

Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica

Por: Unidad de Arte y Educación*

Introducción

Los antecedentes directos de la Unidad de Arte y Educación se remontan al año 1995, cuando un grupo de profesores de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, interesados en la pedagogía como eje de investigación, reunieron sus experiencias –que, en general, abarcaban distintos niveles de los ámbitos formales y no formales- con el fin de trabajar conjuntamente con profesores de los niveles escolares y propiciar innovaciones en el área de educación artística.

La observación sistemática de las condiciones generales de enseñanza, los llevó a la definición de una serie de elementos recurrentes en los modos de reflexionar sobre la educación artística, sus modalidades y niveles. Estas observaciones fueron dibujando paulatinamente la posibilidad de un panorama general: la educación artística como campo. Este panorama, a su vez, planteaba la ocasión de superar dicotomías, lugares comunes y retóricas que, aunque tenían razones que las justificaban, en la medida en que se afincaban en el pensamiento cotidiano, determinaban una visión excesivamente esquemática de la educación artística, que descuidaba su abordaje como un conjunto de prácticas que compromete no sólo las didácticas específicas e instrumentales, sino que se relaciona con los problemas fundamentales del campo artístico (lo relacionado con la definición del arte y sus condiciones contemporáneas), del campo de la educación (lo referente a los modelos educativos, sus orígenes y sentido) y de sus complejas interacciones.

Las dicotomías señalan una tendencia a situar la problemática general de la educación artística entre dos polos excluyentes: por ejemplo, el arte y la ciencia, la formación por el arte y para el arte, el énfasis en los procesos o en los productos, separaciones que resultan insuficientes para asumir el campo en su complejidad. En efecto, el denso sistema de relaciones que une sus grandes problemáticas con las de otras esferas del conocimiento exige definiciones más flexibles.

Este documento no pretende establecer esas definiciones; procura problematizar. Como todo acto pedagógico, no afirma ni niega en principio un postulado, sino que lo *pone en perspectiva*, es decir, lo sitúa en un horizonte de sentido en el que las tensiones, lejos de evitarse, se hacen evidentes y empiezan a exigir una toma de posición. Así, su objetivo esencial es el de ampliar la discusión incluyendo temas que deben ser tenidos en cuenta en la cotidianidad del aula y de sus elementos de diálogo.

* La Unidad de Arte y Educación del Instituto Taller de Creación está conformada por los profesores Miguel Antonio Huertas, María Soledad García, Carmen Barbosa, William Vásquez, Jaidy Díaz, Esteban Rey, William López, y las investigadoras Sylvia Juliana Suárez y Mónica Romero. Este documento ha sido elaborado en su totalidad como un trabajo colectivo. Cualquier comentario a él puede remitirse espedai_farbog@unal.edu.co.

Los lugares comunes se refieren a fórmulas convencionales a las que se recurre a falta de una tradición académica que asuma específicamente la exploración en el área de la educación artística. Existen antecedentes importantes y prácticas exitosas, pero, en general, no se han decantado conformando espacios de investigación, sino que han tendido a la fragmentación o a ser consideradas, prematuramente, como ejemplificación de políticas educativas. Ya sea que el énfasis esté puesto en el aprendizaje de modelos educativos generales –que exige una traducción que las legitime dentro de ciertas concepciones del pensamiento–, o que esté puesto en el planteamiento empírico de unos modos de reproducción de procesos propios de prácticas artísticas particulares, el resultado es que la necesidad pragmática de responder a otras lógicas y, por lo tanto, a metodologías diferentes a las de las prácticas artísticas, limita las posibilidades de diálogo y de intercambio de experiencias y saberes propiamente artísticos.

En ese sentido, todavía hay un gran terreno por conquistar y consolidar: el de la educación artística como una opción específica de las prácticas artísticas, como lo es cualquier manifestación disciplinar con su propia tradición y su propio ámbito.

Las retóricas convencionales derivan de esta escisión: la escuela no es considerada importante entre las instituciones significativas para el campo del arte. Solamente la academia universitaria tiene alguna resonancia en él, aunque con mucha frecuencia su acción se reduce al paso obligado para la introducción de sus egresados al ámbito profesional. Pocas veces se aprecia su posibilidad de formar públicos, ciudadanos críticos o de constituir un pensamiento político.

Pensar la educación artística como un ámbito de investigación –propósito esencial para la Unidad de Arte y Educación– demanda salir de modelos mecanicistas para definir el conocimiento, el arte y el diálogo pedagógico. Pero, sobre todo, reclama tener en cuenta las instituciones que influyen en la manera como el arte se piensa actualmente. Los museos, los circuitos de circulación y exhibición, el mercado, los medios de comunicación, los marcos jurídicos y la misma academia son instancias de decisión que generan tensiones muy fuertes en el campo del arte y, por ende, en la educación artística.

Para la Unidad de Arte y Educación es claro que no es posible renunciar a la complejidad; la profundización en la reflexión exige la construcción de miradas rigurosas hacia su objeto de estudio, lo cual pasa necesariamente por el señalamiento de aquellos puntos conflictivos que normalmente no se discuten por el imperativo no expresado, pero no menos cierto, de dibujar un panorama optimista. La única forma de ser justos con nosotros mismos es abordar aquellas preguntas que no hemos sabido responder adecuadamente y adelantar un debate que, sin minimizar los logros y las fortalezas, señale las tareas por cumplir y los temas a dilucidar a corto y mediano plazo.

Hoy mismo, nuestra universidad se encuentra cerrada por decisión de sus propias directivas, motivada por la fractura del diálogo con una comunidad que se pregunta acerca de los fundamentos académicos de la política que ha determinado una reestructuración administrativa y una reforma académica que transformaría radicalmente, no sólo su estructura y sentido actuales, sino su tradición como escuela.

Aún sin calificar estas políticas, resulta claro que el campo de tensiones generado por estos procesos resulta de una gran amplitud. Esta situación no es exclusiva de esta institución, o de esta nación; con sus particularidades, es reconocible en todas partes. Lo que está en juego es fundamental y el ámbito de la educación artística en el que, por definición, se plantea el desarrollo de la sensibilidad humana, no puede ser ajeno a la reflexión sobre esas tensiones.

Actualmente el grupo consolida su programa central que incluye la *Línea de profundización* en Arte y Educación y está próximo a iniciar labores en el posgrado en Educación Artística Integral. De la actividad investigativa que sustenta este programa, surgen las reflexiones que siguen.

Consideraciones generales

Punto de partida: la definición del arte

Tal es la naturaleza del arte, que pareciera que nos es imposible discutirlo sin volver siempre a sus orígenes e, incluso, a su derecho a la existencia. Ninguna otra disciplina debe iniciar sus argumentaciones justificando su sentido, redefiniendo sus bordes, solicitando una atención, exigiendo un espacio.

Tal vez ése sea su primer signo. No solamente contra el descuido de la sociedad, contra la incomprensión de los otros campos del conocimiento, contra todos los intentos de manipulación ideológica y comercial de toda clase de instituciones; el arte debe, además, luchar contra sus tendencias autodestructivas: defenderse su propia tradición autocrítica, de su constante necesidad de superarse y de sus poses personalistas.

La naturaleza fluida de la experiencia artística

Como los reflejos de un río que no nos permiten ver el agua que fluye y que tampoco constituyen un paisaje estable, pues se recomponen permanentemente, la experiencia artística transcurre, siempre distinta, siempre estable, siempre fluida.

Es así porque la experiencia artística es experiencia del origen, de retorno a las fuentes, en donde se constituye esencialmente sentido; la vuelta al origen es la vuelta a lo común¹. Por esto, al ser experiencia de conciencia, la artística es una experiencia de conocimiento, corporal, emocional, simbólica y estética: es una experiencia integral.

A veces la práctica del arte se reduce al ejercicio de un don o vocación singular, considerando en consecuencia a la artística como una educación especial, destinada a un reducido sector de personas; o a la elaboración de productos convencionalizados, con lo

¹ El origen es el acto de conciencia primigenio e intersubjetivo que instaura lo real. Hace posible todo conocimiento y es parte integrante de la cotidianidad de todo ser humano. Sin embargo, encontramos en la actualidad toda una serie de modelos corporativos que definen el conocimiento como un bien y lo reducen a aquello que transcurre por el intelecto, aquello que puede convertirse en producto.

cual se la asume como un aprendizaje instrumental. En este sentido, se olvida que la experiencia del arte es la experiencia en el mundo por el lenguaje².

El arte, experiencia integral

Lo que sabemos del mundo se funda en lo que de él percibimos mientras, simultáneamente, nos reconocemos en él y con él. Todo lo demás viene después.

En principio, el mundo se nos presenta como imagen. Sabemos sus colores, sus texturas, su peso, su distancia, su sonoridad. La mirada nos habla de su densidad matérica, el tacto de su temperatura y la escucha de su vibración. De esos datos deducimos una noción de realidad y construimos un universo. Los valores formales no son patrimonio del arte sino del mundo que, a través suyo, delata su existencia.

Los materiales del arte son los elementos a través de los cuales el mundo acontece por un momento. Sus juegos formales dejan de ser simplemente eso cuando captamos que ellos son la sustancia de la imagen del mundo. Esa experiencia original se reconstruye constantemente, no es imagen fija: es estable como movimiento. En ese territorio, un día encontramos que, dado que está en permanente reconstrucción, también puede ser modificado. En ese punto encontramos el valor inconmensurable de las decisiones: somos lo que decidamos ser, el mundo es lo que decidamos que sea.

La experiencia artística es un ejercicio permanente contra el olvido: siempre nos devuelve al origen, su actualidad habla de los modos actuales de construir sentido y es una invitación a la acción.

El arte y la recuperación de la experiencia

Los pequeños hechos ocupan la mayor parte de la existencia. Dormir, comer, caminar y mil pequeños gestos ocupan casi todo el conjunto de nuestra existencia. Sin embargo, en la rutina se vuelven invisibles: pasan por nuestra cotidianidad sin dejar rastro, sin convertirse en algún conocimiento, sin construir un nexo con el mundo. Debido a la institucionalización de la experiencia, lo significativo de ella se reduce a algunos eventos extraordinarios, los cuales casi siempre se viven de manera estereotipada, en una repetición mecánica que ahoga nuestra vida.

Las acciones menudas han dejado de convocar la conciencia de sí y del otro, no conectan con una tradición, no prometen un futuro; una vez expresadas, las palabras se ahogan; antes de ser realizada, la acción es denegada. El conocimiento aparece hecho, los sentimientos predeterminados, las sensaciones adormecidas, los recuerdos reducidos a pesos muertos. La inteligencia se reduce a una mercadería que se ofrece al mejor postor para continuar el ciclo inmutable del mercado: se produce para consumir, se consume para

² BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires, 1994.

producir³. Por ello cuando la experiencia se pierde, el mundo deja de ser el espejo en el que nos reflejamos para comprendernos; se hace opaco, se vuelve mudo, no vibra, pierde su nombre. La experiencia no es posible si nuestras acciones no tienen contacto con la vida; los hechos pasan frente a nuestros ojos como tras una ventana: el poder verlas no nos compensa de la falta de contacto, tampoco sustituye el conocimiento que nos evita.⁴

¿Para qué queremos un conocimiento que no se inscriba en los huesos? ¿Que no nos transforme cuando lo asimilamos, que mantenga el mismo rostro estereotipado independientemente de nuestra estatura, de nuestro color, de la dimensión de nuestros deseos? ¿Que, luego de una exhaustiva descripción de todos sus matices, nos deje tan fríos como antes sin la impresión de haber sido tocados?

Sin embargo, los grandes sistemas sociales que han sucumbido a la lógica del mercado pretenden que esa sea nuestra verdad *natural*. La música de masas, el cine de masas, el arte –en fin– de masas nos es presentado como el producto más refinado de una época que se liberó del lastre de las ideologías, de la tiranía de la función social, de la pregunta sobre el otro. Se espera, en suma, que todo se convierta en conocimiento; pero por conocimiento se entiende un cierto saber neutralizado en fórmulas, asimilable a un producto, manipulable, pragmático y utilitario.

La experiencia artística es histórica

La experiencia de la obra de arte es histórica, es devenir y siempre estará en relación con una serie de nexos que la vinculan con otras obras, otros contextos e incluso con elementos contemporáneos a su lectura ajenos a su factura. De esta manera, el ámbito de la obra se recompone más allá de las intenciones de su autor, de su conciencia, de lo que puso en juego y del mundo conocido en el momento de su enunciación. La historia del arte es la única que habla de sus objetos en presente. Si se descuida este factor, el arte es visto como producto de un acto mágico: el espectador, como en el curso de un sueño, vería aparecer ante sí imágenes visuales y sonoras magníficas, como surgidas de la nada...para abandonarse a ellas como un consuelo, una compensación a lo gris de su existencia, absorbiendo estas imágenes que pasan sin comprometer su experiencia integral, que se reciclan y vuelven transformadas pero iguales, girando en las mismas órbitas hasta el infinito, en una sucesión que no necesita de su existencia para vivir, pues estaban allí antes que él y seguirán su marcha inmutable cuando ya no esté.

³ "La experiencia, si se encuentra espontáneamente, se llama 'caso', si es expresamente buscada toma el nombre de 'experimento'. Pero la experiencia común no es más que una escoba rota, un proceder a tientas como quien de noche fuera merodeando aquí y allá con la esperanza de acertar el camino justo, cuando sería mucho más útil y prudente esperar el día, encender una luz y luego dar con la calle. El verdadero orden de la experiencia comienza al encender la luz; después se alumbra el camino, empezando por la experiencia ordenada y madura, y no por aquella discontinua y enrevesada; primero deduce los axiomas y luego procede con nuevos experimentos." Francis Bacon. *La experiencia del pase*. Editorial Kliné. Buenos Aires. Pág. 113

⁴ En *París, capital del siglo XIX*, del cual existen dos versiones, ensayo central del *Libro de los pasajes*, Walter Benjamin traza una caracterización de la modernidad que desarrolla estos temas. De hecho, una de las tesis fundamentales para este autor es "la pobreza de la experiencia".

Fundar el valor de lo artístico en elementos que tendrían valores inmanentes produce el efecto de borrar la historia: algunos materiales, algunas formas, algunos temas estarían predeterminados como artísticos y sólo algunas autoridades podrían ampliar ese repertorio. Sin historia y sin conflicto, el arte puede aparecer investido de un poder absoluto que, a la manera de un fetiche mágico, nos trasladaría a un mundo ideal, sin vicisitudes y sin el dolor de la realidad; por eso puede aparecer como la solución mágica que haría por sí misma de los pueblos comunidades más civilizadas, más justas y más sanas, de las personas seres más inteligentes, sensibles y respetuosos del otro. No está en lo definitorio de la actividad artística el poder oculto de realizar una alquimia de valores. Esta es, apenas, una pieza de los engranajes que producen y reproducen los esquemas de valor vigentes en las sociedades. También el arte puede hacer parte de una política de la representación de carácter autoritario.

Lo artístico no está garantizado por el uso de materiales y formas, sabemos que su práctica es necesaria para la formación integral de la persona; pero no puede ejercerse de cualquier manera, porque un enfoque errado puede desvirtuar el cultivo de la sensibilidad y de la relación respetuosa con el entorno.

La educación artística incluye la enseñanza de la historia del arte

Muchas historias nos han sido contadas, algunas antes de dormir. Escuchado en el limbo de la vigilia, un cuento se transformó en historia por fuerza de repetición, a costa de la necesaria reinvención noche tras noche, pedido tras pedido. También nos han contado las otras historias –igualmente repetidas, igualmente reinventadas- pero con la fantasía legítima de que ellas cuentan una historia común para todos nosotros: próceres, genios, anécdotas y fechas van lentamente describiendo un panorama amplio y consolador en donde resguardarnos. Como en un *collage* de imágenes, las historias nacionales se han ido conformando a saltos, con lagunas y lugares comunes de donde asirnos para recordar; pero también para olvidar.

En este esquema, la historia del arte también se ha ido construyendo como un apéndice “culto” e ilustrativo de la formación educativa. Siempre oportuna, la historia del arte en la comunicación masificada no implica un cuestionamiento fuerte y contundente del presente.

Una historia contada a través del arte y, especialmente la historia del arte como la historia de la pintura, legitima una visión decorativa de los períodos y de las construcciones culturales de una época. Así, la anécdota del genio creador, las singularidades estilísticas y la excepcionalidad de la personalidad, han sido los elementos convocados para describir y escribir un modelo de historia que, o avanza a saltos, o prevé continuidades lógicas entre un período y otro.

Si la historia del arte fuera efectivamente la historia de la pintura, la escultura, la cerámica, el grabado y el dibujo, entonces, su enseñanza reproduce un modelo fragmentado basado en la personalidad del artista, en la técnica de ejecución o en las “grandes obras de los grandes maestros del arte”. Esta visión de la historia del arte reduce la complejidad de los

procesos históricos y culturales de un período cuya materialización puede o no coincidir con el modelo de la obra de arte.

La historia del arte puede ser más que la sumatoria de imágenes, de cuadros, de nombres, de técnicas y de períodos si avanzamos en la integralidad y complejidad del marco metodológico y epistemológico de la disciplina. Más que el trabajo por redefinir el objeto de estudio particular –definición siempre delegada al campo de la práctica artística o de los centros hegemónicos de circulación artística- y su historicidad, la historia del arte es una práctica social discursiva como lo es toda producción cultural y, en consecuencia, contribuye a desplegar el entramado de relaciones y descripciones que la humanidad realiza, cada vez sobre el mundo. Desde esta perspectiva la historia del arte no es la ilustración historicista, no es la documentación de grandes creaciones o de personalidades y, por lo tanto, la enseñanza de la historia del arte buscaría evidenciar los procesos de producción de sentido, independientemente de la coincidencia con la producción artística validada.

Si la especificidad de la práctica artística no es posible de ser reducida a la producción de objetos artísticos, y es justamente a través de esta práctica por la cual el ser humano construye y recrea su relación con el mundo, con lo real, con la ficción y con el tiempo, entonces la historia del arte debería poder atender a este proceso que no se ancla en el tiempo histórico, sino que permanentemente nos devuelve hacia un tiempo de detención sobre nuestra propia experiencia como sujetos históricos inscritos en las huellas del tiempo, más allá de la cronología y de la historia que nos han contado. De aquí se deduce la relevancia de la historia del arte como término irreductible de la ecuación de la enseñanza del arte en la escuela.

El arte y la política de las disciplinas

La subordinación de la educación artística, expresada en la ausencia de nichos curriculares indiscutibles para sus disciplinas dentro de los tiempos y espacios de la escuela, está estructuralmente relacionada con la subordinación de éstas a otras áreas del conocimiento en las esferas académicas, universitarias y disciplinarias internacionales. Así como en el mundo académico de alto nivel la física, la matemática o la biología determinan los modelos de conocimiento válidos y administrativamente hegemónicos, en el ámbito escolar ellas acaparan los temas y tiempos esenciales curriculares, dejando a la formación artística un lugar más o menos marginal, más o menos adjetivo.

Particularmente en la esfera latinoamericana, la dominación de ciertos estereotipos de las “ciencias duras” en los procesos de reconocimiento y validación de los saberes esenciales o fundamentales para la cultura y la sociedad es indiscutible, y mientras las disciplinas artísticas no abandonen sus dinámicas de definición y delimitación a partir de los modelos y formatos -tanto investigativos como retóricos- para la construcción de saberes que esos estereotipos de las ciencias imponen en todas las esferas, la educación artística no empezará a ganar y a diferenciar sus espacios dentro de la educación en general. Se trata

de construir las condiciones de posibilidad de la autonomía disciplinaria para las prácticas y espacios de configuración de saberes de las artes.⁵

Y si se tratara de nociones amplias y genéricas, podría no ser tan grave la cuestión pues, aunque incompletas, las nociones de creatividad y de construcción de lo real y de lo imaginario tendrían algún grado de desarrollo. Pero en tanto dichas nociones sean definidas como un saber estereotipado basado en la adquisición de informaciones utilitarias que solamente comprometen la memoria como proceso cognitivo y del sector de las ideas, también la enseñanza de las ciencias resultará insuficiente. En un sistema escolar sano, debería ser claramente posible encontrar a los campos del arte y de la ciencia en un diálogo libre, creativo y apasionado, en tanto el objeto de estudio es el mismo en lo esencial: la experiencia humana del conocimiento.

Consideraciones específicas

Dos amnesias de la escuela

La escuela suele equivocarse de dos maneras con respecto a la experiencia artística. La primera es ignorándola, porque eso significa descartar el campo específico en donde se reflexiona sobre la manera como los seres humanos construimos sentido a partir de la constatación de nuestra existencia en el mundo. Posiblemente la clase de educación artística es la única en donde la experiencia integral de la persona es necesariamente tenida en cuenta; en otras asignaturas, frente al objetivo central de transmitir y fijar una información específica, no importa si la persona es delgada, morena, si tiene hermanos o no, si viene de un contexto u otro: se asume como una tabula rasa que solamente requiere unas condiciones intelectuales mínimas para absorber esa información, sin sentimientos, sin historia, sin capacidad de decisión distinta a la de sujetarse a la norma que dice qué contenidos debe dominar según su edad y nivel escolar.

La segunda forma en que se puede equivocar la escuela es restringiendo el arte a la esfera de las obras de arte. Esta perspectiva elimina el contexto en donde éstas adquieren sentido al descuidar la importancia de los procesos dejando en primer plano a los productos. No se debe olvidar que es en el proceso en donde se pone en juego la creatividad, el desarrollo de la sensibilidad y las posibilidades de la comunicación, en resumen, la experiencia que el individuo tiene del mundo a través de la producción y la recepción del arte.

La infancia ausente

El mundo de la infancia está prácticamente excluido de la esfera de la enseñanza artística superior. Aparece como tema, como problema, incluso como veta de imágenes a explotar. Pero no aparece como universo; normalmente quien estudia artes no es impulsado a reflexionar acerca de la forma como construyó sus imágenes, su experiencia sonora, sus

⁵ Esto sin contar con la inestabilidad causada por la legislación vigente en Colombia que, mientras establece como obligatoria la presencia de las artes en los esquemas curriculares, permite su supresión de acuerdo a los Proyectos Educativos Institucionales definidos por cada Institución Educativa.

gestos, sus palabras. Parecería que esas dimensiones emergieron solas, *como debían ser*. Como una fatalidad que tenía un sentido instrumental, a saber, el de construir un pensamiento adulto en donde sí se toman decisiones, en donde sí existe un universo.

Las etapas que se siguen para definir esa imagen cultural que la comunidad tiene del mundo, ingresan a la escuela de una manera altamente normalizada, estandarizada: interesan a algunos psicólogos o a las profesoras del preescolar y la primaria. Luego, en la secundaria, parecieran no existir; muchas veces, cuando son tomadas en consideración, son asumidas como esquemas para determinar la normalidad del desarrollo, en los cuales el margen de disidencia es muy restringido: en el mundo de la expresión libre, paradójicamente, no está muy bien visto particularizarse demasiado.

Por su lado, el campo profesional del arte tiende a reducir la experiencia artística a uno solo de sus componentes y habla solamente del mundo de las obras de arte; se discuten sus características contemporáneas, sus instituciones legitimadoras, sus circuitos de circulación y, eventualmente, su valor de cambio. No invita a los estudiantes a proponer su propia sensibilidad como objeto de estudio, el trayecto de su pensamiento como un terreno problemático constituido por un sistema de relaciones que va desde su primigenia condición biológica hasta los densos contenidos culturales que se absorben a lo largo de la vida como una segunda naturaleza.

Con frecuencia, la escuela superior divide al estudiante, separa su experiencia de la vida y su experiencia del aprendizaje de un oficio.

El estudiante rara vez lucha contra ese fenómeno. Esencialmente, porque para él no es nuevo, ya está acostumbrado a que la educación enfatiza un conocimiento altamente cifrado y codificado que viene de *algún lado*: El colegio es un lugar en donde se asimila mal que bien un conocimiento predeterminado como escolar y casi siempre la vida queda a la espera. Como el espectador que aprende que el espectáculo -lo artístico- se inaugura con un aplauso que pone en suspenso la vida cotidiana -a la manera de los marcos de las pinturas que separan lo que es arte de lo que no es- a la cual solamente se retorna cuando otro aplauso cierra, y rara vez esos mundos se tocan, rara vez se sabe que lo que se puso en juego en el uno era de la misma naturaleza del otro y que no se niegan sino al contrario: se descifran mutuamente.

Algún día un profesor logra sorprender cuando inicia su relato "Érase una vez..."⁶ y habla no de un conocimiento abstracto, sino de algo que alguna vez tocó su experiencia y en ese relato su alumnado reconoce resonancias de su propia experiencia.

Sin embargo, esto ocurre sólo de tiempo en tiempo porque los profesores mismos no siempre entienden que su propia experiencia es importante. Se encuentran inmersos a su vez en una concepción del trabajo que no contribuye a construir sentido a la existencia, sino que lo destruye, pues su objetivo solamente se define por la productividad que se demuestra con cifras y productos.

⁶ La expresión viene de Lyotard en *La condición posmoderna*, referida a las enseñanzas tradicionales que son todavía reconocibles como vestigio.

Pero, en la otra dirección, el medio escolar también tiende a excluir lo esencial de las prácticas artísticas. Es cierto que las toma como tema de estudio –a veces con un tedio que las neutraliza-, como instrumento mecánico de aprendizaje, como telón de fondo que pretende decorar la cotidianidad, pero no las incluye como lo que son: el disfrute de la experiencia individual y colectiva que se manifiesta en el juego libre con las formas, las acciones y las percepciones.

La escuela como espacio de inserción en la comunidad

En tanto organismo vivo, toda comunidad está permanentemente definiendo qué conserva de sí y qué transforma. Uno de los lugares privilegiados en donde delega esta misión es la escuela. Ella recibe a sus niños y les transmite una imagen del mundo, de su naturaleza física y social, de sus jerarquías y tradiciones. Les enseña que tienen un pasado definido por las decisiones que se han tomado en otros tiempos y les señala un contexto, unos derechos y unos deberes a través de cuyo ejercicio podrán, a la larga, intervenir en esas decisiones. La enseñanza primaria los localiza en una cultura particular en un mundo general. La enseñanza secundaria los orienta respecto a las posibles formas de insertarse en aquélla. La enseñanza superior los inscribe en unas comunidades disciplinares y profesionales que determinan lo esencial de su existencia social: los adultos se definen por su trabajo.

En esa esfera general, la educación artística vincula ese proyecto social con un proyecto que es, al mismo tiempo, estético y ético.

Recomendaciones desde una experiencia académica en la Universidad Nacional

La concepción de las prácticas artísticas no debe limitarse a sus acciones y sus objetos (dibujar, cantar, pinturas, bailes...), sino considerarse como una **experiencia**, lo que convoca, por un lado, la reflexión sobre su condición en el contexto contemporáneo y, por otro, señala un campo de acción mucho más amplio que el de la producción de obras, de manera que puedan reconocerse sus aspectos integrales (conciencia corporal, memoria, cultura), y la renovación del enfoque convencional debe necesariamente inscribirse en un pensamiento histórico.

La experiencia específicamente artística convoca un diálogo con lo real a partir del reconocimiento de aquello que tenemos en común con el mundo: la materia, la estructura, la dimensión temporal; ese diálogo no puede tener un fin externo a sí mismo, no debería ser sometido a propósitos utilitarios. Solamente así podrá –mediando el rigor metodológico necesario- adquirir sus condiciones propias.

El consenso anhelado sobre una educación artística de calidad no puede darse por una estandarización de los pensamientos acerca de las prácticas artística o educativa, -los cuales van a ser siempre forzosamente diversos- sino desde el abordaje de un núcleo ineludible y obligatorio: el componente ético que se deriva del pensar la práctica artística desde el campo de la educación.

Desde este punto de vista, no existe una teoría del arte o del conocimiento que nos explique la práctica artística en todos sus aspectos de manera unívoca. La tarea, entonces es hacer visible que existe la exigencia de tomar partido y de asumir las consecuencias de esta decisión. Este panorama político es insoslayable, especialmente en los niveles institucionales en donde, por definición, se toman las grandes decisiones.

Es necesario hoy en día evaluar un problema que se ha extendido y crea muchas confusiones: creer que la práctica artística es buena por sí misma y en tanto sea arte, es ética y necesaria sin discutir su calidad ni sus variables. Relacionado con él, debe cuestionarse la idea de que la práctica artística sea reducida a un modo por excelencia de integrar personas y comunidades a las cadenas económicamente productivas.

Si el arte acontece en el sitio en donde los seres humanos construimos lo real, la educación artística no puede restringirse a sí misma planteándose exclusivamente a partir de nociones como el don, la vocación, el gusto o la inserción en circuitos artísticos comerciales o laborales.

También es importante recordar que, desde esta perspectiva integral, las acciones en el campo de la educación artística no se deben reducir a las clases de artes (que tienen que existir en más cantidad y con mayor calidad cada vez), pues la vivencia del cuerpo, de la memoria, de la identidad... son reconocibles en toda actividad escolar, sea cual sea su objeto de estudio. El profesorado de arte debe ser el principal militante por el diálogo que abre las vías del conocimiento colectivamente construido. Su particular disposición le hace ser el eje potencialmente articulador de toda la experiencia escolar.

Así, el ámbito de la educación artística no puede limitarse a la glorificación de la expresividad particular, o a una concepción estereotipada de la creatividad; debe proponer miradas más realistas sin renunciar a la complejidad. Si no habla de productos, sino de procesos, permitirá que cada persona reconozca el complejo entramado que define sus decisiones y le pone en disposición de transformarlo.

Debe recordarse que el encuentro en el aula, en el taller, inaugura un diálogo que propicia la institución, reconociendo que no tiene un sentido dado de antemano -como la obra de arte-, sino que se construye en él; si el profesor debe ser guía, no puede ser juez, si habla, no puede dejar de escuchar -de hecho, debe hacer que el alumnado se escuche mejor a sí mismo como condición para escuchar al otro- y si sabe que ese diálogo inaugura, también sabe que ese inaugurar no se da en el vacío, se estructura alrededor de las decisiones que han sido tomadas en el pasado. Por eso, debe luchar contra los procesos de medición y normatización rígidos y ahistóricos que bajo la bandera de la eficiencia, ahogan la vida.

La educación artística hoy es tal vez el único sector de la educación que permite plantear la integralidad de la experiencia del educando como una condición de la construcción de saberes. Probablemente una reflexión metodológica sea el camino acertado para lograr una educación integral. Una educación en la cual su cuerpo, su memoria, sus acciones y decisiones, incluso su nacionalidad sean relevantes. Hacemos arte para situarnos en el mundo, no para evadirlo.