

Formación del educador artístico. Una vocación humana permanente

Ramón Cabrera Salort

La formación de educadores del arte contemporáneamente está determinada por enfoques pedagógicos y psicológicos vinculados al constructivismo, al cognitivismo, a lo histórico-cultural, a lo personológico y humanista. En el ámbito latinoamericano no puede soslayarse, junto a los enumerados, el reconocimiento de experiencias de total vigencia, como las de las hermanas Cossettini, las de Jesualdo y las de Luis F. Iglesias, para la educación artística escolar y las del sistema de enseñanza artística cubano para la formación especializada, donde en sus más notables experiencias relacionadas con las artes plásticas hubo una asimilación orgánica y contextualizada del pensamiento pedagógico de la Bauhaus.¹

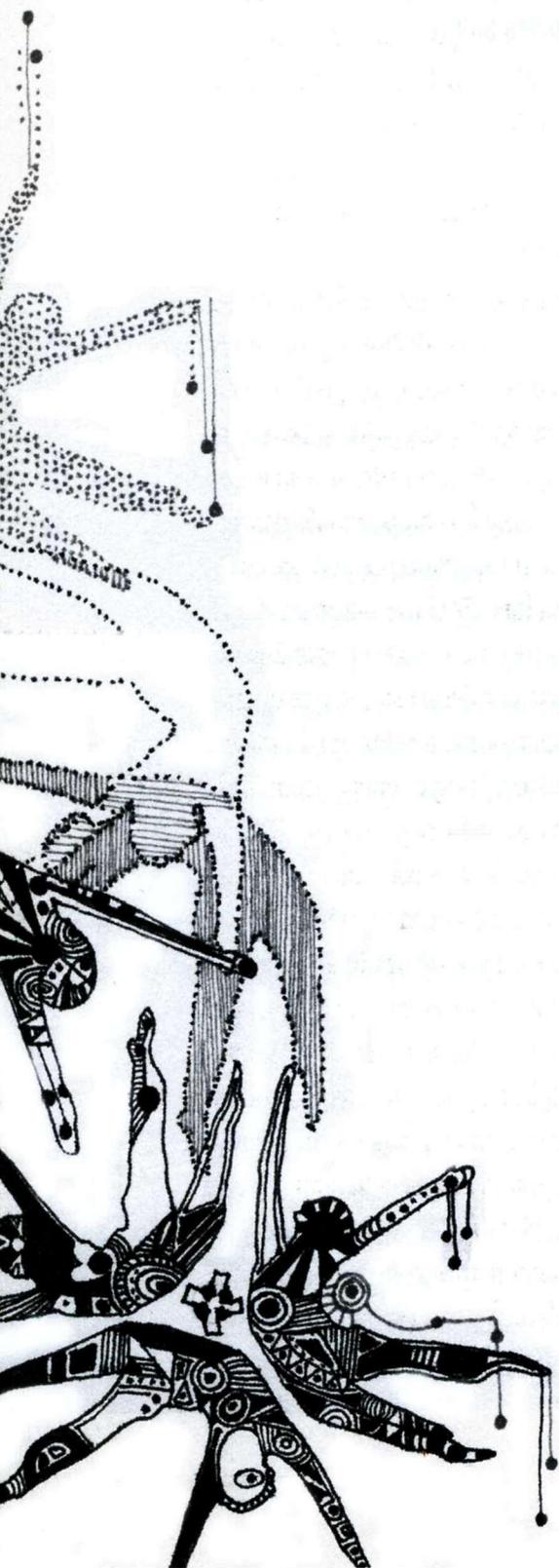
De igual modo, desde Paulo Freire y Pichon Rivière se levanta un importante sesgo de análisis para la docencia del arte, tanto para la formación general como la especializada.² El modo en que ello ha de quedar encarnado en el currículo será uno de los asuntos centrales de la exposición, unido al concepto de interacción. Si algo he de reconocer bajo el prefijo *inter* será, antes que lo intercultural, la interacción

a la cual lo intercultural se integra desde una visión interdisciplinar.³

Principio los argumentos que pienso ir ofreciendo, desde la historia personal, pues creo que la historia de vida, lo vivencial, ha de ser sustento desde el cual estructurar toda posible comprensión de la formación docente y, junto a ello, lo vocacional como componente estético del perfil profesional de un educador del arte. Lo será de todo educador, pero aún más de obligada presencia en el del arte.

Algo de historia personal imprescindible

Cuando en 1973 inicié mis labores como asesor nacional de educación Artística, en la Dirección General de Formación de Personal Pedagógico, en el Ministerio de Educación, una vez terminados mis estudios de Licenciatura en Historia del Arte, en la Universidad de La Habana, penetré en un mundo que no me era familiar y al cual me resistí un tanto en



sus inicios. Sin embargo, la obligación social que me llevó a aceptar la responsabilidad se trocó, aunque no me lo confesara, en incipiente vocación. De no ser por ella carecería de sentido que hoy me encargase de argumentar ideas y reflexiones sobre la formación de educadores del arte.

En aquellos tiempos iniciales que comento, la educación artística se impartía en el currículo de la escuela primaria, no así en los niveles medios y medio superior. En ellos había estado presente a inicios de los 60, pero en los 70 la educación artística había desaparecido oficialmente de sus planes de estudio. De manera que en la formación del maestro primario la educación artística sí constituía una exigencia; no así, de igual modo, en la formación de profesores de nivel medio.

La preparación que recibían los estudiantes, futuros maestros primarios, era la siguiente: un taller de artes plásticas que se desarrollaba a lo largo del primer año de formación, consistente en un programa de dibujo y uno de modelado, a lo que se añadió posteriormente uno breve de diseño.⁴ Estos talleres se proyectaban, ante todo, como espacios de realización expresiva personal, bajo el principio de que un maestro no podía propiciar el desarrollo de “algo” que antes no hubiese vivenciado. En el segundo año estaba prevista la educación musical, en su doble condición apreciativo-práctica de la música, con algo de práctica coral muy elemental. Y en el tercer año se dedicaba un primer semestre a apreciación de las artes visuales y un segundo a metodología de la enseñanza de las artes plásticas. El criterio pedagógico dominante en estos programas era de un cierto ascendente freinetiano y estaba centrado en la idea artística de la modernidad del predominio de lo expresivo, del componente práctico en la educación artística y la búsqueda de soluciones personales creativas. Si bien admito, aún hoy día, cierta razón de validez en aquellas intenciones, el desarrollo posterior que en el currículo se operó para la formación de un maestro primario en esta área y su posterior extensión espe-

cializada en la preparación de un educador del arte para el nivel medio, modificó en muchos sentidos esa visión romantizada de lo expresivo y del propio hacer expresivo per se.⁵

Un punto de giro

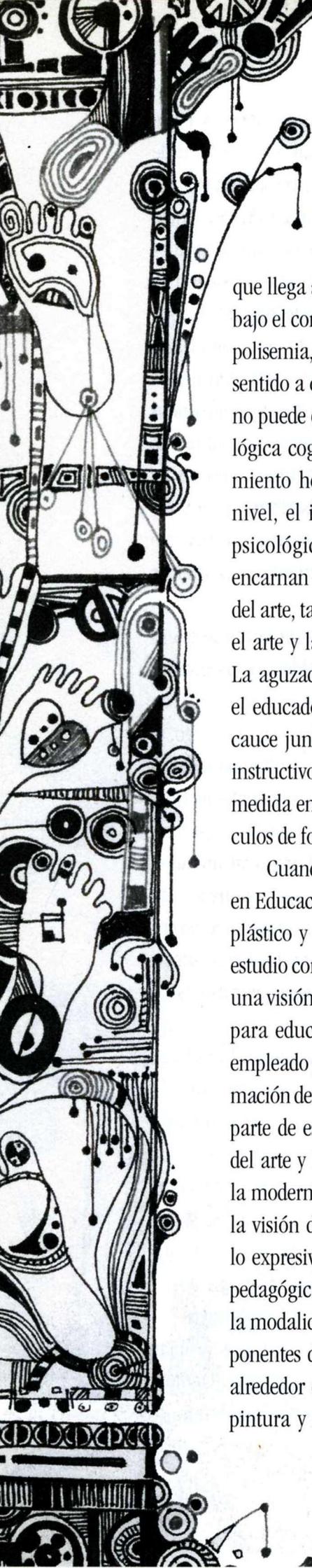
Desde inicios de los 70, en la literatura especializada sobre educación artística comienza a darse un giro fundamental en cuanto al protagonismo concedido a la expresión y al papel de pasivo acompañante que se le había adjudicado al docente, especialmente en el nivel primario, en las tareas del quehacer creativo infantil.⁶ Era usual la crítica que se hacía a los currículos de arte que bajo el concepto de la expresión diluían todas las exigencias culturales y cognitivas que implica el quehacer artístico en cualquiera de sus modalidades —educación por el arte, educación artística y educación profesional del arte—. Valga aquí aclarar que tanto la educación por el arte como la educación artística aspiran a la formación general del individuo, solo que la primera se concibe desde los más vastos fines en que pueda concebirse el arte como factor formativo, sea en vías formales, no formales de educación, y la segunda se perfila desde la dimensión escolar y curricular del arte. La educación profesional del arte apunta, como su nombre indica, a los espacios regularizados de formación de profesionales de las distintas artes. Los docentes de arte se debieran preparar para actuar en esos tres ámbitos; pero en verdad solo lo hacen en los dos primeros. Las razones para que esto sea así son múltiples y, de algún modo, serán bosquejadas más adelante.

La quiebra del paradigma expresivo ha dado lugar a una excesiva simplificación de los diversos autores y teorías que se identifican con él y a una tendencia a homogeneizarlos. Concebir a Read o a Lowenfeld como continuadores de Cizek y defensores únicamente de una autoexpresión a ultranza, es desconocer importantes conceptualizaciones que ellos sostuvieron

en sus obras. En Read resulta de gran vigencia, entre otras, la concepción del involucramiento a la hora de caracterizar la relación de interacción que debe darse entre maestro y alumno; de igual modo, la insistencia en la doble e intercambiable relación entre educador y educando.⁷ En Lowenfeld habría que considerar la actualidad de los conceptos de autorregulación que sustenta como parte del proceso docente con el arte —los mecanismos de autorregulación son centrales en los planteamientos constructivistas y psicológicos contemporáneos— y del de ampliación del campo de referencias.⁸ En Latinoamérica figuras como las de Jesualdo y otros que pudiesen adscribirse genéricamente a este paradigma, observan con respecto al enfoque expresivo un desbordamiento de sus marcos usuales de caracterización.

El progresivo repliegue de este enfoque no se hizo esperar y se observó en los distintos programas de estudio de la educación artística, al igual que en los currículos de formación docente. Sin embargo, el debilitamiento de la expresión y, simultáneamente, el aumento de protagonismo de los componentes instructivos no se efectuaron con una concepción orgánica y verdaderamente integradora. Es el momento en que el conceptualismo en el arte cobra auge; en que Kosuth hace de la biblioteca el *atelier* del artista; en que un crítico como Catherine Millet afirma que la obra de arte no debe solo servir de pretexto a la experiencia visual, sino que tiene, además, una función cognoscitiva. La importancia que en el campo del arte cobraba lo racional y lo cognitivo también operó en la educación artística, aunque en esta última siempre rezagada en modelos gestálticos de realización. Por esa época comienza a proliferar la idea de que la educación artística, como disciplina escolar, no difiere de otras materias de larga tradición escolar como las matemáticas o la lengua materna, y de que al igual que ellas debe someterse a las mismas regularidades didácticas y evaluativas.⁹

Así, si bien los componentes cognitivos recibían atención como nunca antes y con esto parecía ganar la educación artística, al fin, un perfil disciplinario, se



diluía, sin embargo, la riqueza humana del accionar simbólico que propicia el arte, presidido por “un no sé qué” enunciado en el pensamiento estético cartesiano y que llega a nuestros días, en teoría del arte, bajo el concepto de obra abierta, vaguedad, polisemia, área de metáfora.¹⁰ La apertura de sentido a que apuntan todos estos términos no puede explicarse únicamente desde una lógica cognitiva; la intuición, el descubrimiento heurístico, la percepción de bajo nivel, el inconsciente en una dimensión psicológica y sociológica, las vivencias, encarnan protagónicamente en el discurso del arte, tanto así como en la educación por el arte y la formación de docentes de arte. La aguzada sensibilidad que ha de poseer el educador para comprender esto y darle cauce junto a los necesarios componentes instructivos se mostraba débil, en la misma medida en que lo era también en los currículos de formación docente.

Cuando en 1985 se crea la Licenciatura en Educación para los perfiles del educador plástico y el educador musical, el plan de estudio concebido nacía comprometido con una visión de la profesionalización artística para educadores muy cercana al modelo empleado por los artistas docentes en la formación de profesionales del arte. Para buena parte de estos especialistas con una visión del arte y la educación comprometida con la modernidad,¹¹ aún resultaba dominante la visión del arte y lo artístico ligados con lo expresivo, no obstante no saber atender pedagógicamente tal expresividad sino en la modalidad de un dejar hacer.¹² Los componentes de formación artística, centrados alrededor de los talleres de dibujo, diseño, pintura y escultura, habían sido concebi-

dos con demasiado apego al modelo seguido para la formación profesional de artistas en la modalidad de aprestamientos con técnicas y materiales, mas con escasa atención a los componentes actitudinales, axiológicos y vivenciales. Esa, que constituía una carencia en la formación profesional, se trasladaba a la formación del educador, con el añadido de que tales contenidos no lograban identificar adecuadamente las necesidades que un educador del arte debiera satisfacer en tales materias.

Disciplinas prácticas y teóricas: la sospecha

Con el transcurso del tiempo logré dar respuesta a lo que inicialmente solo fueron presunciones e insatisfacciones para las cuales carecía de contestaciones en el diseño curricular de las disciplinas prácticas y teóricas en la formación del educador. Si bien en los programas correspondientes de estas disciplinas se declaraba un principio de relación interdisciplinaria, esto quedaba solo en eso: su declaración, pues la estructura misma de los contenidos de las disciplinas nacía epistemológicamente de razones distintas. Los talleres partían de una práctica imaginal tradicional separada en dibujo, diseño, pintura y escultura. En el dibujo estudiaban la imagen como estructura, como esqueleto; en el diseño, la imagen como organización y combinación; en la pintura, la imagen desde el color. Desde estas tres materias se encaraba el estudio de la imagen en lo bidimensional y el trampantojo, las técnicas básicas de representación y el universo material que de ellas se desprende. En la escultura estudiaban los volúmenes reales (positivos y negativos) en relación con un espacio dado, básicamente a través del modelado.

En estas disciplinas lo esencial se dirigía al aprestamiento técnico; el componente vivencial ligado a los procesos de internalización de cada estudiante no se constituía en componente declarado de tratamiento didáctico. Se partía del supuesto de que las materias de

taller, centradas en lo objetivo—homogéneo y uniforme para todos— se debían trabajar pedagógicamente: técnicas y materiales. Los modos de apropiación de tales técnicas y materiales, si bien alcanzaban a evaluarse como resultado final en los trabajos hechos, no recibían un tratamiento académico personalizado.

Las disciplinas teóricas se centraban en la historia del arte, las apreciaciones de las distintas artes y la estética, en las cuales los contenidos que se derivaban de ellas respondían a una visión eurocentrista y tradicional de las artes, en momentos en que estas vivían cada vez más mixturadas y desdibujadas en sus límites, en las cuales dominaba la producción visual emergente que, sin embargo, era muy pobremente estudiada; ni qué decir que la cultura visual del contexto era asunto ausente de los contenidos. De tal modo, el educador en formación conoce siempre el pasado del arte, mas no su presente, y, por supuesto, valora ese pasado con los ojos y el pensamiento del pasado. Esa postura, que Eco denomina como oscilación continua en la operación de leer el arte y que Bourdieu condiciona a una competencia previamente adquirida y a un capital de experiencias desigualmente distribuidas, no resulta didácticamente trabajada, en la misma medida en que las disciplinas teóricas dejan escaso espacio a nuevas disciplinas y franjas de confluencias donde se presentan hibridados, entre otros, lo antropológico, lo etnográfico, lo sociológico y lo psicológico.

Las materias que aportaban más directamente el sesgo pedagógico, nucleadas alrededor de las pedagogías y psicologías, la metodología de la enseñanza y las prácticas docentes, no recibían de las anteriores disciplinas teóricas y prácticas del arte sino una práctica paradidáctica negadora de aquello por lo que se propugnaba en las primeras desde una determinada postura pedagógica y didáctica. Así se perpetuaba, casi como ley, el aserto de que los educadores hacen más lo que vieron hacer a sus maestros que lo que ellos proponían como modelo de actuación. Y en estas quedaban todavía muy pálidamente encarnadas las mejores experiencias latinoamericanas de educación por el

arte, poco indagadas por mí en aquel entonces, y aún no resueltas en una visión histórico-cultural, dialógica y constructiva, que luego perfilé como tal, según avancé en experiencias indagatorias didácticas y curriculares tanto en la formación de pregrado como de posgrado del educador del arte. Y, en los últimos años, desde mi participación en el diseño curricular de la licenciatura en artes plásticas, en el Instituto Superior de Arte, y en la docencia de metodología de la investigación en los procesos de creación artística (un curso novelado).¹³

De este modo nació la sospecha cada vez más fundada de que estaba ante una incongruencia que debía salvarse tanto en la práctica como en la teoría. Fueron surgiendo así, de mi propia práctica curricular en pregrado y posgrado, de mi docencia, de la incesante interacción alumno-maestro, de las lecturas y estudios que de ello se desprendían y de la dirección de tesis de licenciaturas, de maestrías y doctorados, un conjunto de palabras claves.

Mis palabras claves

De una visión cada vez más centrada en una escuela que rompe los moldes tradicionales y se instaaura abierta al medio; de una escuela en cambio continuo por la acción de sus protagonistas: una escuela como proyecto; de una escuela, por tanto, imaginada e imagi-



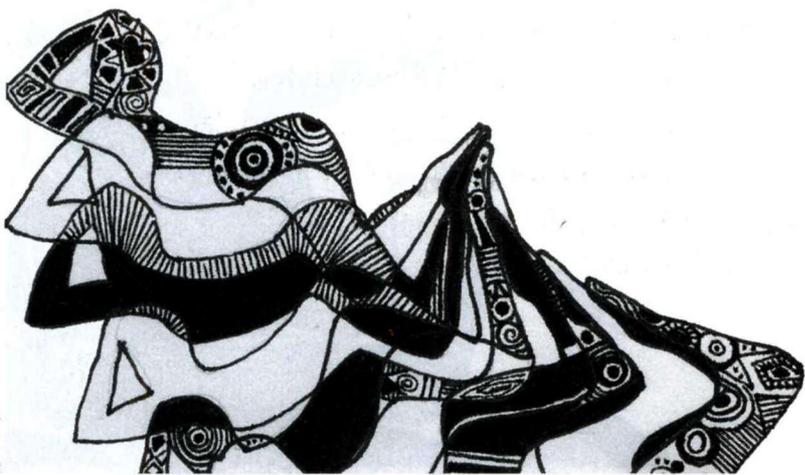
nal, atravesada toda ella por la imagen —no puedo dejar de recordar la escuela que Maroto llamó “Imagen”, en el Madrid republicano de los años 30— y gestada desde una imaginación, como capacidad para cambiar y transmutar nuestras imágenes, no de almacenarlas, se fue perfilando con más nitidez el hacer del educador del arte y su espacio natural de desempeño: el medio total y todo aquello que fuese imagen (visual, sonora, corporal, cinestésica, eidética). Parejamente, en el arte contemporáneo la práctica simbólica emergente funda nuevas realidades estéticas desde la instalación, el performance, el video. Y esas realidades se asumen desde una dimensión ética, desde una dimensión totalizadora y de continuidad entre lo exterior y lo interior.

Un artista de voluntad mesiánica como Beuys dirá que: “me decidí por un arte que me llevó a un concepto de lo plástico que se inicia en el hablar y el pensar, que aprende en el hablar a formar conceptos, que pueden llevar y llevarán, el sentir y el querer a la forma, si no cejo ni desmayo ahí, si sigo aferrado con tesón, se mostrarán las imágenes preñadas de futuro y se formarán los conceptos”.¹⁴ Para muchos de los artistas la vida real es el arte.¹⁵ Desde fines de los 90 hasta el día de hoy los proyectos grupales de creación en el Instituto Superior de Arte, desde DUP (Desde una Pragmática Pedagógica, 1998) hasta DIP (Departamento de Intervenciones Públicas, 2001), han desenvuelto sus propuestas simbólicas en intercambio continuo con los ambientes urbanos y la cotidianidad.¹⁶ El educador del

arte ha de estar inmerso en esa realidad simbólica y no quedar al margen de ella, puesto que él ha de educar en el entramado sensible del porvenir.

Trabajar en el medio total hace que el concepto tradicional de arte quede superado, pues el educador dirige sus sentidos hacia una totalidad abarcadora. El concepto de lo ecológico, de la realidad escolar como una entidad ecológica, y la visión del educador del arte como agente activo de esa realidad, nos conducen a repensar sus funciones y la naturaleza de su campo de acciones. Esto hace que el educador del arte reconozca el valor de impregnación de los espacios; amplíe el marco de referencias del proceso de adquisiciones a todo el medio escolar; rompa, por tanto, con los marcos escolares clásicos (el aula como percepto centrado, y el resto de los espacios como telón de fondo) e instaure nuevos perceptos en constante mutación: lo que hoy es figura mañana podrá ser fondo. La teoría del campo de Kurt Lewin, los enfoques de psicología ecológica y la teoría de la complejidad son referentes conceptuales en los que se asienta este accionar totalizador del educador del arte.¹⁷

A su vez, la interacción se manifiesta como el componente aglutinador y conformador del medio. Es precisamente la interacción la organizadora de un sistema dado, la que confiere coherencia y sentido. Edgar Morin nos dice que la mayoría de los sistemas están constituidos, no por partes o constituyentes, sino por acciones entre unidades complejas, constituidas ellas mismas por interacciones. A la par, esta interacción es central en la comunicación y constituye la esencia del proceso didáctico. Las condiciones para la comunicación se dan en un entorno, en un contexto. Y tanto entorno como contexto deben ser elementos de la interlocución dinámica que deben establecer educandos y educadores con su medio, en el proceso de enseñar y aprender. Si el contexto es el conjunto de circunstancias en las que se inscribe un hecho, una actividad, un comportamiento, el entorno es el marco general y su organización condiciona los diferentes contextos en los cuales viven educadores y educandos.¹⁸



La dimensión de sujeto de educadores y educandos se acrecienta en la construcción del medio escolar, donde se manifiesta el campo de fuerzas del aprender, la interlocución del enseñar y el aprender. La organización del entorno escolar no debe ser dejada de la mano de otros, es asunto central de educadores y educandos. Esa organización permite una didáctica total con las imágenes y debe realizarse desde una dimensión de escuela abierta.

Esto supone una perspectiva totalmente distinta de cómo concebir las disciplinas prácticas y teóricas, de verlas en una interacción y una actualización estéticas enriquecedoras. En los talleres eso significó la concepción de ejercicios que se acercaban cada vez más a las producciones plásticas dominantes y emergentes. Así, los ejercicios de análisis visual y los ejercicios del natural, en el taller, rebasaban, en muchos casos, los predios tradicionales de los medios técnicos y materiales al uso, para desenvolverse en lo performático y efímero, con incidencia en lo conceptual. Todo esto conducía los aprestamientos prácticos hacia un fuerte ascendente ideático presente en la realidad simbólica contemporánea, hacia un cambio del momento objetual por el intencional. Si con las vanguardias históricas lo sintáctico se convirtió en lo semántico y el abandono de un patrón representativo figurativo naturalista hizo más compleja la lectura de las imágenes, lo que suponía la existencia de un espectador cada vez más avezado, en la actualidad la naturaleza de los cambios acaecidos es aún más radical. Lo paródico, la aparición de nuevos territorios de lo simbólico con la participación de miradas disciplinares alejadas de las convenciones artísticas como lo antropológico, lo etnográfico y lo de otras ciencias, abre paso a un discurso artístico alternativo, donde ya no operan las categorías estéticas tradicionales y donde es cada vez más notable la borrosa frontera entre las artes y entre estas y la vida cotidiana. La poética es más aguzadamente la prosaica.¹⁹

Por eso el educador ha de formarse con una sólida integración de lo productivo y lo apreciativo-crítico, en tanto que en la producción simbólica de hoy un

modo de lectura se convierte en propuesta de obra, a partir de la intertextualidad y la manipulación de un discurso cultural dado.²⁰ En la relación de la educación visual con los paradigmas estéticos de hoy, en el balance entre procesos y resultados es usual que las obras cristalicen como procesos. La búsqueda de nuevos espacios de trabajo, procedimientos y vías de activación de la creación y del disfrute estético, vinculadas con el enriquecimiento de las fuentes técnico-materiales desde lo cotidiano y circundante, también resulta ser exigencia en la preparación del educador del arte, en tanto él debe educarse en los modos contemporáneos



de producción del discurso del arte.²¹ En todo esto debe manifestarse, además, la función del educador en el trabajo socio-cultural con la comunidad, por tanto, su responsabilidad crece en la promoción cultural.²²

Vertientes integradoras

El logro de lo expuesto resulta de la confluencia de diversas posturas teóricas y autores, reunidos electivamente:

De la pedagogía profesional del arte, la experiencia de la Bauhaus, especialmente en sus cursos propedéuticos —el de Itten, el de Moholy-Nagy y el de Albers— y su posterior evolución en la aventura americana del Black Mountain College.

De la psicología vigotskyana, su concepción integradora de la educación y el desarrollo, su visión histórico cultural de la cognición, la interdependencia de lo cognitivo y lo afectivo y su mirada de la psicología del arte, transitada por la vivencia.

De la pedagogía freireana y la psicología de Pichon, su entendimiento de la educación como diálogo, como práctica liberadora, como vínculo de roles alternativos entre educadores y educandos, y la concepción de la lectura como lectura de realidades, de mundo.

De la educación por el arte, desde sus fundadores y desde las experiencias latinoamericanas, la significación concedida al arte como elemento humano de integración y de desarrollo autorregulador, como proveedor de imágenes e incentivador de la imaginación, como fuente de conocimiento sensorial, intuitivo, y emocional.

De la pedagogía constructivista, la concepción del conocimiento como objeto de construcción, no como lo dado el criterio de sujeto de aprendizaje como elemento rector del proceso de comprensión y entendimiento del mundo.

La confluencia argumentada de todas estas vertientes son la base de los cursos de posgrado de teoría y teóricos de educación por el arte contemporáneos y

didáctica de la imagen, de la maestría de educación por el arte, y resultan el fundamento de incontables tesis de maestría.²³ Son, además, el sustento de una vocación humana sin fin, en constante cambio.

Epílogo

En la actualidad sigue teniendo gran vigencia caracterizar contrastadamente los perfiles del educador de arte y del artista y los criterios, entre otros, que emplean para evaluar los resultados de su acción,²⁴ sin obviar las posibles diferencias que podamos hallar, hay, sin embargo, muchas similitudes que también podemos destacar. Esas similitudes se levantan desde la raíz común que las configura: el arte en sus mutantes rostros, incluso hasta en su negación.

La docencia de formación de profesionales del arte y la de educadores, si bien de posible diferenciación en muchos aspectos, tiene facetas esenciales de innegables confluencias. Indagar sobre ellas será siempre una ganancia. La experiencia que analizamos de la aplicación, incluso inconsciente en muchos casos, del pensamiento de Freire y Pichon Rivière, en los talleres de la práctica artística de la formación del artista plástico de nivel superior, muestra evidencias sobre las cuales construir lo que supongo una vocación humana permanente y, por ello, la obligación de un proceso de formación incesante.

Ilustraciones por Laura Montoya Castañeda, estudiante de artes de la Universidad de Antioquia

Notas

- 1 Una investigación acuciosa y puntual está pendiente sobre esta experiencia en las décadas de los 60 y 70, especialmente para la Escuela Nacional de Arte (ENA).
- 2 Cf. Ramón Cabrera Salort: "Freire y Pichon Rivière en los cauces del ISA", en proceso editorial en: Visualidades. *Revista de Programa de Mestrado em Cultura Visual*, Facultad de Artes Visuales, UFG, Goiania.
- 3 La tesis doctoral que dirigí del maestro mexicano Salvador Aburto (2001) tenía en la interacción uno de sus conceptos centrales. Luego él abundaría puntualmente sobre ello. Cf. Salvador Aburto Morales, "Arte y educación para una interdisciplina", *Cúpulas*, 17-18, La Habana, 2005, pp. 21-28.
- 4 Cf. Programa Artes Plásticas. Primer año. Curso 1973-1974. Escuela de Formación de Maestros Primarios. Ministerio de Educación. Dirección General de Formación de Personal Docente. Talleres Tipográficos Pedro María Rodríguez.
- 5 Esta visión es la que se caracteriza internacionalmente a partir de Cizek y se argumenta que continúa con Read, en Inglaterra, y con Lowenfeld, en Estados Unidos. En Latinoamérica el devenir de ideas y figuras no fue precisamente ese.
- 6 Cf. Elliot W. Eisner, "Media, Expression and The Arts", *Studies in Art Education*, 1, 1971, pp. 4-12; Gene A. Mittler, "Structuring Instruction in Arts Fundamentals for The Elementary Schools", *Art Education*, junio, 1976, pp. 12-17; Paul Duncum, "The origins of Self-expression: A Case of Self-deception", *Art Education*, septiembre, 1982, pp. 32-35.
- 7 Cf. Cabrera, Ramón, "Herbert Read y Paulo Freire, acerca del maestro. Una reflexión de educación por el arte", *Reforma Siglo XXI*, Monterrey, marzo, 2005, pp. 61-66.
- 8 En 1994 dirigí un trabajo de diploma dedicado a analizar la actualidad del pensamiento pedagógico de V. Lowenfeld. Tales indagaciones han estado presentes también en mi curso de postgrado de Didáctica de la Imagen (1992), en la Maestría en Educación por el Arte (1995) y en diversas tesis de Maestría que he dirigido.
- 9 Aquí pudiera citarse desde la colombiana Regina Otero de Sabogal hasta el muy reconocido Elliot Eisner. Cf. Regina Otero de Sabogal, "La educación artística y su relación con la enseñanza escolar", Bogotá, Museo del Oro, 1979, pp.96 y ss; Cf. Elliot W. Eisner, "The Role Discipline-Based Art education in America's Schools", *Art Education*, (5), Virginia, 1987, pp. 6-45.
- 10 Gillo Dorfles reconocerá lo distintivo de la actividad artística en "La ambigüedad y la riqueza expresiva de la polisemia y de la significación connotativa", *El Devenir de la Crítica*, 1979, p. 25; Cf. Umberto Eco (1975): *Obra abierta*, Barcelona, Seix Barral, 1996; Cf. Ernst Gombrich, "Metáforas visuales de valor", *Meditaciones de un caballo de juguete*, Madrid, Debate, 1968.
- 11 Digo buena parte, pues precisamente de entre ellos Enrique Demetrio García luego participará conmigo en revisiones curriculares, donde lo ideático y un conjunto de conceptualizaciones nacidas de mi propia práctica con el desarrollo del currículo desembocará en propuestas más abarcadoras y pertinentes.
- 12 De ahí el aserto de Herbert Read, "... dejan que el niño bata sus alas en el vacío", *Educación por el arte*, Ediciones Paidós, España, 1982, p. 307. Afirmación válida para cualquier nivel de enseñanza del arte y que revela el valor de la interacción maestro-alumno.
- 13 Cf. Ramón Cabrera Salort, "Investigar el arte: descubrir el cuerpo". Conferencia, Fondo de Cultura Económica de Monterrey, 2006.
- 14 Cf. Joseph Beuys, "Hablar del propio país: Alemania", *En torno a la muerte de Joseph Beuys. Necrologías. Ensayos. Discursos*, Bonn, Inter Naciones, 1986, p. 38.
- 15 El artista escocés Ross Sinclair acuña el término "Real Life" y se tatúa la espalda. Sinclair afirma: "At the beginning I was really interested in the idea of a real life versus a spectacular life, a work life, a Hollywood life, a looking-out-of-the-window-of-the-bus life. What is real? Working for 40 years, retiring then dying? What is real for me, for you, for us might be quite different things. How can we reconcile, resolve, agree to differ?" Cf. "Ross Sinclair Interviewed by Katrina M. Brown", en: <http://scotlandonsunday.scotsman.com/review.cfm?id=355132004>
- 16 Cf. Ramón Cabrera Salort: "Sabor a ti, una investigación cálida", *Cúpulas*, 17 y 18, 2005, pp. 45-49.
- 17 Este confluir de teorías y autores luego va a estar presente también en mi curso ya citado de metodología de la investigación en los procesos de creación artística y en la poética de algunos de mis más notables estudiantes de arte. Será asunto central del educador del arte, mas también del productor simbólico.
- Cf. María Victoria Portelles, "Manual para la conformación de una idea incompleta del mundo", Trabajo de Diploma. Facultad de Artes Plásticas, Instituto Superior de Arte, La Habana, 2004.
- 18 Cf. Pierre Vayer et al., *Una ecología de la escuela. La dinámica de las estructuras materiales*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1993.
- 19 Cf. "La frontera borrosa entre las artes. Un coloquio a propósito de El Ciervo Encantado", *Cúpulas*, 17 y 18, 2005, pp. 5 – 18.
- 20 Cf. Manfred Pfister, "Concepciones de la intertextualidad", *Criterios*, 31, La Habana, 1994.
- 21 Cf. Ramón Cabrera Salort, "Para fundar la escuela de la imagen", *Armas y Letras*, revista de la Universidad Autónoma de Nuevo León, (42), Monterrey, 2003, pp. 16 – 24.
- 22 Cf. Cruz, María Frómota, "La Promoción sociocultural en la formación del profesor de Educación Plástica", Tesis de Maestría. Facultad de Ciencia Humanísticas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, 1999.
- 23 Cf. Ana María García, "Un modelo teórico para la enseñanza de la Literatura en la escuela cubana centrado en el componente axiológico". Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Humanísticas, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, 1997; Jorge Rodríguez Quintana, "Un incierto nivel elemental. Memoria de una experiencia formativa en el ámbito de las Artes Plásticas". Tesis de Maestría en Educación por el arte y animación socio-cultural, Instituto Superior de Arte, La Habana, 2000; Diana Sepúlveda Garza, "El aprendizaje de la Literatura a nivel preparatoria, mediante la creación". Tesis de Maestría en Artes, Facultad de Artes Visuales, UANL, Monterrey, 2001.
- 24 Cf. F. Robert Sabor, "Identifying Exemplary Criteria to Evaluate Studio Products in Art Education", *Art Education*, (6), Reston, VA, 2006, pp. 6 – 11.