

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DESARROLLO ESTÉTICO, APUNTES PARA UN COMPROMISO ÉTICO-PEDAGÓGICO

Mauricio Lizarralde Jaramillo

lizarraldejaramillo@gmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística

REVISTA INTERNACIONAL MAGISTERIO. ARTE Y EDUCACIÓN. NO 49 MARZO-ABRIL 2011

Resumen

En este artículo se busca abordar dos elementos esenciales e indisolublemente asociados a la educación artística, por una parte el desarrollo estético y por otra, las implicaciones frente a las interacciones que establecen los sujetos y las comunidades a partir de dicho desarrollo, de acuerdo a lo que se constituye como una estética social.

Palabras Clave

Educación artística, Educación estética, Desarrollo estético, Estética social.

Las experiencias generadas frente al arte propician dos tipos de desarrollo, artístico y estético. Generalmente las reflexiones sobre la Educación Artística se centran solamente en el primero, reflejando así posturas en las que se considera que lo central es el aprendizaje de un lenguaje y unas técnicas que se manifiestan en la producción bien sea de una obra o una puesta en escena, correspondiéndose de esta manera con las miradas de la escuela usual, por no decir tradicional, donde dada la concepción positivista de conocimiento imperante se privilegia la memorización y mecanización de procedimientos fácilmente medibles bien sea en la cantidad de productos realizados, o en la respuesta a preguntas sobre datos y no sobre conceptos o percepciones. Tanto las respuestas como los productos son evaluados positivamente solamente si concuerdan con lo esperado por el maestro y que es estipulado por el entorno cultural; el resultado de este tipo de procesos educativos frente al arte, suele marcar en los sujetos diferencias en la medida en que se afirma o es minada la confianza en su propia capacidad de logro, dependiendo de si se les ha etiquetado como capaces y poseedores de “dones y habilidades”, o excluido por “no tener capacidades o aptitudes”. La mayor manifestación de estas concepciones la podemos encontrar en aquellas prácticas educativas orientadas por modelos logocentristas, pero también en otras posturas se encuentra con diferentes matices, aunque siempre con una característica común que se puede resumir en afirmaciones donde es más importante el arte que los sujetos, tal como cuando se plantea que el “Arte” dulcifica el espíritu, aplaca voluntades, apacigua los violentos, y otras donde se le dota de un carácter mágico o terapéutico al afirmar que quien toca un instrumento musical o un pincel jamás empuñará un arma, pero acaso Hitler no era acuarelista y Adolf Eichman (inventor de las cámaras de gas) no tocaba violín?

No interesa en las prácticas educativas de la escuela usual la formación del sujeto sino el cumplimiento de metas establecidas que además deben ser homogéneas para que la medición sea posible, allí la singularidad es imposible pues todos deben aprender lo mismo, al mismo ritmo y tiempo, y mostrar iguales resultados. Mientras unos acumulan reconocimientos que se originan en el criterio de gusto de sus maestros, los que son excluidos deben cargar la culpa de

no haber hecho lo suficiente, asociada al estigma de ser no aptos, incapaces o anormales; no interesa el trabajo colectivo ni el fomento de la solidaridad en tanto lo que da es la formación en el individualismo gestado por la competencia por mayores calificaciones, mejores promedios, por ganar premios o primeros puestos.

Concepciones de este tipo se encuentran frecuentemente, pero es necesario tomar en cuenta que estas miradas homogeneizantes se corresponden con los modelos de educación tradicional, que ejercen violencia simbólica sobre los individuos

“para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas —y por tanto más difícilmente aprehensibles—, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores” (Bourdieu 1977:11)

sumado al hecho de que, así la escuela es un espacio de reproducción cultural y social donde se afianzan las diferencias y las exclusiones.

Cabe preguntarse, al tomar la propuesta de desarrollo artístico de Parsons, inspirada en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, donde el sujeto artista es aquel que se ubica en el estadio de la autonomía, si es entonces más cercano a los niveles en los que prima la heteronomía, es ese el tipo de formación que deseamos y buscamos?, es ese el tipo de sujeto y de sociedad que queremos reproducir?

Pero volviendo al planteamiento inicial, no solamente se da el desarrollo artístico, y no se trata de caer en una postura maniquea donde se le satanice, lo que se está cuestionando son los deuteroprendizajes¹ asociados a esta forma de educación artística que se corresponde con un tipo particular de escuela; se hace así un mayor énfasis en la referencia al desarrollo estético.

La educación estética busca generar espacios, donde los individuos se acerquen a todas las redes simbólicas, construidas culturalmente, poniendo en juego la creatividad e imaginación para la representación de la realidad. La educación estética se desarrolla paulatinamente en el individuo, capacitándolo para apreciar, disfrutar y reflexionar las costumbres e interacciones de su contexto, por medio de los sentidos, emociones, sentimientos y pensamientos.

Ahora bien, el desarrollo estético, muchas veces también, es considerado como secundario y adherente al proceso artístico, asumiéndolo desde una perspectiva reduccionista donde se le considera simplemente como una “cualificación del gusto” o la educación de la “sensibilidad a lo bello”; correspondiéndose así afirmaciones como “la necesidad de culturizar a los estudiantes”, o con prácticas educativas que reflejan posturas homogeneizantes centradas en la imposición de los criterios de gusto del maestro.

Formar al individuo estéticamente, no se logra únicamente por medio de la experiencia artística, ya que la experiencia estética se encuentra inmersa como actitud sensible en todos los ámbitos

¹ Es un planteamiento de Gregory Bateson sobre un segundo nivel de aprendizaje "aprender a aprender", y hace referencia al saber incorporado que generan los contextos, las situaciones relacionales, constituyéndose en paradigmas desde los cuales se percibe la realidad y se adecua la conducta.

de la vida; por consiguiente, en cada vivencia se están generando diferentes experiencias estéticas, aunque el sujeto no las identifique o reconozca. (Venegas,2002)

Es necesario definir una postura frente a la estética asumiéndola no como únicamente lo referido al arte o a la belleza, pues mientras el arte produce formas de manera voluntaria, la sociedad está constituida por formas involuntarias: costumbres, hábitos, movimientos, espacios, etc., de modo que por “estético” no debe entenderse ni “artístico” ni “bello”, sino el hecho de que algo consiste en una forma percibida, aquello que se considera la percepción sensible.

La percepción más que un hecho determinado biológicamente por nuestros dispositivos sensoriales, está mediada por la experiencia previa que determina la forma como se asume el estímulo estético, tal como lo plantea Umberto Eco (1992:50) “[...]frente al estímulo originario, el sujeto interviene arrastrando en la percepción actual el recuerdo de sus pasadas percepciones[...]”; de esta manera, el significado asignado a lo percibido no es inherente a aquello que genera el estímulo, sino que es en la interacción donde se construye dicho significado, lo que nos remite necesariamente a los principios del interaccionismo simbólico.

Entonces la actitud sensible, como construcción intersubjetiva, está directamente asociada a lo que el estímulo percibido genera en nosotros de acuerdo a la experiencia previa que se tenga, y es desde allí, que se entra a considerar la emoción en un papel esencial para la selección e interpretación de aquello que se percibe. Aunque Maturana (2001:34) ubica la emoción en el plano de lo biológico afirmando que “*Cuando hablamos de emociones hacemos referencia al dominio de acciones en que un animal se mueve*” y al cómo la emoción determina una respuesta al estímulo, plantea también que lo que se connota al hablar de emoción son los distintos dominios de acción posibles, llegando a reconocer que “*no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto*”; de manera que la emoción sobre lo percibido determina el significado que se le asigna, así como al significado de toda acción.

Aquello percibido es mediado por la experiencia previa del sujeto, que siempre es una experiencia social, y genera en él una emoción, pues de lo contrario lo apreciado pasaría inadvertido, y ésta tematización ya de por sí está cargada del significado que se le asigna a lo percibido, de manera que este significado es el que determina la acción de los sujetos; relacionándose esta afirmación con el planteamiento de Maturana (2001:24)

“[...]no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción. Cada vez que escuchamos a alguien que dice que él o ella es racional y no emocional, podemos escuchar el trasfondo de emoción que está debajo de esa afirmación en términos de un deseo de ser o de obtener”,

acogiendo entonces que primero se da la emoción, ésta moviliza el interés o el deseo, y luego si se entra a argumentar o actuar. Siguiendo esta idea, podemos afirmar que de ésta manera es que se configuran los sentimientos morales, sobre la base de lo que Maturana denomina emoción fundadora y que define como el Amor, condición esencial para el reconocimiento del otro como un otro igualmente válido, alteridad, sin la cual no hubiese sido posible el desarrollo del lenguaje, y continuando con la afirmación de Maturana, lo que nos hace humanos es el “lenguajear”.

Se asume entonces una estética social que comprende el resultado de la formación de una serie de actitudes sensibles ante la relaciones sociales, pues los perceptos y disposiciones sensibles que se construyen y aprenden en la interacción con los otros, llevan a definir la postura ética de

los sujetos; de hecho lo que posibilita las decisiones frente a acciones como matar o no matar, excluir o incluir, obligar o negociar, doblegarse o rebelarse, no es el resultado de una argumentación racional, sino la consecuencia de nuestra emoción frente a ello, es el resultado de una actitud sensible, del cómo percibimos y significamos al otro.

Ahora bien, el individuo no solamente asume el mundo ya nombrado, sino que lo resignifica y apropia al nombrarlo el mismo,

“El lenguaje no es un medio neutral que se convierte fácil y libremente en propiedad intencional del hablante: está poblado y superpoblado de intenciones ajenas. Su dominio, su subordinación a las intenciones y acentos propios, es un proceso difícil y complejo” (BAJTIN 1986:121).

Se puede afirmar entonces que la actitud sensible, estética, es fundamental y determinante de la conciencia social, en tanto resultado de una construcción intersubjetiva pues *“La conciencia individual es un hecho ideológico y social”* (BAJTIN 1992:35), reflejándose allí la forma como se han construido socialmente las diversas relaciones específicas y particulares del sujeto hacia el mundo. El proceso de apropiación estética del mundo, implica que los sujetos entran a valorar tanto los objetos, como a los otros y a los espacios y acciones de interacción, es decir carga de significado su realidad; reconociendo que la subjetividad si bien es individual tiene un carácter social.

La escala valorativa así construida permite el posicionamiento del sujeto frente a aquello que, de acuerdo a los parámetros culturales y sociales en los que se encuentra inmerso, identifica como armonía o la ausencia de armonía, de forma tal que la respuesta emotiva que se genera frente a lo bello o lo feo, lo justo o lo injusto, lo propio o lo diferente, está asociada a los sentimientos morales, o sea, es desde esa percepción sensible de la realidad que configura sus principios éticos.

Aunque se puede considerar que la relación de la actitud estética del sujeto hacia la realidad, es una relación valorativa de carácter subjetivo, esto es de todas formas un fenómeno social objetivo; una discusión vigente frente a esa afirmación, es sobre si lo percibido estéticamente es una propiedad objetiva de aquello percibido, o si es una construcción de quien percibe. En el grupo de investigación GALATEA, asumimos frente a esto, que si bien el sujeto se aproxima un fenómeno aparentemente objetivo, esta objetividad, previa al sujeto, es de todas formas una construcción social. Ahora bien, puede darse el caso de valoraciones estéticas del sujeto, que no se corresponden, o que incluso se oponen a las que aparecen como socialmente acordadas por una mayoría que se pretende homogeneizante.

Al apropiarse de los distintos entramados sociales, los individuos están en capacidad de reproducir o transformar su cultura, por medio de acciones significativas, determinadas por la subjetividad. Estas se fomentan por medio de las experiencias sensibles, permitiendo el crecimiento del capital simbólico y la formación de individuos con mayor responsabilidad consigo mismos y con la sociedad. Es así que, el desarrollo estético permite el acercamiento de los sujetos entre sí, creando representaciones y relaciones significativas a partir de experiencias estéticas, es decir el reconocimiento del otro y de sí mismo como sujeto que piensa, percibe y siente de forma distinta.

La inteligibilidad del universo simbólico construido, permite que a través de la experiencia artística los sujetos ubicados así en el mundo, sepan entrar en empatía con los ambientes y los

otros sujetos, para que de esta forma los procesos de construcción identitaria se vuelvan intencionalmente activos en el terreno estético.

Ahora bien, la experiencia artística, bien sea como creador o cómo espectador, es en sí misma una experiencia estética desde la que se potencian los procesos de formación en las distintas esferas de desarrollo del sujeto (física, ética, social, política, comunicativa, afectiva, moral), incidiendo en los procesos de construcción de subjetividad, y en la generación de valores individuales y colectivos como la autoestima, el respeto, la tolerancia, el trabajo en equipo, la solidaridad, entre otros, que al determinar la forma como el sujeto se articula e interactúa con el mundo son la manifestación de una estética social.

Siguiendo los planteamientos de Gennari (1977) sobre la educación estética, existe la necesidad de aclarar el sentido y los límites de un proyecto pedagógico que privilegie el desarrollo de la personalidad y el crecimiento del sujeto según una dirección y un paradigma estético. Esto no significa escindir al ser humano, separar sus dimensiones, sino que, el elemento estético, en tanto actitud sensible, es el que equilibra mejor los diversos componentes que permiten el desarrollo de los elementos de socialización, participación, contemplación individual o colectiva, analítica, crítica, emocional y práctica, es decir, hacia la formación humana como un hecho estético, cultural y social.

Entonces el ser humano construye diferentes lenguajes a través de sus percepciones y expresa sentimientos ya sea por medios orales, verbales, corporales, musicales o plásticos y esta apropiación simbólica se va complejizando a través del tiempo de acuerdo con las interacciones que tiene en su contexto social y cultural. De esta manera, y tomando en consideración el carácter del lenguaje en la constitución de lo humano y la relación enantiopoietica entre este, la percepción y el pensamiento, asumimos la afirmación de Hargreaves (1991):

"En la primera infancia, los niños construyen un repertorio de sensaciones, rutinas y expectativas. A partir de sus experiencias, confieren un sentido práctico a sus mundos físico y social. Basándose en esta experiencia, entre los dos y los seis años, los niños normales recorren el enorme camino que los transforma de animales exploradores en seres humanos usuarios de símbolos"

Es desde la educación artística, que se desarrollan los elementos de participación, contemplación individual o colectiva, analítica, crítica, emocional y práctica hacia una experiencia artística. Así, la experiencia artística se concibe como un medio para crear nuevos espacios de socialización, de sensibilización y de creación, donde se construyen procesos de independencia y solidaridad a través de encuentros y juegos que permiten el desarrollo personal y una relación de percepción de sí mismo, del otro y del entorno.

Como afirma Carlos Miñana (1997:58)

"Todo ciudadano debe poder acceder a una educación artística. Esto posibilita desarrollar procesos en los que se involucra lo sensorial, lo emocional, lo afectivo, lo intelectual, pues compromete la percepción, el pensamiento y la acción corporal. Los procesos artísticos permiten apropiar, reelaborar, imaginar, crear y deconstruir las relaciones con nosotros mismos, con los demás y con el medio"

Ya para cerrar por ahora esta reflexión acojemos unas preguntas de Bruner (1986) cuya respuesta dejamos en la voz clara de Maxine Greene (2004).

[...]“cómo crear una nueva generación que pueda impedir que el mundo se desintegre en un caos y se destruya a sí mismo (...) cómo crear en los jóvenes una valoración del hecho de que muchos mundos son posibles, que el significado y la realidad son creados y no descubiertos, que la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos pueden regular sus relaciones entre sí”[...]

“... Estamos interesados en la educación, no en la escolarización. Estamos interesados en aperturas, en posibilidades inexploradas, no en aquello que puede predecirse o medirse, no en lo que se concibe como control social. Para nosotros, la educación significa una iniciación a nuevas maneras de ver, oír, sentir y moverse. Significa promover una clase especial de reflexión y capacidad expresiva, una búsqueda de significados, un aprender a aprender.

Nuestro principal compromiso es con la Educación Estética, la vemos como parte integral del desarrollo de la persona, de su desarrollo cognoscitivo, perceptivo, emocional e imaginativo. La concebimos como parte del esfuerzo humano -tan olvidado hoy en día- por buscar mayor coherencia en el mundo. La vemos como un esfuerzo por impulsar a los individuos -trabajando juntos, investigando juntos- a buscar un terreno para ellos mismos, de manera que puedan romper con la “lana de algodón” de lo cotidiano, de la pasividad, del aburrimiento y despertar al mundo coloreado, sonoro y lleno de problemas por resolver.”

DATOS DEL AUTOR: Mauricio Lizarralde Jaramillo. Maestro en Artes Plásticas con especialidad en Escultura, Universidad Nacional de Colombia; Magister en Educación y Desarrollo Comunitario, CINDE-Universidad Surcolombiana; Estudios de doctorado en Educación, Universidad Distrital; Profesor de planta facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Director grupo de investigación GALATEA. Experiencia investigativa en Educación Artística, Formación de maestros, Interculturalidad, Educación para la paz, Ambientes Educativos, Educación y conflicto armado.

BAJTIN, Mijail. *Problemas literarios y estéticos*. Fondo de Cultura Económica. México 1986

_____. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid 1992

_____. *Hacia una filosofía del acto ético*. Ed. Anthropos. Barcelona 1997

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean Claude. *La reproducción, Elementos para la teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, Barcelona 1977

BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Edisa, Barcelona, 1986

ECO, Umberto. *La obra abierta*. Editorial Planeta. Buenos Aires 1992

GENARI, Mario. *La educación estética, Arte y Literatura*. Paidós. Barcelona. 1977

GREENE, Maxine. *Variaciones sobre una guitarra azul: conferencias de educación estética*. Edere. México. 2004

_____. *Liberar la Imaginación, ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Editorial GRAÓ. Barcelona. 2005

HARGREAVES David. *Infancia y educación artística*. Ediciones Morata, Madrid, 1991.

MATURANA, Humberto. *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Ed. Dolmen Ensayo. 2001.

MIÑANA, Carlos. *Educación artística en la educación básica*. En: Pedagogías artísticas. Santafé de Bogotá. Dimensión Educativa. 1.997.

VENEGAS, Alicia. *La educación artística y estética infantil. Maestros y Enseñanza*. Editorial Paidós. México. 2002.