través de Papel Cosido, su propio sello editorial.

En un contexto tan variado de carreras y disciplinas, la Facultad se ha posicionado como un centro de reflexión y producción de conocimiento acerca del arte y de la problemática de la enseñanza de estas disciplinas en el marco de la complejidad del mundo contemporáneo, teniendo en cuenta los desafíos que plantea la formación de jóvenes en una universidad pública y gratuita que levanta las banderas de la inclusión y la excelencia académica. Los proyectos de investigación y extensión y las propuestas pedagógicas en grado y posgrado tienden a promover el debate y a acercar aportes a los problemas que sobrevienen de lo que significa formar artistas y docentes de arte en el siglo XXI, en un país periférico que, en este momento, atraviesa una crisis estructural.

HERENCIAS

Podríamos trazar un panorama de los distintos enfoques que atraviesan la enseñanza del arte en la actualidad, varios de los cuales devienen de conceptos y tradiciones que se establecieron socialmente hace ya siglos, que han permanecido y se ponen en evidencia en las prácticas docentes. Serán abordados a continuación y el orden en el que aparecen no conlleva una jerarquía o preeminencia. Todos convergen en los ámbitos educativos actuales con similar peso. Las discusiones que se dan en el ámbito de la enseñanza del arte tienen que ver, justamente, con la persistencia de estos modelos, con lo que cada uno aporta de positivo y de negativo y con la necesidad de construir otros caminos que permitan sintetizar, en propuestas pedagógicas innovadoras, todas las facetas que intervienen, de modo muy

complejo, en la formación de jóvenes profesionales del arte en el mundo contemporáneo. La modernidad europea instauró el modelo

de las «bellas artes» y con él, el arquetipo de artista genio, un ser especial que nacía con un talento particular para el arte. El Romanticismo produjo un estereotipo sobre el que podríamos ironizar: el artista incomprendido, un poco insano mentalmente, dueño de una sensibilidad superior, que producía sus obras en raptos de inspiración y cuyas cualidades eran innatas. (Belinche y Ciafardo, 2008: 29 y sigs.)

La primera derivación en el campo educativo de esta concepción es que «al verdadero artista no se le puede enseñar nada» o, en todo caso, lo que se le puede enseñar es la técnica. En la educación, esta mirada se reflejó (y continúa haciéndolo) en una metodología basada en el aprendizaje por imitación. El maestro transmite conocimientos operativos sobre «cómo hacer algo bien» y el alumno, con su talento natural, será capaz de traducir esas destrezas técnicas en obras magistrales surgidas de su inspiración. Quien enseña, ofrece al alumno un modelo a seguir, el cual está validado y naturalizado previamente en el circuito académico. El profesor toca la obra en el instrumento y el alumno trabaja para lograr una repetición de lo realizado por el docente¹. O muestra los pasos necesarios para ejecutar determinado procedimiento técnico y el alumno los reproduce. O exhibe obras consagradas por la historia del arte y el alumno debe elaborar una obra que copie los rasgos formales y técnicos de aquella. Cuántas veces habremos escuchado a padres admirados por

Las discusiones que se dan en el ámbito de la enseñanza del arte tienen que ver, justamente, con la persistencia de estos modelos, con lo que cada uno aporta de positivo y de negativo y con la necesidad de construir otros caminos que permitan sintetizar, en propuestas pedagógicas innovadoras, todas las facetas que intervienen, de modo muy complejo, en la formación de jóvenes profesionales del arte en el mundo contemporáneo.

¹ Es muy frecuente observar en los programas de las asignaturas de instrumento (piano, guitarra, violín, o cualquier otro) que no aparecen enunciados contenidos a aprender sino un listado de obras que el alumno debe poder ejecutar, sin ninguna especificación de cuál es el sentido de que se estudien esas obras y no otras, ni de cuál es el contenido que el alumno está adquiriendo mediante el tránsito por dichas obras.

«lo bien que dibuja» su hijo o hija mientras nos muestran una copia más o menos lograda de un personaje de algún dibujo animado. Esta modalidad de enseñanza tiene el problema de que no deja lugar a casi ningún tipo de exploración en el campo de la producción artística. La producción, la experiencia, se entienden como reproducción. Y se confía en que todo aquello que se salga de la caja prevista por el modelo ocurrirá de modo natural si el alumno «tiene talento». Por otra parte, en esta tendencia educativa se le otorga un papel importante a la disciplina y al rigor con el que el alumno aborde el estudio. La atadura a la reproducción lo más exacta posible del ejemplo hace que el estudiante debe destinar muchas horas y esfuerzo a practicar hasta lograr una reproducción fidedigna. Esto no deja de tener su costado positivo ya que, de algún modo, exige un compromiso con la práctica, que redundará en la adquisición de herramientas indispensables, tales como la concentración o la atención. Pero estas herramientas no se enseñan, simplemente se exigen y, nuevamente, se atribuye al talento la posibilidad de que el alumno las alcance o no.

Un segundo enfoque es el que se origina en corrientes pedagógicas basadas en el conductismo, el cual no pudo desprenderse del talento como razón última para justificar los aprendizajes exitosos. Esta corriente introdujo una característica que fue la importancia dada a la ejercitación seriada y ordenada, en la cual los ejercicios (y vale la redundancia) estaban pensados por fuera de la realización de una obra. Aquí, el tema a aprender se desgana en una planificación detallada de pasos a seguir ordenados por niveles de dificultad técnica con una práctica sostenida por la repetición de elementos aislados. Esto, por una parte, provee de un recorrido pedagógico pensado con mucho detalle –que resulta muy tentador ya que ofrece la ilusión del control sobre la situación– pero, por otra parte, desarma tanto el objeto de estudio en fragmentos que se pierde el contexto y la totalidad. En tercer lugar, mencionaremos las propuestas pedagógicas basadas en posturas que privilegian la «expresión creativa», centradas en el sujeto que aprende y acentúan la importancia del descubrimiento, la autoexpresión, la exploración y la experimentación. Estas corrientes dieron un aire de renovación interesante, ya que otorgaron un lugar medu-

lar a la producción artística en el marco de la clase. Pero, por otro lado, el hecho de ubicar tan fuertemente el aprendizaje en el alumno, en respetar sus tiempos, sus intereses y sus posibilidades, trajo aparejado un debilitamiento de todo el proceso, donde muchas veces la producción existe pero sin razón u objetivo salvo «que los chicos se expresen». Y tampoco se desprende de los estereotipos románticos sobre el arte, ya que asocia casi mecánicamente arte a creación, expresividad, espontaneísmo, inspiración y la aparición de esas cualidades, finalmente, se justifica en el talento innato, otra vez.

Se trata de que el alumno exteriorice y no que aprenda. La clase típica es aquella en la cual, ante un estímulo musical o literario, el alumno dibuja "lo que siente". Una cosa muy difícil de evaluar. ¿Cómo se evalúa el modo en el que se expresa un niño? (Belinche, 2011:20)

También podríamos mencionar que, a partir de las influencias de la semiótica, se incorporaron en la enseñanza del arte conceptos y metodologías relacionadas con el concepto de arte como lenguaje y arte como comunicación. Esto provocó un avance importante en cuanto a la consideración de los aspectos formales propios de la obra y su papel en la construcción de sentido, lo que ayudó a clarificar cuáles son los contenidos a

(...) a partir de las influencias de la semiótica, se incorporaron en la enseñanza del arte conceptos y metodologías relacionadas con el concepto de arte como lenguaje y arte como comunicación.

enseñar que resultan propios del arte, pero –tal vez al cruzarse con los modelos educativos ya vigentes– remarcó las tendencias a la fragmentación de los elementos, a la ejercitación centrada en aspectos puntuales y a la importancia concedida a las clasificaciones analíticas. Junto a esto, mecanizó la relación entre obra y significado, con lo que las obras de arte se transformaron en «discursos» que había que enseñar a «leer». Estas vinculaciones entre arte y expresión, arte y talento, arte y repetición de un modelo dado, arte y técnica, están muy extendidas en el imaginario social. Se han naturalizado y las encontramos presentes en todos los ámbitos, no sólo en el educativo. Impactan fuer-

temente en las prácticas docentes en todos los niveles. Lo vemos en las clases en las que se frecuentan ejercitaciones de copia o repetición de ejemplos, o en las que se estimulan únicamente aquellas actividades que resultan placenteras para los alumnos, o en las que el profesor diserta mostrando imágenes o pasando música sin que los estudiantes tengan que hacer otra cosa más que escuchar, o en las que los alumnos clasifican sonidos, tipos de líneas o colores, y muchas veces en la distinta atención que suelen recibir los alumnos considerados talentosos respecto de los que aparentemente no lo son².

EL ARTE

El arte es una actividad humana que, simplificando mucho, consiste en la producción de imágenes ficcionales (Jiménez, 1988: 68) en las que, a través de la construcción de metáforas, se condensan en la obra recursos y procedimientos técnicos, tradiciones culturales, rupturas de los códigos establecidos, contextos históricos, interpretaciones individuales y colectivas. En la producción artística existe una integración compleja entre el concepto y el procedimiento, entre la forma y el contenido. Darle forma a una obra, poner en juego en ella un tema, una idea, un concepto, supone seleccionar materiales, operar con ellos, tomar decisiones sobre su rol, sobre la relación que tendrán entre sí, y ponerlos «en acto», volverlos tangibles. A su vez, hay que considerar que las obras llegan a un público que establece con ellas una relación también compleja, en la que aparecen procesos perceptivos e interpretativos, cruzados por el gusto, la mayor o menor familiaridad con la propuesta estética, la historia social e individual de los sujetos. Con lo cual la obra no es sólo la obra, el objeto, ni sólo la idea que el artista tuvo sino también lo que el público hace con ella. La obra de arte completa su sentido cuando es interpretada y apropiada por el público. Por otra parte, el arte implica producción, hacer, experiencia. Realizar una obra tiene

que ver con un trabajo en el que se pone el cuerpo. Trabajo, en el sentido de que, a partir de ciertos materiales que se seleccionan y se manipulan en función de una idea, se llega a un producto, una obra, la cual tiene un plus respecto de esos materiales iniciales, que está dado por el trabajo del artista y por la construcción de sentido de la obra (Belinche y Larregle, 2006: 42). Poner el cuerpo, en un sentido estricto cuando actores, bailarines, cantantes, instrumentistas salen a escena, pero también cuando ceramistas, escultores, fotógrafos, pintores, ilustradores, diseñadores trabajan con sus materiales y herramientas. La música no es la partitura, el cortometraje no son los bits archivados en un disco rígido, la danza no es el plan que trazó el coreógrafo. La obra es «en acto», es acontecer, es suceso, y en el acto está el cuerpo, indefectiblemente. Asimismo, la experiencia artística siempre ocurre como totalidad, e incluso se conjugan varias totalidades en una. Por un lado, en la obra de arte acontece una síntesis entre el sujeto (tanto el productor como el espectador), la obra (en la que se condensan los materiales, las ideas, los procedimientos, los soportes, la forma, el tema) y el contexto (pensando en la producción, la circulación y la recepción). Cuando la obra ocurre, todos estos aspectos están jugando un rol y están interaccionando entre sí como totalidad. Dicha síntesis también sucede entre tema y forma, ya que el tema, el contenido, está atravesado de manera profunda por la manera en que se presenta formalmente. Un mismo tema ofrece muy distintas posibilidades de construcción de sentido según los materiales que haya seleccionado el artista, el modo en que los haya manipulado (los soportes, procedimientos, técnicas utilizadas), los rasgos de estilo que aparezcan en la obra, el contexto histórico y cultural en el que haya sido hecha, entre otros factores. No es la misma Última Cena la que pinta Leonardo que la que pinta Dalí. No es lo mismo la Juana de Arco que filma Dreyer que la que muestra Luc Besson. Es más, el tema o contenido puede ser algún aspec-

² Los programas de televisión en los que se concursaba cantando o bailando también se cimentan en estos criterios, tanto en el modo en el que se prepara a los concursantes para lograr una buena ejecución de sus performances como en la manera en que son evaluados por quienes los juzgan. La masividad de público que suele verlos colabora fuertemente en la consolidación de la idea de talento innato como condición necesaria para que alguien sea un artista.

to formal; la obra no necesariamente tiene que referirse a un tema externo. Por ejemplo, puede componerse una música en la cual la idea no sea referirse a algo (como lo hace, por ejemplo, el preludio La catedral sumergida, de Debussy) o a un sentimiento (como la sonata Appassionata, de Beethoven) sino que sea oponer velocidades rápidas y lentas o mostrar la transformación de un material sonoro desde un cierto comportamiento hasta llegar a otro diferente. Tema y forma se conjugan así como totalidad. Finalmente, los distintos aspectos formales propios de cada obra (por ejemplo en música, la textura, el ritmo, la forma, la melodía, el marco armónico, la tímbrica, etc.) pueden ser separados o diseccionados a efectos analíticos (por caso, para organizar un programa de estudios para una asignatura) pero en la obra ocurren todos juntos, al mismo tiempo, influyéndose mutuamente, construyendo una totalidad. Otro factor importante es que el arte involucra procesos interpretativos, procesos de asignación de sentido. El artista selecciona los materiales y los trabaja a partir de criterios e ideas que los transforman y le otorgan sentido. La obra porta un sentido que le es propio, que se vincula con lo construido por el artista pero que es más que eso. El público, a su vez, también asigna sentido, completa o transforma lo que el artista y la obra le presentan. Esta experiencia de la interpretación permite romper con los hábitos perceptuales, salir de la univocidad, abrir posibilidades de significación que articulan las decisiones compositivas tomadas por el artista con los sentidos que porta la obra y con lo que el público interpreta, tanto desde su historia y experiencia personal como desde las perspectivas que provienen del contexto. Entonces: materiales, herramientas, procedimientos compositivos, soportes, ideas, forma, tema, metáfora, poética, sentido, ruptura, historia, actualidad, cuerpo, artista, público, percepción, interpretación, conocimiento, saber, técnica, experiencia, gusto, cultura, todo esto es lo que se sintetiza en el arte, todo esto es lo que hay que tener en cuenta al momento de pensar en cómo enseñar. Desde el diseño de un plan de estudios hasta la planificación de una clase.

¿QUÉ HACER?

Muchas veces nos preguntamos por qué un estudiante que ha transitado por clases

de arte desde el jardín de infantes hasta el final de su secundaria no ha adquirido los conocimientos necesarios para, por ejemplo, cantar y acompañarse en una canción sencilla. Sería extenso –y necesitaríamos no uno sino varios artículos– analizar en profundidad todos los factores que inciden en

resultados de este tipo. Pero es posible señalar algunos que consideramos principales. Las tendencias pedagógicas expuestas anteriormente han derivado en la naturalización de ciertas modalidades que observamos más o menos habitualmente en los distintos niveles de la enseñanza. Primer caso: las clases en las que los alumnos tienen que dibujar o pintar «el otoño», «mis vacaciones», «la casita de Tucumán» o «mi familia», donde lo que se busca es que el niño trabaje sobre un tema externo (que de hecho se transforma en el contenido y tendría el objeto de darle sentido a la obra, hacerla «hablar» sobre algo) y exprese sus ideas o sentimientos sobre dicho tema. Pero no se le enseña cómo hacerlo (cómo seleccionar los materiales más adecuados, el soporte, cómo utilizar esos materiales, cómo organizarlos formalmente, cómo construir sentido, lo que sí constituye contenido específico del arte) y después es evaluado en términos de «te salió muy lindo» o «te quedó un poco desprolijo». En general, lo que esto produce es que, al no haber aprendizajes sobre los contenidos propios del arte, el alumno encuentre un estereotipo que le resulta eficiente para alcanzar el «lindo» y tienda a repetir esquemas sin tener, por parte del docente, herramientas que le permitan explorar otras posibilidades. También puede ocurrir la frustración: «yo no sirvo para cantar, desafino», o «a mí, dibujar no me sale». Segundo caso: el profesor que diserta durante la clase (esto es más frecuente en la escuela secundaria o en la universidad) y analiza obras que van pasando (en proyecciones o audiciones) frente a los estudiantes sin que haya ninguna otra pro-

(...) materiales, herramientas, procedimientos compositivos, soportes, ideas, forma, tema, metáfora, poética, sentido, ruptura, historia, actualidad, cuerpo, artista, público, percepción, interpretación, conocimiento, saber, técnica, experiencia, gusto, cultura, todo esto es lo que se sintetiza en el arte, todo esto es lo que hay que tener en cuenta al momento de pensar en cómo enseñar.

puesta de trabajo más que la pasividad de la escucha (que rara vez termina siendo atenta). Tercer caso: el estudiante que pinta tarjetas siguiendo una escala de colores (por ejemplo, del rojo al blanco, del rojo al negro, del rojo al gris, del rojo al verde, en una determinada cantidad de pasos) y compone una lámina ordenando las tarjetas. El profesor evalúa la precisión del salto entre un paso y otro y la corrección del ordenamiento. Y podríamos traer a la memoria otros similares que habremos transitado en nuestro trayecto escolar, o el de nuestros hijos. La clase de arte como sinónimo de «hora libre», la clase de arte en la que se pasa un buen momento pero no queda claro qué es lo que se aprendió, la clase de arte en la que se repite un esquema que no tiene demasiado sentido. El profesor de matemática que se queja porque en la clase de música hacen ruido. «El profesor de arte es re macanudo pero nunca aprendemos nada» (Belinche, 2017: 28). Situaciones que se han transformado en un folklore poco deseable. Más allá de que estas generalizaciones deben reconocer que hay escuelas y profesores con otro tipo de proyectos, donde los aprendizajes suceden, es un hecho que el arte como conocimiento que puede enseñarse, aprenderse, evaluarse y que tiene contenidos que le son propios y que no se abordan en otra asignatura no ha alcanzado aún la validación académica que debiera tener. Y el ámbito universitario como espacio de enseñanza y de investigación debe abordar estos problemas y ofrecer aportes en tal sentido.

La enseñanza del arte debería contemplar, en sus propuestas pedagógicas, esta condición de totalidad en la que poética, sentido y técnica son interdependientes y donde la experiencia de la producción acompañada de una reflexión sobre ese hacer es insoslayable.

Saber el tema no es garantía de una buena clase ni alcanza la erudición acumulada si no se halla el modo en que será ofrecido a través de la pala

bra, la gestualidad, los materiales. La experiencia es intransferible. Los contenidos, como ocurre con el modo de narrar de la literatura, no pueden convertirse en noticia. (Belinche, 2017: 10).

Conocer los materiales, las posibilidades de operación sobre ellos, los diversos modos de construir, desde la materialidad y la forma, una poética que dialogue con el público, teniendo en cuenta la actualidad y la historia, tendrían que ser los pilares para seleccionar los contenidos de la enseñanza, su organización en programas de estudio en los que estos contenidos no se superpongan en las diversas asignaturas y donde se contemplen las gradualidades propias del nivel en que se pueden tratar según se trate de un jardín de infantes, la primaria, la secundaria o la universidad. Pensar en clases intensas, con propuestas de trabajo claras, en las que se evalúe aquello que se enseña y no un supuesto e improbable talento natural. Por supuesto que esto requiere de un docente que posea una formación sólida sobre todos los aspectos de la disciplina que va a enseñar. Pero, fundamentalmente, hace falta un docente preocupado por reflexionar sobre sus propuestas pedagógicas, por encontrar modos nuevos y diferentes de construir situaciones de clase en las que el estudiante pueda aprender sin repetir, analizar sin quedarse en el fragmento, relacionar y sintetizar, explorar sin perder el hilo, comprometerse en la experiencia y producir teniendo conciencia de los procesos y los resultados. Estos son puntos de partida. Las preguntas quedan abiertas, qué hacer y cómo, buscando respuestas a través de la investigación y la reflexión. Pero sobre la base de que es crucial tener en claro cuáles son los contenidos a enseñar, que la clase debe ser un espacio de compromiso y de producción y que es la experiencia de un trabajo consciente y sostenido, y no un talento o una inspiración que no se sabe qué son ni de dónde vienen, lo que dará sentido al tránsito educativo que se recorra.

BIBLIOGRAFÍA

Belinche, D. (2011). "Arte y educación. El Lenguaje Visual en el aula. Entrevista a Mariel Cifardo" en Breviarios 5. La Plata: Papel Cosido.

Belinche, D. (2017). "Diez formas de arruinar una clase". La Plata: Papel Cosido/ Malisia.

Belinche, D. y Cifardo, M (2008). "Los es-

tereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis” en La Puerta 3. La Plata: Facultad de Bellas Artes.

Belinche, D. y Larregle, M.E. (2006). “Apuntes sobre Apreciación Musical”. La Plata: EduLP.

Jiménez, J. (1998). “Imágenes del hombre. Fundamentos de estética”. Madrid: Tecnos.

CV

** Secretaria de Publicaciones y Posgrado. Profesora en grado y posgrado de la Facultad de Bellas Artes, UNLP. Docente e investigadora del Programa de Incentivos. Se ha desempeñado como Vicedecana y Secretaria de Asuntos Académicos de la Facultad de Bellas Artes, UNLP.*

Contacto: larregle@fba.unlp.edu.ar