

Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales

ELLIOT W. EISNER

Dos conceptos relacionados —el primero, sobre el desarrollo infantil, y el segundo sobre el papel del profesor en la enseñanza del arte— han determinado la manera en que el público y la profesión consideran la enseñanza y el aprendizaje del arte. Un punto de vista, sostenido por el público, considera la ejecución artística del niño como resultado del talento, y, dado que el talento es un don, no todos lo poseen. La gente piensa que el talento es como estar embarazada: o se tiene, o no se tiene. En esta línea de pensamiento, la enseñanza del arte consiste en ofrecer a los estudiantes con talento oportunidades para que descubran su don.

Un segundo punto de vista considera el desarrollo infantil como una serie de estadios biológicamente predeterminados, que se van revelando de dentro a afuera. Dado que estos estadios están preprogramados genéticamente, el papel del profesor es el de facilitar la emergencia de lo que resulta biológicamente inevitable. Este enfoque considera al profesor como un motivador, una fuente de materiales y de apoyo, pero no como alguien que realmente enseña. Así pues, mientras que la primera posición pone énfasis en la identificación del talento como una meta pedagógica fundamental, la segunda perspectiva defiende una teoría de la enseñanza de «manos fuera». Viktor Lowenfeld y Herbert Read son los legitimadores de este segundo planteamiento. Estos dos puntos de vista que acabo de describir han tenido un gran peso en nuestras creencias sobre cómo hay que enseñar el arte. Mi punto de vista sobre esta cuestión es bastante diferente.

Aunque creo que la creación de imágenes por parte de los niños (desde la producción de gestos físicos hasta el dibujo y la escultura) es una forma natural de la actividad humana, opino también que el aprendizaje artístico se beneficia de la enseñanza. Decir que el aprendizaje se beneficia de la enseñanza, conlleva la creencia implícita de que los profesores de arte tienen algo que enseñar, y que la manera en que enseñan repercute en lo que los estudiantes

aprenden. El centro de mi atención en esta ponencia será identificar qué es lo que pueden enseñar los profesores de arte y, en consecuencia, qué es lo que aprenden los estudiantes de arte.

Quiero presentarles ocho condiciones que pueden influir en lo que aprenden los estudiantes de artes visuales. He intentado destilar los elementos que considero como factores críticos para el desarrollo de lo que podría llamarse «pensamiento artístico», o lo que, de una manera más general, se entiende por «inteligencia cualitativa». La calidad del pensamiento artístico del estudiante determina la calidad del trabajo artístico. Dicho de otro modo, la calidad del trabajo del estudiante puede entenderse como un *proxy*¹ de la cualidad del pensamiento del estudiante. La evolución del pensamiento del estudiante —y, por ende, de su mente— se consigue atendiendo a la calidad del trabajo del estudiante y optimizando las condiciones del aula de modo que incidan positivamente en esta calidad.

Cada una de las ocho condiciones que voy a describir tiene implicaciones prácticas para los profesores. Cada una puede recordarles aspectos que deben cuidar en su labor docente. En conjunto, estas condiciones pueden servir como criterios para evaluar la educación artística.

1. OCHO CONDICIONES QUE INFLUYEN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO

1. La importancia de tener una idea, una imagen, o un sentimiento que lo impliquen a uno, a la hora de concebir un proyecto artístico: ¿Para qué se hace el esfuerzo? ¿Qué es lo que tengo que «comprimir»² para «expresarlo»³?

Una de las ironías en la educación artística de nuestros colegios es que se ponga tan poca atención en ayudar a los estudiantes a que generen un profundo sentido de finalidad que sirva como motivador principal para su trabajo. Por un profundo sentido de finalidad entiendo, específicamente, un objetivo que les importe genuinamente. En mi experiencia, gran parte de lo que los estudiantes hacen en la escuela, lo hacen para adaptarse a las tareas marcadas por el profesor, para dar la sensación de que están implicados, para adaptarse a las expectativas ajenas. Pero el trabajo en las artes requiere justo lo contrario. Requiere que se tenga algo que decir, algo dentro que necesite ser expresado. La expresión no es una mera descarga de afecto, no es una experiencia catártica, sino la condensación de una idea, imagen o sentimiento que consolida su vida pública dentro de un material.

¹ Proxy: tecnicismo informático. Un servidor proxy es un servidor con características de caché para mantener las páginas más leídas hacia internet, además de establecer filtros que impidan (o permitan) la entrada y salida del intranet de páginas, archivos, programas, información, etc. hacia y desde internet. En el texto, puede hacerse equivaler a «indicador». (*N. de la T.*)

² «Compress» en el original. (*N. de la T.*)

³ «Express» en el original. (*N. de la T.*)

Convendría que los profesores de artes visuales procuraran ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre ideas, imágenes y experiencias que sean genuinamente significativas para ellos. Tales experiencias aportan el fundamento intelectual y estético del ejercicio de clase.

¿Cuándo se forman los objetivos? Las imágenes, ideas y sentimientos no siempre tienen que preceder al momento de emprender el trabajo con los materiales plásticos; también pueden formarse en el proceso mismo de trabajo. Resulta útil distinguir entre los objetivos que son *descubiertos* y los que son *expresados*. En el transcurso del trabajo pueden aflorar y descubrirse objetivos; éstos no tienen por qué estar planificados de antemano. Son fuentes de sorpresa y constituyen oportunidades inesperadas, que a menudo pueden introducir cambios en el curso del trabajo. Sin embargo, la expresión implica la posesión de un objetivo previo a la acción sobre un material. Es aquí donde ocurre la «compresión» de lo que se quiere expresar. Finalmente, conviene reconocer que tanto el descubrimiento como la expresión pueden emerger en el proceso del trabajo sobre un único proyecto. El principio esencial es que los objetivos son importantes, y que en nuestro campo no se le ha dedicado suficiente atención a ayudar a los alumnos a crearse metas que realmente les importen.

2. La importancia de enfrentarse a restricciones dentro de las que hay que trabajar: ¿Cómo puedo trabajar dentro de ciertos límites, y, a la vez, trascenderlos? ¿Qué criterios tiene que cumplir la obra?

Suele ocurrir, especialmente en el nivel de la escuela primaria, que se invita a los estudiantes a «ser creativos» o «ser expresivos», ofreciéndoles un elenco de materiales plásticos. La finalidad de esta técnica parece ser la de aflojar las restricciones para que los niños puedan ser libres. Sin embargo, la creatividad se beneficia de las limitaciones de libertad. Lo más probable es que un concepto desenfrenado de la expresividad dé lugar a una descarga de afecto y a una implicación irreflexiva con el material, en lugar de constituir un reto al que hay que hacer frente para conseguir un objetivo.

Los diseñadores, claro está, saben mucho de restricciones. También lo saben los arquitectos. En ambos casos se imponen limitaciones a la creación, debidas a causas presupuestarias, por cuestiones de coste, por el perfil del terreno sobre el que se elevará la construcción, por las regulaciones municipales, y por toda una serie de consideraciones que condicionan el trabajo de diseñadores y arquitectos. Estas restricciones ayudan a estructurar su actividad, suponen un reto. Los estudiantes cuya tarea es crear una superficie visual vibrante sobre una hoja de papel estática usando tres colores que, a su vez, deben expresar un cierto estado de ánimo o condición, se encuentran frente a restricciones impuestas que les obligan a movilizar su ingenio y su sensibilidad, así como su destreza técnica. Un estudiante al que se le pide que construya en barro una estructura lo más alta posible, y que no tenga ningún elemento más grueso que el borde de una moneda, se encuentra frente a formidables *restricciones*, pero que son abordables, y dentro de las cuales es

posible resolver el problema. La llamada «libre expresión» no es la manera más productiva de desarrollar la habilidad del niño para que piense con inteligencia sobre problemas en las artes visuales. Los estudiantes necesitan los retos de las restricciones.

3. La importancia de atender a la cualidad expresiva de la forma: ¿Qué hace que un problema sea un problema artístico, en comparación con otro que no lo es? ¿Cuándo piensa el estudiante artísticamente? ¿Cuándo es el *pensamiento sentido* el que guía el esfuerzo? Dicho de otro modo, podemos preguntar ¿Cuándo se da el arte? ¿Cuándo utiliza el estudiante los medios de expresión para transmitir lo enseñado?

Solemos asumir que una vez que los estudiantes se han matriculado en una clase de arte, ya están teniendo experiencias artísticas. Esta presuposición resulta problemática. Tenemos que crear las condiciones que fomenten que el pensamiento asuma características artísticas, y condiciones que provoquen que sus sentimientos tengan una cualidad estética. A un estudiante le resulta perfectamente posible pasarse un curso entero en una clase de pintura y nunca —o casi nunca— implicarse en formas artísticas de pensamiento.

¿Qué significa para un estudiante implicarse en formas artísticas de pensamiento? Una respuesta es que el estudiante está usando su imaginación para imaginar nuevas posibilidades para su trabajo, y que se guía por el carácter expresivo de las formas con las que trabaja, con el fin de tomar decisiones durante el proceso. Dicho de otro modo, el estudiante está implicado en un pensamiento artístico cuando usa el «pensamiento sentido» para llevar adelante su trabajo. La *psique* y el *soma* están conectados, unidos; el conocimiento somático —que asegura, en palabras de Nelson Goodman, una sensación de «encaje correcto»⁴— es parte fundamental del proceso de la actividad artística. El estudiante aprende a usar el carácter expresivo de la forma para transmitir o representar la idea o la imagen deseada. En cierto sentido, estamos preguntándole al estudiante ¿Cuándo es arte?, más que ¿Qué es arte? El uso de materiales «artísticos» como la pintura o la arcilla no confiere inmediatamente al proceso un carácter artístico. Sí, en cambio, se lo da el uso de las cualidades de la forma para transmitir un pensamiento sentido.

4. La importancia de la continuidad del plan de estudios en las actividades del estudiante; ¿Cómo puede el profesor construir sobre lo que ya ha sido enseñado y aprendido?

Entre los profesores de artes plásticas hay una tendencia generalizada a considerar que un nutrido programa de arte es directamente proporcional a la cantidad de materiales y de proyectos que se le presentan al alumno a lo largo del año. Parece que creen que «cuanto más, mejor».

Esta manera de elaborar un plan de estudios es errónea. En un planteamiento así, el alumno olvida con facilidad los proyectos y los materiales —que

⁴ «Rightness of fit» en el original. (*N. de la T.*)

no ha explorado más que de manera superficial—, y lo más frecuente es que aprenda poco de ello. Aunque no recomiendo formalmente el ejemplo que voy a utilizar, diría que se puede ofrecer un programa de arte más rico usando un lápiz del 2B y un cuaderno de papel de estraza a lo largo de un periodo de nueve meses, que ofrecer un proyecto diferente cada semana durante treinta semanas. El uso de un lápiz 2B al menos crearía las condiciones para que se pudieran explorar a fondo las potencialidades del grafito sobre papel blando. La exploración superficial de un proyecto cada semana no produce estos beneficios. Cuando hay continuidad en un programa, los profesores pueden construir sobre lo que ya se ha revelado, y pueden preparar a los estudiantes para el próximo proyecto. La clave es la continuidad, y, desafortunadamente, ésta suele faltar en las aulas.

Una razón de esta ausencia de continuidad en tantas clases es que los profesores que carecen de una formación artística sólida no sabrían hacia dónde conducir un proyecto, una vez que se lo han presentado al alumno, así que profieren pasar a otro nuevo proyecto. El resultado, como ya he sugerido, es la superficialidad. Lo que necesitamos es profundización, y la profundización requiere continuidad.

5. La importancia del sobre-aprendizaje o de la automaticidad⁵: ¿Cuánto control necesita un estudiante para que su visión pase, de estar pendiente del manejo técnico, a concentrarse en las características estéticas de la forma?

En la literatura psicológica hay un concepto llamado «automaticidad». La automaticidad describe un estado de aprendizaje en el que las habilidades técnicas están tan internalizadas, se dominan hasta tal punto, que pueden ser utilizadas sin prestarles atención consciente. Si se contempla a una persona que domina una técnica determinada, mientras pone en práctica sus conocimientos en cualquier tarea para la que esa destreza sea relevante, se ve que el individuo puede ocuparse de la forma y la sustancia de la acción, porque ya no necesita desviar su atención y su energía a cuestiones técnicas o a los aspectos mecánicos del trabajo con el material o con el proceso. Un futbolista experto puede evaluar la configuración de un campo de fútbol porque no necesita enfocar su atención para saber en qué lugar, en relación con su pie, se encuentra el balón. Los bailarines expertos no necesitan prestar atención a sus pies cuando están en pleno baile de salón; prestan atención a sus movimientos globales, y a cómo quieren atravesar la pista de baile. Los mecanógrafos hábiles no necesitan poner atención en los dedos cuando teclean, de modo que pueden concentrarse en el contenido de lo que quieren decir. Las mismas condiciones se aplican al trabajo en las artes visuales. La adquisición de automaticidad abre vía libre al asunto del que va a tratar el trabajo, y la forma a través de la cual éste se realiza. La automaticidad se beneficia de la continuidad, y la continuidad se beneficia de las restricciones. Los tres se acrecientan motivados por metas importantes para el individuo.

⁵ «Automaticity» en el original. (*N. de la T.*)

6. La importancia de la enseñanza para la transferencia de conocimientos entre diferentes campos: ¿Ve el estudiante conexiones entre su trabajo, el trabajo de otros, y otros aspectos del mundo con los que está relacionado su trabajo?

Una de las aspiraciones más valoradas por los educadores es el facilitamiento de lo que se llama «transferencia». Se pueden distinguir dos tipos de transferencia: *transferencia proximal* y *transferencia distal*. La transferencia proximal es la capacidad de establecer conexiones entre el aprendizaje en un campo y la aplicación de lo que se ha aprendido en ese campo, a otra parte del mismo campo. Así, la transferencia proximal puede consistir, en las artes visuales, en ser capaz de ver composiciones abstractas en el muro de un edificio, después de haber estudiado, en la clase de arte, la abstracción en pintura, dibujo y grabado. La transferencia distal permitiría a un estudiante ver los variados diseños compositivos de un campo de fútbol, como resultado de haber estudiado previamente, la abstracción en las artes visuales. Dicho de otro modo: la transferencia distal permite a los estudiantes ver conexiones en ámbitos que aparentemente distan bastante del campo en el que ocurrió el aprendizaje original.

Los investigadores en ciencias de la educación han tenido grandes dificultades para demostrar la transferencia distal. Es, no obstante, una aspiración digna de ser aprovechada y, más aún, es una meta por la que vale la pena enseñar. Después de todo, esperamos que lo que enseñamos en el aula tenga una vida que se extienda más allá de las paredes del aula. Ya hay tanta enseñanza que no tiene ninguna repercusión en las vidas de los estudiantes fuera del colegio. Y sin embargo es precisamente a esa meta que tenemos que aspirar. Deberíamos enseñar no sólo a utilizar las capacidades de ver, comprender y crear, sino también a aplicar lo que se ha visto, comprendido y creado, a un mundo mucho más allá de los confines del aula o del colegio. Los profesores de arte pueden utilizar su enseñanza para conseguir tal transferencia.

7. La importancia de los procesos grupales, especialmente de la crítica en grupo: ¿Cómo puede organizarse la clase, en tanto que comunidad en la práctica, para apoyar y promover el aprendizaje de las artes?

Históricamente, la educación artística se ha centrado en los individuos y en el cultivo de la individualidad. Así debería ser. Sin embargo, al dar prioridad al individuo hemos descuidado el potencial educativo del grupo al que pertenecen los estudiantes, y el hecho de que cada estudiante es un miembro de una comunidad en la práctica. El trabajo en las artes resulta favorecido cuando es sostenido por una constelación de miembros de la comunidad, que aportan apoyo, que muestran las normas, que proveen de modelos de compromiso, y que ofrecen a los demás una respuesta constructiva. El grupo, visto como una comunidad, puede convertirse en un poderoso medio para la promoción del desarrollo individual. En particular, cuando se da a los estudiantes la oportunidad de analizar y de comentar su obra, la crítica del grupo puede ofrecerles la oportunidad única de ser críticamente útiles a sus compañeros.

Al receptor se le ofrece una oportunidad para asegurarse de que se produzcan tomas de postura y consejos que no siempre surgirían del profesor o de uno mismo. El «grupo crítico» —como a veces se lo llama— muestra un tipo de reciprocidad que no aparece en los enfoques habituales de la crítica de arte. Los críticos de arte no suelen recibir valoraciones críticas por parte de los artistas; la relación es asimétrica. En los críticos grupales, el individuo que da la respuesta crítica será en el futuro objeto de tal respuesta. Como resultado, se concede un interés personal a ser constructivo y ayudar.

Aquí la cuestión es que, en nuestro legítimo interés por promover la única visión individual de estudiantes individuales, no deberíamos pasar por alto el poder que tiene una comunidad en la práctica para informar e iluminar, para guiar e influir sobre el proceso de aprendizaje en las artes visuales. Esta dimensión de la enseñanza —porque es una dimensión de la enseñanza— ha sido bastante desatendida en la preparación del profesor. Y es algo a lo que valdría verdaderamente la pena atender.

8. La importancia de mostrar el progreso que han hecho los estudiantes, y de debatir sobre ello: ¿Cómo podemos reconocer el crecimiento en y a través de las artes? ¿Qué papel podrían jugar los estudiantes en la valoración de su propia obra?

La evaluación en las artes visuales ha tenido mala prensa entre los educadores de arte. La evaluación se confunde a menudo con los exámenes, y los exámenes se asocian con la medición, y la medición se asocia a la uniformidad, y la uniformidad se ve como un anatema en las artes. No obstante, no existe una conexión lógica entre la evaluación y los exámenes, ni entre la evaluación ni la medición. La evaluación es una condición necesaria para una enseñanza responsable, y un proceso fundamental en el facilitamiento del aprendizaje. No deberíamos dar por supuesto que los estudiantes vayan siempre a reconocer el progreso que han hecho en nuestras clases. Deberíamos, por lo tanto, crear prácticas que les permitan comparar sus trabajos a lo largo del tiempo, con el fin de que puedan ver cuánto han avanzado y, además, para hacer posible que juzguen su propia obra. La valoración de su propia obra nos aportará una comprensión significativa sobre lo que son capaces de ver y de decir sobre lo que han creado. Tal comprensión es un recurso nada desdeñable a la hora de expandir su conciencia y de fomentar su crecimiento.

La evaluación tiene que ver con juzgar los méritos. Necesitamos conocer la dirección hacia la que nuestros estudiantes se están encaminando, y cuánto progreso han hecho. Eso no se puede saber si no se evalúa la calidad de su trabajo. En el planteamiento que estoy avanzando aquí, la evaluación se concibe como un medio educativo, como un medio que en última instancia estimula el crecimiento del estudiante y su desarrollo en las artes visuales.

Todas estas ocho condiciones que he mencionado para el aprendizaje y la enseñanza en las artes visuales se basan en un concepto de los objetivos de la enseñanza artística. ¿Cuáles son los objetivos educativos de la enseñanza ar-

tística? A pesar de que hay más de una concepción de lo que debería intentar alcanzar la enseñanza artística, yo daría prioridad a los tres objetivos siguientes: En primer lugar, aspiramos a desarrollar y a refinar los modos de pensamiento que son propios de las artes; la educación artística tiene algo que ver con el desarrollo de la mente. El tipo de mente que se desarrolla en el arte tiene que ver especialmente con la creación y la percepción de cualidades visuales. Las cualidades visuales son los fenómenos a los que dedicamos la mayor parte de nuestra atención.

En segundo lugar, intentamos ayudar a los estudiantes a aprender a «leer» el mundo visual desde un marco de referencia artístico; la educación artística tiene algo que ver con la expansión del modo en que los estudiantes ven y experimentan el mundo. La manera en que los estudiantes ven y experimentan el mundo depende no sólo del mundo, sino también de lo que ellos aportan al mundo. La educación artística se ocupa de ayudar a los estudiantes a llevar al mundo un marco de referencia visual.

En tercer lugar, intentamos ayudar a los estudiantes a sentir el estímulo que es el sello distintivo de la experiencia estética; si las artes se ocupan de algo, es de asegurar, desde lo que vemos, cierta cualidad a la experiencia humana. La visión es puesta al servicio del sentimiento. A veces el sentimiento es delicioso. A veces es doloroso. Pero siempre es, en su mejor logro, emocionante.

Estos tres resultados de la educación artística se pueden resumir así: la educación artística tiene como objetivo el desarrollo de la mente, aspira a ayudar a los jóvenes a ver, y trata de promover esa cualidad especial de la experiencia humana que es tan característica que le damos un nombre especial. La llamamos experiencia estética. En cuatro palabras, la educación artística trata del *enriquecimiento de la vida*.

Debería quedar claro que el concepto de educación artística que he presentado no apoya una visión biológicamente determinista de la práctica en el arte, ni una concepción pasiva de la enseñanza. Está claro que la biología define parámetros para una enseñanza apropiada al cada estadio de desarrollo, pero la cultura, la cultura de la enseñanza, explota posibilidades didácticas dentro de estos parámetros. Los profesores de arte ayudan a los estudiantes a aprender porque tienen algo que enseñar. Es a través de la *interacción* que ocurre entre lo de adentro-afuera con lo de afuera-hacia-adentro, como se fomenta el desarrollo humano. Los profesores no pueden trabajar directamente con el interior. Tienen que llegar al interior a través del exterior.

En este proceso de llegar al interior a través del exterior, la teoría educativa y psicológica sólo sirven de guía; la teoría es general y describe casos ideales. Los profesores, trabajan, sin embargo, con casos particulares, esto es, con niños concretos. Cuando tratas con niños reales la teoría tiene que ser usada sólo como una aproximación, no como una fórmula o un conjunto de reglas.

Para tratar eficazmente con casos particulares, tienes que funcionar como un artista, pero la «artisticidad» de la que hablo no es la artisticidad del dibujo,

la pintura o la escultura: es la artísticidad de la enseñanza. El profesor es un diseñador que crea situaciones y luego modula estas situaciones para que sean apropiadas para cada estudiante. El profesor crea su clase tanto en el diseño de situaciones educativas como en la modulación de éstas.

Las ocho condiciones que he descrito son algunos de los rasgos del entorno que pueden usar los profesores para poner en práctica su artísticidad en la enseñanza. ¿Qué es la artísticidad en la enseñanza? Las condiciones necesarias para que los profesores funcionen como artistas en la enseñanza es la siguiente cuestión que requiere ser abordada. Es una cuestión muy importante, pero la dejaré para otro ensayo.