

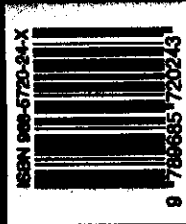
Arte: asignatura pendiente

Un acercamiento a la educación
artística en primaria

Lourdes Palacios

Arte: asignatura pendiente

UACM



Lourdes Palacios

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO
Servando Teresa de Mier núm. 99, Col. Centro
Delegación Cuauhtémoc, C. P. 06080, México, DF

DIVISION CULTURAL Y EXTENSION UNIVERSITARIA
Servando Teresa de Mier núm. 92, 2do. piso
Centro, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06080, México, DF
5134 9804 ext. 1628

Arte: asignatura pendiente
Un acercamiento a la
educación artística en primaria

Lourdes Palacios

ÍNDICE

COLECCIÓN: REFLEXIONES

INTRODUCCIÓN	11
VALOR DEL ARTE EN EL PROCESO EDUCATIVO	17
Aportaciones desde la psicología y la filosofía	20
Consideraciones	30
PANORAMA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO	41
Educación artística profesional	43
Educación artística no formal	47
Educación artística escolar	49
Recuento de algunas de las instituciones más importantes que atienden tareas de educación artística y difusión cultural a nivel nacional	54
Consideraciones	63
NORMATIVIDAD VIGENTE PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN PRIMARIA	67
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	68
Ley General de Educación	68
Leyes Estatales de Educación	70
Programa Nacional de Educación 2001-2006	70
Plan y programas de estudio	
Educación Artística. Primaria	78

Primera edición, 2005.

D.R. © Lourdes Palacios

D.R. © Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Fray Servando Teresa de Mier núm. 99

Col. Centro, Delegación Cuauhtémoc

C.P. 06080, México, DF

Publicaciones: Eduardo Mosches

Diseño: Alejandra Galicia

Imagen de portada: Adriana Cerecero

ISBN: 968-5720-24-X

Hecho e impreso en México / Printed in Mexico

Correo electrónico: editorial_uacm@yahoo.com.mx

El libro para el maestro [Educación Artística. Primaria Consideraciones	82 87
SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESCOLAR [EN PRIMARIA	93
Instancia encargada de los aspectos [normativos	94
instancias encargadas de los aspectos [operativos en el Distrito Federal Consideraciones	96 103
CONCLUSIONES	107
ANEXO 1. DIRECTORIO	115
ANEXO 2	122
ANEXO 3	123
SIGLAS Y ACRONIMOS	125
BIBLIOGRAFÍA	127

Para Pablo y Nicolás

A veces en las tardes una cara
Nos mira desde el fondo de un espejo:
El arte debe ser como ese espejo
Que nos revela nuestra propia cara.

JORGE LUIS BORGES, "Arte poética"

INTRODUCCIÓN

La educación artística en nuestro país es un campo que no ha sido muy explorado hasta hoy. No existen estudios suficientes que den cuenta de su situación, y la investigación en educación artística se halla en condiciones muy precarias. Es por ello que se consideró indispensable realizar un diagnóstico de la situación actual y documentarlo. Una descripción de la realidad educativa en el ámbito de la enseñanza de las artes, puede abrir el panorama acerca de los asuntos y temas que deben ser llevados al terreno de la investigación, además de servir como punto de partida para estudios posteriores.

La educación artística no es un fenómeno aislado del resto de la problemática educativa, por el contrario, la educación artística forma parte del contexto de la educación general. La educación artística es un fenómeno afectado por la problemática general de la educación y vinculado de igual forma a los procesos sociales, políticos y económicos de nuestro país.

El interés del presente trabajo se centra en un fragmento del complejo campo de la educación artística: el que se refiere a la educación artística escolar, entendida como la educación que debe ser parte de la formación general del niño y que debe estar enfocada a favorecer su proceso de desarrollo.

El planteamiento inicial tenía como propósito hacer un estudio analítico de la educación artística escolar en el nivel básico, sin embargo las primeras indagaciones hicieron ver que no existían antecedentes al respecto. La escasez de estudios y la falta de documentación sobre este aspecto de la educación llevaron a considerar la pertinencia de enfocar el trabajo, más que al análisis, a la exploración y a la descripción. Sin duda la reorientación del estudio permitiría un conocimiento más profundo, claro y preciso sobre la realidad, objeto de la investigación, proporcionando así los elementos para el análisis. Por ello el trabajo tomó finalmente la forma de un estudio de carácter exploratorio y descriptivo.

De la misma manera, en el curso de la investigación se tomó la decisión de adecuar el estudio y enfocarlo solamente en el nivel primaria, ya que los tres niveles en que se divide la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, conforman realidades y problemáticas muy diferentes además de discontinuas, lo cual hacía dificultosa su investigación.

Se eligió entonces el estudio de la educación artística escolar en el nivel primaria por tres razones, la primera porque es el nivel educativo que posee la matrícula más amplia de población estudiantil, la segunda porque ha sido el espacio menos atendido en cuanto a la enseñanza

del arte, y la tercera porque representa un periodo fundamental en el proceso formativo del niño.

El estudio exploratorio y descriptivo que se procedió a realizar, llevó al planteamiento de varias interrogantes. En primer lugar se hacía necesario contar con un marco teórico que sirviera de referencia para conocer cuáles son las implicaciones del arte en el desarrollo humano y cuál es el papel que corresponde a la escuela en este proceso. En segundo lugar, deseábamos saber cuál es el carácter de la educación artística escolar, qué la diferencia de las otras formas de educación artística, dónde y cómo se dan fenómenos de educación artística, cuál es la tendencia de la educación artística en nuestro país. En tercer lugar se requería un conocimiento acerca de las instituciones y las normas que regulan la educación artística para saber cómo está prescrita en la legislación educativa, cómo es concebido el arte dentro del espacio escolar, cómo está planteada esta asignatura en el Programa Nacional de Educación vigente, qué lugar ocupan las artes y específicamente la música dentro de los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio en el nivel primaria, cuáles son las características de la estructura institucional existente para la atención de la asignatura de educación artística y cómo opera. Finalmente nos interesaba conocer cuál es la realidad de la educación artística en la escuela primaria.

La investigación realizada ofrece respuesta a algunas de estas preguntas, sin embargo consideramos necesaria la continuación de investigaciones que informen acerca de este aspecto de la realidad educativa al interior de las aulas, para con ello estar en condiciones de articular una propuesta.

En el primer capítulo de este volumen se presenta la visión de algunos autores sobre el papel del arte en el desarrollo del ser humano y sus implicaciones en la educación. Llegar a localizar una bibliografía especializada en el tema de la educación musical y artística fue una labor ardua, ya que no es un tema común en los espacios académicos de nuestro país —muy recientemente se están dando los primeros pasos y es cada vez menos difícil acceder a dichos materiales—. Gracias a la colaboración de colegas de otros países pudimos conocer a los autores que venían aportando una serie de reflexiones fundamentales en torno a la educación artística. Se eligieron aquellas perspectivas con las cuales tuvimos identificación y afinidad en la forma de entender la función del arte en el desarrollo humano, y desde esta perspectiva adoptar una postura.

En un principio el interés se centraba en la educación musical, sin embargo la visión de los autores que han estudiado el arte como forma de pensamiento modificó nuestra propia perspectiva, de tal forma que pudimos entender la música como un lenguaje que comparte generalidades con las otras formas de expresión artística. Las artes representan formas distintas de conocimiento y son un fragmento del amplio mundo del saber humano. Representamos en los lenguajes artísticos distintas formas de comunicarnos, de interpretar y de conocer la realidad; de comunicar y de expresar ideas y sentimientos. Cada una con sus características y particularidades, todas válidas, ninguna por encima de la otra. El tema del arte y el desarrollo humano es sumamente amplio y se encuentra en pleno desarrollo, nos valernos apenas de algunas mi-

radas que nos pueden servir para fundamentar la importancia del arte en la escuela. Presentamos básicamente lo que constituyen algunos aportes desde la psicología y la filosofía.

El segundo capítulo está dedicado a presentar un panorama general de la educación artística en nuestro país, así como a detectar los principales espacios que definen y realizan tareas educativas en el campo del arte. La intención es conocer la tendencia general de la educación artística y contar con un marco contextual que nos permita una mejor comprensión del espacio que ocupará nuestra atención: la educación artística escolar.

El capítulo tres contiene una revisión exhaustiva de los documentos que conforman las bases legales que rigen la educación artística en la escuela. En ellos detectamos y analizamos los renglones que aluden de manera directa o indirecta lo referente a la educación artística. Los documentos revisados son: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la Ley General de Educación; el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, el *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*; y el *Libro para el maestro. Educación Básica. Primaria*. La información obtenida de los documentos referidos nos da, además de las bases que norman la educación artística, la postura que el Estado, por medio de sus instituciones, asume ante el tema de la educación artística en la escuela.

El capítulo cuatro constituye una de las partes sustanciales de este trabajo. En él se hace la descripción de las instituciones responsables de atender la educación artística escolar, así como de sus principales funciones. En

este apartado el mayor esfuerzo está puesto en ofrecer una descripción que nos permita un conocimiento lo más cercano posible a la realidad de la educación artística escolar en primaria.

Finalmente se presenta una serie de conclusiones derivadas de lo planteado en cada uno de los capítulos referidos y que constituyen en esencia la postura que asumimos ante cada uno de los temas abordados en este estudio.

El trabajo que se expone a continuación representa un primer paso que tiene como propósito servir de base para que en el futuro se puedan emprender estudios analíticos de mayor profundidad.

Deseamos hacer un especial agradecimiento a las personas e instituciones que accedieron generosamente a proporcionarnos la información que en su momento les fue solicitada, misma que resultó fundamental para la elaboración del presente estudio.

Este trabajo tiene como destinatarios no sólo a los especialistas en educación artística, creemos, por el contrario, que puede ser un material de utilidad para las personas implicadas en aspectos educativos a nivel general, esto es, especialistas en planificación educativa, investigadores, educadores, normalistas, pedagogos, psicólogos, terapeutas, etcétera. También puede resultar de interés para los artistas y profesionales del campo de las artes, así como para los alumnos, padres de familia y toda persona inmiscuida en el tema de la educación y el arte, y preocupada por el arribo a modelos educativos de carácter más humano.

VALOR DEL ARTE EN EL PROCESO EDUCATIVO

El presente capítulo inicia con la exposición de algunas de las principales posiciones que existen en la actualidad para sustentar teóricamente la presencia de las artes en la escuela, mismas que servirán para ubicar nuestra propia perspectiva de la educación artística y específicamente de la educación musical.

A lo largo de la exploración bibliográfica y hemerográfica que realizamos en torno al tema de la educación artística en la escuela, encontramos innumerables trabajos: tesis, artículos, tratados, métodos. Trabajos de educadores y teóricos en el campo del arte que dedican una y otra vez un espacio para la justificación del arte en la escuela. La reiterada necesidad de justificar la presencia del arte en el espacio escolar, nos habla de la gran fragilidad de las disciplinas artísticas no sólo en el mundo escolar, sino sobre todo en la sociedad.

El arte, nos dice Arnheim, se ha degradado al menos desde el Renacimiento.¹ La contundente frase de Arnheim

podría ser precisada, porque no es el arte el que se ha degradado, el arte conserva su valor, es la sociedad industrial y postindustrial la que ha degradado al arte. Las causas de este proceso degradatorio son de diversa índole: económicas, históricas, sociales. Lo cierto es que el arte en nuestra sociedad y en las representaciones que los sujetos se hacen de ella, sí sufre un gran desprestigio. El arte no constituye un objeto valorado y legitimado socialmente.

En entrevistas realizadas con maestros y directivos de escuelas profesionales de música, ha sido frecuente escucharles decir que los padres en los primeros años de escolaridad llevan a sus hijos a la clase de música con un gran entusiasmo. Muchas veces el ingreso a estas escuelas es restringido, sin embargo los padres son capaces de pasar la noche en vela a la espera de una ficha de ingreso. A lo largo de esos primeros estudios, los padres son exigentes con sus hijos y apoyan el trabajo de la institución. Sin embargo, cuando llega el momento en que los jóvenes manifiestan su vocación y escogen como profesión la música, encuentran entonces una gran oposición de los padres, y aparece la inevitable pregunta: ¿de qué vas a vivir? Estos testimonios nos dan muestra del lugar que ocupan las artes en el imaginario colectivo. El arte para la población común no es un bien reductible, es más bien una actividad concebida para diletantes, sin valor productivo y de la cual se podría prescindir. En el mejor de los casos el arte se ve como una actividad ornamental. Los testimonios citados también nos reflejan que los saberes valorados hoy en día son los que están más directamente ligados a la producción, aquellos relacionados con las profesiones de mayor demanda, más rentables, más acordes con

las necesidades del mercado. En ello vemos plasmado el modo en que el contexto socioeconómico ha influido y determina el valor que la sociedad le concede a ciertos conocimientos y a las profesiones relacionadas con ellos. Para los padres, la elección de una profesión está regida, más que por la vocación genuina y por la necesidad de realización plena de sus hijos, por parámetros que tienen que ver con aspectos que garantizan su seguridad y estabilidad económica en el futuro.

Ante estos valores e ideas predominantes de la sociedad moderna, el arte no encuentra su lugar, no halla su sentido, no tiene razón de ser. El ideario colectivo acerca del arte impacta al ámbito educativo, así que, en el marco del desprestigio social de las artes, es fácil explicar su fragilidad en el currículo escolar.

La situación del arte en la sociedad moderna y su endeble presencia en los ámbitos escolares nos obliga a construir un fundamento cada vez más consistente que reúna las diferentes perspectivas desde donde se revaloriza la importancia del arte en la vida humana, porque el arte es una necesidad primaria y representa una posibilidad de redimir al hombre del acelerado proceso de deshumanización que vive en la sociedad actual.

A continuación se hará referencia a diversos autores que desde distintos campos han hecho contribuciones para llegar a una mejor comprensión de los procesos del pensamiento y las implicaciones del arte en el desarrollo humano.

APORTACIONES DESDE LA PSICOLOGÍA Y LA FILOSOFÍA

Rudolf Arnheim, educador en el campo de las artes plásticas y psicólogo, e importante estudioso de los procesos de la mente y su relación con el arte, desarrolla algunas ideas que tienen la finalidad de avalar la presencia del arte en la educación. Sus argumentos se centran en reconocer la función cognitiva de los sentidos y de la percepción.

Para el autor de *Consideraciones sobre la educación artística*, los sentidos desempeñan un papel crucial en nuestra vida cognitiva. El sistema sensorial es uno de sus principales recursos, por lo que señala que aprender a usarlos inteligentemente debería ser un importante compromiso de la agenda educativa. Arnheim concibe las artes como los medios privilegiados para proporcionar estímulos sensoriales, las considera materias centrales para el desarrollo de las sensibilidades y para la imaginación.

A Rudolf Arnheim le interesa demostrar cómo la propia percepción es un hecho cognitivo, recordándonos que la creación de imágenes en cualquier medio, visual, auditivo, verbal, etcétera, requiere la invención y la imaginación. Entiende la visión no como un registro mecánico de estímulos físicos, sino "ligada inseparablemente a los recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos".² Para Arnheim, la abstracción se apoya "en el único universo mental de que disponemos, el mundo de los sentidos", en consecuencia "ver implica pensar".³ Hace referencia en términos generales a todos los sentidos, sin embargo hay momentos en los que particulariza acerca de la visión por tratarse del sentido que compete a su especialidad.

Resumiendo su idea diremos que Arnheim entiende los sentidos como la base en la que se construye la vida cognitiva, y las artes como los medios idóneos para enriquecer las experiencias sensitivas. Eisner nos dice en el prólogo que hace a *Consideraciones sobre la educación artística*, que la esencia del mensaje de Arnheim es:

que la visión misma es una función de la inteligencia, que la percepción es un suceso cognitivo, que la interpretación y significado son un aspecto indivisible de la visión y que el proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades humanas. Nos recuerda que en la raíz del conocimiento hay un mundo sensible, algo que podemos experimentar, y que desde el principio el niño intenta dar forma pública a lo que ha experimentado. La estructura que adopta esta forma la limita y la hace posible el medio al que tiene acceso y que sabe usar.⁴

Otra idea central que desarrolla Rudolf Arnheim es la que se refiere a la intuición. La define como "una habilidad mental reservada a la percepción sensorial"⁵ y diferente del intelecto, señala que: "La intuición perceptiva es la principal forma que tiene la mente de explorar y comprender el mundo".⁶ La intuición es uno de los recursos del conocimiento que permite captar el carácter común de las cosas. Ve la intuición perceptiva como una etapa previa donde se captan las características generales de los fenómenos de la realidad para ubicarlos y comprenderlos en su totalidad y derivar de ella posteriormente la formación de conceptos intelectuales.

Para Arnheim, la intuición perceptiva y la formación de conceptos intelectuales son los dos recursos de la cognición necesitados uno del otro. Afirma que la educación debería promover la constante interacción entre intuición e intelecto, no sólo a través de un equilibrio entre las asignaturas que desarrollan procesos lógico-formales y las que desarrollan capacidades intuitivo perceptivas, sino que "se trata de que en la enseñanza y el aprendizaje de cada materia se obligue al intelecto y a la intuición a interactuar".⁷ Desde esta perspectiva, el ser humano necesita, para su pleno desarrollo, la interacción entre las formas racionales y las formas intuitivo-perceptivas del conocimiento.

Arnheim ve en el arte un medio insustituible para el cultivo de la intuición, considera este hecho la principal aportación que hace el arte a la formación de la mente humana. De la misma manera, declara que sin duda alguna las artes acrecientan el conocimiento.

Partiendo del planteamiento de Arnheim se considera que, efectivamente, los procesos lógico-intuitivos influyen en la formación del pensamiento globalizador y hacen posible una percepción holista de la realidad. Se considera, del mismo modo, que por medio del arte es posible aprender a captar las estructuras y percibir el todo, también a través del arte es posible aprender a apreciar las particularidades, a través del arte se afina la atención y se agudiza la capacidad para distinguir las cualidades específicas de los objetos y los fenómenos de la realidad.

Howard Gardner, proveniente del campo de la música y estudios de la psicología evolutiva de las artes, es el creador de la teoría de las inteligencias múltiples. Este autor propone una nueva visión: "Se trata de una visión

pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos".⁸ Gardner parte de este enfoque plural del intelecto y deriva de sus estudios una clasificación de siete distintas inteligencias: la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia corporal y cinética, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.⁹

A Gardner le interesa indagar sobre la índole del pensamiento artístico, pues considera que igual que la ciencia y la matemática, las artes implican formas complejas de pensamiento. Entiende la cognición como la capacidad de utilización de símbolos. Considera que los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas más allá del lenguaje y la lógica, como es el caso de los símbolos presentes en las artes. Desde este enfoque, la habilidad artística humana se considera una actividad de la mente, "una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas simbólicos".¹⁰ Asimismo afirma que "la unidad básica del pensamiento humano es el símbolo, y que las entidades básicas con las que operan los seres humanos en un contexto significativo son los sistemas de símbolos".¹¹ Este enfoque, dice, "abre la posibilidad de una interminable elaboración de mundos significativos: en las artes, en las ciencias y de hecho en todos los dominios de la actividad humana".¹²

Gardner fortalece su enfoque retomando las teorías de varios autores estructuralistas, quienes han abordado

el estudio de la actividad simbólica del hombre, con el propósito de profundizar en el conocimiento y la comprensión de la mente humana, la cual abarca una gama amplísima de formas de pensar. Señala que: "La clave para comprender la creación artística se encuentra en una atinada alianza de los enfoques estructuralistas con la investigación filosófica y psicológica de la actividad simbólica del hombre".¹³ Es por ello que se remite a las teorías de filósofos como Ernst Cassirer, Susanne Langer y Nelson Goodman, entre otros. De Cassirer recupera la idea de que:

nuestra construcción de la realidad se basa en la disponibilidad de una vasta colección de concepciones mentales o formas simbólicas. Los esfuerzos de los seres humanos por captar sus experiencias y expresarlas en formas que puedan comunicarse con eficacia dependen de una combinación de estas concepciones o formas simbólicas.¹⁴

Gardner dice que para Cassirer:

los símbolos no son simples herramientas o mecanismos de pensamiento. Ellos mismos son el funcionamiento del pensamiento, son formas vitales de actividad y los únicos medios de que disponemos para "hacer" la realidad y sintetizar el mundo. Es imposible concebir la actividad de simbolizar como algo separado de la imaginación y la creatividad humanas: el hombre vive en un universo simbólico.¹⁵

Cassirer, dice Gardner, supera la noción jerárquica de las formas de pensamiento y cree en la existencia de innumerables modos de conocer, es así como se abre hacia una concepción amplia de la actividad simbólica del ser humano, donde encuentran cabida no sólo las formas vinculadas a las ciencias sino también las formas simbólicas propias del pensamiento artístico.

Susanne Langer es otra autora que Gardner retoma con el propósito de ampliar la perspectiva del conocimiento de la mente humana, a partir del estudio de la actividad simbólica del hombre. Langer, dice Gardner:

desarrolló las intuiciones de Cassirer acerca de las diferencias entre el pensamiento científico y el artístico.¹⁶ [...]

Langer sostenía que el ser humano tiene una necesidad básica e intensa de simbolizar, de inventar significados y de investir de sentido al propio mundo.¹⁷

Langer distinguió entre dos clases de símbolos, los discursivos y los presentacionales, es decir aquellos vinculados al pensamiento científico y los vinculados al pensamiento artístico.

Otro de los aportes de esta autora fue que "planteó la posibilidad inédita de analizar los sentimientos, las emociones y otros elementos intangibles de la experiencia humana a través del dominio, relativamente público, del análisis de símbolos".¹⁸ Susanne Langer encontraba una sobrevaloración del lenguaje y una manera muy restringida de entender el pensamiento, por lo que "destacó la importancia, la necesidad de una existencia en que se

toleraran diversos niveles de significados y gamas de significación".¹⁹

Otro de los autores abordados por Gardner es Nelson Goodman, quien reconoce también la existencia de diferentes clases de símbolos y de sistemas simbólicos, y se interesa por el estudio de sus tipos y funcionamiento. Desarrolla además una serie de instrumentos para evaluar los productos artísticos o versiones de la realidad, en función de su eficacia estética.

Interesa destacar de Goodman su posición acerca de lo que denomina las innumerables versiones del mundo, expresadas, por ejemplo, a través de la física, la filosofía o las artes. Goodman señala que todas estas versiones son construidas por nosotros y afirma que no habría razón para reclamar prioridad epistemológica de una sobre las demás. Desde su punto de vista, el arte y la ciencia ocupan lugares semejantes dentro del amplio mundo del conocimiento humano.²⁰

Por su parte, el filósofo Adolfo Sánchez Vázquez —para quien la relación desigual entre unos conocimientos y otros responde a causas sociales— se refiere a la situación de inferioridad de las ciencias sociales respecto de las ciencias naturales diciendo que:

las fuerzas opuestas a una transformación radical de la sociedad son las mismas que se oponen a que el conocimiento contribuya a esa transformación. El objeto mismo de las ciencias sociales hace de ellas [...] un verdadero campo de batalla en el que se enfrentan las ideologías opuestas de la conservación y la transformación del orden social.²¹

Desde esta perspectiva, la posibilidad de desarrollo y avance de las ciencias no es sólo un problema de carácter teórico o metodológico, habría razones de tipo ideológico que determinan que ciertos conocimientos sean promovidos y otros no.

El arte ha mantenido una relación desigual con respecto a la ciencia. Le ha sido negado su carácter intelectual reduciéndolo a un conocimiento por imágenes. En el ensayo "Crítica del gusto", Adolfo Sánchez Vázquez aborda también la relación desigual entre ciencia y arte a partir de un texto de Galvano Della Volpe. En este ensayo, Sánchez Vázquez hace un recorrido por las ideas centrales de Della Volpe sobre su oposición a negar la naturaleza intelectual —cognoscitiva— del arte. Para Della Volpe, "el arte en general, es discurso, entendido éste como procedimiento racional-intelectual, al igual que la ciencia y la historia".²² En su estudio Della Volpe argumenta la existencia de conceptualidad en la imagen poética, de donde afirma que no hay un conocimiento conceptual exclusivo de la ciencia. El arte, igual que la ciencia, posee racionalidad y discursividad, ambos son lenguajes o sistemas de signos en los que se exterioriza el pensamiento.

Otro autor a referir por su importancia es Elliot Eisner, quien proviene del campo de la plástica y ha profundizado también en el tema de las artes y la educación. Eisner nos habla de la importancia de los sentidos en la formación de concepciones, de la transformación de éstas en formas de representación con las cuales los seres humanos hacen públicas sus experiencias individuales, y de la necesidad de que la educación procure el cultivo

de la inteligencia en las diversas maneras en que ésta opera y contribuya al desarrollo de diferentes formas de alfabetismo.

Para Eisner, uno de los problemas que definen el tipo de educación que predomina en nuestras instituciones tiene que ver con la forma como es entendida la cognición. Generalmente se asume una concepción estrecha de la misma, asociándola solamente con los procesos que implican el conocer. Por lo que Eisner aclara la necesidad de entender la cognición en un sentido amplio, no disociada de la afectividad. Cognición y afectividad, nos señala, son dos procesos que ocurren de manera simultánea y que comparten la misma realidad dentro de la experiencia humana. Si entendemos la cognición desde esta perspectiva, podemos reconocer que el sentir forma parte del propio proceso de conocimiento y que "no puede haber actividad cognitiva que no sea también afectiva".²³ Una vez que se ubica el sentir como parte del conocimiento, se abre la posibilidad de considerar la importante función de los sentidos y su papel en la conformación de la vida cognitiva.

Muestra que los sentidos son sistemas de recolección de información y los medios que aportan el material con el cual se construyen las concepciones. Afirma que: "Los sentidos proveen el material para la creación de la conciencia".²⁴ Eisner coincide con Arnhem al reconocer que la percepción es en sí misma un hecho cognitivo "experimentar las cualidades del sonido, tacto, gusto, requiere atención, selección, comparación y juicio".²⁵ Por medio de nuestro sistema sensorial, dice Eisner, aprendemos a leer las cualidades del entorno:

La vista, el oído y el tacto no sólo nos permiten leer la escena; funcionan también como recursos por los cuales nuestras experiencias pueden ser transformadas en símbolos. [...] lo que vemos, oímos y tocamos constituye la materia a partir de la cual se crean las formas de representación.²⁶

Eisner define las formas de representación como los medios expresivos que sirven para transmitir a otros las concepciones creadas en la experiencia individual. Las formas de representación se manifiestan de diversas maneras, por medio del lenguaje, de los números, de la música, de la danza, de las artes plásticas, etcétera. A través de ellas podemos establecer puentes de comunicación con otros seres humanos y hacer público el conocimiento privado.

Para Eisner, cada forma de representación es una manera muy específica de decir y expresar las ideas y los sentimientos. Así también cada forma de representación posee sus propios procedimientos y técnicas, y sus cualidades únicas para expresar ciertas ideas que otras formas no podrían expresar. Existen ideas que pueden ser expresadas de manera muy clara y espléndida a través de la palabra, pero existen otras que podrían ser expresadas en forma más intensa y apropiada, por ejemplo, desde de la imagen visual.

La escuela, dice Eisner, debería ser el espacio donde se brinde la oportunidad para el desarrollo de las diversas aptitudes y para la promoción de las múltiples formas de inteligencia. Considera que la escuela actual circunscribe las formas de representación a las palabras y los

números, lo cual genera desigualdades educativas; para él existen otras fuentes de la comprensión humana como la música, la poesía, la danza, la arquitectura, los ritos y rituales de un pueblo, los refranes, la comida, etcétera.

Hace énfasis en la necesidad de que la escuela debe promover la diversidad curricular y la equidad educativa. El estudiante debe encontrar en la escuela la oportunidad de experimentar con diferentes formas de representación y la posibilidad de elegir aquella que corresponda con sus aptitudes y que satisfaga plenamente sus intereses. "Lo que nosotros buscamos en educación es el cultivo de la inteligencia en las diversas formas en que es capaz de operar".²⁷

El individuo, afirma Eisner, al desarrollar sus capacidades específicas contribuye al bien común, ya que "en la vida real los diferentes individuos representan su experiencia de diferentes maneras; y porque lo hacen, la cultura en general se enriquece".²⁸

CONSIDERACIONES

La manera como se ha concebido al ser humano y la forma como se entiende el funcionamiento de su inteligencia han sido determinantes para la educación.

Ha existido por mucho tiempo y hasta la actualidad una idea de ser humano escindido en sus diversos componentes: cuerpo, intelecto y emociones. Ha existido de igual manera una idea estrecha de su inteligencia, centrada fundamentalmente en el pensamiento lógico racional. Por lo que la educación se ha enfocado de manera prio-

ritaria al desarrollo del conocimiento lingüístico y matemático, dejando de lado múltiples capacidades que conforman también la inteligencia del ser humano, así como aspectos tan esenciales como los relacionados con su afectividad. Éstos han sido hasta ahora factores de un enorme peso para la elección de los contenidos curriculares.

Podemos observar a través de las ideas de los autores referidos, la preocupación por llegar a una mejor comprensión de la actividad de la mente y a un mayor conocimiento de las características de la personalidad humana, con el propósito de ampliar la visión que se tiene hasta nuestros días. Se quiere con ello propiciar una transformación en los criterios que prevalecen actualmente en la elección de los saberes que forman parte de los contenidos curriculares en las instituciones educativas.

La educación no se puede reducir a la enseñanza de conocimientos instrumentales, por el contrario, debe estar enfocada a desarrollar todos los aspectos que componen la unidad en la cual está conformada la personalidad del ser humano.

La educación, dice Piaget, constituye una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural, y por ello:

Afirmar el derecho de la persona humana a la educación es [...] contraer una responsabilidad mucho más grave que la de asegurar a todo individuo la posesión de la lectura, la escritura y el cálculo: equivale propiamente a garantizar a todo niño el pleno desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos y de los valores morales correspondientes al ejercicio de estas funciones, hasta la adaptación a la vida so-

cial actual. Se trata sobre todo, por consiguiente, de asumir la obligación —teniendo en cuenta la constitución y aptitudes que distinguen a cada individuo— de no destruir o estropear ninguna de las posibilidades que el niño contiene y de las que la sociedad será la primera en beneficiarse, en lugar de permitir que se pierdan importantes fracciones de las mismas o de ahogar otras.²⁹

Las intervenciones de Piaget en temas educativos fueron más bien escasas. El autor se centró fundamentalmente en el estudio de la problemática epistemológica del conocimiento desde una perspectiva genética; estas aportaciones posteriormente se trasladaron al ámbito educativo, muchas veces de manera muy general y con un tratamiento más bien superficial. Piaget enfocó sus investigaciones en lo relacionado con los procesos cognitivos y dejó prácticamente de lado aspectos como la afectividad.

Es por ello significativo que encontremos declaraciones como las expresadas en el párrafo anterior, donde Piaget deja ver una visión amplia acerca de los fines de la educación y, otras, donde el autor alcanza a vislumbrar el valor de la afectividad en el ámbito educativo al señalar que el problema esencial está en “hacer de la escuela el medio formador [...] para un desarrollo intelectual y afectivo completo”.³⁰

Lo expresado por Piaget sintetiza de manera muy clara el papel de la educación en la sociedad contemporánea. Creemos que la educación enfrenta un compromiso de enormes dimensiones. La educación, hoy en día, está en la obligación de ofrecer las oportunidades para el desarro-

llo de todas las capacidades del ser humano y proporcionar las bases para una formación moral. Además, la educación está en la obligación de no impedir ninguna de las posibilidades de desarrollo que tiene el niño, debiendo tomar en consideración sus características individuales. Pero todavía más, si verdaderamente entendemos al ser humano como totalidad que integra inteligencia y sentimiento, la educación deberá abrir un espacio a un aspecto fundamental que ha quedado soslayado: el de la afectividad y las emociones.

Elliot Eisner considera y plantea la necesidad de entender la cognición de una manera más amplia, no separada de la afectividad, sin embargo sólo lo menciona, no lleva a cabo un desarrollo más profundo sobre el tema. En sus planteamientos aún tiene un peso considerable la preocupación por lo cognitivo. Más recientemente, Monserrat Moreno y Genoveva Sastre avanzan en este sentido al ofrecer evidencias de investigaciones realizadas desde la neurología y la psicología acerca de la estrecha relación entre cognición y afectividad. Las autoras exponen, entre otros, los resultados de estudios realizados por el neurólogo R. Damasio, los cuales lo llevaron a la “conclusión de que existe una interacción profunda entre la razón y las emociones”. Y a “la creencia de que determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad”.³¹ Damasio, dicen Moreno y Sastre:

Basándose en sus trabajos desarrolla una teoría que refleja la complejidad de las interacciones entre cognición y emociones, según la cual no sola-

mente cognición y emoción están recíprocamente implicadas en los procesos de pensamiento, sino que el cerebro y el cuerpo están también indisolublemente integrados mediante circuitos bioquímicos y neuronales que se conectan mutuamente, de tal manera que todo lo que ocurre en el cuerpo tiene su repercusión en el cerebro y viceversa.³²

Para las autoras, tales investigaciones y sus aportes serán motivo de importantes cambios en la educación. Desde su punto de vista, en el futuro cercano, la institución educativa deberá ocuparse seriamente de la necesidad de crear espacios en la escuela para el aprendizaje emocional y para el desarrollo del conocimiento en el campo afectivo y relacional.

El arte en este sentido ocupa un papel de suma importancia, dado que tiene la cualidad de conectar y promover los sentimientos, las emociones y los afectos, humanizando en lo más profundo el proceso de desarrollo del niño. Estas ideas nos refuerzan la pertinencia del arte en la escuela, ya que se convierte en un vehículo extraordinario por medio del cual fluyen y se expresan las emociones.

La realidad nos dice que la educación está muy lejos de cumplir con estas premisas. La escuela moderna sigue privilegiando el pensamiento lingüístico y el pensamiento lógico-matemático sobre las demás formas de conocimiento, al hacerlo la escuela impide que el niño desarrolle las otras posibilidades de las que también es portador. En estas circunstancias la escuela tampoco satisface la diversidad de necesidades existentes en la población escolar.

La gama de conocimientos que la escuela ofrece es reducida, por lo que tiende, por un lado, a alejarse de lo que la vida real demanda, y por otro, a marginar a todos aquellos individuos que no encuentran en la escuela las oportunidades de desarrollo que corresponden a sus habilidades e intereses. De la misma manera, la educación no ha prestado atención a los aspectos relacionados con el mundo interior del niño, el de los afectos y las emociones.

Sin duda nos encontramos ante un problema mucho más complejo de lo que se puede ver en apariencia, ya que la solución no estriba solamente en agregar al currículum asignaturas artísticas, el problema desde nuestro punto de vista tiene que ver con el enfoque y la perspectiva de la educación que impera actualmente. De ahí que se hace necesario no sólo insistir en la ampliación de las opciones curriculares, sino que necesitamos abogar por una profunda transformación de la educación en general. El enfoque educativo vigente impide encontrar el sentido que el arte tiene en la base del desarrollo humano.

Necesitamos, por lo tanto, partir de una perspectiva que amplíe la visión de la educación, del conocimiento, del ser humano y de su papel en la sociedad contemporánea; que entienda al sujeto como una totalidad que integra inteligencia y sentimiento, ubicado en un contexto social y cultural determinado. Que entienda la cognición como un proceso no desvinculado de la afectividad. Nos referimos a una perspectiva de la educación que en sus principios abra espacio de manera natural al arte y a todos aquellos conocimientos que permitan al individuo su desenvolvimiento pleno y su incorporación creativa y propositiva al medio social.

Nos hemos referido hasta ahora a lo determinante que ha sido para la educación artística el concepto de ser humano y de cognición que ha prevalecido hasta nuestros días. La sobrevaloración del conocimiento racional y científico tiene con certeza sus raíces en el pensamiento griego, ya que si hurgamos un poco en la historia, los campos de conocimiento y su parcelación siguen siendo los mismos desde entonces.³³ No descartamos tampoco que esta tendencia se haya acentuado en el positivismo, manteniéndose vigente hasta nuestros días.

La escuela ha sido una de las principales promotoras y reproductoras de los valores de la modernidad, pues heredó la concepción positivista del conocimiento científico, abstrayendo, descontextualizando y diseccionando el saber. De la misma forma, ha asumido como modelo de sujeto, al sujeto de la modernidad, al sujeto reconocido como racional, cognoscente, escindido en sus diversos componentes: cuerpo, intelecto y emociones, y entendido fuera de su contexto social. La escuela ha asumido dicha concepción y ha apuntado a atender solamente una de estas virtualidades, la que concierne a la inteligencia racional, enfocando por tanto el aprendizaje al desarrollo de las capacidades cognitivas y privilegiando las disciplinas centradas en esta forma de conocimiento.

Vivimos todavía en el reino de la razón, donde los sentimientos, las emociones, los afectos, son considerados componentes humanos de menor valía. Creemos que éste sigue siendo un factor que influye en forma considerable en la imagen social que se tiene del arte dentro y fuera de la escuela.

Existen además de los aspectos ya mencionados otros de carácter estructural que tienen influencia en la forma como es asumido socialmente el arte y en el papel que se le asigna en la educación. Es un hecho que la economía global impone y orienta muchas de las actividades y formas de relación de la sociedad actual. La educación hoy en día tiende a ceñirse a las demandas que le exige el mundo del mercado, orientando sus objetivos hacia la formación de profesionales capaces de insertarse de manera eficaz en el mercado de trabajo.

La escuela cada vez más se rige por las prioridades educativas que marca el desarrollo de la sociedad de mercado, haciendo de lado la condición formadora de la educación y su misión humanista, y dejando con ello un resquicio a través del cual el modelo empresarial filtra sus pretensiones y deja sentir su influencia en el diseño de programas educativos. Ante estas nuevas prioridades, las ciencias sociales, las humanidades y el arte van perdiendo espacio. Los contenidos curriculares van relegando estos conocimientos y van reforzando aquellos relacionados directamente con las competencias marcadas por los perfiles laborales.

La falta de certidumbre en el porvenir, además, propicia que uno de los móviles fundamentales para la elección de una profesión en nuestros tiempos sea el de asegurar un empleo para el futuro. De ahí que exista un rechazo generalizado de los padres hacia las inclinaciones profesionales de los jóvenes en los campos de las ciencias sociales, las humanidades y, sobre todo, el arte.

El panorama descrito nos deja ver cómo las condiciones sociales y económicas influyen de manera importan-

te en el lugar que la sociedad le va asignando a las artes, y cómo esto mismo impide que sean valoradas dentro del ámbito educativo.

Son múltiples los factores involucrados en la problemática que enfrenta la educación artística y múltiples también los desafíos que tenemos por delante. La educación artística no es un fenómeno aislado, por el contrario, forma parte del contexto de la educación en general. Es, asimismo, un fenómeno vinculado a los procesos sociales, políticos y económicos de nuestro país. Su complejidad es enorme y, su posibilidad de desarrollo y avance, exige estudios profundos y de mayor amplitud.

NOTAS

- ¹ Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós, 1993, p. 78.
- ² R. Arnheim, *op. cit.*, p. 30.
- ³ *Ibid.*, p. 32.
- ⁴ *Ibid.*, p. 20.
- ⁵ *Ibid.*, p. 49.
- ⁶ *Ibidem.*
- ⁷ *Ibid.*, p. 51.
- ⁸ Howard Gardner, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1995, p. 24.
- ⁹ En la edición Howard Gardner, *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (Paidós, Barcelona, 2001), se incluyen tres inteligencias más: existencial, espiritual y naturalista.
- ¹⁰ Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1994, p. 30.
- ¹¹ Howard Gardner, *Arte, mente y cerebro*. Barcelona, Paidós, 1987, p. 60.
- ¹² *Ibidem.*

- ¹³ *Ibidem.*
- ¹⁴ *Ibid.*, p. 64.
- ¹⁵ *Ibidem.*
- ¹⁶ *Ibid.*, p. 66.
- ¹⁷ *Ibid.*, p. 71.
- ¹⁸ *Ibid.*, p. 72.
- ¹⁹ *Ibid.*, p. 74.
- ²⁰ *Ibid.*, p. 82.
- ²¹ Adolfo Sánchez Vázquez, "La ideología de la 'neutralidad ideológica' en las ciencias sociales" en *Antología del Seminario de Filosofía de la Educación I y II*. México, UNAM, 1991, p. 208.
- ²² Adolfo Sánchez Vázquez, *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. México, FCE, 1996, p. 19.
- ²³ Elliot W. Eisner, *Cognición y curriculum*. Buenos Aires. Amorrortu, 1994, p. 42.
- ²⁴ *Ibid.*, p. 37.
- ²⁵ *Ibid.*, p. 55.
- ²⁶ *Ibid.*, p. 36.
- ²⁷ *Ibid.*, p. 76.
- ²⁸ *Ibid.*, p. 123.
- ²⁹ Jean Piaget, *A dónde va la educación*. Barcelona, Teide, 1972, p. 18.
- ³⁰ *Ibid.*, p. 17.
- ³¹ Genoveva Sastre V. y M. Moreno, *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona. Gedisa, 2002, p. 22.
- ³² *Ibid.*, p. 22.
- ³³ *Ibid.*, pp. 39-40.