

# Arte educación en nuestra América: Necesidad de Clío

Ramón Cabrera Salort

Doctor en Educación Artística, Moscow Institute for  
Scientific Research in Art Education. Profesor universitario y  
miembro de varias sociedades científicas y artísticas.

## RESUMEN

Es fundamental para la formación de un arte educador que, junto a las últimas tendencias que operen en los cambios del arte en la escuela, domine la historia del arte educación en su continente, la posible vigencia de muchas de sus figuras, la actualidad de su pensamiento. El texto presenta algunas referencias y discute la necesidad de no olvidar a Clío – la musa de la Historia- en estos caminos.

## RESUMO

É essencial para a formação de um arte/educador que, junto com as últimas tendências, operantes nas mudanças da Arte na escola, ele domine a História do Ensino de Arte no continente, a possível validade de muitos dos seus valores, a relevância de seu pensamento. O texto apresenta algumas dessas referências e discute a necessidade de não esquecer CLÍO - a musa da História- nesses caminhos.

“En América Latina, lo maravilloso se encuentra en vuelta de cada esquina, en el desorden, en lo pintoresco de nuestras ciudades, en los rótulos callejeros o en nuestra vegetación o en nuestra naturaleza y, por decirlo todo, también en nuestra historia” (Alejo Carpentier).

“... somos países a veces amnésicos”  
(Carlos Fuentes).

Europa y Estados Unidos tienen ciertas historias conocidas del arte educación. Historias que, por momentos, parecen develar lo que ha sucedido a escala universal, aunque en verdad quedan básicamente varadas en sus respectivos contextos.<sup>1</sup> En nuestra América, sin embargo, solo podemos reconocer esfuerzos parciales de indagación por países o franjas temporales. Los nombres de Ana Mae Barbosa, en Brasil; Luis Hernán Errázuriz, en Chile; Francisco Reyes Palma, en México, por citar algunos, se inscriben en esos esfuerzos desde sus respectivos países. Pero echamos de menos la existencia de una historia documentada del arte educación en nuestra América. Manuel Panti-goso invitó hace unos años a un conjunto de arte educadores a que escribiesen sobre el tema desde una mirada histórica en sus respectivos países (PANTIGOSO, 2001). El texto logrado fue un acierto que deja, no obstante, abierto el reto de la necesidad de una historia que ponga de manifiesto los vasos comunicantes entre acciones educativas de un país y otro, que dibuje con mirada abarcadora cómo el arte entró en nuestros proyectos educativos de cambio de la escuela con razón propia, la presencia de las ideas de un artista en el campo de la educación diseminándose por todo el continente. Pensemos en Martín Malharro o las experiencias de las escuelas de pintura al aire libre, en el México de la Revolución; de igual modo, las resonancias que un conjunto de

experiencias en el cono sur, desde la década de 1920, al abrigo de las renovaciones que se vivían por el mundo con el movimiento de la Nueva Educación, tuvieron en su época y pueden seguir conservando hoy día; qué papel desempeñaron algunos artistas que no solo educadores, por citar un nombre, un Gabriel García Maroto, en México fundamentalmente, aunque también en Cuba; un Torres García, en Uruguay; un Armando Reverón, en Venezuela.

La enumeración podría ser infinita en nombres, pasajes, experiencias, países; pero la memoria que se guarda de ellas es escasa. Cuál no sería mi asombro cuando en un curso pre-reunión con el tema Educadores del arte latinoamericanos, que desarrollé en el congreso de Pedagogía'95 en La Habana, numeroso en asistentes de Argentina y en particular de Rosario, desconocían la experiencia de las hermanas Cossettini o de uruguayos que apenas conocían la figura de Jesualdo. Es fundamental para la formación de un arte educador nuestro que, junto a las últimas tendencias que operen en los cambios del arte en la escuela, domine la historia del arte educación en su continente, la posible vigencia de muchas de sus figuras, la actualidad de su pensamiento o las facetas superadas de él.

Para esta historia sería necesario establecer, entre otras, una periodización o, al menos, arriesgar una que se desgaje del propio objeto de estudio y no se pliegue miméticamente a trancos temporales que hayan sido fijados por la historia política o social. Habría que pensar en ella no solo como la historia de los documentos o los textos escritos, en culturas como las nuestras que se caracterizan por el predominio de la oralidad. En consonancia, junto a las experiencias registradas en diarios, testimonios o ensayos está la historia oral, donde

<sup>1</sup> Y aquí podría enumerar, entre otros, en orden cronológico, la tesis doctoral de Irena Wojnar Estética y Pedagogía (1960) su original en francés ; el texto de Stuart Mac Donald The History and Philosophy of Art Education (1970) y, más recientemente el libro de Arthur Efland (2002) Una historia de la educación del arte, traducido por Paidós y cuyo original en inglés es de 1990.

se rescata, de voz de muchos de los actores, información que solo puede ser obtenida por esa vía. Recordemos, por ejemplo, el documental de Mario Piazza “La escuela de la señorita Olga” que tan vívidamente muestra testimonios visuales de época y capta la voz de parte sustancial de sus protagonistas, los escolares de aquel entonces, adultos hoy, maravillados con lo que fue su escuela como motivo permanente de crecimiento humano.

En más de un sentido ese pasado que quizá no supera la centuria, puede mostrar su posible actualidad. De tal modo, el estudio de lo no – contemporáneo devela lo que posee de vigente, de actuante, de renovador y así lo que el pasado tiene de “vivo”, la persistencia de ciertas problemáticas, e incluso, las modalidades de su posible superación. Por otro lado, asombra la vertiginosidad con que se olvida, la premura con que se oscurecen experiencias luminosas y contribuye a ello el hecho de que en el campo educativo hay una fuerte tendencia a apartar lo singular, a rechazar lo que fue solo reconocido por un puñado de educadores portadores de cambio y a sancionar en su lugar, como justo, lo acostumbrado, lo que siempre se ha hecho, un ir por camino seguro que aduerme los ánimos y acalla toda voz crítica.

Pero, como vemos, si hablamos de hechos y figuras que apenas rebasan la centuria y reclamamos su memoria es porque el pasado se hace pasado muy rápido. Acabada una experiencia, pronto nos damos a la tarea de olvidarla. Esto se propicia por múltiples razones, además de las anotadas, muchas veces la falta de memoria escrita o el hecho de que no se publique y se difunda como deba. ¿Quién conoce, por ejemplo, a la editorial uruguaya Poseidón, donde Jesualdo editó su *Expresión creadora del niño*; o la argentina Ediciones Pedagógicas, que publicó al maestro Iglesias, o la casa impresora que publicó La escuela viva, de Olga Cossetini? La enumeración sería extensa y como consecuencia otra razón de la flaqueza de nuestra memoria cultural educativa.

Hasta donde tengo conocido, la mayor parte de esas obras está pendiente, al menos de una reimposición, cuando no de una edición crítica. Como parte sustantiva de esta historia estaría la tarea de volver a publicar a todos esos nuestros educadores y artistas notables. De manera que fuera usual para un arte educador de nuestra América citar, si viene al caso, a un Iglesias o un Víctor M. Reyes<sup>2</sup> como hace con un Dewey, un Read o un Eisner. No dejo de entender que vivimos en un mundo cada vez más crecientemente interconectado, que la globalización no es solo una palabra, sino también

una evidencia irrefutable de nuestros días, pero ello no obsta para que reconozcamos antecedentes en este cruce de caminos, en este potlach que somos.

Esta historia la arriesgo cimentada en un humanismo hermenéutico, alejada por ello de la falsa ilusión de una objetividad, donde lo humano y el ser humano se convierten en el observador de lo otro. Creo que nunca las figuras, los pasajes vivenciados, los escenarios educativos, los textos donde todo esto queda atrapado, y menos la voz y las imágenes de los implicados en tales eventos, deban ser analizados desde la fría distancia de lo "otro", sino desde la cálida y cercana mirada que nos constituye, desde la comprensión no como un acto de empatía, sino como un acto de análisis de sentido. Puesto que la tarea no será la observación empírica y la consiguiente descripción de los hechos, sino las condiciones de su significación y el modo en que esta historia entra en un proyecto comprensivo desde una historia efectual.<sup>3</sup>

Gadamer pensaba que nosotros con nuestras historias, como con cada una de nuestras decisiones de la vida práctica, colaboramos con la construcción de una comunidad basada en lo que tiene sentido para nosotros, en aquello que nos parece bueno, lo mejor, lo justo. Llama la atención que el realizador Mario Piazza, cuando elaboró su documental "La escuela de la señorita Olga", al que yo ya me referí, lo iniciara con una pregunta abierta hecha a estudiantes – niños o adolescentes- y a adultos de su momento, para desde ahí proyectarse hacia un pasado – el de la experiencia educativa de las Cossettini- que puede ser el boceto de una escuela por venir. Es así como la historia se dibuja como historia efectual. Esta se comprende desde y dentro de determinado contexto; en tanto que siempre la "efectuamos" desde un aquí que avista un hacia, quizá ya construido en el pasado, y desde un adentro, pues siempre, además, nos encontramos en la historia, estamos constituidos por la historia.

Eric Hobsbawm nos da tres modos de entender un mismo término relacionado con el pasado o con experiencias y prácticas pretéritas y con una función en el presente: la historia como memoria flexible del pasado; la historia como enseñanza didáctica de convenciones útiles; y la historia como mito o ritualización de prácticas referidas al pasado cuya función es forjar un imaginario, el del grupo, el de la comunidad, el de la nación (HOBBSAWN, 2002). Si entendemos por imaginario lo que Bachelard denominaba como la acción imaginante de la imaginación, se comprendería

<sup>2</sup> El texto de Victor M. Reyes prologado por Jesualdo hasta donde sé tuvo una sola impresión. Cfr. Víctor M. Reyes (1943): Pedagogía del Dibujo. Secretaría de Instrucción Pública, México D.F.

<sup>3</sup> Cfr. Hans - George Gadamer (1988): Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Ediciones Sígueme, Salamanca. Gadamer nos dice: "El verdadero objeto histórico no es un objeto, sino que es la unidad de lo uno y lo otro, una relación en la que la realidad de la historia persiste igual que la realidad del comprender histórico. Una hermenéutica adecuada debe mostrar en la comprensión misma la realidad de la historia. Al contenido de este requisito yo le llamaría historia efectual".

<sup>4</sup> Cfr. Jesualdo (1981): "Discurso", en: Jesualdo. Premio Aníbal Ponce. Buenos Aires.

el porqué enarbolo una idea de historia del arte educación en nuestra América que se inscribe a la par como memoria flexible del pasado y como mito. El mito se envuelve, encarna, pues como pensaba Carpentier, América está muy lejos de haber agotado su caudal de mitologías. Solo así es posible entender en toda su hondura la confesión de Jesualdo cuando le confirieron el premio "Aníbal Ponce": que su experiencia le parecía vista en el tiempo –en la historia, yo acotaría- como un asunto de leyenda, o sea, un cimiento del mito.<sup>4</sup>

Memoria flexible y mito construyen una tradición, entendida desde la historicidad no como algo perteneciente al pasado, sino constituyente del presente. Una tradición que interpela, hecha de pertenencia y de distancia, y por eso de un pasado que revierte constantemente en el presente. Gadamer piensa la distancia del tiempo con la implicación de la familiaridad (el reconocimiento en una "tradición") y la extrañeza a la vez. Yo había comenzado por advertir las zonas de silencio de nuestra historia no escrita.

Hay que hacer hablar esas zonas con los autores que he citado y con innumerables figuras por develar; hay que trabajar sobre nuestra tradición en forja y hacerla necesariamente selectiva para saber qué pasados continuar. Las experiencias que cité y muchas otras por nombrar están necesitadas de Clío, de develar sus tiempos y lugares asimétricos, distantes a la vez que cercanos, propios a la vez que extraños.

Habermas nos dice: "Al apropiarnos orientándonos hacia el futuro experiencias del pasado, la actualidad auténtica se acredita como el lugar de prosecución de la tradición a la vez que de innovación – la primera es imposible sin la segunda, y ambas se funden en la objetividad del plexo que representa la historia como trama de influencias y efectos" (HABERMAS, 1989). Quizá en nuestra América se ofrezca de un modo sui generis ese cruce de caminos al que ya aludí y que es a la par un cruce de tiempos en el tiempo.

A esa tarea los convoco y me gustaría darles la palabra, para que esta conferencia asuma de su etimología latina (*conferre*), su sentido etimológico y deleve su originaria raíz didáctica. Conferre se forma de *cum*, *con*, y *ferre*, llevar, o sea, conllevar, un llevar juntos que hace que su segunda acepción sea tratar y examinar conjuntamente con otro u otros algún punto o asunto. Es una convocatoria que, además, hago desde la urgencia de oír y compartir experiencias que requieren ser datadas y a la vez que reclaman del pasado como una modalidad del presente y, en la medida, que se haga real ir develando nuestra historia poder ir comprendiendo y comprometiéndonos con este juego de los tiempos. De aquí, entonces, la invitación a proseguir juntos, con el mismo sentido de colaboración con que en todo momento he reclamado la necesidad de Clío.

## REFERENCIAS

GADAMER, Hans-George. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme, Salamanca, 1988.

HABERMAS, Jürgen. *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus, Madrid, p.2, 1989.

HOBBSAWM, Eric J. (Comp.) *La invención de La tradición*. Crítica, Barcelona, 2002.

PANTIGOSO, Manuel (Comp.) *Historia de la educación por el arte en América Latina*. Universidad "Ricardo Palma", Lima, 2001. REYES, Víctor M. *Pedagogía del Dibujo*. Secretaría de Instrucción Pública, México D.F, 1943.