

La educación artística como herramienta de integración en entornos socioculturales vulnerables

* Recibido el 17 de marzo de 2023

Aceptado el 14 de junio de 2023

Daniel Sánchez¹

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el valor de la educación artística en Argentina, construida desde el paradigma de la enseñanza por competencias como una herramienta fundamental para la integración en entornos socioculturales vulnerables. Esto alcanza tanto el marco de la educación formal como el de la educación no formal, y se fomenta para ello el paradigma de la educación popular latinoamericana que promueve el empoderamiento de los sujetos y grupos excluidos para la transformación de la realidad.

En este trabajo se presenta una construcción epistémica de la educación artística generada en el marco de la denominada ecología de saberes,² dejando de lado tanto el modelo instrumental como el terapéutico de la enseñanza artística, para incorporarla como un conocimiento específico y genuino enmarcado en un modelo integral de construcción de ciudadanía. Se tiene en cuenta la complejidad epistemológica (Morin, 2004), la enseñanza para la vida y la construcción de competencias concretas para la constitución de actores sociales que transforman su realidad.³

Palabras clave: arte - educación - vulnerabilidad - integración

¹ Licenciado, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). Contacto: sanchez.fatimada@gmail.com

² De Sousa Santos, 2011.

³ Mejía y Awad, 2003.

Resumo

O presente trabalho visa analisar o valor da educação artística na Argentina, construída a partir do paradigma do ensino por competências como ferramenta fundamental para a integração em ambientes socioculturais vulneráveis. Isto atinge tanto o marco da educação formal como o da educação não formal, e é encorajado para isso o paradigma da educação popular latino-americana, que promove o empoderamento de sujeitos e grupos excluídos para a transformação da realidade.

Este artigo apresenta uma construção epistêmica da educação artística gerada no âmbito da chamada ecologia do conhecimento, deixando de lado o modelo instrumental e terapêutico da educação artística, para incorporá-la como um conhecimento específico e genuíno enquadrado em um modelo integral de construção da cidadania. É levada em conta a complexidade epistemológica (Morin, 2004), o ensino para a vida e a construção de competências concretas para a constituição de atores sociais transformadores da sua realidade.

Palavras-chave: arte - educação - vulnerabilidade - integração

Abstract

The present work aims to analyze the value of artistic education in Argentina, built from the paradigm of teaching by competencies as a fundamental tool for integration in vulnerable sociocultural environments. This reaches both the framework of formal education and that of non-formal education, and it is encouraged for this the paradigm of Latin American popular education, which promotes the empowerment of excluded subjects and groups for the transformation of reality.

This paper presents an epistemic construction of artistic education generated within the framework of the so-called ecology of knowledge, leaving aside both the instrumental and therapeutic model of artistic education to incorporate it as a specific and genuine knowledge framed in an integral model of construction of citizenship. It is taken into account the epistemological complexity (Morin, 2004), teaching for life and building concrete skills for the constitution of social actors that transform their reality.

Keywords: Arts - education - vulnerability - integration

Educación y modernidad en América Latina. La desigualdad como principio

América Latina es territorio de desigualdades económicas, sociales y culturales. Paradójicamente, su diversidad es su problemática mayor: el proyecto moderno que se insertó en el continente desde la conquista lo entiende como problema a resolver y no como riqueza a potenciar y desarrollar.

El paradigma educativo moderno en América Latina tuvo diversas etapas en función de situaciones históricas, sociales y culturales, pero en general mantuvo la matriz de entender lo diverso como problema y de practicar lo que De Sousa Santos (2014) denomina “el fascismo epistemológico”, esto es, concebir que hay un modelo unívoco del conocimiento, de matriz europea y comprendido en términos de desarrollo evolutivo. Las instituciones educativas construidas en el marco de la formación de las nacionalidades responden a esos principios.

La República Argentina, con las particularidades propias de cada país, es un caso que confirma este proceso. El exitoso proceso de alfabetización generado a partir del desarrollo de la universalización de la escuela pública, laica y gratuita en los finales del siglo XIX no fue más que la puesta en práctica de ese “fascismo epistemológico”. A pesar de construir un modelo más igualitario de sociedad en los ámbitos urbanos, lo redujo al nivel primario, manteniendo el carácter excluyente en el nivel medio y superior, excepto por la garantía de la gratuidad en esos niveles.

La educación artística del proyecto moderno. El instrumentalismo de los elegidos y la expansión a la educación general como “elemento de vida”

Hasta la primera mitad del siglo XX la educación artística tradicional tenía claro su objetivo. Era instrumentalista en el marco del modelo académico y positivista. Un

estudiante de pintura tenía que aprender a dibujar y pintar; uno de música, a tocar el instrumento específico o a componer bajo las reglas de la música occidental o a dirigir en el marco paradigmático de la orquesta de cámara o sinfónica. Y la bailarina, a bailar bajo las reglas de la danza clásica, o si era innovadora, bajo las de la danza moderna. De la misma manera, si el artista visual elegía la vanguardia o el musical o la música dodecafónica, por ejemplo. Los modelos de enseñanza de las artes al estilo Bauhaus, especialmente la primera época de Weimar, se ubicaban en el marco de las entonces denominadas escuelas de “Artes y oficios”, destinadas a la enseñanza técnica. El objetivo era claro: formar artistas con metodologías que en un tiempo habían servido para los talleres y academias que trabajaban para las cortes y luego para las elites burguesas o estatales cuando se produjo la revolución bolchevique y su contrarrevolución estalinista. La contracultura de vanguardia generó una contra-academia que también funcionó en esos circuitos y de la cual Andy Warhol fue quizás el paradigma de unión entre ese tipo de formación y la lógica de las industrias culturales; por su parte, Josef Beuys lo fue entre estos ámbitos y la militancia de los movimientos contraculturales civiles, europeos posmarxistas, en la esfera de las artes visuales y la música de la industria cultural folklórica o pop, beat o rock en el campo musical de la posguerra.

Es en la segunda mitad del siglo XX cuando se empieza a pensar en una educación artística destinada a toda la población. Es modélico el artículo aparecido en el Correo de la UNESCO en 1961, escrito por la artista y educadora estadounidense Dra. dArcy Hayman, jefa por entonces de la novedosa sección dedicada a la educación artística en la División de Artes y Letras de la UNESCO. El título del artículo es “Arte como elemento de vida. Una experiencia que todos pueden y deben compartir”. En él se dimensiona el paradigma de la educación artística desde tres ópticas teóricas:

1. El concepto de libertad de Jean Paul Sartre.
2. El de juego y el placer vinculados al arte de Herbert Read.
3. La síntesis de inteligencia y sensibilidad, basada en la diferencia entre fantasía y verdad objetiva que se funda en el modelo de unicidad humana sintetizado por el budismo zen y las filosofías orientales.

La educación artística y la contemporaneidad

Los tiempos presentes nos permiten asistir a una verdadera transformación antropológica. Pierre Lévy (2004) nos habla de un cambio de humanidad, al que identifica como un nuevo nomadismo que en vez de seguir rebaños sigue el devenir humano. Esto sucede a partir de un marco de incertidumbre y complejidad al cual nos vinculamos y desde el que operamos con estrategias de inteligencias, que en su caso denomina “inteligencia colectiva”. Este cambio de época, tradicionalmente denominado “sociedad del conocimiento” (Mateo, 2006, pp. 145-151), ya viene siendo analizado desde los años sesenta por pensadores como Peter Drucker, que en la década del noventa acuñó el concepto “post-capitalista”; Manuel Castells, el de “era de la información”; Daniel Bell, el de “sociedad postindustrial”; Zygmunt Bauman, el de “modernidad líquida”, etc. Pero mientras que al enfoque sociológico, y al de las ciencias sociales en general, se lo aborda desde una matriz socioeconómica, con marcos epistémicos y estructuras de pensamiento tradicionales de la modernidad occidental, son los pensadores como Lévy, Serres, Morin, De Sousa Santos y, en general, aquellos anclados en el campo de la filosofía y la educación quienes han dado cuenta de la dimensión del cambio y de la necesidad de una transformación socio-institucional rotunda, que tenga fundamento especial en la educación.

En la esfera del conocimiento es fundamental la disolución del paradigma moderno, y especialmente el positivista, que entiende la realidad como espejo en una relación sujeto-objeto, y el quiebre de la fiabilidad absoluta en la lógica tradicional para incorporar el paradigma de la complejidad. En este último se presenta el pensamiento como creación, la noción de “mundo” como representación y el conocimiento como una visión de mundo, como traducción en un marco de incertidumbre permanente.

Esta perspectiva habilita el concepto de conocimiento como comprensión y articulación, en donde operan fundamentalmente las nociones de inteligencias (Gardner, 1983/2010), de mente (Perkins, 1981/2009), de saberes (Morin, 1999). Y es aquí donde “el trabajo de la escuela se redefine superando el compromiso de enseñar a pensar para pasar al compromiso de enseñar a pensar-para-saber-hacer” y un tránsito del “adiestramiento de la memoria a la educación de la mente” (De Sousa Santos, 2014).

Finalmente, en lo que respecta a la educación desde la acepción o dimensión de la formación del sujeto educativo, esta gestión del conocimiento en la educación implica cambios en el paradigma tradicional del sistema educativo en conjunto (Aguerrondo, 2009).

Desde el marco epistemológico se elimina el denominado “fascismo epistemológico” de la modernidad eurocéntrica y se prioriza la práctica, ya que “la superioridad de un determinado saber deja de ser definida por el nivel de institucionalización y profesionalización de dicho saber para pasar a ser definida por su contribución pragmática a determinada práctica” (De Sousa Santos, 2014). En lo relativo al concepto de sujeto educativo o pedagógico, se parte de una interrelación dialógica e intersubjetiva (Freire, 1970; Gadamer, 2000; Habermas, 1987): el sujeto se construye y construye el objeto de conocimiento a partir de la selección de problemáticas, del

aprendizaje permanente y de la evaluación como retroalimentación, en un marco en el que el docente es facilitador y no transmisor de conocimiento (Aguerrondo, 2009).

Edgar Morin aboga por una reforma educativa que trascienda la división entre las distintas disciplinas y ayude a articular e integrar conocimientos. Si avanzamos en la perspectiva teórica de los sistemas complejos, los aportes de Rolando García representan una importante contribución para pensar el conocimiento o el sistema cognoscitivo como sistema complejo. El autor señala que los sistemas complejos son totalidades relativas constituidas por una selección de elementos que la sociedad vincula con la noción de conocimiento y que se expresa tanto en el lenguaje común como en el medio educativo y académico. Desde esta visión, los elementos de los sistemas complejos son heterogéneos en el sentido de que pertenecen al dominio de distintas disciplinas, no son descomponibles, interactúan entre sí de manera tal que son inter-definibles y las relaciones que los sujetos establecen entre dichos elementos constituyen la estructura de un sistema complejo. Por este motivo, los sistemas complejos requieren de una metodología de trabajo interdisciplinaria en la que una misma problemática sea analizada desde distintos ángulos, pero no separadamente porque la visión de cada especialista o interactúa con el resto de los especialistas o se queda con una visión parcializada.

Desde esta perspectiva, es necesario dimensionar el papel que cumple lo estético en el proceso histórico-social contemporáneo de esta nueva humanidad. Si se toma como referencia el texto de Hans Ulrich Gumbrecht, *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitirse*, veremos que en la contemporaneidad la experiencia estética ha dejado de tener un carácter hermenéutico de construcción de significado en términos absolutos; pasó a estar en una instancia de oscilación entre los que Gumbrecht denomina “efectos de presencia” y “efectos de significado”. Esta oscilación hace que

muchas veces la comunicación deje de transmitir significados para generar presencias y desarrolle, así, construcciones de subjetividades que escapen al modelo epistémico tradicional. Estas construcciones son performativas en los dos sentidos de ese término: como instalación de sentido y como legitimación de las condiciones objetivas del mundo (Aguilar, 2015). Entonces, en sociedades tan mediadas como las urbanas contemporáneas, estas operatorias de subjetivación co-construyen la realidad social fuera la de la dicotomía moderna de realidad-ficción. Por tanto, tienen una dimensión comunicativa y epistémica que va más allá del modelo moderno del concepto o significado.

Es en este sentido que la educación artística toma otra dimensión en la contemporaneidad: apunta a enriquecer las capacidades de resolución de problemas o el pensamiento crítico, la comunicación o el aprender a aprender, que las epistemes de otras disciplinas no poseen y requieren en la interrelación con el mundo sociocultural y natural.

La contemporaneidad, la educación artística y el nuevo paradigma de la incertidumbre

La incorporación del proceso artístico como alternativa epistémica o como herramienta facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje implica, al decir de Morin, “enseñar no solo las certezas sino la incertidumbre” (1999, p. 38) y a través de ello generar personas autónomas. Se orienta a que construyan una red de sentido apoyada en valores, que estén dispuestas a relacionarse con personas y entornos diversos, cambiantes y complejos, a partir del respeto al otro y con acciones creativas para integrar soluciones a las distintas problemáticas que se vayan presentando.

El otro paradigma educativo solo genera seres unidimensionales, al decir de Marcuse, en la vieja matriz del siglo XX industrial, o sujetos neoliberales que incorporan la

lógica empresarial a su vida, sostenida por el denominado *management* del alma, que consiste en un equilibrado juego entre el placer y el rendimiento (Laval y Dardot, 2013). En estos paradigmas, la educación artística actúa como un valor que contribuye a la construcción del ciudadano ideal ilustrado kantiano o al modelo *gourmet* y *cool* del ciudadano global, estudioso de la “ociología”, disciplina anclada en los valores de eficiencia del placer del sujeto neoliberal.

La incorporación del proceso artístico como instrumento importante en la educación implica validar la experiencia⁴ como herramienta de la formación y el conocimiento. Implica incorporar a la persona como alguien que tiene valores e historia y estructurar esto con los aportes que brinda la educación de modo intersubjetivo. No se trata de incorporar y aprender las “leyes mediante la compleja operación de la observación y la teorización”.

Las artes de la imagen, el sonido, la danza, las artes escénicas como construcción de sucesos o acontecimientos en el mundo contemporáneo se manejan interdisciplinariamente para el diseño de simuladores de desarrollo científico, redes de información y construcción de subjetividad, vida artificial, teleinmersión, etc. Sin perder su función institucional moderna de posguerras del siglo XX –vinculada a la construcción de sentido desde la experiencia de lo lúdico, el placer y la libertad desde una perspectiva integrada de lo humano–, estos aspectos de la educación artística deben estar presentes con miras a una dimensión epistémica de lo estético integrado a la vida contemporánea, dejando la enseñanza instrumental del arte, la educación de artistas o especialistas en el manejo de las disciplinas de la imagen, el sonido, la danza y la escena, en el marco de una formación específica, también integrada a la vida contemporánea.

⁴ Entendemos “experiencia” como el “hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo” (RAE).

Los casos y su concatenación

En este desarrollo temporal de la cosmovisión y el concepto de educación artística en la contemporaneidad y en la esfera de la denominada “gestión de la incertidumbre” característica de estos tiempos, se hará referencia a una serie de casos que están en línea con el marco.

La primera experiencia data de comienzos del siglo XXI y se denominó “Arte en las escuelas”.⁵ Nacido del marco teórico denominado “Proyecto Cero” de la Universidad de Harvard, USA, este acompañó, junto con el desarrollo de las TIC, la transformación del concepto de dimensión epistémica, tanto en la enseñanza institucionalizada como en la sociedad en general respecto de lo que se venía denominando “estético”. Lo que en un comienzo tomaba un sentido de construcción de un conocimiento alternativo, que operaba especialmente en entornos socioculturales vulnerables, se fue constituyendo en un modo de conocer específico, en un mundo que construía una cosmovisión diversa y compleja.

En el marco de la renovación de los planes de estudio de la Facultad de Artes de la UNLP –antes Facultad de Bellas Artes–, emerge una nueva asignatura denominada Epistemología de las Artes, que se insertó en los planes de estudio de las carreras de artes visuales, audiovisuales, diseño multimedial e historia de las artes con orientación a artes visuales de esa institución y que sigue vigente a la fecha.

⁵ Un programa que consistió en introducir el arte y las distintas herramientas de la comunicación en la enseñanza escolar del sistema secundario, utilizándolos como un lenguaje que permitiera a los alumnos llegar de maneras alternativas a los conocimientos. Primero financiado por el Bank Boston, luego por el Standard Bank y otras empresas de Argentina como Acindar y Loma Negra, con el tiempo sus bases se fueron incorporando al marco curricular público, especialmente en CABA y Provincia de Buenos Aires.

En ese mismo espacio institucional se fueron desarrollando proyectos vinculados al Programa de Incentivos de la Secretaría de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación de la Nación. Estos proyectos tuvieron como culminación tres libros que aportaron al marco teórico de la asignatura y al posterior desarrollo de becarios y doctorandos vinculados a la cátedra.⁶

Y finalmente, dentro del espacio institucional de la Facultad de Artes de la UNLP, en los denominados Proyectos PIBA (Programas de Investigación Bianual de Artes) se están llevando a cabo producciones audiovisuales vinculadas a la cátedra de Historia de las Artes Visuales I, para la carrera de Profesorado en Artes Visuales, que tienen como objetivo producir videos didácticos relacionados con los contenidos de la materia y utilizar los recursos epistémicos de las artes visuales y audiovisuales para el estudio de la asignatura.

En el plano de la Educación Primaria y Media de la Provincia de Buenos Aires, la Dirección de Enseñanza Artística viene generando documentos y capacitaciones, desde 2008 hasta hoy, que responden a esta línea de desarrollo teórico y didáctico pedagógico. El más reciente es de 2023, con la Propuesta Curricular de las Escuelas de Educación Artística.

Del mismo modo, en el Departamento Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes se viene desarrollando un proyecto en el marco del Programa de Incentivos de la Secretaría de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación de la Nación.

⁶ Sánchez, Daniel (2013). *Epistemología de las artes - La transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo*.

Belén, Paola S. (2019). *Epistemología de las artes. La dimensión epistémica desde la creatividad proyectiva y la recepción interactiva*.

Sánchez, Daniel (2021). *La dimensión epistémica de la imagen: una perspectiva relacional y situacional del proceso artístico*.

El proyecto se llama “La Expresión Corporal-Danza como área de conocimiento dentro del sistema educativo argentino, el impacto en la construcción de subjetividad y su rol transformador”. Este está llevando adelante un relevamiento en la educación primaria de escuelas elegidas como casos de la Provincia de Buenos Aires para dimensionar desde lo epistémico la enseñanza y el aprendizaje de las artes del movimiento, tomando el cuerpo humano y sus movimientos en su dimensión simbólica.

Todo este desarrollo de la enseñanza del proceso artístico en su dimensión epistémica, que nació como un aprendizaje alternativo, además se fue convirtiendo –con la emergencia de las miradas de la diversidad y la dimensión epistémica situada– en una herramienta y una concepción epistémica decolonial.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2009). La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento. En *Revista Innovación Educativa*, abril-junio, vol. 9, n° 47.
- Aguilar, H. (2007). En *Revista Borradores*, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba Argentina, vol. VII, ISSN n° 1851-4383.
- De Sousa Santos, B. (2014). *La Universidad Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Buenos Aires: Paidós.
- Gumbrecht, H. (2005). *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hayman, D. (1961). Arte como elemento de vida. Una experiencia que todos pueden y deben compartir. *Correo de la UNESCO*, julio-agosto, Año XIV, n° 7-8.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del Mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas (INFOMED) de Cuba con el auspicio de BVS, BIREME, OPS y OMS. Disponible en: <http://www.udenar.edu.co/virtual/inteligenciacolectiva.pdf>
- Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional*. Buenos Aires: Ariel.
- Mejía, M.R. y Awad, M.I. (2003). “La Educación Popular como campo del saber práctico”. En *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes de la educación del futuro*. Santillana, UNESCO.

Morin, E. (1999). La epistemología de la complejidad. En *L'intelligence de la complexité* (pp. 43-77). París: L'Harmattan. Disponible en:

http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en:

<http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>