

Revista Iberoamericana de Educación
Cuatrimestral, nº 52. (Bloque monográfico de arte e educación)

Unha análise das ideas máis extendidas nas escolas sobre a arte, o cuestionamento da formación do profesorado, múltiples visións e formulacións para unha educación artística posmoderna onde termos como texto, intertexto, diálogo, cuestionamento, espazos de posibilidade, mediación, innovación, redes de comunicación, proxecto ou narrativa son as referencias que nos levarán a cambiar o paradigma da educación. A escolma de artigos amosa con claridade camiños posibles que poden levarnos aos desafíos da educación artística no século XXI.

Graciela Fernández analiza as causas que levan a que nas escolas se instalen unha serie de valores e prácticas sobre a arte que son os que circulan maioritariamente e que resultan tan difíciles de mudar. A concepción de que a arte é innata ou non é motivo de ensino-aprendizaxe, a que subliña as clasificacións teóricas relativas á forma, á cor... como conceptos universais incuestionables e que fai que o docente sexa o posuidor da información ou a de que a arte está estruturada como unha linguaxe composta con enunciados e proposicións con sentido. Logo de visitar diferentes escolas en La Plata (Arxentina) a autora atopa que esta percepción da arte é común en todas elas e, polo tanto, implica unha toma de posición que, á súa vez, refréndase nun curriculum con moitos aspectos difusos ou contraditorios. Esas ideas vanse poñendo sobre o papel e cincelandos mentalidades desde o século XVIII, cando a relación entre razón e emoción comeza a facerse máis complexa. Precisamos saber de onde vimos para poder xerar espazos de dúbida e transformar o que somos, mudar a educación artística desde a desmontaxe de anclaxes oxidados. Esa mudanza, pasa necesariamente por claves teóricas que levan cara unha educación artística posmoderna na que a arte enténdese como construción e da entrada a conceptos como linguaxe artística, texto, intertexto, xénero... e vinculan ensino e aprendizaxe da arte coa construción de sentido.

Pola súa banda, o traballo de **Aida Sánchez Serdio** parte da análise das diferencias entre eses dous ámbitos: o da arte e o da educación coa finalidade de buscar vías de transformación significativas na situación actual da educación artística. A autora propón que un coñecemento concreto das especificades do outro antagónico, que normalmente se tende a xeralizar en estereotipos ou prexuízos, é imprescindible para empezar a entablar unha relación que poida chegar a fructificar. O artigo fai un percorrido desde o exterior ao interior da educación artística porque non parte dos referentes coñecidos no campo senón que transita polo lado das críticas que, desde o mundo da arte, se teñen feito á educación en xeral e á artística, en particular. Non se analizan as semellanzas senón as diferenzas entre os dous campos: pola súa natureza, polos procesos formativos dos educadores, polas políticas aos que cada ámbito debe acollerse... Así pois, non se trataría de amoldar as prácticas da arte á educación senón que o desafío consistiría en abrir colaboracións con axentes externos para construír espazos complexos de intersección. A arte colaborativa ou comunitaria, as institucións artísticas... permiten crear un traballo en común a partir do diálogo e o intercambio e neste sentido, proxectos como *Transductores. Pedagogías colectivas e políticas espaciais* ou *Zona Intrusa*, son prácticas artísticas que se abren a unha pedagogía crítica e que exploran as complexidades dos procesos que poden xerarse no seu seno permitíndonos atopar espazos de posibilidade.

Mais, o centro sobre o que pivota en gran medida esta transformación necesaria é o profesorado e, neste senso, o artigo de **Marcos Villela** adéntrase na complexidade da formación en Educación Artística. Faino desde a mirada e a evolución ideolóxica que ofrecen catro textos da educadora brasileira Noêmia Varela que reflicten diferentes momentos da historia recente da educación en Brasil. Reflexións caracterizadas pola utopía, o desencanto, a necesidade dunha análise das experiencias ou a constatación de que a arte no ensino continúa a ser superficilizada, son reveladores -e contemporáneos- no tocante á visión que ten de como o suxeito debe construírse en docente. Pide un proceso creativo na educación. Como sinala Marcos Villela un complexo e multifacético proceso de produción de subxectividade no que formar é formar aos outros e a un mesmo como unha intrincada arte de existir. Así a formación é a necesidade de pensar(se) desde a problematización e a crítica e preguntarse “como se chegou a ser o que se é”. Unha tarefa interminable que nos leva a posicionarnos máis nas preguntas e a preocuparnos máis de como fiamos esas preguntas e os efectos que estas producen que das respostas. Unha actitude que o autor define como “profesoralización”, a investigación que fago é quen me converte no profesor que son.

Nesta liña **María Cristina Martínez** aborda a formación continua desde a experiencia de dúas postitulacións en Mar del Plata, Arxentina (unha de artes visuais e outra de Cerámica). O deseño destes estudos baseouse na necesidade de xerar teoría propia no contexto da educación artística e na reflexión sobre a propia práctica. Aquí a formación en educación artística está inserta no paradigma da formación continua e abórdase desde o coñecemento do proceso creativo, sempre inqueda e aberto. Ademais das competencias específicas de cada postitulación, engádense a construción de competencias transversais combinando estratexias didácticas que poden ofrecer ferramentas para abordar a creatividade. Entre esas estratexias a que ten unha maior relevancia é a práctica da escritura sobre o facer artístico. Escritura como un re-coñecemento, como impulso na aprendizaxe, como rexistro e como narrativa que forma parte do proceso artístico e do proceso permanente do docente. Espacios, intersticios, onde os docentes poden preguntarse sobre os saberes instituídos e investigar sobre a súa tarefa.

Pasos que avanza cara unha formación baseada nas preguntas e na investigación continua e ao tempo xerar contidos nos que realidade, a bagaxe e a propia experiencia se integren na educación artística. Nesta senso, **Idoia Marcellán Baraze** ofrécenos moitos argumentos para repensar o ámbito que tradicionalmente viña ocupándose do estudo das imaxes mediáticas: a educación comunicativa. As propostas de educación artística centradas no estudio da cultura visual adquiren paulatinamente unha maior relevancia e abren perspectivas moi interesantes. Autores como Clarck, Duncum, Efland ou Freedman, entre outros, promoveron unha transformación real dos fundamentos na educación das artes visuais reconsiderando o obxecto de estudo neste ámbito así como as prácticas educativas. Reformularon o sentido que a educación artística tivo tradicionalmente no

currículo e hoxe consideramos as imaxes mediáticas como prácticas sociais que inflúen no coñecemento que os estudantes constrúen sobre as artes visuais. A educación artística pode servir de referencia para a educación, unha disciplina que non acaba de consolidarse e que comparte moitos dos propósitos formativos das visións renovadoras da educación artística, o principal deles: axudar a facer comprensibles críticamente os fenómenos mediáticos.

Mais ao falar das manifestacións culturais contemporáneas hai que examinar atentamente as posibilidades e desafíos que as tecnoloxías da información en xeral, e da web 2.0 en particular, nos ofrecen como ferramentas nos contextos escolares. Así, **Andrea Giráldez** profundiza na aprendizaxe musical desde o uso das TIC redefinindo o concepto de “saber música” que se manexa na E.S.O.

Os xoves aprenden moitas cousas sobre a música sen que medie un ensino musical formal, no que a acción é motivada polo disfrute e non pola necesidade dunha aprendizaxe e o desenvolvemento das tecnoloxías acrecenta as aprendizaxes informais. Precisamos, entón, reflexionar sobre o que significa hoxe “saber música” como requisito para a composición.

Segundo a experiencia da autora, esa bagaxe do alumnado debe ser considerada o punto de partida para a realización de experiencias de creación musical significativas nas aulas. Unha concepción tradicional de “saber música” conleva que as habelenzas dos estudantes que comezan a E.S.O. non son suficientes para aprender a compoñer. Se, pola contra, “saber música” é posuír unha experiencia auditiva rica e ter criterios para combinar sons ou patróns rítmicos ou melódicos, estruturar as ideas que xorden... as posibilidades de traballo multiplifícanse porque entón as habelenzas dos estudantes sumadas ás ferramentas tecnolóxicas, son as requeridas para compoñer nas aulas de música.

Todos estes autores van apuntando os camiños que a educación artística empeza a percorrer no século XXI, un inicio marcado por un tempo de crise que precisa dunha educación baseada na creatividade e na innovación. Como apunta **Teresa Torres Eça** o espazo ibero-americano é un espazo privilexiado de experiencias de educación artística en curso e tal vez sexa a hora de comezar a sistematizar a información que temos e facer algunhas conclusións que respondan ás importantes cuestións que temos por diante. É o tempo da multiplicidade de canais de comunicacións e a diversidade cultural, das “multiliteracias”. Traballar nesa multiplicidade permitirá aos estudantes ser máis aptos para encarar os desafíos dunha sociedade cada vez máis global e diversificada, social e culturalmente falando. Para acadar os desafíos que definiu a UNESCO será preciso un paradigma educativo que non privilexie só algunhas intelixencias ou saberes. Precísase unha educación na que o xogo, o corpo, a expresión, a emoción e a creatividade sexan as prioridades. Hai que camiñar no cambio de modelos e traballar no diálogo interdisciplinar, repensar os sistemas de avaliación e adaptalos ás competencias dos estudantes. Mais para que isto ocorra non podemos esquecer que os profesores están no centro da educación e precisan ser recoñecidos e dignificados e tomar consciencia de que a educación artística deberá xogar o papel de eixe aglutinador de materias e impulsor da diversidade cultural, consciencia ambiental e facilitadora do debate arredor de aspectos de valores e de cidadanía. Interdisciplinariedade nun sentido amplo nun curriculum rizomático e permeable que responda ao mundo real.

Cristina Trigo Martínez
Coordinadora do servizo educativo do CGAC
integrante do grupo *Paseantes de acción en arte-educación*
(coordinado por M. J. Agra, da Universidade de Santiago de Compostela).