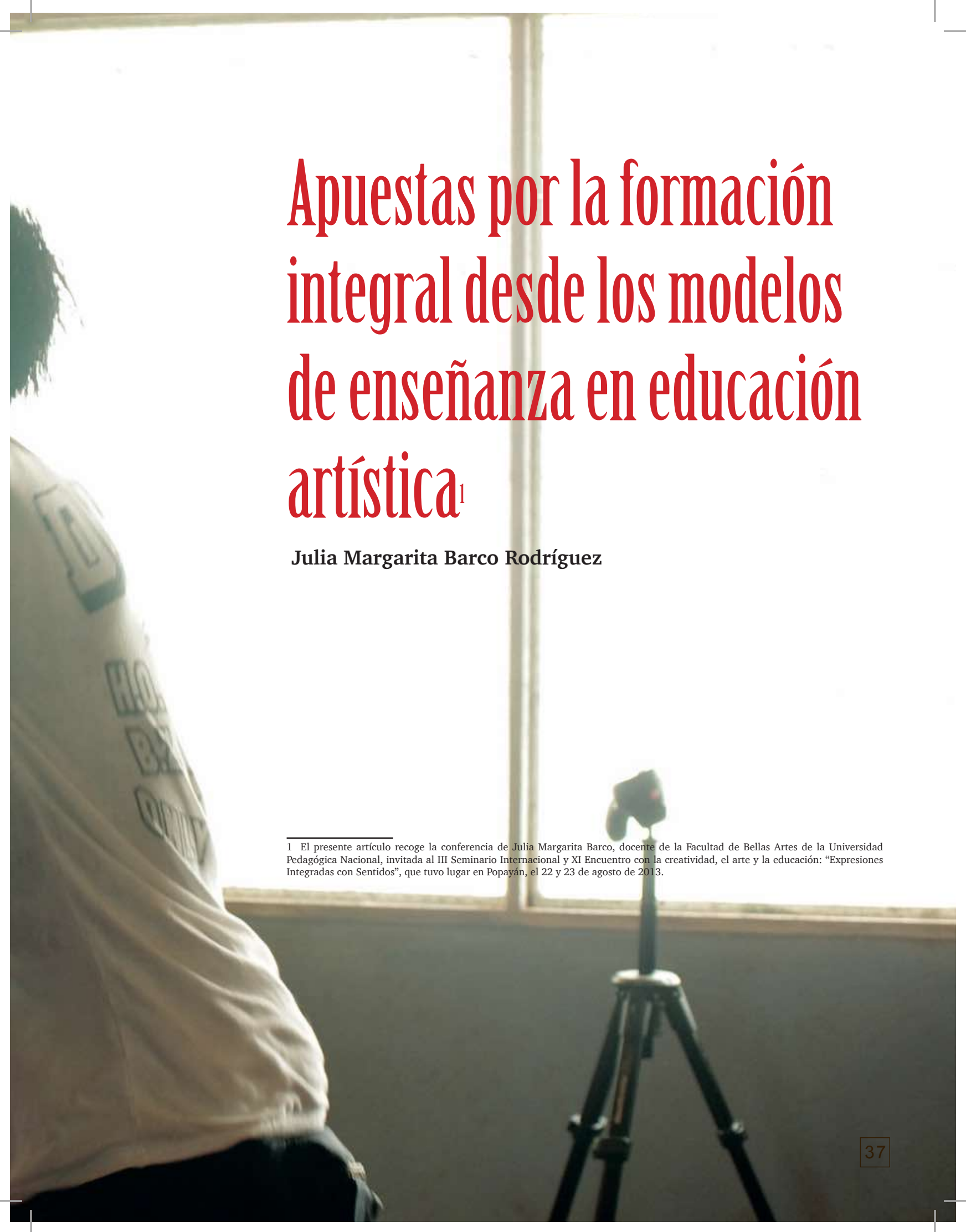




Apuestas por la formación integral desde los modelos de enseñanza en educación artística¹

Julia Margarita Barco Rodríguez

¹ El presente artículo recoge la conferencia de Julia Margarita Barco, docente de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, invitada al III Seminario Internacional y XI Encuentro con la creatividad, el arte y la educación: “Expresiones Integradas con Sentidos”, que tuvo lugar en Popayán, el 22 y 23 de agosto de 2013.

Resumen

La *formación integral*, de tiempo atrás, es propósito central de los programas educativos. Sí bien sus justificaciones de cara al aporte que puede ofrecer la educación al desarrollo humano continúan siendo deseables, sus realizaciones no son del todo visibles, puesto que se relegan, las más de las veces, al plano del discurso. En el campo de la enseñanza de las artes, la integralidad de las expresiones del ser humano pareciera ser una de sus principales contribuciones a los propósitos formativos de niños, niñas y jóvenes. Tal compromiso reclama reflexionar sobre los modos como las prácticas artísticas aportan a la constitución de sujetos integrales, ya se trate del enfoque de la libre expresión, o de perspectivas más recientes como la cognitivista o la cultural. Un rastreo a los modelos formativos en educación artística permitirá comprender los tránsitos de tan pretendida aspiración, haciendo visibles los argumentos de orden conceptual y metodológico que permitan situarla ante las demandas de la contemporaneidad, y con ello poner de relieve la pertinencia de las prácticas educativas en artes, siempre que se establezcan correspondencias entre propósitos y realizaciones.

Palabras Clave: *Formación integral, Educación Artística, Educación de las artes visuales, modelos de enseñanza, desarrollo humano, constitución de sujetos*

Betting for Integral Formation through the Models of Arts Education

Abstract

For a long time *integral formation* has been a main purpose of educational curricula. But even though it proves necessary on the ground of the benefits education may bring to human development, its outcomes are not always visible and many times it actually does not exist beyond the speech. In the field of arts teaching, the wholeness of human expressions seems to be one of the main goals in the formative purposes for young people and children. Such a commitment demands serious reflection on how and what artistic practices may bring to the formation of integral citizens, be it from the perspective of free expression or from a cognitivist or cultural one.

Tracking the curricula in art education will allow us to understand the movement and whereabouts of such a high view, bringing together the conceptual and methodological arguments for it to match contemporaneity, so underlining the pertinence of art practices in education.

Keywords: *Comprehensive training, Arts Education, visual arts, teaching models, human development, formation of critical people.*

Apostas pela formação integral desde os modelos de ensino em educação artística

Resumo

A *formação integral*, já um tempo atrás, é propósito central dos programas educativos. Embora, suas justificações, de cara ao aporte que pode fornecer a educação ao desenvolvimento humano, continuam sendo desejáveis, suas realizações não são completamente visíveis, ficando a maioria das vezes, na superfície do discurso. No campo do ensino das artes, a integralidade das expressões do ser humano, poderia parecer uma das principais contribuições aos princípios formativos das crianças e jovens. Este compromisso reclama refletir sobre os modos, onde, como as práticas artísticas aportam à constituição de sujeitos integrais, já que signifique um enfoque da livre expressão, ou de perspectivas mais contemporâneas como a cognitivista o a cultural. Uma pesquisa aos modelos formativos em Educação Artística permitirá compreender os trânsitos de tão ansiada aspiração, fazendo visíveis os argumentos de ordem conceitual e metodológico, que permitam situá-la ante as demandas da contemporaneidade, e com isso, pôr em relevância a pertinência das práticas educativas em artes, sempre que se estabeleçam correspondências entre propósitos e realizações.

Palavras chave: *Formação integral, Educação Artística, Educação das artes visuais, modelos de ensino, desenvolvimento humano, constituição de sujeitos.*



La *formación integral* se viene invocando como propósito central en los programas educativos. Si bien sus justificaciones, de cara al aporte que puede ofrecer la educación al desarrollo humano, continúan siendo deseables, y por su pertinencia podríamos aseverar su vigencia, no siempre sus realizaciones han logrado la legitimidad deseada, puesto que se relegan las más de las veces al plano del discurso, en tanto, la disociación de teorías y prácticas como de medios y fines.

De acuerdo con Willfred Car (1996), las prácticas educativas en la contemporaneidad han experimentado una distorsión de su *sentido formativo*, al desconocer la naturaleza dialéctica de las relaciones teoría-práctica. Las prácticas educativas no pueden reducirse a la adquisición de competencias, desconociendo el por qué y para qué enseñar, asuntos que refieren necesariamente al orden de los valores, implícitos en toda acción educativa. Al subestimarse las posibilidades de reflexión en torno a unos marcos que puedan orientar dichas prácticas, se corre el riesgo de la acción instrumental que desconoce los fines y principios que podrían conferir sentido a los procesos educativos.

Para este autor, la *praxis educativa*, en el sentido de los griegos, ha de estar orientada a la búsqueda del bien humano, todo lo cual impele a considerar fines y medios en relación recíproca y a entenderla como *phronesis* o sabiduría práctica que posibilita dilucidar el principio ético que orienta el camino y los medios a emprender.

Esta separación entre fines y medios educativos podría explicarse por cuanto la noción de *integralidad* se presenta compleja, en tanto se ha entendido desde diversas posturas no suficientemente reflexionadas, de modo que ha terminado por convertirse en un lugar común, vaciado de sentido, que muchos prefieren desconocer.

Es así como el propósito de este texto, en busca de contribuir a la restauración de sentido, es el de situar la noción de *formación integral* en el horizonte de las aspiraciones educativas que la configuran y de otras que podrían dialogar con ella, para finalmente relacionarlas con las pretensiones formativas en el campo de las artes, en tanto la integralidad de las expresiones del ser humano pareciera ser una de las principales contribuciones a los propósitos formativos de niños, niñas y jóvenes.

Sobre la noción de formación integral

La pregunta sobre el ser humano y su destino remiten necesariamente a la pregunta sobre el cómo llegar a serlo, lo cual alude a una concepción antropológica de la educación como proyecto realizador. Es desde esta comprensión, como promesa *humanizante* y *humanizadora* del ser, que pretendo acercarme a la noción de formación integral.

Retomando a Rafael Campo y Mary Luz Restrepo (1999), la educación cobra sentido en cuanto a su condición posibilitadora del desarrollo humano al potenciar las *dimensiones* de los sujetos en una perspectiva holística para construirse, transformarse y trascender reconociéndose como hacedores de cultura, responsables de su contribución al proyecto de humanidad. Lo anterior implica que el ser humano ha de emprender un proceso de educación permanente,

a lo largo de su vida, a fin de configurar sus disposiciones y capacidades naturales, despliegue que sólo es posible a partir de la comprensión del sentido del mundo en interacción con el propio.

Al respecto, la pedagogía como acción intencionada de la práctica educativa se propone como reto el desarrollo armónico de sus educandos para que logren aflorar sus múltiples potencialidades favoreciendo la comprensión y negociación con las diferentes concepciones de mundo. Esta mediación en virtud de una actitud reflexiva y formativa del educador ha de orientar su acción, tanto al desarrollo de la inteligencia como de la afectividad, y también de la comprensión de lo social-moral, porque en esta intención de *cultivo de la humanidad*, como afirma Carlos Augusto Hernández (2015), la formación no se agota en el conocimiento específico de una disciplina o profesión, sino que implica una sensibilidad y una ética que oriente el pensar y el actuar. La construcción de la autonomía va de la mano con la conquista del entendimiento como de la sensibilidad, de modo tal que el maestro tendrá que considerar el valor formativo de su actividad educativa, en cuanto favorece procesos de autorreflexión al tiempo que permea la interrelación de los actores de la comunidad.

Ahora bien, para situar la formación integral en nuestro país, recorro a los principios y políticas que la enmarcan, como también a las comprensiones que desde diversos proyectos educativos la enuncian.

La Ley 115, General de Educación, de 1994, concibe a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una *concepción integral de la persona humana*, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Así también señala la función social de la educación, acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, y en este sentido atiende también a la pretensión de integralidad.

Del mismo modo, la Misión de Sabios, en el documento *Colombia al filo de la oportunidad*, ante los desafíos que la globalización plantea a contextos latinoamericanos como el nuestro, propone un desarrollo sostenible en el marco del *desarrollo integral*, aspecto en el que la educación tiene un papel protagónico para enfrentar la crisis: "Sólo con la educación y las posibilidades de realización individual y de los grupos sociales que ofrecen el conocimiento y la construcción de la cultura, podremos aclimatar la paz, como ciudadanos partícipes de un cambio cultural amplio y sutil." (Misión de Ciencia Educación y Desarrollo, 1995, p. 48)

Sobre lo anteriormente señalado, lo que de modo general se puede apreciar es que la *formación integral* está relacionada con la idea del *desarrollo armónico*, desde las diversas dimensiones del ser humano, más allá de las intelectivas, con las dimensiones éticas, estéticas, políticas, comunicativas, trascendentes, entre otras, que consoliden una formación que posibilite asumir el proyecto personal de vida.

Esta asunción del propio proyecto de vida demanda comprometerse en la construcción de valores tanto personales como sociales, todo lo cual le implica en su realización como persona integral, en la relación consigo mismo, con los otros, con el entorno y con la cultura. En otras palabras, fomentar una cultura del desarrollo humano integral requiere entender la vida como un entramado complejo de relaciones entre los sujetos, y de las personas consigo mismas.

Según el proyecto educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, institución formadora de formadores, propender por la formación integral exige: “(...) la comprensión de lo que significa la vida de las personas, el reconocimiento de lo que ellas son en lo individual y como grupos humanos y, a la vez, de las condiciones propias de su contexto y de su cotidianidad que involucran y transforman su proyecto de vida, con la participación activa y decisoria de sus integrantes” (Proyecto Educativo Institucional - Universidad Pedagógica Nacional [PEI-UPN], 2002).

Pero promover esos espacios de encuentro con lo humano demanda reflexionar sobre *lo humano*, de modo que las múltiples dimensiones de su desarrollo se hagan posibles, en tanto cada sujeto ha de reconocerse como constructor de calidad de vida y por lo tanto, como partícipe del fortalecimiento permanente de proyectos individuales y colectivos, mediante procesos de reconocimiento de lo que somos, sentimos, pensamos, hacemos y soñamos, como grupo humano portador de unos valores y unas actitudes.

Así entendido, favorecer la convivencia y la construcción de tejido social es otra tarea que reclama la formación integral por cuanto se pretende contribuir a mejorar las relaciones que entre las comunidades se establecen, atendiendo a una formación que favorezca la intersubjetividad y a la que solo es posible construir y fortalecer cuando abundan acciones, procesos, interacciones e interrelaciones, en contextos de respeto, solidaridad, reconocimiento y libertad de expresión (PEI-UPN, 2010).

En torno al sentido de la educación y su aspiración al desarrollo humano integral en el marco de una instancia institucionalizada, surgen algunas preguntas y retos para la práctica educativa: ¿cómo se está respondiendo a la pretensión de formación integral?; ¿qué tipo de reflexiones suscita el sentido que se otorga a este concepto?; ¿la construcción de currículos y sus planes de estudio tienen en cuenta el desarrollo armónico de las dimensiones humanas?; ¿qué tipo de preparación poseen los maestros para promoverla?, y ¿cuál es el compromiso de las escuelas formadoras de maestros para ahondar en este reto?

Por otra parte, habría que preguntarse sobre la coherencia de las políticas educativas, entendidas como enunciados que aspiran a la formación integral del ser humano para que logre ser un ciudadano crítico y a la vez productivo y constructivo que haga su aporte a la sociedad. Todo ello, en relación con sus dinámicas de gestión en torno a la asistencia a la educación.

Al observar la sociedad colombiana en su conjunto, con sus tensiones y contradicciones propias de la modernidad y de su tránsito a una condición postmoderna, junto con las problemáticas de violencia, insensibilidad, aislamiento y despersonalización del hombre contemporáneo, quizá lo más relevante pueda ser preguntarse por el papel que le compete a la educación en cuanto *promesa*, como posibilidad de desarrollo armónico en el marco de una formación autónoma ligada a las particularidades de los contextos.

Previo a presentar los modos como la educación artística hace su contribución a los procesos de formación integral y los argumentos como desde sus diferentes enfoques formativos lo sustenta, conviene precisar sobre dos conceptos que se utilizan indistintamente para referirse a la formación integral, y que, si bien están relacionados, sus orígenes proceden de coyunturas diversas. Es el caso de los conceptos de *desarrollo humano* y *constitución de sujeto*.

Las apuestas por el desarrollo humano

Este concepto deriva de las tendencias desarrollistas de la posguerra, pero va más allá al redefinir el énfasis puesto en el desarrollo económico de los países hacia una nueva perspectiva, por cuanto los seres humanos se convierten en principal objetivo de su acción, haciendo referencia a su *calidad de vida*, en tanto la satisfacción de sus necesidades para alcanzar un nivel de bienestar. Al igual que en la *formación integral*, la dimensión humana del desarrollo demanda *un proceso de humanización* que repara en la condición de *ser humano*, identificando sus necesidades y derechos, todo lo cual refiere a su promoción para lograr llegar a ser autónomo en interrelación con las condiciones del ambiente en el que interactúa.

El término procede del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y sitúa al hombre como protagonista de su propio proceso y hacia quien deben ir encaminados los esfuerzos de las naciones. Desde la perspectiva del PNUD, el *desarrollo humano* implica favorecer las condiciones para el crecimiento de las personas y la satisfacción de sus intereses y necesidades, por cuanto:

Busca garantizar el ambiente necesario para que las personas y los grupos humanos puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus necesidades e intereses. Esta forma de ver el desarrollo se centra en ampliar las opciones que tienen las personas para llevar la vida que valoran; es decir, en aumentar el conjunto de cosas que las personas pueden ser y hacer en sus vidas (PNUD, 2000).

Partiendo de su fundamento filosófico, Rice (1967) plantea una caracterización del *desarrollo humano*: su *multidimensionalidad*, en cuanto atiende a cuatro dimensiones básicas del ser humano (física, cognitiva, emocional y social); su *interdependencia*, en relación con distintos campos del conocimiento que entran en juego; y su *permanencia*, al extenderse a lo largo del ciclo vital, favoreciendo procesos de cambio y aprendizaje. Por otra parte, siguiendo a Morín (1999), en nuestras sociedades actuales, cambiantes y contradictorias, la perspectiva del desarrollo sólo puede comprenderse desde el paradigma de la complejidad.

La psicología, por su parte, ha estudiado el desarrollo humano desde múltiples perspectivas. La *concepción humanista* sostiene que cada persona es un ser íntegro y único de valor independiente, y en este sentido es capaz de elecciones inteligentes que lo hacen responsable de las acciones para su *autorrealización*. Carl Rogers (1978), uno de sus principales impulsores, propone como asunto clave en el *proceso de humanización* la esfera de la *experiencia* en la que intervienen tanto los sucesos del mundo interno como externo, encaminados a fortalecer el concepto del “sí mismo” (*self*), como proceso constante de cambio y flexibilidad que lleva al crecimiento personal, siempre que se esté en relación con los propios ideales, en cuanto anhelo y modelo hacia el cual dirigirse como un valor superior.

Para este autor, la tendencia a la *auto-actualización* es la que hace posible que afloren las capacidades humanas que llevan a la transformación de una persona plena y auto-realizada. Lo anterior plantea importantes retos a los procesos educativos, en cuanto su contribución para fortalecer aspectos personales y sociales, como la conciencia de sí y su aceptación, la capacidad de expresar las emociones, el desarrollo del intelecto, el acceso al conocimiento, pero sobre todo una actitud de apertura para modificar el propio concepto a partir de la voluntad, la coherencia, la empatía con el(los) otro(s). Como se ha dicho, en esta perspectiva la idea de *persona plena* significa un proceso de cambio constante en el que el ser humano no cesa de auto-actualizarse.

También Amartya Sen (2001) se refiere al *desarrollo humano*, en términos de la conquista de la libertad para ensanchar las posibilidades de un proyecto valioso en la vida de cada uno. Al señalar los distintos tipos de libertades (políticas, sociales y económicas) que contribuyen al desarrollo, en cuanto el mejoramiento de las condiciones de vida, enfatiza en el papel del individuo como agente capaz de participar activamente en la configuración de las sociedades. Llama la atención en su discurso la defensa de la vida humana y la pretensión de la libertad como empresa posible en medio de tanta desesperanza, asunto que compete tanto a las instituciones democráticas como a los sistemas educativos.

En esta perspectiva del desarrollo humano, la educación se concibe desde una óptica diferente de la productiva, centrándose en la promoción de las capacidades de los seres humanos, como medio y como fin, lo que en términos de lo educativo ha de considerar la *formación integral* de las personas y su autorregulación, propendiendo por una educación abierta a la participación, comprometida con los derechos humanos y con la dignidad de las personas.

La noción de sujeto y la responsabilidad de su constitución

El sujeto y su constitución es una expresión que está a la orden del día en las sociedades postmodernas. Su comprensión proviene de posturas contemporáneas que se distancian de las lógicas y metarrelatos de la modernidad. Pero *constituirse* es una acción que alude a la responsabilidad del ser humano para construirse, siempre que acuda a su conciencia, entendida como la capacidad de *darse cuenta*, de tomar distancia del mundo, de las cosas, de los otros, de sus roles; en fin, de esa realidad que se le presenta como “acabada”, para emprender su interpretación y de este modo lograr resignificarla y reescribirla.

Esta comprensión sitúa al sujeto como ser activo, constructor de historia, constituido por ella pero también constituyente de la misma. De allí que Zemelman (1992), al referirse al sujeto, lo relacione con su lugar frente a la historia y con respecto a la búsqueda de su autonomía. Historia y autonomía son expresiones de no fácil relación y que, como tal, tienen implicaciones en diferentes esferas del pensamiento, especialmente en lo epistemológico, puesto que más allá de un estatuto de construcción del conocimiento, se trata del esfuerzo del hombre por construir una relación con la “realidad” y por comprender su lugar en la construcción de su autonomía.

En este sentido, la *episteme* remite a la experiencia de los sujetos en tanto han de construir conocimiento frente a la realidad que los determina al pensar el rol que ocupan en la sociedad, su función y todo aquello que les ha sido dado como *acabado*, para comprender y tomar postura en el *dándose*, actividad que implica y compromete al sujeto. Ello, según este autor, sólo se logra con el distanciamiento del sujeto con respecto al rol que se le asigna socialmente, que le atrapa y le subordina a sus funciones y que termina por instrumentalizar a la persona que lo ejerce y reducirle a un ser pasivo en donde se ha instalado la pérdida de sentido.

Al ubicar la lógica del poder y la jerarquización de la vida, se logra tener conciencia del sometimiento de la subjetividad; se trata, entonces, de entender qué es lo que me determina en las sociedades actuales y de comprender, sobre todo, que como sujeto se es algo más que los roles que se ejercen, todo lo cual reclama distanciarse para reconocerse a sí mismo, de cara a las funciones impuestas socialmente.

En otras palabras, para Zemelman (1992), el sujeto es sólo sujeto cuando logra comprenderse como implicado en la construcción de sus propias realidades; sólo de este modo podrá establecer rupturas y será capaz de autodeterminación. De ahí el reto que representa para los educadores su contribución al proceso de formación en la tarea de generar espacios favorables para que este sujeto se construya, se constituya, al percibirse como hacedor de sus realidades, al ser consciente de su herencia histórica pero a la vez creador de sus circunstancias, consciente de sus fortalezas y responsable de su propia formación.

El asunto es, entonces, entender que me formo en cuanto tomo conciencia y me asumo como sujeto en el contexto en que estoy inmerso. Quizá el giro epistémico actual consista en la capacidad de mirarse a sí mismo para comprenderse de otro modo, más allá de la otrora disección de los objetos científicos; tal ruptura en los modos de conocer anima a reconocer la cuota de las artes por cuanto estas posibilitan la expansión de la subjetividad.

Ser sujeto es enfrentarse a su circunstancia, todo lo cual genera gran repercusión en los procesos formativos. Al ponerse en duda las categorías clásicas, de causa, predicción y explicación, la comprensión de la realidad se complejiza para dar cabida a nuevas categorías como la de *indeterminación* en la física, con la cual inicia el giro hermenéutico en los modos de construir conocimiento. Hoy el sujeto está en el centro del debate porque se entiende que la realidad es construida por él, de modo que enriquecer su pensamiento demanda formas diferentes de razonamiento, modos alternos de pensar sus circunstancias y realidades. En este sentido, campos de saber como la lingüística, reconocen la incidencia del uso creativo del lenguaje como sistema significante. Es el caso de la metáfora como una forma potente de relación de conceptos para clarificar ideas, siendo el lenguaje un punto de apoyo para enriquecer la subjetividad, en tanto su posibilidad de enunciarse, de nombrar... También la psicología cognitiva ha mostrado mecanismos para *pensar el pensamiento*, que pueden ser potenciados para dar cuenta de sí, para aprender a pensar, para aprender a aprender.

Como puede apreciarse, los planteamientos señalados, pese a su talante postmoderno, no desconocen la *formación integral* pero la enuncian de otro modo, la *vivifican*; tampoco desconocen la utopía como posibilidad de futuro pero la sitúan, no en el plano del meta-relato ni de la ideología sino en el centro del sujeto mismo por cuanto este ha de vivir su presente vinculado a su pasado como memoria, pero también de cara a la construcción de mundos posibles. El proceso de *formar-se* implica al sujeto en su recuperación, y de cara al conjunto de sus dimensiones. Para Zemelman (1992), educarse es “recuperarse amorosamente”, no quedarse en lo *dado* sino rescatarse en lo *dándose* como constructor de sí mismo; de ahí también el desafío que representa para las sociedades contemporáneas lo educativo con respecto a procurar la responsabilidad del sujeto en sus procesos de formación.

De las intuiciones iniciales para la enseñanza de las artes a la configuración de su aporte a la formación integral

Sí bien la educación artística no se configura como área estructurada del currículo sino a partir de la década del setenta del siglo pasado, a raíz de las investigaciones desarrolladas por Elliot Eisner en la Universidad de Stanford, cabe volver a los pensadores, enfoques y escuelas que de tiempo atrás intuyeron la pertinencia de las artes en la *formación integral* de las personas.

La reflexión sobre la belleza, los sentimientos y el arte se remonta a tiempos de los filósofos griegos, principalmente con Platón, pero es hasta el siglo XVIII, con Schiller, como se comienza a definir su matiz pedagógico desde su enorme potencial de equilibrio de la personalidad en el contexto de una formación integral del hombre. En las *Cartas a la Educación Estética*, Schiller expresa su convicción de que sólo la educación del sentimiento puede sacar a flote la humanidad que habita en el hombre, ya que en el hombre estético se encuentra la armonía de todas las facultades humanas, en cuanto moderador de sensibilidad, racionalidad y eticidad (Genari, 1997). En esta reflexión se hace visible cómo Schiller, destacado filósofo del romanticismo, rescata la integralidad del ser humano desde tres dimensiones principales: racional, ética y lo estético, en las que Kant ya había reparado, yendo más allá al anunciar lo estético como vinculante de las dos primeras dimensiones.

Lo anterior resulta central en pleno siglo XVIII para el reconocimiento de las artes en la formación humana, a lo cual se suman las aportaciones de Rousseau, a quien se reconoce el estatuto de la infancia, al diferenciar las necesidades e intereses de los niños y de los adultos, y advertir que los primeros deben formarse gradualmente de acuerdo con su nivel de su desarrollo en un ambiente natural en donde las actividades lúdicas y especialmente las artes contribuyan a su formación integral. También Pestalozzi, en el siglo XIX, reconoce en el dibujo una metodología que contribuye al desarrollo temprano de los infantes, consistente en el aguzamiento de la percepción que de la mano con la intuición favorecen la comprensión de las formas y su representación, desarrollar su imaginación y avanzar en el desarrollo de su pensamiento.

Hacia la década del treinta y hasta los años cincuenta de siglo XX, se cuecen comprensiones de gran relevancia para la educación desde la perspectiva de aportar al desarrollo de los niños. El genetista Jean Piaget, hace su contribución al estudiar el desarrollo de la inteligencia y establecer estadios o etapas que dan cuenta del desarrollo mental, conforme al desarrollo psico-biológico del ser humano y a la par con el desarrollo de sus estructuras volitivas y morales, todas ellas representaciones mentales que se estructuran sólo en la interacción del sujeto con el mundo.

Por su parte, John Dewey, conocido como el filósofo de la experiencia, sitúa la experiencia estética, y en ella contenidas las artes, en el centro del desarrollo y del aprendizaje y por tanto de la *formación integral*, cuando propende por una educación vivida como experiencia artística en la libertad de los medios expresivos, en la que la experiencia se traduce en creatividad y en ella se realiza el conocimiento: “En la base de una disposición al juego, al trabajo y a la expresión libre, se encuentra siempre una disposición intelectual, que

no atañe únicamente a la parte racional del individuo, sino que lo implica en su totalidad” (Dewey, 1934, citado en Genari, 1997, p. 153).

La teoría estética de Dewey (1949), expuesta en su libro *Art as Experience*, nos habla de una manera integral de establecer contacto con lo estético, a través de la vida, la experiencia y la acción. Para este pensador la armonía interior está condicionada por las relaciones que se establecen con el ambiente y dicha relación es la que produce la experiencia. Para Dewey, una experiencia cabal posee cualidades estéticas, tales como: coherencia, integralidad entre partes y todo, comprensión de la *forma* como organización dinámica y como totalidad, satisfacción de un propósito y, lo más importante, el compromiso de lo emocional para integrar cualitativamente los aspectos prácticos, intelectuales y afectivos de la experiencia. De ahí que sus planteamientos encarnen en otros pensadores que consolidarán la idea de la formación integral mediante el modelo de la Escuela Activa (Froebel, Montessori, Decroly). Es el caso de experiencias educativas como la Escuela de la Señorita Olga Cossetini, en Rosario (Argentina), entre 1935 y 1950, en donde las artes no constituyen una materia más del currículo, sino que atraviesan la vida de la escuela aportando de modo significativo a la pretendida formación armónica de todas las dimensiones del ser.

En este contexto de consideraciones sobre el valor de las artes como aporte al desarrollo de los seres humanos, es finalmente Herbert Read (1955), el filósofo de la *educación por el arte*, quien en su reconocida obra que lleva este nombre, desarrolla su contundente argumentación acerca del *arte como base de la educación*, lamentándose de que esta tesis de Platón, con excepción de Schiller, no haya sido considerada en la práctica ni llevada a su aplicación, al quedarse en el plano de los discursos. Su justificación se soporta en el potencial que tienen las artes en la conformación de las personalidades en cuanto favorecen la adaptación al entorno. Asimismo, considera que las artes preservan de un concepto autoritario de la educación al potenciar las cualidades positivas para neutralizar las negativas, siendo la creación el disfrute y la libertad principios educativos.

Para Read (1955), entender el crecimiento como proceso de maduración del pensamiento implica un ajuste complejo de *sentimientos y pensamientos* que permitan la armonización del ser humano con el mundo, por lo que la función más importante de la educación ha de ser la orientación psicológica para tal maduración, en la que resulta fundamental *la educación de la sensibilidad estética*; una educación de los sentidos sobre la que se basa la conciencia, la inteligencia y el juicio, para establecer una relación armoniosa con el mundo exterior, en la conquista de una personalidad integrada.

Pero esta adquisición requiere además de la adaptación, no sólo al medio externo, sino al mundo interno de la *imaginación* que puede educarse para exteriorizarlo como forma de expresión mediante la educación artística. Para este autor, los procesos mentales básicos implicados tanto en el arte como en la educación son la *percepción* y la *imaginación*, que posibilitan la integración de todas las facultades, siendo la sensibilidad estética punto de partida de las mismas. Como tal, una concepción democrática de la educación ha de apuntar al desarrollo del sujeto, tanto de su singularidad como de la conciencia social,

procesos que demandan y articulan *un desarrollo integral* en lo personal y social, todo lo cual se expresa en sus palabras que citamos a continuación:

El lugar al que aspiro para el Arte en el sistema educacional es de vastos alcances; el Arte, ampliamente concebido, debería ser la base fundamental de la educación. Pues ninguna otra materia puede dar al niño no solo una conciencia en la cual se hallan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también, al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza (Read, 1955, p. 89).

La integralidad en la enseñanza de las artes, vista desde el modelo cognitivista

Las comprensiones alcanzadas por la psicología cognitiva en la segunda mitad del siglo xx, de modo particular entre los años sesenta y noventa, han reparado en las artes como actividades de alto valor cognitivo. El cognitivismo constituye la corriente predominante de la psicología evolutiva contemporánea. Sus postulados se apoyan en la forma como las personas construyen y manipulan sus representaciones mentales del mundo y cómo estas se manifiestan en la conducta inteligente.

Así las artes comienzan a ser valoradas como oportunidades para “pensar”, por cuanto su capacidad de manipulación de símbolos para lograr llevar a cabo la transformación cualitativa de la propia experiencia, y traducir en expresión las percepciones, emociones, ideas, pensamientos, sueños y expectativas (Barco, 2003). Como se verá, tal reconocimiento resulta de especial repercusión para la enseñanza general, y en particular para la enseñanza de las artes, de modo que el aporte de este enfoque al reconocimiento de *la integralidad en la formación humana* podría considerarse, al entender el pensamiento como resultado de la articulación de diversas operaciones de la mente en donde *se integran razón y emoción*, todo lo cual le otorga a las artes un valor esencial en la educación.

A propósito de sus investigaciones sobre la incidencia de las artes en el desarrollo cognitivo, Gardner (1994) afirma que los seres humanos somos capaces de desarrollar un amplio espectro de competencias simbólicas y que una representación más amplia de estos sistemas simbólicos puede ampliar las capacidades cognitivas, cuyo alcance va más allá del pensamiento lógico que solamente reconoce como válidos los sistemas posibles de codificar desde un riguroso ordenamiento notacional. Formas de expresión como el lenguaje literario y las artes se apartan de este tipo de conocimiento, en cuanto requieren de otras formas simbólicas de comunicación, como la metafórica, para las cuales la rigidez de los códigos lógicos no es adecuada, al requerir de sutiles competencias interpretativas.

Tales comprensiones posibilitan apreciar que todas las manifestaciones expresivas del hombre tienen un ámbito común, el de la *simbolización*, y esto equivale a aceptar que las emociones funcionan también de modo cognitivo. Asimismo, su vehiculización a través de diferentes medios expresivos da lugar a la identificación de lenguajes artísticos como son la literatura, las artes plásticas y visuales, las artes escénicas o del cuerpo y la música, entre otros. Estos lenguajes no responden con exclusividad a conceptos

formales sino que, esencialmente, expresan un contenido de percepciones, sentimientos e ideas y se constituyen en el medio por el cual es posible exteriorizarlos. De acuerdo con Eisner (1998), a través de experiencias sensoriales la mente desarrolla múltiples formas de representación, ofreciendo diversos lenguajes artísticos para expresar ideas y sentimientos, siendo oportunidades únicas para el desarrollo de la mente, en tanto diferentes ámbitos de conocimiento desarrollan diferentes capacidades cognitivas para su dominio, por lo que para favorecer su maduración estos modos expresivos no pueden estar excluidos del currículo escolar.

Así entendido, desarrollo artístico y desarrollo cognitivo se encuentran en estrecha relación por cuanto el arte, como experiencia de aprendizaje, es un proceso intrínseco y no externo en donde quien lo practica se plantea problemas expresivos, al tiempo que explora los medios para abordarlos, y en cuanto experimenta en *el hacer* es capaz de apreciar críticamente aquello que va logrando. Siguiendo al mencionado autor, estos ámbitos o *dimensiones del desarrollo artístico* tienen que ver con las capacidades *perceptivas, productivas y apreciativas* que dialogan entre sí, pero que para efectos de su comprensión y potenciación hay que diferenciar, asunto en el que coinciden autores como Gardner (1994) y Wolf (2002), todo lo cual representa un aporte metodológico de gran valía para la enseñanza de las artes en función de desarrollar de modo integrado el pensamiento artístico.

Para Novaes (1973), las artes son oportunidades de creación y en el proceso creador se hacen presentes elaboraciones de tipo cognitivo, por cuanto la organización de conceptos y el modo de establecer relaciones implican una serie de operaciones mentales que tienen que ver con el procesamiento de la información, su organización y categorización. De ahí que el desarrollo mental de los infantes se aprecie a través de sus dibujos y de su gestualidad, cuando las demás formas de expresión no están suficientemente maduras y sus posibilidades de expresión verbal son incipientes. En los trabajos expresivos, es posible observar la toma de conciencia del niño(a) de sí mismo y de su ambiente, así como los cambios que se dan en cuanto crece, todo lo cual nos permite apreciar cómo estas expresiones son reflejo de sus procesos cognitivos.

Al encarnar las artes en experiencias de conocimiento que sensibilizan y movilizan el conjunto de posibilidades intelectuales, emocionales, de habilidades y actitudinales, podemos afirmar con razón su aportación a una educación de tipo *integral*. La inclusión de experiencias artísticas al currículo escolar posibilita que niños, niñas y jóvenes se abran a nuevas formas de conocimiento, más allá de los paradigmas de la ciencia y de lo cuantitativo.

En su libro *La Escuela que necesitamos*, Eisner (2007) se lamenta de las comprensiones prevalecientes sobre las artes, responsables del mínimo lugar que se les da en la formación y que por tanto afectan su inclusión en la escuela. Tales prejuicios proceden de una incomprensión





(pensamiento), (palabra)... Y oBra
No.16, julio - diciembre de 2016
ISSN 2011-804X. PP. 36-47

del rol de las artes en el *desarrollo humano*. Para este autor, el desarrollo ha de ser *integral* y de ningún modo podrá privilegiar un tipo de pensamiento por sobre otro, puesto que las emociones, lo cualitativo, resultan de una tarea compleja y sutil en donde intervienen igualmente funciones de recepción, almacenamiento y procesamiento de la información, memoria, pensamiento y aprendizaje. Por otra parte, la actividad racional no es exclusiva de las operaciones lógicas por cuanto representaciones como la metáfora, cuyo rasgo es extra lógico, siendo propia de la poesía y de las artes, es también una actividad potente de la mente capaz de otorgar significados.

Por su parte, Efland (2004) se refiere a la naturaleza compleja y desestructurada del saber artístico, todo lo cual no significa que tenga menor estatus en el ámbito del conocimiento. Tal incompreensión tiene sus raíces en los dualismos heredados de la cultura occidental, en cuanto a separación de mente y cuerpo, de cognición y emoción, relegando las artes a una categoría inferior sin considerarlas fuentes de percepción y comprensión. Pero lo que diferencia a las artes hoy, según este autor, no es si son o no cognitivas, sino el tipo de estrategias que ofrecen al pensamiento, sobre lo cual argumenta lo que para él es el mayor aporte que las artes pueden ofrecer a la formación, siendo *la flexibilidad cognitiva* una respuesta a los desafíos que plantea la complejidad de las sociedades contemporáneas. Según este autor, una visión integrada de la cognición ofrece mayor flexibilidad para enfrentar problemáticas, más allá de reglas y generalizaciones, mediante el aguzamiento de la capacidad interpretativa que permita encontrar nuevas rutas de comprensión. Otras bondades de las artes a la formación son su *capacidad de integración del conocimiento*, en tanto posibilita comprender de modo más holístico con una visión de contexto; el *desarrollo de la imaginación como una actividad estructurante de la mente* que permite establecer nuevos significados, y el *desarrollo estético* en cuanto a posibilitar experiencias plenamente vividas y cualificadas.

El rol de las artes en la constitución de sujetos, desde el modelo de educación de las artes visuales

Más recientemente, en el marco de la postmodernidad, los *enfoques culturales* ponen de relieve la noción de sujeto, en cuya constitución es vital lo que la educación de las artes puede ofrecer, en tanto, como diría Aguirre (2006), el propósito central de la educación artística en la sociedades contemporáneas ha de ser el de favorecer en los estudiantes la comprensión crítica de los mundos culturales y sociales en donde viven y producen sus relaciones. Como se verá, este enfoque emergente para la educación de las artes considera igualmente *una apuesta por la integralidad* al reconocer en las prácticas artísticas una perspectiva formativa en la constitución de sujetos sensibles, reflexivos y críticos, capaces de aportar a la construcción de tejido social. Aquí se alude a la constitución de un sujeto, que como se anotó arriba, y según lo plantea Zemelman (2012), se distancia de sus roles sociales para comprenderse en la historia y la cultura, y ganar autonomía en cuanto a toma de postura sobre aquello que le determina, asumiéndose como sujeto político capaz de dar cuenta de su pasado a los ojos de un presente, pero también de anticipar futuros en la aspiración de aportar a los contextos en donde se desenvuelve.

El enfoque cultural para la enseñanza de las artes es bastante reciente por lo que le reconocemos como *emergente*; proviene de teorías que comienzan a gestarse en la última década del siglo xx, desde una postura posmoderna que rechaza la concepción compartimentada de las “disciplinas” (propia de la modernidad). Desde los estudios culturales se entiende la cultura visual como un campo expandido que estudia las *prácticas culturales de la mirada*, entendidas como *representaciones* de la actualidad y del pasado, y como *prácticas simbólicas* que refieren tanto a los objetos como a eventos, personas, fantasías y abstracciones. Por tanto, se ocupan de la construcción de lo visual, en las artes como en los nuevos medios y en la cultura popular, para lo cual se nutren conceptual y metodológicamente de las aportaciones de la historia del arte, los media, la antropología, el cine, y la lingüística, entre otros.

Todo ello supone un *giro cultural* en cuanto a prácticas, interpretaciones, maneras de ver y nuevas formas de visualidad que requieren de una *postura crítica* para su interpretación. Autores como Fernando Hernández (2007) e Imanol Aguirre (2005), en España, junto con Kerry Fredman (2006) en Norteamérica, entre otros, se han ocupado de pensar estas nuevas tendencias a la luz de la educación, lo que se ha dado en llamar *Educación de las artes visuales*. Aquí el propósito de la educación artística cambia de foco para preguntarse por la *imagen visual* en cuanto a producción de significados culturales, ya que lo importante no es la obra ni el artista, sino *la experiencia del sujeto* en el contexto de la cultura como capaz de otorgar sentidos; todos somos capaces de experimentar en prácticas artísticas, por lo que la finalidad educativa consistiría en facilitar experiencias reflexivas que permitan a los estudiantes comprender cómo las imágenes influyen en sus pensamientos, acciones y sentimientos y con ello en la configuración de sus historias personales y su identidades.

Como se verá, lo que aquí ocurre es un giro de la pedagogía escolar a la *pedagogía cultural*, siendo esta una alternativa para responder, desde la inclusión de las artes en el currículo, a las demandas de la sociedades contemporáneas, globalizadas y complejas, donde la imagen visual mediada por las tecnologías se desborda sin que hayamos reparado en su educación para disfrutarla, comprenderla y deconstruirla. Todo ello, en la perspectiva de contribuir a la constitución de sujetos y a la construcción de tejido social.

De lo que se trata entonces es de una *educación de la mirada* en el contexto de la cultura, que va más allá de la alfabetización visual, restringida a la decodificación de la imagen, hacia el plano del significado; de los aspectos formales a la deconstrucción crítica que posibilita encontrar sentidos. Así, el papel de la educación artística, vista desde un enfoque cultural, se propone desarrollar la capacidad de detenernos en las imágenes para pensar de qué modo nos construyen, cómo nos determinan, qué y cómo miramos, cómo nos miramos y nos miran. Del mismo modo, qué nos puede decir una imagen acerca de quién la creo, qué intereses o expectativas hay detrás de los que construyen esta u otra imagen, cómo ellas revelan intereses de una época, entre otros tantos cuestionamientos.

Esta manera de entender la enseñanza de las artes difiere radicalmente del carácter romántico de la “libre expresión” que por mucho tiempo caracterizó a la educación de las artes, como una actividad de entretenimiento o de evasión de la realidad, por lo que en este nuevo enfoque no tendría sentido. De lo que aquí se trata es de favorecer la constitución de un sujeto crítico, capaz de entenderse y de entender el mundo de los otros con quienes convive.

Ello no riñe con la necesidad de conservar la mirada cualitativa capaz de favorecer experiencias estéticas, pues como lo señala Aguirre (2005) en su enfoque cultural-pragmatista, un modo consecuente de enseñar las artes en nuestra contemporaneidad es entender las prácticas artísticas como experiencia y relato abierto, generadoras de interpretaciones y significados, como tejidos de creencias y deseos, posibilitadoras de competencias y sensibilidad para enriquecer el proyecto de vida, fomentar la identificación y la solidaridad para la reconstrucción social.

Como se podrá apreciar a lo largo de este recorrido por las diversas formas de entender *la integralidad*, y el modo como desde la enseñanza de las artes ha sido asumida, la educación artística ha de acogerse como un área de conocimiento con un invaluable potencial formativo por cuanto promueve el desarrollo armónico de las dimensiones de niños, niñas y jóvenes, contribuye al desarrollo humano de las comunidades y favorece la constitución de sujetos. La educación artística se halla estrechamente comprometida con la formación, tanto desde sus aportes a la comprensión cualitativa del mundo y como experiencia que vivifica la vida, como al desarrollo del pensamiento, la expansión de la conciencia, la construcción de sentidos y el fomento de actitudes solidarias para la convivencia social. En este contexto, la *formación integral* mediada por las artes no podría ser otra cosa que una propuesta educativa que, desde la razón y la imaginación, permita orientar nuestro ser y nuestro quehacer, en el reconocimiento de lo que significa la vida, la experiencia y la valoración de las personas, en lo individual y como grupos humanos, a la vez que reconocer las condiciones propias de sus contextos y de su cotidianidad. Todo ello, para participar en la construcción del propio proyecto de vida y del tejido social.

Referencias

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Barco, J. M. (2003). *Introducción a la educación artística*. Bogotá: Uniminuto.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1949). *Arte y experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición: el papel de las artes en el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- Eisner, El. (1998). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Genari, M. (1997). *La Educación Estética*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, C. A. (2015). La Formación en la Universidad Nacional de Colombia. En *Visión 2034*. Bogotá: Alen.
- Misión de Ciencia Educación y Desarrollo. (1995). *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp>, 18/08/2013.
- PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano 2000: Derechos humanos y desarrollo humano*. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2000/18/08/2013>
- Rice, P. (1967). *Desarrollo Humano*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Sen, A. (2001). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Read, H. (1955). *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, A. y Torres, J. C. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. En *Folios UPN*, 12, 12-23.
- Wolf, D. (2002). El aprendizaje artístico como conversación. En Hargreaves, D. *Infancia y Educación Artística*. Ed. Morata.
- Zemelman, H. (1992). *Educación como construcción de sujetos sociales*. En *La Piragua*, 5. Santiago de Chile: CEAAL.
- Zemelman, H. (2012). Historia y autonomía en el sujeto (video). Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=tIrKmPZC5j4>

Julia Margarita Barco Rodríguez.

Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica Nacional; maestra en Artes Plásticas de la Universidad Distrital, especialista en Educación y Desarrollo Cultural de la Fundación Universitaria Monserrate; magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigadora en el área de Pedagogía de las Artes. Docente de planta en la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN.

Correo electrónico: jmarbarco54@hotmail.com

Artículo recibido en enero de 2016 y aceptado en marzo de 2016