

08

DERIVAS DE LA ENSEÑANZA
DEL ARTE. REIVINDICANDO
LA CONSTRUCCIÓN
FILOSÓFICA DE LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA

RICARD RAMON

Resumen

El texto plantea una reflexión abierta sobre la propia naturaleza de la educación artística y algunas de sus problemáticas principales a nivel teórico, empezando por cuestionar la concepción del arte de la que partimos y su influencia en las prácticas educativas, así como la influencia de la concepción filosófica del ser humano de los docentes, en relación con la forma de abordar las propuestas educativas que desarrollan. También se recorren brevemente diferentes conceptos generales sobre la forma en la que se entiende la enseñanza de las artes, especialmente las artes visuales. Se establece como una problemática fundamental, el hecho de la falta de un cuerpo teórico-filosófico suficientemente fuerte y diverso que sirva como base y construya una educación artística consolidada como disciplina autónoma de investigación y de creación de conocimiento.

Palabras clave: educación, filosofía, docencia, arte, pedagogías visuales

Abstract

The text propose a reflection about the nature of the artistic education and some of its main problems at the theoretical level, starting by questioning the conception of art from which we started and its influence on the educational practices, as well as the influence of the philosophical conception of the human being of teachers, in relation to the way of addressing the educational proposals that develop. It is also briefly run through different general concepts about the way in which it is understood the teaching of the arts, especially the visual arts. Is established as a fundamental problem, the fact of the lack of a theoretical-philosophical body strong and diverse enough to serve as a basis and build a consolidated art education as a discipline of research and knowledge creation.

Keywords: Education, philosophy, teaching, visual art, visual pedagogies

Sobre el ser humano y la práctica del arte

Uno de los aspectos que siempre he considerado muy importantes a la hora de analizar el papel que ejercen, ejercemos los profesionales de la educación artística en nuestro trabajo docente en el aula, se centra en el hecho de partir, en primer lugar, de cual es el concepto de arte que tiene nuestro alumnado, futuros docentes, especialistas o no en educación artística, y aquellos que ya ejercen profesionalmente como profesores en distintos niveles. Y, en segundo lugar, aunque mucho más importante todavía, que concepción filosófica del ser humano tienen, tenemos, ya que ambos aspectos resultan esenciales y condicionan por completo la orientación metodológica y la práctica docente, y tienen por tanto consecuencias en el alumnado, en las personas con las

que los docentes desarrollamos nuestra práctica profesional.

Inevitablemente, el texto escrito, el conocimiento en general, nos obliga a generalizaciones y sistematizaciones que son siempre limitadoras, es algo que forma parte del juego discursivo del pensamiento, lo que no significa que no podamos articular reflexiones complejas sobre los problemas que nos ocupan. Sin pretender caer por tanto en simplificaciones excesivas, y teniendo siempre el foco puesto en la educación, nos enfrentamos a dos concepciones sobre la naturaleza del ser humano, por supuesto hay muchas más y miles de matizaciones posibles, pero hablamos siempre respecto a las consecuencias que esto conlleva de forma clara en las prácticas educativas.

Una primera concepción, muy extendida, que tiene su origen en el pensamiento ilustrado del siglo XVIII, especialmente a partir de Jean Jaques Rousseau, es aquella que entiende al ser humano como una hoja en blanco, una esponja vacía dispuesta a absorber todo aquello con lo que entra en contacto, o una caja vacía que hay que llenar de conocimiento y sabiduría. También existe la versión más contemporánea de esto que compara al ser humano con el disco duro de un ordenador que hay que ir llenando de información. Esta concepción del ser humano cree que, al nacer, niños y niñas están vacíos de contenido y que por tanto la labor de la educación es llenar de contenidos importantes estos espacios vacíos.

Indudablemente, y más allá de la simplificación con la que estoy trabajando, de cara a que resulte lo más sugerente posible a la hora de forzar un debate intelectual posterior y personal de cada lector, esta concepción lleva implicada también de forma asociada, una visión muy concreta de la educación y del papel del educador. Una visión, que habitualmente suele coincidir con la que tiene la mayoría de la clase política sobre el sistema educativo y que condiciona gran parte de las políticas públicas, y privadas, en educación. Una visión que exagera y sobredimensiona la posible influencia que los docentes pueden tener a nivel ideológico, que es la casi única preocupación de la clase política en este punto, que cree que la educación en general sirve para crear futuros votantes y no futuros seres humanos libres, hablando siempre, claro está, de sociedades con regímenes políticos democráticos.

Afortunadamente, los que nos dedicamos a la educación sabemos que nada está más lejos de la realidad que esto, que las ideologías, la mayor parte de las veces no se construyen de forma consciente por las personas que las practican, que cuando la ideología se construye de forma consciente, tiende siempre hacia la diseminación, la matización, la complejidad y la contingencia. Que la ideología ya no se construye en las escuelas en un mundo tan complejo como el nuestro, y que hay tantos, y tantos factores y agentes activos en este proceso, que es absurdo pensar que la escuela, por sí sola, puede cambiar alguna cosa de manera tan radical y profunda, sin tener en cuenta el resto de los ámbitos en los que el ser humano aprende, se comunica y construye su biografía. Si eso fuera tan cierto, todos los niños y niñas que estudian en centros católicos serían fervientes católicos, los niños y niñas que estudiaron bajo regímenes fascistas o totalitarios comulgarían de forma

incuestionable con la ideología fascista y todos los niños y niñas educados en escuelas basadas en el fomento de los valores democráticos, el respeto y la tolerancia, sería sin duda grandes demócratas con una ética intachable. Como sabemos, esto no funciona así ni resulta tan sencillo.

No quiero decir ni mucho menos, que no crea en el poder transformador de la escuela, por supuesto que creo en ello, y de hecho lo defiendo de forma fehaciente, pero ese poder transformador de la escuela ha de estar focalizado en aspectos menos simplificadores y mucho más complejos, como la creación de experiencias educativas, vinculadas a lo que yo llamo: experiencias biográficas trascendentes, en el sentido de transformadoras del propio recorrido biográfico de los discentes, a través de la activación de su propia voluntad consciente derivada de una activación real y libre de su pensamiento. Y en esto, las artes, constituyen un instrumento predilecto en la generación de esta clase de pensamientos complejos, teniendo en cuenta que, si alguna cosa son las artes, es precisamente una actividad exclusiva y esencialmente humana.

La escuela es un engranaje más de un sistema de relaciones humanas muy, muy complejo, y tratar de convertir la escuela en un espacio de difusión ideológica unilateralmente, es desperdiciar una oportunidad para dotar a la escuela de un papel mucho más relevante e importante que rellenar espacios vacíos de información, conocimientos intrascendentes, o plantearse que los alumnos son solo futuros profesionales que deben ser preparados para el mercado laboral. Olvidando que son personas y que los valores y los derechos humanos han de marcar y guiar siempre toda práctica educativa.

Experiencias en torno a la información, experiencias productoras de conocimiento, experiencias creadoras de nueva ideología y nuevos pensamientos, porque el mundo que ha de venir está todavía por construir, por inventar, por crear, porque lo viejo no puede ser un obstáculo que cierre puertas a una nueva visión de un ser humano integral, justo, ético, equilibrado con su entorno, etc. Ciertamente es un tema complejo, ya que nos encontramos en un período de transición, no de consolidación, donde predomina la búsqueda de nuevos caminos frente a unas certezas anteriores que ya hace tiempo se presentan agotadas, pero se resisten a desaparecer, probablemente por la falta de una o unas alternativas suficientemente sólidas todavía como para ir elaborando una sustitución gradual y constante, articulada a partir de una nueva estructura mental del ser humano que viene.

Entiendo, por tanto, que el ser humano es un ser complejo, y que lejos de tener respuestas certeras a las grandes preguntas del relato universal que compartimos, entender al ser humano con una carga emocional, con unas características definidas y una identidad personal que está presente ya desde el nacimiento, y que se va desarrollando y fortaleciendo durante la vida en función de sus propias contingencias vitales, de su entorno y su biografía, nos induce a un concepto y unas prácticas educativas muy diferentes de aquellas que solo pretenden llenar de contenidos, información y sabiduría a esos seres humanos, sin ni siquiera poner en tela de juicio esos mismos contenidos y su procedencia, a quién o qué legitiman y por qué.

Nuestra aportación como educadores a través de las artes es también contribuir, des de las artes, a ese proceso de nueva construcción humana, que por otro lado siempre es permanente e inestable, pero que atraviesa momentos históricos de cierta estabilidad conceptual, seguridad y certezas. Esas aparentes certezas que se cristalizan en las ideologías y sus partidarios como poseedores de la verdad frente a los demás. El momento presente está cargado de inseguridades y repleto de búsquedas, a la vez que las ideologías extremas afloran en su intento de sobrevivir conceptualmente en su verdad y sus miedos ocultos a hacerse preguntas y abrir interrogantes que pueden hacer florecer lo nuevo. Las artes, como creadores de interrogantes, posibilitadoras de nuevos mundos aun por descubrir, son las armas del pensamiento más potentes para elaborar nuevos discursos y concepciones sobre el ser humano del futuro.

Problemáticas en torno al concepto y la enseñanza del arte

En este sentido, tal y como ya decíamos, no solo la concepción filosófica que tenemos respecto al ser humano influye de forma concluyente en nuestras prácticas educativas, puesto que estamos hablando de educación artística, la concepción que tenemos de lo que es el arte o lo que implica el arte, tiene en nuestro caso, una importancia fundamental en la forma en la que abordamos la experiencia docente en el aula, comenzando por las prácticas educativas con las que conducimos nuestras clases y finalizando con la forma en la que evaluamos a nuestros discentes.

Tradicionalmente, se ha entendido el arte, en el ámbito de la cultura occidental, lógicamente, como un sistema construido de forma institucional basado en las llamadas Bellas Artes, y perpetuado y legitimado por la Historia del Arte y la Teoría de las Artes, aunque quizá en esta última es donde mayor disidencia y crítica al propio sistema del arte institucional encontramos. En este sentido, es fundamental conocer el trabajo de Larry Shinner (2004) respecto a como se crea el concepto de arte que predomina en una gran parte de la sociedad y en el propio sistema educativo occidental, alimentado también de forma constante por los medios de comunicación de masas, incluso el cine y la literatura, cuando afirma de manera contundente que “el arte es una invención europea que apenas tiene doscientos años de edad” (Shinner, 2004:21). Y continúa afirmando que: “Sólo merced a un esfuerzo deliberado lograremos romper el trance que induce nuestra cultura y ver que la categoría de las bellas artes es una construcción histórica reciente que podría desaparecer en algún momento” (Shinner, 2004:22).

El propio Juan Carlos Arañó (2008:179) recordaba en un texto, centrado en este caso en el análisis de la Universidad española, pero extrapolable a muchos otros contextos que: “se puede afirmar casi sin error que de entre las “enseñanzas artísticas” que actualmente son contenidos en la universidad española se resumen prácticamente a aquellas que se relacionan con las Bellas Artes y las que conciernen a la licenciatura de Historia del Arte”, lo que nos lleva a pensar lo poco que se ha

evolucionado en este concepto y cual es la idea del arte que predomina en el ámbito de la universidad, que es la que legitima y construye las áreas de conocimiento, la visión del arte institucional legitimada y casi incuestionada todavía a día de hoy.

Lógicamente estamos hablando de un concepto, solamente se trata de una manera de entender las artes, y como la mayoría de los conceptos no deja de ser una construcción arbitraria, contingente, cambiante. Pero lo que no debemos olvidar es que las artes como tal, independientemente de la existencia o la invención del concepto histórico, existen, constituyen una realidad incuestionable, rica, compleja y yo diría que imprescindible y sin las que no se puede entender al ser humano. Las artes, son por tanto, no solo una vía de creación de conocimiento, son una forma de entender al propio ser humano en su complejidad, quizá casi la única vía de alcanzar este entendimiento sobre nosotros mismos.

Coincido en este sentido con el filósofo Nelson Goodman cuando afirma:

Pero no suscribo -como se supone a veces ninguna teoría "institucional" del arte. La institucionalización es únicamente uno de Los medios de realización, en ocasiones sobrevalorado y a menudo ineficaz. Lo que importa es el funcionamiento, más que cualquier modo particular de llevarlo a cabo. Se puede hacer que la piedra de la playa funcione como arte, simplemente mediante su singularización allí donde se encuentra y percibiéndola como un símbolo que ejemplifica ciertas formas y otras propiedades. (Goodman, 1995:220)

El arte institucionalizado hemos de entenderlo como una vía más en la que el arte se cristaliza y visualiza y personalmente entiendo que no es la vía que debe seguir la educación artística, ya que este ya tiene sus estructuras tan consolidadas que inevitablemente tenderemos a diluirnos en ellas y perder nuestra condición autónoma para pasar a ser simplemente enseñantes del arte, en lugar de educadores artísticos, supeditados siempre a la casa madre del arte institucional.

El arte, la educación artística, se puede entender desde muchas perspectivas, sin duda alguna, y existen también múltiples visiones sobre el concepto de arte del que partimos, a la hora de abordar la forma que tenemos de ejercer nuestra docencia al respecto, tal y como ya hemos visto. Especialmente en función de sí entendemos las artes dentro del marco definido anteriormente como Arte Institucional, nuestra práctica docente se centrará de forma lógica en esta vía, de manera prioritaria. En cambio, si entendemos el arte, las artes, como un fenómeno complejo, derivado de un conglomerado de experiencias sensibles y una vía para la construcción de conocimiento, retomando sin duda la visión de Dewey (2008), pero construyendo a partir de esta idea emancipadora para nuestra disciplina, un nuevo corpus filosófico que nos defina como educadores, que utilizan su faceta y su papel artístico

como una de las vías más eficaces para producir pensamientos complejos, nos movemos en una dimensión de las artes mucho más afín respecto a lo que deberíamos entender como educación artística.

La necesidad de construir un corpus filosófico de la educación artística

Después de haber expuesto las consideraciones anteriores, y tratando de exponer algunas de las problemáticas a las que la educación artística se enfrenta en el presente, de cara a consolidar y garantizar su futuro, a mi juicio, uno de los factores que actualmente resultan más problemáticos, en el sentido de una carencia casi absoluta al respecto, es la falta de un corpus de estudios filosóficos, de pensamiento, sobre la propia disciplina de la educación artística. Este hecho puede llegar a entenderse o tratarse de justificarse por la relativa juventud de la educación artística como una disciplina de creación de conocimiento autónoma, si es que realmente existe como tal, ya que como hemos visto, entre los propios profesionales de la educación artística, ni siquiera se tiene claro este aspecto muchas veces.

Creo profundamente en la educación artística como una disciplina, como un área de conocimiento autónomo, tal y como siempre reclamó y por lo que trabajó con aportaciones teóricas muy profundas, Elliot Eisner (2004). Especialmente, creo en la educación artística como un área de investigación y creación de conocimiento complejo, profundo y superior, no albergó ninguna duda sobre la capacidad de nuestra disciplina en todo ello. Precisamente por ello, necesitamos hacer todo lo posible por construir un relato, omnidireccional y diverso, sin duda, a partir del desarrollo de un corpus teórico fuerte y consolidado, que construya visiones en función, en primer lugar de la concepción del ser humano, y en segundo lugar respecto a los fundamentos que delimiten, aporten y estimulen el desarrollo de la educación artística como una forma integral y transversal, de creación de conocimiento, perfectamente aplicable incluso en el aprendizaje de otras disciplinas y especialmente en el aprendizaje y la construcción de la identidad personal y de las biografías, entendidas como sucesión de acontecimientos trascendentes, transformadores.

Es innegable que existen muchos textos, mucha literatura especializada, aunque sigue siendo infinitamente inferior que la producida en otros ámbitos de conocimiento, investigaciones y artículos sobre metodología, prácticas, etc. pero muy poco todavía escrito sobre implicaciones teóricas profundas de este desarrollo artístico de la educación a través de las prácticas artísticas.

Las aportaciones teóricas sobre las que basamos nuestras propuestas metodológicas, no dejan de ser propuestas que parten en su inmensa mayoría de esos otros campos de conocimiento afines y que responden en última instancia a la construcción de prácticas pedagógicas. Se me objetará en este punto, que es esta la función principal de una didáctica específica como la educación artística, y ciertamente lo es, pero lo que se reclama desde este texto, es que seamos capaces de articular un discurso teórico propio, sólido, de enorme fortaleza, y

para ello se requieren pilares muy consistentes que todavía están por construirse.

A ello, hay que añadir además el problema evidente y que ya describió con certeza el profesor Carlos Escaño (2008) cuando afirmaba que:

Desde estos púlpitos universitarios se preconizan teorías que la práctica del día a día en los distintos centros de secundaria o primaria contradicen fuertemente sus tesis. Sólo hay que mostrar los criterios de evaluación que se proponen para ciertas actividades expuestas en algunas programaciones para el aula precocinadas desde editoriales de prestigio y que el profesor puede acceder vía internet (Escaño, 2008:208).

Planteando de esta manera, otra problemática añadida, que se suma a que lo planteo en este texto y que me es imposible abordar más en profundidad en esta ocasión, en función del límite necesariamente impuesto por el propio texto. La desconexión entre el ámbito de la investigación y la formulación teórica, por escasa y débil que esta sea, y el nulo impacto que hoy en día tiene en las aulas de la educación reglada obligatoria, que es en definitiva su principal objetivo. Se necesitan, por tanto, además, estrategias que hagan legar la construcción teórica y filosófica de la educación artística a sus principales agentes activos, el profesorado de base. Este no es un problema exclusivo de la educación artística y afecta casi por igual a todas las disciplinas educativas, resultando muy sintomático el hecho de que el pensamiento filosófico de otras disciplinas no educativas está muy presente en las aulas, en su realidad, incluso en los planes de estudio.

Innegablemente, la educación artística, requiere de disciplinas afines de las que se nutre y alimenta, cosa natural y un aspecto que es común a cualquier otra disciplina, la educación, la pedagogía general, las ciencias sociales, especialmente la antropología social y cultural, la sociología, pero también la historia, la filosofía y más en concreto la estética, y evidentemente las artes en su conjunto entendidas como práctica y acción, ejercidas o no de forma profesional. Como afirmaba, esto es un hecho innegable que hace que la educación artística se mueva entre todas estas aguas, en demasiadas ocasiones, un poco a la deriva, pescando y recogiendo aquello que estas otras áreas de conocimiento le ofrecen y, construyéndose en base a ellas.

Aquí de nuevo, la educación artística se mantiene en común con el resto de disciplinas nombradas, ya que lógicamente el conocimiento humano es global y complejo y el hecho de dividirlo en áreas de conocimiento solo tiene sentido en base a la necesidad de poner el énfasis en un aspecto concreto de ese conocimiento con el objetivo de profundizar y construir pequeñas aportaciones que a su vez nutran al resto de áreas y por tanto, contribuyan de nuevo a la suma del conocimiento global y complejo.

Y es aquí, en este punto, donde entiendo que la educación artística todavía falla, y donde es necesario profundizar de cara a que la nuestra, constituya una disciplina autónoma que, no solo se nutra del resto de disciplinas que le son afines, sino que debe aportar de forma

contundente a la suma del conocimiento general. Necesitamos que la educación artística, que no el arte en sí mismo, sirva también de nutriente a disciplinas afines, que alimente el pensamiento y las acciones de otros profesionales vinculados que vean en el pensamiento producido por la educación artística una clave para reconducir su propio pensamiento y que profesionales de la historia, la filosofía, la pedagogía, la antropología, pueden tener nuestras propuestas como un fundamento más en la construcción de su propio conocimiento, más allá, insisto, en que propongamos metodologías educativas centradas en las artes.

Ciertamente, quedarán muchas cosas por el camino, que no caben en las limitaciones de este texto, cuya función es abrir reflexión conjunta sobre lo que entiendo uno de los puntos débiles de nuestra disciplina. Insisto, para concluir, en la necesidad de construir un fundamento teórico, filosófico entorno a la educación artística mucho más fuerte, que nos valide y nos convierta en referente de pensamiento y de creación de conocimiento futuro. Eso es responsabilidad de todos nosotros y no deja de ser una enorme tarea que deberíamos empezar a asumir de forma consciente y meditada. Estoy convencido que el futuro de la educación artística y lo que esta puede aportar al mundo, pasa por asumir también esta vía de construcción de pensamiento transformador y creador de nuevos mundos posibles.

Referencias

Araño Gisbert, J. C. (2008). Educación artística y universidad. En L. M. Martínez, R. Gutierrez, & C. Escaño (Eds.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 179-193). Málaga: Universidad de Málaga.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Escaño, C. (2008). Paradojas entre teoría y práctica en la educación artística dentro de los denominados contextos posmodernos. En L. M.

Martínez, R. Gutierrez, & C. Escaño (Eds.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 207-213). Málaga: Universidad de Málaga.

Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.

Shinner, L. (2004). *La invención del arte*. Barcelona: Paidós.