

Fernando Miranda

Doctor en Educación Artística por la Universidad de Barcelona.
Profesor Titular del Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes"
de la Universidad de la República (Montevideo - Uruguay)

Investigación y Enseñanza en educación artística: un desafío conjunto

RESUMEN

Se abordan ejes relevantes para el desarrollo de la investigación y la enseñanza en educación en artes visuales: experiencia estética, enfoque relacional, cultura visual, y el trabajo interdisciplinario son las principales líneas conceptuales en torno a la renovación crítica de la educación artística.

RESUMO

São discutidos os eixos relevantes para o desenvolvimento de pesquisa e ensino das artes visuais: a experiência estética, a abordagem relacional, a cultura visual e o trabalho interdisciplinar são as principais linhas conceituais em torno da renovação crítica da educação artística.

¿Qué pasa a nuestro alrededor?

Sin pretender redundar sobre las condiciones de las artes visuales contemporáneas, y sin entrar en debates con relación a la muerte del autor o al más allá del arte, necesitamos relevar una serie de elementos que entendemos necesarios para construir una mirada posible sobre la situación de la educación artística en artes visuales. La creación, producción, distribución, acceso y circulación de las imágenes visuales, y especialmente las que podríamos considerar pertenecientes al campo del arte, se difunden cada vez más por espacios diversos y múltiples. Este hecho, a la vez que diversifica necesariamente los planos de la investigación sobre creaciones, localizaciones y miradas, constituye una oportunidad fundamental para pensar los desafíos éticos y políticos de la educación artística, así como las condiciones y metodología en las que ésta se realiza. Especialmente además cuando se trata de espacios más o menos generalizados en su accesibilidad, pero no dirigidos estrictamente a un público específico o entrenado particularmente.

Por esto, corresponde establecer, de manera indicativa y sin pretensión exhaustiva - el lector podrá agregar aquí las características que entienda necesario -, algunas características de entorno relevantes para la educación artística actual, en especial vinculada a las artes visuales.

En cualquier caso, lo que resulta interesante promover es la instalación del disenso, la llamada de atención, la imperfección, y la ruptura de lo público como un espacio de costumbre.

También es preciso destacar el lugar debido a la experiencia estética y a las condiciones de sobreexposición de las imágenes que operan desde la perspectiva de la cultura visual. Señalemos aquí algunos puntos notorios para este argumento.

El estatus de duda sobre lo artístico

Que sería lo mismo que cuestionarnos qué sucede cuando nos referimos a un conjunto de obras, imágenes, lenguajes, técnicas, que abren a la recurrente pregunta de: "¿Esto es arte?". Por fuera de los debates académicos, educativos o artísticos respecto al devenir del arte, es cierto que para el común de las personas que integran la diversidad de públicos posible es esta una duda que acude comúnmente cuando no es posible concebir o explicar determinadas imágenes, obras o artefactos como propios del campo artístico.

No siempre sucede que tales personas carezcan de una preparación relacionada con las artes visuales en particular, sino que la mayor parte de las veces, y aún para gente versada, aquellos vestidos con los que fueron ataviados los invitados para asistir a la fiesta artística no se corresponden con los requerimientos necesarios para esto que ofrecen los anfitriones.

Esto acontece especialmente cuando la imagen pierde una aparente especificidad formal o técnica, la que estamos entrenados a decodificar como soporte de la imagen artística, y se confunde con elementos cotidianos o con la manipulación de éstos en un determinado sentido diverso del original.

La ruptura de los espacios tradicionales de exposición que reafirmaban el aura de la obra de arte, en términos de dispositivos que generaban un entorno que se concibe apropiado para la contemplación, el recogimiento y el contacto directo del espectador con la obra, colaboran también a generar duda sobre lo artístico.

La obra en sí, o su imagen difundida por diversidad de medios y soportes, se nos aparece por diferentes lados y no siempre advertimos su presencia o su intensidad.

La síntesis de esa doble ruptura de duda sobre la obra y su emplazamiento; sobre su esteticidad y su ubicación; es la construcción de espacios y modalidades de relación con los espectadores, los estudiantes, los educadores, u otros interesados, que se rearmen y reconstruyen en ámbitos tradicionalmente diversos de los que asumiríamos propios del campo artístico.

La necesidad de la relación

Debemos necesariamente considerar la convocatoria a la participación de los espectadores, de los visualizadores, diría seguramente Fernando Hernández (2007), como constructores del sentido de la obra o la imagen visual, contradiciendo la contención de la artísticidad en éstas, y volver nuestro enfoque a pensarlas en la construcción relacional con los públicos. Por un lado, entonces, habrá de destacarse, desde la enseñanza, la importancia de las relaciones personales e intersubjetivas que son necesarias promover y construir en la acción educativa. Por otro lado, debe cuidarse relevar, como desafío para la investigación, las maneras en que las personas se relacionan con las imágenes, las obras y los procesos de creación visual.

En tales términos, una perspectiva relacional (BOURRIAUD, 2007) nos ha de permitir considerar qué procesos interpersonales están en juego en educación artística y de qué forma los mismos pueden ser importantes para el trabajo y los logros pedagógicos en el marco de las artes visuales.

¿Qué tiene que ver la imagen visual conmigo, con mi vida, con mi experiencia, con mi forma de representar, significar y dar sentido al mundo? Es esta una de las preguntas básicas que habremos de formularnos y que podemos extender, asimismo, a otras personas. Desde nuestra mirada de investigación reconocemos que esas producciones de imagen no tienen un valor en sí mismas sino de carácter relacional, en el marco de la vida cotidiana de las personas, individualmente y en su actuación colectiva.

Y por consiguiente, cualquier persona puede tener, o mejor, tiene efectivamente, experiencias con relación a esas producciones más allá de lo que “entienda” de la materialidad, la técnica o la historia de la imagen en sí o del arte como disciplina y campo de prácticas.

Los otros ¿qué otros?

La educación artística, en la enseñanza y en la investigación, debe aproximarse al conocimiento de las personas con las que trabaja. Por tal motivo, como línea de sustento conceptual, es importante destacar el lugar del otro o de los otros con relación a las construcciones narrativas y de relato que se producen en el contexto educativo, contraponiendo la diversidad al sentido único y la polifonía de las múltiples voces necesarias a la homogeneidad del coro legitimado del currículo.

De esta manera, se relativiza la ubicación pretendidamente única de los sujetos en la trama cultural y se abre el espacio a la multiplicación de pertenencias en que efectivamente las personas se mueven colectivamente (en sitios de hijos, alumnos, hermanos, amigos, hombres, mujeres, blancos, negros, y tantos etc. como diversidad imaginemos).

La educación artística debe poder dar sentido a la diversidad y la expresión cultural heterogénea, buscando las participaciones que desde la diferencia construyan democráticamente sentidos posibles a las vivencias y experiencias individuales.

A partir de estas definiciones, la ciudad, el barrio, el entorno comunitario próximo, son espacios privilegiados, individual y colectivamente, de inter-

venciones y manifestaciones visuales que reconocen desde lo comunicacional a lo estético, desde lo mercantil a lo social, desde lo publicitario a lo político.

Lo cultural es territorio en donde los contrastes, comparaciones y asimilaciones, definirán la negociación entre culturas disímiles, dando paso a nuevos procesos sociales, integrados pero diferentes.

Quizás a partir de ahora, sea más importante sobreponerse a la comparación de culturas (GARCÍA CANCLINI, 2004), y tratar de considerar las formas híbridas como las controversias que relacionan a los diferentes grupos y colectivos – y a cada persona individualmente –, tanto como los mecanismos de apropiación que elaboran verdaderos remix que fusionan – en nuestro caso posible de ejemplo montevideano –, lo musical, lo pasional y lo deportivo en un estadio de fútbol; las herencias afro y gaditana en el carnaval; la confesionalidad y el mar en el culto religioso a lemanjá; las identidades adolescentes y las zapatillas made in Viet Nam o Bangladesh.

Por eso, las prácticas culturales, artísticas y sociales, pero especialmente las prácticas educativas, requieren actualmente algo más que aquello que la posmodernidad pudiera reconocer en torno a la diferencia. (AGUIRRE, 2009; 2005; BOURIAUD, 2009)

En todo caso, cuando estas prácticas son localizadas, realizadas por colectivos definidos em torno a pertenencias identitarias y condiciones particulares de contextos, necesitan también constituirse en la posibilidad de la relación y la crítica como condición de visibilidad y construcción social.

Esto no es más, por tanto, que la posibilidad inicial de agenciar su actividad, es decir dotarla de una acción real crítica sobre los entornos cotidianos y de interposición de nuevas prácticas y posibilidades de pensamiento, en medios que aparecen sedimentados de acciones de conservación cultural o de fragmentación y aislamiento personal.

La oportunidad pedagógica de la cultura en general, y de las artes visuales en particular, no radica ni sola ni exclusivamente en las instituciones educativas, sino cada vez más en la recuperación de espacios sociales de construcción de agencia, es decir de acción. Estos espacios pueden volver a ubicar en la cotidianidad de la esfera pública aquello que progresivamente la sociedad ha resignado a favor de lo institucional o estatal como espacios únicos de producción y de realización de políticas culturales.

La histórica y convalidada resignación de las decisiones de la esfera pública a favor de la representatividad política, institucional, estatal y hasta empresarial, ha promovido la sensación de la impotencia y la ausencia de legitimidad de los espacios públicos diversos y cotidianos en que lo cultural acontece, y entre ellas de los espacios educativos. Por esto, la apuesta en acciones educativas desarrolladas en la diversidad simbólica y material de distintos contextos es parte de la recuperación necesaria para la educación artística en las artes visuales.

LO CULTURAL ES TERRITORIO EN DONDE LOS CONTRASTES, COMPARACIONES Y ASIMILACIONES, DEFINIRÁN LA NEGOCIACIÓN ENTRE CULTURAS DISÍMILES, DANDO PASO A NUEVOS PROCESOS SOCIALES, INTEGRADOS PERO DIFERENTES.

Cuestionar las formas legítimas del poder es, para la educación artística, y para las prácticas culturales en general, poner en duda también la noción de verdad, es decir, dejarse seducir por el peligro señalado por Richard Rorty (2007) en el sentido de que exista la posibilidad de encontrarnos un día con unos públicos para los cuales no funcionen nuestros fundamentos habituales sobre la verdad. Es decir, otros que relacionalmente nos hagan dudar y cuestionen nuestras seguridades y verdades.

Reconozcamos, pues, las formas distintivas en que colectivamente pueden organizarse aquellos que construyen prácticas educativas y culturales. Pero ese reconocimiento, que há permitido generar la posmoderna legitimidad de la diferencia como forma colectiva y de reconocimiento, no alcanza para interponer activamente, a nivel social, nuevas maneras de comprender y actuar, si no se logran acciones que relacionen y actúen en la interposición del pensamiento conservador.

No se trata de promover simpatía por unos discursos y prácticas focalizadas, convenientemente alternativas, sino contribuir activamente a generar situaciones relacionales en que esos relatos y acciones ayuden a transformar las maneras habituales y acostumbradas de los acontecimientos culturales.

La acción política de la educación debe generar, en todos sus niveles, no solamente la celebración de las diferencias -y de las identidades así consagradas-, alcanzada como logro político, sino contener la promesa removeedora de las prácticas habituales de la autoridad y el poder como condición y efecto de verdad.

Junto a esto, la comprensión acerca de los valores que impulsan y constituyen a esos otros, que los erigen como diferentes, a través de sus formas de creación, adquisición, admiración o destrucción del arte, resulta un proceso de intercambio fundamental en la educación artística en clave social.

Diferencia, poder, autoridad, prácticas culturales... son temas que constituyen la agenda crítica de la educación artística para efectivamente intervenir sobre las bases fundamentales de las políticas públicas de la cultura, pero no son más que un glosario superficial si la reflexión sobre ellos no acciona mecanismos alternativos de diálogo y actuación entre los niveles de la producción cultural que democratizen la construcción colectiva, admitiendo lo común sobre la base de lo diverso.

Para pensar en la educación artística

En este marco de situación, importa señalar algunas consideraciones generales, no necesariamente exhaustivas ni únicas, pero si fundamentales para una conceptualización abarcativa de la educación artística en las artes visuales... y, por qué no, como fundamento de una política educativa pública y abierta en este campo.

a) La relevancia de la Experiencia Estética

La educación artística en las artes visuales debe observar y promover la experiencia estética, en tanto ayudarnos a reconocer las formas que nos proporcionan esa experiencia; y aún más cuando estamos frente a imágenes apreciadas mayoritariamente a nivel colectivo como producciones legítimas de arte.

Es básico que el sentido de esta educación tenga en cuenta que las imágenes visuales en general, y las obras de arte en especial, sustenten la posibilidad de engarzarse a la experiencia vital de mujeres y hombres sin distinciones elitistas de arte culto y popular, "high" o "low culture" o clivajes similares.

Hemos aprendido de la tradición filosófica y educativa -especialmente de las aportaciones de John Dewey (1949) y de sus relecturas posteriores (SHUSTERMAN, 2002) el lugar y la relevancia de la experiencia estética como necesidad de vinculación del arte y la vida. La experiencia estética tiene así una doble condición de ubicar al sujeto en relación con su entorno, en situación con éste contexto -materiales, cultural, social-, pero también de imbricar

una experiencia en el continuo de experiencias vitales, de manera en que cada experiencia resig-nifica las anteriores y actúa propedéuticamente para las siguientes.

El pragmatismo de origen de las aportaciones de John Dewey se relaciona prácticamente con posturas de corte social y de reivindicación transformativa, donde el eje de la libertad individual se articula con la misión social del arte y la educación artística.

En tal sentido, son importantes las observaciones que agrega Imanol Aguirre (2005) acerca de que “la verdad esencial del arte no puede ser apre-hendida, sino desinteresadamente vivenciada” y la concepción filosófica sobre el hecho de que “la libertad es un valor incuestionable del ser humano que debe manifestarse también en sus relaciones con el arte” (AGUIRRE, 2005).

La experiencia estética genera conocimiento, nos relaciona con el mundo, nos provoca miradas múltiples sobre éste, nos conduce a actuar y así nos implica con el/los otro/s. La racionalidad que parece dominarnos como modalidad de aproxima-ción al mundo, como forma predominante de conocimiento, deja su lugar de privilegio a otras formas de acercamiento a nuestro entorno.

La educación que prioriza aquella racionalidad ha de ser debatida con los argumentos de la integra-lidad del conocimiento humano no desprovisto de lo emocional como elemento constitutivo. Pro-ducción simbólica y vida cotidiana han de conju-garse desde lo educativo en su carácter relacional y desde una perspectiva que no privilegie una forma de conocer sobre otra.

b) Las Artes Visuales y Cultura Visual

Las artes visuales forman parte del amplio reper-torio de la cultura visual contemporánea (FREED-MAN, 2007; HERNÁNDEZ 2000; 2007) pero agregan la posibilidad de la ocurrencia transformada, o de la condensación de lo estético (AGUIRRE, 2005).

Las imágenes visuales instauran una oportunidad de poner en común, a disposición, unos mundos instaurados desde la creación, sea que ésta remita a un ser anterior (real o ideal; social o material; no importa en este caso); o que refiera a la posibilidad de sublimación de una condición sensible insos-tenible en la realidad por sus extremos trágicos, dramáticos o de riesgo (RANCIÈRE, 2005).

Del mismo modo, el arte es generador de unas producciones que construyen, modifican, alte-ran, advierten, convocan, señalan llamados de atención, en el marco de la vida cotidiana de las personas.

Pero es necesario tener en cuenta que las pro-ducciones artísticas son sólo una parte, impor-tante por cierto, pero limitada, del conjunto de imágenes visuales que nos rodean y que hacen a nuestras posibilidades de representación, sentido y toma de decisiones respecto de la cotidianidad, el pensamiento, la afectividad, lo estético, la cons-trucción de deseo, y nuestras formas de entender y relacionarnos con el mundo.

Por esto, la necesidad de la educación artística en artes visuales, y su importancia -como la del arte-, está en su posibilidad de modificar la mirada de las personas. No para imponer una forma única o aceptada de ver, sino para promover la posibilidad de generación de múltiples miradas que adviertan, esta vez conscientemente, cómo se construyen.

Es necesario investigar sobre las referencias que desde la cultura visual construyen los imaginarios de las personas, sus múltiples representaciones, la manera en que significan y entienden el mundo.

La diversidad de repertorios de cultura visual en que se pueden integrar y organizar, desde la investigación sistemática, las imágenes a las que las personas apelan para relacionarse con otros en cualquier sentido, o para sentirse parte de un colectivo, son un motivo suficiente para que las educadoras y educadores organicen también sus reflexiones e indagaciones en este campo.

Cuáles son estos imaginarios a los que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas de toda edad, atribuyen un sentido vital prioritario o de los que toman formas identitarias; de qué manera lo hacen; en qué contextos y situaciones; junto a qué otros; son parte de las preguntas que debemos hacernos en la práctica educativa artística. Desde aquí podremos comprender el sentido de la cultura visual para reflexionar críticamente sobre nuestras propias formas de sentir y actuar el mundo.

LA EXPERIENCIA ESTÉTICA GENERA CONOCIMIENTO, NOS RELACIONA
CON EL MUNDO, NOS PROVOCA MIRADAS MÚLTIPLES SOBRE ÉSTE, NOS
CONDUCE A ACTUAR Y ASÍ NOS IMPLICA CON EL/LOS OTRO/S.

c) La necesidad de suspender la autoridad

La educación artística en artes visuales necesita orientarse, en la enseñanza y en la investigación, a la necesaria suspensión de la autoridad tanto como a la posibilidad de la transformación.

En la medida en que sostengamos una ubicación ecléctica y crítica; esto es, permeable y abierta a la posibilidad de la ocurrencia diversa, de la posibilidad de lo distinto, estaremos más firmes y tendremos mejores posibilidades de lograr en nuestras actividades educativas la suspensión de la autoridad como aplicación de la forma única a la materia, la idea o la acción social. Es decir, de la duda sobre si algo ha de crearse, pensarse o hacerse de una manera única y generalizada.

Esta condición abre el permiso a la pregunta acerca de dónde se condensa lo estético, y a sus posibles respuestas (combinadas o superpuestas): en la

condición de libre interpretación; en la heterogeneidad; en la participación del espectador; en la propia suspensión de la forma sobre la materia.

Los espacios educativos en general, y no solamente aquellos más apegados a formas institucionales sólidas de la modernidad como la escuela o el museo, deben promover que en ellos acontezca la posibilidad de la autonomía, de la suspensión de la forma heterónoma.

Más allá de mandato fundante al que respondan, generar la alternativa de dudar, al menos, sobre la condición establecida y muchas veces naturalizada, es un desafío siempre presente en tanto ha de reinventarse cada vez para dar respuesta a las nuevas encrucijadas y condiciones de época.

d) La educación artística es parte necesaria de la educación pública

Si las imágenes visuales en general, y las obras de arte en particular, son un continuo de posibilidad a la interpretación; entonces la inclusión de la educación artística toda, y particularmente en artes visuales, en la formación integral de todas las personas tiene que ver con la priorización referida de la experiencia estética, por sobre la colección de artefactos, la crítica legitimada, o la exposición y muestra, como maneras apropiadas de contacto sensible y cognitivo.

Esta condición afecta necesariamente la apertura de lo educativo artístico por sobre la atención dirigida de aquellos que a priori sabemos acceden al hecho artístico o reconocemos iniciados en el sistema del arte.

La educación artística, aún debemos insistir en ello, ha de ser para todas las personas como parte fundamental de la formación de ciudadanía

y como elemento esencial, reafirmamos, de las políticas culturales, más allá de la frecuentación de los espacios establecidos en el sistema.

La inclusión de la educación artística, sin embargo, no debe considerarse ni subsidiaria de otras disciplinas, ni como espacio subordinado de los objetivos educativos. En ambos casos, muchas veces ha habido responsabilidad de los propios educadores artísticos respecto a la ubicación curricular de este espacio o a la forma de relacionarse con otras disciplinas o saberes. Sin embargo, ya no es posible tampoco sostener que el lugar de la educación artística es el de favorecer el aprendizaje de otros conocimientos más relevantes, así como tampoco incluirla exclusivamente en momentos vinculados al ocio o la recreación.

Por eso, la enseñanza y también la investigación han de ser orientadas a las contribuciones de las artes a la educación integral de personas que han de ser ciudadanas y ciudadanos conscientes y activos en las sociedades del siglo XXI. Tal educación (y la creación y la apreciación) integra la posibilidad humana en el sentir y el hacer, es la experimentación vital de lo visual y de lo artístico, pero es su trascendencia en la posibilidad comprensiva del mundo

e) Revisando implícitos

Para repensar la educación en artes visuales es necesario revisar los implícitos que se ponen en juego en la relación educativa en torno al objeto arte como conocimiento; a las concepciones vigentes, coincidentes o contrapuestas, sobre las características de la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos de esta educación.

En este sentido encontramos, al menos en nuestro medio, una sistematización insuficiente so-

bre una multiplicidad de prácticas y propuestas vinculadas al campo de la educación artística; sistematización que debería ser básica para la construcción colectiva de proyecciones posibles en este campo.

En demasiadas oportunidades se han modificado planes, se han cambiado propuestas, se ha pretendido incorporar tendencias internacionales en boga, se ha trabajado con diferentes aplicaciones tecnológicas.

Sin embargo, no está del mismo modo claro que se haya trabajado sobre los supuestos que sustentan cada una de las nuevas decisiones que se han tomado como una manera efectiva de transformar la educación artística.

El riesgo de asumir la necesidad de los cambios puede conducir a una suerte de pastiche teórico si no se toman las justas precauciones de revisar los fundamentos conceptuales y prácticos con que se soporten las modificaciones que proponemos.

Una alternativa posible puede ser pensar en espacios alternativos para la articulación interdisciplinaria desde la elaboración de proyectos de investigación o enseñanza donde confluyan diferentes prácticas y reflexiones provenientes de distintos saberes.

Más allá de los tiempos que llevan estos procesos, es notorio que el abordaje y planificación del trabajo interdisciplinario, así como implicarse en desarrollos propios de las disciplinas, constituye un trabajo previo imprescindible. Fundamentalmente, si pensamos en la necesidad del conocimiento de los itinerarios personales, los recorridos individuales y los contextos de donde provienen todos los participantes.

Esto refuerza la idea de que sólo el trabajo articulado y en red es el que puede permitir generar procesos inclusivos con activa participación de los sujetos involucrados, intentando identificar claramente cuales son las inquietudes y necesidades en cuanto a sus procesos de inclusión.

f) Diversidad artística y nuevas tecnologías

Si se plantea el conjunto de necesidades críticas y formativas con relación a la educación artística alcanzando al conjunto de producciones que pueden considerarse desde la cultura visual contemporánea; procuremos, al mismo tiempo, generar una actitud indagatoria que trascienda, como acontece en muchos casos, la producción artística personal, consagrada.

Se podría establecer así la importancia de nuevos territorios de desarrollo de la educación artística y las consecuentes prácticas que esto conlleva; su relación con los lenguajes y manifestaciones tradicionales del arte, pero también, y especialmente, con la incorporación de diversas tecnologías digitales actuales.

Partimos de la base de que el desarrollo pleno de la ciudadanía contemporánea implica necesariamente la toma de conciencia de las condiciones propias y el reconocimiento de las particularidades e identidades que circulan en el entorno inmediato de los individuos.

Es necesario entonces, facilitar el acceso a herramientas simbólicas que permitan, no solo conocer sino modificar y construir nuevas situaciones, permitiendo el ejercicio pleno de los derechos.

Las condiciones actuales de la producción artística se implican con los nuevos formatos y tecnologías en se colocan producción, artista y públicos. Lo artístico, en los nuevos soportes, pasa muchas

veces más por los procesos y formas en que es producido y distribuido que por el resultado en sí, al menos como material y perdurable.

El corolario de estas condiciones del nuevo mercado del arte tiene que ver con la siguiente afirmación de José Luis Brea (2003), en términos de que: “En las sociedades del siglo XXI, el arte no se expondrá. Se producirá, distribuirá, se difundirá.”

De esta forma, las oportunidades para la función crítica de los educadores necesitan su ajuste a las nuevas modalidades, no para adaptarse a éstas, sino para encontrar posibilidades alternativas de incidencia en posiciones que cuestionen el sentido dominante.

g) La educación del educador

Finalmente, un objetivo de orientación de la educación en artes debe ser el de quebrar la distinción que separa al productor de arte de quien lo enseña (cuando no son coincidentes).

Y esto, seguramente, debe hacerse desde la formación inicial del artista y el educador; ya que los practicantes del campo de la educación artística necesitan abordar con crítica, reflexión y sistematización los problemas del método: lo cualitativo, lo colaborativo, lo social y las relaciones establecidas con el/los objeto/s de estudio, de cualquier condición que éstos sean. Ahora bien, si consideramos esta idea acerca de la educación artística, como una forma de interpretar y generar mundos (AGUIRRE, 2005), tendríamos que pensar en la importancia de dar un paso más en cuanto a las herramientas de las cuales disponer en este campo.

Nos referimos al planteo de potenciar la perspectiva vinculada a la producción comprensiva (AGUIRRE, 2005). Esta idea, sustentada en la consideración de que la estética constituye un modo de conocimiento y una forma de interpretar e interrogar la realidad, nos brinda la posibilidad de avanzar en la búsqueda de mecanismos para implementar proyectos cuyo eje esté centrado en la producción de objetos y situaciones estéticas.

Compartimos que: “En este sentido, creo que el propósito de la educación estética sería promover la capacidad para sensibilizar y crear narrativas sobre los productos estéticos, entendiendo que crear narrativas no significa solo ‘redacciones’ o críticas de arte, sino también producir artefactos estéticos” (AGUIRRE, 2005).

Es decir, si bien resulta importante la interpretación de lo artístico y la reflexión en torno a develar o deconstruir aquellos elementos vinculados a la exposición y/o apreciación del arte, la producción comprensiva puede constituir una efectiva herramienta para la educación artística.

Tengamos en consideración la construcción de las relaciones entre educadores y educandos. Por lo que interesa traer a Hargreaves en este punto: “Para que nuestros intentos de ampliar las iniciativas de cambio sean educativamente productivos, por consiguiente, también debemos profundizarlos y examinar los fundamentos morales y el contenido emocional de nuestra práctica y el que significa ser docente” (HARGREAVES, 2004).

h) Identidades y resistencias

Una de las tareas pendientes es crear otros espacios en donde no se trate de diseñar dispositivos generales que intenten abarcar a todas las personas en cualquier lugar, sino por el contrario, trabajar complementariamente para poder comprender realidades y facilitar accesos a aquellas estrategias que generen la comprensión, reflexión, y modificación de sus necesidades.

De manera que la tendencia ha de ser la de construir lugares de micro-resistencias que permitan alterar condiciones locales y comunitarias, en los espacios vitales más inmediatos.

No es necesario depositar en la educación artística desde las estructuras institucionales la misión fundamental de salvar las dificultades sociales, sino articular sus objetivos y potenciarlos, como forma de fortalecer los procesos de construcción de identidad, facilitando además el acceso a los bienes culturales, así como a la posibilidad de generarlos.

Coincidimos con Amanda Peralta en que: “Ser joven en la sociedad de la modernidad tardía implica siempre encontrarse en una posición compleja de búsqueda interior y exterior y de trabajo permanente de identidad. Eso es así para todos los jóvenes independientemente de su clase, sexo o pertenencia étnica.” (PERALTA, 2004)

Por eso creemos en la promoción de la democracia cultural como un paso más, que trascienda la inclusión como intento de homogeneizar lo diferente para poder sacarlo de su individualidad y colocarlo en la nuestra. En realidad, hacia dónde deberíamos movernos es hacia reconocer al otro con voz y postura propia y específica, partiendo de la diferencia que respete y garantice derechos. Si avanzamos un poco más en la idea de facilitar el encuentro de las personas con aspectos vinculados a la creación artística, es razonable pensar que esas experiencias estéticas de las que han de participar, contribuirán al desarrollo y consolidación de su identidad como individuos.

La educación artística conlleva, desde esta perspectiva, el potencial necesario para facilitar – desde sus contenidos y desde la dimensión creativa – el acceso y desarrollo a encuentros e intercambios que permitan ampliar la posibilidad de construcción de discursos propios y al reconocimiento e intercambio con los otros.

Si es verdad que “las políticas culturales más democráticas y más populares no son necesariamente las que ofrecen espectáculos y mensajes que lleguen a la mayoría, sino las que toman en cuenta la variedad de necesidades y demandas de la población” (GARCIA CANCLINI, 1995); entonces el compromiso debe ser con el desarrollo de una educación que promueva desde el reconocimiento de la diversidad, la actitud de respeto y

posibilidad en el juego y negociación que ha de producirse en lo cultural; hasta el límite ético en que esto pueda implicar una ratificación del sujeto en una condición desfavorable para su desarrollo personal.

Desde los estudios vinculados a la educación artística multicultural se definen algunos contenidos que resultan importantes para ser trabajados y desarrollados en una dinámica de este tipo. La posibilidad de comprenderse y comprender al otro constituye un paso más en el proceso de armado de una identidad cambiante y flexible que intenta permanentemente diferenciarse.

La idea acerca de la comprensión del arte, aquí, estaría sustentada en “apropiarse de estos condensados simbólicos para utilizarlos en nuestro propio proyecto de construcción identitaria. (el interés de la comprensión artística (...)) reside en su poder para configurar identidad y desarrollar sensibilidad estética, transformando las experiencias emotivas ajenas en tomas de conciencia sobre la propia existencia” (AGUIRRE, 2004).

En suma

...me (pre) ocupa la educación artística en su vinculación con la experiencia estética como relación vital entre el sujeto y la imagen; y fundamentalmente en un entorno de presencia extrema de lo visual; de la proliferación de artefactos que la producen, reproducen o circulan; y de la construcción social, no sólo de la propia imagen, sino fundamentalmente del/de los sujeto/s que se relaciona/n con ella.

REFERENCIAS:

AGUIRRE, Imanol; JIMÉNEZ, Lucina (2009) "Diversidad cultural y educación artística", en JIMÉNEZ, L.; AGUIRRE, I y PIMENTEL, L. G. (coord.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI – Fundación Santillana, pp. 31-43, 2009.

AGUIRRE, I. "Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística" en *Revista Digital do LAV* Año 1. Nº1 Santa María: UFSM disponible en http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/las_artes.pdf (ultimo acceso 23/9/09).

AGUIRRE, I. *Teorías y prácticas en educación artística*. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética. Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2.ª ed. 2005.

AGUIRRE, I:(ponencia): *Más allá de la comprensión de la cultura visual: Una aproximación pragmatista a la Educación Estética*. Universidad Pública de Navarra, 2004.

BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

BENHABIB, S. *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz, 2006.

BOURDIEU, P. *Creencia artística y bienes simbólicos*. Córdoba/Buenos Aires: Aurelia Rivera Grupo Editorial, 2003.

BOURRIAUD, N. *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2009.

BOURRIAUD, N. *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007.

BREA, J.L. *El tercer umbral*. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural. Murcia: CENDEAC, 2003.

DEWEY, J. *El arte como experiencia*. México: FCE, 1949.

EISNER, E W. *La escuela que necesitamos*. Ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

- EFLAND; FREEDMAN; STHUR. *La Educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- FREEDMAN, K. *Enseñar la cultura visual*. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes Desiguales y Desconectados*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Consumidores y Ciudadanos Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 2004.
- GEERTZ, C. *Conocimiento local*. Ensayo sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós, 1994.
- GEERTZ, C. *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós ICE/UAB, 1996.
- GUERRA, C. "Culturas discontinuas. Notas de introducción al debate sobre la cultura visual, política de reconocimiento y educación". *I Jornadas de Cultura Visual*. Fundación La Caixa. Barcelona, 2001.
- HAGREAVES, A. (comp.) *Replantear el cambio educativo*. Un enfoque renovador. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- HERNÁNDEZ, F. Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales, Barcelona: Octaedro, 2007.
- HERNÁNDEZ, F. "Los Estudios de Cultura Visual. La construcción permanente de un campo no disciplinar", en: *La Puerta*. La Plata: UNLP – Facultad de Bellas Artes, Año 2, Nº 2, Septiembre de 2006, pp. 87-97.
- HERNÁNDEZ, F. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- PERALTA, A. "Jóvenes, alteridad y suburbio: formas de identificación y mitos fundacionales en Hammarkullen". *II Jornadas de Cultura Visual*. Barcelona: Fundación La Caixa, 2003.
- RANCIÈRE, J. *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: UAB / MACBA, 2005.
- RORTY, R.; HABERMAS, J. *Sobre la verdad: ¿validez universal o justificación?* Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
- SHUSTERMAN, R. *Estética pragmatista*. Viviendo la belleza, repensando el arte. Barcelona: Idea Books, 2002.