

FORMACIÓN ARTÍSTICA

ELEMENTOS PARA UN DEBATE

Carlos Miñana Blasco

Profesor Universidad Nacional de Colombia

I Seminario Nacional de Formación artística y cultural, Bogotá, 27 de julio de 1998

Editado en las Memorias del Seminario, *Formación artística y cultural*, Bogotá: Ministerio de Cultura, 2000, pág. 100-121.

Hablar en un tiempo tan corto como este de “formación artística en Colombia” no puede dejar de ser pretencioso puesto que se entrecruzan temáticas y problemáticas supremamente complejas y cuestionadas incluso en sus fundamentos: por un lado, **lo artístico**, con su diversidad de lenguajes, niveles y tradiciones; por el otro, **lo educativo-formativo** que va desde lo informal hasta el altamente estructurado -diverso también- y reglamentado sistema educativo. Vamos a hablar de arte y de educación, pero muy probablemente ni en varios encuentros como este nos pondríamos de acuerdo los asistentes sobre lo que entendemos por esos dos términos. Incluso encontraríamos posiciones que cuestionan el mismo concepto de arte, como concepto occidental, etnocéntrico, y que dificulta un acercamiento multicultural al problema. Similares afirmaciones oíríamos –y oiremos- sobre la formación y la educación: nadie forma a nadie, nadie educa a nadie...

Por otra parte, resulta asimismo pretencioso e ingenuo hablar de estos problemas en Colombia, en un contexto donde se escribe poco, se publica menos, y lo publicado circula con dificultad, donde no hay bases de datos sistemáticas ni procedimientos para su actualización periódica, donde las relaciones inter-regionales están caracterizadas por el centralismo, el aislamiento y el desconocimiento mutuo. Así mismo, la premura con la que se programan este tipo de eventos, no nos permite a los que asistimos llegar con la precisión, la sutileza y la profundidad de quien ha tenido un año para preparar su ponencia, debatirla con sus compañeros y ajustarla.

Esperamos que los asistentes entenderán las dificultades para realizar un trabajo como este y perdonarán las ausencias, las omisiones, las ignorancias y la perspectiva centralista, “cachaca” y musical.¹

Adicionalmente, resulta difícil ser juez y parte, valorar con cierta objetividad procesos recientes en los que uno ha estado involucrado, ejercer la crítica y la opinión sin herir susceptibilidades. Tómese, pues, lo que sigue como lo que es, como una “ponencia” que se “pone” y se “expone” sobre esta “mesa” de trabajo. Si bien hay algunas tesis centrales, no están argumentadas a manera de ensayo, sino de forma acumulativa, como si fuera un listado de temáticas, apenas esbozadas, de una agenda para la discusión. Ojalá sea lo suficientemente polémica para generar un debate, y lo suficientemente pertinente para que este debate sea productivo.

* * * * *

HABLANDO DE ARTE

Plantear la pregunta “¿qué es el arte?” hace veinte años en un encuentro como éste hubiera sido considerado -en el mejor de los casos- como un formalismo esteticista que no pretendía sino eludir las preguntas de fondo del momento: el arte al servicio de quién y de qué intereses o ideales. Hubiera sido de vital importancia dejar claras las fronteras y los límites entre el arte de élite, masivo y popular. Hoy, si bien no podemos dejar de situar en el centro de la agenda la desigualdad y la inequidad, nos interesan mucho más las fronteras como lugares de encuentro, de intercambio y de confrontación. Lo mismo sucede en

¹ COLCULTURA en años pasados nos envió a varios de los que estamos aquí a diferentes lugares de nuestra geografía para tratar de saber qué estaba pasando en el país, o en esos otros “países” que no son Bogotá. El Sistema Nacional de Formación Artística –y obviamente este Encuentro- se crea también para que cuando hablemos de estos temas, lo hagamos sobre bases un poco más empíricas y de una manera más inter-subjetiva. Esperamos que ese acumulado que dejó COLCULTURA se sistematice y se dé a conocer de modo que sea aprovechado por el Sistema. NOTA: Dado que la temática de la mesa excluye a la literatura (pues hay una mesa dedicada exclusivamente a esa temática) evitaremos las referencias explícitas a ella.

nuestras disciplinas: a muchos de los asistentes les quedaría difícil hoy enmarcarse en una sola disciplina.

Plantear la pregunta hoy, para muchos también puede ser inoperante, preocupados por el cómo enseñar el arte y por el qué quitamos, qué ponemos y qué va primero. ¿Será que a la formación artística no le interesa preguntarse por el arte? Despreciamos con frecuencia la teoría, cuando en realidad es imposible ver o escuchar una obra de arte sin teoría; hasta el más irreflexivo y no-formado observador u oyente elabora lo que oye y ve a través de una teoría implícita. La teoría no es un parásito del arte, sino constitutiva de él, y la necesitamos para saber qué no es arte en un contexto y qué sí lo es en ese o en otro contexto.²

No cabe duda, entonces, que la pregunta por el arte está en el centro de la formación artística. Lo que pensamos, deseamos y hacemos como arte es el núcleo de la actividad y la prospectiva formativa.

La reflexión sobre lo que es el arte ha estado durante siglos –y todavía hoy- en manos de la filosofía y, más específicamente, en la **estética**. Tanto es así que durante años el Ministerio de Educación Nacional (MEN) habló en la educación básica y media de "educación estética" y no de "educación artística". Hoy, a pesar de que la Ley General de Educación se centra en lo artístico como área básica, en el lenguaje oficial se siguen utilizando ambos términos como si fueran sinónimos e intercambiables.³

² Este es precisamente el sentido del término "*artworld*" que planteó Arthur Danto en 1964.

³ En la Resolución 2343 de 1996 donde se precisan los indicadores de logro de la educación artística en la Educación Básica, si bien hay algunos indicadores que apuntan a un cambio de perspectiva, se sigue percibiendo un ambiente "etéreo" con una gran dosis de contemplación estética, una formación en valores muy importantes -que no es exclusiva de la educación artística, y que tampoco puede abordarse en forma voluntarista desde la práctica artística-... El resultado es la disolución, la ausencia de especificidad y de profundidad en los aportes propios del **quehacer** artístico hoy y del desarrollo de las disciplinas artísticas: "es bondadoso con sus compañeros", "disfruta los juegos en compañía", "manifiesta una actitud de género espontánea y respetuosa", "asume sin angustia sus equivocaciones", "denota interés por observar la naturaleza", "muestra interés y participa gozosamente en las actividades grupales", "asume con responsabilidad y equilibrio sus éxitos y equivocaciones", "propone y disfruta actividades grupales que inciden en la calidad de su medio ambiente", "muestra sorpresa con los cambios de su cuerpo", "aprecia, ritualiza y simboliza de manera original sus relaciones de amistad"... Todo esto es muy importante, es innegable, pero ¿es un indicador de logro **de** la educación artística?

La estética, en sentido estricto, es una disciplina de la filosofía; en sentido amplio, una dimensión en la lectura de la realidad. La educación estética, en sentido estricto, formaría parte del área filosófica;⁴ en sentido amplio, sería competencia de todas las áreas. El plantear el área como "educación estética", puede llevar hacia un enfoque demasiado filosófico, dejando por fuera o en segundo plano el papel del arte en la educación.

Los filósofos contemporáneos enfatizan el hecho de que la estética no se puede asimilar ni reducir al ámbito artístico (Montoya 1992:65-93) e incluso algunos más escépticos llegan a afirmar que la filosofía hoy no tiene nada interesante que decir sobre el arte puesto que la práctica artística del siglo XX ha desbordado los referentes teóricos construidos desde la filosofía (Krings 1977). La identificación estética-arte ha llevado también a considerar el arte como un fenómeno universal, superponiendo “de forma etnocéntrica y anacrónica nuestros criterios estéticos a situaciones culturales e históricas antropológicamente diversas” (Montoya 1992:66). Por eso “la filosofía del arte [de estos últimos años] ha hecho un gran esfuerzo para des-estetizar el concepto de arte” (Danto 1983:1). Los teóricos contemporáneos (como Joseph Margolis o Arthur Danto) aplazan indefinidamente los intentos definicionales, eluden los principios universales y las generalizaciones.

En el origen de la palabra “arte” (del latín *ars*, habilidad, destreza, disposición o aptitud para hacer) está la acción, la manipulación, la práctica... En el origen de la palabra estética (del griego *αισθητική*, *aisthétike* que a su vez viene de *αισθανομαι* *aisthanoemai* = sentir) está la capacidad de sentir, de contemplar. Los filósofos en su reflexión estética estuvieron preocupados por el tema de la belleza, pero tal vez el primer filósofo que ligó el término estética al análisis de las obras artísticas es el alemán Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) en su obra *Æsthetica* (1750). Él definió la experiencia de lo bello como el reconocimiento sensible de la perfección, y cambió el centro de la reflexión estética desde la belleza hacia el arte. Es decir que se aborda el arte no desde el *ars*, desde la acción, desde el quehacer sino desde una tradición de pensamiento centrado en lo

⁴ El mismo MEN así lo confirma en los indicadores logro de filosofía para la Educación Básica (Resolución 2343 de 1996).

sensible y en la contemplación de la belleza, tradición que ha sido incapaz de interpretar los fenómenos artísticos del siglo XX, de los grupos étnicos y de los sectores populares.⁵

Actualmente es insuficiente la mirada filosófica. Se requiere una perspectiva interdisciplinaria. “El arte y su enseñanza [hay que abordarlos] como campos de conocimiento y de estudio pluridisciplinarios que necesitan múltiples aproximaciones” (Barragán 1992:32): Historia del arte, Estética y crítica, Teorías del arte, Pedagogías artísticas (arte y educación), Epistemología, Psicología del arte, Sociología del arte y de la cultura, Antropología, Física (mecánica, óptica, acústica...), Química, Semiótica, nuevas -y no tan nuevas- tecnologías... Se hace necesaria una reflexión desde la cultura y desde lo temporal-histórico, desde lo local, lo nacional y lo mundial. Conceptos como sensibilidad, expresividad, creatividad... deben ser situados en los diferentes contextos y culturas, pueden y deben ser cuestionados y replanteados.

Lo que nos importa desarrollar como área o campo de formación no es el debate filosófico en torno a la "belleza", la "armonía" o la "sensibilidad", sino esa práctica social e histórica que llamamos arte, práctica que no se reduce ni se agota en la belleza, la armonía o la sensibilidad.

Según lo anterior, el enfoque general del área o campo de educación artística, sus metas, sus posibilidades y límites surgen, básicamente, del análisis de los procesos artísticos y de un planteamiento del papel que cumple o puede cumplir la educación artística en los procesos educativos y de éstos en la cultura. No se puede entender el papel del arte en la educación si no es en relación con el papel de éste en la sociedad.

Si bien se presentan grandes discusiones en las dimensiones *fenomenológica*, *carismática*, *normativa* o *sociohistórica e institucional* de la cultura, parece que hay un cierto consenso

⁵ Para la transformación del concepto de belleza y armonía en el pensamiento filosófico desde Platón, ver Bayer (1965). El escepticismo sobre la belleza culminó en la *Crítica del juicio* (1790) de Immanuel Kant analizando el “juicio del gusto” y mostrando su subjetividad. Para una crítica a las posiciones idealistas frente a lo artístico pueden consultarse las obras de Arnold Hauser, Ernst Fischer y Néstor García Canclini, entre otros. Uno de los primeros autores en combatir la tradición que identificaba lo artístico o estético con lo bello fue León Tolstoi en el s. XIX, mostrando que el arte

entre los teóricos respecto a la dimensión *ontológica* de lo cultural, es decir, que todos los seres y grupos humanos están constituidos igualmente y de forma inevitable por la cultura; todos “tienen la misma dignidad, todos son igualmente capaces de dar sentido a la vida mediante la razón y la memoria cultural, mediante la reflexividad y la tradición (...) [y] todas las culturas tienen la misma legitimidad ontológica y moral” (Ariño 1997:50).

Sin embargo, no podemos decir lo mismo respecto a lo artístico. La vivencia y las concepciones que tienen las comunidades indígenas y los sectores populares de lo que nosotros denominamos “expresiones artísticas” y de su “pedagogía” -una vivencia integral, sin la marca de la hiperespecialización, ligada profundamente a los procesos más vitales y a la cosmovisión, inmersa en lo ritual y en lo festivo...- no sólo exigen un planteamiento diferente “de ellos” para “su” “pedagogía artística” o para nuestras intervenciones en sus contextos, sino también el repensar desde “nosotros” nuestro concepto de “arte” y “pedagogía”. Las complejas relaciones e interacciones entre el arte de las élites, la cultura de masas y el “arte primitivo” que han caracterizado Christopher Small (1989), Néstor García Canclini (1990) o Howard Morphy (1994) exigen de nosotros un descentramiento radical, un salir de ese egocentrismo cultural llamado etnocentrismo que sigue arraigado profundamente en el campo del arte y de la pedagogía artística.

Cuando el arte deja de ser un asunto privado (lo cual no se opone a “social”) y se convierte en *res publica*, en cosa pública, el debate empieza a desbordar los campos académicos y de las buenas intenciones. Cuando el Estado apadrina a los artistas y a sus obras, cuando los impuestos de los ciudadanos financian a unos y excluyen a otros, el debate es a otro precio. ¿Qué es arte? ¿quién es artista? ¿cuál es el buen arte y cuál el malo? ¿cómo saber a quién financiar, a quién promover? ¿qué proyectos y programas de formación hay que impulsar?.

Hasta ahora este debate en Colombia no pasa de ser un tema de tertulia o el comentario disgustado de un periodista en la sección cultural de un periódico, atizado por algún amigo artista que ha sido excluido de un ponqué presupuestal. Sin embargo, la cosa puede ir más lejos, como en el ya clásico debate del 18 de mayo de 1989 en el Senado de los EE.UU.,

cumplía diversas funciones, entre ellas la comunicación.

Carlos Miñana B. *Formación artística*. 1998.

abanderado por los senadores republicanos Alfonse M. D'Amato y Jesse Helms en contra de la obra de Andrés Serrano titulada "Piss Christ", consistente en una fotografía de Cristo en la cruz sumergida en la orina del artista. Esta obra fue ganadora de un premio de US\$15.000 provenientes de las arcas del Estado. Algunas palabras que se repitieron insistentemente en dicha sesión fueron shock, ultraje, mofa, cólera, ira, desecho, disparate, deplorable, vulgar, ladrón, indignidad, abuso, insulto, injuria, increíble, sucio, basura, desgracia, distorsión, perversión, horrendo, indignación, blasfemia, resentimiento, odio, insensibilidad, inexplicable, pésimo... Se dijo que los "denominados" expertos de arte que premiaron esta obra no servían para desempeñar ese oficio, como una clara amenaza para su destitución y veto. Se cuestionó el que "eso" fuera una obra de arte y el que él fuera un artista. Si bien aclararon que el asunto no era si debía o no haber libertad de expresión, enfatizaron sobre todo el que esa no era forma de invertir el dinero público y los impuestos de los contribuyentes y que el Senado no se podía prestar a avalar con su firma o con la del *National Endowment for the Arts* tal clase de basura.⁶

Este debate poco académico remite, en últimas, a preguntas profundamente académicas de tipo *metafísico* (¿qué es arte?, ¿en qué reside lo artístico, en el medio físico, en el movimiento del bailarín, en su cuerpo, en el texto escrito o dicho en voz alta, en la idea del artista, en la idea del observador? ¿cómo es la existencia y el tipo de realidad propia del arte? ¿el arte tiene una forma de ser y existir diferente a las otras "cosas"?); preguntas de tipo *epistemológico* (¿conocemos algo a través del arte? ¿el arte enseña algo mejor que otros medios? ¿qué aprendemos, cómo aprendemos del arte? ¿qué hay que saber para aprender del arte?); preguntas de tipo *valorativo* y ético (¿cuál es el valor de una obra de arte? ¿personal, económico, religioso, inspirador, educativo, práctico, moral, artístico? ¿se puede aplicar de igual forma la palabra "valor" en los casos anteriores? ¿qué es "bueno" y "malo" en el arte? ¿cómo saber si una obra es buena?).

⁶ Para leer el debate textualmente, sin necesidad de acudir a las actas del Congreso de los EEUU, pueden consultarse en Internet las páginas del curso *Philosophy of Art and Beauty (Phil 361/599)* de la profesora Julie Van Camp (California State University, Long Beach) o las páginas web de los senadores citados.

Nuestra recientemente aprobada Ley General de Cultura (junio de 1997) se atreve a definir la cultura (Artículo 1), pero no el arte. Y algo pasa con el tema del arte cuando, después de creadas las Direcciones Nacionales en el marco de la Ley (Dirección de Patrimonio, de Artes, de Comunicaciones, de Fomento y Desarrollo Regional, de Cinematografía, de Museos, de la Infancia y la Juventud), las comunidades indígenas no se sienten reconocidas, incluidas o identificadas con dichas divisiones y proponen la Dirección Nacional de Etnocultura, que queda finalmente inserta como párrafo (Art. 67). Tal vez desde su cosmovisión y desde su vida no les interesen –o les interesen de otra manera– nuestros conflictos metafísicos, epistemológicos o valorativos. Tal vez por eso, sea un acierto la modificación del artículo 23 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) donde se substituye la palabra “Educación artística” por “Educación artística y cultural” en las áreas obligatorias de la Educación Básica colombiana (Art. 65 de la Ley General de Cultura). Sin embargo, tampoco pensamos que algunos de los indígenas actuales, en especial los que han pasado por las universidades y los que se han aproximado a los circuitos por donde circula lo artístico, como museos, galerías, festivales, estén ajenos a estos problemas que, en un mundo globalizado, también son globales.

Para la pregunta “qué es arte” no hay respuestas “correctas”, y el gran público zozobra entre los debates de los especialistas. Por eso, y tal vez ante su incredulidad cada vez mayor, en un Salón Nacional de Artistas, una grabación insistentemente repetía por los altavoces “Esto es arte... esto no es arte”, como haciendo eco al dilema que los visitantes experimentaban.

La valoración artística de los objetos, los productos del hombre o del hombre mismo no se nos da como algo estático, universal o permanente. Por el contrario, los conceptos emitidos en este campo son, o suelen ser, bastante cambiantes con el tiempo, subjetivos y culturales.⁷

⁷ Por eso el estudio de lo artístico, es decir, su identificación como arte, la posibilidad de interpretaciones conflictivas y el uso de la retórica en su interpretación, nos aproxima mucho más a la persuasión que a la verdad, a la retórica que a la ciencia en su sentido positivista –sentido por demás muy cuestionado– (Belton 1996). El arte, o mejor la concepción contemporánea de arte, tal como lo caracterizamos actualmente desde la cultura occidental, se constituye en relación con el surgimiento del “campo artístico” en términos de Bourdieu (1995) en el siglo XIX en el seno de sociedades altamente diferenciadas. El arte se configura como un campo de acción diferenciado de otros por lógicas y principios específicos, tanto es así que hoy incluso podemos hablar de

Carlos Miñana B. Formación artística. 1998.

Por eso, preferimos hablar de "**procesos**" **artísticos** y de "campo" artístico, y no de "arte" porque partimos de que lo artístico no es una propiedad inherente a determinados objetos o personas sino que es fruto de una compleja red de relaciones entre los hombres y de los hombres con los objetos. En términos de Margolis, hoy preferimos las "ontologías de flujo" a las "ontologías de invarianza" y no sólo el arte, sino nosotros mismos, los seres humanos, somos "emergentes y constituidos en forma similar por los procesos históricos y culturales" (1995a). La pregunta, entonces, sería mejor formularla no como *¿Qué es arte?*, sino *¿Cuándo es arte?*, tal como sugirió Nelson Goodman (citado por Danto 1997). Hablemos, pues, de las condiciones de posibilidad de los procesos artísticos, y hablemos de los procesos artísticos hoy, en una sociedad global y multicultural, para una formación artística en nuestro medio.

Aunque los formalistas han enfatizado que el lenguaje y las artes visuales son completamente incompatibles, la mayoría de los discursos posmodernos –y ojo los modernistas en arte fueron tal vez los primeros posmodernos- encuentran similitudes muy fuertes e incluso paralelismos exactos entre arte y lenguaje (Belton 1996). Sea que hablemos del arte como un lenguaje –o varios lenguajes- o "como si" fuera un lenguaje, estas consideraciones son muy productivas tanto para la reflexión sobre el arte, como para la formación artística.⁸ De hecho, una de las funciones esenciales del arte es la expresión y la simbolización. Un "hecho artístico" es una acción, objeto o expresión significativa, es decir, portador de información para los seres humanos⁹; es un proceso de comunicación que se realiza de acuerdo con unas reglas, con una gramática, con unos códigos específicos.

divisiones administrativas y espacios especializados al interior del Estado.

⁸ Como ya lo señaló John Dewey en 1934, "porque los objetos artísticos son expresivos, son un lenguaje". La perspectiva que mira el arte como una forma de lenguaje se ha nutrido especialmente de las aportaciones de psicólogos de la percepción como R. Arnheim y filósofos de la expresión simbólica como S. K. Langer o N. Goodman. Este enfoque es el adoptado por la reforma educativa española.

⁹ Esta información, según Ariño (1997:82-83) –siguiendo a Mosterin y Therborn-, puede ser sintáctica (referida a la forma), semántica (a la correlación) y pragmática (en tanto tiene capacidad para cambiar el estado del receptor). La información pragmática puede, a su vez, ser descriptiva, técnica o práctica, valorativa o normativa y prospectiva.

Cada grupo social y cada cultura comparten esta serie de códigos y, por tanto, es posible hablar de procesos de comunicación en el hecho artístico.¹⁰ Cada sociedad, a lo largo de los siglos, ha ido acuñando, creando y recreando los lenguajes “artísticos”, si es que cabe este término para la mayoría de las culturas en el mundo.

Todos estos códigos y reglas se aprenden por lo general no formalmente y, en ocasiones, a través de instituciones especialmente constituidas con este fin (entre ellas la escuela). De esta misma forma se aprenden no sólo los códigos sino también la actitud (¿estética?) con que se debe acceder hacia lo artístico (una actitud mística, participativa, contemplativa, individual o colectiva, analítica, emocional, práctica...). Estas reglas y estas actitudes se van institucionalizando y se usan como mecanismo de control social y, por eso mismo, son una y otra vez reafirmadas, consagradas, confrontadas, cuestionadas y negadas.

Para seguir con la analogía del arte como lenguaje, se puede considerar dentro de él una serie de "lenguas" o disciplinas artísticas: danza, pintura, escultura, música, teatro, cine, fotografía... Estas disciplinas no son iguales en todas las culturas, ni son eternas, ni son las únicas posibles. De acuerdo con las nuevas tecnologías surgen también nuevas "lenguas" y "dialectos" y nuevas herramientas. Un ejemplo reciente de ello es el videoarte. Tampoco se pueden considerar como compartimentos aislados; la danza, por ejemplo, se nutre de la música y viceversa. Por otra parte, en muchas ocasiones se producen hechos artísticos que involucran muy diversas disciplinas (la ópera, para poner un ejemplo no tan próximo).

Estas disciplinas artísticas se han intentado clasificar desde diferentes perspectivas: a partir de los materiales expresivos (gráfica, volumétrica, sonora, corporal, verbal o sus combinaciones), por los lenguajes históricamente constituidos dentro de una cultura determinada (pintura, diseño, grabado, fotografía, escultura, arquitectura, música, mimo, pantomima, literatura, cine, teatro, danza, ópera, video... y sus combinaciones), por los sentidos privilegiados en los procesos perceptivos (visual, kinestésica, auditiva... y sus combinaciones), por su estatus social y por su relación con tradiciones más o menos

¹⁰ En Italia ha tenido mucha aceptación un modelo que concibe la educación como un proceso de comunicación. Su aplicación al campo artístico ha sido planteado por L. Lazotti (1987) y F. Testa (1989). Ver Juanola 1992:14.

académicas y eruditas, o ligadas a la industria, o a la cultura popular (bellas artes, artes aplicadas, artesanías...), e incluso con tradiciones regionales (en el campo anglosajón, por ejemplo, se suele utilizar una clasificación tripartita *visual arts, literature y performing arts*: artes visuales, literatura y artes performativas o escénicas).

Se da un proceso simultáneo de especialización al interior de cada disciplina expresado en técnicas, materiales, géneros... y de agregación o interdisciplinariedad que puede consistir en tomar “prestados” algunos recursos expresivos de otras artes o en una fusión nueva como danza-teatro. “El arte, como las ciencias o la filosofía, vive de sus crisis: del cuestionamiento de sus planteos y no sólo de sus soluciones; de la crítica de su función, y no sólo de su rendimiento; de la exploración o transgresión de sus fronteras, y no sólo de la consolidación de sus dominios” (Rubert 1974:393)

En los medios especializados y en los procesos de transmisión y formación artística se han ido desarrollando también una serie de metalenguaje sobre el arte y sobre cada una de las disciplinas, construidos por los críticos de arte, los directores, los teóricos, los maestros..., metalenguajes que son casi internacionales.¹¹

Numerosas investigaciones muestran cómo un lenguaje es mucho más que un medio de comunicación y cómo cumple un papel fundamental en los procesos de construcción del conocimiento y de construcción social de sentido y significación (Toca 1997:209-214). Es "nuestra herramienta más poderosa para organizar la experiencia y, en realidad, para constituir 'realidades'" (Bruner 1988:20). El arte, como lenguaje, comparte estas características. Por lo tanto, el estudio y el manejo de un lenguaje artístico desarrolla en el individuo unos procesos de construcción del conocimiento –en relación incluso con inteligencias específicas, como ha expresado Howard Gardner (1994)- y lo vincula a una comunidad en la construcción social de sentido (a un "ámbito" -disciplina, ocupación, empresa- y a un "campo" -gente, instituciones, mecanismos de premiación y de juicio...- para seguir el discurso de Gardner).

¹¹ En el caso de la música ha estado marcado en especial por el italiano, o por el francés en la danza. Estos metalenguajes se dan también por fuera de la cultura occidental y entre las expresiones culturales y artísticas populares.

Pero un hecho artístico no es sólo un proceso de comunicación con códigos específicos, sino que también se inscribe dentro de una sociedad regida por una serie de “leyes” económicas. Más aún, todo hecho artístico es un hecho económico, un producto, una mercancía (bien sea un objeto o un servicio) que entra a circular en una estructura económica determinada. Esto no es una característica exclusiva de la sociedad de mercado; por ejemplo, en algunas comunidades indígenas los cantos “se venden” o intercambian. Las fiestas, los rituales, las producciones simbólicas de las comunidades indígenas no son ajenas a una dimensión económica, al contrario, cumplen con frecuencia importantes funciones no sólo simbólicas sino económicas.

La actividad artística es también una actividad económica relacionada íntimamente con los desarrollos tecnológicos y productivos. ¿Podríamos hoy estar hablando del cine como arte, o del piano-forte, sin desarrollos tecnológicos muy concretos? Hoy hacemos y escuchamos más música, no porque la necesitemos más que nuestros antepasados, sino porque la radio, el cine, la televisión, el disco, el cassette, el CD y el computador han posibilitado la ampliación sin límites de un mercado y unos consumidores. Los desarrollos tecnológicos tienen hoy un impacto fundamental en el arte y, sobre todo en los procesos de formación y de democratización de los procesos artísticos, no sólo en la difusión, sino también lo creativo.

Como hecho económico, podemos hablar de los procesos involucrados en la *producción, distribución y consumo* de lo artístico. En nuestras sociedades modernas de mercado se da una predominancia de la instancia distributiva sobre la productiva o la del consumo. Es decir, que el eje sobre el cual gira, el "lugar" donde se toman la mayor parte de las decisiones en relación con lo artístico actualmente no es el artista o productor de hechos artísticos, sino el distribuidor (comerciantes, editoriales, managers y empresarios, empresas de publicidad, radio, TV, empresas discográficas, galerías, controladores de circuitos internacionales de festivales, etc.) (García 1977 y 1990).

En este contexto, la actividad artística también puede considerarse como un "trabajo". El pensar el arte como trabajo abre interesantes perspectivas si se tiene en cuenta el papel de éste en la transformación del hombre y del medio natural y social, y liga profundamente con la idea clásica del arte como *ars* esbozada anteriormente.¹²

El ser artista se ha profesionalizado cada vez más, se ha complejizado, se ha vuelto más competitivo; mientras que unos pocos artistas se erigen en símbolos y en ídolos de la élite o de las masas, la mayoría cobran o se alquilan por horas y son intercambiables; otros pocos siguen siendo marginales. La imagen idealizada del artista en su estudio en una casa de campo o con una apretada agenda de giras internacionales en lugares exclusivos o en escenarios multitudinarios, se trastoca la mayoría de las veces en el artista pluriempleo, que –como no produce para pagar un representante o *manager* y todo su séquito administrativo y de *marketing*, es decir, para convertirse él mismo en una empresa- tiene que organizar su hoja de vida, que concursar, que hacer *casting* o audiciones, venderse, ofrecer su talento, su creatividad, su experiencia, sus obras, regatear, pasar por buenos y por malos momentos... combinar la práctica artística y/o creativa con la docencia, con la administración o con actividades diversas.

El mundo *amateur* o de los aficionados ha crecido exponencialmente, algunos de ellos mostrando habilidades técnicas por encima de los niveles profesionales de hace cincuenta años. Este mundo *amateur* se expresa en sus circuitos propios, en “exitosos” programas de TV, en festivales, en galerías y salones de exposiciones, en círculos locales y familiares, y - con cierta frecuencia- invaden el círculo de los profesionales.

Esta dimensión económica, tecnológica y laboral se ha eludido con demasiada frecuencia en los procesos de formación artística tal vez por una mirada idealista de los procesos artísticos y por la perspectiva del “arte por el arte”.

¹² La *Recomendación relativa a la condición del artista*, aprobada en la 37ª sesión plenaria de la UNESCO el 27 de octubre de 1980, orientada a defender los derechos laborales de los artistas a nivel internacional, a promover su bienestar como individuos y como colectivo, define al artista como un “trabajador cultural”, aunque advierte que será considerado así únicamente “si lo desea”. Resulta interesante que también los maestros colombianos, a través de la FECODE, se autodenominen “trabajadores de la cultura”.

Los hechos artísticos no son sólo eventos o procesos comunicacionales y económicos. Al producirse en una sociedad determinada donde interactúan grupos e individuos con características propias y con intereses específicos -conscientes o inconscientes-, los hechos artísticos adquieren una dimensión social que va más allá de su consideración como intercambio lingüístico o económico.

Aspectos como el grado o el tipo de participación (e incluso exclusión) de determinados grupos sociales en un hecho artístico es apenas un ejemplo de cómo cada evento artístico realiza una praxis social que va más allá del mismo lenguaje o de lo económico. Baste para ilustrar lo anterior la reciente y profusa producción de obras artísticas y de estudios sobre arte desde la perspectiva de género o donde la problemática de género recibe un tratamiento cualitativamente distinto.

Lo artístico puede ser pensado -y realizado- desde las relaciones de poder y como poder, puede ser leído y vivido en claves como la equidad, la desigualdad, los grupos etarios, el racismo y el etnocentrismo, el respeto a la diferencia, el ecologismo, el “saldo pedagógico”, los procesos identitarios, la ética o la calidad de vida. En los campos artísticos actúan “*instituciones* (repertorios específicos y estables de reglas, recursos y relaciones) y *movimientos* (redes de interacciones informales entre una pluralidad de individuos, grupos y/o organizaciones, comprometidos en los conflictos políticos o culturales [y en los conflictos de su propio campo], sobre la base de identidades colectivas compartidas) (...) en marcos espaciotemporales más amplios” (Ariño 1997:75). Las relaciones entre arte, cultura y sociedad se establecen, no tanto a través de mensajes subliminales, de panfletos, de libretos o de alusiones explícitas, sino “a través de la lógica de los campos o ámbitos diferenciados de la acción” (Ariño 1997:76).

Los hechos artísticos podemos también considerarlos desde una perspectiva más subjetiva (individual o colectiva) como experiencias. En este sentido, desde la perspectiva de los sujetos, un hecho artístico se percibe como una experiencia con características propias, tal como lo señaló John Dewey en *Art and Experience* (1934).

Si analizamos cómo suele aparecer esta experiencia en nuestra sociedad, podemos caracterizarla básicamente así:

- con énfasis en lo apreciativo
- con énfasis en lo reproductivo
- con énfasis en lo creativo.

Es decir, que personas y grupos experimentan los hechos artísticos como receptores (oyentes, espectadores...),¹³ disfrutando, apreciando, analizando, emitiendo juicios y valoraciones... Otras personas (o las mismas pero en otras ocasiones) participan de los procesos artísticos produciéndolos, bien sea creando, o recreando y re-actualizando un hecho artístico inventado o producido inicialmente por otros. Los términos que usamos en el campo artístico no siempre coinciden, pero sí las dimensiones. Por ejemplo, el concepto de “interpretar” en las artes visuales remite más bien a un ejercicio de la crítica, de lo apreciativo y lo analítico; en las artes escénicas o performativas (danza, teatro, música...) interpretar es fundamentalmente ejecutar, actualizar, performar, re-crear algo creado inicialmente por otro o por uno mismo.

Desde otra perspectiva un poco más psicológica podemos también caracterizar la experiencia artística según los componentes afectivos, analíticos, motrices, lúdicos, intuitivos, expresivos, sensoriales o perceptivos...

En síntesis, podemos concluir que el sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejida desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, las relaciones sociales, y las experiencias personales y sociales, entre otras, tramas y lógicas atraviesan también los procesos formativos.

¹³ Es importante aclarar que no se entiende aquí lo receptivo como sinónimo de "pasivo". El ser "espectador" es una actividad, una forma de participar del hecho artístico (ver Miñana 1986).

LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN/FORMACIÓN ARTÍSTICA BÁSICA¹⁴

Si bien podemos discutir ampliamente sobre las instituciones y formas educativas, hoy nadie cuestiona la educabilidad del ser humano y, a no ser que algún día se descubra que hay una especie de ADN especial para los artistas, hemos de suponer –y numerosas experiencias lo demuestran- que todo niño puede llegar a ser un artista profesional. Afortunadamente no a todos les interesa, ni tampoco le interesa a la mayoría de las sociedades invertir en que así sea. Aunque suena bonito, no resulta muy viable por el momento una sociedad donde todos sean profesionales del arte, donde todos vivan de hacer arte.

Partimos del hecho de que el enfoque, intensidad horaria, énfasis, condiciones de admisión, etc. para formar un artista profesional de alto nivel desde la infancia -opción personal del niño o la niña y de sus padres- presentan diferencias significativas con respecto al enfoque y condiciones para una formación artística general básica, tal vez obligatoria, no selectiva, es decir, para todos. Esta diferencia es clara en la mayoría de los países, recibe diferentes nombres,¹⁵ y se desarrolla en forma diferenciada a través de programas también distintos. Esto no quiere decir que estos dos “sistemas” formativos, por llamarlos de alguna manera, no tengan aspectos en común o sean independientes. Se nutren y se necesitan mutuamente. Un artista con un mayor nivel de formación y de profesionalismo requiere también de un público “formado”, y esos artistas de “alto nivel” se logran sobre una amplia base de artistas aficionados de calidad, y de padres y madres “formados” artística y culturalmente.

El aprendizaje básico de las artes está al alcance de todos y todo ciudadano debe tener la oportunidad de acceder a una educación artística y cultural, como señalan la Ley de Cultura y la Ley General de Educación. Ésta posibilita desarrollar procesos en los que se involucra

¹⁴ Para una ampliación de esta temática puede verse Miñana 1997c, 1996c, 1996e y 1992a.

¹⁵ En Cuba, por ejemplo, hablan de “enseñanza musical” orientada hacia la formación de músicos profesionales desde el nivel elemental, y de “educación musical” para referirse a la formación básica musical que todo individuo debe poseer, sea como “público formado” o como músico aficionado (Sánchez 1992). En muchos países (incluido Colombia) el músico profesional se forma con frecuencia asistiendo a cursos libres pero regulares en los Conservatorios o Academias especializadas desde la infancia, para luego ingresar a los cursos superiores de carácter universitario.

lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual pues compromete la percepción, el pensamiento y la acción corporal. Los procesos artísticos permiten apropiarse, reelaborar, imaginar, crear, construir y deconstruir las relaciones con nosotros mismos, con los demás y con el medio, a través de lenguajes simbólicos particulares con componentes no necesariamente verbales o racionales. Con el arte podemos redefinir realidad y redefinir el mismo arte, podemos incluso hacer terapia.

La educación artística para todos -respetando la diversidad y la autonomía que otorga la ley a los niveles regionales, institucionales y a las comunidades indígenas y afrocolombianas- debería orientarse a promover la expresión, la simbolización y la comunicación; expresión libre, lúdica, gozosa, exploratoria, creativa, individual y colectiva, pero también expresión ligada a las tradiciones disciplinares en el campo del arte y a los códigos socialmente elaborados dentro de cada cultura. Como ya dijimos anteriormente, el estudio y el manejo de los “lenguajes” artísticos favorecen en el individuo procesos específicos de construcción del conocimiento y lo vinculan a una comunidad en la construcción social de sentido. La educación artística nos permite conectar “los cambios en las condiciones del saber con las nuevas maneras de sentir, de la sensibilidad, y ambos con nuevos modos de juntarse, esto es, con nuevas figuras de la socialidad” (Martín 1994:47), y reelaborar en forma creativa las complejas relaciones entre las culturas locales y los procesos nacionales e internacionales, entre la individualidad y la masificación, entre la tradición y la innovación. Esto implica asumir una perspectiva multicultural desde el comienzo de la educación artística, aunque enraizada en lo local.

Los procesos artísticos deben abordarse desde la acción, la experiencia y el descubrimiento; deben ser antes que nada, experiencia, que en la actualidad –como vimos anteriormente- podemos caracterizarla con énfasis en lo apreciativo, con énfasis en lo re-productivo, o con énfasis en lo creativo. Y estas tres dimensiones están atravesadas por el disfrute. La educación artística se orienta hacia una experiencia integral de los procesos artísticos, es decir, desarrollando lo apreciativo, lo re-productivo, y lo creativo, con un sentido placentero. La creatividad o el sentido crítico no se forman en el último semestre de la universidad, sino desde el preescolar o desde mucho antes.

Las experiencias artísticas de los niños y niñas deben ser genuinas, adecuadas si se quiere a su edad, pero auténticas. ¿Será que lo que se hace normalmente en las escuelas y colegios, en academias y cursos libres soporta el calificativo de “experiencia artística”? ¿Será que los niños y jóvenes habrán tenido alguna experiencia danzaria o musical creativa? ¿se habrán sentido alguna vez haciendo teatro o escultura “de verdad”? ¿no será que estamos haciendo un arte homogeneizado y pasteurizado, desinfectado para la escuela y para la enseñanza? Si las experiencias artísticas son débiles, postizas, falsas, descomprometidas... no podemos esperar que la formación artística produzca todos esos logros formativos para el ser humano y para la cultura de los que nos enorgullecemos.

Los contenidos básicos de la educación artística, aunque todos se interrelacionan, los podríamos agrupar en:

- a) hechos y conceptos, lo cual incluye la información sensorial, la formación de la percepción, la alfabetización en los códigos y lenguajes artísticos, y el conocimiento de la producción y los procesos artístico-culturales a nivel regional, nacional e internacional;
- b) procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos: estrategias de aprendizaje, de observación, de exploración, de creación; habilidades, destrezas y manejo de técnicas y procedimientos específicos de los lenguajes artísticos (contextualizados, no la técnica por la técnica);
- c) actitudes y valores, orientados al desarrollo personal (confianza en sí mismo, respeto, sentido crítico...) y comunitario (valoración de la identidad cultural, del trabajo cooperativo...), a la formación del gusto, al respeto de distintas expresiones y valoraciones, al reconocimiento y valoración de la multiculturalidad, al desarrollo de la sensibilidad estética y artística, a desenvolverse con criterio en la desbordante oferta de la sociedad en que vive, a la vinculación con los procesos artísticos que se dan en el medio... (MEC 1993).

En los primeros años se debería privilegiar un trabajo integrado, interdisciplinar, lo cual no quita la posibilidad de realizar algunas actividades desde perspectivas disciplinares. Posteriormente los adolescentes y jóvenes definen más sus intereses y suelen querer desarrollar habilidades específicas en una o varias de las disciplinas artísticas (danza, teatro,

música, artes visuales...); por lo cual, sin perder la perspectiva interdisciplinaria que caracteriza el arte contemporáneo, se podría hacer más énfasis en los lenguajes específicos y disciplinas de acuerdo a sus intereses y a la disponibilidad del medio. Esta diversificación no va orientada a una especialización o profesionalización artística -lo cual puede realizarse en academias y centros especializados- sino a que el niño, adolescente o joven pueda explorar y encontrar las formas de expresión que más se acomoden a sus gustos, aptitudes e inclinaciones, y que le gustaría continuar cultivando en el futuro.

A pesar de que el panorama es bastante problemático en nuestro contexto, tal como se mostró en un artículo publicado en la revista *Educación y cultura* (Miñana 1996c), también es cierto que el futuro resulta prometedor y lleno de nuevas perspectivas. Hay algunos indicadores que permiten pensarlo así:

- una nueva Constitución, una Ley General de Educación y una Ley General de Cultura donde se plantea una educación y una gestión cultural descentralizadas, con autonomía regional, local e institucional incluso en el manejo de los recursos, donde se reconoce un país multicultural, una flexibilidad curricular, una promoción automática...
- la consolidación de la profesión de pedagogos para la educación artística a nivel de licenciatura desde hace 20 años y con más de una veintena de programas de formación en todo el país,
- la introducción de los laboratorios de informática o centros de cómputo en todos los colegios y el impacto de las nuevas tecnologías en la democratización de los procesos educativos artísticos (multimedia, MIDI, sintetizadores y organetas, grabadoras de cassettes, videos, Internet...),
- el compromiso incipiente pero cada vez mayor de las universidades con la investigación de las culturas y expresiones artísticas regionales, populares y comerciales, de los fenómenos de cultura urbana y juvenil, de los procesos pedagógicos, de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación...
- la valoración de la educación artística por parte de la población en general y, en especial, por los padres de familia,
- la ampliación de la jornada escolar lo cual permitirá abrir espacios para la práctica artística a partir de los intereses de los estudiantes,

- el papel de los medios masivos, las ediciones en fascículos, los videos comerciales, los multimedia y las nuevas tecnologías en la difusión y reproducción de las artes hasta convertirlas prácticamente en un "ambiente" que envuelve la cotidianidad de los jóvenes,
- los procesos cada vez más interdisciplinarios dentro de las artes y la pedagogía artística,
- el crecimiento de la producción de los fabricantes nacionales de material didáctico y la apertura de las importaciones de instrumentos musicales, libros especializados, equipos y accesorios (Ley de Cultura, Art. 19).

Se hace necesario, por tanto, pensar en forma diferente el papel de la educación básica y de la educación artística dentro de ésta. Resulta obvio que es mucho más rica artísticamente la cotidianidad de muchos niños que lo que les ofrece la escuela o los cursos libres y que tal vez la función de la educación artística vaya cada vez más orientada a "descubrir y explorar metódica y críticamente un cierto número de procedimientos [artísticos] vividos directamente a través de la realidad de los distintos encuentros interculturales (...) y a participar en la creación y mantenimiento de actividades [artísticas] en la comunidad, donde la gente pueda elegir su participación y contribuir así a la rica variedad de las posibilidades [artísticas] de nuestra sociedad" (Swanwick 1991:133-134). Es decir, la escuela como espacio de construcción de sentido, de negociación y de reelaboración crítica de la masa desorganizada de información con la que se ve "bombardeado" el niño y el joven de hoy, y como lugar de la práctica artística libre, abierta y diversa.

Si negar la responsabilidad de otros actores e instancias, cada vez es más claro que el cambio y la transformación de la educación artística depende sobre todo de nosotros, los maestros y educadores. Cómo cambiar la imagen que hemos proyectado, cómo asumirnos como profesionales artistas y maestros, cómo cambiar las condiciones de precariedad en que nos movemos, cómo comprometernos más con el arte, con los niños, los jóvenes y la educación son preguntas que sólo nosotros podemos responder desde nuestro quehacer y desde nuestras experiencias innovativas. Es claro que, en un mundo que se mueve a pasos agigantados, cada vez más globalizado y -al mismo tiempo- sectorializado y regionalizado, ya no sirve la repetición de procedimientos "metodológicos" y de estrategias. Al maestro

sólo le cabe una salida: ser un investigador-transformador de su práctica pedagógica y de su medio cultural y artístico.

Los procesos de formación artística no los podemos ver únicamente desde una perspectiva escolarizada o academizada. La formación artística comienza en la familia, en los medios masivos, en el ambiente artístico local. Hay que estimular el aprendizaje intergeneracional, que –como ya se hace en muchos lugares del país- los artistas locales se vinculen de alguna manera a las instituciones educativas –no profesionalizándolos como docentes, sino aportando su experiencia como artistas- y viceversa, que los niños y jóvenes los visiten en sus casas y talleres, asistan a sus ensayos y presentaciones, vivencien y experimenten distintas formas de ser artista y de hacer arte. Por lo tanto, hay que estimular y valorar a los artistas y/o “trabajadores culturales” locales y promover los contactos intergeneracionales. Si bien la psicología cognitiva ha demostrado hace años la importancia formativa de la relación entre las personas de distintas edades y con competencias diferentes, la escuela y el Estado -con una mentalidad de fábrica fordiana y de “empresa”- se empeña en agrupar artificialmente a los niños de la misma edad y en aislarlos de los otros. Por ejemplo, no tiene sentido como experiencia musical genuina en nuestra cultura un grupo de 40 flautas dulces al unísono –y obviamente desafinadas-; la música en nuestro medio se hace con grupos de voces e instrumentos diferentes, se hace con personas con habilidades y desarrollos técnicos diferentes, y en esa relación diversa y complementaria se tiene una experiencia musical “de verdad” como intérprete. En una obra de teatro hay actores viejos y jóvenes, los hay protagónicos y secundarios. ¿Será que todos los niños de una escuela o de Colombia tienen que aprenderse el mismo parlamento, representar el mismo personaje, pintar el mismo sol con la casita, repetir una y otra vez el paso básico de la cumbia, porque tienen una edad determinada? La educación artística que promueve experiencias artísticas genuinas, no artificiales para la educación, tiene un potencial increíble para transformar la escuela. Las actividades artísticas en el contexto de la educación formal se diferencian también de las otras actividades escolares porque con frecuencia se hacen con un sentido social, se comparten. Un examen o un ejercicio de matemáticas se le muestra al profesor para demostrarle que se sabe; los productos artísticos dan vida, color, alegría, llenan de

sonidos diferentes la escuela; se exhiben, se muestran incluso a los padres, vecinos y familiares.

En la relación entre procesos pedagógicos y procesos culturales, uno de los problemas -uno apenas, pero es el que más ha destapado la nueva Ley de Educación- es que los currículos ignoran la realidad cultural del país, de un país multicultural, en cambio permanente, abierto a las tendencias internacionales. Las políticas están quedando en el papel por la ausencia de estudios regionales serios en los diferentes campos que las hagan viables. Pero la multiculturalidad, en un contexto de globalización plantea, además, otros retos: se requiere también una apertura internacional, no en forma inconsciente, sino a través de procesos de apropiación y resignificación crítica desde los contextos y necesidades regionales.

El dinamizar la formación artística básica o para todos no es sólo un problema de la escuela, de los centros de educación informal y no-formal, o de las casas de la cultura: tiene que ver también con los medios masivos, con la ciudad y el campo “educadores”, con la transformación de los museos, salas y escenarios, con la investigación, con el estímulo a la producción de materiales para la práctica artística y material educativo significativo y pertinente local y nacionalmente (textos, útiles, instrumentos, escenarios, material audiovisual, material informático –hardware y software-, bibliotecas...), con la sistematización, difusión y estímulo a las experiencias significativas y exitosas, con la formación de educadores, con el compromiso de los artistas profesionales con la formación de las nuevas generaciones y de su público.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

La mayoría de lo dicho para la educación básica debería ser pertinente para la educación superior y para la formación de educadores y formadores, en especial el que al centro de todo proceso formativo debe estar una experiencia integral del arte, hacer arte de la forma

más integral posible. Esto es la médula central e insustituible de todo currículo desde el preescolar al doctorado.¹⁶

En este campo resulta mucho más problemático que en la educación básica plantear algunos aspectos generales, sin embargo presentamos a continuación algunas sugerencias, planteamientos y críticas -desordenadas y telegrafiadas-, que intentan ser polémicas y -al mismo tiempo- coherentes con lo planteado hasta el momento sobre el arte y la formación artística.

En primer lugar es necesario asumir una actitud más interdisciplinaria, tanto en los procesos artísticos, como en la enseñanza del arte y en los currículos. Eso supone abandonar el ancestral desinterés de cada uno de nosotros por las disciplinas de los demás. Así estemos en una Facultad de Artes, la comunicación entre disciplinas es mínima. En el mejor de los casos, los de música hacen la música para el teatro o para la danza, pero realmente son pocos los trabajos propiamente interdisciplinarios. Incluso se da la situación en una universidad de Bogotá de que el Departamento de Música está en el norte de la ciudad y el Departamento de Danza y Artes Escénicas en el centro. En el campo educativo y curricular es mucho lo que tenemos que aprender los de artes musicales y escénicas, de los de artes visuales, y viceversa. En las artes visuales, tal vez porque se han desarrollado recientemente en forma -aparentemente- muy individual, se respira en las aulas una mayor creatividad y libertad de expresión pues no hay necesidad de manejar lenguajes comunes con los otros artistas para desarrollar una obra de arte. La propuesta que hacemos aquí es muy modesta:

¹⁶ En la enseñanza de la música a nivel académico hablamos de *ejercicios técnicos*, *estudios* y *obras*. Los primeros tienen una intención eminentemente didáctica, mecánica, para el desarrollo de una destreza determinada; en estos casos normalmente la musicalidad brilla por su ausencia. Las *obras*, por el contrario, fueron hechas sin pretensiones didácticas o técnicas, con intención expresiva, artística. Los *estudios* se mueven en una especie de estadio intermedio entre el ejercicio técnico y la obra: presentan musicalidad pero al mismo tiempo hay un interés por abordar -musicalmente, no mecánicamente- un problema técnico. Así no reciban esta denominación, las diferentes disciplinas artísticas comparten este tipo de repertorios y propuestas en sus procesos académicos. Una buena pregunta para tomar el pulso de nuestros currículos es reflexionar y analizar las relaciones y el peso que tienen los ejercicios, los estudios y las obras en nuestras instituciones. En últimas, con ello nos preguntamos si en el centro de la academia está la técnica por la técnica o está el arte como experiencia vital.

no es disolver la disciplinarianidad, sino estimular la interdisciplinarianidad en todos los niveles.

Hay que pensar también en los procesos formativos las relaciones entre el pasado y el presente y, por qué no, hasta qué punto somos prospectivos. Los currículos se basan con demasiada frecuencia en un modelo cronológico, lo que a la larga termina siendo un modelo cuantitativo. Lo contemporáneo queda para el último semestre y siempre es el perdedor en lo cuantitativo. Aunque existan interesantes paralelismos entre los procesos de desarrollo cognitivo del niño y la historia de la humanidad, formar un artista no es repetir en él mismo la historia del arte –si es que hay “una” historia del “arte”-. Olvidamos que la historia es *una* lectura del pasado desde el presente y para el presente, y que los historiadores hace tiempo abandonaron la idea del progreso y del desarrollo lineal. ¿Por qué no invertir el orden y comenzar por el presente para, desde allí, acercarse al pasado?.¹⁷ Christopher Small es mucho más radical y plantea un paralelismo con la vida humana: hay “dejar morir” las obras del pasado para poder disfrutar y entender sin tanto prerrequisito el presente (1989).

Si entendemos el arte también como un “lenguaje”, es útil pensar cómo se aprende una lengua: no con *ejercicios* o *estudios*, sino con *obras*, es decir, hablando, leyendo y escribiendo. Sin embargo a veces seguimos empeñados en enseñar el arte a partir de la gramática y de los metalenguajes. “Introducimos reglas secundarias –quizá incluso terciarias- a expensas de los procesos fundamentales, concentrándonos más en lo que no se debe hacer que en lo que es creativamente posible” (Best 1992:2). Preferimos las gramáticas a los procesos lingüísticos, desbaratamos los árboles pero no entendemos y vivimos el bosque como hábitat, como ecología viviente. Tratamos los síntomas como las

¹⁷ En el campo de la educación básica hay experiencias interesantes y exitosas en este sentido. Por ejemplo, la propuesta del trabajo por proyectos de la escuela de Winetka en Chicago a comienzos de siglo –por cierto muy influenciada por la filosofía de John Dewey-, o la experiencia de Lorenzo Milani en la escuela de Barbiana en Italia donde la historia se estudiaba a partir de las noticias del periódico del día. En el campo de la educación artística propiamente dicha se desarrolló una experiencia bien interesante en Barcelona para enseñar la historia de la música a partir de talleres de dramatización en la educación primaria (A. Puig y F. Serrat. *Taller de formas musicales*, Barcelona, Vicens-Vives, 1974), experiencia que replicamos y adaptamos con éxito en varias escuelas públicas de Bogotá a comienzos de los 80 desde las prácticas de la UPN.

causas. Si podemos improvisar y crear en forma fluida en nuestra lengua materna es porque pensamos en esa lengua, no porque traducimos ni aplicamos reglas gramaticales (ídem).

Y así como en un mundo global se hace necesario manejar más de una lengua, también en el campo artístico el multiculturalismo es una necesidad. La perspectiva multicultural está a la base de los procesos creativos contemporáneos, de fusión, posibilitando la diversidad perceptiva y cognitiva. Multiculturalismo entendido entre lo occidental y lo no-occidental, pero también entre lo académico y lo masivo, entre lo oficial y lo minoritario o lo alternativo, entre el mundo del maestro y del estudiante... Multiculturalidad que incluye eso que despreciamos pero que consideran y viven como arte el 99% de los colombianos, y que acoge también a las culturas juveniles y a los fenómenos masmediáticos. Multiculturalidad que exige un acercamiento de tipo antropológico, es decir, no simplemente “utilizar” repertorios, motivos o simbolismos para nuestro arte, sino acercarse a las lógicas y sentidos de la otra cultura de manera más profunda. Aprender incluso desde los mismos procesos de transmisión cultural y artística, incorporar los procesos de enseñanza de las otras culturas al aprendizaje de esas culturas. En ese sentido no hay un “método” para enseñar multiculturalmente; el método surge del acercamiento a cada cultura (Miñana 1987 y Smith 1993).¹⁸ Las culturas tradicionales tienen también un aporte importante en el campo de la pedagogía y de las didácticas. El estudio de los procesos de construcción de conocimiento, por ejemplo en música, en especial en relación con las lógicas de hacer, pensar y transmitir la música que tienen los sectores o las comunidades donde se privilegia la tradición oral sobre la escrita, abre interesantes y fecundas perspectivas de tipo interdisciplinario (Miñana 1987).

En nuestras universidades y academias con frecuencia hay exceso de lo verbal en los procesos de enseñanza a costa de lo no-verbal, que es lo que caracteriza la mayoría de las

¹⁸ El tema del multiculturalismo en la educación artística está desde hace años presente en la literatura especializada (por ejemplo en las revistas de larga trayectoria como *Art Education*, *School Arts*, *Music Educators Journal*, *Studies in Art Education*, *Youth Theatre Journal*, *Journal of Aesthetic Education*, *Design for Arts in Education*, *Arts Education Policy Review*, *Revista Española de Educación Musical...*), en congresos y eventos internacionales (ver por ejemplo el 23rd *World Congress of International Society for Education through Art*, realizado en Adelaide, South Australia, del 12 al 19 de agosto de 1978), y en libros de texto incluso para el preescolar y la primaria, sobre todo en EE.UU., Alemania, Japón e Inglaterra.

disciplinas artísticas si exceptuamos la literatura (Best 1992). Deberíamos responder más a menudo a la música con la música, al dibujo con el dibujo, al cuerpo con el cuerpo..., dejar fluir la expresión artística y no bloquearla permanentemente. Y, en ese sentido, hay que tener en cuenta que en las artes escénicas y musicales, interpretar no es clonar, sino que puede también entenderse como un acto creativo.

Manejamos a veces conceptos demasiado lineales de los procesos artísticos y formativos. Los currículos son “entubados”. ¿Por qué la historia sólo se puede estudiar después del cuarto semestre, o la dramaturgia debe ir después de la actuación, o la danza contemporánea hay que estudiarla después de la clásica? Si aprendemos el arte haciéndolo, y no tanto con la técnica por la técnica y el conocimiento enciclopédico, los prerrequisitos van a tambalearse. En este tema también la mirada multicultural a los procesos artísticos va a abrirnos nuevas perspectivas. El trabajo interdisciplinario y la articulación entre las diferentes disciplinas son deficientes o nulos, aunque se advierte una intención muy clara actualmente en algunas experiencias para establecer una mayor correlación e interdisciplinariedad. El currículo se estructura de una forma lineal o semirramificada (prerrequisitos y correquisitos) en un diseño un poco simplista, rígido y con una correlación externa, superficial entre las asignaturas. Se supone que cada nivel es "más difícil" que el anterior, pero sin delimitar los alcances reales de cada nivel y sin tener en cuenta los desarrollos concretos de los alumnos

El ser artista, científico o profesional, no es principalmente tener un título. Es ejercer una profesión, vincularse a una comunidad artística, académica, científica o profesional. Es, en últimas, ingresar a un “club” elitista con sus ritos de paso y demás parafernalia. Formar artistas es también prepararlos para su vida profesional y laboral, para moverse en el “campo” artístico en términos de Bourdieu, tal como caracterizamos anteriormente, con sus relaciones de sentido (existencial), de fuerza (dominación/subordinación) y de estructura (la vinculación con el campo específico y la estructura social) (Ariño 1997). Por otra parte, el hecho de ser docentes nos inscribe también en otro campo cultural que es el educativo con implicaciones laborales, salariales, legales, con tradiciones propias, con vinculaciones diferentes a la estructura social. Y, finalmente, el trabajar o estudiar en una institución

educativa o en otra, también nos exige el conocimiento y la participación en una cultura institucional determinada: es distinto ser docente o estudiante de una universidad pública o privada, de una academia... Cada institución tiene tradiciones y culturas académicas diferentes que no son ajenas a los procesos formativos.

Normalmente asociamos los computadores con la ciencia, con las matemáticas... Sin embargo, los computadores y las tecnologías como el video tienen su espacio privilegiado en la formación artística, tanto en música como en artes visuales y escénicas. Estas tecnologías no solamente son excelentes herramientas didácticas, sino que están cambiando la forma de hacer y entender el arte, y en eso los jóvenes tienen una sensibilidad y una apertura mucho mayor que nosotros (Martín 1996). Todas estas máquinas tienen la virtud de reducir los problemas técnicos y dejarnos las manos libres para lo creativo. Cada vez es más evidente que se puede tomar la opción de ser un excelente artista en el campo de la plástica o las artes visuales, o en el campo musical, por ejemplo, sin necesidad de ser un buen pintor o un buen intérprete de un instrumento, lo cual implica repensar de nuevo los currículos, no obligar a todo el mundo a gastar tanto tiempo en el perfeccionamiento de la técnica y dar vía libre a lo creativo. Esto es, además, muy propio de las nuevas generaciones: quieren decir algo, quieren expresarse ya, sin la espera, la tortura y el corsé del largo entrenamiento.

Respecto a las didácticas y las metodologías no existen fórmulas. En un momento de grandes cambios de paradigmas como el que vivimos es necesario hacer un alto en el camino y evaluar los procedimientos que empleamos. En primer lugar, y aunque parezca obvio, no existen fórmulas porque los métodos están en función de los objetos de estudio, de las metas que perseguimos, de los medios con que contamos, de nosotros mismos y de los estudiantes, eso por decir lo mínimo. Y por eso mismo decíamos anteriormente que el docente hoy no puede pensarse sino como un práctico reflexivo, como un investigador de su propia práctica y de su propia docencia en permanente transformación. En primer lugar debemos aprender de nuestra experiencia o, como dice Antanas Mockus, explicitar las pedagogías exitosas que se mueven a nivel implícito, sistematizarlas, someterlas a la crítica,

evaluarlas y difundirlas. Debemos aprender también de nuestros errores y fracasos, de las experiencias de los otros y de otros países.¹⁹

Resulta preocupante el que pareciera que no tenemos memoria. A los docentes universitarios parece no interesarnos mucho pensar y sistematizar la docencia y por eso estamos condenados a pedalear en una bicicleta estática, a trabajar duro pero comenzando siempre desde cero, a seguir una y otra vez descubriendo el agua tibia. Se sabe que hay experiencias muy valiosas, pero ¿dónde están los balances, la sistematización y crítica de las experiencias, el acumulado, la memoria, los escritos, las publicaciones, la difusión e intercambio?. Baste para ello consultar el archivo académico de cualquier Facultad de Artes del país. ¿Qué se encuentra allí?: con suerte esos documentos formales que llamamos programas y las reformas curriculares, documentos que normalmente traen poco soporte investigativo y empírico. Como la tradición es que no se escribe,²⁰ tampoco hay el hábito de consultar lo que ya se ha escrito. Por ejemplo, ¿hasta qué punto se tienen en cuenta los resultados arrojados por algunos valiosos trabajos de grado para la transformación del currículo y la docencia, hasta qué punto nos comprometemos con la producción intelectual y artística de los estudiantes, a cuántas de las numerosas y excelentes revistas internacionales sobre la enseñanza de nuestra disciplina estamos suscritos a título personal o institucional, cuántas de ellas leemos, cuántos de nosotros hemos leído las Leyes de Educación, de Cultura o la Ley 30?

Y, en relación con lo anterior, resulta también preocupante el vacío en el campo de las investigaciones y publicaciones sobre la enseñanza del arte en nuestro medio. Los más atrevidos -¿o ingenuos?- nos arriesgamos a opinar escribiendo, pero esto no es investigar. En COLCULTURA y ahora en el Ministerio de Cultura se ha entendido este inmenso vacío

¹⁹ Resulta preocupante, por ejemplo, que en Colombia la mayoría de los educadores musicales desconozca lo que fue el movimiento *Comprehensive Musicianship* en EE.UU., un movimiento pedagógico musical que involucró a varios de los más famosos compositores de ese país, que recibió una financiación altísima de la Fundación Ford durante varios años, que produjo numeroso material didáctico novedoso, contemporáneo, integral, que formó cientos de docentes, y que hizo nuevos planteamientos que implementó sistemáticamente a través de experiencias en el campo de la pedagogía musical y artística.

²⁰ Vale la pena mencionar aquí la experiencia de 5 años con la revista especializada *A Contratiempo. Música y danza*. Resulta interesante el hecho de que había más producción escrita

y en las becas hay un rubro para este tema. Pero esto no es suficiente. La universidad moderna es algo más que un sitio donde se “dictan clases”, es una universidad investigativa y debemos comprometernos institucionalmente con la investigación de la docencia y de la formación artística. El ya casi movimiento internacional denominado *Teacher as Researcher* está mostrando cómo la docencia es una profesión que requiere de la investigación sobre las mismas prácticas educativas, y que esta investigación no es delegable a los psicólogos o a los sociólogos (Miñana 1997d).

Un programa curricular flexible y coherente en su diseño y aplicación únicamente es posible con la conformación de reales equipos de trabajo, equipos de docentes y profesionales, equipos con un proceso de formación, de discusión y cualificación al interior del mismo programa, es decir, comunidades académicas. La constitución de equipos garantiza por otra parte la continuidad de los programas. Las instituciones financiadas por el Estado encuentran serias dificultades en este sentido por sufrir de vicios burocráticos ampliamente conocidos y problemas en las asignaciones presupuestales. Las instituciones privadas, preocupadas por la rentabilidad, tampoco han logrado garantizar espacios reales de debate y construcción colectiva. Una reestructuración, mejora o cambio curricular, no es un documento sino un proceso que exige, ante todo un cambio de mentalidad del profesorado e incluso a veces un cambio del profesorado, un plan de formación y de actualización en relación al nuevo currículo, unos procesos de selección diferentes de los aspirantes, etc.

* * * * *

Respecto a la problemática más específica de la **formación de docentes para la educación artística a nivel no-superior**, el debate -si es que se puede hablar de “debate” en el sentido académico- se ha polarizado en nuestro medio entre los “académicos” (o “artistas”) y los “centrados en el niño o en el estudiante” (o “pedagogos”), por llamarlos de alguna manera. Esta bipolaridad es, obviamente, una reducción simplista de posiciones mucho más complejas, pero sí es la punta del iceberg. El debate se ha dado sobre todo en los espacios universitarios, en las reuniones de profesores, en el diseño de programas y en las aulas. Sin

entre artistas comprometidos con la educación artística que entre los que no lo estaban.

embargo no hay una tradición escrita que lo recoja pues a los “académicos” pareciera que no les interesara escribir sobre el tema ya que “todo está muy claro” (y además tampoco tienen una tradición de escritura muy fuerte); y los “centrados en el niño” únicamente se han manifestado con algunos artículos de prensa demasiado divulgativos y generales, algunas ponencias en congresos y medio centenar de trabajos de grado. La polarización del debate es tan fuerte que los que hemos asumido una posición diferente hemos sido tildados de “académicos” por los “centrados en el niño” y viceversa. En otras ocasiones hemos sido llamados a engrosar las filas de uno de los dos bandos cuando había una urna de por medio para dirimir las cuestiones.

Los “centrados en el niño” muestran una mayor actualización en la literatura sobre el tema de la educación artística, en especial dentro de su enfoque. Los “académicos” no suelen haber leído nada de pedagogía artística, limitándose a los métodos específicos para enseñar su disciplina, no siempre muy actualizados.

Los “académicos” se consideran “artistas” y los otros “pedagogos”. Para los primeros la pedagogía es un refugio de artistas incapaces, un “escampadero” de mediocres. Para la mayoría de ellos sólo se puede hablar de pedagogía después de haber alcanzado un alto nivel artístico y un reconocimiento como tal por la sociedad y por la crítica. El verdadero pedagogo es el “maestro”, no el diletante. Él es el que puede conducir a los discípulos a las más altas cumbres del arte y sacarlos del país para que estudien en el extranjero. Las licenciaturas en pedagogía artística deberían acabarse: la pedagogía debe ser una especialización para algunos artistas. La formación artística de la infancia no debe darse en las escuelas, pues eso es perder el tiempo: debe hacerse en las universidades con programas infantiles y de iniciación temprana y en academias especializadas. Los pedagogos (licenciados) son mediocres artísticamente y se convierten en una especie de “relleno”, de “payasos” y recreacionistas de la educación con “jueguitos”, rondas, dinámicas, expresión corporal, educación de la sensibilidad... haciendo de todo menos arte.

Los “centrados en el niño” critican a los “académicos” por su desinterés en la didáctica, por su atraso y desinterés en el debate pedagógico, por sus métodos represivos, repetitivos y

anticuados, por el desconocimiento de la psicología del niño, del joven, del estudiante y de sus necesidades, por su falta de flexibilidad, por su desprecio de la docencia, por la especialización precoz y la falta de integralidad, por su espíritu competitivo, elitista y descalificador... Algunos de ellos van hasta el límite radicalizando sus planteamientos y hablan de educación “por el arte”, y no de “educación artística”, convirtiendo el arte en un medio para la formación integral del niño. A ellos les interesa el desarrollo integral del niño, la creatividad, la sensibilidad... no tanto la competencia y el “alto rendimiento”. La educación artística es un derecho que tiene todo niño y es obligatoria en la educación básica: no puede volverse opcional y elitista, escogiendo únicamente a los más dotados y privando del placer formativo del arte a las grandes mayorías. Hay una gran preocupación por lo didáctico y metodológico, se privilegia el proceso sobre el resultado artístico. Por otra parte, aunque están interesados en lo educativo, salvo muy raras excepciones, han estado muy lejanos, marginales, a los debates educativos y pedagógicos nacionales.

Como puede apreciarse por los planteamientos anteriores, expresados en forma caricaturesca pero que recogen frases "reales", textuales, el debate no resulta ser muy “académico” y detrás de los argumentos se aprecia un cierto interés personal por conservar un estatus y lograr un reconocimiento por lo que uno ha estudiado y es. Y esto se hace a veces a través de una actitud casi agresiva, negando al otro para afirmarse uno, en lugar de reconocer al otro e iniciar un trabajo interdisciplinario y de complementariedad. Se niega la posición del otro sin conocerla a fondo, sin estudiarla, sin acercarse a los textos fundantes, con complejo de superioridad pero desde una profunda ignorancia, con el dogmatismo que oculta un trasfondo de inseguridad. Obviamente todo esto está relacionado con la ausencia de investigación, la escasez y debilidad de los postgrados en artes en el país y con el aislamiento de la academia.

Sin embargo, para atender a casi seis millones de estudiantes en colegios y escuelas oficiales, además de los que estudian preescolar y en centros privados, se necesitan docentes profesionales especializados. La Ley General de Educación coloca la formación artística y cultural como obligatoria para todos los estudiantes en la Educación Básica, lo cual plantea también la necesidad de formar docentes para este campo de acción. Además

estaría ese inmenso mundo de las academias privadas, de los cursos libres, de la mal llamada “extensión” universitaria, de la recreación, del uso del tiempo libre, de los espacios educativos en los medios como la radio y la TV, en las casas de la cultura...

De aquí se derivan una serie de condiciones que no se pueden pasar por alto: el docente de artes debe abordar un trabajo de formación artística amplia e incluso interdisciplinaria, integral (no especializada) con grupos numerosos de estudiantes que no necesariamente tienen como interés fundamental el aprender artes. O, en el mejor de los casos, debe trabajar con grupos o individuos (clases particulares) cuyo acercamiento al arte se define más como hobby, afición, recreación, entretenimiento, gusto personal, que como vocación y compromiso profesional con el quehacer artístico.

Este hecho no demerita para nada la labor del licenciado en artes, pues tiene como tareas -entre otras- desarrollar experiencias artísticas creativas, integrales, motivantes con los estudiantes, acercarlos en forma crítica y analítica al arte, motivar a unos con más talento e interés hacia la formación profesional y a otros formarlos como “público” crítico, desarrollar los intereses artísticos de los estudiantes y enriquecer el universo perceptivo de prácticamente todos los colombianos... En este sentido cabría pensar en la relación del docente con los medios de comunicación, tanto como punto de referencia, como espacio donde ejercer su profesión. El campo de trabajo del pedagogo es amplísimo y de una cobertura prácticamente inalcanzable.

Por otra parte, los cambios recientes de política educativa -o al menos su consagración en la ley- tendientes hacia la descentralización administrativa y curricular, hacia una visión más regional de los contenidos del currículo de la Educación Básica, hacia una conciencia del país como multicultural, abren nuevas perspectivas para el docente y, obviamente exigen nuevos retos en los programas de formación de docentes. Por otra parte, el contacto del educador con las nuevas generaciones, altamente influenciadas por los desarrollos tecnológicos, exige una formación flexible, abierta al cambio permanente, a las nuevas tendencias artísticas...

Hasta aquí, sería relativamente fácil ponerse de acuerdo. El problema o el debate comienza cuando empezamos a concretar el cómo y los énfasis.

La Misión Ciencia Educación y Desarrollo recoge sintéticamente el debate nacional en torno al tema de la formación inicial de docentes y da una salida “salomónica” a nivel de propuesta:

“a. Crear un Instituto Nacional Superior de Pedagogía a nivel universitario (...) en los que se realice investigación educativa de altísima calidad y se ofrezca la carrera de Pedagogía en programas profesionales de cinco años con elevados requisitos de ingreso, y becas (...)

b. Transformar las mejores de las actuales facultades de educación en Institutos Superiores de Pedagogía regionales, o en centros de formación especializada en la docencia de un nivel o de un área del saber, para la formación pedagógica de los egresados de otras profesiones que quieran dedicarse a la enseñanza. Se trata de llegar a la excelencia en la pedagogía y luego profundizar en una de las disciplinas, o de llegar a la excelencia en la disciplina respectiva y luego profundizar en la pedagogía, sin aceptar ligeros barnices de una u otra. Sólo así se recobrará paulatinamente el estatus del docente como profesional e intelectual de alto nivel.

c. Organizar en ambos tipos de formación de docentes, la investigación, las experiencias de campo y las prácticas pedagógicas de los estudiantes desde el comienzo del proceso formativo” (Misión 1994:105).

Indudablemente el grupo de los “sabios”, como se les ha denominado, apuntó bien alto y hacia el futuro. Las dos opciones se ven interesantes: a) formar pedagogos de alto nivel y, a nivel de postgrado acercarse al arte o a la pedagogía artística (obviamente sería con un examen previo de manejo básico de la disciplina artística en cuestión); b) formarse como artista y, a nivel de postgrado acercarse a la pedagogía (artística). Podríamos decir que ambas opciones son ideales. El debate está sobre el tapete y no hay razones de peso para inclinarse por una o por la otra: tanto es así que los “sabios” no pudieron decidirse, ante las propuestas de los comisionados para abordar el tema. El problema es si estas propuestas son viables y se compadecen con la realidad del país: un país que no valora el trabajo del educador, un país con un elevado número de normalistas todavía no licenciados...

Obviamente, pensar en un docente en la primaria con un nivel de postgrado, es pensar lo mejor, es pensar en el futuro, pero es desconocer las condiciones del presente.

En cualquiera de las dos opciones (a y b) es claro que los Programa de Pedagogía Artística actuales deberían desaparecer como pregrado y convertirse en postgrado; en el caso a) porque la formación básica del pedagogo no sería específicamente artística; en el b) porque la formación artística no estaría a cargo de una Universidad Pedagógica o una una Facultad de Educación, sino de las Facultades de Artes o academias superiores.

La realidad actual que se vive en los programas de formación de licenciados es la resultante de la pugna entre estas dos posiciones: cada profesor tratando de llevar “las aguas” o los estudiantes a su cauce y generando una esquizofrenia y falsas expectativas entre ellos porque no se forman ni como pedagogos de alto nivel ni como artistas profesionales.

El implementar la propuesta de los “sabios” es en estos momentos imposible y utópico en Colombia (y en la mayor parte de los países del mundo), según nuestro parecer, pues:

1. No hay condiciones para crear en este instante postgrados de alto nivel en educación artística, sabiendo que para abrir un postgrado serio es requisito tener 4 profesores de planta con estudios de postgrado, conformados como equipo investigativo y produciendo escritos y publicaciones durante tres años seguidos a nivel nacional e internacional (Reglamento de los postgrados a nivel nacional en la educación pública).
2. Los sueldos del profesorado en la Educación Básica hoy no se compadecen con un nivel de estudios de postgrado, lo cual -en la práctica- va a llevar a que los que “dicten” las clases en los colegios sean de pregrado (artistas sin ninguna formación pedagógica o pedagogos sin una formación artística aceptable).

Frente a esta situación se podría plantear una tercera salida tal vez más acorde con las condiciones reales del país y de las universidades, en espera de que llegue un día en que el nivel educativo del país sea tan alto que la mayoría de los docentes de la Educación Básica tengan estudios de postgrado y reciban un salario profesional, condición ideal a la que debemos aspirar cuanto antes.

La propuesta sería diseñar Programas de Pedagogía Artística en 5 años caracterizados por estos aspectos:

a) elevar el nivel artístico de entrada y de conceptualización a partir de los exámenes de admisión (exigencias artísticas mayores para ingresar y puntaje más alto en el ICFES); si es necesario y se considera pertinente, se pueden programar unos cursos de nivelación en la disciplina artística correspondiente o programas tipo semillero que garantizan un buen desarrollo artístico desde la infancia a los posibles aspirantes a ingresar a la carrera; por ejemplo, hemos observado en el caso de la música y la danza que resulta mucho más efectivo para elevar el nivel de una carrera universitaria, el elevar el nivel de exigencia musical o dancístico en los exámenes de admisión que aumentar los niveles de exigencia en la carrera;

b) elaborar un programa pertinente y actualizado a la problemática educativa del país, lo cual permita un desempeño adecuado y profesional en el campo en el que se mueve el docente (Educación Básica, Preescolar, cursos no formales y artistas aficionados). Esto implica hacer un esfuerzo por concentrarse en las competencias y especificidad de este profesional, evitando al máximo la dispersión en asignaturas no directamente pertinentes a las metas trazadas y reorientando las asignaturas artísticas hacia el tipo de expresiones artísticas y competencias necesarias para este docente; la separación entre las materias “artísticas” y las “pedagógicas” lleva a un divorcio y a una desintegración curricular de la carrera y formativa y profesional de los estudiantes. Las materias artísticas deben estar más articuladas con los contextos y necesidades de la pedagogía artística, y las pedagógicas, a su vez, deben estar referidas también a la pedagogía artística;

c) combinar unas buenas bases pedagógicas y artísticas con seminarios y talleres sobre temáticas muy actuales y novedosas, y sobre las cuales resulta todavía difícil configurar un curso o una serie de cursos sistemáticos, u orientados a grupos de estudiantes con intereses específicos (talleres opcionales o electivos sobre determinados estilos o géneros musicales, nuevas tecnologías, diseño de un tipo específico de material didáctico en video, p.e.) ; en la medida que estos talleres se sistematicen podrían incorporarse en el currículo en forma regular;

d) involucrar “la investigación, las experiencias de campo y las prácticas pedagógicas de los estudiantes desde el comienzo del proceso formativo” (Misión 1994), ya que actualmente todas las consideraciones sobre el docente enfatizan su rol como investigador en el aula. Ligar, pues, lo teórico con lo práctico tanto en lo artístico como en lo pedagógico desde el comienzo.

Una propuesta mixta que no compartimos es la de crear dos programas paralelos: uno orientado hacia la formación de docentes, tal como se planteó anteriormente, y otro orientado hacia la formación de artistas. Esta propuesta es muy tentadora para las universidades ya que tendría la ventaja de ahorrar costos, pues se podría pensar en asignaturas comunes. Sin embargo, algunas experiencias en este sentido como la del Conservatorio Nacional no han sido muy afortunadas, y además van en contravía de la propuesta que se hace en este documento, ya que lo que se propone es que las asignaturas artísticas estuvieran en función del docente, no en abstracto. Por otra parte continuaría la tradicional división y separación entre los docentes de un “bando” y los del “otro bando”, entre los artistas clase A y los pedagogos clase B.

En el campo de la formación artística y de los licenciados en artes tenemos serias dudas respecto a los programas pretendidamente intensivos o de corta duración, pues los procesos de formación y de maduración, tanto en lo artístico como en lo pedagógico, son de largo plazo. Afortunadamente el MEN ha tomado cartas en el asunto y está empezando a ejercer un poco de control en el jugoso “mercado” de las licenciaturas y los posgrados en educación con el Decreto 272 de 1998.

Yendo al fondo, y concluyendo con la tesis que iniciamos, la discusión sobre la pedagogía artística se puede casi reducir al debate por el arte. Detrás de cada posición hay, en últimas, no tanto una concepción pedagógica, sino una concepción del arte y de sus relaciones con la sociedad y el individuo, no sólo en abstracto, sino en este país con sus características tan peculiares, concepción que a veces no nos deja ni siquiera iniciar un debate productivo y constructivo con el otro que es diferente. Y más que una concepción, lo que hay detrás –o delante- es una *posición* ante el arte y ante la vida. Tal vez valdría la pena pensar como

educadores si la formación artística sirve, de alguna manera, para que los niños, jóvenes y adultos seamos más felices, y si, desde una perspectiva integral, hemos logrado con tantos esfuerzos y dedicación mejorar la calidad de vida. Mientras no avancemos en este sentido algunos “locos” y algunos indígenas seguirán mirándonos con escepticismo cuando hablemos del arte y de la educación artística. “Emprender una tarea artística es un acto de fe que la razón consciente no entiende del todo, y que incluso puede rechazar. Por eso también la idea de que al arte pueda caberle un papel en la misión de liberar a nuestra sociedad de su enfermizo espejismo de poder, es un acto de fe (...), pero hasta me atrevo a sugerir que cualquier maestro que no tenga al menos una chispa de esa fe no puede hacerse cargo de la educación artística de nadie” (Small 1989:228).

BIBLIOGRAFÍA

- ABELES, Harold F. et al. 1984. *Foundations of Music Education*, New York, Schirmer Books.
- AIELLO, Rita – John A. SLOBODA. 1994. *Musical Perceptions*, New York, Oxford University Press.
- ARIÑO, Antonio. 1997. *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*, Barcelona, Ariel.
- BARRAGÁN, J. M. 1992. “Para saber más” [sobre educación artística], en *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, 208 :32.
- BAUMANN, Max Peter. 1989. “The Musical Performing Group : Musical Norms, Tradition, and Identity”, en *The World of Music*, Berlin, vol. XXXI, 2 :80-113.
- BAYER, Raymond. 1965. *Historia de la estética*, Fondo de Cultura Económica, México.
- BELTON, Robert J. 1996. *Words of Art*, en la página web del Department of Fine Arts, Okanagan University College.
- BEST, Harold M. 1992. “Music curricula in the future”, en *Arts Education Policy Review*, Nov-Dec 1992 v94 n2 p2(6)
- BOARDMAN, Eunice, ed. 1989. *Dimensions of Musical Thinking*, Music Educators National Conference, Reston (Virginia).
- BOURDIEU, Pierre. 1995. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.
- BRUNER, Jerome. 1994. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
1988 (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- COLWELL, Richard. 1994. “Thinking and walking backwards into the future (music education)”, en *Arts Education Policy Review*, May-June 1994 v95 n5 p25(10)
- DANTO, Arthur C. 1997. “Works in Progress: Art and the Historical Modalities” (en internet, página de la California State University, Long Beach).
1983. “Art, Philosophy, and the Philosophy of Art”, en *Humanities*, Vol. 4, No. 1 (February 1983), pp. 1-2.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. 1990. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo
1977. *Arte popular y sociedad en América Latina*, México, Grijalbo.
- GARDNER, Howard. 1994² (1993²). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, México, FCE.

- JUANOLA, R. 1992. "Reforma educativa y Educación Artística", en *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, 208 :14.
- KRINGS, Hermann. 1977. *Conceptos fundamentales de filosofía*, 3 vols., Herder, Barcelona.
- LAEHMAN, Paul R. 1993. "Why your school needs music", en *Arts Education Policy Review*, March-April 1993 v94 n4 p30(5)
- MARGOLIS, Joseph. 1995a. *Interpretation Radical But Not Unruly: The New Puzzle of the Arts and History*, University of California Press.
- 1995b. *Historied, Thought, Constructed World: Conceptual Primer at the Turn of the Millennium*, University of California Press.
1985. "Sobre la semiótica de la música", en [s/i], pp. 38-57. Trad. Graciela N. Brunet. Reeditado en la revista *A Contratiempo*.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. 1996. "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en *Nómadas*, Bogotá, 5:10-22.
1994. "Arte, cultura y tecnología", en *Revista de la Universidad del Valle*, Cali, 8:46-58.
- MEC. 1993. *Propuestas de Secuencia de Música*, Madrid, Escuela Española.
- MIÑANA BLASCO, Carlos. 1997a. *De fastos a fiestas. Navidad y chirimías en Popayán*, Bogotá, Ministerio de Cultura, 1997, 194 pág.
- 1997b. "Pedagogías artísticas: una perspectiva multicultural", en *Formación artística. Memorias del Encuentro Nacional*, Santafé de Bogotá febrero 20 y 21 de 1997, Bogotá, COLCULTURA – Dimensión Educativa, pág. 55-64.
- 1997c. "Educación artística en la Educación Básica. Elementos para un debate", en Santa, Jairo - C. Miñana, comp. *Pedagogías Artísticas*, Bogotá, Dimensión Educativa - COLCULTURA, pág. 47-60.
- 1997d. "La investigación en el Programa RED", publicado en <http://www.unal.edu.co/un/red>, 1997 (en coautoría con Fabio Jurado Valencia, Miriam Acevedo y José Gregorio Rodríguez).
- 1996a. *Küc'h yuyya' u'hwectha'w. De correría con los "negritos"*, Popayán, Programa de Educación Bilingüe del CRIC, 60 pág. Libro del estudiante.
- 1996b. *Küc'h yuyya' u'hwectha'w. De correría con los "negritos". Libro del maestro*, Popayán, Programa de Educación Bilingüe del CRIC, 120 pág.
- 1996c. "La educación artística en la Educación Básica y Media", en *Educación y cultura, Bogotá*, FECODE, 41 :33-40.
- 1996d. "Fiestas tradicionales e integración curricular y cultural. Una experiencia de etnoeducación entre los nasa (paeces)", en *Nodos y nudos*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2 :18-20.
- 1996e. *Propuesta de estructura curricular mínima para la Educación Básica (1º/9º). Educación artística*. Ministerio de Educación (Inédito).
- 1996f. *Tendencias mundiales en la formación de docentes*, UPN, Bogotá, 8 pág. (inédito)
- 1995a. *Relación escuela y conocimientos (saberes). Lógicas y pedagogías propias*, Bogotá, 13 pág. (inédito).
- 1995b. "Jalémosle al parche": una propuesta educativa para el desarrollo humano, Bogotá, mayo de 1995, 46+24 pág. Coautor de este documento que es una propuesta pedagógica para el Proyecto Pedagógico Menor Infractor del Ministerio de Educación Nacional.
- 1994a. *Tendencias de la pedagogía musical en Colombia: el debate en la educación superior*, Universidad Pedagógica Nacional, 11 pág. (Inédito).
- 1994b. *Kuvi. Música de flautas entre los paeces*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología - Instituto Colombiano de Cultura (Cuadernos Antropológicos N° 8, Monográfico), 1994, 171 pág.
- 1994c. *Materiales para una reflexión sobre la metodología de taller pedagógico*, Bogotá, 8 pág. (inédito)
- 1994d. *Modelos pedagógicos*, Bogotá, 22 pág. (inédito)
1993. *El método de proyectos en la escuela*, Bogotá, 13 pág. (inédito)
- 1992a. *Taller pedagógico del área de educación artística. Sistematización*, DIE-CEP, Bogotá, 1992, 45 pág. Sistematización de un proceso de trabajo con la mayoría de los docentes de educación artística del sector oficial en Santafé de Bogotá (inédito).
- 1992b. *En torno a las pruebas de admisión. Una propuesta de investigación sobre aptitudes musicales*, 1992, 15 pág. (inédito)

- 1992c. *Investigación en procesos pedagógico-musicales*, 7 páginas (inédito)
1991. "Escuelas y experiencias pedagógicas de música popular. Estado actual y perspectivas en Colombia", en *A Contratiempo. Música y danza*, Bogotá, N° 8, pp 43-52.
1989. "Taller de Producción Musical", en *Práctica*, Bogotá, N° 9, julio de 1989, pág. 27-35.
1989. *Aportes para una pedagogía del ritmo*, Bogotá, 44 pp. (inédito).
- 1987 "Músicas y métodos pedagógicos", en *A Contratiempo*, Bogotá, N° 2, pág. 78-83.
1986. *Escuchando música en grupo*, Bogotá, Dimensión Educativa, 206 pág.
- MISIÓN CIENCIA EDUCACIÓN Y DESARROLLO. 1994. *Colombia: Al filo de la oportunidad*, Bogotá.
- MONTOYA GÓMEZ, José Jairo. 1992. "Reflexiones en torno al comportamiento estético", en *Estudios de Filosofía*. Medellín, Universidad de Antioquia, 5:65-93.
- MORPHY, Howard. 1994. "The Anthropology of Art", en INGOLD, Tim, ed. *Companion Encyclopedia of Anthropology*, London, Routledge, pág. 648-685.
- O'GORMAN, Pamela. 1987. "Imperativos culturales para la educación musical para América en el siglo veintiuno: una visión caribeña", en *Revista Musical Chilena*, Santiago, N° 168, pp 69-76.
- RANGEL MORALES, Rafael. 1993. *Estado del conocimiento de la enseñanza musical en Santafé de Bogotá de acuerdo con el discurso escrito (1973-1990) (Un estado del arte)*, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Artes y Humanidades, trabajo de grado, 385 pág.
- RUBERT DE VENTÓS, Xavier. 1974. *La estética y sus herejías*, Barcelona, Anagrama.
- RUSSELL, Tom. 1997. *Action research. Who? Why? How? So What?. An Introductory Guide for Teacher Candidates at Queen's University*, http://educ.queensu.ca/projects/action_research.
- SÁNCHEZ ORTEGA, Paula M. 1992. *Algunas consideraciones acerca de la educación musical en Cuba*, La Habana, Pueblo y Educación.
- SCHAFFER, R. Murray. 1975. *El rinoceronte en el aula*, Ricordi, Buenos Aires.
- SHELEMAY, Kay Kaufman. 1996. "The ethnomusicologist and the transmission of tradition", en *The Journal of Musicology*, Wntr 1996 v14 n1 p35(17).
- SMALL, Christopher. 1989 (1980). *Música, sociedad, educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*, México, Alianza - CONAC.
- SMITH, Ralph A. 1993. "The question of multiculturalism", en *Arts Education Policy Review*, March-April 1993 v94 n4 p2(17)
- SWANWICK, Keith. 1994. *Musical knowledge. Intuition, analysis and music education*, London, Routledge. 1991 (1988). *Música, pensamiento y educación*, Morata, Madrid.
- TOCA, Susana de. 1997. *Psicologías cognitivas. Ciencias y tecnologías*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- WILLIAMS, Raymond. 1982 (1981). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*, Barcelona, Paidós.
- WOJNAR, Irena. 1967. *Estética y pedagogía*, México, FCE.
- YÁÑEZ COSSIO, Consuelo. 1988. "Estado del arte de la educación indígena en el área andina" En: *La educación*. Washington, Vol. 32 no. 102 (ene.-jun., 1988); p. 105-171

No se incluyen en la bibliografía documentos oficiales consultados de las reformas educativas en Colombia, México, Argentina y España.