

LA COMPRENSIÓN ARTÍSTICA COMO "IDENTIFICACIÓN". CONTRIBUCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMPRENSIVA

*ARTISTIC UNDERSTANDING AS "IDENTITY." CURRICULAR RESEARCH
CONTRIBUTION IN COMPRENSIVE ART EDUCATION*

IMANOL AGUIRRE
UPNA

RESUMEN

Esta comunicación es resultado del trabajo desarrollado en el proyecto de investigación de la Universidad del País Vasco "Estética de las identidades modernas: narrativa, poética y retórica del yo" (UPV 115.230-HA 074/97). En ella pretendemos hacer un repaso crítico por algunos de los fundamentos y conceptos clave de la educación artística comprensiva, como son la noción de interpretación o el tipo de relación que suele establecer entre arte y estructura social. Nuestro objetivo es redefinir algunos de estos aspectos buscando contribuir en el avance hacia una educación artística sustentada en la doble vertiente de la interpretación y la producción de artefactos estéticos y dirigida hacia la construcción identitaria de las personas, tanto en su dimensión individual como en su calidad de sujetos sociales.

Finalmente, y como consecuencia de las reflexiones sobre los conceptos anotados, presentamos una serie de propuestas para reorientar la investigación y la práctica curricular en la educación artística escolar.

ABSTRACT

This communication is resulted of the work developed in the investigation project of the University of the Basque Country "Aesthetics of the modern identities: narrative, poetics and rhetoric of the ego (UPV 115.230-HA 074/97). In this paper we intend to make a critical revision about some of the bases and key concepts of the comprehensive artistic education, like the interpretation notion or the sort of relationship that this perspective uses to establish among art and social structure. Our objective is to redefine some of these aspects seeking to contribute in the advance toward an artistic education sustained in the double way of the interpretation and the aesthetic appliances production, and directed toward the construction of the personal identity, both individual and social.

Finally, and as consequence of the reflections on the noted concepts, we present a series of proposals to reorient the investigation and curricular practice in the scholastic artistic education.

El objeto de la presente comunicación es promover una reflexión sobre determinados conceptos que guían las orientaciones más recientes en educación artística. es decir, aquellas que apuntan a la interdisciplinaridad, la multiculturalidad o la comprensividad como los marcos idóneos de la formación artística en el futuro. El ámbito donde naturalmente se inscribe nuestro análisis es, por tanto, el de aquellas propuestas educativas que parten de concebir el arte como un sistema simbólico y la educación

artística como el mecanismo necesario para la adquisición de competencias en ese entramado simbólico que es el arte.

Partimos de la convicción de que formular la voluntad de que una propuesta educativa mire al siglo XXI o simplemente denominarla postmoderna no ofrece garantías suficientes sobre su actualidad y, mucho menos, sobre su efectividad. Y que por ello, toda acción dirigida al debate y la revisión de los conceptos básicos que las sustentan los objetivos que las animan y los ámbitos en los que actúan, constituye el medio más idóneo para avanzar en la consolidación de una investigación y una práctica de la educación artística realmente adaptadas a nuestras necesidades actuales.

La comprensión artística como “identificación”

Si algo caracteriza a las más recientes orientaciones de la educación artística es que, en sus fundamentos, buscan devolver al sujeto el protagonismo educativo cedido, en décadas anteriores, a la disciplinarización de los saberes. Es lógico, por ello, que para estas tendencias los artefactos artísticos sólo sean relevantes en tanto que hechos culturales y que el objetivo principal de su acción formativa lo constituya la comprensión de los significados de tales artefactos en orden a articular un proyecto de crecimiento personal y transformación social.

La comprensión es un viejo objetivo del estudio del arte. Pero frente a otro tipo de propuestas educativas anteriores, basadas en el análisis y la interpretación del arte desde una perspectiva analítica (intra-artística), lo que caracteriza la comprensión en las nuevas orientaciones educativas es que consideran el contexto cultural como elemento decisivo en la significación (IRSSAE Piemont, 1994; Chalmers, 1992, 1996; Zimmerman & Clark, 1992; Stuhr, 1994; Stout, 1997). Sin embargo, bien sea con propósitos descriptivos bien con pretensiones de reconstrucción social (Stuhr, 1994), la interpretación de los productos estéticos a la luz del contexto cultural se plantea, a nuestro juicio demasiadas veces como un juego de decodificación (Lotman, 1970; IRSSAE Piemont, 1994) o de deconstrucción (Derrida, 1987; Efland, Freedman & Stuhr, 1996) del discurso artístico.

En la presente comunicación trataremos de promover y desarrollar una idea de comprensión que, más allá de remitir a la interpretación como desvelamiento, conciba la interpretación como “identificación” Para ello partimos de la convicción de que el arte no sólo significa para el entorno en el que se produce, sino que su potencial performativo y simbólico afecta a cualquiera de sus usuarios en cualquier momento o lugar. A nuestro entender, el valor de los productos estéticos (los artísticos entre ellos) reside en su capacidad para presentarnos de manera organizada aspectos sueltos de nuestra propia subjetividad. La idea de comprensión que defenderemos, por tanto, se aproxima a la que Geertz propone para explicar el uso cultural del arte en tanto que puesta en escena organizada de los sistemas de significados de la identidad colectiva: “La riña de gallos permite a los balineses ver una dimensión de su propia subjetividad (3), se va familiarizando con la riña y con lo que ella le dice, así como

el atento oyente de cuartetos de cuerda o el absorto espectador de una naturaleza muerta va familiarizándose lentamente cada vez más con esas formas de arte de tal manera que ellas le abren a sí mismo su propia subjetividad. (3/3) Cuartetos, naturalezas muertas y riñas de gallos no son meros reflejos de una sensibilidad preexistente analógicamente representada, sino que son agentes positivos en la creación y mantenimiento de tal sensibilidad.” (Geertz, 1973:370-371).

Comprender arte no sería, por tanto, descodificar, es decir, desentrañar algún significado preexistente en el hecho o producto artístico. Por el contrario, comprender consistiría, precisamente, en apropiarse de estos condensados simbólicos para utilizarlos en nuestro propio proyecto de construcción identitaria. Visto desde un punto de vista educativo, en consecuencia, el interés de la comprensión artística no reside tanto en su eficacia para proporcionar conocimiento sobre el “otro-productor”, como en su poder para configurar identidad y desarrollar sensibilidad estética, transformando las experiencias emotivas ajenas en tomas de conciencia sobre la propia existencia. N. Frye presenta con toda nitidez esta manera de significar del arte y su utilidad como recurso educativo e identitario: “Pero el poeta (en oposición al historiador), dice Aristóteles, nunca hace verdaderas enunciaciones categóricas, ni particulares, ni específicas. La misión del poeta consiste en decirnos no lo que ocurrió sino lo que ocurre, no lo que tuvo lugar sino la clase de cosas que siempre acaecen. (3/3) Uno no recurre a Macbeth para aprender la historia de Escocia, sino que *uno acude a Macbeth para aprender lo que un hombre siente después de haber ganado un reino y perdido su alma*. Cuando en Dickens encontramos un personaje como Micawber, uno no piensa que Dickens tiene que haber conocido a un hombre exactamente igual a ese personaje, sino que *siente que hay un poco de Micawber en casi cada una de las personas que uno conoce, incluso en uno mismo*.” (N. Frye en *The Educated Imagination*, 1964:63-64. Citado en Geertz, 1973:370. El subrayado es nuestro). La comprensión estética, así entendida, además de proporcionar conocimiento sobre los demás, estimula la propia sensibilidad, enriquece los imaginarios y da sentido a la experiencia personal. En definitiva, proporciona identidad.

Comprender para transformar: La incidencia del arte y la educación artística en la reconstrucción social.

Una concepción de la comprensión como la que acabamos de apuntar, también pone de relieve una cuestión que resulta capital en los fundamentos de la educación artística comprensiva. Nos referimos a las relaciones entre arte y sociedad y al valor que se concede a la educación artística en la transformación de ésta. La idea de que el arte puede transformar al ser humano es casi tan vieja como el mismo arte. El proyecto ilustrado primero y el romanticismo después bebieron de esas fuentes para construir sus utopías antropológicas que, en lo que a la educación estética se refiere,

culminaron en la obra de Schiller. El espíritu de transformación social que ha impulsado el progreso del arte durante estos últimos siglos sigue todavía vigente y se hace patente en los proyectos de educación artística que estamos comentando. Aunque en muchos de ellos la relación entre educación artística y configuración social se plantea en unos términos excesivamente funcionalistas y mecanicistas.

A nuestro juicio, y en consecuencia con la forma de significar del arte que acabamos de exponer, la acción de lo estético sobre lo social no es tan directa como Schiller y las vanguardias artísticas de nuestro siglo quisieron creer. No es por su capacidad de transformación de las condiciones materiales como las artes afectan a la experiencia vital de los individuos o como la educación artística resulta útil a la “reconstrucción social” (Sthur, 1994; Freedman, 1994, 1997; Efland, Freedman & Stuhr, 1996). Es iluminando la imaginación y aportando experiencia sensible organizada como las artes inciden en la vida social. Nos apoyaremos otra vez en C. Geertz, y su analogía entre la pelea de gallos y el arte, para explicar en qué consiste la incidencia de este último sobre la estructura social. “Como toda forma de arte, la riña de gallos hace que la experiencia corriente y cotidiana resulte comprensible al presentarla como actos y objetos despojados de sus consecuencias prácticas y reducidos (o si se prefiere, elevados) al nivel de las puras apariencias en la que la significación de esos actos y objetos puede estar vigorosamente más articulada y ser más exactamente percibida. La riña de gallos es *realmente real+ sólo para los gallos; no mata a nadie, no castra a nadie, no reduce a nadie a la condición animal, no altera las relaciones jerárquicas entre las personas, ni modifica las jerarquías; ni siquiera redistribuye el dinero de una manera significativa. Lo que hace es lo que hacen, en el caso de otros pueblos con otros temperamentos y otras convenciones, El rey Lear y Crimen y Castigo; recoge estos temas –muerte, masculinidad, furor, orgullo, pérdidas, ganancias, azar– y, al ordenarlos en una estructura general, los presenta de una manera tal que pone de relieve una particular visión de la naturaleza esencial de dichos temas”. (Geertz, 1973:364).

En este sentido, lo que hace de las obras de arte una cuestión social, no es que sean reproducciones o condensaciones de las estructura organizativa de una comunidad, sino el hecho de que suministren elementos para la interpretación del *ethos* de la cultura y de la sensibilidad personal de sus participantes. Es a este nivel como las artes actúan sobre lo social, en tanto que determinadas respuestas estéticas puedan ser capaces de transformarse en comportamiento y no mediante la acción directa de las artes sobre el poder. La acción del arte, como la de la pelea de gallos balinesa, no se produce directamente sobre el tejido social, sino sobre las concepciones de sus individuos, su toma de conciencia y su sensibilización hacia las particularidades de su comunidad, proporcionándole los instrumentos simbólicos necesarios para incidir sobre ella.

Consecuencias curriculares sobre la estrategia de implantación de la educación artística en la enseñanza reglada.

La idea de comprensión que acabamos de presentar tiene a nuestro juicio notables repercusiones en la orientación de la investigación en educación artística y en su aplicación curricular. Estas serían las más relevantes:

a) La producción comprensiva. El arte como instrumento de interpretación.

La primera de ellas se produce sobre el objeto de conocimiento de la educación artística. Durante los últimos años, el rechazo a los tradicionales modos de formación artística netamente productivistas, instrumentalistas o manualizadores (Arañó, 1996) ha dado lugar a una educación artística excesivamente centrada en labores de análisis, interpretación y comprensión de los productos estéticos de la cultura visual (Efland, Freedman y Stuhr, 1996, Freedman, 1997a; Hernández Hernández, 1997), relegando una importante dimensión de la experiencia artística: la experiencia productora o creadora. Parece que actividades tan elementales como aprender a dibujar, modelar, o diseñar, quedan fuera de la renovación curricular y no se contemplan en los programas quedando al albur de metodologías y procedimientos que no están a la altura del cambio conceptual. Sin embargo, a nuestro entender, el arte debería ser para la educación artística algo más que una materia de estudio y análisis. En tanto que es una forma de interpretación y generación de mundos (Goodman, 1978), debería ser utilizado como mediador del conocimiento y como productor de significados. En este sentido, propondríamos un relanzamiento curricular de la producción comprensiva, basada en la idea de que la producción artística es una herramienta para la interpretación de la cultura tan interesante como la filosofía especulativa o la antropología y, sobre todo, es la más adecuada en el ámbito de la educación artística. Desde nuestra perspectiva, por tanto, un salto adelante en las propuestas educativa de la comprensividad debe pasar inexorablemente por integrar las cuestiones referentes a la creación o la producción al mismo nivel que se aborda la interpretación.

b) La definición del objeto de estudio. Hacia un concepto ampliado de arte.

La segunda consecuencia derivada de aceptar como misión de la formación estética la interpretación crítica del entorno es que, en nombre de la indefinición liminar de lo estético, se está produciendo un desplazamiento del objeto de estudio desde las artes hacia las producciones de la cultura popular o de la cultura visual (Freedman, 1997a, 1997b; Hernández Hernández, 1997). A este respecto cabría hacer una doble consideración para el futuro de la investigación y el diseño curricular en el área:

1/ La primera sobre el riesgo de caer en una excesiva circunscripción del currículum a los productos propios de la cultura visual, en un momento en el que la indefinición

liminar del arte, está permitiendo la incorporación progresiva en su seno de formas estéticas que utilizan una gran variedad de registros sensitivos. Dándose la paradoja que podríamos dejar fuera del ámbito de la educación artística productos estéticos propios de las artes de nuestros días (una performance de Joseph Beuys o un concierto de Carles Santos), mientras que incorporaríamos al mismo otros productos culturales cuyo estudio, siendo pertinente en educación artística, debería ser compartido por otras áreas.

2/ La segunda, sobre la tendencia a apartar de la educación artística las formas más canónicamente aceptadas de arte, reeditando en cierto modo el debate sobre la excelencia artística en la educación (Efland, 1990). No está de más, como sugiere Efland, permanecer alerta ante la perspectiva de que se utilice la legitimación de los grandes valores de la cultura occidental para ocultar otros intereses menos altruistas. Pero si consideramos que las obras, en sí mismas, no son portadoras de valores, sino que somos los usuarios quienes las incorporamos a nuestra experiencia, dotándolas de sentido, podremos convenir en que promover la divulgación general las obras de arte más reconocidas de la cultura occidental no significa en absoluto estar transmitiendo valores estéticos o morales clasistas, ni cerrar los ojos a realidades distintas a las del poder dominante. Al contrario, desde esta perspectiva ética, quizá resulte más adecuado considerar que estos hitos de nuestra cultura, que son las grandes obras de arte, deben ser motivo de estudio en las escuelas, para que no sean suministradas exclusivamente por los mass media, descontextualizadas y relegadas en su pleno uso y disfrute a aquellas capas del tejido social culturalmente mejor ubicadas.

c) La estrategia de inserción curricular. El riesgo de la transversalización

Una perspectiva educativa culturalista esta obligada a no olvidar que su acción también se produce en un contexto (Stout, 1997). Y el contexto de acción de la educación artística, por lo menos entre nosotros, es el de una escuela sólidamente estructurada en torno a dos o tres áreas por todos conocidas y una educación artística que apenas comienza a dejarse notar. Es conveniente por ello, que además de reflexionar sobre las funciones, contenidos y objetivos del área, pensemos en cuáles son las estrategias más adecuadas para optimizar la presencia de la educación artística en la enseñanza.

La excesiva simplificación de las relaciones entre arte y estructura social, anteriormente comentada, así como el viejo prejuicio ilustrado que presenta la educación artística como la más humanista de las materias escolares, puede dar lugar en contextos curriculares fuertemente disciplinados, como el nuestro, a convertir la educación artística en una especie de materia transversal, sobre cuyas espaldas recae el estudio análisis e interpretación de cuestiones que, no lo olvidemos, no son asunto exclusivo del arte, sino de toda la educación. Si el objetivo de la reconstrucción social y el

análisis de los fenómenos culturales no es compartido por el resto de las materias escolares, constituyendo la cadena de ADN de nuestro currículum, corremos el riesgo de conseguir un efecto contrario al deseado, ya que en la práctica estaríamos haciendo un flaco favor a la comprensividad y a la propia educación artística. La educación artística tiene su especificidad y su papel que cumplir en el desarrollo de los individuos y en la configuración identitaria. No es ese lugar especialmente sensible donde caben las cosas que en otro sitio no caben. En todo caso lo obligado sería preguntarse ¿por qué no caben en otro sitio? Ubicar estas cuestiones en el ámbito de las artes contribuye a hacer el sistema educativo políticamente más correcto para que, sin profundizar en absoluto sobre la comprensión de los hechos humanos, parezca que estamos proporcionando una educación crítica y mantengamos la escisión entre el mundo material y real de las materias tradicionales que proporciona el saber útil y el mundo “ideal” (donde se ubican las utopías, la libertad y la creatividad) de las artes que nos reconfortan de las miserias del mundo real.

Bibliografía

- AGIRRE ARRIAGA, I. (En Prensa): *El Arte como Sistema Cultural y sus implicaciones en Educación Artística*, Huarte de S. Juan (UPNA).
- ARAÑÓ GISBERT, J.C. (1996): *El Valor del Arte*, Zehar, 30, 22-25
- CHALMERS, F.G. (1992): *DBAE as Multicultural Education*, Art Education, 45(3), 16-2
- CHALMERS, F.G. (1996): *Celebrating Pluralism: Multicultural Approaches to Art Learning*. Santa Mónica, Getty Center for Educations in the Arts.
- DERRIDA, J. (1989): *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona, Paidós.
- EFLAND, A.D. (1993): *La educación artística en los Estados Unidos desde la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días*, Luego, 25.
- EFLAND, A.D.; FREEDMAN, K. & STUHR, P. (1996): *Postmodern Art Education: An approach to curriculum*, Reston, NAEA.
- FREEDMAN, K. (1994): *About This Issue: The social Reconstruction of Art Education*, Studies in Art Education, 35(3), 131-134.
- FREEDMAN, K. (1997a): *Critiquing the Media: Art Knowledge inside and outside of School*, Art Education, 50(4), 46-51.
- FREEDMAN, K. (1997b): *Curriculum inside and outside of school: Representations of fine art in popular culture*, Journal of Art & Design Education, 16(20),6-12.
- GEERTZ, C. (1973): *La interpretación de las culturas*, Madrid, Gedisa.
- GOODMAN, N. (1990): *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1997): *Cultura Visual y Educación*, Sevilla, MCEP.
- IRSSAE Piemont (1994): *Educación Artística. Actualización Científica*, Barcelona, Vic, Eumo
- LOTMAN, Y. (1982): *Estructura del Texto Artístico*, Madrid, Istmo.

- SCHILLER, F. (1981): *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Buenos Aires, Aguilar.
- STOUT, C. J. (1997): *Multicultural Reasoning and the Appreciation of Art*, *Studies in Art Education*, 38(2), 96-111.
- STUHR, P.L. (1994): *Multicultural Art Education and Social Reconstruction*, *Studies in Art Education*, 35(3), 171-178.
- ZIMMERMAN, E. & CLARK, G. (1992): *Resources for Teaching Art from a Multicultural Point of View*. ERIC: Art Bulletin, Bloomington, IN, Eric Digest.