



Isabelle Poussier**

Traducción del francés:

Alejandro Rendón Valencia***

* El título del artículo original es "Art visuels et culture à l'école primaire", *Expressions*, núm. 29, mayo de 2007, pp. 79-102, en: *Institut Universitaire de Formation des Maestres (IUFM)*, [en línea], disponible en: <http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/29/Poussier.pdf>

** Doctora en Artes y Ciencias del arte de la Universidad París I, Sorbona. Artista y profesora del Institut Universitaire de Formation des Maestres [Instituto Universitario de Formación de Maestros] (IUFM) de la Réunion, de la cátedra "Historia del arte y artes plásticas en la universidad"; profesora de la Escuela Superior de Bellas Artes de la Réunion, de la cátedra "Historia del arte contemporáneo". Investigadora de I GRAV (Sorbona), CERAP (Sorbona) y CIEREC (Universidad Jena Monnet de Saint Etienne). Actualmente prepara una exposición de sus trabajos para la Galería de Arte de la Universidad de la Réunion (Tampou).

*** Estudiante del pregrado de la Licenciatura en Filosofía, integrante del Semillero Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —Formaph—, investigador del proyecto "Colegios de Calidad para Medellín: una escuela posible".
E-mail: alejandrendonv@yahoo.com

Artes visuales y cultura en la escuela primaria (el caso francés)*

Resumen

Artes visuales y cultura en la escuela primaria (el caso francés)

Para comprender lo que está en juego en el arte en la actualidad, se hace necesaria una educación artística, y la escuela es quien está a cargo. Pero, ¿qué sucede realmente con esta enseñanza en la institución escolar y cuáles son las condiciones de posibilidad de acceso de las mayorías a la cultura?

Abstract

Visual arts and culture in primary school (the French case)

In order to understand what is at stake in current arts, it is necessary to have Art Education, and the school is the institution in charge of this task. But, ¿what happens exactly with the teaching of arts inside schools? ¿which are the possibilities of the majority to access culture?

Résumé

Arts visuels et culture dans l'école primaire (le cas français)

Pour comprendre ce qui est en jeu à présent dans l'art, il devient nécessaire une éducation artistique et l'école c'est celle qui est en chargée. Mais, qu'est-ce qu'il arrive vraiment avec cet enseignement dans l'institution scolaire et quelles sont les conditions de possibilité d'accès de la plupart des gens à la culture?

Palabras clave

*Arte actual, arte en la escuela, cultura, enseñanza de las artes, transdisciplinarietà
Current art, art inside schools, culture, teaching of arts, transdisciplinarietà
L'art à présent, art dans l'école, culture, enseignement des arts, transdisciplinarietà*

¿Qué es un cuadro?
Si no fuese más que un objeto,
bastaría con describirlo, y todo estaría dicho.
Pero si es un acontecimiento,
hay que restituir su surgimiento y
todo queda por decir

Jacques Darriulat (1993)

El arte actual

Ante todo, observemos las artes y las prácticas artísticas de hoy. La investigación en artes plásticas y en estética nos ayuda, a través de nuevas temáticas, a estimular el pensamiento y, así mismo, a cuestionar el arte que se está haciendo de manera singular y que es vinculable con otros pensamientos. La supuesta frontera entre las artes, sostenida a menudo por los especialistas de cada campo, tiende, desde hace algunos años, a volverse cada vez menos definida.

La escritura, el sonido y el cine han invadido las exposiciones de arte contemporáneo; también el teatro y la danza, en particular, a manera de *performances*. Las esculturas, a veces, se vuelven arquitecturas, y viceversa; en un mismo momento, el *design* produce objetos que apuntan a una estética singular, del mismo modo que las obras, mientras que la publicidad o los videoclip musicales, a veces pueden compararse con videos de artistas. El teatro y el circo mismos se renuevan en el sentido de este contagio entre las artes y el desvanecimiento de dichas fronteras.

La calidad estética de las actuales creaciones humanas, cualquiera que sea su función, podría hacer creer que el arte está en todas partes, sin dejarse fijar en una categoría u otra. "El mundo debe rebosar de belleza y, efectivamente, es increíble lo bello que es hoy", confirma Yves Michaud (2003: 9). ¿Dónde están entonces las obras de arte? Los artistas parecen crear híbridos de toda clase, que juegan hábilmente en el desmoronamiento de los géneros.

Conocemos la historia del Bauhaus, este instituto de artes y oficios fundado por Walter Gropius en 1919, en Weimar (Alemania), que además representa una corriente artística que reagrupa, en particular, la arquitectura y el *design*, y también, la fotografía y la danza. Este movimiento sentaría las bases para reflexionar sobre la arquitectura moderna (Estilo internacional). La escuela afirmaba que el arte debía responder a las necesidades de la sociedad y juzgaba caduca la distinción entre bellas artes y producción artesanal. El Bauhaus sostenía que el arte y la arquitectura debían saber adaptarse tanto a las necesidades, como a la influencia del mundo industrial moderno. Numerosos artistas de toda Europa, como Itten, Kandinsky, Klee o Moholy-Nagy, enseñaron allí, antes de que fuera cerrada por los nazis en 1933.

También al comienzo del siglo xx, los dadaístas ya se situaban entre escritura, artes plásticas, música y teatro. Luego llegó el objeto surrealista para regenerar la escritura automática que se agotaba. El problema de André Breton sería, por lo demás, dar una existencia tangible a un objeto puramente mental. Siguió una filosofía del invento, “un verdadero mito de la creación”, según Miguel Egaña (1998: 110), que le permitió a Breton, como escritor, afirmar, no obstante, una supremacía de la poesía sobre las artes plásticas, al oponer el ojo a la mano y al practicar una clasificación de los roles.

Con *Numéro deux* (filme de 1975), Jean-Luc Godard se adecúa entre la fotografía, la escritura, el cine y la televisión. “Él registra, por eso, el final de cierta concepción de la representación fundada en la especificidad de los médium” (Falguières, 2000: 63). Por su parte, Didier Semin afirma:

La táctica de la imitación, de la fusión de las técnicas, la elección de esas bestias negras del formalismo que son el *performance* y la escritura, intervienen muy pronto en Christian Boltanski [...]

Esta actitud, que podríamos llamar posmoderna —si la palabra no tuviese esa amplitud enorme que le hace decirlo todo y también lo contrario— es evidentemente más admisible hoy, que cuando en los años ochenta substituyeron con el paradigma al dogmatismo, y conceden esta aquiescencia a la impureza del sentido, que es la marca de Boltanski. Nada en él es unívoco o definitivo, y los signos están afectados por una doble incertidumbre, ligada, por una parte, a su abundancia, y por otra, a lo que Michel Thévoz llama una secundariedad originaria (1988: 32).

Esta secundariedad será una especie de afirmación de la múltiple identidad de los artistas contemporáneos, de un modo de revelarse contra las categorías.

El asunto no es reciente y las “nuevas imágenes” no lo modifican. En efecto, nos hemos preguntado si la informática nos llevaría a redefinir el arte. Según Jean-Claude Guillebaud, esta “gran bifurcación va mucho más allá de un seísmo comparable al de la Ilustración, de un viraje comparable al del Renacimiento europeo [...]” (2001: 37). De todas las revoluciones de la sociedad contemporánea ligadas a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC), ¿el arte numérico conduce entonces a una redefinición del arte? Por supuesto, sí y no: sí, para todos los nostálgicos que tienen representaciones fijas del arte y certezas respecto a los modelos; pero en realidad no, pues la investigación en ciencias del arte jamás ha estimado que cualquier definición del arte pudiese ser dada de manera definitiva; cada obra de arte que llega al curso de la historia modifica, enriquece, desvía nuestras tentativas de circunscribir ese objeto que se nos escapa a cada instante. Maurice Benayoun (s. f.) nos enseña que las potencialidades del médium numérico son infinitas, que los interrogantes con respecto a las nuevas formas de comunicación, de ser en el mundo, deben existir, que los ar-

tistas son bardas: ¡no siempre está loco el que uno cree!¹ Pero claro, Michel Onfray nos alerta:

La aparición, en el mercado, de cámaras fotográficas y numéricas, la posibilidad de montajes informatizados, la simplificación de las operaciones técnicas —planos, obtención de positivos, cortos, montajes, difusión, escenificación sobre internet— transforman a cada uno en director potencial de su pobreza [estenografiando su propia indigencia], cada cual deviene ese héroe pixelado cuyo advenimiento anunciaba Andy Warhol: rey o reina de un día por un puñado de minutos sobre la pantalla [...] (2003: 40).

A meditar entonces.

La curiosidad y el cuestionamiento sobre las nuevas formas de arte, de comunicación, de creación, deben existir; al igual que el sentido crítico. Por sus exploraciones y obras polimorfos, los artistas actuales nos preservan de la esclerosis y de la nostalgia de un arte pretendidamente perdido. Queda entonces, que el arte no se deja definir con facilidad. Tantos filósofos lo han intentado, que hoy parecen superados. Walter Benjamin (1997) nos da pistas útiles y otros todavía lo tratan: Yves Michaud con *L'Art à l'état gazeux* (2003) o Michel Onfray con *Archéologie du présent* (2003), por no citar más que dos, nos dan indicios preciosos para nuestra reflexión que precisa un debate de pleno derecho.

El arte del siglo XXI probablemente será un objeto mestizo, híbrido, virtual, “gaseoso”,² cínico, colectivo, capilar, según Paul Ardenne, quien define el arte contextual como “una

valoración de la realidad bruta, la materialización de una intención del artista en un contexto particular” (2004), o arte “contactual”, según Richard Conte, como “arte que se realiza por la coalición de los talentos del otro, no para dirigirlos, sino para federarlos en una obra plural” (2005), cuya iniciativa le sobreviene, en tanto que artista.

Decía ya Paul Valéry a mediados del siglo pasado:

Ni la materia, ni el espacio, ni el tiempo son, desde hace veinte años, lo que siempre habían sido. Hay que esperar que, si grandes novedades transforman toda la técnica de las artes, actúen por eso, sobre la intención misma, llegando quizá a modificar maravillosamente la noción misma del arte (1960: 1.283).

De lo que se trata es de acoger la sorpresa, lo diferente, lo divergente, lo crítico; el presente y el futuro. Se trata, también, de construirnos una mirada sobre las nuevas obras de arte, de intentar una reflexión crítica que, sin encerrarse en definiciones o juicios, nos ofrezca la apertura necesaria para estar comprometidos en nuestra época, para estar en el mundo sin nostalgia.

Mañana, ciertamente, nos será necesario revisar el estatus del artista, inventar nuevos modos de exponer, promover y también conservar el arte, en últimas, de enseñar ese objeto móvil, ese sentido crítico necesario.

A partir de Marcel Duchamp, el espectador cuestiona su papel entre espectador incrédulo y obra de arte. La obra se halla, ciertamente, en esta tensión entre lo que es percibido y

1 Se trata de un juego de palabras entre *garde-fous* (bardas) y *fou* (loco) imposible de reproducir en español [N. del T.].

2 En el sentido de Yves Michaud: “Pero ese triunfo de la estética se realiza en un mundo vacío de obras de arte, en el sentido de aquellos objetos raros que uno colgaba no hace mucho en los museos y que se venían a contemplar religiosamente. ¿Qué reemplaza a la obra? Las ‘instalaciones’, las ‘performances’ — experiencias estéticas donde sólo queda un gas, un éter, un vaho artístico” (2003, contracubierta).

lo que es reflexionado. El arte todavía sería otro “posible”, uno de los posibles, tomando la definición de lo posible que nos revela Guillaume Pigéard de Gubert:

¿Qué es lo posible? Algo que aún no es, pero que puede ser. Un ser en suspenso, un no-ser en tránsito de ser. En últimas, un compromiso entre el ser y el no ser (2001: 23).

Todavía no ser, habría que agregar, para quienes interese que el arte se conserve asombroso, el espíritu alerta y receptivo a la novedad.

France Culture, asociado a la cadena de televisión Arte, organizó el 1.º de diciembre de 2006 un coloquio intitulado “¿La cultura todavía es una apuesta política?”. Más allá de los interrogantes sobre las actuales políticas culturales y en torno a las preguntas por plantear antes de que comenzara el debate presidencial de 2007, pudimos asistir a cambios acerca de la definición del concepto de *cultura* hoy. Ante nuevos campos culturales, la cultura parecería hallarse

[...] en un momento crucial de su historia, envuelta por cierta vaguedad por las grandes conmociones de nuestra época, importunada por las paradojas aparentemente inconciliables, quizá, a veces, demasiado cerrada sobre sí misma (Clément y Kessler, 2006).

Lo que parece todavía más preocupante son las dificultades que persisten en su difusión para las mayorías, que no sólo acusan las políticas culturales. Nos parece que por encima de esto, la escuela tiene un papel mayor por desempeñar en el acceso de las mayorías a la cultura.

¿Qué sucede entonces con el estatus del arte en la escuela?

No nos cubramos el rostro, el balance es desconcertante. El arte, desgraciada y curiosamente, está muy poco presente en la escuela, tanto en los dispositivos pedagógicos como en las referencias ofertadas a la mirada de los estudiantes. Nos referimos a obras visuales, a la espera de que la literatura, la danza o la música, tengan algo más de lugar en ella.

Desafortunadamente, pues, en un mundo saturado de imágenes, la cultura visual es indiscutiblemente necesaria para la construcción armónica de la persona y para su apertura hacia el otro, y además —retomando por nuestra parte las propuestas de Jack Lang—, la cultura común tiene la capacidad de reducir las desigualdades sociales, que es a lo que debe apuntar la escuela de la República. En efecto, muchas veces se nos oponen argumentos como: un niño puede ser miembro de un club deportivo, puede interpretar un instrumento en una escuela de música o en el Conservatorio, puede expresar sus talentos de artista plástico en un taller que proponga actividades de dibujo, de pintura o de escultura; respecto de la cultura, le bastaría acudir con sus padres al museo, todo esto, hecho fuera del tiempo escolar y constituyendo una economía importante en el presupuesto de la educación. Eso es desconocer demasiado la diferencia entre ocios y enseñanza, y dejar de lado a la inmensa mayoría de las familias que no tienen presupuesto para el ocio dirigido a la “cultura”, en el sentido artístico en que aquí lo entendemos.³

Este punto de vista nos parece injusto por dos razones: desprecia las investigaciones universitarias y las enseñanzas artísticas y cultura-

3 En el sentido socioeconómico del término, toda la población tiene, evidentemente, un presupuesto para ocios que incluye gastos “culturales”, lo cual no es más que para pagarse la televisión (se conoce la excesiva penetración de la televisión satelital en los sectores “populares”) o una entrada para asistir a un partido de fútbol.

les, así como deportivas por lo demás, y no es resueltamente democrático. Además, las representaciones sobre el arte comúnmente son más que fantasiosas: no se “discute” acerca de la cultura, pues se la percibe, en el mejor de los casos, como un objeto de ocio y un pasatiempo útil para divertir a las mayorías, y, en el peor, como un capricho de intelectuales aficionados a las artes.

La cultura artística debe tener su lugar, innegablemente, en el “estrado común de los conocimientos” y esto como “cultura humanista”, pero también como construcción de una mirada crítica e ilustrada acerca del mundo, mediante el “dominio de la lengua materna” gracias al análisis de obras, que los estudiantes podrán realizar.

El arte está curiosamente ausente, pese a que los programas dedican horarios demasiado importantes para la educación artística (tres horas semanales en la escuela primaria en los de 2002, así como en los de 2007). Están completados por un *Documento de aplicación* que los aclara y que contiene una “Lista de obras de referencia para una cultura artística inicial”, en la cual las obras están situadas históricamente y pertenecen a diferentes registros técnicos, temáticos y artísticos. Estas obras podrán ser abordadas en relación con la práctica, en artes visuales, en historia o en literatura. Añade el texto:

Esas referencias no sólo deben aparecer como ilustraciones puntuales de los temas abordados. Ellas representan objetos complejos de conocimiento que inician en la pluralidad de puntos de vista y de aproximaciones, y necesitan momentos autónomos de observación y de análisis. Permiten sentar las bases de una cultura común sobre la que se apoya la cultura del estudiante (Ministerio de Educación Nacional —Francia—, s. f. 1).

Otra lista, establecida en el seno de cada Academia, puede facilitar el conocimiento de la explotación de los recursos locales, así como la iniciación de alianzas culturales.

El sociólogo Bernard Lahire confirma:

Las materias artísticas están situadas en lo bajo de la jerarquía escolar, delante de la educación física y deportiva, pero muy atrás de la lengua materna, las matemáticas, etc. Todo sucede como si la institución escolar planteara la hipótesis según la cual el hecho de estar bien educado en los otros campos: literatura, ciencias... condujese naturalmente hacia otras formas de la cultura: teatro, pintura, música... [Ahora bien], de hecho, es necesaria una formación específica para dirigirse a las prácticas y formas de consumo culturales. Al no ofrecerlo suficientemente la escuela y si la familia no se abastece de ella, el encuentro no se da (2006).

Sin embargo, el estudio de Chi-Lan Do, Régine Gentil, Patricia Poncet y Catherine Régnier (2006) muestra el gran interés pedagógico de los talleres de prácticas artísticas y de las clases de proyecto artístico y cultural (PAC) (Francia, Ministerio de Educación Nacional, 2001). La aproximación del arte permite un contacto diferente con los estudiantes que son capaces de superarse y de demostrar nuevas cualidades, de desarrollar saberes, saber-hacer y saberes-ser en actividades diferentes. Los estudiantes se involucran con entusiasmo en un espectáculo, una exposición, realizan investigaciones documentales autónomas y voluntarias, y adquieren conocimientos, una apertura sobre el mundo, con un incremento constatado de la motivación. Este estímulo benéfico favorece su desarrollo, su expresión y su implicación en el trabajo. Los dispositivos pueden incluso constituir una ayuda para los estudiantes con dificultades.⁴

4 El término en francés es *étudiant en difficulté*, que hace referencia a las dificultades tanto cognitivas como comportamentales. Lo que en la terminología pedagógica de habla hispana equivale a “estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación” [N. del T.].

¿Por qué esta ausencia de obras de arte persiste en la escuela primaria, salvo excepción?

La presión de las políticas, de los padres y también de los profesores mismos, se concentra sobre el tándem “lengua materna-matemáticas”. Sin embargo, podemos anticipar algunas hipótesis que podrían explicar la penuria cuasi generalizada de obras:

- La cultura artística incompleta de los profesores de la escuela primaria. No han recibido ellos mismos esta enseñanza o carecen de otra formación, salvo un poco de “dibujo” en la juventud, con representaciones hoy día sorprendentes: “fue hace mucho y no estaba dotado”, como si el don tuviese algo que ver con la enseñanza!
- La falta de formación continua en los campos artísticos es evidente; el tándem “lengua materna-matemáticas” aparece de nuevo.
- Se observa también una especie de imposibilidad para representarse lo que puede ser la enseñanza de lo sensible. Así de anclado parece estar en la subjetividad que, por definición, es individual y singular.
- Esto genera una especie de inercia, ligada a desconfianzas y temores frente a la novedad de la disciplina misma: convertida en “artes plásticas” (durante el coloquio de Amiens sobre la educación en 1968), luego en “dibujo” y ante la evolución de las prácticas artísticas y pedagógicas, en la actualidad, en “artes visuales”.
- Y por último, quizá un temor: el de ser excedido por las producciones singulares demandadas a los estudiantes, producciones que continuamente ponen en entredicho las expectativas de un maestro que

“debería” poder “actualizarse”; temor frente a una pérdida de su poder, de su dominio de los saberes y producciones.

Quienes han comprendido las apuestas y los numerosos intereses que tienen esas disciplinas artísticas y culturales para sus estudiantes, han hecho el esfuerzo de paliar su falta de formación y de cultura, para incluirlas en un buen sitio en su enseñanza. Las obras o los artistas menos conocidos pueden demandar un tiempo excesivo de búsqueda. Uno no puede contentarse con presentar simplemente una reproducción de la obra; es deseable conocer un poco al artista, su recorrido, poder narrar e inventar historias acerca de la obra. Esta investigación documental puede ser considerada como un tiempo de autoformación para los profesores que, de ese modo, van a enriquecer su propia cultura artística.

¿Cómo enseñar el arte?

Desde un punto de vista práctico, dar acceso a la cultura artística mediante la enseñanza de las artes plásticas o de las artes visuales (en la escuela primaria), demanda pues, al profesor, un importante trabajo de documentación y de investigación. Es significativo notar aquí que, a pesar del paso de las “artes plásticas” a las “artes visuales” (que se explica por la integración de las nuevas tecnologías), el término que perdura es “artes”, término justificado por las prácticas y que se conserva como el fin principal de nuestras enseñanzas, como veremos.

La obligación institucional es clara en cuanto a la cultura en la escuela primaria. Las instrucciones oficiales (IO) de 2002 y de 2007 lo precisan en los programas de artes visuales. Es cuestión de comprender que

[...] la constitución de una cultura artística inicial en ese campo se opera a través de aproximaciones entre las producciones de los estudiantes y las obras de arte introducidas bajo diferentes formas.

Sobre entendido: los estudiantes, ante todo, tendrán que haber producido un trabajo, una investigación plástica en relación con la problemática elegida en las obras; después los resultados, las “respuestas” de los estudiantes, serán comparadas con esas obras de artistas, esto con el fin de sensibilizar mediante la proximidad de los enfoques, de extraer nociones y un vocabulario específico, indispensable para la lectura de esas obras, y es en esta fase de verbalización que se sitúa el momento de la adquisición de saberes.

Esta manera de hacer experimentar, en la acción, las preguntas artísticas a los estudiantes, más allá de su encuentro con las obras, ha mostrado su valor. Tiene varias funciones principales:

- De entrada, estimular la creatividad.
- Situar al estudiante ante una pregunta comparable con aquella que el artista se plantea.
- Entablar, así, una proximidad más grande con las obras, una comprensión ligada a la acción.
- Por supuesto, evitar toda modelización, toda copia de obras a menudo indicada por el título “A la manera de...” (volvemos sobre esto).
- Y finalmente, comprender la división entre producción del estudiante y obra de arte, comprender el valor de su trabajo, evaluarse.

Las IO, además, lo confirman más adelante: “Las obras y los artistas propuestos acuden en apoyo de una experiencia creativa concretamente vivida”.

Además:

Estos encuentros se basan en el placer del niño al descubrir, buscan alimentar su curiosidad y su mirada, desarrollar su interés. Las referencias culturales permiten abordar la obra en su contexto, aportan conocimientos sobre la obra, el artista y su recorrido [...]. Esas obras procuran la apertura a la diversidad de expresiones artísticas, técnicas, formas, y a las culturas del mundo [...]. Por otro lado, las creaciones artísticas encontradas o utilizadas están situadas en su contexto gracias al programa de historia que nutre, además, las referencias culturales indispensables.

Se recomienda entonces, encuentros con las obras, indispensables para la difusión democrática de la cultura, en la que el estudiante es llevado a descubrir tanto las realizaciones que provienen del patrimonio, como las expresiones contemporáneas, y un acercamiento cultural articulado a los procesos de realización y centrado en el encuentro con las obras y los artistas, en contacto directo (intervenciones, visitas a museos o a exposiciones, etc.) o por el aprovechamiento de documentaciones (videos, reproducciones fotográficas, textos...)⁵.

Todo parece dicho, pero hay más. En un mundo saturado de imágenes de todo tipo, que los estudiantes tienen dificultades para diferenciar, analizar, comprender y experimentar emocionalmente, nos parece más que urgen-

5 En el original no aparecía llamado ni nota a pie que diera cuenta de la referencia bibliográfica de esta cita. Al buscarla en internet se encontró el texto titulado “Programmes de l'école primaire arts visuels” (2002) (B.O. 1.º, 14/02/02, HS)”, de donde posiblemente salen estas citas [N. del T.].

te dotar a los niños herramientas para una lectura ilustrada, y acondicionar momentos para las reacciones, de lectura crítica y, sobre todo, sensible, pues las imágenes resuenan en cada uno de manera diferente.

El estudiante debe encontrar, en el universo que se le ofrece, referencias evocadoras (susceptibles de crear emociones) y soportes culturales que estimulen su propia expresión. Como reflejo, entonces, su creatividad y su imaginario van a hallarse alimentados por esos aportes culturales.

Los documentos de aplicación de los nuevos programas de la primaria van en ese sentido. La lista de obras de referencia citadas más arriba, publicada por el Ministerio y propuesta a los profesores de la primaria, se completa en el colegio con obras de referencia integradas a los acompañamientos de los programas (Francia, Ministerio de Educación Nacional, s. f. 2). El conjunto constituye el fundamento de esta cultura mínima común deseable, sin ser exhaustiva por lo demás, pues se añaden otras referencias según la cultura específica de cada profesor, en función de su recorrido. La comprensión de las realidades artísticas y culturales también apunta, sobre todo, a las apuestas de la modernidad. Las obras son presentadas y situadas con respecto a una época, un autor; también, a otras formas de expresión literaria o musical; en relación, pues, con las otras referencias culturales del repertorio, lo que compromete a los profesores con un trabajo transdisciplinario acerca de la cuestión de la cultura (lo veremos más abajo). Estos momentos de descubrimiento propician la ocasión, a los estudiantes, a menudo única, de un encuentro enérgico con la obra de arte. Esto sin olvidar la advertencia de Chantal Coyaud:

Querer “hacer descender la cultura sobre las masas populares”, es olvidar interrogar el lugar del estudiante, su palabra, sus afectos, sus referencias (en Diot, Fabre y Guénard, 2004: 41, 42).

En efecto, es primordial tener en cuenta la cultura adquirida por el estudiante,

de la cual lo que sigue sería un *melting-pot*; ciertamente, todo lo que ya ha aprendido en la escuela, pero también: cultura *lieuban*, cultura del clan, cultura de las marcas, de los centros comerciales, de lo consumible; la lengua, la cultura identitaria, aquella de su país de origen, pero también aquella de quienes tienen en común el provenir de un “en otra parte”; la cultura de los *mass media*, de las imágenes, de la moda, de la informática, de lo numérico, lo mágico de la máquina y de la instantaneidad; aquella de los estereotipos y de los clichés, la cultura de las Modelos (mangas, grafitis, *top models*, atardeceres, publicidades, automóviles...) y de quien habla en el televisor... ¡y Dios sabe que el mundo está modelizado!

confirma Chantal Coyaud.

Es deseable reflexionar sobre el modo de articular estas formas de cultura con los saberes por adquirir, en lucha progresiva y eficaz contra los estereotipos culturales.

¿Cuál sería entonces el lugar ideal de la referencia artística en la escuela?

De seguro, una omnipresencia.

En todos los niveles de la escuela, la enseñanza de las artes plásticas se funda sobre la práctica, en una relación con la creación artística (obras y recorridos, conocimientos y referencias).

Esta frase introduce los programas del colegio e indica la relación permanente con las referencias artísticas en la enseñanza de las artes plásticas o visuales. Alain Diot reflexionó sobre el “cómo”:

Proponemos implementar una práctica artística como formación, centrada en el estudiante mismo, y que apunte a desarrollar las competencias necesarias para tomar la distancia crítica acerca de lo cultural, más que para volverle un "simio cultivado" [ipequeño ataque contra el "ademan publicitario de la cultura" que puede ser peligrosa!] (1999a).

Los artes plásticas se basan mucho en la práctica artística de los estudiantes, que se encuentran en una exploración creativa acerca de preguntas reveladas por las obras de arte (situaciones problema construidas por los profesores, que buscan la comprensión de un punto preciso del campo artístico y relacionarlos con las obras). Daniel Brohon afirma:

Es más fructífera la actitud que pone la referencia "en relación con", es decir, con nuestra experiencia, nuestro pensamiento, con otras referencias. Así, no se focaliza sobre la referencia como objeto, sino como proceso de apertura, la referencia abriéndose sin fin sobre lo que no es ella [...] De ese modo se podrá desarrollar un pensamiento y una práctica libres, abiertos, irresueltos, un pensamiento como práctica y como flujo [...] (en Diot, Fabre y Guénard, 2004: 49).

En las clases se observa que los estudiantes "hacen" cosas, que esas prácticas se reeditan año tras año, se modifican en el sentido del "mandar hacer", pero que todo funciona como si la apuesta, el "porqué se manda hacer eso a los estudiantes", como si el objetivo cultural se hubiese perdido en el camino.

Se pegan papeles de todo tipo, fragmentos de imágenes, ciertamente, pero sin saber ya que se lo hace porque el *collage* es un aspecto importante del arte del siglo xx, que el fotograma

es una práctica artística (de Dada al pop art, pasando por Picasso o Braque, entre otros). Lo mismo para los trabajos de "impresiones", las interrogantes sobre el color, el ensamblaje, etc.

La constatación es lamentable, dice todavía Diot, quien afirma, y yo confirmo, que

Con mucha frecuencia los estudiantes son embarcados en una empresa de conformación, fundada en una ideología del arte y de la pedagogía en contradicción con lo que se podría esperar: recetas decorativas, articuladas al calendario de las fiestas, proyectos pedagógicos improbables, aprendizaje de "pseudotécnicas", actividades ocupacionales (que dan la razón a nuestros detractores), referencias artísticas inexistentes o mal asimiladas, fabricación de objetos "pre-vistos"... La lista sería demasiado extensa y fatigante, es una sucesión indigente de propuestas nada pertinentes, de transposiciones didácticas a menudo erróneas (1999).⁶

Incluso, a veces, se intenta torpemente reproducir una obra simple, se hace un "a la manera de...", que no tiene ningún sentido frente a la comprensión de ésta. El documento de aplicación de los programas condena tanto esta práctica, como el aprendizaje de técnicas por sí mismas. Esto no tiene nada que ver con lo que los artistas realizan, según la cita, donde, como dice Martine Terville-Colboc,

[...] ellos toman prestado más de lo que citan íntegramente, como una frase entre comillas, en el sentido de una copia de la idéntica, como Jasper Johns lo hace al integrar en sus obras la reproducción de *La Gioconda* de Leonardo da Vinci. Las obras de referencia son pretextos para interpretaciones personales y si la obra fuente puede ser inmediatamente identificable, conduce

⁶ Alain Diot es maestro de conferencias en artes plásticas en el IUFM de Créteil.

también a grandes desplazamientos, como David al tomar prestada la postura del Cristo de la *Piedad* de Miguel Ángel en *La muerte de Marat* (s. f.).

Esto se hace, pero ya no se aprende ni se comprende por qué. Es urgente que las obras de arte retomen el lugar central que es el suyo en nuestras enseñanzas.

Los cursos deben tomar la forma de situaciones-problema que lleven a producciones divergentes y a una relación que cuestione el campo disciplinar, las obras, la cultura pasada y presente.

Además, es cuestión de “aprender en los bocetos mismos de la obra”, dice bellamente Philippe Sabourdin⁷ en una reflexión que intenta “situar los puntos de encuentro entre la institución escolar y el museo, frente al objeto artístico y también frente a la transmisión de los saberes artísticos” (2006). En efecto, la reproducción de la obra no es la obra misma y, para que una cultura se construya realmente en el espíritu de los niños, es indispensable que se encuentren con las obras reales. El museo parece el lugar privilegiado de acogida para propiciar esta delicada confrontación con lo que por naturaleza está para perturbar y que podría ser fuente de rechazo. Es el lugar donde se adquiere cierto tipo de saber, un comportamiento que se produce por una sorpresa, luego de una impregnación, y no de una construcción en el sentido didáctico.

Los museos renovados, acogedores, se han dotado de servicios educativos activos, dirigidos a los escolares, con el fin de ayudar a los profesores a elegir, a preparar y a realizar las visitas. Conviene, pues, multiplicar las ocasiones de encuentro con las obras, en beneficio de la cultura común; es un proyecto inscrito en el corazón de la enseñanza de las artes plásticas y de las artes visuales. Por último, más allá de los saberes compartidos, esta

experiencia se experimenta individualmente en la sensibilidad, se vive y nutre lo imaginario del niño.

La experiencia transdisciplinaria al servicio de la cultura general

Afirma aún Sabourdin:

La escuela es un lugar de enseñanza donde algunas disciplinas se reparten los contenidos artísticos y más particularmente, aquellos que provienen de las artes plásticas. Los manuales escolares rebosan de ilustraciones que toman copiosamente del patrimonio de las bellas artes. Esta inclinación demuestra la vocación de las disciplinas de situar su objeto escolar en el plano cultural, dimensión donde las obras de arte son, de algún modo, las representantes calificadas (2006).

Él da un ejemplo de la multiplicidad de miradas posibles sobre una obra, que concurren en la construcción de los saberes culturales: el mismo cuadro de Picasso podrá ser mostrado, por el profesor de español, como símbolo de la cultura ibérica; por un profesor de inglés, para referirse con él a un episodio de la vida de Hemingway; por un profesor de ciencias económicas y sociales o de historia, como un documento sociológico que ilustra los sentimientos de la humanidad ante las desgracias de la guerra; por un profesor de lengua materna, como una imagen para poner en resonancia con un escrito de Malraux; y, evidentemente, por un profesor de artes plásticas, etc.

Y concluye:

La obra se presta, sin duda, para todos esos ecos que son constitutivos de una

⁷ Inspector de academia, inspector pedagógico regional en artes plásticas.

cultura “general”, se presta para todas esas entradas interpretativas que jamás agotan su sentido (2006).

De allí el interés por crear esos puentes entre las disciplinas.

Además, el desvanecimiento de las fronteras entre las artes nos lleva a emprender, lo más a menudo posible, experiencias transdisciplinarias, como buscar el lugar del cuerpo en la creación, convocando las artes visuales, la música y la danza y sus referencias específicas, o aun, a reflexionar acerca de la cuestión del territorio y del “in situ”, con el *Land art* en particular, pero también desde el punto de vista geográfico, ecológico o incluso físico. Los vínculos entre creaciones literarias, poéticas y creaciones plásticas permitirán abordar numerosas obras complementarias: informática y creación, ciencias y arte... La lista de las posibilidades es aun extensa.

Conclusión

Sería muy astuto quien pudiese prever lo que serán las obras del mañana; pero en el movimiento incesante de la creación, a semejanza de aquel del mundo, es la nostalgia de un arte pretendidamente perdido lo que impide acoger el presente y puede privar al espectador de su mirada crítica. La historia de las obras y la estética nos ayudan a comprender mejor el presente y nos proyecta suavemente hacia el futuro; es indispensable que esta dinámica sea transmitida a nuestros estudiantes por todos los medios que la escuela y los museos pongan a nuestra disposición, y para sus profesores también. Pero todavía se puede preguntar cómo las nuevas tecnologías van a modificar la relación del individuo y del estudiante con la cultura, más aun si los *mass media* ya no se consideran verdaderamente como su relevo. ¡Otra vasta cuestión! Retomaré la observación de Jérôme Clément:

Quedamos convencidos de algo: la cultura es indispensable y hay que darle

de nuevo todo su espacio y todo su sentido. Ella responde, en efecto, a los grandes desafíos que hoy se nos plantean: la coexistencia de grupos multiculturales, la búsqueda de lazos sociales, la laicidad (2006).

Referencias biblio y cibergráficas

Ardenne, Paul, 2004, *Un art contextuel*, Paris, Flammarion.

Benayoun, Maurice, s. f., “Maurice Benayoun’s work and writing”, *Maurice Benayoun*, [en línea], disponible en: <http://www.moben.net/indexE.html>

Benjamin, Walter, 1997, *Sur l’art et la photographie*, nouv. trad. C. Jouanlanne, Paris, Carré.

Clément, Jérôme, 2006, presidente de Arte, en el coloquio “La culture est-elle encore un enjeu politique?”, 1.º de diciembre.

Do, Chi-Lan, Régine Gentil, Patricia Poncet y Catherine Régnier, 2006, “Le fonctionnement des dispositifs de l’action artistique et culturelle”, Dossier 174 de la Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (DEP). *Ministère de l’Education nationale*, [en línea], disponible en: <http://www.education.gouv.fr/cid2517/le-fonctionnement-des-dispositifs-de-l-action-artistique-et-culturelle.html>, y en <http://media.education.gouv.fr/file/05/4/2054.pdf>

Clément, Jérôme y David Kessler, 2006, “Editorial”, en: Colloque sur la Culture, *La culture est-elle encore un enjeu politique? Radiofrance*, [en línea], disponible en: http://sites.radiofrance.fr/chaines/france-culture2/dossiers/2006/colloque_culture/index.php?pid=200000041&pg=pid

Conte, Richard, 2005, « *L’art 21* », conferencia de la 9.ª UCOA (Universidad de la comunicación del océano indico), Réunion.

Darriulat, Jacques, 1993, *Métaphores du regard. Essai sur la formation des images en Europe depuis Giotto*, Paris, Éd. de la Lagune.

Diot, Alain, coord., 1999a, “Le monde de l’art à l’école”, *Les Cahiers pédagogiques*, núm. 371.

_, 1999b, "Les arts plastiques à la maternelle: standardisation ou formation?", *Les Cahiers Pédagogiques*, núm. 371.

Diot, Alain, Agnès Fabre y Claude Guénard, dirs., 2004, *Arts plastiques... Quelles sont vos références?*, CRPD de Créteil.

Falguières, Patricia, 2000, "Exposition immatérielle, notes pour une histoire", *Artpress*, Paris, núm. 21, número especial, "Oublier l'exposition", pp. 60-64.

Francia, Ministerio de Educación Nacional, 2001, "Enseignements élémentaire et secondaire. Enseignement artistique. Les classes à projet artistique et culturel", *Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche*, núm. 24, 14 de junio, *Ministère de l'Éducation nationale*, [en línea], disponible en: <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010614/MENE0101242C.htm>.

Francia, Ministerio de Educación Nacional, s. f. 1, *Accompagnements de programmes et liste nationale d'oeuvres*, en: *Ministère de l'Éducation nationale, eduscol*, [en línea], disponible en: <http://www.eduscol.education.fr> (véase exactamente Francia, Ministère de l'Éducation nationale, "IV - Cycle des approfondissements - Cycle 3", *Ministère de l'Éducation nationale*, [en línea], disponible en: <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle3.htm> [N. del T.]).

_, s. f. 2, Educnet, en: *Ministère de l'Éducation nationale, eduscol*, [en línea], disponible en: <http://www.educnet.education.fr/arts/texte.htm>

Guillebaud, Jean-Claude, 2001, *Le principe d'humanité*, Paris, Seuil.

Lahire, Bernard, 2006, "La responsabilité écrasante de l'école dans l'expérience artistique", *Libération*, 14 de febrero.

Michaud, Yves, 2003, *L'Art à l'état gazeux. Essai sur le triomphe de l'esthétique*, Paris, Stock.

Onfray, Michel, 2003, *Archéologie du présent. Manifeste pour une esthétique cynique*, Paris, Grasset.

"Programmes de l'école primaire arts visuels" (2002), B.O, núm. 1, 14 de febrero de 2002, HS, en: *Institut Universitaire de Formation des Maestres (IUFM)*, [en línea], disponible en: http://www.reunion.iufm.fr/dep/ap/textes_officiels/nouv_programmes.pdf

Pigeard de Gurbert, Guillaume, 2001, *Le Mouchoir de Desdémone. Essai sur l'objet du possible*, Paris, Actes Sud.

Sabourdin, Philippe, 2006, intervención en el coloquio "Place, rôle et apport du musée d'arts dans les enseignements artistiques", 27 de abril de 2006, Journées professionnelles du Louvre ("Apprendre dans les musées d'art?").

Semin, D., 1988, *Boltanski*, Paris, Artpress éditions.

Terville-Colboc, Martine, s. f., "Le statut de la référence, une place centrale", en: *Institut Universitaire de Formation des Maestres (IUFM)*, [en línea], disponible en: http://www.reunion.iufm.fr/dep/ap/docs_biblio/place_ref.pdf.

Valéry, Paul, 1960, "La Conquête de l'ubiquité" (1928), en: *Oeuvres*, tome II, *Pièces sur l'art*, Nrf, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade.

Bibliografía complementaria

Bordeaux, Marie-Christine, "L'éducation artistique et culturelle", en *Institutions et vie culturelles*, sous la direction de Guy Saez, La Documentation française, 2004.

Carasso, Jean Gabriel, *Nos enfants ont-ils le droit à l'art et la culture? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*, L'Attribut, 2005.

Fouache, Danièle, Nathalie Geschir y Martine Kahane, *La Culture contre l'échec scolaire*, CNDP / Opéra national de Paris, collection "Documents, actes et rapports pour l'éducation" (université d'été organisée par l'Opéra national de Paris et les académies de Paris, Versailles et Créteil), 2001.

Lismonde, Pascale, 2002, *Les Arts à l'école. Le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, CNDP / Gallimard, colección "Folio".

Cibergrafía complementaria

ANRAT (Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale): <http://www.anrat.asso.fr> (El ANRAT es una asociación que reúne más de 6000 adscritos, profesores y artistas que intervienen en el medio escolar. En 2004, emiten una petición y un llamado solicitando la presencia regular de las artes y los artistas en la escuela):

Association des Maires de France (AMF): <http://www.amf.asso.fr>.

Educart: <http://www.educart.culture.gouv.fr/>.

HCEAC (Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle), discursos y archivos de prensa de su instalación: <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/communiq/donnedieu/hceduc.html>.

INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), actualidad científica y tecnológica: <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/fevrier2006.htm>.

Marland-Militello, Muriel, 2005, « La politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistiques », ponencia de información, Asamblea nacional, Comisión de asuntos culturales, familiares y sociales, 29 de junio: <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rap-info/i2424.asp>.

Ministerio de Educación Nacional, circular núm. 2001-104 del 14 de junio de 2001, donde se precisan las modalidades de ejecución de las clases de proyecto artístico y cultural, en asociación, particularmente, con las Direcciones Regionales para la Acción Cultural (DRAC): http://www.eduscol.education.fr/D0061/BO_2001-104.htm.

Referencia

Poussier, Isabelle, "Artes visuales y cultura en la escuela primaria (el caso francés)", traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, 2009, pp. 75-88.

Original recibido: junio 2009

Aceptado: agosto 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
