

# La educación artística: su historia y los aportes que realiza a la educación primaria

Esta breve ponencia poseerá tres partes. La primera parte se refiere a un superficial pero ilustrativo recuento de la educación artística o lo que se ha escrito sobre ella, registro que se circunscribe casi exclusivamente al Occidente moderno y posmoderno.

La segunda parte refiere a la importancia y utilidad de la educación artística mediante ejemplos vinculantes a nuestra historia nacional, y por último la tercera parte. La tercera parte refiere a un esbozo –muy inicial aún– de propuesta pedagógica de arte-educación contextualizada a nuestra localidad y al tiempo presente. Son estas mismas partes las que vengo reflexionando para la tesis doctoral en educación de artes visuales que proyecto realizar en los próximos años.

**Parte inicial:** Es de resaltar que la educación artística posee una larga historia, sus inicios se pierden en los registros de investigación arqueológica. Sin embargo un registro sistemático y fidedigno no lo encontramos sino acotado a la modernidad y posmodernidad occidental (y en ocasiones, con suerte variable a sus márgenes: por ejemplo Perú de fines del siglo XIX en adelante). Es necesario comentar la contradicción encarnada en el centro mismo de la tradición en educación artística de Occidente surgida de valores contrapuestos pero convivientes. Esta contradicción se encuentra perfectamente



*Mtro. Gustavo Emé Leyva*  
*Universidad del Pacífico*  
*Escuela Nacional de Bellas Artes*  
*gustavo.adolfo.eme@gustavoeme.com*  
*Lima, Perú.*

ilustrada en las posturas de Platón y su discípulo Aristóteles. En tanto que Platón considera la mimesis como fantasmagorías doblemente condenables y punibles en tanto sombras de la ilusión que sería “todo esto” léase “el entorno” o “la realidad”, Aristóteles rescata su uso pedagógico en tanto senso-emocionalmente convincentes, poderosas. Esta paradoja –congénita y que se perpetúa hasta hoy– permaneció incólume durante la república, luego imperio romano. Derivada de ella a la vez su hija y su esposa hallamos la exaltación de la apreciación de las artes visuales (hoy todo tipo de imágenes) y el desprecio por su producción. Este desprecio condicionó que la adquisición de ellas –las imágenes, las fantasmagorías– fuese una actividad de las élites, en tanto su producción una ocupación de los desfavorecidos: situación que no se altera hasta fines del siglo XVIII, con grandes trastornos familiares e impulsado este cambio por el así denominado “Romanticismo”, conjunto y configuración de valores concatenados que vinculó –explosivamente– voluntad, libertad y sentimentalismo. Así, a lo largo del periodo greco-romano y la Edad Media la educación artística permaneció como un aprendizaje empírico artesanal, las más de las veces con carácter hereditario y familiar.

Sólo ocasionalmente –excepcionalmente– se recibía alguien ajeno a la familia en el Taller, con lo cual la educación artística permaneció lejos de la población general. Esta situación empieza a modificarse durante el renacimiento: Giorgio Vasari funda en 1563 la Accademia delle Arti del Disegno de Florencia, pero es recién en el XVII que se plantea la conveniencia de la educación artística para todos la plantea Amos Comenius (1592-1670), con frecuencia considerado fundador de los planteamientos pedagógicos modernos. Esta noción recién empieza a difundirse entre los intelectuales en el XVIII y es recién a finales de ese siglo que se plantea su inclusión en la escolaridad. Hasta esas fechas la educación –en general– se había brindado únicamente a las élites, pero a inicios del XIX la propuesta educativa de Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) fue aplicada en el primer proyecto de educación de carácter nacional, pioneramente por el Reino de Prusia. Esta primera propuesta de educación artística para todos fue articulada y original. A diferencia de la educación artística superior de las academias profesionales, fue estructurada pensando en una progresión gradual, aplicable desde la infancia. El dibujo, la linealidad y geometría fueron sus principales características. La educación artística fue aceptada relativamente rápido para la escolaridad primaria, no tanto para la secundaria, y sólo

como Historia del Arte y excepcionalmente para la educación superior no-artística. Tras Pestalozzi su discípulo Friedrich Fröbel conceptuó la educación pre-escolar y en ella la educación artística resultó transversal incorporando enfoques, ejercicios y recursos artísticos en todos los cursos. Ello se dio en el contexto prusiano en torno a mediados del XIX.

Ha sido entre finales del XIX y comienzos del XX que la educación artística ha sido plenamente incorporada al ámbito escolar. Ya en el siglo XX pueden encontrarse algunos registros de la experiencia latinoamericana, por ejemplo la escuela dirigida por Alfredo Ramos en México (1913) y otros intentos en Argentina y Brasil. En la propuesta de Pestalozzi no se consideraba el aspecto expresivo que posee la generación artística. El desarrollo de ese aspecto se expandió recién en la década de 1940, si bien el austriaco Franz Cizek (1865-1946) empezó a implementarlo ya a inicios del XX. Desde el análisis de imágenes –que conformará ahora parte importante de la educación artística nos podemos remontar a Panofsky y Warburg, y sobre la sistematización de la enseñanza del dibujo a Georges-Henri Luquet, y posteriormente Viktor Lowenfeld quien influyó profundamente en la currícula escolar estadounidense. Así también Josef y Anni Albers en la reflexión cromática, Herbert Read en su relación con la producción artevisual modernista, la Gestalt y Rudolf Arnheim, la Bauhaus con Walter Gropius y Ludwig Mies van der Rohe.

El enfoque expresivo de la educación artística escolar se fue expandiendo entre 1910-60. Así en su tesis doctoral en 1955, Manuel Barkan (1913-70) planteó que la educación artística debía prestar mayor atención a la historia del arte, e incorporar la contextualización y socialización del arte visual, no sólo enfocándose en su producción. Siendo protagónico en la reforma curricular estadounidense de la educación artística –iniciada en 1957– que generó el Modelo DBAE. Este Modelo Curricular de Educación Artística fue elaborado por un colectivo liderado por Barkan y Jérôme Bruner. Propone la enseñanza simultánea y progresiva de cuatro disciplinas complementarias y es –con variantes– el enfoque que mayor difusión mundial ha alcanzado. DBAE significa Educación Artística Basada en Disciplinas (EABD), e incluye: producción artística + historia del arte + contextualización del arte + teorización del arte. De forma casi paralela se desarrollaba en el norte de Italia, principalmente entre Milán y Venecia y en la región del Piamonte otro enfoque, el cual parte

no de la crítica a la libre expresión artística sin contextualización histórico-teórica, sino de la urgencia de una alfabetización crítica de toda la población ante la creciente educación (o des-educación) de los mass-media.

Este otro enfoque ha recibido posteriores aportes de investigadores de toda Europa. Los primeros fueron los italianos Bruno Munari, Lucía Lazotti, Silvio Ceccato y Pino Parini. Hay también investigadores españoles destacados que trabajan en esta línea como Fernando Hernández, Imanol Aguirre y María Acaso. De manera fragmentaria e irregular este enfoque se ha ido constituyendo paulatinamente en un Modelo Curricular de Educación Artística, que usualmente es denominado IRRSAE, en alusión a la institución donde sus teóricos iniciales realizaron sus investigaciones: el Istituto Regionale per la Ricerca, Sperimentazione, Aggiornamento Educativo. Este Modelo Curricular ha sido prioritario en el Plan Bolonia (1999)-EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) que integra a más de cuarenta y seis países de la Unión Europea y otros adyacentes con el fin de constituir un espacio homogéneo de libre tránsito educativo.

**Parte Central:** Puede parecer extraño –hasta inédito– plantear una defensa de la educación artística en pleno siglo XXI, sin embargo asombrosa y chocantemente ante las atroces evidencias recientes en diversos países del mundo (como por ejemplo Brasil y la reciente eliminación de la educación artística a nivel secundaria o la progresiva disminución de las humanidades en las mallas curriculares de formación universitaria en Lima, entre otras) claramente no resulta nada fuera de lugar.

En diversos estudios (Ortiz 1975, Gisbert 1990, Gardner 199, entre otros) se ha evidenciado la utilidad de la educación artística para la formación integral del ser humano. Aún más, ya en la Primera Conferencia Mundial sobre educación artística, realizada en Lisboa en marzo de 2006, la educación artística fue declarada por decreto como un DD.HH inalienable, y componente imprescindible de toda educación comprensiva, integral e intercultural.

En nuestro caso nacional podemos destacar importantes casos y observaciones: por ejemplo en la reforma educativa de 1872-76, el presidente Manuel Pardo insistió en la inclusión del canto, el dibujo y la danza. Manuel Pantigoso destaca el enfoque de José Antonio Encinas (1888-1958) quien influido por la visión prevaleciente

en La Sorbona de Paris, donde realizó su doctorado en educación, situaba a las manifestaciones y expresiones artísticas como fundamentales a toda educación adecuada. Es muy destacable el aporte realizado por Elena Izcue. Una educación artística que sintetizó modernidad y un nacionalismo arqueologizante. Sus dos publicaciones “El arte peruano en la escuela” (Tomo I: diciembre de 1924, Tomo II: agosto de 1925, Tomo II: no llegó a publicarse) alcanzaron amplia difusión conteniendo traducciones al inglés y francés y numerosos elogios. Proponían ejercicios de representación que, siguiendo las pautas de progresión en la linealidad de Pestalozzi, hacían uso de lo prehispánico como vehículo idóneo de aprendizaje procedimental a la vez que axiológico.

Sin embargo también adoleció de aspectos irresueltos como su homogeneización del pasado precolombino –debilidad inevitable en que todo era simplemente Inca–. Aún más grave resulta su vaciado semántico, reduciendo los motivos a ser analizados sólo sintácticamente. Posteriormente también se ha cuestionado su equiparamiento de los motivos precoloniales con ejercicios de dibujo para la infancia y la artesanía. Su destacado ejemplo nos evidencia la utilidad de la educación artística tanto para el desarrollo de capacidades intelecto-motoras, como en la construcción de ciudadanía y eventualmente la capacitación profesional, en algunos casos. También PODRÍA SEÑALAR A Manuel Piqueras Cotoí, quien nacido en Córdova-Argentina, desarrolló en Perú la pedagogía y el estilo denominado “Neo-peruano” en el que buscó integrar elementos y motivos prehispánicos con los preceptos y la estética modernista. Así mismo, durante la primera mitad del XX los mal denominados indigenistas influyeron en la educación artística pero sólo a nivel superior o profesional. Entre tanto la educación artística en las escuelas permanecía a nivel teórico, pedagógico y técnico muy próximo a las manualidades.

Este letargo prolongado sufrió –como muchos otros campos– un remesón durante la ocupación del General Juan Velasco Alvarado, produciéndose una revaloración de las raíces culturales. En la actualidad el DCN de la EBR señala dos ejes: apreciación y expresión estética y considera tanto la dimensión personal como social del arte, pero –créanme– hay muchos aspectos que pueden ser mejorados, y eso es lo que deseo proponer en mi investigación doctoral, que aunque aún no inicio oficialmente, ya empieza a entusiasmarme y comprometerme, y que en los minutos que me quedan presentare en esbozo.

**Parte Final:** Comencé a idear esta propuesta al finalizar mi pregrado en educación, durante el desarrollo de una tesina de nivel inicial respecto a la educación artística, la cual lleva el mismo nombre que esta ponencia en tanto deseo plantear un continuo que vaya esclareciendo el contexto para consolidar así una propuesta.

Algunos puntos básicos serán señalar mi posición: yo creo en una educación artística integral: integral tanto hacia su coherencia social como hacia su pertinencia y empoderamiento personal. Considero que debemos instituir un diálogo entre los discursos “peruanistas” de inicios del siglo pasado (particularmente me refiero a la década de 1920) y los avances logrados por los teóricos decoloniales desde 1970-80 en adelante. Cuando señalo la coherencia social me refiero a esta reconstrucción reflexiva, históricamente consciente que necesitamos procesar social-colectivamente. Esa re-construcción consciente lo hará a su vez personalmente pertinente, pues sólo así se educa: desde la Verdad.

La verdad que cada uno de nosotros vive diariamente. Y el empoderamiento personal integral se logrará desde la unión de esta propuesta que empiezo a elaborar y las propuestas desde otras educaciones artísticas: de la música, el teatro, la danza, la literatura y poesía, etc. La educación artística debe brindarse a todas las personas, es como ha señalado la UNESCO desde hace más de diez años un derecho fundamental humano. Las personas deben conocer, vivenciar, y generar arte desde el pre-escolar, y no es –a nivel de la educación general– muy importante que profundicen, mucho más importante es que conozcan todas sus posibilidades, en tal sentido mi identidad como artista visual debe disminuir y la de educador artístico acrecentar y dialogar con las otras artes y con las otras áreas: es necesario que asumamos una mayor responsabilidad: ¿le estamos brindando a los educandos una malla curricular lógica, coherente, integral? O sólo nos preocupamos por dictar “bien” nuestro curso de turno.