



**Jesús Eduardo
Oliva Abarca**

Universidad Autónoma de Nuevo León

Reflexiones e Interrogantes en torno a la Educación Artística

| *Considerations and questions about art education*

Resumen

Aunque la investigación en torno a los aportes educativos de las artes se ha intensificado en los años recientes, persisten problemáticas referentes a aspectos diversos de la educación artística tales como su orientación epistemológica, su posición y función en los currícula escolares, su relación y trascendencia en la praxis social y cultural, entre otras más. El doble objetivo de este ensayo es, por una parte, enunciar el papel ideal que desempeñaría la educación artística en el proceso formativo del discente y, por otra parte, enlistar los problemas que, desde la pedagogía, atañen a la enseñanza y aprendizaje de las artes. Para cumplir con este cometido, el presente trabajo se ha desarrollado a través de la revisión de algunas propuestas teóricas sobre el tema, lo que ha dado por resultado una serie de interrogantes cuyo propósito es contribuir a investigaciones más exhaustivas sobre las posibilidades y alcances de la educación artística.

Palabras Clave

Educación Artística · Cultura · Currículo · Estética · Crítica

Abstract

Although research on educational contributions of the arts has intensified in recent years, problems related to various aspects of artistic education persist, such as its epistemological orientation, its position and function in school curricula, its relationship and significance in social and cultural praxis, among others. The dual purpose of this paper is, firstly, to state the ideal role that art education would play in the training process of the student and, moreover, list the pedagogic problems concerning about the teaching and learning of arts. To fulfill this objective, the present work has been developed through the review of some theoretical proposals on the subject, which has resulted in a series of questions whose aim is to contribute to comprehensive research on the possibilities and scope of the artistic education.

Keywords

Art Education · Culture · Curriculum · Aesthetics · Critique

1. Cultura, educación y sociedad

Han pasado más de doscientos años desde que Friedrich Schiller escribiera *La educación estética del hombre*, obra en la que sostenía la tesis de que el ser humano puede alcanzar su estado moral más perfecto a través del conocimiento y la sujeción de su conducta al ideal de lo bello. El esperanzador proyecto del filósofo partía de un supuesto de carácter axiomático para la Ilustración, a saber, la convicción de que el hombre, mediante la correcta guía de sus capacidades naturales basada en los más elevados valores espirituales, podría domeñar los impulsos (auto)destructivos que impedían una armónica convivencia social. Las ideas expuestas por el también dramaturgo en el distante año de 1792 -fecha en que redactó su célebre texto- continúan hoy vigentes, pues, a mi parecer, constituyen

en su conjunto uno de los antecedentes más importantes para los actuales debates acerca del papel que desempeña la educación artística en la sociedad contemporánea.

Las reflexiones de Schiller se refieren a tópicos que, pareciera, se encuentran relacionados solamente por contigüidad disciplinaria: educación, arte y estética; el acierto del filósofo alemán consiste en su intento por engarzar de manera orgánica estos dominios del saber y del hacer humanos que, generalmente, son concebidos como ámbitos separados o incluso excluidos de la efectiva praxis social y política; no obstante, para comprender la problemática general de las posibilidades y alcances de la educación artística no bastará con profundizar en las premisas



desarrolladas por Schiller -mas sobre ello se volverá en su debido momento-, antes bien, es preciso abordar primero, así sea sucintamente, el fenómeno educativo en general y, después de manera específica, la práctica educativa según la cual el arte adquiere un decisivo potencial pedagógico, para lo cual, sin embargo, será necesario describir el contexto o contextos en que se sitúa y se lleva a cabo el proceso educativo sustentado en el arte.

La educación es una actividad exclusivamente humana, pues el concepto más común que de ésta se tiene es referido a los seres biológicos que pertenecen a la especie humana. Por etimología, la palabra posee dos acepciones distintas, mas no opuestas: derivada del vocablo latino *educare* -que significa nutrir, alimentar- se concibe como una especie de acrecentamiento en el cual el educando recibe influencias exteriores que modifican su conducta en pro de un fin específico,



como el aprender un oficio, el adoptar hábitos determinados, conocer algún tema relevante, etc.; de acuerdo a su segundo sentido, procedente del término *educere* -y cuyas posibles traducciones serían dirigir u orientar- se entiende como la voluntaria conducción de las capacidades innatas del sujeto. La primera acepción favorece una perspectiva pasiva en la que la educación opera con base en los estímulos extrínsecos provistos por el educador, mientras que la segunda fomenta una visión desarrollarista según la cual la actividad del educando es fundamental en el proceso educativo integral.

En un intento por integrar en un único concepto las diversas nociones sobre el fenómeno de la educación, Ricardo Nassif propone una aproximación al mismo basada en dos criterios subsecuentes, el primero desde el punto de vista de su 'dirección', y el segundo según la intención subyacente al acto educativo. En tanto se ejerce de manera extrínseca, es decir, desde 'fuera', es correcto denominar a este proceso como *heteroeducación*; si la motivación es intrínseca al sujeto, el término adecuado a emplear es el de *autoeducación*. De acuerdo al enfoque integracionista -o mejor, culturalista, como se verá más adelante- de Nassif, ambas direcciones no se excluyen, antes bien, constituyen un único movimiento en el que el educando incorpora los estímulos externos u objetivos a su subjetividad en un acto continuo de formación, como el autor describe a continuación:

- 1) La educación es una influencia externa que configura al individuo (*heteroeducación*);
- 2) La educación es un desarrollo interior que hace que el individuo se configure a sí mismo (*autoeducación*);
- 3) La educación es un proceso que proporciona al individuo los medios para su propia configuración (*hetero y autoeducación* reunidas) (Nassif, 1958: 7).

Por otra parte, la intención subyacente al proceso especifica si la educación se presenta como una acción *asistemática* o *sistemática*. La primera se caracteriza por la predominancia de los factores externos o, mejor, por las condiciones del medio natural y social que, inconsciente y espontáneamente, determinan el comportamiento del ser humano; baste con recordar, para que quede ilustrado este punto, que ciertas actividades o capacidades básicas o elementales -tales como el habla, los hábitos de higiene corporal,



o las normas de actuación en el contexto familiar o comunitario- se aprenden por imitación y asimilación. La educación *sistemática*, en cambio, es la que se lleva a cabo en escenarios formales, como el aula, la escuela, el taller, etc., y que se realiza con el claro objetivo de formar o educar, siendo, pues, una actividad consciente, consensuada y metódica. De manera análoga a la distinción hecha entre *hetero y autoeducación*, ambos tipos de intencionalidad en la acción educadora son complementarios, pues la educación *asistemática* antecede a la *sistemática* o, si se prefiere, ésta última presupone a la primera.

A partir de la revisión de estos dos rasgos, la dirección y la intención de la actividad educacional, Nassif formula el siguiente concepto general:

La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación) (11).

Esta noción, sin embargo, por su carácter abarcador aplica sin distinción a todo ser biológico; de ello que el mismo pedagogo advierta la necesidad de restringir tal concepto para que su referente único sea el ser humano. La naturaleza misma del fenómeno educativo provee los lineamientos para tal cometido, pues, como se



ha venido insistiendo hasta ahora, la educación es, ante todo, un proceso, y como tal, puede ser descrita en etapas sucesivas, las cuales, como refiere Nassif, se enlistan a continuación:

a) crianza: "es una conducción que se mantiene en el plano biológico y cuyo fin primordial es asegurar la subsistencia orgánica del ser" (13).

b) adiestramiento: "Busca la constitución de hábitos, de mecanismos que permitan al individuo adaptarse y reaccionar adecuadamente frente a situaciones exteriores" (13).

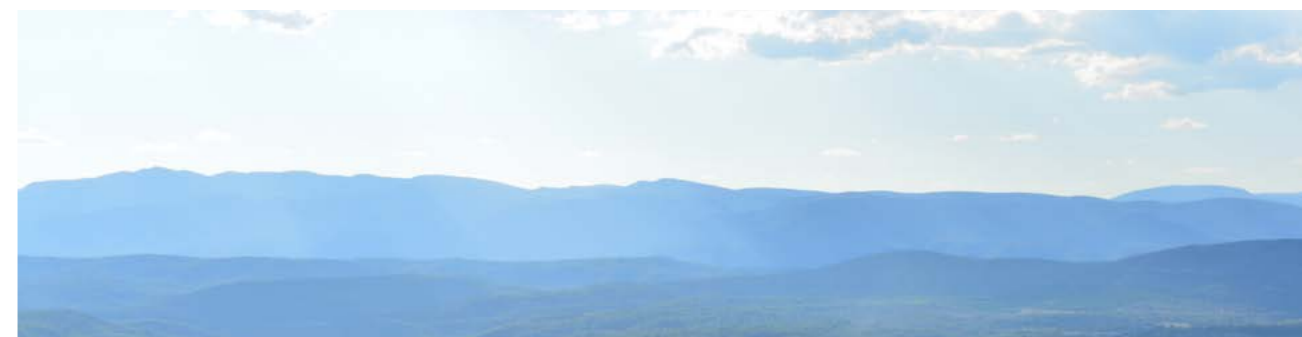
c) instrucción: mientras que la crianza y el adiestramiento son momentos que pueden atribuirse a todo ser animal, esta fase del proceso educativo --y las que le siguen-- pertenece al ámbito de lo humano, pues implica la transmisión de un conocimiento determinado supeditado a una actividad, objetivo o finalidad específica.

d) educación: supone un grado de aprehensión más interiorizado, en tanto que el conocimiento a transmitir se encauza a la formación de actitudes y valores.

e) autoeducación: el momento culminante del proceso educativo general, en el que el aprendizaje se convierte en una forma de relación con el mundo natural y social por la cual el educando adquiere consciencia de su autonomía.

Con la anterior descripción por etapas, el muy general concepto de educación que se ha empleado hasta aquí queda delimitado a lo propiamente humano, es decir, a la cultura, en contraposición a la naturaleza. La especificidad del fenómeno educativo trasciende lo meramente biológico; desde el punto de vista cultural, es más que una actividad, es una realidad decisivamente humana y, por lo tanto, cambiante de acuerdo a los valores que rigen una época en particular. Ante este panorama surge la interrogante acerca del lugar, la función --o funciones-- y el valor de la educación en la cultura, pregunta que, aunque su respuesta pareciera obvia, por fines explicativos es pertinente desarrollar.

Todo lo producido por el ser humano, tal es la definición más inmediata de cultura, término usualmente contrapuesto al de naturaleza, que, en lenguaje filosófico, designa lo que existe en sí y por sí, sin



injerencia alguna del arbitrio humano. De acuerdo a esta oposición, es válido distinguir entre *natura* -vocablo empleado por numerosos teóricos, de entre los que cabe destacar a Ernst Cassirer- como una parcela de realidad fundamentalmente diferente de la cultura, entendida ésta como la realidad humana esencial, que se expresa en la praxis social, o, dicho de otra manera, lo cultural corresponde a un sistema abstracto de normas y valores que se actualiza o se pone en marcha a través de las diferentes prácticas sociales. Retomando el hilo de las argumentaciones de Nassif, la amplia definición dada al principio se acota, pues, si bien la cultura es lo producido por el ser humano, ésta se encuentra orientada a la consecución de fines muy específicos, que son los de realizar los *valores* -definidos como cualidades ideales, tales como la justicia, la bondad, la belleza, etc. (26)- en *bienes culturales* -objetos en los que se concretan los valores (26)-. De acuerdo a la óptica seguida por Nassif, la educación adquiere relevancia cultural en tanto satisface las siguientes concepciones:

a) la educación es un bien de cultura, pues a través de ésta se objetivan los valores de una sociedad en la forma de patrimonio;

b) "la educación es la *síntesis y la condensación consciente de la totalidad de la cultura*" (27);

c) la educación funge como vehículo de transmisión de normas, valores, y modelos culturales y sociales;

d) por la educación, el sujeto se torna consciente de su individualidad y de su integración en la cultura;

e) "la educación es el *proceso de vivificación, de renovación y de creación de cultura*" (28).

Las anteriores consideraciones en torno al fenómeno educativo quizá han ilustrado convenientemente, aunque de manera escueta, la interacción entre cultura, sociedad y educación, no obstante, queda por plantear la relación de ésta última con el arte, así como el esbozar, desde una visión panorámica, las funciones que idealmente cumpliría la educación artística.





2. La 'idealidad' de la educación artística

Dos son los argumentos principales para sostener la diferenciación entre la realidad y la idealidad de la educación artística en el contexto educativo. El primero toma como punto de partida la discontinuidad entre los contenidos proporcionados y aprendidos en el ámbito escolar y su aplicación en la vida cotidiana y profesional, situación que se traduce en la poca o nula conexión que perciben los alumnos de la utilidad o aprovechamiento de varias asignaturas en la vida real.

La educación artística es uno de estos campos de saber y acción que generalmente aparecen como desvinculados de los contextos complejos y variados de la actuación social pues, recluida a los espacios escolares, se convierte en compendios de información y técnicas aislados que no trascienden al aula:

Fuera del marco de la escuela, los individuos aprenden habilidades y cuerpos de conocimiento en contextos ricos, sustentadores y esencialmente «naturales», en los que la información es sumamente redundante y el feedback inmediato y normalmente muy apropiado. En cambio, en el interior de la mayoría de los marcos escolares, el acento recae directamente en el apren-

dizaje de la información separada del contexto en el que es probable que se utilice (Gardner, 1994: 53).

La observación de Gardner alude precisamente a una modalidad informal de la educación, la llamada "escuela afuera", que aparece como alternativa a los marcos escolares cerrados que caracterizan a la tendencia predominante de la normatividad educativa; en teoría, la "escuela afuera" posibilita formas de aprendizaje más eficaces en cuanto sitúa el proceso educativo en un contexto específico, además de confrontar al estudiante con problemáticas inmediatas reales que afectan a su comunidad o entorno. Posteriormente se retomará este punto con mayor detalle.

El segundo argumento se refiere a la faceta gnoseológica del proceso educativo en general. Gardner, continuando la teoría piagetiana del desarrollo infantil, postula cinco clases de conocimiento vinculados cada uno de estos a una etapa de formación y adquisición de habilidades del educando. El primer tipo de conocimiento, el *intuitivo*, es el que "se adquiere a través de las percepciones sensoriales y de las interacciones motrices, y funciona principalmente a través de la estimulación de estas capacidades" (55); le sigue el *conocimiento simbólico de primer orden*, por el cual "los individuos empiezan a utilizar y a dominar la mayoría de los sistemas simbólicos ampliamente disponibles de su cultura —palabras, imágenes, gestos, pautas musicales y similares—" (55).

Estos dos estadios primarios del desarrollo cognitivo del individuo son supuestamente universales, pues operan de manera idéntica en toda cultura y en toda época.

La siguiente fase en el crecimiento cognoscitivo del sujeto es el *conocimiento notacional*, que es el relativo a los códigos abstractos subyacentes a los sistemas simbólicos de primer orden, o, si se prefiere, los diferentes metalenguajes por los cuales uno o varios objetos o ideas se interpretan como símbolos, es decir, como representaciones de cosas o nociones aceptadas por convención; posteriormente, el *conocimiento de cuerpos formales de saber* -o disciplinario- posibilita la comprensión de contenidos que "van más allá de elencos de información, hasta incluir, también, marcos para pensar productivamente en diferentes disciplinas y para adquirir comprensiones más profundas de esas disciplinas" (56). Tanto el conocimiento de sistemas notacionales como la aprehensión de cuerpos organi-



zados de saber se encuentran circunscritos a espacios escolares que sirven como antecelas a la integración del discente en la sociedad. Todas las etapas previamente comentadas se encaminan a posibilitar un último ciclo de aprendizaje durante el cual el educando ha de adquirir competencias mayormente específicas que permitan su pleno desenvolvimiento en la vida social. A este tipo de conocimiento lo denomina Gardner como *especializado*, pues se refiere al dominio de habilidades que otorgan a todo tipo de saber un sentido práctico:

Cualquier cultura abriga un conjunto de oficios, disciplinas y prácticas que tienen que dominarse al menos por parte de algunos individuos, si el conocimiento de la sociedad ha de transmitirse a la siguiente generación. Esta amplia categoría incluye multitud de juegos, actividades de ocio, formas de arte, procedimientos religiosos y vocaciones, cada una de las cuales comporta gradaciones de competencia que van desde el nivel del novato al del maestro (57).

Si bien este conocimiento tiene cabida en marcos formales escolarizados, su más acabada realización no se aprende necesariamente en la escuela, pues supone una clase de saber que se domina mediante la observación, la imitación y la participación directa -de igual manera que el conocimiento intuitivo y el simbólico- en contextos diferentes a los exclusivamente educativos, es decir, ya



en ámbitos profesionales o profesionalizantes. Como parte de este espectro de conocimientos especializados, el arte -en su aspecto cognitivo y operacional, es decir, como saber y como hacer- posee más un valor vivencial que pedagógico; se puede aprovisionar al educando de nociones y herramientas que le permitan entender e interpretar el arte; así mismo se puede enseñar y aprender a hacer arte -en el sentido de la correcta ejecución de la técnica- todo ello puede cubrirse en entornos escolares, mas la verdadera competencia artística -si se me permite el término- es asequible únicamente por la práctica constante y por la implicación directa en el oficio o disciplina que se desea desempeñar.

Recapitulando, las dos principales razones por las cuales puede sostenerse la distinción entre la realidad y la idealidad de la educación artística apuntan a una misma problemática, que Gardner enuncia con singular exactitud: "¿Qué se puede hacer para minimizar la disyunción entre las formas de conocimiento o, dicho de otro modo, hacer más alta la integración entre estas formas diversas?" (62). La necesidad de establecer puntos de contacto entre el aula y la vida fuera de ésta no es solamente un tópico pedagógico, sino también gnoseológico, pues es por medio de su aplicación en la sociedad que el conocimiento adquiere su más alto valor cultural. En lo que al arte respecta, la separación entre escuela y praxis social pareciera ser todavía mayor que con otras disciplinas u oficios; la gé-

nesis de esta problemática se ha venido insinuando a lo largo de las anteriores reflexiones: el aprendizaje artístico -en toda la extensión del concepto, es decir, como influencia, imitación, participación y desarrollo autónomo- es, ante todo, un tipo de saber informal que se lleva a cabo en espacios alternativos al aula, es decir, más que una profesión, toda actividad artística es percibida todavía como un oficio.

La diferenciación entre oficio y profesión es fundamental, pues, mientras el primer término designa generalmente un conocimiento técnico, el segundo se refiere a un saber especializado que involucra no sólo aspectos conceptuales, sino también morales, actitudinales e institucionales.

Las consecuencias directas de esta concepción del arte en la realidad educativa son evidentes; el arte puede enseñarse, y de hecho se enseña, pero incluso en los marcos escolares más sistemáticos -salvo las academias, colegios y escuelas dedicadas a la enseñanza artística y su ulterior difusión- es un área de saber supeditada a asignaturas que, en la jerarquía y orientación del currículo, tienen una más alta estimación. Existe, entonces, una educa-



ción artística -como conjunto organizado de conocimientos a enseñarse y aprenderse- pero sobre ésta se ciernen preconcepciones que limitan enormemente su campo de acción:

la educación artística ha continuado siendo considerada un vehículo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva —no como un tema escolar... una educación como ésta se producía, casi por completo, fuera de la escolarización formal (68).

Por supuesto que la autoexpresión y el autoconocimiento son esenciales a toda actividad relacionada con el arte, mas el fomento exclusivo de estas facetas no debe ser la finalidad de la educación artística pues, a la larga, puede desembocar en una visión acrítica de la misma.

El panorama que hasta aquí se ha esbozado es aún parcial, pues la exploración de la problemática general que nos ocupa -las posibilidades y alcances de la educación artística dentro y fuera del entorno escolar- ha estado enfocada a la generalidad del fenómeno; conviene, pues, para enriquecer el horizonte pre-

viamente delimitado, examinar con mayor detenimiento las funciones que la educación artística cumple realmente y las que cumpliría idealmente. A propósito de ello, Schiller fue uno de los primeros autores que encauzó sus investigaciones al segundo punto, el de las funciones ideales de una educación basada en el arte y la belleza; cabe señalar que, más que instaurar un sistema de las bellas artes o establecer los prolegómenos de una ciencia de la educación estética, el objetivo del filósofo era sentar las bases para un Estado en el que la coexistencia entre los individuos sea regida por un común imperativo de libertad personal dirigida por la razón moral. La influencia kantiana es evidente --el mismo Schiller así lo expresa al principio de su obra-- mas lo que interesa recuperar de su pensamiento son ciertas premisas que a la fecha inciden, desde mi punto de vista, en lo que se denomina actualmente educación artística.

En el ser humano, asegura Schiller, cohabitan dos impulsos fundamentales, el primero referido a la materia, al mundo exterior y a la *vida* informe e irreflexiva, recibe el nombre de impulso *sensible* y "parte de la existencia física del hombre o de su naturaleza sensible y se ocupa en situarlo dentro de las limitaciones del tiempo y tornarlo materia" (Schiller, 1952: 62), mientras el segundo, designado como impulso *formal*, "parte de la existencia absoluta del hombre o su naturaleza racional y se propone introducir armonía en la diversidad de sus apariencias concretas y afirma su persona frente a los cambios



de estado" (64), por lo que queda ceñido al espíritu, a la forma y a la ordenación de las percepciones en esquemas inteligibles, o, según terminología del filósofo, *figuras*. Si bien se conciben como fuerzas en perpetua tensión, ambos impulsos actúan a un mismo tiempo en el individuo, siendo el primero el que, al determinarlo físicamente -esto es, como ser vivo o natural- asegura su supervivencia biológica, y el segundo, en tanto lo determina lógica y moralmente, garantiza el progreso de la especie.

De acuerdo al razonamiento de Schiller, la verdadera misión de la cultura consistirá en mantener el contacto del sujeto con el mundo natural para así potenciar la capacidad receptiva y sentimental que posibilite el pleno desarrollo del impulso *sensible* y, además, incentivar la actividad racional y la producción espiritual, finalidad a la que tiende el impulso *formal*. No obstante, el gran problema de la cultura, afirma, radica en desatender la dimensión sensible del ser humano en detrimento de sus facultades racionales y viceversa, o, en palabras llanas, en separar lo sensible de lo racional y lo moral, siendo que su verdadera relación es de reciprocidad. Para recuperar ese vínculo es preciso reconocer un tercer impulso, el del *juego*, potencia intermedia por la cual lo sensible y lo formal actúan conjuntamente en la percepción de lo que el filósofo llama "*figura viva*, concepto que sirve para indicar todas las propiedades estéticas de los fenómenos, y, en una palabra, lo que en su más amplio sentido se llama *belle-*

za" (76). Aunque la noción de belleza no pierde con Schiller su carácter metafísico, no se vincula a un atributo o valor supra-sensible, sino a las apariencias mismas, las cuales son, finalmente la esencia de todo arte bello; la aseveración tiene una vertiente antropológica, pues, como señala el filósofo, son los pueblos o culturas que han desarrollado el gusto por crear formas a partir de la materia y en disfrutarlas por su mera apariencia los que se encuentran más próximos al ideal de civilización:

¿Y cuál es el fenómeno que, entre los salvajes, anuncia la entrada en la humanidad? Hasta donde la Historia puede informarnos, es el mismo en todas las razas que han logrado salir de la esclavitud del estado animal: el goce en la apariencia, la tendencia al *adorno* y al *juego* (134).

De lo anterior se infiere que el arte es el repositorio cultural de la belleza, y, por consecuencia, adquiere una función pedagógica, dado que es por este medio que el ser humano educa y refina su gusto, categoría que, en el sistema de Schiller, es la condición para el establecimiento de una sociedad en la que lo intelectual y lo sensorial coexistan en equilibrio:

sólo el Estado estético puede hacer la sociedad real, porque ejecuta la voluntad del todo por medio de la naturaleza misma del individuo. Si la necesidad obliga al hombre a vivir en sociedad; si la razón imprime en su alma principios

sociales, sólo la belleza puede conceder al hombre un carácter *sociable*. El gusto es lo que introduce armonía en la sociedad, porque infunde armonía en el individuo (151).

Puede afirmarse, sin que ello se considere un desatino, que lo antes descrito respecto al Estado estético se corresponde a la función ideal de la educación artística; inclusión, comprensión, integración, diversidad e impacto social son palabras que contextualizan en nuestra época el proyecto educativo-estético de Schiller, sin embargo, ¿cumple de hecho esta función la educación artística? A esta interrogante habrá que responder en la última parte de este ensayo.

3. Posibilidades y alcance de la educación artística

La distinción que antes se ha hecho sobre la idealidad y la realidad de la función social de la educación artística es consecuencia de la percepción generalizada que del fenómeno artístico se ha tenido; un enfoque de investigación contextualizado seguramente precisará el lugar y la importancia reales que posee el arte en la sociedad. El punto de partida para tal aproximación --que se opone a todo acercamiento esencialista-- sería, como propone Chalmers, contestar a los cuestionamientos siguientes: ¿por qué hacemos arte?, ¿cómo utilizamos el arte?, y ¿qué funciones desempeña el arte? Una vez respondidas estas preguntas, así sea parcialmente, quizá nos encontremos en condiciones de resolver la problemática de las posibilidades y alcances de la educación artística.

Desde la óptica de la antropología, la actividad artística pareciera satisfacer tres necesidades humanas fundamentales que aseguran la preservación de la cultura. Primeramente, por medio del arte se genera un conocimiento¹ cuya especificidad radica en que las obras artísticas, independientemente de la época en que fueran producidas, contribuyen al entendimiento del mundo exterior e interior en los que se desenvuelve el ser humano, traduciendo las percepciones a esquemas inteligibles o formales -como arguyeran Schiller y Lukács, entre otros-; además, el arte, como hecho social, es uno de los factores primordiales que dotan de identidad colectiva a una determinada comunidad. En segundo lugar, en las sociedades más avanzadas el arte estimula la recreación y el disfrute estético, formas de entretenimiento socialmente aceptadas e, incluso, valoradas como superiores frente a otras actividades. Por último,

¹ El arte es, efectivamente, una forma de conocimiento; la revaloración del valor gnoseológico del arte se efectúa, como menciona María Elsa Chapato, por la influencia de diversas corrientes epistemológicas (véase Bibliografía).



el arte es un acto que perpetúa y transmite valores culturales (Tourrián López, 2011: 68); aunque de manera sucinta se ha respondido a la primera interrogante planteada: la creación artística satisface una necesidad *gnoseológica* -la de comprender al mundo a través de las obras humanas-, una *hedonista* -la del placer estético- y una *axiológica* -la de difundir valores-.

Al atender a la cuestión de cómo utilizamos el arte, pareciera que la mejor opción sería abordar el tema desde una perspectiva sociológica, esto para evitar debates metafísicos que, aunque provechosos en otros casos, para la problemática que afrontamos sería infructuoso. El arte, ante todo, se presenta como un recurso de adjudicación de sentido, es decir, dota a determinados procesos y objetos de un valor condicionado a criterios, normas y convenciones específicas; de ello que la estimación de una obra artística -según esta visión- no se encuentre fundada en la belleza absoluta, sino más bien en factores empíricos que señalan su adhesión -o discrepancia- con una o



más instituciones sociales, sea a manera de propaganda, como registro o testimonio, como indicador de status, dado que su acceso y consumo generalmente está ligado a una clase social o un público en particular:

La vinculación con las artes puede considerarse uno de los indicadores de la posición social, y algunas formas de arte pueden ser consideradas mercancías capaces de aumentar el poder y el prestigio del participante o propietario (arquitectura, joyería, retratos, etcétera) (Chalmers, 2003: 71).

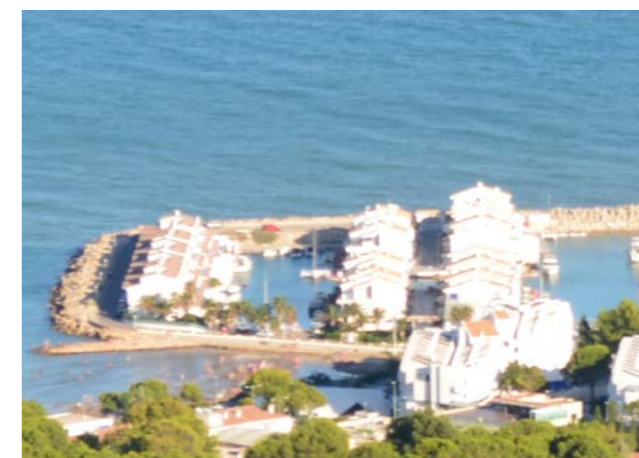
O, también, como estrategia didáctica, en cuyo caso su empleo en la educación formal se rige por lo que Chalmers denomina como "enfoque aditivo", consistente en subordinar contenidos relativos al arte a otras asignaturas. Como sea, la utilización que usualmente se le da al arte revela al mismo tiempo sus diferentes funciones, de entre las cuales se destacan las de procurar placer estético, ampliar la experiencia cotidiana, deshabituarse la percepción, propulsar el cambio social y político, propiciar la comunicación, preservar la historia y solidificar los lazos comunitarios.

Como se ha sostenido antes, pareciera existir una mínima continuidad en la praxis artística y la enseñanza y aprendizaje de la misma en marcos escolares. Tal desconexión persiste por dos principales motivos: el primero concierne a una problemática educativa: la separación

existente entre los contenidos de ciertas asignaturas y su aplicación más allá del aula; el segundo apunta al mantenimiento de preconcepciones sobre el arte, que lo aíslan a modelos clasistas excluyentes, al tiempo que, en el ámbito educativo, lo trivializan como una forma de actividad -o actividades- que ejerce poco o nulo impacto en los contextos fuera del aula.

¿Qué hacer, pues, para acortar la distancia entre aula y mundo, por una parte, y, por la otra, para cambiar las nociones exclusivistas y excluyentes del arte? La propuesta de Chalmers se presenta como una alternativa plausible para resolver tal problemática. Partiendo de lo que designa como *enfoque de comprensión transcultural*, Chalmers sugiere replantear el currículo artístico, de manera que atienda la pluralidad cultural sin descuidar la organización unitaria del saber: "El currículo tiene que ser formulado de nuevo para que ponga de relieve la unidad dentro de nuestra diversidad, mostrando que todos los seres humanos hacen y utilizan el arte por razones muy parecidas" (95). Dicha reformulación se lleva a cabo organizando el currículo de acuerdo a cuatro disciplinas mayores: la producción, la estética, la crítica y la historia, cuyo replanteamiento conviene revisar, aunque sea brevemente.

De acuerdo al enfoque recomendado por Chalmers, la producción artística debe estimular la comprensión multicultural y la capacidad de decisión y acción social considerando como fundamenta-



les las diferentes funciones del arte según cada cultura. Esto implica que se refuerce en el educando una actitud de apertura hacia modelos no canónicos de la creación artística, sin que ello derive en la mera reproducción de formas y prácticas artísticas de otras culturas. Así, pues, producir arte, desde esta perspectiva, supone comprender las condiciones en que se genera la obra -esto es, al artista y el trasfondo histórico- y confrontar la creación individual con el contexto fuera del salón de clases o del taller; de esta manera "la educación multicultural se convierte en una posibilidad muy real en las clases de arte en el taller cuando los profesores estimulan el desarrollo y la expresión de imágenes personales auténticas en una gran variedad de medios" (103).

En lo que respecta a la estética, dicha disciplina es entendida -de manera muy especializada- como la investigación de los discursos del arte, o, lo que es lo mismo, el estudio de los significados, valores y teorías atribuidas a las obras artísticas; la tradición occidental posee una tendencia a uniformar el pensamiento a una sola



vertiente, lo que en la reflexión estética se traduce en la primacía de una corriente de pensamiento -generalmente oscila entre la filosofía clásica o el idealismo alemán-; autoridades como las evocadas por el nombre de Platón, Aristóteles, Kant o Hegel, son incontestables. Tal postura, sin embargo, debe cambiarse, mas ello no implica olvidar a los pilares de la estética, sino ampliar los lindes de la disciplina a teorías o planteamientos contextualizados: "Para comprender el arte y no limitarse simplemente a apreciarlo, es esencial comprender los principios del «buen» arte tal como los comprende el grupo social que los acepta como válidos" (105).

Como consecuencia directa del necesario ensanchamiento teórico de la estética, la crítica ha de resistir a toda implantación de un modelo único de estimación de la obra artística, así como reconocer la validez de diferentes ópticas y prácticas del arte; la figura del educador artístico es sustancial en esta tarea:

Las formas que distintas personas tienen de hablar acerca del arte y de interpretarlo no sólo deberían mantenerse en las clases de arte, sino que incluso deberían poner en tela de juicio las percepciones que los mismos educadores tienen de la calidad; esto contribuiría a que los educadores viesan con mayor claridad que cada una de las formas culturales posee sus propias definiciones de calidad y de mérito (110).

En la historia del arte, de igual manera que con la producción, la estética y la crítica, es más que frecuente el acercamiento por medio de obras arquetípicas, lo que constituye, a fin de cuentas, una visión parcial que termina por excluir formas artísticas cuyo reconocimiento institucional es menor; ante esto, se necesita incluir aquello que, por costumbre o prejuicio, se ha mantenido al margen, o, en otras palabras, se debe diversificar la historia del arte en historias de formas artísticas:

El estudio de la historia de arte tiene que convertirse en algo más que una cronología canónica de obras maestras occidentales. En una sociedad culturalmente plural, las historias del arte no sólo deben abarcar el arte producido en todas las partes del mundo, sino que deben prestar atención a un amplio abanico de formas artísticas (114).

Producción, estética, crítica e historia del arte, las cuatro vertientes del currículo artístico, según las expone Chalmers, adquieren una orientación diferente a la luz del enfoque de comprensión transcultural; de hecho, la relevancia de este proyecto consiste en su tendencia a "valorar la relación entre arte y conocimiento y como consecuencia la real dimensión de la educación artística en el contexto de la educación general" (Arañó Gisbert, 1993: 18). La problemática que nos ocupa tiene

una contestación, a manera de exigencia: es posible una educación artística que trascienda el espacio cerrado del aula y que adquiera relevancia social, pero para cumplir tal objetivo, debe ampliar sus horizontes de saber y actuar más allá de modelos canónicos y visiones exclusivistas. Es necesario, entonces, contrastar la perspectiva multicultural con las necesidades reales de nuestro contexto, y acotar nuestro estudio a un determinado nivel académico; al proceder de esta forma, se evidencia entonces el carácter incompleto del presente ensayo, cuyo único provecho ha consistido en ilustrar --cabe agregar, insuficientemente-- el panorama general y abstracto de la educación artística, y sus variados problemas².

La conclusión a la que conducen las reflexiones antes expuestas es realmente un nuevo punto de partida que problematiza la situación específica de la educación artística a un nivel local; más preguntas que respuestas ha propiciado este examen de las posibilidades y alcances de la educación artística, preguntas las cuales, cierran convenientemente el presente escrito: ¿cuál es la situación de la educación artística en tal o cual localidad?, ¿qué propuestas son operativas para optimizar la educación artística en nuestro entorno educativo, social, cultural y geográfico?, ¿de qué manera puede la actividad en el aula sobrepasar los marcos escolares y adquirir una mayor importancia en la sociedad?

Cada una de estas interrogantes ha de ser planteada según un nivel escolarizado particular -educación preescolar, primaria, secundaria, etc.- y la respuesta que se les pueda dar deberá ser coherente con la realidad y necesidades de cada una de estas instancias. Lo que resulta evidente es que, para obtener resultados favorables, la educación artística debe propiciar la conjunción recíproca y simultánea de los ejes conceptual, procedimental y actitudinal, o, en palabras más sencillas, la interacción armónica -como deseara Schiller- entre el saber, el hacer y el ser, imperativo sobre el cual se cimienta todo proyecto educativo integral.



² Un estudio más detallado y comprensivo sobre diferentes aspectos de la educación artística lo presenta Ricardo Marín Valdiel; así mismo, Ricard Huerta y Ricardo Domínguez ofrecen un compendio de las revistas, proyectos y grupos de investigación sobre educación artística (véase Bibliografía).



Bibliografía

Arañó Gisbert, J. C. (1993). La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un período de cambio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 5, 9-20.

Chalmers, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

Chapato, M. E. (2014). Educación artística para el siglo XXI. ¿Qué docentes necesitamos? Trayectoria. *Práctica Docente en Educación Artística*, 1, 5-16.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Huerta, R. y Ricardo Domínguez (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 5, 11-22.

Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 3, 271-285.

Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapelusz.

Touriñán-López, J.M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Estudios sobre educación*, 21, 61-81

Schiller, F. (1952). *La educación estética del hombre*. México: Espasa-Calpe.◀

➡ Recibido: 17/06/2015 ✓ Aceptado: 10/07/2015

