

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL-ESCOLAR DEL PRODUCTO ARTÍSTICO: TRADICIÓN, IMITACIÓN, Y CREACIÓN DE LO NUEVO

SERGIO DOMÍNGUEZ AGUILAR

Diversas son las razones que conducen a pensar que el arte, o mejor dicho, el producto artístico, tiene su génesis en procesos colectivos, más que individuales. Los factores que inciden en la producción plástica de cualquier creador provienen de algo más que una inventiva autónoma, personal y espontánea; surgen de los intercambios entre los individuos, en calidad de significados compartidos respecto al conocimiento en cuestión. Mucho se ha dicho sobre las influencias recibidas entre artistas que coincidieron temporal y geográficamente, o de otros que han retomado ideologías y formas concretas del pasado (o de culturas ajenas) para constituir la propia manifestación, e incluso de aquellos que, de manera ingenua o virtuosa, usurpan los hallazgos de los demás¹. El arte se ha nutrido de sí mismo, aunque en nuestros días esa retroalimentación vaya más allá de las fronteras que el propio arte, como sistema, pueda señalar.

En la Educación Artística Profesional, los distintos modelos de enseñanza de las artes plásticas han desplegado estrategias encaminadas a incluir, como contenido escolar, conocimientos pertenecientes a un campo mucho más amplio de experiencias dentro de la producción plástica y sus exponentes más representativos. Las formas de trabajo del gremio artístico son tradiciones sedimentadas, reconocidas por la sociedad y, desde luego, por las escuelas profesionales, como legítimas y valiosas. En el ámbito escolar, los conocimientos sobre el arte y el grupo en el que residen, son marco histórico y cultural, por un lado; y expectativa y proyección, por el otro.

El grupo de referencia y la transposición didáctica.

De lo anterior se desprende que las corporaciones de artistas funcionan dentro de las escuelas profesionales de arte como un espejo al que mirar para reconocer las similitudes y las diferencias en relación con los miembros del centro educativo y sus actividades. Stenhouse (1984: 39-40), al hablar sobre el sentido sociológico del concepto de *grupo de referencia*, sostiene que:

“Es evidente [...] que a través de muchos de los mecanismos del plan de estudios e institucionales, la escuela está enseñando contenidos que, más que poseer, ha tomado prestados. En la mayoría de los casos, la posesión radica en un grupo exterior a la escuela que actúa como lugar de referencia y fuente de normas”.

Al ser los productos de los artistas un modelo, se convierten en los estándares que sirven a la escuela, a través de la acción educativa del profesor, para guiar, evaluar y certificar el conocimiento de los estudiantes².

Por otro lado, el postulado sobre el influjo del grupo de referencia sobre distintos constituyentes de la vida escolar, remite necesariamente a señalar un planteamiento más, relacionado con el saber institucionalizado: la *transposición didáctica*. Acuñada en el campo de la didáctica de las matemáticas por Y. Chevallard (1997), esta teoría da cuenta sobre las transformaciones que experimenta el conocimiento erudito en el transcurso de su adaptación hacia el saber difundido en el contexto escolar. Distanciado de sus orígenes, el conocimiento sabio pasa de la producción profesional compleja a la traducción abreviada del saber enseñado. En esta facilitación, el profesor intenta –

cuando guía a los estudiantes – realizar el proceso inverso para la recuperación de los orígenes epistémicos e ideológicos de ese saber³.

Esbozados los marcos anteriores, en tanto directrices que ayudan a la comprensión de la enseñanza, el aprendizaje y la práctica del arte en la escuela como una construcción social, me propongo hacer una síntesis sobre la manera en la que se manifiestan en la labor del docente dentro del taller de dibujo. Para ello, me valgo de las categorías que expongo enseguida, con la aclaración de que, por razones de tiempo, los datos empíricos que las caracterizan, no están incluidos.

Enseñar formas de trabajo en función de comunidades de artistas

En el taller este propósito se manifiesta cuando el profesor, con el apoyo de libros o videos con imágenes de uno o varios creadores y sus obras más representativas, plantea diversos conceptos, a través de la revisión y la discusión de las producciones de los artistas. El análisis que realiza sobre la obra de los creadores, se transforma en principio que acrisola las prácticas y las nociones de los alumnos. La obra, el discurso y parte de la ideología del gremio, operan a modo de fronteras y estímulos para que los alumnos movilicen, mediante un cambio de actitud frente a la producción escolar, su propuesta plástica hacia los valores artísticos que el profesor supone importantes.

Como parte de un proceso de evaluación informal, las comparaciones que hace el profesor entre la destreza técnica de los artistas y la de los estudiantes, se encaminan a señalar a los alumnos como individuos cuya pericia en la ejecución de imágenes requiere de mayores desarrollos. Desde esta perspectiva, si los creadores cuentan con un cúmulo de experiencias y estrategias que les han permitido perfeccionar su labor, el profesor las

utiliza para exponerlas frecuentemente a los estudiantes, con la tarea de que las comprendan y – tentativamente – las incorporen de manera crítica dentro de su quehacer.

“Pedir prestado”

En ocasiones, el apelar al grupo de referencia adquiere matices, en donde el estilo y las ideas del artista constituyen una guía y no un fin. El maestro propone ejercicios en los que el estudiante tome, en calidad de préstamo, algunos aspectos formales o conceptuales de uno o más ejecutantes para enriquecer la propuesta personal y trascender, de cierta manera, el planteamiento original del autor⁴. Este recurso pedagógico abarca desde las recomendaciones del maestro para que los alumnos consulten la obra de artistas que asocia anticipadamente con las inquietudes del estudiante, pasando en ocasiones por la sola referencia histórica o biográfica del productor plástico y algunas de sus creaciones, hasta la planeación de un ejercicio en el que uno de los motivos principales sea referirse, en la propuesta, a las ideas de fondo de algún artista reconocido.

El planteamiento didáctico del docente aspira a que los aprendices penetren en “la lógica” que han empleado otros artistas en la creación de sus obras. Lo importante no es el artista o el grupo de éstos en sí mismos; son los conocimientos que poseen o que han generado y la utilidad que representan para los propósitos de la clase y en función de los contenidos resaltados por el profesor. Al respecto, las solicitudes del maestro no siempre resultan claras para los estudiantes, quienes a veces sólo alcanzan a reproducir superficialmente las propiedades formales de las obras consultadas.

A raíz de lo anterior, encuentro dos variantes de la categoría “pedir prestado”, vinculadas con las cualidades de las soluciones alcanzadas por los aprendices. Estas

derivaciones, son: a) *pedir prestado “quedando a deber”*, y b) *pedir prestado “saldando la deuda con propuesta personal”*. La variante a), la identifiqué cuando, según la apreciación del profesor, la referencia a la obra del artista no reporta resultados significativos en el trabajo del estudiante⁵. En el caso de la variante b), se trata del sentido opuesto al descrito en el inciso a, en donde también de acuerdo con el juicio del maestro, el alumno ha sido capaz de sacar provecho de la obra y el pensamiento del artista estudiado, sin que esta interpretación se convierta en el trabajo del estudiante en una copia disimulada⁶. En este sentido, el docente valora y diferencia entre el ejercicio que cumple los parámetros de su propuesta didáctica, del que no los satisface.

Comparar los trabajos realizados por los alumnos.

Con frecuencia, en las revisiones semanales el profesor realiza comparaciones entre los trabajos de dos o más alumnos, con la finalidad de que el grupo vea y comprenda los progresos o las carencias de uno y otro ejercicio. A partir de la implementación de esta dinámica, puede continuar con el subrayado de las nociones que procura que los alumnos comprendan y programen en su obra. En las comparaciones hechas sobre las obras de los estudiantes, indica lo que funciona o no dentro de cada ejercicio, y emplea los señalamientos para establecer una escala de valores cuya importancia descansa sobre el acercamiento al contenido que marca el programa y sobre lo que considera meritorio en la producción plástica⁷.

Aprender de los demás en función de lo que el profesor considera relevante.

Además de hacerlo en consideración a sus propios intereses o en miramiento a los legados del gremio, los alumnos pueden instruirse a partir de la obra de otros integrantes del taller. El profesor concibe este fenómeno como “retroalimentación”. Especula que

los estudiantes tienen la disposición o la necesidad de perfeccionarse también por medio de la reflexión de la obra de sus iguales. Al resaltar los logros técnicos de varios estudiantes, manifiesta modos eficaces de proceder frente a problemas específicos, con el plan de precisar los conceptos o técnicas que considera obligatorio que interioricen y pongan en práctica determinados alumnos o inclusive todos ellos.

Respecto a las influencias de trabajo entre los pares, el maestro asume que compartir espacio físico e información, pueden ser factores tanto positivos cuanto negativos para algunos aprendices. Sin embargo, el punto de atención va dirigido hacia los factores que hacen suponer que proporciona pautas para que los estudiantes aspiren a la consecución de aspectos formales, conceptuales y actitudinales que son logro y característica de sus compañeros o, en todo caso, evitar los atributos que pudieran representar retrocesos en la producción y el aprendizaje del dibujo.

Trabajo cooperativo

En sólo uno de los registros de observación, el docente despliega la convocatoria de trabajar cooperativamente. Advierte las ventajas que les traería la actividad a los alumnos. La plantea como una incógnita que pudieran considerar en algún momento de su aprendizaje o su práctica profesional. Pese a todo, el ritmo habitual de trabajo en el taller y las expectativas de cada estudiante, pueden demandar otras formas de abordar los ejercicios en clase. Al final, la planificación que el maestro hace sobre su asignatura demuestra que el trabajo cooperativo es considerado de manera hipotética; no representa una prioridad.

Conclusiones

El uso que hace el docente de recursos didácticos procedentes de fuentes orales, escritas o visuales con contenidos referentes a la producción artística profesional, está destinado a remarcar los valores, destrezas y conocimientos que favorece en su materia, a través del señalamiento o la exaltación de las aptitudes y actitudes del gremio artístico. A la vez, apela a las obras producidas en el taller para ejemplificar y difundir los conceptos que estima valiosos para la clase. En este sentido, el trabajo de los alumnos no es únicamente producto de sus ideas e iniciativas, sino que está mediado por los referentes conceptuales y procedimentales que el maestro marca como viables de acuerdo con los modelos que retoma del gremio o de los estudiantes que, según su criterio, han obtenido adelantos en la solución de imágenes.

Esto habla, en primer lugar, de la fuerte influencia cultural exterior que la escuela toma como punto de partida y posible destino de sus objetivos y prácticas educativas; en segundo lugar, la importancia de los valores cognitivos y actitudinales de la colectividad artística o de determinados miembros del taller, esboza la posibilidad de pensar en ellos en calidad de patrones a los que el maestro recurre para evaluar logros y retrocesos en el aprendizaje de los alumnos. La validez del pensar y del hacer de la colectividad artística, respalda y da margen a la función pedagógica y valorativa del profesor en la escuela. Además de educar a los estudiantes en determinados conocimientos de la disciplina del dibujo, se convierte en el mediador de los valores que la sociedad ampara en torno al arte y sus procesos de certificación. Así, la institución educativa, a través de la práctica del docente, selecciona, adopta, comparte, custodia y propaga, es decir legitima una porción de la cultura artística a la cual sus educandos aspiran a integrarse y representar en la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- de la Garza, E. (2004). *La evaluación educativa*. Presentación temática. En Revista Mexicana de Investigación Educativa; Vol. 9, Núm. 23, pp. 807-816. México: COMIE
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno, J. (2001). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Méndez, M. (1992). *La mirada inútil. La obra de arte en la edad contemporánea*. Madrid: Julio Ollero Editor.
- Roque, G. (1995). *Espejos clasificados. Estética de la copia*. En Artes de México, número 28 (1995, págs. 26-31). La falsificación y sus espejos. México: Artes de México y del Mundo.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Torres, R. (2004). *La construcción de espacios reflexivos y prácticos en la formación de los profesionales de las artes*. En VV. AA. (2004). Interdisciplina, escuela y arte (Antología. Tomo 1; págs. 93-108). México: CONACULTA.

Notas

¹ Roque (1995: 26-31), describe con detalle varias categorías relacionadas con la falsificación: “la copia, la reproducción, la imitación, el pastiche, la parodia, el plagio”, y “el falso”.

² “... la evaluación es esencialmente comparativa. Supone la adopción de un conjunto de estándares y la especificación del grupo contra el cual el objeto es comparado...”. de la Garza (2004: 807).

³ A los conceptos ya mencionados, habría que sumar el de *practicum*, que comprende el aprendizaje de la disciplina abordada mediante aproximaciones prácticas lo más semejantes posibles a las efectuadas por los especialistas. Torres (2004: 101 y ss.), realiza importantes reflexiones sobre este concepto, en el contexto de la educación de las artes en el nivel profesional.

⁴ Efland (2002), reseña que desde la aparición de las primeras academias era frecuente y familiar, entre los aprendices de artes plásticas, copiar obras de artistas reconocidos con el fin de descubrir los pormenores de tal o cual “estilo” para, a partir de su estudio, emprender las propias búsquedas.

⁵ “... las formas tradicionales pueden ser internalizadas, reinterpretadas de tal modo que aparezcan más modernas que pasadas, o pueden, por el contrario, ser recuperadas como tal tradición, como pasado, es decir, ser citadas sin más”. Méndez (1992: 91-92).

⁶ “El hecho de que el arte se repita, o acuda a lo ya hecho, ni es reprobable, ni tiene por qué significar el abandono de la aspiración a lo nuevo. Acusar a Picasso de reinterpretar las grandes obras del pasado por agotamiento de nuevos temas es simplificar en exceso la cuestión, sobre todo si se entiende que ‘no es Picasso el que se encamina en devoto peregrinaje hacia Velásquez, es este último quien rehace su propia obra a través de la mano de Picasso’”. Ibidem. (p. 86).

⁷ Las ponderaciones del profesor, en este caso, sobre ciertas tradiciones artísticas o respecto a las cualidades de las producciones de algunos estudiantes, son parte de lo que Gimeno (2001: 385-388), denomina “esquemas mediadores”, y que sirven al docente como parámetros al momento de tomar decisiones relacionadas, entre otras cosas, con la evaluación.