

# LAS ARTES PLÁSTICAS Y SU FUNCIÓN EN LA ESCUELA

## THE PLASTIC ARTS AND ITS FUNCTION IN THE SCHOOL

LUISA M<sup>a</sup> MARTÍNEZ GARCÍA  
ROSARIO GUTIÉRREZ PÉREZ  
Universidad de Málaga

### RESUMEN

Como conclusión del estudio realizado, consideramos que la función educativa del arte en los primeros ciclos no es percibida en la práctica escolar en sus dimensiones esenciales; por el contrario, su desarrollo en el currículum suele ser confusa y arbitraria y no se corresponde con su relevancia intrínseca.

La representación autónoma como base de la experiencia artística es sustituida por ejercicios mecánicos o, en sentido opuesto, por propuestas de *expresión libre* carentes de cualquier referente didáctico que se apoye, con rigor, en los procesos de construcción simbólica.

Ante esta situación, hemos centrado el problema en sus coordenadas epistemológicas y didácticas, entendiendo que las representaciones iconográficas infantiles se constituyen como un sistema semiótico específico, como un exponente directo del pensamiento intuitivo, permitiendo la expresión de cualidades que sólo pueden ser vehiculizadas a través de la experiencia artística.

En coherencia con estos criterios, situamos el arte en la escuela como un sistema simbólico relevante, sin subordinarlo a sistemas proposicionales, atendiendo al problema en una doble vertiente: la que aborda los procesos de construcción iconográfica desde una concepción semiótica e interpretativa, identificando las variantes comunes en cada ciclo, y la que ofrece al docente un marco curricular que abarque las dimensiones básicas de esta área en la escuela, sentando algunas bases imprescindibles para el desarrollo coherente y efectivo del currículum de arte en los primeros niveles.

### ABSTRACT

As conclusion of the study, we consider that the educational function of the art in the first cycle is not perceived in the school practice in its essential dimensions; on the contrary, its development in the curriculum tends to be confusing and arbitrary and it is not corresponded with its intrinsic relevancy.

The autonomous representation as base of the artistic experience by mechanical exercises or, in opposite case, by proposals of *free expression* devoid of any didactical referring that is supported in the symbolic construction processes.

As compared to this situation we have centered the problem in its epistemological coordinates, understanding that the children's iconographical representations are constituted as a specific semiotic system, as a direct exponent of the intuitive thought, allowing the expression of qualities that can only be directed through the artistic experience.

In coherence with these criterions, we place art in the school as a relevant symbolic system, without subordinating it to propositional systems, attending to the problem in a double point of view: the one which approaches the iconographical construction processes from a semiotic and interpretative conception, identifying the common invariants in each cycle, and the other which offers a curricular framework to the teacher.

La experiencia artística es un fenómeno complejo y difícil de abordar en el plano educativo, quizá por eso se tiende a simplificarla hasta vaciarla de contenido o a usarla directamente como medio para alcanzar objetivos extraños a su campo de conocimiento. Las áreas de didáctica que tienen como objeto sistemas proposicionales o contenidos concretos pueden diferir en las estrategias, pero tienen claro el punto de partida. Sin embargo, en arte no ocurre eso; un debate necesario debería empezar por plantearse la naturaleza del problema.

La enseñanza artística real, la que forma parte de los currícula escolares actualmente, depende, casi exclusivamente, de estrategias individuales, sin teorías sólidas que respalden la acción didáctica. La formación e información institucional que recibe el maestro sobre este área del conocimiento es casi inexistente, lo que justifica el escaso peso en el currículum y la subordinación de las artes a otras áreas.

Por otra parte, este no es un problema que acabe de surgir; la Educación Artística en los niveles de básica y secundaria ha sido desconsiderada a lo largo de todo el siglo en España y, desde luego, los estamentos han permanecido impermeables a los movimientos habidos a nivel internacional en este ámbito, que no han tenido apenas repercusión en la práctica escolar.

Desde el primer tercio del presente siglo podemos constatar algunos intentos experimentales en el campo de la enseñanza del arte; prueba de ello fueron las "clases de arte para niños" desarrolladas por el maestro austriaco Franz Cizek, que tuvieron en su día una influencia notable en el ámbito educativo europeo y dieron un giro a la metodología académica, o los movimientos con más repercusión en las aulas en EE.UU. propiciados durante los años cincuenta por las teorías de Lowenfeld y Read. Lo mismo ocurre con los talleres de arte de profesores como A. Stern y P. Duquet, desarrollados en Francia y Suiza, durante los años sesenta; todo ellos protagonizaron un intento de cambio en sus respectivos contextos que no llegó a dejar ningún tipo de huella en nuestra práctica escolar.

Una situación similar se produce con las tendencias que marca el currículum de las dos últimas décadas. Las líneas más influyentes en estos períodos van desde el proyecto Kettering de la Universidad de Stanford, coordinado por H. Eisner, hasta el movimiento D.B.A.E. auspiciado por el Getty Center, pasando por la propuesta de H. Gardner para el desarrollo de las artes en Secundaria, denominado Art Propel, o por las últimas corrientes de tendencia multicultural. Todos estos movimientos sólo han tenido repercusión en el campo teórico y en el marco universitario, sin tocar hasta ahora el ámbito real de la escuela en nuestro país, a no ser en pequeños núcleos experimentales. Aquí hemos pasado de sistemas de copia decimonónicos a las fichas y otras estrategias mecanicistas, sin olvidar algunos islotes de pseudo-progresismo no-oficial, cuya metodología consiste en cambiar cada día de técnica, de estilo, de materiales y de objetivos, en una especie de reverso esquizofrénico del mortecino panorama oficial. Depouilly, J. (1981, 9) comenta de forma muy acertada, a nuestro juicio, esta pedagogía sin objeto:

*“Un día se pretende que los niños recreen la pintura prehistórica; otro, que pongan la misma pasión que Alberto Durero en el estudio documental; otro, todavía que revivan la experiencia de Paul Klee, de Matisse o de Rouault. A su estilo se han imaginado obras “manipulables”. Para que se familiaricen mejor con ciertas producciones de la escultura contemporánea, se les incita a escalar, y para que gocen plenamente del color, se les da a comer... En una palabra, no pasa una semana en que una nueva “animación” no sea considerada, esperando quedar reducidos a practicar la reanimación en esos grandes enfermos que son los sistemas educativos”.*

Las carencias en lo relativo a la enseñanza del arte abarca desde el déficit de aportaciones teóricas que no estén colonizadas por debates externos a la inexistencia de enfoques empíricos que ofrezcan soluciones a la práctica escolar.

Con la reflexión recogida en el texto *“las Artes Plásticas y su función en la escuela”*, no hemos pretendido la reflexión teórica sobre todos los aspectos del área, ni ceder ante la demanda de recetas poco problemáticas que espera el profesor en activo; tampoco tiene el objetivo de abarcar todas las dimensiones del currículum de arte en su complejidad. Sin embargo, creemos que puede orientar sobre el desarrollo de las artes en la práctica docente y ofrecer al educador algún apoyo conceptual sobre aquellos aspectos que consideramos básicos, como las representaciones iconográficas. Las artes en la infancia tienen un carácter semiótico y genético, es decir, creemos que estamos ante una de las formas genuinas del pensamiento espontáneo, un lenguaje reglado que se desarrolla dentro de ciclos madurativos que imponen sus condiciones, como también las impone el medio bidimensional o tridimensional y el contexto en el que dicho lenguaje se desarrolla. Estas son, a nuestro juicio, las premisas básicas sobre las que se debe ejercer la acción didáctica; podemos variar los métodos y estrategias, pero no el núcleo de la cuestión que tiene que partir del respeto a la lógica de un sistema que se impone desde cada nivel madurativo. Por ello y utilizando las palabras de R. Arnheim (1980, 230), consideramos que *“la conclusión más útil que puede obtenerse del estudio de los estadios de desarrollo es que toda enseñanza debería estar basada en la conciencia de que la concepción visual del alumno crece conforme a principios propios, y que las intervenciones del profesor deben estar guiadas por lo que en cada momento exige el proceso de crecimiento individual”.*

Consideramos, por otra parte, que la dimensión productiva dentro del desarrollo curricular de las artes plásticas ha sido siempre maltratada como lenguaje específico y parece ser que no se perciben cambios en este sentido; por el contrario, se corre el peligro de que siga siendo desconsiderada o subordinada a otras dimensiones como la educación visual y estética que, siendo básicas en la formación del niño, no sustituyen sin embargo la experiencia artística individual.

Defendemos en consecuencia que, junto a esta dimensión semiótica de la producción artística de los niños, hay que considerar a determinados niveles la educación estética como formación indispensable para entender la dimensión cultural y como instrumento para el desarrollo de la sensibilidad y de la emoción ligada a la expresión

formal de las artes. Ahora bien, lo que se ha dado en llamar educación visual no puede traducirse en un inventario de recetas sobre como mirar la obra de arte, sino que debe apoyarse en la búsqueda formal de orden y en el sentimiento estético que caracteriza la realización de una actividad artística. La dimensión productiva propia aglutina, a nuestro juicio, otras facetas del currículum del arte y no debe ser considerada un epifenómeno en si misma. Creemos en un currículum equilibrado no sujeto a corrientes extremas que tiendan a descompensarlo.

Este texto tiene como eje principal el estudio de los procesos madurativos en relación con las artes y pretende clarificar algunos de los aspectos que definen a la educación artística como parte del currículum escolar. Para ello hemos dividido nuestro trabajo en dos partes: la primera, trata sobre la función del arte y los procesos de desarrollo gráfico en los distintos niveles de maduración, y la segunda, sobre los planteamientos didácticos que determinan las estrategias para abordar la expresión plástica como área de conocimiento que se trabaja en la escuela. Nuestros planteamientos son el resultado de numerosas experiencias realizadas con niños de diversas edades y de diferentes entornos sociales y culturales, así como de la investigación sistemática de los dibujos infantiles como un sistema simbólico autónomo y emergente que apunta a los valores formales que caracterizan la experiencia artística.

El trabajo se ha elaborado con la intención de aportar algunas referencias básicas a aquellos maestros y padres sensibles a la experiencia artística y a la comprensión de su papel en la escuela. Del mismo modo, esperamos que complete la bibliografía utilizada por los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y que su contenido les ayude a desarrollar de manera más adecuada el conocimiento estético y artístico de sus futuros alumnos.

### **Referencias Bibliográficas**

ARNHEIM, R. (1980): *Arte y percepción visual*. Alianza. Madrid.

DEPOULLY, J. (1981): "Prólogo", en Luquet, G.H.: *El dibujo infantil*. Ed. Médica y técnica. Barcelona.