

Presente y perspectivas de la educación por las artes plásticas en Chile

DEBATE

ENRIQUE GERIAS

Para poder dar una verdadera educación artística, más acertadamente, para *desarrollar el mundo creador*, es necesario ante todo poseer un profundo conocimiento del ser individual y de su estructura biopsicotipológica y espiritual. La creatividad que es personal, se halla en la interioridad del hombre. Esta autenticidad que es eminentemente dinámica y que necesita proyectarse individual y socialmente, no se da *desde fuera*, como erróneamente se cree a través de un frío racionalismo.

El hombre no viene al mundo como una "tabla rasa" (grave error racionalista) sino que contiene una riquísima vida interior del subconsciente y del inconsciente colectivo, los que a manera de *símbolos* se expresan en forma y color, siendo la raíz del ser auténticamente creador. En cambio, todo programa intelectualista impuesto desde afuera, *desintegra* al individuo, siendo la base de neurosis posteriores, de la infelicidad, del desamor o del odio, valores negativos, o sea, contrarios al ser verdaderamente espiritual. De este tipo, que es el que predomina hoy día, tiene mucha culpa la pedagogía con la cual se iniciaron nuestros pue-

blos de América del Sur, y aún no podemos deshacernos de ella manteniendo pasivamente por horas y horas sentados a los alumnos aparentemente oyendo y jamás *realizando* para enfrentarse a la vida con su propia imaginación creadora e inteligencia. En este error caen generalmente también los programas del arte, escuchando al profesor especialista a través de conocimientos o imponiendo temas ajenos a la estructura natural del ser; pues la creación debe ser sentida emocionalmente desde el fondo individual como sucede con el verdadero creador artista y el descubridor científico. Por eso es que las obras de grandes pensadores de hoy culpan a la fría civilización actual de esta decadencia intelectual y moral y urgen a volver a ese *mundo perdido* por la falsa creencia de la cual surgió el hombre soberbio y descreído que inventó la "diosa razón".

El hombre primitivo fue por sobre todo un tipo *integrado* en su mundo existencial e insistencial, porque desde pequeño se enfrentaba a la vida creadoramente, salvando así los escollos ecológicos y espirituales. *Libremente* dibujaba en los árboles, en el suelo, cantaba, ima-

ginaba cuentos hermosísimos, narraba como un verdadero actor teatral, caminaba, nadaba, cazaba recurriendo a su inteligencia creadora (L. Frobenius: *Paideuma*; P. Radin: *El hombre primitivo como filósofo*). En el medioevo también los juglares eran esperados ansiosamente por su poderoso poder creador. Los cuentos nórdicos y las leyendas, incluso de nuestro país, contienen esa extraordinaria riqueza creadora. Esta raíz psicogenética eminentemente dinámica y proyectiva se perdió al recibir el niño todo hecho y este error también lo han cometido los programas de arte impuesto con una mentalidad adulta.

La nueva y más reciente visión del mundo que han descubierto los más grandes hombres de ciencia del momento —sin excepción— inciden en la *interioridad del hombre, de las cosas y del mundo*. El Instituto Salck, de Alemania, recibe día a día de todo el mundo, los más nuevos hallazgos de biólogos, químicos, matemáticos, astrónomos, médicos, psiquiatras, psicólogos, artistas, filósofos, etc. (La filosofía *insistencial*, esto es, la interioridad más allá de la existencial).

Mis investigaciones y ensayos en diversos colegios (prebásicos, medios) y en la universidad, desde hace dos decenios, llevan este sello de la *interioridad*, lo que *coincide* con la nueva visión del mundo; pues no se trata de la anticultura del llamado hombre nuevo; no, han sido pacientes estudios y experimentaciones comprobadas por los hallazgos más recientes de la cultura superior del espíritu.

Todos los alumnos y profesionales egresados de la Universidad Católica, concuerdan totalmente en el positivo resultado que obtienen con esta nueva metodología, porque tiene por base el estudio serio y profundo del individuo. En otros

términos, ellos —los alumnos— se realizan plenamente, porque el profesor los orienta de acuerdo con lo que son ellos al poseer un verdadero conocimiento biopsicotipológico del mundo creador que siempre surgirá de la interioridad del hombre espiritual. (“*Psicogénesis de la expresión creadora*”). Contiene las investigaciones y ensayos del profesor Enrique Gieras. Anales de la Facultad de Filosofía y Educación U. C.).

Es inútil desarrollar la *total integración creadora del hombre* si no recurrimos a su *interioridad*, hoy perdida por la excesiva racionalidad materialista. No se trata de la sola interioridad como alguien podría creer, pues la verdadera integridad surge de la propia estructura del ser en su completud somática mental y espiritual, a través de su constante encuentro con el mundo exterior en que actúa y no recibirlo como un “eco” que lo transforma en un ente pasivo y lo lleva a la inercia y monotonía del existir. De nada valdría el genio creador de un escultor, por ejemplo, si no realiza su obra en el mármol, materia del mundo exterior. De ahí la verdadera integración.

La obra de H. Wölfflin *Conceptos fundamentales de la Historia del Arte*, empieza con la siguiente anécdota: El artista Richter pintó un mismo paisaje con tres artistas amigos resueltos firmemente a no separarse lo más mínimo de la naturaleza. A pesar de este compromiso, resultaron cuatro obras completamente distintas. Esto demuestra, una vez más, que la obra creadora se halla en la interioridad del individuo y el mundo exterior es el estímulo para realizar esta obra integradora entre el ser y la realidad concreta.

En el catálogo del “Arte del Surrealismo”, encontramos los siguientes conceptos del pintor chileno R. Matta: Orienta su paisaje de ilusión hacia un modelo

completamente *interno* y abstracto y crea un paisaje primordial del “yo” en el cual retrata su propio mundo psíquico. A esta obra R. Matta la llama “Morfologías psicológicas” y las intitula “Inscapes” (paisajes internos). Son formas imaginadas que sugieren el *infinito*. En un simposio para el estudio de la obra de R. Matta, estando él presente, yo expliqué que sus obras eran imágenes inconscientes del mundo invisible del macro y microcosmos, asintiendo él plenamente mis conceptos sobre sus creaciones plásticas.

El hombre primitivo es tan integrado, que el siguiente poema recogido en el Africa Central (Ba-lengí) titulado “Arrullos”, nos recuerda a Gabriela Mistral.

*“¿Por qué lloras, mi niño?
El cielo brilla; el sol reluce,
¿por qué lloras?
Ve a tu padre; él te quiere;
ve a decirle por qué lloras.
¡Cómo! ¿Lloras todavía?
Tu padre te quiere, yo te acaricio,
y tú sigues triste.
¡Díme, pues, por qué lloras mi niño!*

Esta poetisa fue más integrada que G. Mistral, porque ella fue madre. Sintió y amó a su hijo desde sus entrañas; con su cuerpo, con su afectividad; con su inteligencia y con su espíritu, guiando su vida de niño amorosamente en su mundo egocósmico, participando en el hogar y después con sus deberes en la vida tribal. En tanto, nuestra poetisa sintió imaginariamente, nostálgicamente, la instintividad maternal.

Ahora comprenderemos mejor el significado de la verdadera integración, que es la armonía entre el yo (interior) y la vida (la exterioridad). Esta participación más directa y tangible con el mundo era más completa en el hombre primitivo; mientras nosotros, pedagogos, incluyendo

los de Arte, cuya finalidad, entre otras, es el desarrollo creador de nuestros alumnos, los mantenemos horas tras horas sentados, oyendo generalmente cosas extrañas y ajenas para ellos, sellando el día con la lectura obligatoria de libros y libros.

Dentro de la realidad chilena y generalmente en el Continente Sudamericano, se han cometido gravísimos errores en relación con la *educación estética*. Hasta hace once años todavía existe el falso concepto de llamar “ramos técnicos”, precisamente a las disciplinas más humanistas por su raíz eminentemente espiritual, como son Religión, Artes Plásticas y Artes Musicales. Por eso, esta irritante jerarquía ha contribuido a que los hombres de este Continente no hayan desarrollado su *mundo creador*, lo que ha originado una mentalidad de *pueblos pasivos, receptivos y subdesarrollados* al negárseles a generaciones y generaciones la validez superior que se halla en la *Educación por el Arte*.

Aún más; no hace mucho que mentalidades racionalistas y verbalistas obstruyeron nuevamente la verdad superior de la educación artística, dejando optativas a estas disciplinas; escribiendo así las páginas más negras y aberrantes de nuestra Historia de la Educación.

Otro ejemplo de integración. El fenómeno eidético: la memoria-perceptiva, intensa, persistente y vívida, fue un factor primordial en el hombre primitivo, como en el niño. Los sentimientos, las sensaciones, el pensamiento y las instituciones se hallan en la mente totalmente relacionadas y coordinadas (Jung). Para estos autores es la verdadera *integración* que hoy día ha sufrido un rompimiento por el exceso de civilización receptiva.

Gracias al fenómeno eidético, al hombre prehistórico se le presentaba persistentemente en el fondo de las cavernas

o en el techo, si se recostaba, la visión del animal o animales que había perseguido durante el día. Así también le sucede al niño, el que descubre formas en las nubes o en murallas manchadas, sobre todo si son pareidólicos. Esto también sucede en muchos artistas y biólogos, por ser eminentemente integrados.

Sí; estamos convencidos de esta nueva visión del niño por el conocimiento biopsicopológico, es urgente revisar los actuales sistemas y llegar a una nueva visión del mundo (erlebnis).

CARLOS GONZALEZ

Esto de que a uno lo pongan en el aprieto de hablar frente a los que hoy son sus colegas, y que fueron en un ayer muy próximo sus profesores —sobre todo si uno discrepa con alguno, otro o todos— lo obliga a mirar atrás y adelante a fin de —por lo menos— no caer en torpes equívocos y, quizá, tener siquiera bellos sueños.

Voy a tratar de responder brevemente la primera parte de la pregunta: el presente. Sin embargo, aguijoneado por más de algún lejano recuerdo, lo haré desde mi experiencia, breve en el contacto con niños y adolescentes, menos corta en la Universidad, y algo más larga desde que viera el mundo.

No sé si desde dentro o desde fuera, luego de un verano en que había vuelto a tener “un caballo de verdad” para mí solo, y de haberme empapado de campo y bosques, de haber amanecido con el sol y de tratar de coger los arboles de la tarde entre los cerros próximos, regresé al liceo, con pesar. Al viejo liceo de mi quinto año de vida escolar que por sus gruesas rejas y patio de altas tapias —ese del eucaliptus enorme— lo imaginaba cárcel de mis sueños infantiles,

y hoy lo siento efectivamente como tal. De dos en dos, nos formamos, como todos los años, como todos los días, como al comenzar cada hora. Entramos a la sala. Llegó el profesor, nos pusimos de pie, se sentó, abrió el libro de asistencia, nos indicó sentarnos, “como deben hacerlo los niños ordenados”: la espalda recta, las piernas encajonadas en el banco, las manos —palmas hacia abajo— extendidas sobre la cubierta. Luego de la ceremonia de la lista, donde parecía que cada profesor hacía méritos para ascender a sargento de pelotón, el profesor nos señaló que pintaríamos un trabajo libre sobre las vacaciones recién pasadas.

Como a todos los alumnos, me volvió el alma al cuerpo.

Abstraído en mi memoria tomé los pinceles, y con el deseo de ver y de tocar a mi caballo nuevamente, lo pinté con mi esperanza. En el deseo de demostrarle mi afecto lo cubrí de azul, en un camino salpicado de amarillo-rojizo —como lo hacía Ramos Catalán, un pintor de quien había visto el único cuadro original que conocía. Y yo, sentado —rojo— sobre mi caballo.

Llegado el momento de entregar los trabajos puse el mío en manos del profesor. En ese mismo instante el mundo se me vino abajo.

¡Miren, qué torpeza. Un caballo azul y un huaso rojo! ¿Quién es el autor de esta barbaridad— Y el curso, aunque entre todos hubiésemos pintado una manada de caballos azules y una multitud de huasos rojos, estalló en risas. Salté de mi banco, tomé mi caballo y huí del curso.

Esa es la educación artística que largo tiempo tuve. No toda, ni siempre, pero sí la más constante. La educación de código errado, de incomunicación entre emisor y receptor, de imposición del adulto sobre el niño.

Alguien podría argüirme que el alumno no va a la escuela a hacer lo que quiere. Y puede tener alguna razón. Pero, sin llegar al exceso de dejarle hacer su real gana, bien podría la escuela —desde su libertad— orientarlo y conducirlo hacia la consecución de los objetivos de la educación. Los programas son hechos para los alumnos y no los alumnos para los programas; hace unos seis años parece que nuestros educadores advirtieron la diferencia.

La reforma educacional limó algunas asperezas, acortó algunas distancias, sin embargo, aún queda todo por hacer.

Si por educar entendemos colaborar en la autoformación del alumno sugiriendo caminos —“camino se hace al andar” dijo el poeta—; si entendemos que cada hombre, no importa su edad y condición, es *persona y un mundo*; si entendemos que todos los hombres tienen derecho a un lugar en el universo, y la obligación de colaborar al bien no sólo del pedazo de tierra que a cada instante tienen bajo sus pies, sino de la tierra toda, veremos que la educación de ayer estuvo equivocada, y que la actual corre el peligro de seguir su suerte.

Para desarrollar la capacidad creadora de cada alumno, en su más amplio sentido, vislumbro en el profesor un gran calor y comprensión humana. Debe ser primero *hombre*: y humano es el amor; debe ser, pues, formado en el amor. Sin embargo, esto no es excusa para evadir una sólida preparación que le permita comunicar al educando el mundo cultural-artístico (que en el caso del profesor de Artes Plásticas es el objeto formal de su asignatura). Debe, por tanto, conocer las características de la evolución del educando y del desarrollo de su hacer plástico —amén de las técnicas artísticas suficientes para que éste desarrolle su hacer, y de las técnicas para

desempeñarse en su profesión—; de la estructura psíquica y espiritual creo que nunca logrará conocer la realidad totalmente, y que el conocimiento que de ellas tenga, si no lo consigue en el terreno, en el contacto diario y permanente con los niños, será cada vez menos seguro.

Por eso pongo primero al amor: porque si desde él nos informamos, nuestra actitud será de respeto y comprensión. Una gran cantidad de conocimientos acumulados, de poco o nada nos servirá si no somos capaces de enfrentar al hombre, y al “hombrecito”, con el único lenguaje propio de todos los hombres.

La creatividad, en general, está sometida a un doble juego de presencias: por una parte, la presencia del “yo” como universo capaz de conceptualizar (e incapaz, a mi juicio, de comunicar en el cien por ciento lo conceptualizado a través de cualquier medio de comunicación conocido); y por la otra, los “otros”, presencia de la sociedad y del medio, que co-operan con el “yo”. El dinamismo humano es el producto del constante fluir y refluir de ambas presencias.

He hurgado en los recuerdos, y aún no llego al meollo de la cuestión propuesta. Pero estimo que fue un rodeo necesario. Con el retrato del liceo quizá quise decir que el viejo edificio era como los viejos planes y programas, poco o nada humano. Cárceles del espíritu donde el *alumno-papel* secante debía empaparse de todas las letras que los *maestros-instructores* habían sacado de los libros para lanzarlas en andanadas afanosas sobre un grupo de inermes educandos. Página vuelta, página corregida, página sabida. Y la letra entraba, dolorosamente, amenazando nuestras mentes con infernales torturas, mientras nosotros tratábamos, si no de ser quijotes, a lo menos los escuderos de Sancho.

Cualquier cambio que pusiera de manifiesto el error anterior, será bien recibido. Ahora, si trata de acoger las sugerencias que los profesores en ejercicio pudieran ofrecer, atendiendo básicamente a la educación de la totalidad del ser del educando —como me consta lo hizo la comisión encargada— doblemente merecida será la recepción.

Sin embargo, los programas actuales —pienso— deben ser transitorios; reconozco el valor de la reforma, pero no son lo absoluto.

Retomo, ahora, lo que hace un rato señalé como el doble juego de presencias en el hombre. Hoy día distamos mucho de encontrarnos en el punto de equilibrio, y es probable que dadas las limitaciones del hombre éste nunca se logre durante una existencia terrena; no postulo un regreso a la naturaleza —dejo romántico sería— al estilo de un Rousseau, si acaso entiendo sus teorías; como tampoco considero que el hombre primitivo haya sido el integrado por excelencia. Su espíritu estuvo lejos de vivir en un ambiente paradisíaco, y vivió asombrado a lo mejor de su existencia, pero también —y ciertamente— aterrado por una naturaleza que parecía superarlos en fuerza, poder, y por que no decirlo —figuradamente— en inteligencia. Sólo unos segundos de su existencia, la humanidad creyó haber derrotado su poder; creo que ya están pasando, fue cuando la lógica quiso suprimir al hombre. La sola “razón”. La hija menor del espíritu que quiso ser la fuente de éste. Hoy, presiento, el hombre continúa en su prehistoria, sinceramente las cavernas han cambiado, pero sigue aterrado y se aferra al único hilo que la maraña de la historia no ha logrado destruir: al hombre. Hombre-hilo, débil todavía ante la naturaleza que creyó haber dominado. Pero el dominio es, nuevamente, un eslabón de la cadena sin

fin. Doblemente aterrado por cuanto cada vez que cree tener a la naturaleza en el puño, ésta revienta su mano; creyó dominar el secreto de la fisión y fusión nuclear y hoy teme que sobre sus espaldas estalle el mundo, que la materia dominada desencadene su fuerza destructora transformándolo en el recuerdo de una sombra.

Tras esta serie de consideraciones-divagaciones, pienso, para redondear la idea, que no podemos perder de vista ni la materia ni el espíritu del hombre; ni su “yo” ni lo que le es ajeno, porque realmente nada le es ajeno. Por ello, sería propio replantearse los programas —no sólo los de Artes Plásticas, sino que todos sin excepción— evitando los frecuentes excesos verbalistas que han obligado a los profesores a hacer del estudiante un objeto, una vasija que recoge pasivamente lo que se estime conveniente verter en ella.

La mecánica operativa se deberá deducir tanto desde la experiencia, como desde la inteligencia; a partir de lo concreto, como de lo abstracto; desde lo interno, como de lo externo. Debe tenerse muy en cuenta, además, los diferentes estadios en el proceso evolutivo del educando.

Es cierto que la creación artística —como toda creación— es o debiera ser sentida profundamente tanto por el creador como por quienes la reciben; pero, hay gran diferencia entre quien goza de la luz eléctrica y quien lo hace al detenerse ante un cuadro o escultura bien logrados. La experiencia del científico que aísla o sintetiza un compuesto químico desconocido hasta entonces, la supongo diferente a la del escultor que consigue plasmar una obra cuyas particularidades la hacen ser valorada como “obra de arte”. La primera resulta ser el producto de procesos mentales y técnicas diferen-

tes, encadenados de modo diferente, con un fin diferente, susceptible de ser modificada o replanteada. La ciencia cambia, y lo que ayer fue válido, quizá hoy día no lo es. La obra de arte, si se destruye, desaparece para siempre, y por mucho que pretendamos rehacerla podrá resultar una espléndida copia, pero difícilmente podremos reconstruir o reformular todas las condicionantes —externas o internas— que en el momento del hacer modificaron al artista. La diferencia es enorme: la una se desarrolla en un plano ideal de pureza objetiva, la otra en el encuentro enriquecedor de lo objetivo y subjetivo.

No conozco los proyectos actuales del Ministerio de Educación, pero creo que, en lo posible, deberían tomar en cuenta los factores que he señalado, y algunos otros más que —a vuelo de pájaro— podríamos indicar:

a. La planificación debe ser libre, con sólo orientaciones generales en busca de modalidades particulares, cuyo diseño dependa de los intereses del grupo, de las características de la región, pueblo, etc.

b. Ruptura de los esquemas de asignaturas comunicadas a fin de conseguir una verdadera educación integradora del ser humano.

c. Adecuación de la vida escolar al esquema de vida familiar: la escuela es, o debe ser, una proyección del núcleo básico de la sociedad: la familia, y no el primer lugar de ruptura, compulsivo. De esto se deduce que es necesario una revisión de varios otros aspectos, tales como: la organización escolar; la preparación del profesor; la revisión de la orientación escolar; el modo de estructuración de los cursos y la reglamentación sobre la edad y modalidades de ingreso; el re-estudio de los ciclos, en beneficio de la atención personal del educando: la pro-

posición de nuevas soluciones arquitectónicas y de una implementación efectiva del edificio escolar.

d. Revisión del ordenamiento y valoración de las materias de estudio. Un error difundido —no sólo en Chile— es el considerar que existen asignaturas de categoría diferente. En el caso de Artes Plásticas, en muchos persiste la idea de que se trata de algo de importancia secundaria, con menor valor formativo que otras materias y sólo una especie de comodín de servicio a aquéllas, o bien una especie del mal necesario para distraer a los alumnos tras la laboriosa acción de las materias de valor.

En mi escuela de Utopía veo a todos los alumnos interesados en el proceso de su propia educación, y espero —cada día— que vengan otros que tengan la oportunidad de acariciar con alegría mi caballo, *su caballo*, azul.

No pretendo ser original con lo que he dicho, y quizá tampoco lo sea con lo que diga a continuación, pero, y esto lo recalco, supongo más importante la veracidad y oportunidad de una proposición, antes que la paternidad de ella. No resisto a la tentación de rebatir al profesor Enrique Gerias en relación a algunos ejemplos que cita; con ello quiero aportar algunos otros antecedentes a lo que considero mi proposición frente a la manera de programar, que estimo importante.

La ligazón “hombre desintegrado-neurosis” me parece válida, pero hay que buscar un modo diferente de solucionarla. Ni echando abajo la jungla de cemento armado, ni volviendo a la época de la épica lucha del “caicaivilu” con el “tentenvilu” vamos a remediar las angustias del hombre. Desde el momento en que echemos un pie atrás le estamos diciendo “adiós” al hombre, para construir una especie de Mr. Hayde, desubicado

en la ciencia y en el arte, en el hombre y en la historia. Tal ligazón se desintegra —para integrar efectivamente al hombre— cuando lo hacemos vibrar al compás de la historia que construye. ¡Paradoja!, ¿no es cierto? Sin embargo, esto no es ni inhumano, ni poco práctico, ni absurdo. Si el hombre construye un “nuevo mundo”, ¿es mucho pedir si decimos que lo haga respetándose y respetando a los otros hombres? Que la guerra, que la paz, que tu tierra, que mi tierra. Pamplinas. ¡Qué de cosas podríamos hacer!, si el hombre se mirara en lo que hace.

Estoy por creer que “lo de adentro” y “lo de afuera” se integran, y que no hay programas intelectualistas en la enseñanza de las artes, salvo cuando la dimensión humana pasa a ser absorbida por un excesivo materialismo o espiritualismo, lo que supone también programas intelectualistas en química, lenguas, o cualquier cosa.

Creo que “lo de afuera”, en el caso concreto de Chile, son los programas afrancesados, germanizados, anglizantes..., aculturantes.

Cierto es que no podemos despreciar la búsqueda en las intimidades de la persona, de las cosas, del mundo. Pero así como un intelectualismo desmesurado resulta peligroso, un “interiorismo”, también desmesurado, resulta igualmente peligroso, en cuanto insiste en un replegar-se en sí evitando —de algún modo— el diálogo entre las interioridades (el que, en el fondo, es diálogo de lo interno y lo externo, de la subjetividad con la objetividad, del sentimiento y la razón).

Pasando a otras afirmaciones, el profesor Gerias hace alusión a “la cultura superior del espíritu”, lo que me merece bastantes dudas, pues lo considero un racional engreimiento, producto de la “civilización occidental”. Para muchos, culto resulta ser un enciclopedista, para mí

es el cultivado en la razón de vivir, y culto puede ser un analfabeto y un letrado, el humilde recolector acheulense y el doctor en ciencias. Como cualquiera de ellos puede ser inculto. Culto será en la medida en que haya hecho carne de su carne a los demás, y en cuanto se encarne igualmente en los otros. Culto es el hombre cuya conciencia fluye y refluye en el dinamismo de las relaciones consigo y con el resto, el hombre que se siente inmerso y participe del universo. El que sabe ser protagonista de su vida con dignidad de hombre; el que tiene una filosofía de la vida, y que —por lo tanto— conoce el sentido de su vida. Será culto, y por añadidura, integrado.

Sin entrar en mayores profundizaciones —las que por el momento no vienen al caso— cabe recordar que hoy día hay corrientes en la psicología que piensan que “el consciente” e “inconsciente o subconsciente” deben dejar de ser considerados como sustantivos, para serlo como adjetivos. Por otra parte, parece estar comprobado que los niveles de posibilidad de ‘recordación’ (con esta palabra trato de resumir *recuerdo* y *registro*) depende de la mayor abundancia y relativa permanencia de ADN y ARN incorporado a las células cerebrales, y de los cambios de irrigación cerebral, de intercambio cerebro-torrente sanguíneo.

El psicoanálisis ha ejercido —es cierto— desde sus comienzos, influencias sobre la visión de las artes y el hombre (en el plano de la teoría), sin embargo, aun a riesgo de ser insertado en un casillero “tipo x, subtipo y, caso z”, me niego a creer en tales casilleros como absolutos, pues el hombre, si bien es cierto, posee limitaciones, tiene también ciertos elementos y rasgos que hacen a cada ser distinto, en sus acciones y reacciones, en su comportamiento íntimo y en su comportamiento social. Las clasificaciones con

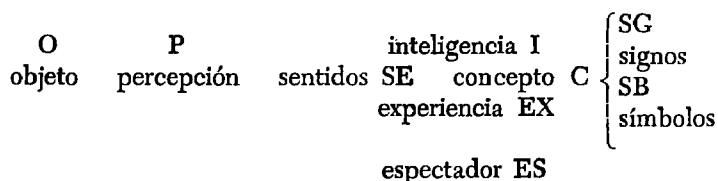
respecto al hombre adolecen de los defectos de las ideologías a las que se adhieren los teóricos, por eso es conveniente que revisemos las posiciones para hacerlas más integralmente humanas, a lo mejor alguna vieja filosofía viene a darnos la razón.

El subconsciente o inconsciente es un término que, a mi modesta manera de pensar, requieren ser revisados constantemente. Y, hablando de estas cosas, no quiero dejar pasar la oportunidad de pensar en voz alta, cuando escucho o leo referencias al "inconsciente colectivo" pienso que el hombre es demasiado rico como para dejarlo sujeto al juego de los antepasados de ese modo. Es cierto que hay "terrores" —por ejemplo— que a veces son enormes en relación a la causa, y que no encuentran explicación a la luz del análisis (pretendiendo que en la lejana infancia hubiesen tenido origen). Pero me resulta difícil asociarlo con el "terror cósmico" del más lejano paleolítico, y menos con la angustia del hombre al encontrarse la primerísima vez con su ser.

Pero, en fin, concedamos que el hombre pareciera traer "en el inconsciente" ciertos símbolos. ¿Serán tales? O será más

cierto que, desde el contacto con el medio, y *en ese marco de relaciones*, que son distintas según cultura y grado de civilización, y que circunstancian las posibilidades de captación y de expresión, es que debemos basar el desarrollo al que propende toda educación. Creo que reafirma esta última proposición la experiencia relatada por un antropólogo, y que éste realizara —si no recuerdo mal— en algún lugar de Africa: muestra fotografías a nativos que no habían tenido contacto con la civilización occidental y, por lo tanto, desconocían el significado de esos papelitos misteriosos con manchas desde el blanco al negro. Estos hombres no atinaron, en primera instancia, a identificar el contenido. Hubo que inducir la respuesta, pues faltaba la formación para reconstruir las figuras desde el juego de valores a que la fotografía en blanco y negro reduce los colores naturales. Faltaba la experiencia que hace al objeto inteligible, faltaba el concepto, lo que, posteriormente, se vuelca en respuesta a través de signos y símbolos.

Podríamos resumir esta larga respuesta a otras respuestas con un pequeño esquema:



El espectador (ES), percibe un objeto (O) a través de los sentidos (SE) y lo descifra e interpreta tanto a través de la experiencia (EX) como de la inteligencia (I); cuando inteligencia y experiencia se conjugan, nace o se reafirma el concepto (C), que puede permanecer

en el espectador (auditor, etc.) enriqueciéndolo, y eventualmente, puede volcarse a otros a través de signos (SG) y símbolos (SB). Debo aclarar, como lo señala Knobler (en *El diálogo Visual*, Aguilar, Madrid, 1970), que ya en la experiencia se dan diferencias a nivel de individuo y

de grupo, y que tanto experiencia e inteligencia se ven modificadas por la actitud emocional del momento, por el grado de concentración y, en fin, incluso por el estado físico del sujeto.

Me parece conveniente agregar que la inteligencia se informa en la experiencia y, en ese entendido, para lograr un mejor desarrollo del niño debemos basar la educación, en las primeras etapas de su desarrollo, en el juego de la experiencia, hasta llegar, a fines de la enseñanza media, al equilibrio de una educación basada en la experiencia y la razón. Así, concepto y signo, en el niño pequeño, dada la fuerza de la experiencia, tendrán la potencia de lo nuevo —aconventional por excelencia— pero unilateral por la incapacidad de universalización (el intercambio con los otros es mínimo). Más adelante, en la etapa de la afirmación del yo y de la comprensión de las relaciones con su medio, momento en que descubre las posibilidades de su inteligencia y trata de reafirmarlas, vierte lo conceptualizado a través de su descubrimiento de lo igual por medio de signos convencionales, creando —en principio— su propia convención, la que depende de un sistema de analogías y oposiciones derivado de la captación de la realidad. Este paso, interiorización de la realidad, se continúa en el diálogo con los demás, para terminar con convenciones universalizantes, con la presencia de signos mixtos, suma de categorías arbitrarias y reflexiones de la realidad (comienza a operar la lógica, que da sentido a la universalización).

En la maduración de la adolescencia, el equilibrio de la experiencia e inteligencia hacen del conocimiento no sólo la prolongación de la conceptualización emanada de aquellos, sino que proyectan el concepto hacia el mundo de la abstracción, de las ideas, dando al signo la dimensión de símbolo poético. Por este

tiempo puede darse lo excepcional: el advenimiento de un artista precoz, y la razón es muy simple, la unión de lo concreto y de lo abstracto —siguiendo las ideas del Dr. Raimundo Kupareo— que se da en la obra artística, se hace dura y su profundización en la realidad posibilita la objetivación de lo universal.

Para terminar este aspecto agreguemos algo más. Como el problema en discusión se refiere a la educación —de este momento y futura— me permito recalcar que todo lo anterior perdería su efecto si además no se tiene presente que para lograr un desarrollo *integral* del educando debe conseguirse simultánea y progresivamente una madurez emocional, la que contribuirá decisivamente a lograr un aumento de la sensibilidad e imaginación. Tomamos a la sensibilidad como la capacidad de aprehender imágenes y su contenido, y la imaginación como la capacidad de crear imágenes.

En la imaginación distinguimos tres modos diferentes: a. *Imaginación reproductora*: en la que se traspone una realidad de modo que el receptor *evoque* situaciones (en el terreno que nos interesa, consistiría en una expresión basada en la experiencia); b. *Imaginación combinadora*: en la que se insertan entre sí varias “realidades”, arbitrariamente, enfrentando al espectador a lo insólito —no necesariamente a lo incongruente ni absurdo (esta expresión operaría desde la inteligencia. La podríamos describir como “literaria” para señalar un proceder discursivo tanto en el creador como en el receptor)—; c. *Imaginación creadora*: en la que se transfigura una realidad, esto es, la relación imagen-idea opera como un todo orgánico que debe superar la pura presencia de la imagen o la sola presencia de la idea, vistas aisladamente o sumadas “algebraicamente”. Este modo de expresión estaría basada en el equilibrio

de experiencia e inteligencia (el espectador capta intuitivamente el sentido de la totalidad; en cambio, en el caso *b*, el saber es mediato y la aprehensión dependerá de la capacidad de abstracción del espectador, y en el caso *a*, se trataría de una obra dirigida al conocimiento experiencial.

A mi juicio, el proceso de desarrollo de la sensibilidad seguiría el curso que he señalado, si el desarrollo emocional se ha logrado paralelamente.

No cabe duda que si se han cometido errores en el transcurso de la historia de nuestra educación, nosotros también podemos caer en ellos, en los mismos anteriores o en otros nuevos, pero esto no debe detener —a lo menos— el deseo de proyectarse hacia el futuro. Lo que sí debemos tener presente es que cualquier cambio que se pretenda hacer debe basarse en un proceso de análisis de la realidad, de nuestra realidad. Pienso que los errores pasados, en su gran mayoría (si no todos) se han debido a la ligereza con que se aplicaron teorías pensadas en otros lugares, con otra cultura, con otros alumnos. La tentación del “último” libro parece haber sido una constante, y si hace algunos años se creyó en Dewey, o en Tyler y Bloom, en fin, en otro, lo malo estuvo en que cada vez que cambio el libro —o la teoría— de cabecera, se pretendió cambiar el sistema. No pretendo en este momento estar escribiendo el “libro blanco”, pero, creo que no se pensó tanto en el estudiante, cuanto en la teoría del estudiante, más precisamente en la teoría de “otros” estudiantes. El problema, en el fondo, está en llegar con la teoría bajo el brazo (o bajo el poncho) y en no analizar con la máxima seriedad y apertura al alumno chileno en su contexto, a ese mismo que pretendemos educar.

Para ello se requieren, es cierto, varias condiciones: que las autoridades educacionales entienda que *todos* los educadores tienen algo que decir; que todos los educadores entiendan que tienen algo que aprender y mucho que enseñar, y que piensen que llegan al alumno para ayudarlo a ser hombre y no a ganarlo como adherente para esta o aquella posición. Así pues, supongo como primera tarea del educador el romper con los propios criterios estrechos y abrirse objetivamente al educando. La segunda, el comenzar a analizar, sin prejuicios de ninguna especie, la situación concreta chilena, en lo referente no tanto a los errores sino a las reales posibilidades. La tercera operación es la síntesis que significará una planificación de la educación. Para el caso concreto de nuestra asignatura: analizar el significado de línea, color, superficie, volumen, espacio, etc., en la creación del niño y adolescente; estudiar el encuentro o desencuentro de conceptos y obras y ver el posible desarrollo de la conceptualización y la consecuente apertura a la racionalidad, en base a un ordenamiento sistemático de la enseñanza de las artes plásticas en relación al conjunto de las artes y de las demás disciplinas del saber humano (señalo esto como un ejemplo de algunos de los problemas que deberá enfrentar quien se proponga estudiar la realidad chilena en el plano de la enseñanza de las artes plásticas).

Existen además otros problemas que, piadosamente, parecen no ser tocados en ocasiones como ésta en la que se pretende hacer un análisis descarnado del pasado y perspectivas de la educación, aquí o en cualquier parte. Me refiero a la inercia que muchas veces parece ser congénita en los profesores (se da también en todo tipo de profesiones y oficios). Me explico. Creo que no es raro encontrarse

con proyectos que no logran convertirse en realidad por falta de una participación efectiva de los responsables, así, por ejemplo, en la reforma propuesta hace pocos años, encontramos un aspecto que decía relación con la realización de "actividades integradas" por parte de los diversos profesores de un determinado curso; dichas actividades fueron directamente al fracaso por la falta de cooperación de algunos, de imaginación, de otros, y de compromiso con su misión —quizá— de todos. Ahora, si vamos un poco más lejos en el tiempo, y revisamos los programas de 1964, nos encontraremos —y selecciono, el curso al azar— con que para el quinto año de humanidades (*Diario Oficial* del 23 de mayo de 1964), páginas 1407, 1423 y 1424, 1352, 1351, 1362) hay contenidos que pueden coordinarse en materias tan distintas como matemáticas, artes plásticas, filosofía, castellano, historia. Sin duda que podría haberse estimulado el trabajo en común y la participación de profesores y alumnos en un estudio integrado; no era necesario que esto se "decretara" oficialmente, bastaba solamente que un grupo de profesores se pusiese de acuerdo para hacerlo, con imaginación y buena voluntad.

En resumen, propongo: un acercamiento real y efectivo al alumno y su mundo, para, a través de él, proponer los nuevos contenidos y conductas de una futura planificación y programación; el estudio y aplicación de los recursos que la ciencia y la técnica pueden aportar, tanto en el plano de la enseñanza, como en el de la investigación, y experimentación que realicen profesores y alumnos, a fin de intensificar el contacto del hombre común con el arte y los artistas, pues no debemos olvidar que lo que pretendemos es insertar al alumno en la dinámica de la

vida. Lograremos tales objetivos abriendo posibilidades tanto técnicas como teóricas con el interés de abrir el espíritu del educando y no de imponerle nuestra particular visión del mundo, del hombre, de las cosas y la vida. Con esto no quiero decir que nos limitemos a ser meros espectadores del proceso de formación del alumno, sino que sepamos educar sin obligar, haciendo que el proceso educativo sea efectivamente un proceso en que la coparticipación sea fundamental, y la libertad sea la meta.

Para terminar, me permitiré citar a Irena Wojnar, educadora polaca, quien en su libro "Estética y Pedagogía" (edición en castellano de Fondo de Cultura Económica, México, 1967, págs. 99/100) dice: "nos queda por señalar que la educación por el arte —cuestión actual si la hay— pertenece tanto al dominio de la pedagogía como de la estética. Esta relación no siempre ha sido debidamente apreciada por estas dos disciplinas; la estética se ha orientado más bien hacia la reflexión teórica, y la pedagogía ha corrido el riesgo de encerrarse en marcos demasiado prácticos. El problema del arte y el hombre, trama que se transparenta a través de toda concepción de la estética, señala una oportunidad de conciliación entre dos dominios científicos: la pedagogía y la estética".

Propongo, en último término, pensar en la perspectiva del joven (y del adulto, a quien se le niega el acceso a estas materias en la actual "educación de adultos") formado en lo que denominamos educación por el arte, cuyo espíritu creador y su desarrollo debe formar parte de la meta que se proponga una planificación que no se queda en el pasado del hoy, sino que abre camino al futuro del futuro.

Nos hemos habituado a divagar frecuentemente sobre lo que otros han dicho en relación con la educación artística. A detenernos a veces en nuestra realidad educacional, pensando que en nuestras manos tenemos tal vez, una planificación, una programación, una metodología que en el caso de ser aplicadas a nivel nacional, constituirían la solución que permitiría el acercamiento del niño y del adolescente chilenos al deseo de expresarse, de crear, de comprender la obra ajena, de desarrollar una expresividad auténtica, imaginativa, serena o audaz que iría aflorando desde el quehacer cotidiano.

El enfrentamiento con la realidad, nos demuestra que lo anterior constituye uno de los pasos de este andar tan complejo que nos llevará al logro de una "Educación por el Arte".

Cuando a nivel de especialistas, participando en comisiones, se tiene entre manos la tarea de programar adecuadamente, en los primeros encuentros los criterios comienzan a aunarse, los objetivos a clarificarse; al llegar el momento de concretizar contenidos básicos, de sugerir actividades frente a la realidad niño-adolescente, sin dejar de lado otras realidades que se nos imponen desde nuestra geografía, desde nuestra realidad material, aquello que ideativamente parecía conformarse comienza a diluirse. Por el marcado rastro que queda aún de una inadecuada formación en el campo de la expresividad creativa y los problemas plásticos, tienden nuevamente a ser sugeridos desde una visión de adulto. Los procesos se van frenando y nos invitan a una reflexión.

De otra parte, ha existido la posibilidad de revisar y actualizar conceptos con otros colegas a nivel de "Perfeccionamiento del Profesorado". Allí encon-

tramos interés, apertura, sacrificio, que aúnan voluntades que en este perfeccionarse proyectan y construyen. Hay quienes desafortunadamente no han comprendido su misión de educadores y la tracionan destruyendo.

Al mirar hacia el educando, sobre quien recaerá el fruto de nuestras meditaciones, me siento invitada a tomar uno de los caminos propuestos por el profesor González: el de dirigir una mirada retrospectiva hacia ciertos momentos vividos y que en alguna medida han desembocado en un pensar y repensar dentro de un Instituto de Estética, sobre el quehacer de aquel hombre que supo entretener con su obra hilos que unen, anudan, acercan, más allá de posibilidades físicas de tiempo y espacio mensurables.

Hay indudablemente aspectos formativos, no sistemáticos, que en un desmenuzarse puedan aflorar con mayor nitidez y nos permitan construir sobre ellos.

Campos, luz que parece emanar de ellos, bañando los ojos de aquel niño y adolescente que supo mirarlos, sin saberlo.

Tenebrismo de altos muros, rigidez matemática, frialdad que rebelan a aquel mismo muchacho que se sacude pintando caballos azules, jinetes rojos. Rebelión que dio su fruto en este caso. Oportunidades y bloqueos que afortunadamente no se equilibraron dejando indiferencia.

En otros recuerdos: manchas de acuarela vibrando, las ha dejado sobre el papel la maestra de ojos verdes y mirada serena. Con asombro y excitación se palpa vida donde no había nada. Tenemos aquí encuentro con el color, y despertar de la autocrítica.

Danzas de niños contempladas y compartidas.

Juegos de niños que monologan, dialogan y narran metidos dentro de sus personajes.

Melodías de lejanas tierras que acompañaban tal vez desde la cuna, música descubierta a través de oídos ajenos, más tarde redescubierta con una proyección que queda limitada por lo propio.

Comunicación viva del adulto con el niño y el adolescente, partiendo de formas de expresión artística, más comunicable mientras más interiorizada, y que posee un alto contenido formativo, mostrando al hombre más allá de sus imperfecciones, con el tremendo atractivo de un tiempo que no oprime y de un espacio que no asfixia y que por el contrario, eleva.

Condiciones favorables, acercamiento humano, capacidades propias de captación, posibilidades expresivas incentivadas en forma adecuada o a través de despropósitos que rebelan.

Es en el dar oportunidades donde podemos encontrar un punto de partida en nuestro mirar hacia nosotros. El que lleve en sí algo de pedagogo y sienta profundamente el quehacer humano dentro del arte, debe tal vez reestudiar el compromiso que tiene ante sí, ante el niño, el adolescente, la sociedad, sin desdeñar la adecuación de su vivencia para hacerla comunicable.

Aquel que en su reflexionar no sienta la vocación de educador, no deja por ello según mi pensamiento, de tener una directa responsabilidad en otro plano de la comunicación. El diálogo académico, la investigación, las publicaciones, ayudarán a todos a la toma de conciencia, a la clarificación de su propia responsabilidad. Estetas, educadores desde el nivel parvulario, que se proyecten en una apertura más allá de la obligatoriedad de una jornada.

Frente al problema propuesto, relacionado con una programación, reafirmo el sentir de mis colegas, en cuanto propician la ruptura de la incomunicación entre

“emisor” y “receptor”, pensando en que este “emisor” sea más bien un “Guía colaborador en la autoformación del alumno sugiriendo caminos” y considerando al “receptor” no exactamente recibiendo sino realizando, orientado por quienes no han perdido de vista “su realidad persona-mundo”, como lo expresa el Sr. González textualmente y concuerda el Sr. Gerias en este encuentro.

Preparación sólida de parte del profesor, que le permita dar una verdadera y no falseada comunicación.

Conocimiento vivo e inquieto frente a aspectos de una evolución en el desarrollo del expresarse en forma creativa.

El llegar a futuro a la posibilidad de partir no impelidos por una programación exhaustiva, sino incentivados por el profesor creador, forjador de sus propios programas y métodos, adecuados a una realidad, flexibles, regionalizados, orientados, sí, por las grandes líneas de aquellos que tienen ante sí la misión de reflexionar viviendo realidades.

Dejo destacado como otro punto de interés, aquel que no ha sido considerado aún en planificaciones y programaciones a nivel de Enseñanza Media y parte de la Enseñanza Básica y que también ha inquietado al prof. González: me refiero a la “ruptura del esquema de asignaturas incomunicadas”.

La búsqueda de nuevas posibilidades de integración entre las diversas asignaturas permitida dentro de un esquema de planificación adecuada, creo, es de gran interés y requiere la seria atención de planificadores y programadores.

En el actual sistema el tiempo limita de tal modo que intensifica la desintegración que existe entre las diversas materias, no permite casi el contacto humano profesor-alumno, con el desconocimiento mutuo que crea climas nada propicios a un avance, con la imposibilidad casi total

de llevar a los niños y adolescentes al encuentro con la obra misma, a mirar lo nuestro.

Esta es una inquietud que va lentamente tomando cuerpo en nuestro medio. Un grupo de alumnos de esta universidad se ha detenido a reflexionar en ello a nivel de seminario.

Pienso que tenemos todo un camino por andar y creo que como se ha dicho, "camino se hace al andar".

SERGIO MONTERO VAN R.

He leído con atención las opiniones emitidas por mis colegas de mesa y pienso que muchas de las tesis que defienden y sostienen frente a la materia que les preocupa, encuentran en mí un eco de aprobación. Se han señalado críticas de orden general al modo equivocado como muchos maestros se han planteado la dinámica docente de las Artes Plásticas y, por otra parte, se han sugerido ciertas actitudes o virtudes interiores que deben animar al profesor de arte, que mi colega González define "actitud de amor", como inspiración de la acción docente en este orden educacional, sin el cual toda erudición y preparación técnica son vanas. Algunas de las críticas pueden hacerse extensivas a todas las asignaturas del currículum escolar, cual ha sido el carácter eminentemente pasivo y receptivo del proceso enseñanza-aprendizaje en el sistema educacional chileno. En la educación artística, esta concepción docente resulta ser nefasta y creo que en general está siendo conscientemente superada por la mayor parte del profesorado de la asignatura.

Pienso que no vale la pena extenderme sobre estos aspectos más allá de lo que mis colegas lo han hecho. Después de todo, estos enfoques no son absolutamente

nuevos, y en cierto modo, pertenecen al actual acervo de ideas y actitudes que animan a la mayor parte de las personas que se dedican a la enseñanza artística. Quisiera más bien responder al objeto fundamental de esta mesa, pues constato principalmente que mis colegas se han referido a la responsabilidad de los maestros o agentes de educación artística y muy poco o casi nada a los Programas de la asignatura, tanto en el presente como en su proyección futura.

1) Antecedentes de los actuales Programas:

Los actuales Programas de Asignatura fueron formulados por distintos equipos técnicos, comisionados para tal objeto por la Superintendencia de Educación en función de la Reforma Educacional del anterior gobierno. No se dio el caso de un equipo inicial que abordara en forma integral la totalidad del desarrollo programático, logrando proyectar una visión globalizadora que señalara la continuidad del mismo. Por el contrario, cada equipo abordó sólo una parte o conjuntos de partes del contexto Enseñanza Básica y Media. De este hecho no puede culparse a las comisiones encargadas, las que en general contaban con elementos académicamente calificados, sino más bien, el resultado fue consecuencia de la forma como se planificó por parte de las autoridades, las que fueron resolviendo la empresa por etapas, es decir, año a año y, en ciertos casos, como es el del Primer Ciclo Básico y parte del Ciclo Medio, por conjuntos de dos o tres años. Este es el costo de un período que fue singularmente dinámico, ejecutivo y creador. Fue necesario emprender una tarea y así se hizo; la evaluación posterior iría permitiendo las rectificaciones que fuesen necesarias.

Todos estos antecedentes explican en gran parte la discontinuidad y discre-

pancias de posturas docentes que se observan en muchos aspectos de estos programas. Sin embargo es justicia señalar que no obstante las dificultades citadas, algunos planteamientos, a los cuales haré referencia, fueron coincidentes y presentan por lo tanto continuidad y unidad de criterios. Es el caso de la extraordinaria modificación que han sufrido los programas tradicionales anteriores a partir de la Reforma, en cuanto al crecimiento del campo experiencial de la expresión plástica. Con anterioridad a la Reforma, la expresión plástica se encontraba constreñida esencialmente al Plano Pictórico, es decir, a la pintura, dibujo, grabado, gráfica, o sea, al Plano Bidimensional. Con la Reforma, el campo experiencial creativo se proyectó hacia el universo total de las Artes plásticas; al Plano Pictórico se agregaron en forma sistemática la expresión en el Volumen, luego en el Espacio (Experiencia del Recinto Arquitectónico) y finalmente la expresión plástica Cinética (Estructuras plásticas en movimiento). Todo ello ha significado una innovación trascendental. Es comparable a un predio que legítimamente pertenece al dominio de las Artes Plásticas o Visuales, del cual sólo se hubiese desarrollado o cultivado hasta esa fecha una pequeña parcela, dejando el resto del territorio abandonado. Este es un mérito que en su totalidad exhibe el programa a pesar de la incomunicación que existió entre los distintos equipos que lo formularon. Ello ha significado que la riqueza de oportunidades expresivas por parte del niño y del adolescente, a través de las experiencias plásticas que actualmente realizan, sean de una plenitud jamás logradas. Dicho crecimiento no sólo dice relación con las actividades creativas, sino también con las apreciativas.

Como una consecuencia de lo anteriormente expuesto, el Programa permitió la

posibilidad de desarrollar nuevos contenidos, cuales son las actividades plásticas vinculadas al Diseño Integral, etapa que se encuentra claramente expuesta a partir del Ciclo Medio. El Diseño resulta ser una forma de expresión plástica íntimamente vinculada al desarrollo contemporáneo de las Artes Visuales y constituye uno de los aspectos más importantes e ineludibles de la cultura plástica del presente y del futuro. Significa también, que las Artes Plásticas se proyectan hacia la comunidad toda y dejan de ser un privilegio de minorías selectas.

Parte de la metodología del Diseño Integral comprende las llamadas experiencias de Diseño Básico o "Plástica", etapa previa que implica una disciplina de extraordinario valor formativo en orden a desarrollar la capacidad plástica creativa.

2) Los futuros Programas:

La política educacional del actual gobierno ha significado importantes cambios en la estructura educacional. Sus características más relevantes residen en la democratización, participación y masificación del sistema. Ello significa que los futuros programas de Artes Plásticas deberán surgir en la dinámica misma del hacer pedagógico, vale decir, con la participación de todos los maestros sin excepción. Esta participación, aparentemente utópica si se piensa en la estructura tradicional, será perfectamente factible, de acuerdo a las actuales planificaciones relacionadas con el Perfeccionamiento Masivo Descentralizado, nueva modalidad que implica el concepto de "equipos de autoperfeccionamiento a través de Talleres de Educadores". Sería largo referirme aquí a toda esta nueva organización que quiebra en forma rotunda el esquema tradicional hasta ahora vigente. Lo importante es destacar el hecho que los futuros Programas serán formulados por

las bases docentes, de acuerdo a sus realidades regionales y no a partir de una imposición vertical y centralizada. El Ministerio, a través de sus cuerpos técnicos, sólo velará por el cumplimiento de los grandes y fundamentales objetivos que

cada disciplina importa, cual es el caso de las Artes Plásticas, que se orientan principalmente hacia el desarrollo de las capacidades creativas y apreciativas del hombre.