

EDITORIAL

ARTES LA REVISTA, FORO ABIERTO PARA PENSAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

María Esther Aguirre Lora

UNAM, México

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es docente y tutora de estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM.

Correo electrónico: mariaestheraguirre@gmail.com

Plantearnos el significado de una revista como ésta, en donde la reflexión sobre el arte acoge también la expresión de las voces de quienes, por alguna vertiente, estamos involucrados en el terreno de la educación artística, nos remite a mirar el universo del arte desde algunas cuestiones estimulantes que portan su dosis de preocupación y que en este espacio editorial quiero bosquejar en los siguientes tópicos de análisis.

Breve recuento histórico

“Digo, entonces, que los antiguos solían acceder a la virtud no sólo con la severidad de las leyes y con la maestría de la filosofía, sino con la poesía, con la música, y con diversas artes placenteras y juegos alegres”. *Discurso sobre el juego de balompié florentino*, Florencia, 1580 (Bardi Giovanni. 1580).

Desde 1999, y aún antes, se ha dado en nuestras regiones lo que conceptualizaríamos como *giro de la educación artística*¹. Me explico: en la Conferencia General (UNESCO, 2007), se convocaba a promover la educación artística y la creatividad, retomando los argumentos del violinista Yehudi Menuhin, quien depositaba en estos saberes la posibilidad de lograr una sociedad más armoniosa, menos violenta y más unida por la creatividad (UNESCO, 1999).

A partir de aquellos años se han multiplicado documentos declaratorios, conferencias regionales y mundiales, foros de debate y otros eventos (OEI. 2014), en el mes de mayo, por ejemplo, se realizó, la IV Semana de la Educación Artística en Chile (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Gobierno de Chile. 2016) auspiciados por la UNESCO, a través de las Oficinas Regionales de Cultura y de Educación para América Latina y el Caribe, donde se reiteró la necesidad de impulsar la cultura y la educación artística, en el contexto de la diversidad cultural. El reclamo, en dicho encuentro, estuvo dirigido a los docentes de distintos niveles escolares, pero también a los artistas de diversos campos (músicos, poetas, dramaturgos, actores, bailarines, pintores, grabadores, escultores y cineastas), a los gestores culturales, a las instituciones formadoras de estos contenidos y a las organizaciones civiles preocupadas por la calidad de vida de la sociedad.

Casi podríamos decir que se trata de una vuelta de tuerca a las viejas aspiraciones hacia la *educación integral*², que se sucedieron desde el último tramo del siglo XIX, y que hoy la escuela, en el siglo XXI, busca establecer con nuevos centros de equilibrio entre las disciplinas científicas, humanísticas, técnicas y deportivas, sumando el ámbito de la educación artística, esto es,

1. Sobre el "*giro de la educación artística*" se plantean varios antecedentes que no intentan ser la justificación de una causa, sino más bien la presencia de una actitud insistente en muchas manifestaciones artísticas del final del siglo XX. En primer lugar, la tesis central en la obra del artista Joseph Beuys "*todo ser humano es un artista*" (1921-1986) obliga a revisar la actitud creadora en la relación artista-espectador; en esta perspectiva una concepción ampliada del arte desató, a nivel mundial, debates sobre la relación arte y educación que consecuentemente introdujeron nuevas reflexiones a la dimensión política del arte. También es necesario acotar que un giro de la educación artística es consecuencia de la dimensión ética-estética que comienza a ser objeto de preocupación en el arte latinoamericano y que se registra con gran insistencia a finales de la década de los noventa del siglo XX. Al respecto, en Colombia los trabajos de María Teresa Hincapié, Wilson Díaz, Luis Fernando Roldán, María Fernanda Cardoso, Juan Fernando Herrán, Rodrigo Facundo y José Alejandro Restrepo, dimensionaron proyectos de marcado carácter social. A principios del siglo XX es interesante notar como ya en eventos como la Bienal del Mercosur en 2007 fueron tomando forma espacios de discusión que tuvieron en cuenta modelos de trabajo colaborativo entre artistas y entre diferentes configuraciones e interpretaciones de lo público, que ampliaron las premisas del arte en el discurso pedagógico y que obligaron a éste a una recodificación de conceptos en su campo de reflexión, asunto que hoy ha permitido ampliar las discusiones, en torno a lo que denominamos, "*giro de la educación artística*", esto sólo por mencionar algunos aspectos.

2. Sobre el concepto de educación integral expuesto discursivamente desde el siglo XIX, Ferrandez y Sarramona citan a Pestalozzi (1746 - 1827) en el siguiente texto: "*El fin de la educación según este autor es asegurar a cada niño el desarrollo integral al que por haber nacido tiene derecho. Este fin lo llevará a fundamentar su pedagogía, en la que nada se olvida. En primer lugar aboga por el respeto a la individualidad del sujeto, teniendo en cuenta que el individuo es una unidad de inteligencia, sentimiento y moralidad. Cuando una de estas características cae en el olvido se produce la desarmonía y por tanto la nulidad de la educación integral*". (Ferrandez y Sarramona. Pág. 144)

el de las posibilidades formativas que ofrecen la poesía, la literatura, el teatro, la danza, la música, las artes plásticas y el cine. El proyecto desborda el ámbito de lo escolar y se expande hacia los diversos espacios de la vida social, cobijando iniciativas insospechadas en cada país, en cada región, donde se encuentran docentes y artistas que conjugan su oficio en el libre tránsito entre sus respectivos espacios, lo cual inevitablemente conlleva a la creación de nuevos públicos y de nuevos sujetos por formar. El asunto que está en juego es, nada menos, que la dignificación del ser humano, que aspira a una sociedad que busca la paz en condiciones de equidad, inclusión y libertad y lo que se visualiza como el gran recurso al respecto, son las artes, en su potencial educador.

No hay duda que los programas y políticas culturales de la UNESCO, aunados a los documentos de Políticas sobre Educación Artística y Cultural Internacional (OEI. 2014), son indicios del sentir de algunos sectores de la sociedad que han surgido en cada país, como resultado de prácticas formativas con iniciativas sugerentes y novedosas. En la última década, esto nos ha permitido acumular un conjunto de documentos -en los cuales- al diagnóstico de la propia situación, se suceden directrices y acciones concretas que ponen en la mira lo educativo, lo cultural y lo artístico.

Estas aperturas y novedosos tránsitos son estimulantes y esperanzadores. Sí, pero en la otra punta del análisis, en algunas de nuestras regiones, la realidad arroja otra información, a saber: en el territorio de los saberes del arte emerge al inicio de los noventa, una disolución de las fronteras disciplinares entre los sub-campos artísticos, a esto se suma que en la escuela básica siguió el establecimiento de una genérica “área artística” que al conjuntar los distintos lenguajes artísticos, también desdibujó sus lenguajes específicos.

En un primer momento, observamos el gran aporte de la disolución de las fronteras del arte y de sus campos expandidos de realización, pero identificamos también algunos interrogantes, en donde las posibilidades contemporáneas de creación y concreción social generan discontinuidades formativas en nuestros profesionales, de este contexto nos surgen las siguientes preguntas: ¿qué sucede con la preparación de los maestros formados en un área específica, que se ven forzados a transitar su saber de un campo a otro sin una preparación *ad hoc*?, ¿cómo integrar maestros de estas áreas, aun sabiendo que las escuelas públicas no tienen suficientes recursos para disponer de ellos como un grupo especializado en estos campos?, ¿qué sucede con la especificidad de los lenguajes artísticos y su presencia-ausencia en las combinaciones curriculares?, ¿qué pasa con las licenciaturas que siguen profesionalizando en un campo

artístico particular, aislado en sí mismo, y dirigido fundamentalmente a la experiencia de aula frente a la explosión de formas, de lugares y de nuevos públicos, entre los que tiene lugar la educación artística hoy?, ¿cuáles son las posibilidades de acceder a laboratorios, talleres, y a otros lugares posibles de conjunción de las artes, de experimentación y de sano intercambio?; a estos interrogantes se suma un asunto, aún más delicado, que salta a la vista en la planificación administrativa de los currículos escolares: la disminución de horas dedicadas a este tipo de aprendizajes. Por ejemplo, en México, refiriéndonos a la escuela básica, sobre las ochocientas horas de trabajo escolar, a inicios del siglo XXI, la enseñanza de dichos contenidos representaba sólo el 5% -40 horas-, en tanto que en 2010, a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica, si bien las horas de trabajo escolar aumentaron a mil cuatrocientas, la enseñanza de esta materia disminuyó al 2% -80 horas- (Márquez en Aguirre, Hernández, Pérez & Trujillo, 2015, p. 7), frente a lo cual no hay quien deje de opinar que se trata de aprendizajes muy menores con respecto a otros verdaderamente sesudos y útiles. Sé que la situación no es privativa de México; muchas reformas escolares en occidente han disminuido drásticamente las horas dedicadas a este tipo de contenidos³.

Si tomamos en cuenta que las políticas educativas y culturales son un asunto de prioridad social, habría que tejer fino para plantear, más allá de los discursos, los avances conceptuales y las iniciativas de acción, los siguientes asuntos: ¿cuál es el lugar que se le asigna a la educación artística medida a partir de presupuestos, de financiamientos y de coberturas, en relación con otros proyectos que se consideren de mayor envergadura?, ¿de qué manera el currículo escolar denota el lugar de la educación artística en las políticas públicas?, o bien, a partir de sus carencias, ¿cómo la educación artística se abre espacio, entre sectores que cuentan con más recursos, sin que esto conlleve a la privatización y elitización de su aprendizaje?, la estrategia para resolver estas cuestiones debe considerar que el trasfondo de todo esto, lo sabemos, son las políticas neoliberales, que poco a poco han adelgazado al Estado, mermando las posibilidades de la escuela pública. Las actuales reformas educativas, y lo estamos constatando en varios de nuestros países, donde las olas de protestas no se han hecho esperar, son fundamentalmente laborales, no educativas, en donde lo que está en juego es el carácter público de la escuela.

En este contexto, curiosamente llama la atención que en las utopías del siglo XXI, pareciera seguir resonando el eco de las vanguardias con su confianza de cambiar al ser humano, de transformar a la humanidad, de

3. En Colombia las condiciones de posibilidad del área artística está adheridas a la autonomía curricular de las instituciones educativas. (Águila, Núñez, Raquimán. 2011)

vincular el arte a la vida, gracias a la educación estética, de ahí la pluralidad de proyectos y de formas de intervención social, aunque también, desde muy temprano, se bosquejan voces de alerta en relación con los límites del arte por sí mismo, escindido de otras esferas sociales y sus posibilidades reales para cambiar a la sociedad.

Los deseos y tomas de posición por hacer de la educación artística uno de los medios idóneos para mejorar la vida social, quedan atrapados en los complicados procesos que buscan sensibilizar a los protagonistas; en las posibles reinterpretaciones o resistencias a las propuestas de participación que el arte plantea hoy; en las experiencias de las que parte cada uno de los actores involucrados —arraigadas en el campo de la subjetividad—; en las posibilidades y condiciones que ofrece la región y aún la institución; en las tradiciones sedimentadas en algún lugar que se visibilizan en la variedad de trayectorias que cada quien ha recorrido para poder subsistir y perseverar en la empresa de educar en el arte, de educar a través del arte y desde su propia preparación.

En fin, en medio de este complejo entramado, lo que es evidente, y estimulante, es la presencia de la educación artística en las políticas culturales y educativas de América Latina, y éste es el punto en que nos encontramos.

Filiaciones

“Los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden sus artes, sino que los dedican al trabajo para que fabricando aprendan a fabricar; esculpiendo, a esculpir; pintando, a pintar; saltando, a saltar, etc. etc. Luego también en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc. De este modo, las escuelas no serán sino talleres destinados a los trabajos”. (Comenio, 1976. pág. 87)

Desde su origen el campo de las artes quedó marcado por el deslinde entre las Artes Mecánicas y las Artes Liberales, entre las artes del hacer y artes del pensar, entre las artes útiles y las artes para el disfrute, donde los pintores y escultores renacentistas, en principio, dieron la batalla por reposicionar su lugar social, por tratar directamente con la clientela, liberándose de los rígidos controles de los gremios y haciendo valer que pintaban, no sólo con las manos, sino también con la cabeza, de ello es ejemplo el trabajo de Miguel Ángel Bounarroiti

(Gombrich, 1995. pág. 308)⁴. Este proceso marca un momento complejo de diferenciación social que apunta a la constitución del moderno sistema de las artes, mediado por la conjugación de cambios importantes en distintas esferas de la vida social y de la vida cultural (Larry, 2004, p. 114 y ss.; Aguirre, 2015, pp. 15-50).

Los deslindes se sucedieron a continuación entre la figura del artesano y la del artista, entre el arte y la artesanía, entre la conceptualización de las bellas artes y su separación del campo de la ciencia, de la técnica y de las humanidades, este asunto se puede constatar, ya en el objeto de reflexión que asume Charles Batteux en el contenido completo del texto *“Las bellas artes reducidas a un mismo principio”* escrito en 1746. Las tramas que se tejieron en la configuración del moderno sistema de las artes, hasta llegar a nuestro tiempo, son complejas y multifacéticas: de la estetización clásica del mundo asistimos a su hiperestetización y al dislocamiento de las artes, donde la cultura digital y la revolución electrónica, definitivamente, transforman el arte mismo, la cultura y la experiencia estética. En estas dinámicas se disuelven las fronteras y se tienden puentes tanto al interior de las artes como en relación a otros campos. Tal pareciera que las rupturas que paulatinamente se fueron estableciendo desde el *quattrocento*, hoy se acentúan, permitiendo nuevas estrategias de integración del conocimiento, de la percepción, de la imaginación y de la sensibilidad, aunque dicho sea de paso, se plantea también, una nueva encrucijada, entre el campo artístico, transitado por el círculo de artistas académicos, críticos, curadores e historiadores y las exigencias aún mayores planteadas por un público de masas que ya no se conforma con quedar al margen de la experiencia que ofrecen los espectáculos contemporáneos, ante una industria que ofrece realidades en las que recrean e inventan acontecimientos con distintas calidades .

¿Cómo puede responder a este reto la educación artística del siglo XXI y en este contexto la que ofrece la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia? Yo diría que mirando con nuevos ojos lo que constituye el *quid* de los procesos formativos en las artes: la transmisión del oficio y la transmisión en el oficio. Esto lo saben bien quienes están comprometidos en esta tarea, pues la impronta de origen y la pericia en el hacer, propios de las Artes Mecánicas, no se pierden en los procesos de transmisión. La Facultad de Artes tiene una gran oportunidad entre las manos, porque es en ella donde se puede plantear, de la manera más próxima y genuina, el cruce entre el *modelo educativo* y lo que Santoni Rugiu llama el *modelo artesanal* (Santoni, 1996 y 2000)⁵.

4. Sobre la actitud creativa de Miguel Ángel reseña Gombrich su posición respecto a la tarea encomendada en la Capilla Sixtina. (Gómbrich. Pág. 308)

5. En *Nostalgia del maestro artesano* (1996) Santoni Rugiu se detiene en el estudio de los orígenes medievales que diferenciaron la función entre maestros y aprendices en los talleres de artesanos (págs. 51 a 91), de allí la posibilidad de plantear una génesis de las condiciones de transmisión de los saberes del arte, que desarrollará con más amplitud histórica en el texto *Milenios de sociedad educadora* (2000)

Esto nos enfrenta, de otra manera, desde lugares renovados, a la práctica educativa y a la necesaria reflexión sobre ella, en donde la idea de arte y su realización social adquieren forma de manera compleja. Hoy, la condición de los estudios en educación, debe asumir con gran rigor crítico el camino de los saberes pedagógicos, inmersos en las políticas neoliberales a las que han de responder, y en donde se han exacerbado los lenguajes empresariales, de corte eminentemente técnico, máxime porque ante esta exigencia, han perdido su capacidad de explicar los procesos y tránsitos entre lo ético y lo estético, enturbiando la posibilidad de aprehender lo educativo, punto de inflexión que revela la urgencia de desplazarse a otros observatorios, los cuales, no por casualidad, nos remiten a lo más propio de las artes y de la educación.

“La cuestión de la transmisión —nos dicen Graciela Frigerio y Gabriela Diker— hace al corazón de la problemática educativa (que como sabemos excede a lo escolar) y se encuentra en el centro de la vida y del tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural” (Frigerio & Diker, 2012, p. 9). Esto nos coloca frente al acto de la comunicación, en un territorio rodeado de claroscuros, de zonas luminosas y de penumbras en las que se juegan fantasías, mitos, intersticios que nos desbordan, que sobrepasan nuestros límites y, a pesar de ello y en ello, afloran nuestras posibilidades. El propio Derridá irrumpe en la prepotencia y omnisciencia habitual que envuelve el acto pedagógico, desconstruyendo sus certezas, sus certidumbres, al advertirnos, con una frase de Anaximandro, que también se transmite lo que no se tiene (Derridá, 1995, p. 2), en la medida en que se trata de procesos de los que emerge algo totalmente otro, donde el ‘don’ se nos escapa y deviene en múltiples formas, insospechadas formas, sin posibilidad de preverlas ni de sujetarlas del todo, que tienen que ver con el encuentro-desencuentro con el otro (García, 2008, p. 32), a quien formamos y nos forma.

Epílogo

Pues bien, en el contexto de todo lo anterior, es de agradecer el espacio que nos ofrece *Artes, La Revista*, como un foro abierto que da juego a lo interdisciplinar y a lo transdisciplinar, en un momento histórico, por demás propicio a problematizar nociones e imágenes que hemos integrado en nuestro diario hacer en torno a artistas, artesanos, pedagogos y educadores, abriendo perspectivas frescas, novedosas y críticas, desde dónde abordar lo educativo y desde dónde pensar las artes, y esto no tiene precio.

¡Enhorabuena el esfuerzo continuado de su editor y del equipo que hace posible este espacio, susceptible de construir entre todos!

“Nunca como hoy se ha hecho tan evidente el aserto simmeliano de que el hombre es ese «ser fronterizo que no tiene fronteras», constatándose el hecho de que el hombre se pone fronteras, pero lo hace con libertad, de tal manera que pueda superar nuevamente esas fronteras, situándose más allá de ellas”. Josetxo Beriain.⁶

Referencias

- Aguirre Lora, M. E. (2015). *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM*. México: UNAM, IISUE-Bonilla Artigas.
- Bardi Giovanni, (1580) *Discorso sopra il giuoco del calcio fiorentino del Puro Accademico Alterato*. In Firenze: nella Stamperia de' Giunti.
- Batteux, Ch. (1746). *Les beaux arts réduit à un même principe*. Paris: Chez Durand
- Beriain, J. (2011). *El sujeto transgresor (y transgredido). Modernidad, religión, utopía y terror*. Barcelona: Anthropos.
- Comenio, J. A. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa, Col. Sepan Cuántos, núm. 167.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Gobierno de Chile. (2016). *IV Semana de la educación artística, aprende creando*. <http://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/> [Consultado el 27 de mayo del 2016]
- Derridá, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós, 1995
- Ferrandez, A. Sarramona, J. (1975): *La Educación. Constantes y problemática actual*. CEAC, Barcelona. (Pág. 144)
- Frigerio, G. & Diker, G (comps). (2012). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas-Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- García Masip, F. (2008). *Comunicación y desconstrucción. El concepto de comunicación a partir de la obra de Jacques Derridá*. México: Universidad

6. “El sujeto transgresor (y transgredido). Modernidad, religión, utopía y terror” Contracarátula del libro.

Iberoamericana.

Gombrich, E. H. (1995). *Historia del Arte*. Editorial Diana. CONACULTA. México

Shinner, Larry. (2004). *La invención del arte: una historia cultural*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.

Márquez Carrillo, J. (2015). "Prólogo". En Ma. Esther Aguirre, Guillermo Hernández, Francisco Pérez & Jesús Adolfo Trujillo (coords.). *Educación en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo*. México: Aldus-Universidad Autónoma de Chihuahua, FFyL, Col. Debates por la historia IV, pp. 7-13.

(OEI). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2014) *Políticas sobre Educación Artística y Cultural en los documentos internacionales*. http://www.oei.es/artistica/doc_referencias.htm [Consultado el 1 de diciembre de 2014].

Águila, Dora. Núñez, Marianella. Raquimán, Patricia. (2011). Capítulo 2. *Las artes en el currículo escolar*. Del libro: *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Coordinada por Andrea Giráldez y Lucia Pimentel. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.

Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU, UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

Santoni Rugiu, A. (2000). *Milenios de sociedad educadora, vol. 1: Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer*. México: Educación, voces y vuelos, 2000.

UNESCO. (1999). Educación artística. *Portal de la Cultura de América Latina y el Caribe*. www.lacult.unesco.org/eduart/indice.php?uid_ext=&getipr=&lg=1 [Consultado el 1° de julio de 2014].

UNESCO. (2007). *Llamamiento para la promoción de la Educación Artística y de la Creatividad*. http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=9747&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html [Consultado el 1° de julio de 2014]