

La educación artística en el centro de un proyecto humanista para la escuela

Imanol Aguirre Arriaga

Universidad Pública de Navarra

Los últimos debates sobre el estado de la educación en España y las reformas que los han acompañado han puesto de manifiesto la cuestión de si la educación debe presentar una orientación curricular dirigida a la formación de los valores humanos o bien debe profundizar en la instrucción y en la adquisición de conocimientos enciclopédicos.

De hecho, ya viene siendo tradicional, a pesar de los esfuerzos realizados en sentido contrario, que la educación establezca una distinción precisa entre materias fuertemente disciplinares, es decir aquellas que presentan contenidos claros y bien estructurados que hay que aprender y materias con vocación transversal, es decir aquellas **a través** de las cuales se fomenta el desarrollo personal, el crecimiento de la sensibilidad moral o la inserción social. La educación artística lleva décadas debatiéndose entre estas dos posturas, pero no logra desligarse todavía del estatuto de asignatura prescindible, a efectos instructivos, y carente de contenidos específicos, por mucho que el arte siga siendo una de las actividades más netamente propias de la cultura occidental.

Quienes nos dedicamos a la educación artística nos preguntamos muchas veces sobre las razones por las que esta actividad no ocupa un papel en la escuela equiparable al que las artes representan en la cultura occidental contemporánea. La respuesta más inmediata es que a la educación en artes le ocurre lo mismo que al resto de las materias que se ocupan más de los valores que de la transmisión de información. A nadie se le escapa que la educación artística se ha diluido tradicionalmente en el ámbito difuso de la formación integral de los sujetos, con vocación de ser una auténtica “*educación a través del arte*”, como señaló H. Read siguiendo a Schiller. No es por casualidad que la mayor organización mundial de educadores artísticos, fundada por el propio Read, lleve por nombre INSEA (International Society for Education **through** Art).

Sin embargo, no podemos quedar satisfechos porque esta respuesta incoa nuevas preguntas: ¿Por qué la educación de las artes se decanta más por significarse en educación en valores, por lo menos en los niveles educativos no especializados, que en la transmisión ordenada y sistematizada de un saber disciplinar? ¿Es que la educación artística está mejor dotada que otras áreas disciplinares para cumplir este cometido?

Si concebimos el arte como un sistema cultural (Geertz, 1989) y sus obras como condensados simbólicos de experiencia (Dewey, 1947) la respuesta a esta última pregunta debe ser sin duda afirmativa, porque esta perspectiva convierte a las artes en el medio idóneo para representar emociones y sentimientos, en un apreciado instrumento para divulgar e imponer creencias o en una fábrica de imaginarios (artes nacionales).

Sin embargo no es ésta la única razón que explica porqué la educación artística ha resultado ser un ámbito privilegiado para educar en valores. El ámbito cultural y la red de significados que constituyen lo artístico, junto a la función que a lo largo de la historia ha cumplido el arte en la sociedad moderna, ofrecen otras vías de penetración en la complejidad de este fenómeno. El propósito de esta comunicación es responder a esta cuestión y hacer de paso una radiografía de las peculiares circunstancias que han rodeado el devenir de la educación artística, en nuestro contexto cultural.

Hubo un momento en la historia en el que el arte europeo quiso elevarse más allá de su mera condición de vehículo para transmitir mensajes o valores y reclamó para sí un estatuto especial y privilegiado dentro de las actividades de su tiempo, equiparable al de la ciencia o al de la religión. A este periodo se le conoce con el apelativo de Modernidad y podemos afirmar que nuestras concepciones sobre el arte y la educación artística se fraguaron en gran medida en su seno, porque es en este periodo cuando las artes se debatieron entre constituirse en un saber sometido a la fuerza de la razón, como el saber científico, o disputar a otras actividades, como la religión, el incierto y prestigioso espacio donde se cultiva el espíritu, el territorio más íntimamente humano para una mentalidad dualista como la nuestra.

Pero son los propios pensadores racionalistas quienes sancionan el asunto, afirmando que el método racional no es aplicable a las cuestiones estéticas porque el arte pertenece al terreno de lo opinable: *“ni lo bello ni lo agradable significan otra cosa que cierta relación de nuestro juicio con el objeto; y como los juicios de los hombres son tan diferentes, no se puede decir que lo bello o lo agradable posean una medida determinada”* (R. Descartes, Carta a Mersenne. Citado por Tatarkiewicz, 1970: 481).

En concordancia con el dictado cartesiano, es en este momento cuando comienza a cuajar la idea de que la formación estética está directamente implicada en el desarrollo de la dimensión sensible y emotiva del individuo, completando así la dimensión cognoscitiva, más eficazmente desarrollada por la formación científica.

Mientras tanto, en el mismo contexto cultural, la escuela presentaba, y presenta, una orientación filocientifista y a menudo positivista, concibiendo el conocimiento científico como la única manera rigurosa de representar el mundo. Conocer, en el entorno escolar, es dar cuenta de cosas y hechos y de los ámbitos de conocimiento que se ocupan de tales cosas y hechos. Ésta es una de las razones por las que las valoraciones subjetivas o las emociones apenas tienen cabida en la instrucción escolar y, con ello, las enseñanzas artísticas hayan sido relegadas a papeles secundarios.

Diferentes ideas sobre arte y la educación artística a lo largo de la historia moderna.

Las dos derivas sobre la definición de los valores específicos de lo artístico han generado dos corrientes que se disputan su función en la formación de los individuos:

1/ La filorracionalista, que parte del principio de que la belleza artística, producto de la aplicación normativa del ideal, es de orden superior a la belleza natural. La educación artística consistirá, por ello, en el desarrollo del gusto y la sensibilidad estética.

2/ La emotivista, que estima que lo verdaderamente específico de las artes es su idoneidad para la expresión de los sentimientos y emociones, de modo que lo propio de la educación artística sería facultar a los individuos para que se manifiesten en libertad.

Veamos ahora, con más detenimiento, qué tipo de valores son los que se adjudican a las artes en cada momento y cómo incide esto en el devenir de la educación artística.

La educación artística en la formación del gusto y la sensibilidad estética.

No es fácil determinar si es el incipiente racionalismo el que empuja a los humanistas a apreciar la regla en el arte antiguo o si, por el contrario, es el descubrimiento del canon y la armonía de las más bellas obras de la antigüedad clásica la que escora el pensamiento humanista hacia el racionalismo. El caso es que, en los albores de la modernidad, el humanismo postrenacentista entiende que, en tanto sometido a la regla, el arte pertenece a la esfera de la razón y eleva al hombre por encima de las limitaciones de su naturaleza fisiológica y lo hace dueño del ideal estético.

No debemos de olvidar que, para una mentalidad racionalista, los sentidos pueden engañar y sólo la razón puede proporcionar luz y acercarnos a la verdad. Esto significa que es el ideal de belleza el que se identifica con lo verdadero y no la concordancia de la representación con la apariencia de los objetos, propia del realismo.

Desde el punto de vista de la educación en valores, hay varias cuestiones que resultan de interés en esta perspectiva:

1/ Una cuestión como ésta trasciende el orden estético y afecta al orden moral. La fusión explícita entre ética y estética en el debate sobre la naturaleza de lo bello convierte a la educación artística en disciplina privilegiada para la educación en valores.

2/ Que el ideal sea cuestión de orden, buena disposición de las partes y adecuada proporción implica la existencia de un corpus de reglas y normas que es preciso conocer. Este conocimiento sólo es alcanzable mediante un meticuloso proceso de instrucción en las leyes de la armonía y en el quehacer del orden clásico.

Por eso, junto a la nueva función que la cultura moderna asigna a la educación artística, deben desarrollarse nuevas maneras de enseñar que hagan posibles los objetivos que se persiguen, un modelo de aprendizaje basado en tres principios, similares a los formulados por Comenius como garantía de eficacia pedagógica: 1/ El conocimiento riguroso y el escrupuloso respeto por la norma en el quehacer artístico. 2/ La sumisión humilde a la dirección sabia y experta. 3/ El ejercicio metódico y frecuente.

La prescripción normativa alcanza tanto al qué hacer (los temas sobre los que trata el arte) como al modo de hacer. La función de la formación artística consistirá en que el educando adquiera y domine tales preceptos, independientemente de sus intereses o deseos individuales, porque el arte no sirve para la expresión personal, sino para la expresión del ideal, es decir de la verdad.

Además, este modelo formativo fundamenta la transmisión didáctica en la acción directiva de un maestro o profesor especialista, poseedor de los saberes y eficaz instructor. Éste, con su autoridad, garantiza la calidad del saber que se transmite y le imprime a la formación artística un fuerte carácter de especialización.

Su metodología se apoya, por tanto, en el conocimiento directo de todos los pasos del proceso creativo y en la realización de innumerables ejercicios. Por eso, podemos decir que este modelo tiene una neta orientación productivista, basada en la idea de que a hacer arte se aprende haciendo, tal y como Comenio prescribe en su primera regla.

La exaltación del sujeto como eje de la educación estética autoexpresionista.

Pero la capacidad del arte para condensar experiencias humanas de todo tipo es tan tenaz que consiguió atravesar la dura coraza del academicismo a base de promulgar principios y valores estéticos frontalmente opuestos a los de éste.

Así, en el seno del modernismo ilustrado arraiga un antirracionalismo como el de Goethe, por ejemplo, quien arremete contra el espíritu cientifista de la estética francesa

porque olvida el “elan vital”, la individualidad y el deseo de crear. O el de Diderot, quien oponiéndose al espíritu de su época, reconoce la pasión que guía el arte.

El movimiento estético que sintetiza esta oposición es, sin embargo, el Romanticismo, que acusa de conspiradores contra las artes a quienes quieren eliminar el capricho y el antojo de la creación. Los participantes en el movimiento literario “*Sturm und Drang*” (1760-1785), por ejemplo, defienden que la función suprema del arte es hacerse eco de los estados de ánimo y sentimientos de las personas. Wörringer (1908), cien años más tarde, reclama la atención de las artes sobre los valores psíquicos porque son punto de partida y meta de toda producción artística frente a las teorías de la imitación.

Esta nueva manera de pensar el arte, trufada por las ideas liberales que en educación propone el movimiento de la Escuela Nueva, cuajarán a lo largo del siglo XX en la que conocemos como educación artística autoexpresionista, cuyos pilares teóricos son los trabajos de Rousseau, Croce, Vigotsky, Dewey, Luquet, Cizek o Lowenfeld. Un modelo formativo que propone un corpus de nuevos principios y valores culturales para la educación artística moderna, entre los cuales se pueden destacar los siguientes:

1/ *Concebir al artista como unidad psicológica y vital*: Herder inventa la doctrina del artista como *unidad psicológica y vital* que se manifiesta en cualquiera de sus obras, de modo que, hablar sobre la obra es hablar sobre su creador y viceversa. Esta idea es una de las más reconocidas por la educación autoexpresionista “*el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura, nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve.*” (Lowenfeld & Brittain, 1947:1).

2/ *Libertad y como renuncia a la convención y esencia de lo específicamente humano*
En arte y en educación artística libertad significa desafío a la superioridad del maestro, ruptura de reglas y convenciones, insumisión a la “*obligación de hacer estudiar o seguir a todos por un mismo camino*” (Goya, 1792).

Para la pedagoga M. Montessori (1918) lo importante de la expresión libre es que sólo es posible en niños libres. La libertad en la expresión no es, por tanto, una mera cuestión de estrategia didáctica, sino un principio educativo que trasciende la creación plástica.

3/ *Autenticidad*: Actuar con respecto al ser de uno mismo y a lo que uno piensa es, en sí mismo, un nuevo valor. El artista romántico es alguien que crea “*de acuerdo con la luz interna que lo inspira, y esto es lo que un hombre debe hacer; es lo que lo convierte en un héroe.*” (Berlín, 1999: 33). Éste es el arquetipo de la idea de artista-genio que todavía

hoy más predicamento tiene entre nosotros y no son pocos los que piensan que es precisamente en la infancia y en su expresión artística donde más fácilmente se pueden encontrar la autenticidad, la independencia ante las convenciones y la creatividad.

4/ *La infancia como valor de la cultura moderna*: La modernidad estrena la concepción de la infancia como cultura, es decir como un ámbito específico, autónomo y distinto del mundo adulto, que tiene sus propias virtudes y genera sus propios valores. Desde entonces la infancia es considerada como la ejemplificación o la representación de una cultura que nuestra mirada de adultos había ignorado o no había sabido valorar.

5/ *Antiutilitarismo y anticientifismo*: Para Schiller, como para Rousseau, la cultura es el agente de destrucción de una edad dorada de la humanidad y la forma de recuperar ésta es a través del arte. Por eso Schiller destaca la importancia que la educación estética tiene para la consecución del ideal humano, atendiendo al papel que adjudica al arte en la educación de los individuos.

El movimiento de la Escuela Nueva, el “*educar a través del arte*” de H. Read, la propuesta de desarrollo de la imaginación creadora de Lowenfeld y Brittain o la pedagogía de Freinet participan de este lamento que clama por el retorno a la recuperación de valores que están en lo más interno de nosotros mismos, un mundo que algún destino maldito nos hubiera negado externamente (Berlín, 1999).

Lamentan Lowenfeld & Brittain, partícipes de esta creencia, que la escuela centrada en la divulgación del conocimiento científico, y con él la escuela, haya abandonado la formación en los “verdaderos” valores: “*Mientras los notables avances en campos especializados, particularmente en el de las ciencias, en un aspecto han mejorado nuestro nivel material de vida, en otro nos han apartado de aquellos valores que son responsables de nuestra necesidades emocionales y espirituales (...) La educación artística, como parte esencial del proceso educativo, puede ser muy bien la que responda por la diferencia que existe entre un ser humano creador y sensible y otro que no tenga capacidad para aplicar sus conocimientos, que no disponga de recursos espirituales y que encuentre dificultades en sus relaciones con el ambiente.*”

Sin embargo, no debería ignorarse ni olvidarse que el arte es una forma de aproximarse a describir el mundo, es un condensado de experiencia y en tanto tal constituye una forma de conocimiento tan legítima y útil para la vida como la ciencia.

A modo de conclusión

A pesar de lo excesivamente sintético que ha resultado el repaso a las diferentes posiciones que la educación artística ha mantenido a lo largo de la historia, parece difícil no concluir que todas ellas mantienen en común la voluntad de servicio a la redención y el ennoblecimiento del ser humano, por encima de la vocación de ser un ámbito para la transmisión de conocimientos.

El proyecto moderno, fiel al planteamiento dualista sobre lo humano colocó al arte en el ámbito de lo emocional, lo perteneciente al espíritu, frente a la visión positivista del mundo copada por la ciencia, que encuentra en la escuela su lugar natural para la divulgación. La escuela moderna, dirigida a instruir a los sujetos para propiciar el progreso, renunció - excepto en periodos y tiempos muy concretos- a trabajar con la dimensión sensible y emocional.

La educación artística, fiel a este destino que el proyecto moderno le había encomendado, ha profundizado en su papel de complemento, manteniendo siempre – incluso en los casos de las tendencias formativas más instrucionistas (Academicismo, Discipline Based Art Education, ...)- la justificación de su actividad en nombre de un bien superior relacionado más con el crecimiento personal que con el mejor conocimiento del mundo.

Incluso la educación artística postmoderna, que tiene su razón de ser en la radical oposición al proyecto modernista del arte como actividad singular que dignifica lo más específicamente humano, justifica su razón de ser en la restauración del equilibrio social y en el combate a la desigualdad.

No es por ello extraño, que sea en esta disciplina escolar en la que haya cuajado con mayor fortuna esta manera de ver la educación y que la educación de los sentimientos tenga tantas dificultades para enraizar en otras materias tradicionalmente dedicadas a la difusión repetitiva de conocimientos.

La fuerza de los hechos parece dar razón a quienes piensan que la educación artística es el ámbito más idóneo para esta tarea. Pueden variar los valores que en cada momento histórico o desde cada perspectiva ideológica se quieran impulsar. Pueden cambiar los métodos educativos en busca de una mayor eficacia formativa. Pero lo que parece de momento inmutable es que cualquier proyecto educativo que tenga entre sus objetivos principales el desarrollo humanista (¿y cuál no lo tiene?) ha colocado y colocará a la

educación artística como eje de la formación en valores, de la formación personal y del desarrollo de la sensibilidad.

Referencias

- BERLIN, I., (1999), *Las raíces del romanticismo*. Madrid, Taurus, (2000)
- BURKE, E., (1757), *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y lo bello*, Madrid, Tecnos, (1987)
- DEWEY, J., (1949), *El arte como experiencia*, México: F.C.E.
- CROCE, B., (1902), *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*, Buenos Aires, Nueva Visión, (1973)
- DESCARTES, R., (1637), *El discurso del método*, Madrid, Espasa Calpe, (1989)
- DIDEROT, D., (1752), *Investigaciones filosóficas sobre el origen y naturaleza de lo bello*, Buenos Aires, Aguilar, (1981)
- GEERTZ, C., (1983) *El arte como sistema cultural*. En *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós, Barcelona, 1994.
- GOETHE, J.W., (1963), *Obras completas (I-III)*, Madrid, Aguilar.
- GOYA, F. (1792), No hay reglas en la pintura. En R.S.T., *Goya desde Goya*, Universidad de Barcelona.
- HERDER., J.G., *Obra selecta*, Madrid, Alfaguara, (1982)
- KANT, I., (1790), *Crítica del juicio*, Madrid, Espasa Calpe, (1990)
- LOWENFELD, V. & LAMBERT, W., (1947), *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, (1970)
- PEVSNER, N., (1940), *Las Academias de Arte*, Madrid, Cátedra, (1982)
- READ, H., (1944), *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós (2ª Ed.), (1991)
- RHODES, C., (1994), *Primitivism and Modern Art*, London, Thames and Hudson Ltd..
- ROUSSEAU, J. J., (1750), *Discurso sobre las ciencias y las artes*, Buenos Aires, Aguilar, (1962)
- SCHILLER, F., (1794), *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Buenos Aires, Aguilar, (1981)
- TATARKIEWICZ, W., (1970), *Historia de la estética* (3 vol.), Madrid, Akal, (1991)
- WÖRRINGER, W., (1908), *Abstracción y naturaleza*, México: FCE (1966)