

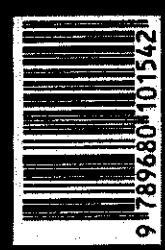
En un momento en que la diversidad es una necesidad para la transmisión y apropiación de sus rasgos más valiosos por lo que se busca la solución de un problema técnico la elección y el establecimiento de medidas... sino una visión fundada en consideraciones éticas. *Arte, educación y diversidad cultural* sienta las bases para su desarrollo en el ámbito de la educación artística.

La empresa que acompaña el doctor Chalmers basada en el aprecio auténtico de una cultura por otra y que rechaza categoricamente cualquier forma de racismo y prejuicio promueve el respeto de las diferencias a partir de resaltar las necesidades comparadas que se incluyen en los estudiantes, reforzando su autoestima, el orgullo por su legado cultural y el de los otros.

Desde que en 1996 apareciera la primera edición de esta obra, los intereses del autor han sido la evolución del multiculturalismo y la incorporación de aspectos relativos a la justicia social dentro de la educación artística, así como el reconocimiento del mestizaje y la salvaguarda de la cultura.

El autor parte del reconocimiento de que la práctica de la educación multicultural debido a la ausencia de una bibliografía adecuada, ha sido con excesiva frecuencia contradictoria, por lo que considera que "es urgente que los profesores comprendan la idea de que las culturas son, al mismo tiempo, internamente diversas y siempre cambiantes".

F. Graeme Chalmers, profesor de Educación Artística en la Universidad de Columbia Británica (Canadá), vicepresidente de la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (ISAE), por sus siglas en inglés y miembro de la Asociación Nacional de Educación Artística (NAEA, por sus siglas en inglés). Ha sido galardonado con el premio Edwin Ziegfeld de la Sociedad Estadounidense para la Educación a través del Arte.



F. Graeme Chalmers

INFORMACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

SEP



INFORMACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

Sumario

<i>Introducción a la edición española</i>	9
<i>Lista de ilustraciones</i>	13
<i>Prólogo</i>	15
<i>Agradecimientos</i>	23
1. Diversidad cultural y educación artística	25
2. A vueltas con nuestro pasado: etnocentrismo y egocentrismo en el currículo artístico	47
3. ¿Por qué hacemos arte? ¿Cómo utilizamos el arte? ¿Para qué sirve el arte?	67
4. Pluralismo y contenido del currículo artístico	85
5. Diseño y aplicación de un currículo para la educación artística multicultural	121
6. Educación artística y diversidad cultural: síntesis	139
<i>Bibliografía</i>	151

minoría sólo cuando aparece ya en la bibliografía que estoy discutiendo. Es un término problemático, utilizado con mayor frecuencia en Estados Unidos que en Canadá, para describir a personas que de alguna manera se encuentran fuera del grupo dominante. La idea que pueda usarse no sólo para reconocer sino también para rebajar la importancia de ciertos grupos de personas o de su arte. Resulta demasiado fácil para los educadores artísticos añadir una o dos lecciones, o encontrar un par adicional de diapositivas, que reflejen el arte de una así llamada minoría. Buena parte de la educación artística sigue basándose en currículos saneados en los que el arte, aun incluyendo ejemplos multiculturales, es insulso, amable y burgués. La disidencia o el debate raramente han sido objeto de una investigación seria en la educación artística, y raramente se han sacado todas las consecuencias de la diversidad cultural y de la unidad dentro de esa diversidad en los enfoques actuales de la educación artística.

Conclusión

Shapson (1990) ha señalado que «los intentos de aplicar un nuevo currículo y una enseñanza innovadora con vistas a una educación multicultural son frágiles. Los esfuerzos de algunos educadores comprometidos y de otros corredores de apuestas son vulnerables a las presiones políticas» (pág. 213). Como yo mismo he tratado de mostrar en el presente capítulo, los educadores artísticos también son vulnerables a visiones jerárquicas poderosamente arraigadas acerca de la superioridad racial y cultural y del destino evidente. Podría afirmarse que la educación artística sufre lo que el artista cubano Flavio Garcandía ha llamado el «síndrome de Marco Polo». A menudo, lo considerado diferente es sospechoso de ser «portador de virus amenazadores para la vida más bien que de elementos nutritivos» (Mosquera, 1993, pág. 35)

¿Por qué hacemos arte? ¿Cómo utilizamos el arte? ¿Para qué sirve el arte?

3

En el presente capítulo intentaré dar algunas respuestas a las preguntas planteadas en este título: ¿por qué hacemos arte? ¿Cómo utilizamos el arte? ¿Para qué sirve el arte? En una sociedad culturalmente plural es importante que, por una parte, nosotros hagamos este tipo de preguntas y que, por otra parte, tratemos de darles alguna respuesta, porque es aquí donde encontramos la unidad en la diversidad. Los amplios temas o funciones del arte a lo largo de las culturas deberían constituir el centro de interés para un eficaz desarrollo del currículo multicultural en el arte.

A la búsqueda de cierta unidad en la diversidad

En la cultura occidental el término mismo *arte* tiene muchos significados. Puede utilizarse para referirse selectivamente a obras particulares —por ejemplo, pinturas, sinfonías, esculturas, novelas, piezas de baile, películas, u obras de teatro— o para describir un proceso. También puede utilizarse en sentido valorativo, para calificar una obra o artefacto de una manera particular (como en la expresión «¡Eso sí que es arte!»). Mann (1977) sugiere que hay una serie de preguntas que nosotros seguimos planteándonos acerca del arte:

- ¿Qué es arte?

- ¿Para qué sirve el arte?
- ¿Qué es lo que constituye el buen arte?
- ¿Quién decide estas cosas?
- ¿En virtud de qué normas o patrones?

Tenemos que plantearnos estas cuestiones y buscar un tipo de respuestas que reconozcan la diversidad cultural, porque las respuestas de que disponemos actualmente acerca del arte suelen estar culturalmente condicionadas. En un contexto multicultural, como observa Dissanayake (1988), «en muchos casos las categorías se abordan mejor a partir de la consideración de cómo funcionan y no tanto de lo que son objetivamente» (págs. 58-59). Esta autora subraya que, «como muchas cuestiones que nadie se molesta por plantear, la pregunta de “para qué sirve el arte” únicamente muestra sus pre-ocupantes posibilidades cuando uno empieza a sentirse aguijoneado por el tema» (pág. 3).

Aunque un cierto número de antropólogos que han trabajado en diversos marcos culturales se han hecho la pregunta de para qué sirve el arte, los alumnos que estudian en escuelas y museos y los profesores que enseñan a esos estudiantes raramente se hacen esta pregunta. Trabajando como antropólogos y utilizando confidentes culturales, los estudiantes pueden identificar las formas artísticas que interesan en una serie de culturas y subculturas, discutir las funciones y roles que desempeñan esas formas artísticas, y comprender cómo, por qué y por obra de quién se define la excelencia. Las culturas pueden ser grandes o pequeñas. Pueden solaparse, y dentro de una cultura dominante los individuos pueden pertenecer a varios grupos culturales o subculturas. Dentro de estas subculturas locales los estudiantes pueden empezar a identificar el arte que interesa y discutir sus funciones y roles. Las subculturas pueden definirse de acuerdo con una serie de características, como el carácter étnico, la edad, el sexo, el empleo y la educación.

La bibliografía sobre sociología y parte de la reciente bibliografía sobre estética (Anderson, 1990; Blau, 1988; Dissanayake, 1992) nos dicen, en primer lugar, que todos los grupos necesitan y utilizan



Dos paisajes (India y Somerset, Inglaterra), colgadura de una tienda. Grupo de mujeres de Ansford y escuela de la comunidad de Ansford. Proyecto textil de la Galería Nacional Nerhu, 1993. Tela y bordado, 304,8 x 121,92 cm. Victoria and Albert Museum, Londres, Inglaterra.

Inspirándose en una colección del museo y con la participación de mujeres procedentes del sur de Asia y de un educador del museo como animadores culturales, un grupo de alumnos británicos y de mujeres procedentes del sur de Asia instaladas en el lugar hicieron esta colgadura bordada y decorada. La combinación de las imaginéris mogólica e inglesa de Somerset es decididamente multicultural. Los miembros del grupo de mujeres de Ansford recuperaron parte de su propia historia. Los alumnos de la escuela de la comunidad de Ansford entraron en contacto con la cultura del sur de Asia y aprendieron que el arte puede utilizar diversos materiales y ser obra de grupos de personas cohesionadas y dispuestas a cooperar y no exclusivamente de genios individuales que trabajan solos.

el arte como garantía de identidad, de continuidad y de cambio para realizar sus valores culturales, y, en segundo lugar, que el arte se afirma a través de las culturas por motivos gnoseológicos (ofrece un cierto conocimiento del mundo espiritual), hedonistas y recreativos (Karbusicky, 1968). Aunque cada vez son más aceptados en la literatura sobre arte, conceptos transculturales como arte al servicio de la religión, arte con vistas al estatus social, arte con vistas al cambio, y arte como realce estético todavía no han sido introducidos convenientemente ni en los currículos ni en la enseñanza artística. Los educadores artísticos a menudo se han limitado a equiparar arte con pasatiempo y, por desgracia, esta perspectiva ha continuado siendo predominante.

Es importante que todos nosotros aumentemos nuestro conocimiento acerca de la variedad, el lugar y los roles del arte en la vida social, si realmente deseamos mejorar la comprensión intercultural, porque en la diversidad del arte podemos ver algunas funciones comunes. En diversas obras de arte conmemorativas y religiosas podemos encontrar imágenes que perpetúan valores culturales. En algunos dibujos animados políticos, en arpilleras cosidas por mujeres sudamericanas, y en algunas piezas interpretadas con vistas a la galería, los valores culturales pueden ponerse en tela de juicio. En los diseños de ropas, entornos y objetos, la búsqueda del embellecimiento y de la distinción —cómo «hacer especial» a una persona o cosa— son fenómenos transculturales. Si tenemos verdadero interés por la educación y la comprensión multiculturales, debemos estudiar las artes como instituciones sociales que influyen en y son influidas por las culturas y subculturas de las que ellas mismas son una parte. No prestamos suficiente atención al *porqué* del arte, y nuestra propia estética culturalmente condicionada prefiere restringir la universalidad de nuestros enfoques al estudio del arte. Tenemos que superar nuestras propias preferencias.

Adrian Gerbrands (1957), un antropólogo holandés que ha trabajado ampliamente en África, afirma que las artes son esenciales por tres razones: para perpetuar, cambiar, y enaltecer la cultura. Este autor ha demostrado que las artes refuerzan y comunican valo-

res culturales y que transmiten, sustentan y cambian una cultura, a la vez que adornan y enaltecen el entorno. Ha demostrado, además, que directa o indirectamente las artes pueden reforzar la moral de los grupos, crear unidad y solidaridad social (por ejemplo, la escuela pública; los uniformes, blasones e insignias; los símbolos impresos o tejidos en telas), y también hacer tomar conciencia de problemas sociales y contribuir al cambio social (por ejemplo, la colcha conmemorativa del SIDA; el *Dinner Party* de Judy Chicago). 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).

A través de las culturas, las artes pueden utilizarse para expresar y reflejar aspectos religiosos, políticos, económicos y de otro tipo. En diversas épocas, los artistas, debido al impacto de sus obras, han sido considerados magos, maestros, creadores de mitos, terapeutas sociales, intérpretes, enaltecedores y decoradores, adjudicadores de estatus, propagandistas y catalizadores de cambio social. Las imágenes visuales creadas por personas a las que nosotros denominamos artistas nos permiten aprender cosas acerca de y comprender las culturas, sus historias y valores. A veces los artistas nos piden que cuestionemos determinados valores. Otras veces nos animan a imaginar cosas y a soñar. A través de las culturas, al convertir en especiales algunas cosas, los artistas, al tiempo que deleitan nuestros sentidos estéticos, ponen a nuestra disposición objetos con múltiples funciones socioculturales. A medida que desarrollamos currículos para una educación artística multicultural, necesitamos mostrar estos aspectos del arte a los alumnos. En lugar de enseñarles únicamente técnicas y tipos de materiales haciéndoles reproducir formas artísticas procedentes de otras culturas, o de enzarzarnos en discusiones estéticas descontextualizadas en las que la apariencia del arte es más importante que su significado, los educadores artísticos deberían mostrar a sus estudiantes que todas las culturas, sin excepción, poseen alguna forma de expresión artística internamente válida.

Si la creación y la interpretación artísticas son medios al servicio de «la acción, la creación y la vida de una cultura» (Archer, 1978, pág. 12), es razonable suponer que la *comprensión cultural* debería ser una de las razones más importantes para el estudio de las artes. Como yo mismo he señalado anteriormente, la cultura puede describirse como las formas que tiene un pueblo de percibir, creer, valorar y comportarse. Los estudiantes, que actualmente viven inmersos en múltiples culturas, necesitan comprender cómo determinados aspectos de una cultura pueden estar visualmente presentes en el arte conmemorativo, en la decoración personal y medioambiental, en el arte político y protestativo y en el arte religioso.

Una perspectiva y un enfoque pluralistas, multiculturales y basados en las asignaturas del currículo de arte deberían ayudar a los educadores artísticos a comprender que hay muchos tipos diferentes de arte que no deben separarse de sus respectivos contextos culturales. Necesitamos abrir nuestra mente a definiciones contextuales amplias. Toni Flores Fratto (1987), un sociólogo que ha reflexionado en múltiples ocasiones sobre las artes, afirma terminantemente:

El hecho es que el arte como tal no existe. Es decir, no existe una cosa que en sí misma sea arte. El arte en sí mismo no es un fenómeno humano universal, sino una categoría sintética occidental, y además relativamente reciente. El concepto en cuestión ha generado un sinnúmero de reflexiones engañosas en etnografía, historia del arte y teoría estética, y ha servido principalmente para falsear las condiciones sociales que mantienen los actos de creación y el placer sensual fuera de la experiencia de la mayoría socialmente explotada (págs. 135-136).

Será, pues, útil recordar lo que han dicho los sociólogos acerca de lo que nosotros, de forma un poco irreflexiva, llamamos arte. Los estudiantes necesitan comprender los valores que impulsan a diferentes individuos y grupos de personas en diversas sociedades a crear, adquirir, proteger, encargar, exhibir, admirar, robar, destruir, recomendar encarecidamente e ignorar el arte.

¿Qué dicen los sociólogos acerca del porqué del arte?

Sólo recientemente han aceptado los estetas, los historiadores y los críticos del arte el enfoque dado por antropólogos y sociólogos al estudio del arte. La socióloga Judith Blau (1988) sugiere que los sociólogos del arte tienden a fijar su atención en el material y en las condiciones y funciones sociales del arte. Esto, como observa Blau, «ha tenido como consecuencia un considerable avance en nuestra comprensión de las "pobladas" disposiciones que ayudan a definir la matriz de la producción y del consumo artísticos» (pág. 269). En el campo de la educación artística necesitamos utilizar este trabajo, porque realmente no podríamos comprender el arte sin incluir las perspectivas o enfoques de esa masa enormemente variada de individuos y grupos que, a través de las culturas, hacen arte, lo conservan, lo venden, lo coleccionan, lo roban, lo estudian, lo utilizan y lo disfrutan. A pesar de la respetabilidad que le ha otorgado a la idea el trabajo del filósofo-esteta Arthur Danto (1981) sobre el arte como denominación social, Blau (1988) sugiere que para un sociólogo sería herético hacer una afirmación como ésta: «El arte es lo que una institución define como arte» (pág. 270). Sin embargo, hay que hacerla: el arte es lo que una determinada cultura dice que es arte. Para la educación artística, semejante opinión es muy útil, porque cuestiona lo que Blau (1988) llama «el supuesto tradicional y porfiado de Kant [discutido en el capítulo 2] de que las ideas y los valores estéticos son puros y reconditos» (pág. 270) y la creencia de que lo que una cultura denomina arte será reconocido como tal en cualquier otro lugar.

En su importante libro *The Social Production of Art*, Janet Wolff (1981) sostiene que «cine, literatura, pintura y música rock, todas estas formas de la expresión artística pueden, en algún sentido, ser vistas como depositarias de significado cultural, o, como a veces se dice también, como sistemas de significación» (pág. 4). La creatividad artística, afirma esta autora, no se diferencia de manera significativa de cualquiera otra de las muchas formas de acción creativa.

Wolff postula que un artista individual «interviene en la producción de la obra de arte mucho menos de lo que nos hace creer nuestra... visión del artista como un genio que trabaja bajo el impulso de la inspiración divina» (pág. 25). Las principales afirmaciones de Wolff sobre este tema son: en la producción de toda obra de arte están implicadas muchas personas; hay factores sociológicos e ideológicos que determinan o afectan la obra del artista; todas las audiencias y los «lectores» participan activamente en la creación del producto final. Vasquez (1973) escribió que el artista está sometido a los gustos, las preferencias, las ideas y las concepciones estéticas de quienes influyen en el mercado es una solemne majadería. Los educadores artísticos deben ayudar a los estudiantes a percibir que el arte codifica valores e ideologías. Por eso mismo, la manera de discutir e interpretar el arte «no es nunca completamente independiente de los procesos políticos e ideológicos en que se desarrolla ese discurso» (Wolff, 1981, pág. 143). El disfrute y la experiencia estéticos están también socialmente fundamentados.

La idea de que la mayoría de los artistas produce sus obras dentro de una matriz de visiones compartidas y objetivos comprendidos cuenta con un claro apoyo sociológico (véanse Becker, 1976, 1982; Dubin, 1986; Fine, 1977; Kadushin, 1976). La misión de los educadores artísticos consiste en ayudar a los estudiantes a investigar esas visiones y objetivos. La educación artística debería reflejar la atención que prestan los sociólogos al tema de la socialización de los artistas, a la forma como éstos adquieren sus identidades artísticas en diferentes sociedades, y a la relación que mantienen los artistas con muchos tipos diferentes de públicos y patrocinadores. Becker (1976, 1982) afirma que el arte implica a todas aquellas personas y organizaciones cuyas actividades son necesarias para producir los tipos de acontecimientos y objetos que un grupo determinado define como arte. Esto incluye a personas que tal vez conciben la idea de la obra (patrocinadores y grupos especialmente interesados, juntamente con los artistas), a personas que realizan la obra (ya se trate de individuos o de grupos), a personas que ofrecen el equipamiento y los materiales necesarios (donantes, fabricantes, expertos técnicos, represen-

tantes de la comunidad), y a personas que componen la audiencia que va a tener la obra (incluyendo críticos, estetas y, posteriormente, historiadores). Becker —y con él un creciente número de historiadores del arte y otros sabios— sostiene que desde el punto de vista sociológico es razonable y útil ver las artes como creación conjunta de todas estas personas. ¿Quiénes son los artistas, los intermediarios y las audiencias en diferentes culturas y subculturas? Las semejanzas transculturales en los roles de artistas, patrocinadores y públicos es un tema que merece ser investigado. Por ejemplo, el contexto cultural en que se produce el encargo, la realización y la erección de un poste o mástil nuevo en una comunidad de Primeras Naciones de Alaska podemos compararlo con la historia de la creación y recepción de un retablo en la Europa medieval, o con la erección de una escultura pública en una ciudad contemporánea.

La posesión de obras de arte puede tener una relación especial con la situación social de los individuos. Por ejemplo, Berger (1972) ha mostrado que a partir del Renacimiento existe una relación entre la pintura europea al óleo y la propiedad, puesto que la posesión, el tamaño, el tema y la exhibición de pinturas a menudo constituyen signos externos de riqueza y prestigio social. Bourdieu (1980/1984), que estudió la utilización del arte como forma de capital cultural, concluye que la participación cultural vinculada al arte incrementa el poder y el prestigio de los individuos. Sus afirmaciones se han visto confirmadas por estudios realizados en sociedades no occidentales (véase, por ejemplo, Gerbrands, 1957), donde el estatus social, lo mismo que en la cultura occidental, ha estado relacionado con el consumo del arte y la participación en el mismo.

El arte se utiliza tanto para perpetuar como para cambiar valores culturales. Lukacs (1971), Balfé y Wyszomirski (1985) y Dubin (1986) han estudiado la función del arte en el imperialismo cultural y en situaciones de cambio cultural; la obra de estos autores tiene numerosas implicaciones para los enfoques multiculturales de la educación artística, tema del que hablaré en el capítulo 4.

Además de la antropología y la sociología, Blau (1988) señala que también son relevantes para el estudio del arte, sobre todo en las

sociedades modernas multiculturales complejas, las aportaciones de la semiótica cultural y de la lingüística. Estas ciencias ofrecen vías alternativas para que los estudiantes se inicien en el análisis de cómo están contruidos los significados a nivel general de la sociedad y en niveles locales (por ejemplo, planteándose la cuestión de cómo se habla del arte en el lenguaje cotidiano de diferentes grupos), y de cómo se relacionan estos significados con prácticas institucionalizadas. Un enfoque multicultural de la educación artística exige que los educadores artísticos recurran a diversos tipos de lentes para analizar cuidadosamente las múltiples maneras de ver, de discutir, de comprender y de valorar el arte.

¿Para qué sirve el arte? Tres enfoques

En este apartado voy a presentar tres enfoques a la cuestión de para qué sirve el arte. Cada uno de ellos tiene implicaciones especiales sobre la manera como debería enseñarse el arte en una sociedad multicultural, y cada uno de ellos ofrece oportunidades para encontrar cierta unidad en la diversidad. Los tres enfoques promueven una visión del arte como una fuerza poderosa y omnipresente que ayuda a modelar nuestras actitudes, creencias, valores y comportamientos.

Dissanayake (1984) identifica ocho funciones generales y culturales facilitadas o puestas de manifiesto por el arte. En primer lugar, el arte de alguna manera *refleja o hace de caja de resonancia* del mundo natural del que forma parte. El arte es *terapéutico*, porque «integra... poderosos sentimientos contradictorios y perturbadores... prevé la manera de evitar el tedio y permite la participación temporal en un mundo alternativo más deseable... [El arte] ofrece ilusiones consoladoras; promueve la catarsis de emociones perturbadoras» (pág. 37). El arte puede también posibilitar la *experiencia natural directa*. «Puede restablecer temporalmente la trascendencia, el valor y la integridad de la sensualidad y el poder emocional de las cosas, en contraposición con la indiferencia general de nuestra vida práctica rutinaria y sin horizontes» (pág. 37). El arte ha sido califica-

do de «esencial», porque ejercita y *entrena nuestra percepción de la realidad*. En muchas culturas, el arte puede poseer «la facultad exclusiva de prepararnos para las embestidas de la vida» (Jenkins, 1958, pág. 295) al fijar nuestra atención en cosas que deberían preocuparnos, como miembros de esa cultura; el arte atrae nuestra atención sobre algunos temas particulares. El arte ayuda a *ordenar* el mundo. Aunque contribuye al orden, Dissanayake nos recuerda también que el arte puede ejercer una función de *deshabitación*, en el sentido de que nuestra respuesta al arte puede optar por formas inusuales, no habituales. El arte ofrece una sensación de *sentido o trascendencia o intensidad* a la vida humana que no puede obtenerse por ningún otro camino. Finalmente, el arte es un medio de ponernos en contacto con los demás en busca de solidaridad; es un medio de *comunidad y a la vez de comunicación*.

Lankford (1992) afirma que el arte es valorado por numerosas y diferentes razones, entre otras la *experiencia placentera* que proporciona, su *valor económico*, su *impacto emocional*, su utilidad desde el punto de vista de la *crítica social*, y su potencial *influencia política*. También es valorado por las *asociaciones sentimentales* que muestra a veces; por la capacidad que tiene de *embellecer, sorprender, inspirar, estimular la imaginación, informar, contar historias y dejar constancia de la historia*; por la *clarividencia* que demuestra acerca de la condición humana; por sus *logros técnicos*; por su *interpretación del espíritu de culturas particulares*; y por el estatus que puede proporcionar a su dueño.

McFee (1986) atribuye al arte seis funciones primarias que actúan en diversos grados, individualmente y en combinación, subjetiva y objetivamente, influyendo en las experiencias de personas de todas las culturas. El arte *objetiva*, en el sentido de que, a través de él, valores, emociones, ideas, creencias y supersticiones pertenecientes básicamente al mundo subjetivo se vuelven más sensorialmente tangibles, hasta el punto de que pueden ser vistos y sentidos. El arte *realza* y se utiliza para enriquecer la celebración y el ritual en los acontecimientos humanos. El arte también *discrimina y organiza*; confirma rangos y roles diciéndole a la gente quiénes son los otros.



Dama rajputa, autor desconocido, norte de la India, finales del siglo XIX. Papel pintado, 23,5 x 19,05 cm. Colección de la Fundación Girard del Museo de Arte Tradicional Internacional, sección del Museo de Nuevo México.



Marie Stewart, Condessa de Mar, autor desconocido, Escocia, siglo XVII. Óleo sobre tabla, 57,15 x 43,82 cm. Galería Nacional de Retratos de Escocia.

Estos retratos oficiales reflejan el estatus social de dos mujeres importantes. El tema de la relación entre arte y estatus social puede investigarse a través de las culturas en formas artísticas tan diferentes como la arquitectura, la decoración corporal y las joyas, los vestidos, los peinados y los sombreros y la escultura conmemorativa.

Como *comunicación*, el arte se utiliza para consignar, transmitir y generar significados, cualidades e ideas. Finalmente, el arte tiene un rol en *la continuidad y el cambio* culturales. Ayuda a estabilizar las culturas al perpetuar tanto las convicciones de realidad de los miembros de una cultura como las identidades y los logros de individuos y de grupos. Al identificar los problemas, satirizar determinadas condiciones y pintar visiones alternativas, el arte también puede deestabilizar las culturas.

Conclusión: amplitud de los temas de estudio en relación con el arte en una sociedad culturalmente plural

Basándonos en los puntos de vista resumidos en este capítulo, los educadores artísticos pueden desarrollar diversos temas transculturales con vistas a currículos educativo-artísticos en una sociedad multicultural. Por ejemplo, se podrían dedicar algunas lecciones al arte de muchas culturas que objetiva y perpetúa valores y funciones culturales para promover la continuidad y la estabilidad en aspectos como la religión y la política. El estudio del arte incitador del cambio o impulsor de la reconstrucción social podría relacionarse con el inicio de los proyectos personales de estudio de los estudiantes. Los estudiantes podrían reunir imágenes artísticas utilizadas para realzar y enriquecer diferentes entornos transculturales. El estudio de diferentes fiestas y festivales es una manera de mostrar a los estudiantes que, a través de las culturas, muchos tipos de arte se utilizan para celebrar y enriquecer acontecimientos culturales de relieve. Otras lecciones podrían dedicarse al arte utilizado para registrar y contar historias en diversas culturas. Los proyectos de estudio pueden animar a los estudiantes a contar sus importantes historias personales. También se podrían dedicar algunas lecciones a estudiar las habilidades y los logros técnicos de artistas de diversas culturas. A los estudiantes se les puede pedir que comparen y contrapongan ejemplos transculturales de arte a través de los cuales los autores se han convertido en:

- adjudicadores de significado (por ejemplo, los tallistas de los mástiles o palos de Primeras Naciones en el noroeste del Pacífico, los decoradores de los huevos de Pascua de Ucrania, los autores de los edredones o colchas hechos a base de retazos);
- adjudicadores de estatus (por ejemplo, los diseñadores de ropa, los joyeros, los artistas de tatuajes, los pintores de óleo);
- catalizadores de cambio social (por ejemplo, los autores de *graffiti*, los arpilleristas chilenos, los artistas que actúan de cara a la galería);
- enaltecedores y decoradores (por ejemplo, los autores de tejidos impresos y trenzados y de tejas cerámicas);
- intérpretes (por ejemplo, los pintores de paisajes chinos y europeos);
- magos (por ejemplo, los pintores de arena, los holografistas, los autores de máscaras y disfraces);
- autores de mitos (por ejemplo, los artistas conmemorativos, los retratistas);
- propagandistas (por ejemplo, los artistas de carteles políticos);
- registradores de la historia (por ejemplo, los escultores de monumentos públicos, los pintores de barcos entre los aborígenes australianos, los fotógrafos);
- terapeutas sociales (por ejemplo, los creadores de imágenes en diversos medios que nos permiten soñar y huir de la realidad);
- narradores de historias (por ejemplo, los autores de colchas o edredones, los ilustradores de un libro de cine, quienes encargaron y crearon la columna de Trajano); y
- maestros-profesores (por ejemplo, los autores de vidrieras, los autores de máscaras o disfraces, los pintores de arena).

En sus propias creaciones artísticas, los estudiantes pueden tratar de desempeñar alguno de estos roles. Al contrario de lo que sucede con algunos tópicos utilizados generalmente en el campo de la



Caza del ciervo para el sacrificio, Cersencio Pérez Robles (indio huichol), siglo xx. Hilaza sobre madera contrachapada, cera, 38,10 x 53,34 cm. Museos de Bellas Artes de San Francisco, donado por Peter F. Young, 76.26.19.

La colcha historiada, que registra aspectos de la experiencia afroamericana, ha constituido el centro de interés de buena parte de la obra de Faith Ringgold. En muchas culturas, como la de los indios huichol, el arte ha sido utilizado para contar historias y para registrar la historia.

educación artística, estos organizadores temáticos, que discutiré con mayor profundidad en los próximos capítulos, están lejos de representar recursos trillados. A través de ellos, nos sentimos animados a descubrir las funciones comunes *multiculturales* del arte. Todos ellos concentran su interés en el arte, y todos ellos exigen un estudio multicultural que se sirva de lentes procedentes de todas las disciplinas artísticas (producción artística, estética, crítica del arte e historia del arte).

Si lo que interesa por encima de todo es el *porqué* del arte, los profesores de arte en las sociedades multiculturales no deben perder el tiempo lamentándose de que no conocen lo suficiente acerca del arte en muchas culturas. A los profesores de arte no deberíamos ver-

los como transmisores de enormes cuerpos de conocimiento, sino más bien como guías y facilitadores capaces de centrar la atención en el proceso y ayudar a los estudiantes en su investigación y comprensión de ciertos rasgos comunes en las funciones y los roles del arte a través de diversas culturas. Un profesor es un guía que inicia la acción, mantiene vivo el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de una serie de directrices individuales y de grupo, y evalúa las experiencias y los resultados de los estudiantes. Cuando el centro de interés recae en el *porqué* del arte, la enseñanza se ve como una acción facilitadora, y el aprendizaje se entiende en sentido activo, los temas antes mencionados ofrecen un amplio campo de aplicación a la hora de aprender cosas acerca del arte y de producirlo. Semejante perspectiva exige un enfoque pedagógico que plantee cuestiones, trate de solucionar problemas y se base en la investigación.

En este capítulo he sostenido que, en un enfoque culturalmente relativo de la enseñanza artística, el área del «contenido» que deben tener en cuenta los profesores-facilitadores está especialmente relacionada con tres temas: por qué hacemos arte, cómo utilizamos el arte, y qué funciones desempeña el arte. Con cierto conocimiento de las funciones y los roles del arte a través de las culturas y una buena disposición para aprender más acerca del arte *con* los estudiantes, la educación artística multicultural no resulta tan desalentadora como puede parecer a primera vista. Los profesores no necesitan saberlo todo acerca de todas las culturas para que enseñen el *porqué* del arte. Los educadores artísticos pueden aceptar y aplicar un currículo artístico multicultural basado en las funciones universales del arte al servicio de los seres humanos. Su esfuerzo docente se puede centrar en la pregunta de por qué las culturas necesitan el arte.