



Autorretrato (sin fecha)
Óleo sobre fibrecel—72 x 50.5 cm

ISSN: 2007 - 3860
PP: 88-97

FORMAR AL EDUCADOR DEL ARTE: EMPLAZAR LA ESCUELA (IDEAS A DEBATE)

*Art educator train: Emplacement school
(ideas discussion)*

Ramón Cabrera Salort

|||||

RESUMEN. *Formar al educador del arte requiere hacerlo desde el entendimiento cabal de las prácticas simbólicas contemporáneas, emplazar la escuela; someterla a un proceso ininterrumpido de dinámicas críticas y reflexivas sobre sí y sobre sus tareas de formación y socialización. Como la mesa que me convoca está presidida por la idea de competencia, y dado el auge indiscutible de este concepto en el discurso educativo, voy a expresar una postura personal al respecto.*

PALABRAS CLAVE: *arte - formación - competencia - docencia - desarrollo - escuela.*

|||||

ABSTRACT. *Train art educator required to do so from the thorough understanding of contemporary symbolic practices, summon school; subjected to a continuous process of dynamic critical and reflective about themselves and about their training and socialization tasks. As the table that calls me is chaired by the competition idea, and given the undeniable rise of this concept in educational discourse, I express a personal position on the matter.*

KEY WORDS: *art - training - competition - teaching - development - school.*

Durante 25 años he trabajado, en Cuba, con el diseño curricular de educación artística en la formación de docentes, tanto de los maestros primarios como de los profesores de nivel medio de todas las asignaturas y, en especial, la de los profesores de educación artística.

Simultáneamente, desde hace aproximadamente dos décadas, inicié la coordinación de una Maestría en Educación por el Arte, impartida también a docentes tanto en Cuba como en Colombia, y luego el asesoramiento y la docencia en una Maestría en Artes, en la Facultad de Artes Visuales en la Universidad Autónoma de Nuevo León, desde 1997.

UN PRIMER ARGUMENTO Y UNA ANÉCDOTA

Considero que en el entorno neoliberal y utilitario dominante hoy día, en todas las esferas de la vida, creo difícil despojar al concepto “competencia” de sus orígenes pragmáticos, a pesar de los esfuerzos de numerosos teóricos de la lingüística, la educación y la psicología. Recuerdo mi participación años atrás en un evento internacional de Educación para el Talento, celebrado en Monterrey, el protagonismo que poseía el concepto de competencia para los organizadores del programa científico y

cómo, en la voz de una profesora universitaria que compartió conmigo en una mesa sobre desarrollo de la imaginación en edades preescolares, habló de niños exitosos. Esos niños “exitosos”, competentes, me supieron a seres habilidosos para la vida, que les sabían sacar ganancias y oportunidades a sus desempeños por encima de todo. Yo, alarmado ante el alcance negativo con que podía ser entendida tal competencia en el auditorio, pedí la palabra para acotar que seguro la maestra, con esa idea de éxito, quería referirse a la capacidad de ser más sensibles, más fantasiosos, más creativos, más solidarios, más inteligentes.

Emplearé, entonces, como categorías más afines con mis criterios dos conceptos. Lo que se encuentra resuelto en sólo el término (competencia), lo hallo mejor representado en la díada: capacidades y ambientes de desarrollo intencional. Los ambientes no se encuentran dados, hay que construirlos. Las capacidades se desarrollarán en ese proceso de construcción. Habrá siempre un principio dinámico de interdependencia e interacción entre ambos.

Estos ambientes, siguiendo a Alberto Labarrere, serán espacios de vínculo interactivo y de comunicación, exentos de barreras y ricos en incitaciones. Por ello, este autor los califica como un es-

pacio interactivo que posee un carácter instrumental (mediador) para el desarrollo. Advierte, como otras de sus peculiaridades, el que exigen y propician actividades metacognitivas, el que se lleven a cabo con la atribución de diferentes roles entre sus participantes, el que se hallen orientados por un desarrollo significativo, el que puedan ser “re-creados” en otras circunstancias y contextos (Labarrere, 1996, pp. 20 -26).

Tales ambientes de desarrollo intencional se desenvuelven en el propio proceso didáctico de formación y resultan de particular relevancia asociados a los cambios del arte de hoy.

Desde hace dos décadas he venido sustentando, como parte de mi experiencia docente con la educación artística y con la educación por el arte en la formación de educadores, un conjunto de ideas didácticas que resultan del espacio de desenvolvimiento de las capacidades y de los ambientes de desarrollo intencional, y que apuntan al concepto de la escuela como proyecto continuo al medio y, por ello, al criterio extensivo de medio total.

Todas estas ideas las hallo, además, unidas de raíz a las particularidades de la producción simbólica contemporánea, pues no es posible concebir a la educación artística, a la educación por

el arte de hoy y a la preparación de sus docentes de espaldas a esa realidad. La escuela como proyecto significa que ella no se ha de dar como algo hecho, sino como algo en constante hacer. Un hacer reflexivo y propositivo logrado con la participación de educadores y educandos.

ARTE Y EDUCACIÓN

En la formación docente es imprescindible que se reconozca la recepción fracturada y el nuevo tipo de interacción al que invita el arte y de un modo más total la producción simbólica contemporánea. De ahí la urgencia de reconocer como cualidades: la producción de objetos sustituida por acciones artísticas; el paso del momento objetual al momento intencional en la creación de obras; el debilitamiento o rechazo de las técnicas artísticas hasta el momento dominantes; la propensión a un abandono de los rigores artísticos tradicionales (la apariencia de un arte antiprofesional) y la urgencia de un rescate de una nueva profesionalidad (o profesionalidad alternativa); el traslado de las acciones artísticas a lugares públicos; la admisión del azar como solución artística legítima; la sustitución de las funciones del objeto por las funciones del ejecutante (el artista o productor ante el público); el completamiento de la obra con la participación de los espectadores; el cambio de

|||||
En la formación docente es imprescindible que se reconozca la recepción fracturada y el nuevo tipo de interacción al que invita el arte y de un modo más total la producción simbólica contemporánea.
 |||||

acento de un objetivismo-extrovertido a un subjetivismo-introvertido; la posibilidad de que la obra pueda ser producida indistintamente por un individuo o un grupo; la producción centrada, entre otros, en el cuerpo del artista; la ampliación de la producción hacia lo digital y su virtualidad; en lo no objetual cierto predominio de lo performático, logrado desde la mixtura y la hibridación de medios expresivos; el creciente énfasis en el empleo de objetos y actos cotidianos; el abandono de las categorías estéticas tradicionales por nuevas cualidades ideoformales: presencia de lo abyecto y lo repulsivo; dominio de lo intertextual en la construcción del discurso; ruptura con los géneros artísticos tradicionales, transgresión y mixtura ecléctica; tendencia a lo roto, lo inacabado y lo absurdo (Dorfles, 1979; Hassan, 1991; Brea, 2004).

Todo lo enumerado supone un cambio de episteme en el arte, donde la pérdida del referente —no existe un modelo de mundo del cual partir— es encarado como pérdida de un lugar de observa-

ción privilegiado; donde el referente simbólico es más la operación que un producto permanente y acabado; donde el proceso de construcción se hace ideático y se manifiesta una pérdida de centralidad de lo gestáltico, de lo visual.

En fin, los componentes tradicionales constitutivos del arte quedan emplazados. Si eso sucede con el arte, ¿no debiera la educación a través de él actualizar sus contenidos sobre los procesos simbólicos actuales y emplazar a la escuela tradicional?

EN EL PROCESO DIDÁCTICO

Muchas experiencias educativas de cambio se han preguntado cómo debe ser la escuela respecto al medio, incluso el uruguayo Jesualdo, en su aventura de Canteras de Riachuelo, había afirmado categórico que iría escuela afuera, como lo hicieron las Cossettini y tantos otros educadores en el mundo portadores de cambio. Más cercano en el tiempo, el proyecto educativo infantil de la región de Regio Emilia se había cuestionado esto mismo de ma-



nera directa del siguiente modo, en la voz del arquitecto Andrea Branzi:

Me pregunto si la escuela debe ser igual al mundo que la circunda, o si precisamente no debería ser el mundo externo igual que la escuela. El problema consistiría en saber si los niños deben “naturalmente” sumergirse en una realidad ambiental dura y ratifica, como es la ciudad que les espera más allá del umbral de la escuela, consiguiendo durante este proceso de endurecimiento precoz una habituación tan rápida como inevitable, o si, por el contrario, es bueno que los cachorros de la especie humana crezcan al calor de una gruta cubierta y “diferente”, protegida, bien vigilada, hasta que tengan pelo y dientes suficientes como para intentar su primera salida al exterior (Branzi citado en Malaguzzi, 1979, p. 123).

Pero para ello el propio proceso didáctico de cada disciplina de formación del educador artístico ha de someterse a un sentido de cambio que implique:

Que cada disciplina comience por contextualizarse e historiarse, como punto de partida de cualquier desenvolvimiento posterior en la configuración de los currículos.

(Esto supone un sostenido aliento indagatorio de docentes y discentes sobre el modo en que cada disciplina de formación ha de concebirse inserta en su actualidad, en su realidad, y el rescate de la historicidad de su desenvolvimiento. La formación de un ambiente de desarrollo intencional reconoce en la contextualización y en el rescate de su temporalidad, de su memoria, una cualidad constitutiva esencial y lleva aparejado, entre otros, el crecimiento de capacidades para reconocer y descubrir peculiaridades de los contextos y advertir razones históricas de continuidad o ruptura en el devenir de las cosas. Buena parte del arte contemporáneo realiza tales búsquedas).

Que cada discurso disciplinar se integre al torrente discursivo encaminado a la construcción de un medio total. (Concebir cada disciplina inserta como constructo de una totalidad extensiva que no se configura por sí, sino con la participación dinámica de educadores y educandos en una dialéctica de interacciones comunicativas. Acá es advertible tanto lo intradisciplinar, lo interdisciplinar y lo transdisciplinar como parte de tal torrente discursivo.

Este proceso de construcción es ambital¹ y, por lo mismo, corresponde a la

construcción del espacio donde va a desplegarse el vínculo, lo que requiere del establecimiento de una especial comunión afectiva, de la zona de desarrollo donde se halla el educando y esta zona de desarrollo no es sólo cognitiva, como habitualmente se entiende.

Aquí, entonces, me gustaría reconocer el concepto de envolvimiento. Read cita, siguiendo a Buber, que este término devela la existencia real de la situación del interlocutor y particularmente de sus sentimientos y sus reacciones hacia nuestros propios comportamientos (Read, 1952).

Con el envolvimiento se alcanza a calificar la naturaleza de la relación educativa, como una relación de confianza basada en el vivenciar el toma y daca de esa relación mutua, tanto desde el extremo de uno como educador y del otro como educando). Que por ello cada disciplina en su devenir defina el modo en que en ella se presenta lo interno y lo externo, lo interior y lo exterior. (La relación diádica de lo interior y lo exterior, el adentro y el afuera, como



1. Ambital es una categoría de la estética del español Alfonso López Quintás y se refiere a la cualidad suasoria de determinados espacios para fomentar y abrigar ámbitos de realidad.

cualidades cambiantes de los procesos didácticos de cada disciplina se halla también en la orgánica relación de interacción de los educandos y los educadores y en sus roles intercambiables.

El establecimiento de un ambiente de desarrollo intencional supone encarar conscientemente esta dimensión del adentro y el afuera y para ello del accionar metacognitivo del discente con lo que éste implica de conocimiento de los procesos cognitivos, el control sobre las acciones y las conductas y de factores afectivos y valorativos motivacionales que les son consustanciales. Las capacidades asociadas a tales comportamientos se manifiestan con peculiar relevancia en las disciplinas de formación de un educador artístico). Que a la par se conciba la naturaleza dialéctica e intercambiable de esos pares: lo externo se hace interno y viceversa.

(El supuesto de la existencia obligada de la anterior díada en el ser de las cosas, también de las disciplinas de formación, trae aparejado el reconocimiento de su incesante mutación de la cual tanto los educadores como los educandos son protagonistas. La pre-

|||||
La presencia paradójica, cambiante, inestable de cuál es el adentro y el afuera de las cosas es asunto recurrente en el arte y la producción simbólica contemporáneas.
 |||||

sencia paradójica, cambiante, inestable de cuál es el adentro y el afuera de las cosas es asunto recurrente en el arte y la producción simbólica contemporáneas; en la constitución de la disciplinas de formación del educador artístico se comporta como una exigencia de configuración). Que a partir de cada disciplina se conciba cómo ella debe llegar a ser un “continuo”² con respecto al medio y no una discontinuidad.

(En vínculo con las anteriores ideas didácticas y fuente de actualidad y contextualización de los ambientes de desarrollo intencional, el proyectar cada disciplina desde su continuidad con respecto al medio es incentivar los procesos de pertenencia, de inserción en problemáticas concretas y reales.

En gran medida los procesos simbólicos de hoy en su búsqueda de vida, se per-funden en ella y casi llegan a una relación “cero” con ella; lo que es obra se diluye en el discurrir inadvertido de las cosas. La posibilidad de realizar la escuela fuera de sus límites arquitectónicos tradicionales y de las convencionales acotaciones curriculares de

los planes de estudio es parte de esta idea).

Que cada disciplina diseñe, en correspondencia, la integración de los procesos curriculares y extracurriculares que de ella se deriven o desprendan, como partículas de una sustancia radioactiva.

(Esa misma dimensión de cristalización de “continuidad” tiene en esa integración de lo curricular y lo extracurricular un desborde de los límites acostumbrados de las disciplinas, de igual modo que el arte de hoy supera tradiciones técnicas y genéricas, y que tal integración se comporte en elemento que disemine hacia el resto del currículo de formación. Los ambientes de desarrollo intencional pueden ser un inestimable instrumento de destaque de tal integración).

Que cada disciplina y el área en la cual se inscriba se conciban como parte de una totalidad indivisible (configuración holística).

(De la propia naturaleza de la imagen artística, refería Dorfler que su esencia

|||||
 2. Aquí siempre he dibujado la relación que puede advertirse luego en Paulo Freire en todo su discurso pedagógico centrado en la práctica de la libertad y en el diálogo como vehículo de construcción de esa libertad.

radicaba en el hecho de operar como una gran gestalt y que era inherente a ella su cualidad holística (Dorfles, 1979, p. 36).

Las disciplinas de formación del educador debieran asumir tal cualidad configuradora sin que ello impida que resulten a la par totalidades menores de conjuntos más abarcadores del currículo. Asociado a esto estará el desarrollo de capacidades para distinguir, configurar y asociar totalidades. El diseño de ambientes de desarrollo intencional tiende a comportarse como una configuración totalizadora que concita ese haz de capacidades).

Que en cada disciplina se revele la presencia y aplicación de lo teórico y lo práctico —haz y envés— de un medio total. (La superación de la escisión entre teoría y práctica entraña la comprensión de la necesaria integración de estas categorías usualmente separadas, en especial en la formación artística.

El divorcio entre los talleres y las disciplinas teóricas, que de la especiali-

zación profesional del arte se traslada a la preparación del personal docente en educación artística, debe ser contrarrestado por la búsqueda integrada de los componentes prácticos y teóricos de formación en toda disciplina, en especial en los talleres donde las ejercitaciones a que se somete el educando no son únicamente de carácter manual o perceptivo, sino también profundamente intelectuales.

El desarrollo de capacidades integradas en lo perceptivo, afectivo y sensorial, junto a lo mental y razonado, está presente en esta idea y en su posible concreción en la proyección de un ambiente de desarrollo intencional en la educación artística y en la educación por el arte.

Que cada disciplina conciba sus discursos visuales y lógico/verbales integrados holísticamente.

(La tradicional separación de la imagen del componente intelectual, el ámbito de lo imaginal de lo lógico-verbal, queda superado en el arte contempo-

ráneo con la extensión del atelier del artista al espacio público de la biblioteca, como inauguró Kosuth en los tempranos y hoy lejanos sesenta, o en conceptualizaciones que consideran que las ideas pueden ser obras de arte, como afirmaba Sol LeWitt.

El ámbito discursivo de las disciplinas de formación del educador de arte en la integración aludida facilita la interacción de las capacidades de proyección imaginativa y de argumentación lógica, y aproxima con esto una acción formativa y un comportamiento didáctico a particularidades de los procesos simbólicos de la contemporaneidad).

Que cada disciplina manifieste involucradas sus cuatro operaciones básicas (visuales, sensitivas, mentales y manuales).

(Las ideas de integración de lo teórico y lo práctico, y de lo visual y lo lógico-verbal, halla también respuesta en la correlación de las operaciones aludidas. Ninguna de ellas puede ser desenvuelta independiente de las otras, ni ser trabajada didácticamente en su aislamiento.

Esto conduce a fortalecer en la conciencia de los educadores de arte una visión que trasciende los formalismos, los emocionalismos y los intelectua-



El ámbito discursivo de las disciplinas de formación del educador de arte en la integración aludida facilita la interacción de las capacidades de proyección imaginativa



lismos, y tiende a fundar no sólo para los talleres, sino para el conjunto de disciplinas de formación profesional, un comportamiento orgánico sobre los modos de mirar, sentir, manipular, pensar e imaginar).

Que cada disciplina enseñe a construir y deconstruir paradigmas.

(La condición de establecer paradigmas de manera coyuntural y cambiante, el reconocimiento del carácter histórico de todo paradigma y, por ello, su ser perecedero, y a la vez por la comprensión de la utilidad que reporte cualquiera de ellos, las acciones para su sostenimiento se manifestarán para cada disciplina como capacidad para construirlos y deconstruirlos, lo que se traduce de modo más general como capacidad del educador y los educandos para el cambio y el establecimiento de las condiciones y las argumentaciones para asumirlos.

En el diseño de ambientes de desarrollo intencional, esta idea sustenta su puesta en práctica con la comprensión de un modelo de partida sometido a posibles operaciones de construcción

y deconstrucción). Que cada disciplina estructure su proceso didáctico desde lo perceptivo hacia lo cognitivo heurístico (implicado, además, el asunto de los métodos).

(Las tres grandes áreas curriculares de formación del educador artístico –los talleres, lo histórico–teórico– apreciativo, y lo pedagógico general y especializado– deben estructurarse desde el componente perceptivo como elemento basal que, sin embargo, requiere altamente de los procesos cognitivos e imaginativos.

Los métodos de enseñanza de estas áreas disciplinares se verán guiados por tal fundamento, lo que supone otorgar una jerarquía primaria a lo sensorial y el reconocimiento de su necesaria ascensión y completamiento con los mecanismos de cognición heurística.

a percepción artística siempre será una percepción comprensiva e implicará la adquisición de capacidades perceptivas, cognitivas e imaginativas integradas con el concurso de lo pre-consciente y del inconsciente). Que en

este devenir de menos a más se revelen las contradicciones como células impulsoras de la creación y del proceso de adquisiciones.

(La asunción de un devenir creciente, no sin reconocer zigzagueos, retrocesos, posibles detenimientos, estará transitada por las contradicciones y su superación como nodo gestor de desarrollo.

Tanto la creación artística como la pedagógica, y sus procesos de adquisiciones, se asientan en una gama infinita de contradicciones: entre necesidad estética y necesidad artística; necesidad artística y modos de consumo; las relaciones entre la cultura visual y la producción simbólica, lo particular y lo general, lo personal y lo social en los procesos de creación; las relaciones entre imagen e imagen artística (naturaleza de posibles o difusos límites y confluencias); las relaciones entre arte y niveles de artísticidad; el carácter multifuncional del arte (cognitivo, estético, lúdico, ideológico, etc.); el “martirio de la creación” (placer del sufrimiento) en los procesos de creación artística; los papeles inter-



cambiables de productor/receptor en un protagonismo ascendente del espectador en el completamiento de las obras; entre otras.

Un ambiente de desarrollo intencional en educación artística y educación por el arte siempre tendrá en cuenta condiciones de esta o parecida naturaleza).

El conjunto de ideas didácticas enumeradas se ordenan rizomáticamente, sin que sea posible establecer ningún orden jerárquico entre ellas, sólo exponer de manera genérica principios reguladores que advierto como necesarios para la formación actual de un educador del arte.

Estas ideas sirven a la instrumentación de ambientes de desarrollo intencional en la misma medida en que sitúa a los educandos en un real ámbito de “transparencia metacognitiva”, propicia de forma creciente la interacción, orienta el desarrollo significativamente con la presencia de mecanismos de autorregulación y de identificación personalógica, diversifica la atribución de roles y permite un incesante volver a poner en práctica a los ambientes diseñados, sometidos a emplazamiento continuo.

El movimiento de la Nueva Educación a inicios del pasado siglo, que desde

Europa llegó a nuestra América, donde se naturalizó con singularidades irrepetibles, tuvo en el arte un importante componente de cambio de la escuela y de las ideas pedagógicas vigentes.

Hoy día la educación artística y la educación por el arte deben continuar siendo, en un escenario donde lo simbólico desdibuja sus parcelas en las culturas populares, las artesanías, los audiovisuales y el mundo digital, componente central de cambio de la escuela.

Para ello, el educador del arte ha de formarse pensando en la escuela como un proyecto, pensando la escuela como una escuela crítica: la escuela de la imagen, y asumiendo el reto del cambio para alcanzar un mundo más justo, más equilibrado, más participativo, más humano.

En tal empeño, el educador ha de saber sentir comprometidamente el día a día del avatar simbólico contemporáneo, cada vez más inserto en procesos de socialización y de filiación transdisciplinar, vinculados a los más disímiles discursos de las ciencias y las humani-

dades en sus múltiples confluencias y a una realidad atravesada por el torrente de la virtualidad digital, los medios masivos y las industrias culturales, donde de modo natural transcurren los tiempos de nuestros educandos de hoy.

|||||
*El conjunto de ideas didácticas enumeradas se ordenan
rizomáticamente, sin que sea posible establecer ningún
orden jerárquico entre ellas*
|||||

REFERENCIAS

- BREA, JOSÉ LUIS ET AL. (2004). *El Tercer Umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia: Cendeac.
- DORFLES, GILLO (1979). *El devenir de la crítica*. Trad. de Cristina Peri Rossi. Madrid: Espasa – Calpe.
- HASSAN, IHAB (1991). *El pluralismo en una perspectiva posmoderna*. *Criterios* 29: 267–288.
- MALAGUZZI, L. ET AL. (1984): *L'Ochio se salta il muro*. Región Emilia Romagna: Ministerio de Educación y Ciencia.
- LABARRERE, ALBERTO. (1996): *Inteligencia y Creatividad en la Escuela*. *Educación* 88: 20–25.
- READ, HERBERT. (1955): *Educación por el arte*. Trad. de Luis Fabricant. Buenos Aires: Paidós.



**Ramón Cabrera
Salort**

Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de La Habana (1972). Estudios doctorales en el Instituto de Investigaciones Científicas de la Educación Artística de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, Moscú (1985). Profesor de Estética, de Didáctica y de Historia del Arte para cursos de pre-grado y posgrado desde 1980, en diversas universidades cubanas y latinoamericanas. Autor de innumerables libros de texto y programas sobre Artes Visuales, Historia del Arte y su enseñanza. Coordinador General de la Maestría en Educación por el Arte del Instituto Superior de Arte desde 1992. Miembro del Tribunal Nacional Permanente para la obtención del grado de Doctor de Ciencias Pedagógicas, desde 1987, y Presidente del Tribunal Nacional Permanente para la obtención del grado de Doctor en Ciencias del Arte (2002 – 2009). Profesor principal de metodología de la investigación en los procesos de creación artística y ex director de la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte (2001 – 2004). Director de la revista nacional *Educación* (1994– 1998) y Director de la revista *Cúpulas* del Instituto Superior de Arte (2000 – 2009).

Recibido: febrero 2015

Aceptado: abril 2015