

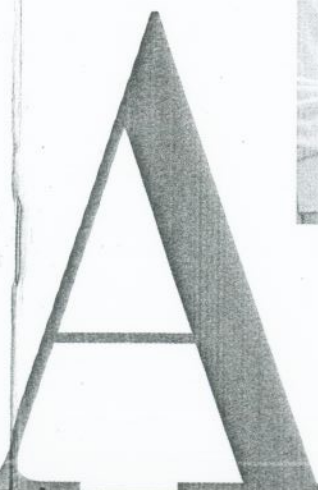
Material gratuito

La relación entre arte y educación es un tema que despierta hoy un renovado interés entre educadores, psicólogos y artistas. Los proyectos educativos e investigaciones realizados respecto de la conjunción de ambos campos han puesto de relieve las múltiples posibilidades que ofrecen al desarrollo de habilidades de pensamiento y motrices en niños y jóvenes, así como a la formación de valores que permiten alcanzar una mejor comprensión del papel que desempeñan las artes en la sociedad actual.

Con el propósito de estimular el diálogo y fomentar el debate, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, organizó el Coloquio Internacional de Educación Artística para la Escuela Básica, que tuvo lugar en la Ciudad de México del 27 al 30 de agosto de 2002. Ahí distinguidos especialistas de Argentina, España, Estados Unidos y México expusieron sus puntos de vista acerca de las implicaciones que tiene el arte para las ciencias de la cognición, el currículum, la pedagogía y la cultura, mostrando así un amplio panorama de análisis que seguramente encontrará eco entre los docentes de educación artística de primaria y secundaria.

Este volumen reúne las conferencias de Elliot W. Eisner, Helena Alderoqui, Galia Sefchovich, Mariana Spravkin, José Cañas y Lucina Jiménez, las cuales permiten entender con mayor claridad el potencial que encierra la exploración de los lenguajes artísticos dentro y fuera de la escuela.

## Miradas al arte desde la educación



CONALITEG  
9707410388 3463  
  
030011000221209



**Cuadernos**  
biblioteca para la actualización del maestro

**Cuadernos**  
biblioteca para la actualización del maestro

## CULTURA, ARTE Y ESCUELA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL DEBATE

*Lucina Jiménez López*

En un momento en que se transforman las estructuras familiares y sociales con repercusiones a menudo negativas para niños y adolescentes, la escuela del siglo XXI debe poder anticipar las nuevas necesidades, dándole lugar privilegiado a la enseñanza de los valores y las materias artísticas para favorecer la creatividad, capacidad distintiva de los seres humanos.

La creatividad es nuestra esperanza.

FEDERICO MAYOR

Director general de la UNESCO en la  
30ª Conferencia Internacional, París, Francia, 1999

Este texto, preparado para el Coloquio Internacional de Educación Artística para la Escuela Básica, propone una reflexión en torno al lugar de la escuela básica en la sociedad contemporánea, donde la globalización plantea nuevos fenómenos culturales y reclama nuevas formas de comprensión y actuación, nuevas competencias y formas de pensamiento frente a la diversidad, los riesgos de homogeneidad y de fragmentación social. Para ello, parto del reconocimiento de que la escuela misma está inserta en un cruce de múltiples conflictos culturales que hacen necesario el impulso de una nueva racionalidad, capaz de permitir a niños y jóvenes construir relaciones múltiples en un mundo complejo y caótico al que le sobra incertidumbre y le falta esperanza.

### **Escuela, cultura y comunicación**

La globalización ha traído consigo una sociedad de la información y una nueva dimensión cultural que pone en entredicho las nociones convencionales de iden-

tividad, cultura nacional, lo local y lo global, frente a procesos planetarios que influyen hasta en los rincones más apartados del planeta.

Es un hecho que la mayoría de los conflictos que vive el mundo moderno son de orden cultural: guerras religiosas, conflictos étnicos, migración, guerras de símbolos, de imágenes y múltiples tensiones por el consumo. Niños y jóvenes protagonizan conflictos de autoridad y desintegración familiar, crisis de pertenencia y de integración, crisis de significados que hacen aflorar la violencia y el uso de drogas como salidas artificiales a un mundo que no se entiende y mucho menos se soporta. El racismo, el escepticismo, el eclecticismo y el hedonismo se colocan como valores al orden del día, en una sociedad donde ahora todo pretende ser *light*.

México no es la excepción. Los conflictos más visibles aluden a la visión cultural del desarrollo, ante la cual parece no haber claros consensos: ¿necesitamos más megatiendas? ¿Puede establecerse un MacDonal'd's en el Zócalo de Oaxaca? ¿Dónde construir un nuevo aeropuerto? ¿Puede operar un circo en el Zócalo de la Ciudad de México? ¿En qué idioma debe impartirse la justicia en comunidades indígenas?

Estos conflictos culturales tienen su expresión no sólo en los debates públicos, sino sobre todo en cuestiones que muchas veces no se debaten. La segunda parte del siglo XX fue escenario de una de las revoluciones más fuertes en la cultura. Una de sus secuelas es la profunda transformación de los hábitos de percepción y consumo, luego de que los medios electrónicos de comunicación transformaron las nociones de tiempo y espacio de millones de personas.

La revolución tecnológica ocurrida en este último siglo nos coloca en un nuevo entorno en el que predominan la imagen y lo audiovisual, lo imaginario y la ficción. La "espectacularización" de la vida cotidiana transforma el sentido de las representaciones en el contexto posmoderno. La política, las noticias, la violencia, la vida familiar: todo se vuelve espectáculo.<sup>1</sup> Durante más de cuatro décadas la formación del gusto y el desarrollo de la experiencia estética han estado a cargo no de la escuela, ni de las instituciones culturales, sino de la industria electrónica, la del espectáculo, el mercado y el *show*.

<sup>1</sup> Jiménez, 2000, p. 208.

La sociedad del espectáculo electrónico salta a la vista en las prácticas culturales y de consumo de miles de ciudadanos, quienes ahora ya no creen en nada. Las modas transitan con tanta rapidez que ya no es fácil enumerarlas en orden cronológico, porque muchas de ellas ocurren simultáneamente.

Pero no sólo la percepción se ha visto afectada. La narratividad de las culturas infantiles y juveniles está fuertemente influida por las normas de la vida mediática. Ahora los niños y jóvenes están más familiarizados con la velocidad, la multiplicidad, la yuxtaposición de imágenes, la no linealidad, lo efímero y lo hedonista. Esto afecta también sus hábitos de lectura, la capacidad de concentración, la visión de interactividad a la que están acostumbrados por su alta exposición a los medios electrónicos.

Se prefiere un libro con ilustraciones, se lee por fragmentos, como si las páginas de un libro fueran videoclips o como si se pasara de página con un control remoto. Niños y jóvenes se relacionan con identidades de pantalla: imágenes que circulan en la televisión, el cine, los videojuegos, el Nintendo o la computadora, comprimiendo y haciendo ficción aquello que duele o que molesta. Soñando con destrozarse galaxias o derrotar a los malos. En cierto sentido, es mejor la imagen que la realidad.

¿Cómo afecta todo esto a la escuela? Las contradicciones de la escuela en términos culturales y comunicativos están a la vista desde hace tres décadas. Mientras la escuela enfatiza las habilidades generalizadoras, la globalización exige *la distinción*, como diría Bourdieu, para no ser borrado dentro de una fuerte tendencia hacia la homogeneidad y la fragmentación social. La convivencia en los marcos de la diversidad exige nuevas habilidades interculturales que no siempre se tienen. Por otro lado, las competencias que reclama el mercado laboral de los nuevos profesionales cambian también aceleradamente, cuestionando muchas de nuestras convicciones en torno a qué enseñar y qué aprender.

Ante las transformaciones culturales que entraña la globalización, la escuela, al igual que otras instituciones —entre ellas las culturales: museos, casas de cultura, centros culturales, etcétera—, enfrenta una crisis de sentido que exige un fuerte replanteamiento de su lugar y cometido para adecuarse y responder a las nuevas necesidades sociales. Es un hecho que ni la institución escolar puede

ya garantizar el éxito económico de un estudiante, ni muchas de las instituciones especializadas en ciertas actividades culturales o artísticas constituyen, en nuestros días, los referentes cotidianos de la vida pública o colectiva de muchos ciudadanos que están atrapados en el consumo masivo.

### Cultura y escuela ¿hacia dónde?

A fines de los años noventa, Fernando Savater se preguntaba si la escuela debía formar competidores u hombres completos, fomentar la autonomía individual o la cohesión social, desarrollar la originalidad innovadora o mantener la identidad tradicional. Se preguntaba si la escuela debía apostar por la eficacia o por el riesgo creador. La pregunta más importante es si estos objetivos resultan incompatibles entre sí. Semejante pregunta es absolutamente pertinente porque de ahí se derivan los componentes que sustentan cualquier sistema educativo.

Ante la grandeza de nuestra perplejidad y la fragilidad de nuestras respuestas, Savater reconoce la necesidad de recurrir a la filosofía.<sup>2</sup> Yo diría que en segundo lugar a la antropología como hermenéutica, es decir, con fines interpretativos, porque la pregunta va mucho más allá de un problema de contenidos o estilos de enseñanza o aprendizaje, para adentrarse en la necesidad urgente de reformar el pensamiento y crear una nueva racionalidad.

El hombre, en tanto especie, nace humano para llegar a ser humano, dice Kant. Y el niño o el adolescente es el más prometedor de los proyectos para ser humano. Entre todas las instituciones socializadoras que acompañan nuestro crecimiento, la escuela es el sitio privilegiado para la humanización del ser humano, al ser el aprendizaje el condicionamiento más importante para dicha transformación.

La escuela es, en sí misma, creadora de un espacio de cultura escolarizada en donde las relaciones dominantes, dice Giroux, no son neutrales y contribuyen a afirmar la impotencia de miles y miles de adolescentes.

Ciertamente la escuela es un espacio fundamental para la transmisión y la afirmación de una cultura. ¿Pero cuál de las miles de definiciones de cultura ha

<sup>2</sup> Savater, 1997, p. 18.

adoptado la escuela, consciente o inconscientemente? Me interesa destacar la cultura en términos de construcción de significados. "El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre".<sup>3</sup>

La capacidad de pensar en torno a lo que otros piensan y la capacidad de transformar nuestro propio pensamiento en virtud de un nuevo conocimiento o una nueva experiencia, es lo que hace de la cultura no una entidad acumulable, sino "sistemas en interacción de signos interpretables", es decir, de símbolos. Geertz insiste en que la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales. Y efectivamente, a final de cuentas nuestra cultura es esa multiplicidad de significados mezclados, sobrepuestos en torno a lo que los demás piensan.<sup>4</sup> Paulo Freire definía también en ese sentido la cultura como "un campo de lucha sobre el significado, es decir, como una conversación de muchos flancos que nunca es neutral".<sup>5</sup>

Sin embargo, en la mayoría de los países, la escuela del siglo XX asumió la cultura como acumulación de saberes y habilidades. También adoptó la noción de inteligencia a partir de una visión racionalista, cartesiana, newtoniana, cuya racionalidad estaba fincada en el progreso económico y la inserción en el mercado laboral. Eran las aspiraciones nacionales del momento. El resultado de esta forma de interiorizar la cultura en términos acumulativos lo conocen ustedes muchos mejor que yo. Recuerdo a una secretaria muy joven diciendo muy seria que el 5 de febrero no se trabaja porque se celebra la batalla del 5 de mayo. La nueva geografía del planeta resulta indescifrable para muchos adultos, niños y jóvenes.

Más que el hecho concreto de lo aprendido, lo importante es el aprendizaje generado en el contexto de las relaciones que se establecen en esas pequeñas o grandes comunidades escolares denominadas grupo escolar o aula, y en la comunidad denominada familia. Las escuelas deben ser entendidas como instituciones

<sup>3</sup> Geertz, 1995, p. 20

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>5</sup> McLaren, 1998, p. 24.

determinadas por una red de culturas contradictorias que caracterizan a la sociedad dominante en la cual están insertas. El gran reto, dice Giroux, es resolver cómo trabajar con estudiantes, particularmente con quienes pertenecen a las clases y grupos subordinados, y reconocer que la cultura dominante de la escuela no es neutral, ni sirve a sus necesidades, "pero funciona para hacerlos sentir impotentes".<sup>6</sup>

Recuperar la noción de poder cultural puede ser significativo dentro de esta búsqueda, de tal manera que se avance en la construcción de una pedagogía crítica que explore las experiencias, sus lenguajes, sus formas de razonamiento, las historias de los estudiantes, a fin de darles una voz activa. Trabajar a partir de la experiencia y sus expresiones culturales a fin de ser analizadas críticamente para revelar sus fortalezas y debilidades. "Esto significa enseñar a los estudiantes a apropiarse de los códigos y el vocabulario de las diferentes experiencias sociales, de manera que les proporcionen las habilidades que necesitan para definirse, más que para servir simplemente al mundo moderno. Necesitamos entender la riqueza y potencialidades de otras tradiciones culturales, de otras voces, particularmente de aquellas que apuntan hacia la autoridad".<sup>7</sup>

### Cultura, familia y currículum oculto

La escuela no es la única institución estructurante de la personalidad o de la cultura. Malinowski reconocía que toda sociedad, con menor o mayor complejidad en su organización, procura la transmisión de una herencia cultural de una generación a otra. Métodos y mecanismos de carácter educativo existen en cualquier cultura.<sup>8</sup> Estas instituciones y estrategias cambian históricamente. Así que, en la sociedad moderna, la escuela no es la única institución que educa. Lo hacen también, sistemáticamente, otros espacios como las iglesias, la familia, las instituciones culturales y, muy destacadamente, los medios electrónicos de comunicación y las redes informáticas.

<sup>6</sup> Giroux, 1998, p. 83.

<sup>7</sup> *Idem*.

<sup>8</sup> Malinowski, 1978, p. 50.

La familia es un medio estructurado y estructurador de pautas sociales y culturales, entre las que destaca su función como elemento reproductor de prácticas tradicionales, costumbres, educación, control, represión de las pulsiones y endoculturación liminal, mediante la adquisición de la lengua y las pautas de conducta social. Por ello la familia es una instancia fundamental de conformaciones identitarias individuales y colectivas.<sup>9</sup> La familia cumple funciones hermenéuticas, interpretativas, que influyen en la de cada uno de sus integrantes. La familia establece las identidades de género. El contexto rural o urbano también asignará papeles diferentes a los niños, niñas y jóvenes. Las tendencias de dispersión y fragmentación de la familia inciden también en demandas y presiones para la escuela. En no pocas ocasiones el maestro tiende a sustituir el afecto negado por los padres o bien a completar una insuficiente socialización primaria en la vida familiar, donde cada vez más la madre está ausente por razones laborales.

En algunos países de Europa, es en la vida familiar donde se aprende a ejecutar un instrumento, a bailar, cantar o leer. En la música y la danza tradicional mexicana también es así. Sin embargo, el gusto por el arte y el disfrute de la cultura también pueden inhibirse. Recuerdo a una madre de familia diciéndole a su hija: "Deja de estar leyendo y ponte a hacer algo". Los repertorios eclécticos del hogar y las luchas generacionales se vuelven abigarrados "bucles" de percepción y expresión a los cuales se enfrenta la escuela con armas tradicionales.

La masificación del consumo en nuestros días y el déficit en materia de formación sensible en padres y maestros hacen que las prácticas familiares queden atrapadas en las de un consumidor o un espectador masivo. La mayoría de los alumnos de la escuela pública pertenece a las clases subordinadas y viven diversos conflictos en lo cultural y familiar, además de los propios del entorno urbano, en donde la escuela les impone un poder aplastante.

Una teoría convencional del currículum carece de una clara conciencia de los conflictos que cruzan el aula de clases en términos de significados y prácti-

<sup>9</sup> Valenzuela y Salles, 1998, p. 13.

\* Término que en las ciencias sociales se refiere a la estrecha relación causal que guardan dos o más conceptos en una sucesión de efectos tales que el último de ellos actúa sobre el primero.

cas, e impiden la interacción maestro-alumno. Mientras el maestro intenta acercarse a la ciencia, los alumnos están atrapados en sus propios conflictos y experiencias familiares o barriales, en los cuales prevalece la falta de cohesión, la fragmentación y el desinterés por los elementos culturales propios.

Si la escuela no toma en consideración estos factores, el maestro podrá *decir* *misa*, pero la guerra de significados y símbolos que operan en el aula no permitirá que florezca su enseñanza. Los conocimientos que deposita en los niños tienen poca relación con lo vivido y la brecha de aprendizaje, razonamiento, experiencia y acción se irá ensanchando. El currículum oculto aparece como un fantasma que arrastra cadenas de incomunicación. En lugar de fomentarse el ejercicio de la ciudadanía cultural, entendida como la capacidad autónoma de decidir cómo se construye la cultura propia y con qué prácticas culturales se relaciona una persona, se fomenta el consumo pasivo o dominante. ¿Puede la escuela revertir este proceso?

### Los nuevos analfabetismos culturales

Asumir la cultura como una serie de fechas y personajes, como nombres de batallas o inventario de triunfos y derrotas memorizados para un examen, no posibilita la creación de significados ni la construcción de sentidos. El lenguaje es la capacidad humana máxima de simbolizar. De ahí que el aprendizaje del lenguaje, oral y escrito, así como la lectura, constituyan el punto de inflexión hacia el mundo exterior. No hay duda de que ésta es la base para la transmisión y aprehensión de la cultura. Sin embargo, el lector del siglo XXI, y aun del XX, ya no puede quedarse sólo en el aprendizaje formal de la lectoescritura.

En nuestros días aparecen nuevos analfabetismos culturales, estéticos en especial, que se suman al analfabetismo informático surgido durante el siglo XX. Así, se puede haber aprendido la técnica de la lectura, pero sin generar el gusto. Se puede desarrollar la capacidad expresiva en el lenguaje verbal, sin embargo, sabemos que el lenguaje hablado es el más oscuro. No pocas veces un lenguaje verbal necesita ser acompañado por un lenguaje del cuerpo. Muchas veces dice más el movimiento del cuerpo que lo expresado verbalmente. La inteligencia

cinética permite a niños y jóvenes usar y desplazarse en el espacio. El lenguaje del cuerpo es un espacio de exploración infinito donde el navegante puede aprender a reconocer sus propios territorios y a recuperarse a sí mismo. En América Latina, los grupos populares son fundamentalmente corporales, no necesariamente verbales.

En una sociedad dominada por la imagen, una nueva capacidad urgente de aprender es la de leer y entender símbolos, íconos, imágenes. Leer la ciudad, leer y apropiarse del espacio urbano, es fundamental para los jóvenes que viven las calles como espacio cultural de confrontación. Saber escuchar el sonido tiene también un potencial de ordenamiento del mundo interno, formador del carácter y de la personalidad.

Los nuevos analfabetismos estéticos tienen su pedestal en los comerciales, las revistas de espectáculos, los libros de autoayuda, las películas de acción y melodramas, los noticieros-drama comprimidos en pulgadas y minutos. Así la vida parece más pequeña de lo que es. Al fin y al cabo, niños y jóvenes tienen en el escepticismo y la infidelidad dos recursos de resistencia y ensimismamiento.<sup>10</sup>

### Arte y escuela, el reto de la creatividad

La nueva apuesta de la escuela parece dirigirse hacia la creatividad, el desarrollo de la imaginación y de las capacidades expresivas. Según Vygotski, "llamamos actividad creadora a toda la realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos sobre algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano".<sup>11</sup>

Comúnmente, solemos reconocer esta creatividad sólo en las grandes obras artísticas, científicas o técnicas, en los genios o en los artistas, pero no en la vida cotidiana de cualquier ciudadano. Sin embargo, todo aquello que intenta salir de la rutina en cualquier campo de nuestra actividad, encierra de origen un

<sup>10</sup> Jiménez López, 2002.

<sup>11</sup> Vygotski, 1990.

intento-creador del ser humano. El juego en los niños contiene uno de esos elementos, pues, no obstante la repetición e incluso la imitación, trae consigo una construcción, una reelaboración constante que crea combinaciones acordes con sus necesidades.

Esta capacidad creadora ha sido ampliamente citada en los últimos años en relación con la educación artística. Y es que los avances recientes de la pedagogía y la psicología, que colocan al sujeto en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, el desarrollo de la neurociencia que ha implicado el replanteamiento de la inteligencia, y la irrupción de las artes en la medicina, la ciencia y la tecnología, entrañan una transformación de las jerarquías de las facultades humanas en un intento por reequilibrar la racionalidad y la lógica, la imaginación, la sensibilidad y la experiencia.<sup>12</sup>

El desarrollo de los sentidos: la vista, el olfato, el tacto y el oído y la inteligencia cinética (manejo espacial, equilibrio, etcétera) permiten potenciar las capacidades perceptivas y expresivas de niños y jóvenes; los comunican de múltiples maneras con el mundo, amplían su visión y la búsqueda de soluciones múltiples a un mismo problema. Sobre todo, los conectan consigo mismos. Así como el color puede tener matices y tonos, la realidad puede entenderse múltiple y con más posibilidades.

Sin embargo, la educación artística es el gran déficit de varias generaciones de maestros, padres de familia, comunicadores y demás profesionales que participan de los espacios formativos de la sociedad. Esta conciencia ha elevado los debates internacionales en torno a la educación artística porque el mundo está intentando encontrar nuevos enfoques para la escuela.

En la Conferencia Internacional sobre el Futuro de la Educación Artística, celebrada en Nueva York en 1999, representantes de 40 países coincidimos en la necesidad de impulsar un debate en torno a la importancia de la educación artística en la escuela, formación de maestros y el financiamiento de los programas académicos basados en el arte.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Acha, 1994, p. 7.

<sup>13</sup> *International Conference on the Future of Arts Education; Global Perspectives for the New Millennium*, 1999.

En la 30ª Conferencia Internacional de la UNESCO, celebrada en París en 1999, el director general hizo un llamado a todos los Estados miembros para que “tomen las medidas administrativas, financieras y jurídicas apropiadas para que sea obligatoria la enseñanza de las artes, que abarca disciplinas como la poesía, las artes plásticas, la música, el teatro, la danza o el cine, durante todo el ciclo escolar, o sea desde el jardín de infantes, hasta el último año de secundaria”.<sup>14</sup> La década de los noventa fue testigo de múltiples búsquedas en ese vínculo. Sin embargo, ante las dificultades de la modificación curricular, muchos han optado por estrategias combinadas de educación no formal y formal. En realidad, creo que ambas tienen una gran significación y que una no sustituye a la otra, sino que tienen que avanzar simultáneamente. Sin embargo, conviene tener paciencia e hilar más fino porque el entusiasmo y la emoción pueden desbordarnos y llevarnos al otro extremo. La educación artística puede crear las experiencias más emocionantes que alguien pueda vivir en su vida y transformarse para siempre o generar el más cruel de los horrores. Todo depende de qué se entienda por educación artística y cómo se inserte dentro de la vida escolar.

Un primer elemento fundamental es trascender el debate con respecto a la incorporación de la educación artística al currículum como un problema de número de horas, como hasta ahora ha venido sucediendo. Y no es que no se deba luchar por un mayor espacio del arte dentro de la organización escolar, sin embargo, una escuela puede dedicar más horas a la educación artística y juntar agua y aceite en el currículum pero crear con ello un discurso absolutamente incoherente y desorientador para los niños. Un ejemplo. En una escuela primaria que conozco, el maestro de valores, muy interesado en la creatividad y en el arte, genera un espacio de imaginación en el aula. Los niños aprendieron el valor de la cooperación construyendo una nave espacial con las bancas, imaginando que en cada asiento va un astronauta. La siguiente clase es de Español. La maestra entra al salón y pega de gritos por el desorden en que encontró las bancas y cuenta hasta 10 para que entre todos vuelvan a ponerlas en la misma fila; así ratifica ante los niños quién tiene el poder. Ese día toca examen,

<sup>14</sup> UNESCO, 1999.

la maestra tiene prisa. El examen es de respuestas múltiples, es decir, de opciones cerradas.

La educación artística por sí misma y puesta de manera marginal en el contexto de la escuela tradicional no podrá remontar la rigidez con la que se prepara al estudiante. Tampoco lo hará si la escuela se inscribe en una perspectiva formal y racionalista, alejada de la experiencia. Ahí están los jóvenes memorizando decenas de nombres de artistas y de corrientes artísticas con las que jamás se han relacionado. En ese sentido, la denominada educación artística tendrá fines enciclopedistas o racionalistas y no se diferenciará de cualquier otra formación.

Tampoco genera lo deseado si se asume como acercamiento de carácter estrictamente técnico, en el sentido de la técnica específica para el manejo de una disciplina. Por ello, no es la solución tomar el solfeo como única relación con la música en la edad escolar. Los jóvenes de secundaria y sus respectivos padres terminan odiando la flauta dulce que suena como pito de calabaza ante oídos que no tienen más opción que la música gruperera y electrónica.

De ahí que debates como éste resulten fundamentales para establecer de qué hablamos cuando nos referimos a la educación artística. Ya Elliot Eisner, presente en esta conferencia, en su conocido libro *Educación la visión artística*, ha contribuido a esa reflexión, señalando al menos las dos tendencias básicas que suelen reconocerse como la educación artística intrínseca (la educación artística como valor del arte en sí mismo) y la educación artística extrínseca (la que "utiliza el arte con diferentes finalidades").

En lo particular, me inclino por la educación artística como valor del arte en sí mismo, porque creo que el arte, como la ciencia, es una manera de entender el mundo. Sin embargo, también estoy consciente de que el arte puede desempeñar un papel clave en la búsqueda de una mayor socialización, el desarrollo de habilidades psicomotrices, el lenguaje verbal, fines terapéuticos u otros relacionados con la integración de la personalidad.

Con independencia de la adscripción que institucional o individualmente se tenga —en relación con la educación por el arte, por el valor del arte, o que se le quiera aprovechar para comunicar un segundo contenido—, vale la pena considerar que la base de dicha educación tiene que ser la experiencia y el ejercicio

autónomo de la expresión, no sólo la información enciclopédica. La educación artística transforma en la medida en que se acerca a la vida cotidiana y adquiere significado para quien la ejerce. Sólo en esa dimensión el arte transforma.

Es aquí donde resulta pertinente el debate de la formación del maestro y primordial la imagen que tenga de sí mismo: sus gustos, sus habilidades y también las condiciones en las que trabaja. Por ello, creo que la discusión en torno a quién debe asumir la educación artística en la escuela, de si debe ser un especialista o un maestro general, es un poco difícil. Creo que idealmente debe ser un especialista, no sólo en arte, sino también en desarrollo infantil o de la adolescencia. Alguien que conozca de lenguajes artísticos, pero que tenga formación pedagógica y experiencia de trabajo con niños y jóvenes.

Pero la realidad, al menos en México, nos dice otra cosa. Hay un gran déficit de maestros especializados, debido a que no se han formado en muchos años ni en las normales ni en las escuelas de arte. Muchas veces enseña el artista que no pudo incorporarse a la vida profesional y no siempre tiene visión pedagógica ni experiencia. La formación de los maestros y su propia experiencia se enfrentan a una limitación esencial: no existe el reconocimiento social y económico para el maestro de arte.

En cambio, tenemos casi un millón de maestros que no se formaron desde una perspectiva de educación artística y ellos son quienes la ejercen en la práctica, a veces a escondidas y otras abiertamente, a su manera, como pueden, haciendo uso de los espacios ritualizados de la vida escolar, en los bailables, las recitaciones, organizando el día de las madres y demás.

Tal vez lo más grave sea que no tenemos aún el diagnóstico concreto de las circunstancias que rodean a la educación artística en la escuela, y eso constituye uno de los retos fundamentales. Pero como no quisiera que siguiéramos simplemente hablando mal de los maestros, me gustaría aquí, a partir de mi propia experiencia y la de Nahui Marie, mi hija que cursa primaria, hacer un espacio para reivindicar a los maestros que sí la ejercen y lo hacen poniendo lo mejor que tienen de sí mismos.

Mi gusto por la escultura se lo debo a mi maestro de quinto grado, que no era especialista en educación artística, pero tenía una gran disposición para el juego y



la creatividad. Mi conocimiento de la música popular mexicana se lo debo a mi maestro de música de la secundaria que se las ingeniaba para combinar el uso de percusiones, el coro, el cuerpo y cuanto recurso tenía a la mano para hacernos sentir la música. Por supuesto, se lo debo también a mi padre, que era músico.

Mi hija me sorprendió un día cuando me dijo, en preescolar, que quería quedarse en el taller de lectoescritura y matemáticas. Yo pensé que algo raro había en esa decisión y que mi hija podría ser presa de alguna manipulación racionalista. Cuando me acerqué a la escuela a ver de qué se trataba, me di cuenta de que los niños del taller estaban aprendiendo a leer y a escribir mediante el juego, la literatura y las artes plásticas. La letra no entró con sangre, sino con juego y placer. Hoy va en segundo y no hay trabajo en casa que no vaya acompañado de algún dibujo.

En ese sentido, no creo que debamos pensar en una u otra alternativa, en términos del enfoque de la educación artística, ni de quién debe asumirla en la escuela. Al respecto, me inclino a pensar y a trabajar a partir de estrategias de complejidad, es decir, no creo que se pueda responder a la problemática de la educación artística en México con soluciones dualistas o excluyentes. Estamos ante un problema de gran magnitud y complejidad, que requiere múltiples respuestas, tan creativas como sea posible. En ese sentido, es necesario formar maestros especializados en las normales, en las universidades pedagógicas y en las escuelas de arte. Es necesario capacitar a los maestros en activo y también es necesario acercar a los artistas a la escuela.

Pero también los niños y los jóvenes debieran tener mayor acceso a la vida cultural. Las instituciones culturales deberían romper la frontera del adentro y el afuera y trabajar más en términos formativos, de vínculo con la escuela, con las comunidades y por la creación de nuevos públicos.

### El arte como lenguaje

Queda claro que la escuela básica no forma ejecutantes de arte: músicos, bailarines o pintores, porque ésa no es su finalidad pero sí niños y jóvenes con inteligencias múltiples, con autoestima, con capacidad expresiva y con sensibilidad e ima-

ginación, conscientes de su potencialidad y capaces de acercarse a los distintos lenguajes artísticos. Igual, ¿quién dice que la escuela primaria no puede detectar talentos artísticos y canalizarlos en edad temprana, cuando las posibilidades del aprendizaje artístico profesional están por delante? Eso es algo fundamental.

En ese sentido, conviene precisar que se trata de asumir el arte como lenguaje y como forma de conocimiento del mundo, aunque ese conocimiento sea diferente y múltiple. Se trata del uso de los lenguajes artísticos para fines de iniciación, sensibilización, expresión y apreciación estética. Sin embargo, en relación con los otros campos de conocimiento, no se trata de sustituir una formación por otra. Muchas nuevas tendencias pedagógicas critican la memorización como estrategia de aprendizaje.

El problema no es el uso de la memoria en sí misma. No hay inteligencia sin memoria, pues si no se tiene memoria difícilmente se puede entender el presente o prefigurar el futuro. Pero el problema radica en saber a qué sistema cultural se asocia dicha memorización. Al respecto, Vygotski comenta que la memorización es "una costumbre cultural del comportamiento".<sup>15</sup> Aun en el aprendizaje artístico profesional la memoria juega un papel importante, de otra manera, un bailarín no podría montar una coreografía en un tiempo prudente.

Separar lo físico de lo emocional y de la mente es la herencia del paradigma newtoniano-cartesiano de la ciencia mecánica, y su resultado ha sido la fragmentación en nuestra manera de abordar el conocimiento y la formación de las personas. Numerosos avances en la biología, las neurociencias y la psicología, entre otras disciplinas, conducen a la necesidad urgente de crear una concepción holística de la educación que integre lo emocional, lo físico, lo social, lo estético y lo intelectual en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades y personalidades.

No todos los niños necesitan lo mismo en sus diferentes etapas de desarrollo. Múltiples estudios de la denominada psicología evolutiva y enfoques como la *gestalt* han explorado las diferentes necesidades y capacidades de desarrollo expresivo y socioafectivo a lo largo del ciclo de vida.

<sup>15</sup> Vygotski, 1990, p. 37.

Así, el niño transita de su necesidad de expresión a la de representar, en tanto avanza en la construcción de la personalidad. Por ello, puede tener una mayor cercanía y posibilidad con una u otra disciplina artística. Mientras ciertos niños maduran alrededor de las artes plásticas y la expresión corporal, para los adolescentes que están en el proceso de ubicación de su individualidad en el mundo, la expresión de su inconformidad encuentra un excelente recurso en el teatro, mientras la música contribuye al desarrollo interno y al orden que preside la estructuración del mundo.<sup>16</sup>

Y quién dice que la escuela no podría favorecer su acercamiento temprano al estudio de las artes como campo profesional. Tal vez no serán grandes artistas, pero sí públicos enterados, críticos y exigentes, capaces de interrelacionarse con una diversidad de propuestas.<sup>17</sup>

### Hacia una nueva racionalidad o un nuevo pensamiento holístico

Estamos ante un cambio de jerarquía de las facultades humanas y en el umbral de profundas transformaciones en la vida de las escuelas en múltiples lugares del planeta. Sin embargo, dichos cambios no pueden ser masivos ni inmediatos, ni verse como un asunto de acomodo dentro del mapa curricular.

De acuerdo con Vilar, estamos ante la necesidad de una nueva racionalidad que corresponda a las necesidades del mundo contemporáneo, que privilegie la capacidad de relacionar y no la de memorizar. Necesitamos un pensamiento holístico,<sup>18</sup> que ya no se finque en la lógica aristotélica, las divisiones metodológicas de Descartes o el determinismo newtoniano. Hay que cambiar la manera de razonar. Para el mundo de hoy necesitamos una nueva forma de razonar, la capacidad de relacionar fenómenos, de cooperar, de descubrir lo nuevo. Ahora se trabaja más desde la perspectiva de la física cuántica que per-

<sup>16</sup> Willems, 1994, p. 18.

<sup>17</sup> Jiménez López, 2000.

<sup>18</sup> Vilar, 1997, p. 13.

mite entender que el caos tiene principios estructurantes y un orden interno, es decir, que el desorden puede conducir a un nuevo orden.

Cada ser humano es un ente en construcción hacia el porvenir, de ahí que los niños y los jóvenes constituyan el terreno más fértil. Por ello, es fundamental impulsar el debate de la escuela como problema filosófico. Ante el reto de transformar la escuela y buscar una educación más integral, el mundo se mueve en múltiples direcciones. En diversos países se vive un intenso replanteamiento con respecto a cómo tejer el vínculo entre cultura y educación.

Holanda, España, Francia, Inglaterra, Finlandia, Estados Unidos, Canadá y otros países han asumido el reto a partir de estrategias diferentes y con esquemas de planeación a mediano y largo plazo. En algunos lugares se han favorecido las iniciativas no formales o las no gubernamentales. En otros se han creado espacios especializados para el tránsito de los niños y jóvenes dentro de las horas asignadas dentro del currículum. El uso de las nuevas tecnologías también constituye un recurso en expansión. Los menos han emprendido reformas curriculares o legislativas para garantizar el derecho a la educación artística.

En la mayoría de estos países los perfiles son compartidos: sistemas educativos desvinculados de los procesos culturales cotidianos, ausencia de maestros especializados, ambiente escolar rígido, insuficiencia de recursos ante poblaciones voluminosas, entre otros. A partir de los esfuerzos realizados para la incorporación de la educación artística en la escuela primaria o secundaria, algunos países como Holanda, Inglaterra o España han realizado investigaciones empíricas que en nuestro país son todavía insuficientes para evaluar cuál es el impacto cognitivo y afectivo de la introducción del arte en la escuela. Los avances son significativos, pero también están presentes retos metodológicos y de manejo del ambiente y el rendimiento escolar que no han tenido fácil solución.

Este coloquio, sin duda alguna, contribuirá en México a sentar las bases para la discusión y la investigación de la educación artística en la escuela básica, y para construir un debate que hasta ahora se mueve más en el terreno de la política que de la pedagogía, lo cual tiene que cambiar.

Los retos son enormes: construir un cuerpo teórico coherente y abierto, impulsar la incorporación de la perspectiva del sujeto, capacitar a los maestros,

desarrollar proyectos piloto con diseños de evaluación en el terreno educativo, introducir la evaluación cualitativa a los procesos y resultados, la sistematización de metodologías, la exploración de experiencias, entre otras.

No debiéramos sin embargo caer de nuevo en una visión dualista que pretenda sustituir una educación artística, en cualquiera de sus visiones, a cambio del uso de la memoria y el desarrollo intelectual. Además de que la magia no es un recurso a la mano de los maestros ni de las escuelas, es posible que los tránsitos se produzcan como todos los procesos educativos, de manera no espectacular ni en plazos cortos, sino más bien en fases, en pequeños entornos y en ámbitos regionales. Lo cierto es que estos cambios debieran venir aparejados también con el replanteamiento del ambiente y la gestión escolar, algo que tampoco sobrevendrá de un día para otro.

El debate, por lo tanto, no es qué incorporar del arte y en lugar de qué, en el currículum, sino cómo reorientar la educación a partir de nuevos valores y asumir que el arte es una forma más de conocimiento que, por lo tanto, debe formar parte de la vida escolar. Nadie lucharía, al menos eso creo, porque los niños dejen de estudiar matemáticas o ciencias del lenguaje, tampoco para que se suprima del currículum el conocimiento del ciclo de la naturaleza o de los principios de la física o la química, que permiten entender el mundo. Los niños de ahora no saben que la leche viene de la vaca y no de una caja de cartón. Los padres de familia pagamos para que nuestros hijos puedan ver una gallina poniendo huevos. Nadie quiere que la ignorancia oscurezca la vida de nuestros niños.

Tampoco se trata de caer en estereotipos y reduccionismos elementales en los que se piense que ahora el niño tiene que ser totalmente libre o que sólo debe jugar. Coincido con Savater cuando alude al reconocimiento de Kant a la escuela al haber logrado que los niños aprendan a estar sentados. Es cierto que, en algunas aulas, el orden y la disciplina básicas representan un problema de difícil solución, ante el déficit familiar que la escuela enfrenta. Tampoco el arte está en contra de la disciplina, más bien la exige, pero una disciplina consciente, no fruto de la imposición.

No obstante, el reto que enfrentamos—volviendo al principio de este texto y a Savater— es debatir primero estas cuestiones en los terrenos de la filosofía y

la antropología, desde una perspectiva hermenéutica, antes de apurarnos al llenado de horarios en un mapa curricular, aunque para los educadores y administradores escolares esto suene utópico.

Efectivamente, las artes constituyen una de las formas más características de la creatividad. Es legítimo reconocer también que no todo problema estético o creativo se relaciona solamente con el arte. La perfección de una ecuación matemática, la visión de un fenómeno natural, o lo sublime de un descubrimiento científico también tienen una dimensión estética y entrañan la puesta en acción del pensamiento creativo.<sup>19</sup>

De ahí el reto de la escuela para transformar los aprendizajes no sólo incorporando las artes —aunque desde ahora me pronuncio a favor de ello y ofrezco toda la ayuda que esté en mis manos—, sino que se precisa una transformación del conjunto de los conocimientos y experiencias de lo aprendido, así como de los contextos de aprendizaje, incluso para hacer posible la incorporación de las artes.

De lo contrario avanzaremos algo, pero estaremos frente a un doble discurso, uno racionalista y cartesiano, y el otro sensible y multifacético. ¿Es posible esa dualidad en la escuela? ¿Puede la escuela como institución enfrentar ese reto sin perder lo logrado? ¿De quién es la iniciativa? ¿Por dónde empezamos?

Educar para la vida es un imperativo que no está limitado al tiempo de permanencia en la escuela. La escuela tampoco puede cargar con todas las presiones y responsabilidades de la sociedad; no puede hacerse cargo por sí misma de la lectoescritura, las matemáticas, las ciencias, la ecología, los valores, la educación vial, la educación física, la técnica y ahora el arte. Corresponde también a los núcleos familiares y a los medios electrónicos asumir su parte. Pero no podemos dejar de reconocer que la educación básica es un pasaporte para la vida y la escuela constituye un espacio de socialización, de definición personal, de exploración y experimentación, de educación intelectual, física, estética y afectiva. Por ello, tal vez lo más importante sea aprender a aprender, aprender a pensar de manera múltiple, avanzar en la clarificación de quiénes somos y qué queremos. Y ésta no es menuda tarea.

<sup>19</sup> Hargreaves, 1991, p. 23.

No podemos dejar sola a la escuela. Es necesario replantear también el espacio cultural adonde se crea esa trama de culturas contradictorias donde se construye la cultura escolar. Eso incluye por lo menos a comunicadores, investigadores, artistas, promotores culturales y padres de familia. Si no lo hacemos, nuestros hijos tampoco van a saber si deben sumarse a la causa de Francisco Toledo o apoyar que el MacDonal'd's se instale en el centro de Oaxaca, la capital mexicana de la gastronomía tradicional.

### Bibliografía

- Abbagnano, N., y Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987, 691 pp.
- Acha, Juan, *Expresión y apreciación artísticas: artes plásticas*, México, Trillas, 1994.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil, *Módulo Lenguajes Artísticos*, México, PACAEP, 2000.
- García Canclini, Néstor, *Culturas en globalización: América Latina, Europa, Estados Unidos: libre comercio e integración*, Venezuela, CNCA-CLACSO, 1996, 261 pp.
- García González, Enrique, *Vygotski: la construcción histórica de la psique*, México, Trillas, 2000, 147 pp.
- Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1995, 387 pp.
- Giroux, Henry, y Peter McLaren, *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Niño y Dávila Editores, 1998, 257 pp.
- Hargreaves, D. J., *Infancia y educación artística*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Morata, 1991, 201 pp.
- International Conference on the Future of Arts Education: Global perspectives for the new millennium*, Nueva York, New York International Festival of the Arts, 11-13 de noviembre de 1999, 108 pp.
- Jiménez López, Lucina, "Los nuevos analfabetismos culturales", en "El Ángel", suplemento cultural de *Reforma*, domingo 28 de abril de 2002, p. 7.
- , "Educación artística ¿para qué?", en "Equis", Suplemento de *Excelsior*, 4 de mayo de 2000, pp. 7-9.
- , *Teatro y público: el lado oscuro de la sala*, México, Escenología-Fonca, 2000, 311 pp.

- Jiménez López, Lucina, "Relatoría de la mesa Educación y cultura: su articulación para una agenda común", en N. García Canclini (comp.), *Iberoamérica 2002: diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*. México, Santillana-Organización de Estados Iberoamericanos, 2002, pp. 339-358.
- Maffesoli, Michel, *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós, 1997, 270 pp.
- Malinowski, Bronislaw, *Una teoría científica de la cultura*, Barcelona, Edhasa, 1978, 235 pp.
- Morton Gómez, Victoria Eugenia, *Una aproximación a la educación artística en la escuela*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2001, 191 pp.
- Orozco, Guillermo, "Educación, medios de difusión y generación del conocimiento", en *Nómadas*, núm. 6, Santa Fe de Bogotá, septiembre de 1996.
- Pérez de Cuellar, Javier (coord.), *Nuestra diversidad creativa: informe de la comisión mutual de cultura y desarrollo*, París, UNESCO, 1996.
- Read, Herbert, *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós Educador, 1996, 298 pp.
- Savater, Fernando, *El valor de educar*, México, Instituto Superior de Estudios del Magisterio, 1994.
- SEP, *Libro para el maestro. Educación artística. Primaria*, México, 2001, 223 pp.
- , *Taller de exploración de materiales de educación artística*, México, 2000, 110 pp.
- Torres, Carlos Alberto, *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*, México, Siglo XXI, 2001, 361 pp.
- UNESCO, *Llamamiento del director general de la UNESCO a favor de la promoción de la enseñanza artística y la creatividad en la escuela*, 30ª reunión de la Conferencia General, París, Francia, 3 de noviembre de 1999.
- Valenzuela, Fernando, y Vania Salles (coords.), *Vida familiar y cultura contemporánea*, México, Conaculta, 1998, 409 pp.
- Vygotski, L. S., "Arte e imaginación", en *La imaginación y el arte en la infancia*, 2ª ed., Madrid, Akal, 1990.
- Vilar, Sergio, *La nueva racionalidad: comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*, Barcelona, Kairós, 1997, 260 pp.
- Willems, Edgar, *El valor humano de la educación musical*, Barcelona, Paidós, 1994, 228 pp.