

# PRIMARIA

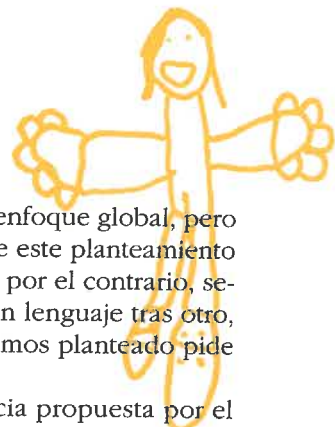
***La Educación Artística está dentro del currículo porque es imprescindible. Comenzar este artículo con una afirmación tan categórica puede causar cierta prevención al lector, pero la fuerza de esta aseveración***

*pretende anular, des-*

*de un principio, todas esas tibias consideraciones a las que estamos acostumbrados en las que la Educación Artística es apreciada en cuanto fomenta la creación y proporciona disfrute, pero se anula como objeto de conocimiento. La justificación curricular del área se basa en el presupuesto de que a través de ella el alumno se dota de formas específicas de apreciación de la realidad, desarrolla y enriquece su percepción, reelabora ideas y sentimientos, formula criterios propios, moldea su sensibilidad estética y afianza su autoestima a través del disfrute personal y de la relación social.*

## A PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CARMEN LÓPEZ GARCÍA \*



**T**odas estas consideraciones vienen a completar y enriquecer los objetivos generales para la etapa Primaria cuyo desarrollo, a través de los diversos ámbitos de concimiento, no puede relegar algo tan fundamental como la preparación artística.

Las capacidades básicas de la etapa se desarrollan de forma específica en cada una de las áreas, que se resuelven, en el caso de la artística, en un paralelismo entre el proceso de creación y el proceso de investigación. Dicho proceso se da también en otros ámbitos, pero en el que nos ocupa alcanza una relevancia singular pues ese es básicamente su objetivo.

La obra artística es una expresión individual o colectiva que surge de personales modos de percibir, que da rienda suelta a concepciones muy íntimas de ver y entender el mundo, que nos enseña “tangiblemente” lo que otros piensan y que por todo ello está en disposición de ayudarnos a admitir y tolerar.

Esta última consideración puede constituir la razón más transcendente para designar a la Educación Artística como pieza clave en educación. Se nos podrá decir que está por ver si efectivamente el arte contribuye al logro de esta magnífica pretensión, y evidentemente está por ver; pero no es menos cierto que, al menos por ahora, la educación en arte no ha tenido oportunidad de demostrar hasta qué punto puede ser valiosa su aportación. Tal vez si permitiéramos su concurso podríamos opinar en contra, pero hasta que ese momento llegue, habrá que admitir que, al menos teóricamente, esto puede ser así.

### ¿Cómo es la educación artística en Primaria?

El área de Educación Artística en Primaria cuenta con tres ámbitos básicos: plástica, música y dramatización. La explicitación de estos tres campos se ha hecho para convenir una serie de elementos o contenidos mediadores de la dimensión comunicacional del proceso artístico. Sin embargo, no deben contemplarse como estrictamente independientes los unos de los otros en su aplicación escolar, ese es un cometido reservado a la Secundaria donde la especialización de los lenguajes artísticos encuentra su cauce.

En Primaria tratamos de construir una base sólida de instrumentos imprescindibles para hacer al niño autónomo y solidario en y con el medio. A tal fin los objetivos generales del área no remiten estrictamente a uno u otro lenguaje, sino a capacidades susceptibles de desarrollarse a través de cualquiera de los tres ámbitos. Esta concepción global e integrada del área no obvia las cuestiones específicas de la plástica, la música y la dramatización, pues en ellas hay contenidos difíciles o imposibles de globalizar que necesitan de un tratamiento no relacionado.

El área se ha construido con un enfoque global, pero no debe entenderse que fuera de este planteamiento no es posible abordar el trabajo, por el contrario, sería un error encajar a la fuerza un lenguaje tras otro, cuando el contenido que nos hemos planteado pide a gritos una solución específica.

Un recorrido por la secuencia propuesta por el MEC para el tercer ciclo desvela cómo muchos de sus objetivos y contenidos son fácilmente intercambiables, otros son idénticos y otros sólo son abordables desde la definición particular de cada lenguaje. Esta es en síntesis la propuesta:

## Plástica

### Percepción

- Desarrollo de la capacidad de percepción y análisis del entorno y del hecho artístico.
- Observación sistemática y autónoma del medio.
- Iniciación hacia las prácticas culturales contemporáneas.
- Conocimiento de manifestaciones artísticas del entorno, de otros pueblos y otras épocas.
- Disfrute y valoración del hecho artístico que nos rodea: arquitectura, urbanismo, fotografía, indumentaria, espectáculos, etc., como espectador que encauza su tiempo libre y como descubridor que se siente estimulado hacia la creación artística de todo tipo tradicional y vanguardista.
- Asistencia directa a exposiciones, conciertos, representaciones teatrales, etc.
- Actitud crítica frente a las agresiones al medio.
- Capacidad de comprensión y análisis de la imagen: elementos visuales, materiales, mensaje, autor, tema...
- Contextos en los que se desarrolla la imagen.
- Funciones de la imagen.
- Acercamiento a la perspectiva: línea de horizonte, plano de tierra, punto principal.
- Medios audiovisuales: cine, fotografía, televisión, cartel.

### Expresión

- Realización de fotografías con finalidad expresiva.
- Habilidad motriz: precisión y expresividad.
- Desarrollo del sentido espacial.
- Utilización y manipulación de distintos materiales e instrumentos.
- Adquisición de un estilo propio.
- Representación en el plano y en volumen.
- Proporciones, dimensiones, variaciones de color, texturas, materias.
- Reglas de composición.
- Relaciones entre los elementos artísticos básicos.

- Búsqueda y aportación de soluciones respecto a materiales y objetos de forma original no estereotipada.

- Transferencia de aprendizajes artísticos a la vida cotidiana como medio de expresión y comunicación.

- Realizaciones cooperativas: responsabilidad y crítica frente al producto final, participación activa en el proceso.

- Planificación del proceso: selección adecuada de técnicas, materiales, temas, soluciones respecto al proyecto inicial.

## Música

### Percepción

- Desarrollo de la capacidad de percepción y análisis del entorno y del hecho artístico.

- Observación sistemática y autónoma del entorno.

- Iniciación hacia las prácticas culturales contemporáneas.

- Conocimiento de manifestaciones artísticas del entorno, de otros pueblos y otras épocas.

- Disfrute y valoración del hecho artístico que nos rodea: arquitectura, urbanismo, fotografía, indumentaria, espectáculos, etc., como espectador que encauza su tiempo libre y como descubridor que se siente estimulado hacia la creación artística de todo tipo, tradicional y vanguardista.

- Asistencia directa a exposiciones, conciertos, representaciones teatrales, etc.

- Capacidad de análisis del entorno sonoro.

- Actitud crítica frente a las agresiones sonoras.

- Análisis de efectos sonoros de fondo o soporte de imágenes y manifestaciones artísticas.

- Escucha activa y comprensiva de músicas de diferentes géneros y estilos.

- Análisis de elementos que componen la obra musical.

- Análisis de parámetros: alturas, valores rítmicos, cambios de intensidad.

- Reconocimiento auditivo de instrumentos.

- Grafía convencional: lectura y escritura.

### Expresión

- Control en la expresión y emisión vocal: respiración, dicción, entonación, resonancia.

**"La obra artística es una expresión individual o colectiva que surge de personales modos de percibir, que da rienda suelta a concepciones muy íntimas de ver y entender el mundo, que nos enseña "tangiblemente" lo que otros piensan y que por todo ello está en disposición de ayudarnos a admitir y tolerar"**



© DOVER

- Consecuencia de un repertorio de canciones con formas polifónicas y a dos voces.

- Instrumentación.

- Precisión rítmica.

- Acompañamientos armónicos.

- Construcción de instrumentos atendiendo a sus características acústicas.

- Lectura y escritura musical.

- Calidad de movimiento de coreografías que requieran un especial grado de coordinación motriz y de ritmo.

- Relaciones entre los elementos artísticos básicos.

- Búsqueda y aportación de soluciones respecto a materiales y objetos de forma original no estereotipada.

- Transferencia de aprendizajes artísticos a la vida cotidiana como medio de expresión y comunicación.

- Realizaciones cooperativas: responsabilidad y crítica frente al producto final, participación activa en el proceso.

- Planificación del proceso: selección adecuada de técnicas, materiales, temas, soluciones respecto al proyecto inicial.

## Dramatización

### Percepción

- Desarrollo de la capacidad de percepción y análisis del entorno y del hecho artístico.

- Observación sistemática y autónoma del entorno.

- Iniciación hacia las prácticas culturales contemporáneas.

- Conocimiento de manifestaciones artísticas del entorno, de otros pueblos y otras épocas.

- Disfrute y valoración del hecho artístico que nos rodea: arquitectura, urbanismo, fotografía, indumentaria, espectáculos, etc., como espectador que encauza su tiempo libre y como descubridor que se siente estimulado hacia la creación artística de todo tipo, tradicional y vanguardista.

- Asistencia directa a exposiciones, conciertos, representaciones teatrales, etc.

- Selección de material observado en situaciones cotidianas y en medios de comunicación: elementos gestuales y dramáticos.

- Percepción y exploración sensorial, espacial y temporal.



- Entrenamiento corporal: eje corporal, segmentos, equilibrios, fortalecimiento del tono muscular, respiración, posturas, articulaciones.

- Desplazamientos individuales y colectivos tendentes a la sensibilización y socialización.

- Adaptación corporal a espacios dramáticos.

- Conocimiento y diferenciación de los elementos que forman parte del juego dramáticos: personajes, conflicto, trama, espacio y tiempo.

### **Expresión**

- Simetría corporal, equilibrio, posturas, conciencia sensorial.

- Técnicas de relajación.

- Uso dramático de la voz: control y perfeccionamiento de la respiración, dicción, entonación y resonancia.

- Caracterización de personajes y desarrollo de conflictos a partir de estímulos sonoros, visuales, táctiles...

- Elaboración de situaciones dramáticas como vehículo expresivo y cauce hacia la flexibilidad en las opiniones.

- Transformación de espacios.

- Improvisaciones individuales y colectivas.

- Ambientaciones.

- Adecuación de la técnica a la situación dramática.

- Relaciones entre los elementos artísticos básicos.

- Búsqueda y aportación de soluciones respecto a materiales y objetos de forma original no estereotipada.

- Transferencia de aprendizajes artísticos a la vida cotidiana como medio de expresión y comunicación.

- Realizaciones cooperativas: responsabilidad y crítica frente al producto final, participación activa en el proceso.

- Planificación del proceso: selección adecuada de técnicas, materiales, temas, soluciones respecto al proyecto inicial.

- Lo que en este sintético recorrido queda patente es que una Educación Artística debe preparar al alumno para la interpretación y el uso de las variadas formas de expresión, representación y comunicación, de tal forma que a medida que explore todas las posibilidades, las potencie a través de su experiencia, use progre-



**"En Primaria tratamos de construir una base sólida de instrumentos imprescindibles para hacer al niño autónomo y solidario en y con el medio. A tal fin los objetivos generales del área no remiten estrictamente a uno u otro lenguaje, sino a capacidades susceptibles de desarrollarse a través de cualquiera de los tres ámbitos"**

sivamente los códigos artísticos, y recree los elementos normativos establecidos, aumente la calidad de la expresión y el significado artístico de su producción.

### **¿Por qué un área integrada?**

Como ya se ha dicho, el área de Educación Artística en Primaria, abarca tres ámbitos cuyo enfoque se ha pretendido que fuera global, aún a sabiendas de la especificidad de algunas cuestiones en cada uno de los campos. Esta opción se asienta en las características psicoevaluativas del alumnado de Primaria, y en la propia naturaleza del lenguaje artístico.

Respecto al primer planteamiento, hay literatura abundante que avala la idea de globalidad con la que el niño percibe lo real, por lo que no vamos a detenernos en este punto. Sin embargo, quizá sea necesario explicar por qué se ha optado por el planteamiento integrado. No obstante, como veremos, es muy difícil separar ambas cuestiones.

El área, como todas las del currículo, pretende el desarrollo de capacidades básicas para el desenvolvimiento autónomo del niño en el medio. De entre todas estas capacidades, las relacionadas con la percepción y la expresión son de especial importancia en Educación Artística, pues aún a riesgo de ser demasiado simplistas, podemos decir que una manifestación artística es una expresión, una representación de lo percibido a través de los sentidos. La organización, la forma que esa percepción adopta puede ser múltiple y variada y a ello contribuye el conocimiento de los códigos de los distintos lenguajes (otra finalidad de la etapa), pero aún siendo importante este conocimiento la Educación Artística en Primaria no camina tanto por el dominio de estos códigos, como por el desarrollo de la capacidad, y a tal fin el ejercicio de la percepción de la expresión es fundamental.

Si admitimos que todo lo que nos rodea es objeto de percepción y puede ser experiencia representable, estamos en el camino de considerar que todas las cosas pueden ser arte, y en ese sentido no parece lógico separar unas percepciones de otras en función de la representación que vayamos a darle. Este presupuesto es avalado, asimismo, por la manera que adopta

*"Si admitimos que todo lo que nos rodea es objeto de percepción y puede ser experiencia representable, estamos en el camino de considerar que todas las cosas pueden ser arte, y en ese sentido no parece lógico separar unas percepciones de otras en función de la representación que vayamos a darle"*

el niño al acceder a la experiencia artística: ¿puede un alumno de Primaria establecer un límite claro entre los lenguajes artísticos cuando se mueve en un espacio escuchando una melodía?; en este caso, ¿está haciendo teatro?, ¿está bailando?, ¿está conociendo un espacio?. Cuando representa esta experiencia: ¿está dibujando?, ¿está escribiendo música?, ¿está contando un cuento?. Lo que percibe de ella son: ¿impresiones auditivas?, ¿visuales?, ¿táctiles?, ¿olfativas?... Creemos estar en lo cierto si decimos que es todo en cada una de sus partes y en la globalidad de las mismas, pero también es mucho más.

El proceso percepción-expresión no debe interpretarse al margen de otros igualmente importante y que se producen parejos, tales son la discriminación, la asociación o la memoria. El esquematismo de la primera relación obedece a un esfuerzo de síntesis, pero cualquiera que avance en este terreno puede atisbar la complejidad de los mecanismos que en él se generan. No es el menor de ellos la respuesta afectiva.

Está universalmente admitido que frente al mismo objeto o situación, cada sujeto realiza un acto de percepción diferente y puede efectuar una representación igualmente dispar. Autores como Lowenfeld o Read explican el hecho desde la definición de mecanismos fisiológicos y la concreción en tipologías de los individuos, pero quizá no hace al caso ahora, el desarrollo de estos aspectos. Sin embargo sí nos interesa constatar que en su reflexión los sentimientos ocupan un importante papel pues se convierten en el factor estético que rige sobre el proceso perceptivo-expresivo.

¿Por qué la audición de la misma melodía emociona a unos, mientras deja impertérritos a otros?. ¿Por qué una misma lectura puede ser apasionante y tediosa según quién la lea?. Es evidente que la sola percepción sensorial no puede desencadenar reacciones tan diferentes, detrás de ellas existen experiencias y motivos diversos, unidos, indefectiblemente, a nuestra vida, posiblemente a la parte más íntima de nuestra existencia.

La respuesta que damos está pues ligada a los afectos y desafectos, pero también se vincula, y sería erróneo no considerarlo, al ejercicio perceptivo en todas sus variantes. En este punto es donde la educa-

ción, y, especialmente la educación artística, desempeña un papel singular.

Educación en la percepción, enseñar a percibir, es un ejercicio que conduce a la apreciación de todo lo que nos rodea en sus múltiples matices. Con ello tratamos de formar un amplio campo de posibilidades y variables que permitan al alumno optar, echar mano de aquello que le es más útil, más relevante, con lo que más se identifica y lo que mejor le habla al enfrentarse a la realidad. En esta acción es el maestro el que ofrece y media, pero es el alumno el que elige y construye, el que, se capacita con argumentos sólidos para entender y comprender.

Simultáneo al desarrollo de la percepción camina el de la expresión que está presente desde nuestro primer encuentro con el mundo. Ya entonces, expresarse se hace para comunicarse, se busca el acuerdo, la relación con los demás a través de una exteriorización espontánea de lo que se siente o se piensa consiguiendo, en definitiva, que la actividad mental tenga representación inmediata. Esta expresión libre y espontánea, que vive del juego y para el juego, se convierte en creación personal cuando no surge, recurrimos a todo aquello que sabemos y conocemos para dar cuerpo a una idea, y es obvio que cuantos más instrumentos y mecanismos se posean mejor se podrá vencer el reto; pero en ese esfuerzo de representación ¿podemos establecer claramente el campo que compete a cada lenguaje artístico?, ¿el niño y la niña utilizan conscientemente uno u otro código para comunicarse?, ¿no es posible comunicar sin definir estrictamente el lenguaje?, ¿no son los propios niños y niñas quienes definen el lenguaje cuando se expresan de una manera única e irrepetible?. Estamos hablando de inventar el medio para dar forma a algo, estamos hablando, ni más ni menos, que de crear.

### Acerca de la creatividad

Si a un maestro o maestra se les pregunta: "¿para qué sirve enseñar Educación Artística?", muy posiblemente nos conteste que para desarrollar la creatividad. Y es ésta una respuesta con la que evidentemente coincidimos. Pero, ¿estamos haciendo realmente una escuela creativa? En esto, hemos de confesarlo, lo que decimos no es, en absoluto, lo que hacemos.

Si la exposición del apartado anterior ha quedado clara se comprenderá que la creatividad no es algo que se tiene o no se tiene, es, más bien, algo que se fomenta o no se fomenta, que se ayuda a construir o que se impide construir. La creatividad es una forma de inteligencia que puede y debe ser desarrollada, pues con ella se satisface una necesidad básica de autorrealización que genera argumentos flexibles y originales y conduce hacia la innovación y el progreso.



Maslow, Head, Torrance, Rogers, nos advierten de los peligros de una educación que ofrece todas las respuestas sin oportunidad de hacer preguntas, en la que los planteamientos no permiten posible discusión, donde no hay lugar para la ambigüedad y la expresión de las ideas tiene dimensiones muy limitadas y concretas. Algunos de los autores mencionados llegan a hablar de sociedad enferma (Maslow) y civilización de objetos horribles (Read) como producto de una educación no creativa que prima, por encima de todo, un mal entendido pensamiento lógico como el mejor de los bienes posibles. No estaría de más hacer la reflexión de cuánta creatividad ha tenido que desplegar la física o la matemática, consideradas "las lógicas" por antonomasia, para ser admitidas como tales. En este sentido, podemos afirmar que todos los ámbitos de conocimiento son creativos porque en todos se puede fomentar la creación, todos están abiertos a la experimentación, todos alientan la investigación, todos generan el deseo de ir más lejos, de saber más, de hacer más cosas. Por tanto, lo creativo no es una característica "natural" de unas u otras áreas, lo creativo se produce cuando el método, el sistema utilizado facilita su aparición.

La Educación Artística ha ocupado habitualmente el noble puesto de detentadora de la creatividad "per se". Esta idea, que ya hemos expuesto como errónea, lejos de ayudar a la materia se ha convertido en una pesada rémora. Por un lado, la convicción de que la educación artística es creativa en sí misma ha llevado a pensar que el hecho de programar actividades plásticas, musicales o dramáticas generaba, espontáneamente, productos creativos. Se piensa que cantar o dibujar son actividades tan al margen de las habituales de clase, que llevan implícitas un componente original. Por otra parte, cuando el producto que el niño o la niña nos ofrecen se puede tildar, sin temor alguno, de mediocre, curiosamente no recurrimos al argumento anterior para preguntarnos el porqué del desaguisado, en este caso se achaca el resultado a la falta de creatividad del propio alumno. Y de aquí, sin mediar un ápice, llegamos a esa extendida conclusión que dice que para obtener un producto artístico bueno hay que tener una disposición natural, una habilidad especial, en definitiva, que unos han nacido para ello y otros no.

Se podrá comprender fácilmente el porqué, a partir de este punto, enseñar Educación Artística ca-



rece de relevancia: no tiene sentido enseñar al que tiene dotes, pues él mismo las irá desarrollando, y no tiene sentido enseñar al que nos las tiene pues ello le va a servir de poco. Desterremos de una vez por todas la convicción de que hay niños con capacidad artística y niños sin ella. No hay tal en este área como no lo hay en ninguna otra. Todos tenemos unas potencialidades que necesitan salir a la luz y que pueden desarrollarse a través de diversos ámbitos de conocimiento. Esa posibilidad no se le debe hurtar a nadie, pues estaremos limitando su íntegra formación y sus posibles opciones de futuro.

El error está tan asumido que afecta igualmente al profesorado, ya que se pone al mismo nivel que sus alumnos al dejar en manos del maestro con cualidades artísticas la enseñanza del área, o arrinconarla en el programa ante la falta de un profesor dotado. Curiosamente estas apreciaciones no se hacen cuando se trata de otras disciplinas. La valoración de unas en detrimento de otras va pareja a la consideración social que unas y otras tienen: hay conocimientos importantes y conocimientos superfluos, luego

*"Expresarse se hace para comunicarse, se busca el acuerdo, la relación con los demás a través de una exteriorización espontánea de lo que se siente o se piensa consiguiendo, en definitiva, que la actividad mental tenga representación inmediata"*

hay que educar en lo importante porque de lo superfluo poco beneficio vamos a obtener.

La concepción utilitarista de la educación es también la que han vivido los maestros y maestras en su infancia, de ahí que su falta de preparación para abordar la materia arranca ya de un pasado ajeno, e incluso hostil, a la experiencia creativa y artística. Creemos que no se puede abordar la formación del profesorado sin tener en cuenta esta premisa, pues no basta solamente con cualificar al maestro a base de técnicas o rudimentos básicos, es preciso hacer nacer en él conciencia de individuo creativo y convencerle de la provechosa repercusión que en su calidad de vida ejercería este descubrimiento.

### Sobre la formación

Una labor francamente compleja es la que acabamos de definir, pues no se trata de despertar a la "bella durmiente", sino de inventarla.

Los maestros y maestras que se disponen a enseñar contenidos artísticos se encuentran de entrada con una enorme desorientación acerca de cómo acometer la tarea. Si trasladan el enfoque mantenido para otras áreas, comprueban que no les sirve, no importa que se muevan en unos parámetros tradicionales o novedosos, el caso es que no se sabe qué hacer en Educación Artística.

La dificultad viene dada por los propios contenidos del área de los que podemos desconocerlo todo; por la manera de abordarla que no nos es en absoluto familiar; y por la forma de evaluarla que se adapta bastante poco a las formas e instrumentos conocidos. Por consiguiente, la formación en Educación Artística se encuentra con una tarea descomunal ya que no es esto o aquello lo que es endeble, es toda una estructura inexistente la que es necesario construir. Pero, yendo más lejos, cualquiera de las medidas que al respecto se tomen, serán irrelevantes si no se cimienta en la actitud de que el arte es provechoso e imprescindible tanto en el orden personal como en el social. Esto es lo que subyace en los objetivos generales del área y muy escaso desarrollo haremos de ellos si el profesorado no tiene el convencimiento de que es así. Por tanto, y abundando en lo

**"Si a un maestro o maestra se les pregunta: "¿para qué sirve enseñar Educación Artística?", muy posiblemente nos conteste que para desarrollar la creatividad. Y es ésta una respuesta con la que evidentemente coincidimos. Pero, ¿estamos haciendo realmente una escuela creativa? Lo que decimos no es, en absoluto, lo que hacemos"**



© DOVER

dicho a propósito de la creatividad, una formación que obvie el entusiasmo por descubrir, que enajene la inventiva, que no enseñe el beneficio personal y social de la fantasía y la imaginación, está escatimando el sustento del que se nutre el arte.

Descendiendo a la capacitación sobre los lenguajes artísticos concretos, ésta debería dotar al maestro de todo el espectro de contenidos que aparece en el currículo formando, por supuesto, en los conceptos, pero sobremanera en los procedimientos. Acerca de la relevancia de las actitudes no vamos a insistir, pues ha quedado ya definida en la exposición anterior.

Lo procedimental es altamente significativo en este área ya que es a través de estos conocimientos como se organiza el entramado de los conceptos, pero además, la construcción de los procedimientos en el niño exige, por parte del maestro, una metodología afín a los mismos. Por ejemplo: la adquisición del siguiente procedimiento (contenido en el currículo de Educación Artística de Primaria) "*Improvisación de situaciones cotidianas: personajes, acción, caracterización*", permite al niño la creación dramática a partir de sugerencias que pueden llegar desde una palabra, un texto, un movimiento, una melodía, un ruido, una imagen, etc. El logro del procedimiento desarrollará la capacidad de resolver situaciones problemáticas dotando al alumno de mecanismos que le hagan autónomo en el medio. Pero este contenido no se consigue por arte de magia con la sola consigna de "representad lo que queráis" o "escenificad la hora de la comida en vuestra casa". Una actuación de este tipo, lejos de inducir a la espontaneidad crea una desorientación absoluta que conduce a interpretaciones pobres, tediosas y repetitivas. Para que los niños y niñas lleguen a improvisar con soltura, el profesor ha de conocer una amplia y variada gama de técnicas de improvisación, ha de saber cuáles se adaptan a la edad de sus alumnos, debe trabajarlas "físicamente" con ellos, y ha de comprobar si existe progresión en el manejo de la técnica. Este desarrollo es válido para las tres cuartas partes de los procedimientos del currículo.

El trabajo expuesto puede desanimar sin duda, máxime cuando éste se incluye en un proceso global que implica a otros contenidos. Pero no es ésta la sensación con la

que deberíamos quedarnos, pues si así fuera, sólo responderíamos con la pasividad.

Aunque los medios personales y materiales con los que contemos sean pocos y mal cualificados, siempre que el profesorado se plantea la necesidad de estructurar un proceso coherente, podemos decir que estamos avanzando, que empezamos a ser rigurosos. No importa que las exigencias iniciales sean mínimas, pues el solo hecho de pretenderlas ya es en sí mismo ambicioso.

Cuando hablamos de proceso coherente nos estamos refiriendo a la necesidad de reflexionar seriamente sobre la completa organización del área, desde sus objetivos y contenidos hasta los recursos humanos y materiales imprescindibles. En este recorrido surge una figura que va a ocupar un papel importante: el especialista de música, que ha sido demandado por el profesorado ante la escasa preparación que en materia musical hemos padecido tradicionalmente. Pero no está de más hacer una advertencia pues a la vez que su incorporación puede ser una valiosísima ayuda, también puede entenderse como la panacea que resuelva el área, en cuyo caso estaríamos haciendo una interpretación errónea de su cometido.

El especialista ha de formar parte del equipo de profesores, no puede ser nunca un maestro al margen que programe en paralelo y de cuyo trabajo sólo él tenga noticia; por el contrario su relación con el resto del profesorado ha de ser estrechísima, pues la cualificación que le caracteriza ayudará singularmente a la hora de enfocar el área. En este sentido el especialista quizás imparta una parte del área, pero nunca debe perderse de vista que hay otros aspectos en la misma que se complementan mutuamente.

Cuando el equipo de ciclo, y en él se incluye el especialista de música, se siente a organizar la Educación Artística, deberá hacer un esfuerzo importante a fin de garantizar que todos los lenguajes quedan recogidos. A tal efecto las decisiones pueden ser diversas ya que la propia configuración del equipo será la que señale la mejor opción; pero en ningún caso se olvidará que aunque haya tres ámbitos en el área, ésta es una y el trabajo de una parte no es el desarrollo del área entera. Para



**"La formación en Educación Artística se encuentra con una tarea descomunal ya que no es esto o aquello lo que es endeble, es toda una estructura inexistente la que es necesario construir. Cualquiera de las medidas que al respecto se tomen, serán irrelevantes si no se cimienta en la actitud de que el arte es provechoso e imprescindible tanto en el orden personal como en el social"**

esta, sin duda, difícil tarea de acuerdo y coordinación, puede que tampoco estemos preparados, sin embargo es imprescindible acometerla, pues es en el trabajo en equipo donde se genera la mejor de las formaciones posibles.

### Cuestiones metodológicas

No se nos escapa que la aplicación del área de Educación Artística, lejos de ser una tarea fácil, a menudo se convierte en una carrera de obstáculos cuya dificultad es tan insalvable que conduce a la dejación o aburrimiento de la materia en beneficio de trabajos "más relevantes".

Al margen de la escasa preparación profesional que se aduce como razón primera para afrontar el área, la Educación Artística necesita de medios puramente materiales con los que muy pocos centros cuentan o que exigen, en la mayoría de los casos, un esfuerzo difícil de asumir por los mismos.

Esto quiere decir: aulas de movimiento vacías de muebles innecesarios; con suelo cálido y confortable, buena acústica, y de dimensiones espaciales; aulas de plástica recubiertas de materiales lavables, con mesas adecuadas, buena iluminación y puntos de agua en las mismas; almacenes en los que depositar y archivar trabajos así como guardar los útiles necesarios para determinados momentos; materiales imprescindibles como teatro de títeres, baúles de disfraces, instrumentos musicales, aparatos audiovisuales, o la más variada gama de elementos plásticos.

Leído este párrafo, el lector indudablemente sonreirá conocedor de la realidad escolar que, muy poco tiene que ver con este panorama idílico. A tal efecto, sería deseable que el MEC se sensibilizara frente a estas necesidades y acometiera, al menos en su plan de nuevas construcciones, medidas que las tuvieran en cuenta. No obstante, por parte del profesorado se hace obligada una reflexión que encauce estos requisitos y los atienda de la mejor manera posible. En este sentido, la discusión del equipo sobre el uso, rentabilización de espacios y provisión de materiales, es un aspecto fundamental que nunca debería dejarse a la improvisación o a la solución ocasional.



*"Siempre que el profesorado se plantee la necesidad de estructurar un proceso coherente, podemos decir que estamos avanzando, que empezamos a ser rigurosos. No importa que las exigencias iniciales sean mínimas, pues el solo hecho de pretenderlas ya es en sí mismo ambicioso"*

De igual manera que el laboratorio de ciencias, el gimnasio o la biblioteca han pasado a considerarse espacios necesarios en un centro, deberíamos plantearnos la ubicación de esas otras aulas específicas que hacen posible el trabajo artístico. No estamos diciendo que sin el lugar adecuado sea imposible acometer la tarea, pero a ningún maestro o maestra, conocedores del tema, se les escapa el disponer, en la misma aula de trabajo cotidiano, los materiales para una sesión de pintura, por ejemplo, conlleva un esfuerzo tal que lejos de animar al trabajo desalienta sobremanera y conduce al espaciamiento de las actividades plásticas, cuando no a su supresión.

No digamos nada si se trata de sacar mesas y sillas al pasillo para realizar una actividad de movimiento, o transformar la clase para una sesión de instrumentación musical. En estos casos, además de la indudable pérdida de tiempo, se produce en el alumnado un desequilibrio espacio-temporal nada aconsejable, pues ese sitio utilizado habitualmente para un reposado trabajo de mesa, se convierte repentinamente en otro distinto, que sirve para algo diferente y cuya transformación es ocasional. La percepción por parte del niño de lo arbitrario, excepcional e incluso caótico, está servida.

De lo expuesto hasta aquí no debe deducirse que la adecuación de espacios está solamente ligada a las características físicas de los centros, sino que también las

decisiones metodológicas expresadas en el Proyecto Curricular determinarán el modelo concreto. Ciertamente en esta cuestión ambos aspectos van más unidos de lo que "a priori" pudiéramos pensar, por tanto, exponer aquí una opción concreta no viene al caso. Estudiar las posibilidades, tal vez el profesorado decida compartir el gimnasio, rentabilizar el laboratorio, distribuir las clases por rincones, habilitar espacios inusuales, trabajar por talleres, etc. Sea cual fuere la decisión deberá garantizar la práctica del área en todos sus aspectos.

En cuanto a cómo enseñar el área no parece oportuno decantarse por ningún método, pues es ésta otra decisión del equipo de profesores. La cultura pedagógica de la enseñanza artística ha producido ya valiosos textos que pueden orientar al



profesorado, se trata, entonces, de reflexionar en torno a ellos, aplicarlos y volverlos a considerar haciendo las oportunas adaptaciones a un medio concreto. Rara vez las experiencias de otros son extrapolables, razón por la que el profesorado no debe angustiarse si los resultados se alejan de lo que aquí o allí se decía que conseguiríamos, es natural que la aplicación rigurosa del área pueda desorientarnos e incluso crear cierta inseguridad.

En Educación Artística muy pocas veces las respuestas de los alumnos se acomodan a las pretensiones del profesor, pues algunos de los mecanismos que intervienen en el proceso artístico, como lo afectivo o lo estético, son difícilmente previsibles. En este sentido, el maestro ha de ser, además de respetuoso con las producciones de sus alumnos, capaz de aprender de ellas. Si hemos establecido un mecanismo sólido para la respuesta creativa, el alumnado actuará creativamente, pero no olvidemos que quizá a nosotros se nos haya negado esa posibilidad; por tanto no siempre estaremos en disposición de asegurar cuál va a ser la solución por la que optará el niño.

Después de ofrecer sugerencias, recursos, técnicas; mostrar el medio; acercar la obra artística a la escuela; facilitar la expresión; propiciar un clima libre y a la vez seguro; a los maestros y maestras sólo les queda esperar y sorprenderse. La riqueza y diversidad de soluciones que niños y niñas pueden ofrecer es tan grande que nuestra capacidad de asombro no encontrará límites.

Asumir este planteamiento en el que el maestro y el alumno aprenden y enseñan recíprocamente exige, una vez más, un esfuerzo importante, pues nos obliga a esconder en un rincón esa verdad que creíamos poseer, y nos deja vulnerables frente al niño. Esta reflexión no aleja el control que el maestro ha de tener sobre el proceso, simplemente advierte sobre la diversidad del mismo y la dificultad de adaptarnos a él sin una perspectiva ampliamente flexible.

Situar a la Educación Artística en el puesto que sin duda le corresponde se puede prever como una dura y larga tarea ante la que podemos sentirnos, más de una vez, incapaces, pero el esfuerzo merece la pena pues cuando creemos que el arte debe ocupar un papel importante en la educación, estamos creyendo en una educación diferente, en una sociedad diferente. Al iniciar este artículo ya decíamos que con semejantes argumentos bien se nos puede calificar de ingenuos pero una vez más insistimos en que la realidad es que nadie los ha llevado a la práctica, luego, al menos se nos ha de conceder el beneficio de la duda.

Carmen López  
García es asesora del  
Servicio de Innovación del  
MEC (teléfono de contacto:  
91-564 05 67).

### Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (1984) *El pensamiento visual*, Barcelona, Eudeba.  
Eisner, W. (1987) *Procesos cognitivos y currículum*, Barcelona, Martínez Roca.  
Lowenfeld, V. y Lambert Birttain, V. (1975) *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.  
Read, H. (1986) *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós.  
Rogers, C.R. (1970) *Libertad y creatividad en educación*, Buenos Aires, Paidós.  
Torrance, E.P. (1981) *Creatividad en el proceso educativo*, México, Trillas.

*"En Educación Artística muy pocas veces las respuestas de los alumnos se acomodan a las pretensiones del profesor, pues algunos de los mecanismos que intervienen en el proceso artístico, como lo afectivo o lo estético, son difícilmente previsibles. En este sentido, el maestro ha de ser, además de respetuoso con las producciones de sus alumnos, capaz de aprender de ellas"*