

El arte en la escuela: poiesis, cotidianidad y cuidado

The art in the school: poiesis, daily life and care

Andrés Samper Arbeláez

a.samper@javeriana.edu.co

Pontificia Universidad Javeriana

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión sobre el impacto formativo del arte en la escuela caracterizando las distintas acepciones de educación artística a saber: por, para y en el arte. Elabora una propuesta que entiende la educación en el arte como una posibilidad para desarrollar la sensibilidad frente al mundo, complementando el conocimiento racional de la realidad mediante el desarrollo de afectos (formas de sentir) y perceptos (nuevas formas de ver y oír – percibir). Retoma la categoría de poiesis como acto creativo así como las miradas de autores como Imanol Aguirre, Elliot Eisner y John Dewey, y de comunidades tradicionales indígenas que encuentran en la vivencia estética del cotidiano una manera para restablecer el vínculo con el otro y para resacralizar la vida.

Palabras clave: educación artística, educación en el arte, poiesis, arte y cotidianidad, arte y escuela.

ABSTRACT

This article presents a reflection about the impact of art on education at school, through a characterization of three different ways of understanding arts education: by, for and in art. It suggests that education in art can help develop sensibility towards reality, as a complement to rational knowledge of the world, through the development of affects (ways of feeling), and perceptos (new ways of hearing and seeing – perceiving). It develops the category of poiesis as a creative act, and recovers views of authors such as Imanol Aguirre, Elliot Eisner and John Dewey, as well of indigenous communities which find in aesthetic experience of everyday life a path for the reestablishment of the link with others and for the re sacralization of life.

Key words: art education, education in the arts, poiesis, art and everyday life, art and school.

Introducción

La presencia del arte en la educación escolar ofrece una posibilidad de resignificación de las prácticas de enseñanza y de dinamización de procesos formativos que vigorizan e integran dimensiones de tipo académico, axiológico, afectivo y sensible del ser humano. El desarrollo de *afectos* (formas de sentir) y *perceptos* (nuevas formas de ver y oír – *percibir*) (Deleuze, *Pensamientos-Deleuze*, 2003), la vivencia de la experiencia estética como *acontecimiento* cotidiano y la noción de cuidado de sí y del otro, aparecen como pilares de esta propuesta de educación en el arte.

A través del arte, el niño toma conciencia de su mundo interior: emociones, sensaciones, preguntas, perplejidades, conflictos. Al interior del proceso creativo o de exploración musical, visual y corporal, el niño es invitado por el maestro a mirarse adentro y reconocer estas distintas dimensiones para luego representarlas, o exteriorizarlas convertidas en materiales audibles o visibles para él mismo y para el otro.

El arte es al mismo tiempo un canal de expresión para este universo íntimo. Esta sensibilidad engendra un “abrirse al mundo” a través de los sentidos, conociéndolo a través de la percepción directa que antecede los conceptos, y plantea un lugar de encuentro con el otro; en la medida en que la realidad y el ser del otro nos afectan, somos más atentos a

él, a sus necesidades, a su complejidad. Como se desarrollará más adelante, el arte permite así una conciencia de sí mismo y, más allá de una aceptación del otro, posibilita una “ampliación del nosotros” (Aguirre, 2007).

No se trata solamente de utilizar, por ejemplo, los montajes escénicos para representar la historia, o la música y la pintura en los proyectos de aula dentro de una perspectiva interdisciplinaria. Más allá de esto, la educación en el arte invita a contemplar el aula como un lugar donde una nueva experiencia del mundo es posible, que complementa el desarrollo de la razón, la representación conceptual y el pensamiento lógico-matemático y cuyo motor es precisamente el arte y la *experiencia estética*. Al decir de Elliot Eisner:

“Las artes pueden hacer contribuciones muy características. Entre ellas destaca el desarrollo del pensamiento en el contexto de una forma artística, la expresión y la comunicación de formas distintivas de significado, un significado que sólo pueden transmitir las formas artísticas, y la capacidad de vivir experiencias que son al mismo tiempo emotivas y conmovedoras, experiencias de una naturaleza consumativa, que se aprecian y se valoran por su valor intrínseco. Se trata de experiencias que se pueden obtener cuando observamos el mundo con un marco de referencia estético e interaccionamos con formas que hacen

posible estas experiencias.” (Eisner, 2004, p. 14).

Educación para el arte, educación por el arte

La discusión en torno a la relación arte-educación es fértil e inacabada, y puede ser planteada en torno a tres ejes estructurantes: educación *para* el arte, *por* el arte y *en* el arte. Se trata de tres territorios que de ninguna manera se excluyen entre sí; por el contrario, la concatenación de uno dentro del otro potencia procesos significativos al interior de las prácticas de enseñanza que atienden a lo artístico, entendido como espacio didáctico y formativo que desde la experiencia estética imprime significación al aprendizaje. Vale la pena objetivar estos tres ejes caracterizándolos de manera separada y tejer a partir de sus particularidades una comprensión más clara de cada uno de ellos y de su lugar en la educación.

La educación *para* el arte tiene que ver con el espacio puramente disciplinar de las artes, atiende al desarrollo de todos aquellos conocimientos, saberes y habilidades que harían posible una práctica sólida del oficio artístico a mediano o largo plazo. Las asignaturas de danza, teatro, música y artes plásticas entrarían en este campo como parte del plan de estudios escolar, con todo el cuerpo de contenidos que se encaminan al aprestamiento técnico y hacia un desarrollo de la dimensión disciplinar. Independientemente de que un estudiante que haya atravesado este

tipo de formación se dedique en un tiempo futuro al oficio de artista o no, este enfoque busca desarrollar estructuras y formas tanto mecánicas como estilísticas cristalizadas en la capacidad de producir objetos artísticos o desencadenar procesos estéticos a un cierto nivel de profundidad.

Dentro de esta perspectiva podemos ubicar tanto el desarrollo de saberes artísticos básicos como por ejemplo el enseñar a los niños a “cantar afinados”, así como la implementación de apuestas formativas curricularizadas institucionalmente, como es el caso de los colegios musicales que buscan desarrollar competencias avanzadas e instrumentales de alto nivel. Dos ejemplos de instituciones escolares con currículos planteados desde la formación para el arte son los Colegios Musicales Amino Melendro (Ibagué, Colombia)¹ y el Instituto Diego Echavarría (Medellín, Colombia)². En el campo de la educación no formal, se destacan en Colombia experiencias como la del Programa Infantil y Juvenil de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana³, el Conservatorio Nacional de Colombia, Conservatorio del Tolima, así como diversas academias, escuelas, y proyectos orquestales.⁴

¹ http://www.conservatoriodeltolima.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=71

² <http://institutomusical.edu.co/>

³ <http://www.pontificiauniversidadjaveriana.edu.co>

⁴ En Colombia: Fundación Nueva Cultura, Academia Luis A. Calvo, Fundación Gentil Montaña, Academia La Escala, Academia Piccolo, Academia de Artes Guerrero, Red de Es-

De otra parte, la educación por el arte supone una reflexión sobre el valor del arte en los procesos de formación de otros saberes y conocimientos no necesariamente “artísticos” en las personas. Dentro de esta perspectiva, el arte es sustrato de desarrollo de otras dimensiones como la atención, la concentración, la imaginación, las operaciones mentales divergentes, la memoria, la motricidad fina y gruesa o la capacidad para mantener esfuerzos sostenidos en el tiempo.

Ejemplos de proyectos cuya bandera es la formación *por* el arte con una perspectiva de intervención social, son el Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela⁵ o la Fundación Nacional Batuta de Colombia⁶, ambos escenarios de reconstrucción del tejido social mediante la práctica orquestal con comunidades vulnerables.

Una de las huellas más profundas de la educación por el arte tiene que ver con el desarrollo de la autoestima, en cuanto afianza la confianza en las capacidades creativas, de indagación y producción individuales. La seguridad en sí mismo se fortalece “como un resultado de la constatación por parte del niño de todo lo que puede realizar, lo cual se traducirá en un concepto positivo de su persona, que generalizará a las actividades académicas.” (Díaz, 2007, p. 6). Al mismo tiempo, esta seguridad es fortalecida en el niño

cuels de Música de Pasto, Red de Orquestas de Medellín, Red de Orquestas de Tocancipá, Plan Nacional de Bandas, entre otros.

⁵ <http://www.fesnojiv.gov.ve/>

⁶ <http://www.fundacionbatuta.org/>

al momento de percatarse que está en capacidad para manipular los materiales físicos para generar productos simbólicos que conmueven y afectan al otro.

En un sentido semejante, el arte contribuye al desarrollo de la conciencia de sí mismo en el niño, la consolidación de su auto imagen dentro de la aceptación de una realidad propia única, constituida por un universo individualizado de afectos, deseos, perplejidades, temores, ideas e impulsos; territorio de potencia que también tiene límites:

La expresión artística y el juego benefician también el desarrollo socioemocional del niño al propiciar la aceptación de sí mismo con sus posibilidades y límites. Esta aceptación va íntimamente ligada al concepto que tenga de sí, el cual determinará su comportamiento presente y futuro: el niño se conducirá de acuerdo con quien cree que es (Díaz, 2007, p. 6).

Ahora bien, hay un espacio complementario a la educación para y por el arte que plantea un universo de comprensión mucho más transversal e integrador sobre el lugar de la experiencia estética en la educación: el campo de la educación en el Arte. Un campo que ofrece una forma alternativa de entender la pedagogía, e incluso la didáctica, como territorios y prácticas formativas cuyo eje fundacional es la *experiencia estética*; la *experiencia de la naturaleza de las cosas*, el *cuidado de sí*, del otro y del mundo.

Educación en el arte: didáctica, perceptos, afectos

Es claro que los currículos escolares hoy, en términos generales, tienden a dar un peso más importante al desarrollo de los saberes científicos y lingüísticos, siendo ésto un signo de la exclusión natural de otras dimensiones del ser humano en el paradigma moderno como la intuición, la irracionalidad, la sensibilidad y el afecto. Antes de plantear las posibilidades didácticas que plantea el arte en la escuela, es preciso ahondar un poco en algunos aspectos que enmarcan este logocentrismo, típico de la modernidad.

En este sentido, Boaventura De Sousa Santos (2009) plantea cinco ejes paradigmáticos de la racionalidad moderna que han permeado los distintos campos sociales incluido el de la educación, constituyéndose al mismo tiempo en fuente de exclusión epistémica, cultural y cognitiva: la monocultura del saber, la concepción lineal y desarrollista del tiempo, la clasificación social, el pensamiento de escalas dominantes (universales) y la lógica productivista del mundo (p. 110).

Estos ejes monolíticos tienen la doble particularidad de estructurar paradigmáticamente la cultura, y al mismo tiempo generar espacios de ausencia, excluyendo otras formas y modos de comprender la realidad, el tiempo y el sentido de lo colectivo. Dichos saberes excluidos hacia la periferia darán lugar, para De Sousa, a nuevas posibilidades

epistémicas, diferentes de los paradigmas estructurantes de la modernidad pero no por eso menos valiosos. Dentro de estas periferias emergentes encontramos, por ejemplo, los saberes tradicionales y folclóricos; pero también encontramos campos de conocimiento excluidos como el del arte, cuyo sustrato profundo es la experiencia sensible y el estremecimiento, y que pertenece a un estrato diferente a aquel de la representación conceptual, la relación discursiva con el entorno y el pensamiento lógico matemático que han caracterizado el paradigma logo céntrico de la modernidad. Educar en el arte implica así formas alternativas de sentir y relacionarse con el mundo:

El valor de la práctica artística desde la más temprana edad, va más allá de la apropiación de valores estéticos y de gusto, es una forma de construir y reinventar el mundo y de establecer una relación cognoscitiva con la realidad (sí mismo, la comunidad y la época) (p. 3).

Se puede decir igualmente, que el arte ocupa un lugar periférico dentro la concepción productivista del occidente contemporáneo. Guillermo Hoyos plantea que la Universidad y la producción de conocimiento que acontece al interior de ésta es un espacio de *utopía*, signado y validado por una esencia *im-pertinente*, que escapa a la lógica funcionalista de la sociedad moderna (Hoyos, 2009); en un sentido semejante, podemos afirmar que el arte adquiere valor justamente por

ser un territorio de *u-topía*, un espacio de inutilidad, en el sentido productivista e instrumental contemporáneo de la *per-tinencia*. “El arte” dice William Ospina, “es importante porque es inútil, porque produce belleza con la misma facilidad con que la sociedad industrial produce basura” (Ospina en Zuleta, 2008). El arte ofrece entonces la posibilidad de repensar la utilización del tiempo de una manera distinta, en la que el valor no está mediado por la eficiencia y la rentabilidad sino por la experiencia vital de estremecimiento y aficción. Lo realmente importante en el arte no es un resultado “útil” mediado a su vez por conceptos como “mayor calidad versus menor tiempo de producción”, sino más bien lo que acontece en el interior del artista durante el proceso de creación, y lo que el producto artístico pueda generar como impacto afectivo o cognitivo en el público.

Así, es preciso caracterizar el lugar interior y las “facultades” que posibilitan en el individuo este estremecimiento. En este sentido, podemos decir que la experiencia estética como vivencia directa de la realidad acontece en aquel espacio intermedio entre los objetos o fenómenos y la representación de los mismos. Diría Lyotard que el sentido y valor del color *amarillo* en una pintura no está dado por el grado en que representa la realidad sino por el grado en que este color nos afecta, “despertándonos de nuestro letargo” (Lyotard, 2006, p. 130).

De otra parte, si la educación tradicional centra sus estructuras curriculares y

las metodologías empleadas principalmente en la construcción de conceptos (formas de pensar); podría decirse que una educación en el arte incorpora como componente formativo, y de manera complementaria al desarrollo de conceptos, la consolidación de perceptos (nuevas formas de ver y oír) y de afectos (nuevas formas de sentir) (Deleuze, Pensamientos-Deleuze, 2003).

Se plantea en este punto un paralelo interesante con el desarrollo de los conceptos. Un niño aprende con el tiempo a elaborar representaciones del mundo de un orden cada vez más complejo, mediante el desarrollo del pensamiento conceptual. Así, en la escuela se trabaja por desarrollar esta facultad; al mismo tiempo, esta facultad comienza a ser utilizada como herramienta de aprender. Se trata de estructuras representacionales de distintos niveles de complejidad y profundidad que sirven como códigos de comunicación, por un lado, pero también como ayudas para conocer el mundo.

En el mismo sentido, educar en el arte implica entonces plantearse la doble presencia de los perceptos. Primero, en la *forma y el estilo* de la práctica: un maestro utiliza la percepción y los sentidos para acercar al estudiante al mundo, abriendo un espacio para ingresar en la naturaleza de las cosas, antes de nombrarlas y representarlas. En este sentido, el percepto es una *manera* de conocer el mundo. Pero también se entiende la presencia del percepto como una *habilidad o facultad*

que hay que ayudar a florecer: nuevas formas de oír, ver y percibir el mundo. No basta con poder representar conceptualmente el mundo desde el intelecto, es necesario poder vivirlo desde la experiencia sensible, que es anterior a las palabras. En ese momento anterior a las palabras, existe la posibilidad de tener una impresión del mundo de un orden más profundo, un orden de unidad, una experiencia inmediata que puede alimentar regiones emocionales y sensibles del ser, haciendo más significativa y profunda la huella e impresión que deja en nosotros la vivencia del entorno. Ingresar a través de los perceptos en la realidad es adentrarse en el “flujo de la vida” (Vollet, 2006, p. 63), alcanzando una intimidad perceptual con los objetos que construye entre lo observado y el observador, un tercer cuerpo orgánico y vivo, unificado y completo.

Dentro de esta perspectiva, la educación en el arte es un componente esencial de la formación integral (verdaderamente *integral*), en cuanto ofrece otras mediaciones posibles para establecer vínculos con la realidad. La experiencia de la *metáfora* al interior de la *conversación* áulica, la *dimensión poética*, la *improvisación* y el *juego*, serían espacios de articulación con el entorno mediados por la experiencia estética que ofrecen rumbos para transitar el camino del resurgimiento epistémico de las artes en la escuela, aspectos didácticos que favorecen un equilibrio entre las dimensiones cognitivas y afectivas del estudiante.

La “clase” es espacio de *conversación* que convoca a profesor y alumno durante un espacio de tiempo determinado y que viene dándose desde tiempos inmemoriales; al decir de Bárcena:

... no somos herederos de una investigación sobre nosotros mismos y el mundo, ni de un cuerpo de información acumulada, sino de una conversación, iniciada en los bosques primitivos y extendida y vuelta más articulada en el curso de los siglos... (Bárcena, 2005, p. 117).

Dentro de esta conversación, surge la *palabra metafórica* en el discurso como una ventana hacia la experiencia estética y hacia una nueva dimensión del lenguaje. El pensamiento y la palabra que metaforiza y evoca, carga en su seno una impronta de orden estético, que genera afectos y huellas de significación:

El pensamiento poético, mediado por una profunda afición vital y por una elevación de la imaginación y la emoción a sus posibilidades cognitivas, deshace nuestros hábitos perceptivos, acrecienta el asombro, abre puntos de vista singulares y produce nuevas conexiones que terminan por ensanchar el mundo y aportar conocimiento (p. 3).

La palabra es así mucho más que cuerpo sígnico, en cuanto emerge como territorio divergente que evoca otras realidades y a la vez les da vida, abriendo en los “conver-

santes" intersticios poblados por afectos, espasmos, y corrientes de vida que desbordan las mismas palabras y anteceden los conceptos. Es pensar la metáfora como aquel lugar en el que la palabra es signo y representación de la realidad pero a la vez línea de fuga hacia dimensiones profundas del ser humano. En la metáfora, el signo es presencia de la realidad que evoca.

A manera de ejemplo, cuando Pablo Neruda dice:

"El hombre tierra fue, vasija, párpado del barro trémulo, forma de la arcilla; fue cántaro caribe, piedra chibcha, copa imperial o sílice araucana. Tierno y sangriento fue, pero en la empuñadura de su arma de cristal humedecida, las iniciales de la tierra estaban escritas" (Neruda, p. 1).

A través de estos versos Neruda no solamente está representando con sus palabras una raza, un tipo de hombre, sino que está llenando el espacio con la presencia misma de la tierra y el barro, y haciéndonos sentir la esencia de un hombre que deviene arcilla y mineral.

El poder de la palabra metafórica en la educación radica justamente en su potencia para *afectar*, sembrar afectos en los estudiantes, abriendo nuevas dimensiones y sensibilidades que complementan la comprensión intelectual del mundo, sembrando improntas en fibras profundas de las personas que enriquecen la relación de éstas con la realidad.

De otra parte, el *juego y la improvisación* aparecen como un espacio fértil para la experiencia estética y el gozo. Son acciones creativas que canalizan deseos y fantasmas, miedos, iras, afectos, sueños. Al jugar, el niño inventa y vive realidades posibles y reales, en las que la imaginación es sustrato de experiencias gozosas pobladas de expresión, comunicación y aprendizaje (Díaz, 2007). Al mismo tiempo, el juego es catarsis, en cuanto dinamiza formas que exteriorizan la afectividad contenida (Díaz, 2007). El juego es un lugar sagrado en el que la acción y la metáfora se confunden posibilitando *devenires*: el niño no solamente juega "a que es" un caballo, más bien deviene caballo, deviene árbol, lombriz, papá, pájaro, mamá, viento, flor, dragón u ogro a través del juego. (Deleuze & Guattari, Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia, 2008).

El juego, en cualquier edad, permite ingresar los territorios vedados por las restricciones discursivas que normalizan y reproducen "lo racional". En el juego, como en la locura, es posible la emancipación de los espacios ocultos, la expresión libre de la contención de la mirada de la norma social. Ser *irracional e indisciplinado*, escapar de los múltiples controles sociales impuestos sobre los cuerpos dóciles.

En este sentido, el rol del maestro en el escenario del juego, es el de acompañar y permitir; crear las condiciones posibles para el libre desarrollo de éste sin

intervenir; el juego, de otra parte, no solamente es lugar para la expresión y para el desarrollo de la autonomía sino también para el acercamiento al mundo adulto a partir de los roles:

El adulto, maestro o maestra, no interviene. No tiene reglas, ni fines, ni objetivos. Canaliza la energía fisiológica y psíquica. Todo su "equipo cognitivo" se pone en actividad. Permite la ampliación de la socialización y enriquece el vocabulario, amplía el horizonte de la autonomía, la independencia y la libertad. Es una manera de acercarse al mundo adulto desempeñando papeles y roles... Encuentra caminos para expresar sentimientos de fracaso o de éxito, de rabia y dolor, de rechazo y aceptación. Su fantasía, creatividad e iniciativa se amplían. Es un juego- trabajo (PEI- Colegio Unidad Pedagógica, Bogotá).

El juego en la escuela, así entendido, es una puesta en escena en tiempo real que permite la improvisación creativa; un performance sin libreto que abre espacios para que el niño descubra poco a poco su interior, sus relaciones y el mundo que lo envuelve a través de experiencias mediadas por el gozo y el disfrute.

Poesis, cuidado y arte en el cotidiano

Existe una comprensión de la experiencia estética que complementa los aspectos planteados en el aparatado anterior, y

que tiene que ver con el acercamiento entre arte y experiencia cotidiana a través del acto *poiético* y el sentido de *cuidado*.

La palabra *poiesis* era utilizada en la Grecia antigua para designar el “acto de crear” (Lynn, 2005, p. 99). Heidegger la plantea como un acto de “alumbramiento” (Cerezo, 1997). En este sentido la *poiesis*, designaba al mismo tiempo la acción del artesano, del constructor y del poeta, rebosando el carácter técnico (*techne*) e integrándolo con lo teórico (*episteme*) y con lo estético. A la luz de esta definición de *poiesis*, la potencia creativa del ser humano se despliega como posibilidad de elección, diferenciación y autonomía dentro de la tendencia homogeneizadora de la estructura burocrática (Weber en Muñoz & Klaus, 2005). La acción creativa permite al individuo trascender los límites de los territorios impuestos por los roles contemporáneos definidos por la lógica de la producción y el consumo a través de la normalización de subjetividades (Guattari, 1996).

Resulta interesante asociar la idea de *poiesis* a la concepción de *sí mismo* como obra de arte. Foucault abre esta posibilidad preguntando “¿Por qué no podría considerarse la vida de todo el mundo como una obra de arte?”; plantea al mismo tiempo la noción de “cuidado de sí mismo”, como elección voluntaria y libre del individuo (Lynn, 2005, p. 107); el individuo asume así una postura ética, mirándose a sí mismo de manera estética, con el cuidado y la actitud de quien trabaja sobre una obra de arte.

Es en la esencia de este acercamiento, entre lo artístico y lo cotidiano, que radica la posibilidad más rica de la experiencia *poiética*. Surge en torno a este aspecto la pregunta por la conexión subyacente entre el oficio del poeta, del artesano y del constructor de barcos, cuyas acciones eran designadas antiguamente y de manera común por el término *poiesis*. Una posible respuesta tiene que ver con la integración de lo teórico con lo práctico, pero también con una experiencia de tipo estético, llena de una actitud de “cuidado” e incluso de “gozo” y “deleite” en el acto creativo (o de construcción). La dimensión estética de la experiencia humana, en este sentido, desbordaría el ámbito de las acciones artísticas para impregnar los gestos y acciones cotidianas, las relaciones del ser con el mundo y con los otros.

El sentido de lo poético, al mismo tiempo, trasciende al individuo. Castoriadis entiende la *poiesis* como acto creativo de construcción de sentido singular y a la vez social. (FUNLAM., 2003). En la medida en que la sociedad permite la creatividad libre de sus individuos, ella misma se dota de sentido y dota de sentido a quienes la conforman; la cultura es así un torrente que transforma a los individuos a la vez que es transformado por éstos. La instancia última del desarrollo de estas dimensiones será así, la vida en comunidad, pues estéril es una maduración plena de estas dimensiones si queda encerrada en el desarrollo del individuo sin desbordarse hacia *el otro*. Vale la pena recordar en este punto la palabra *Kalokagathia*, que para

los antiguos griegos integraba en un solo concepto lo bello y lo bueno.

De no ser así, una realización estética y espiritual podría caer en la trampa del individualismo moderno si no se vuelca hacia la construcción de comunidad, encerrándonos nuevamente en la ilusión del sujeto, otra fabricación más de la modernidad. Enseñar lo poético/estético/ético en la escuela, más allá de una formación hacia la aceptación de lo diverso, tiene que ver con una ampliación hacia lo diverso:

La acción educativa de comprender la cultura estética (la propia y la ajena) debe tener como misión ampliar el espectro del “nosotros”, único modo posible de hacer efectiva la solidaridad ante el sufrimiento. Esta es la vía más eficaz para ‘identificar-nos’ con el otro y ‘hacerlo de los nuestros’ (Aguirre, 2007, p. 40).

El arte como espacio de existencia de la diversidad es un espacio formativo que permite al niño o niña entender el lugar del otro, con una biografía propia que es representada a través de una expresión artística única y diferente. La educación en el arte favorece el cultivo de un espacio interior a la vez potente y frágil: el lugar sensible del niño. La sensibilidad será aquella rendija o condición emocional fértil que permitirá al niño no solamente percibir el mundo a través de impresiones más intensas, sino también ser vulnerable ante la condición del otro. La condición ética de las artes cobra relevancia axiológica en

cuanto la sensibilidad permite significar las conductas morales impuestas por la sociedad, dotándolas de sentido. En este sentido, y retomando la idea de Aguirre arriba presentada, la sensibilidad como medio de la práctica artística, expone al individuo a otras formas de hacer (en el arte) que deben ser aceptadas y respetadas, pero también a la representación de otras realidades. Así, por ejemplo, habrá en un aula de clase tantas formas de representar a Dios, como niños haya en el salón; ninguna será más válida que la otra, simplemente serán lugares de expresión que coexisten y enriquecen la experiencia. Al mismo tiempo, en un aula de clase con niños de diversas culturas, esas representaciones serán camino para explicitar diferencias culturales y a partir de esta explicitación, construir espacios reflexivos orientados hacia la aceptación y comprensión de la realidad del otro.

Desde lo pedagógico, se puede hablar así de una experiencia estética que se enlaza con lo ético: “Una poética de las prácticas [educativas] habría de ocuparse de la *poiesis* humana... podemos pensar las prácticas como ‘forma’ privilegiada donde se conjuga intrínsecamente la acción con la sensibilidad: la ética y la estética”. (Campo & Restrepo, 1999, p. 35). De manera muy concreta, Eisner lo plantea así:

“Poder concebir la docencia como un arte, considerar que el aprendizaje posee unos rasgos estéticos, abordar el diseño de un entorno educativo como una tarea artística: estas maneras de

concebir algunos de los principios de la educación podrían tener profundas repercusiones para replantear la práctica de la enseñanza y el contexto donde esta enseñanza se da” (Eisner, 2004, p. 15).

De otra parte, y abordando la idea del arte como experiencia cotidiana, resulta interesante rescatar ciertas tendencias artísticas y educativas contemporáneas que encuentran en el arte cualidades que tiñen las relaciones del ser humano con el mundo, más allá de entenderlo solamente como un conjunto de representaciones simbólicas. La experiencia cotidiana del mundo puede ser así atravesada por la vivencia estética, siendo el objeto artístico una especie de nodo de intensidad que alimenta y dinamiza la experiencia; retomando el pensamiento de Dewey, Imanol Aguirre plantea:

Uno de los aspectos especialmente interesantes que las concepciones estéticas (de Dewey) pueden aportar a nuestra tarea como educadores es que nos empujan a promover la restauración de la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia –es decir, las obras de arte– y los acontecimientos que constituyen la experiencia cotidiana, rotos por la estética de la modernidad (Aguirre, 2007, p. 28).

La educación artística es así una oportunidad para recomponer los canales estéticos que conectan al sujeto con la cotidianidad, espacios que la modernidad confinó al campo exclusivo del objeto artístico como única fuente de expresión y producción.

El campo para el desarrollo de la experiencia estética es al mismo tiempo plataforma para la transformación social cuyo germen es agenciado en y partir de la escuela. Vivir estéticamente el cotidiano, es aceptar lo valioso que hay en el mundo, en sí mismo y en el otro: “la obra de arte desarrolla y acentúa lo que es característicamente valioso en las cosas de que gozamos todos los días” (Dewey en Aguirre, 2007, p. 36). Así, el arte cataliza en las prácticas pedagógicas lo axiológico, del griego $\xi\iota\omicron\varsigma$, que atiende a lo “valioso” para una comunidad como sustrato del estudio de los valores positivos y negativos desde un discernimiento que humaniza las prácticas sociales.

El arte abre puertas para la reflexión en torno a ejes problémicos de la vida contemporánea; un ejemplo concreto de ésto es *transversalia*, proyecto en red que indaga sobre las posturas de diversos artistas sobre aspectos como la identidad, el cuerpo, el medio ambiente, la comunicación, entre otros:

... *Transversalia.net*, un espacio multidisciplinar que intenta comprender el mundo con la ayuda del arte y sus manifestaciones más contemporáneas. En este lugar encontrarás la visión de diferentes artistas acerca de cuestiones que nos afectan a todos como la identidad, la sexualidad, la relación con la naturaleza y el planeta tierra, la ciudad como entidad vital y de convivencia, nuestro cuerpo y sus múltiples formas, la comunicación,

la incomunicación... Transversalia.net es un espacio para la reflexión en el aula y fuera de ella que intenta complementar las enseñanzas transversales de la educación obligatoria a través de las múltiples visiones y opiniones que nos ofrecen los artistas en sus obras (Transversalia).

Las problemáticas contemporáneas son así presentadas a los estudiantes a través de las miradas de los artistas, y empleadas como pretexto para desencadenar procesos de valoración crítica de la sociedad y del contexto por parte de éstos.

Un enlace interesante emerge en este punto con la visión y vivencia que del arte tienen algunas culturas tradicionales e indígenas. El siguiente testimonio de un maestro de la comunidad *Panaillo-Ucayali* del Perú, expresa una mirada del arte como una “forma” del “hacer” inmersa en el cuidado, atendiendo a un sello particular de la relación con el mundo que impregna las distintas esferas de la experiencia cotidiana; pero que además acerca la idea de lo bueno a la vivencia de lo bello, como lo harían los antiguos griegos a través de la *Kalokagathia*, arriba mencionada:

... se entiende por arte todo aquello que se produce, hace o aprecia en una cultura. Hacer masato, pescar, cazar animales, tejer, leer las constelaciones del cosmos y reflexionar sobre la vida es arte, siempre y cuando lo hagas bien, con mucho cuidado, delicadeza,

hermosura... (Arte Perú: herencia, diversidad cultural y escuela, p. 11).

Los actos cotidianos encuentran bajo esta luz una *resacralización*, entendida ésta como una opción de sentido, respeto, cuidado y afecto dentro de las acciones que acontecen en el mundo de la vida. La conciencia del mundo, de la naturaleza y del *otro* como algo frágil e irrepitable, como elementos y sujetos *sagrados*, invoca la aparición de cualidades emocionales particulares y de actos atentos, sensibles y responsables frente a la integridad vital del universo que habitamos.

Desde el cuidado del cuerpo, una experiencia concreta de esta posibilidad de resignificar el cotidiano desde la práctica artística es la del *Colegio del Cuerpo*, proyecto de formación a través de la danza y la expresión corporal con sede en Cartagena de Indias, Colombia. El cuerpo es presentado en este proyecto como un espacio que debe ser habitado de una nueva forma en la experiencia diaria, habitándolo de una forma más consciente y atenta:

En un país como Colombia, sumido en una sangrienta crisis de valores, el cuerpo del hombre ha perdido su dimensión sacra: diariamente lo vemos torturado, mutilado, asesinado. El cuerpo espiritual ya no existe; sólo percibimos su dimensión material, que por ser percedera, ha llegado también a formarse perversamente “desechable”, asesinable. La creación

de esta nueva pedagogía, conducente a lo que llamamos la nueva ética del cuerpo, tiene en nuestro martirizado país una pertinencia incontestable. El auto-conocimiento y auto-respeto, deben ser entendidos como condiciones sin equa non para lograr el respeto por el otro (Restrepo).

El cuerpo sería así el vaso comunicante entre los distintos momentos de la vida, y la conciencia de éste activada a través de la danza, implicaría un camino para recuperar desde una apuesta ética el sentido del cuidado en una sociedad en la que el valor de la vida ha sido fuertemente trivializado.

Conclusiones

El lugar del arte en la escuela es mucho más que un espacio académico restringido al ámbito de las asignaturas en las que se pretende desarrollar competencias estéticas, tanto en el plano técnico como expresivo (educación *para* el arte). De otra parte, las razones que justifican la presencia del arte en la escuela también desbordan un discurso de moda que instrumentaliza las prácticas estéticas como *medios* para desarrollar competencias académicas y ciudadanas (educación *por* el arte).

Si bien es necesario fortalecer los componentes curriculares y hacer cumplir los tiempos del arte en la escuela y si bien es cierto que el arte dinamiza el desarrollo de saberes no artísticos, es importante empezar por aceptar el valor de lo esté-

tico en la escuela por su valor intrínseco, entendiéndolo como posible elemento transversal a las prácticas pedagógicas caracterizado por una visión de mundo particular que a la vez nutre y dinamiza los procesos de aprendizaje.

Así, la experiencia estética puede permear las diversas áreas del currículo potenciando el desarrollo de la sensibilidad en los niños, pero también fortaleciendo la profundidad de las improntas que dejan en ellos las diversas experiencias de aprendizaje. Esto es así, en cuanto la vivencia estética permite una experiencia más directa del mundo, de sí mismo y del otro, que complementa la relación intelectual y discursiva con el entorno, haciendo más rico el desarrollo.

El niño que observa una flor y además de entender racionalmente las características y funcionalidad de sus componentes biológicos, es afectado por la belleza y la fuerza de sus colores, detalles, olores y formas, no olvida esa flor; un desarrollo al interior de un sistema de *perceptos*, formas alternativas de ver, oír y sentir.

De esta manera, se plantea que la experiencia estética en la educación es un catalizador que complementa el desarrollo tradicional de conceptos (formas de pensar), con el desarrollo de facultades sensibles alternativas expresadas en *perceptos* y *afectos*.

Esta propuesta plantea la posibilidad de encontrar nodos de articulación entre la vivencia estética y los procesos que

acontecen al interior de las matemáticas, la ciencia, las ciencias sociales, el lenguaje, etc., en la escuela. La experiencia estética como posibilidad transdisciplinar en la escuela, torrente transversal de significación de los aprendizajes.

Esta transversalidad se da, en un primer nivel, introduciendo la creación musical, visual o corporal, como parte de proyectos de aula que desarrollen contenidos de otras disciplinas. En un segundo nivel, propiciando de manera consciente el contacto sensible con la materia de esas asignaturas; por ejemplo, cuando en una salida de campo de la clase de biología, se llama la atención no solamente sobre las categorías y familias de los árboles de un bosque sino también sobre la experiencia que produce sobre nuestros sentidos y nuestros cuerpos un árbol en particular: sus texturas, olores, colores, tamaño.

En este sentido, resulta pertinente retomar la idea de “cuerpo vibrátil” que ha sido desarrollada por diversos movimientos artísticos desde los años sesenta. Suely Rolnik lo describe así:

... nuestro cuerpo tiene una potencia absolutamente fundamental en cuanto vivo que es la potencia de ser afectado por las vibraciones de la realidad en cuanto campo de fuerzas y no en cuanto forma. Realidad material, los dos son pura materialidad pero son dos distintas características de la materialidad. Como viva, campo de fuerzas y como forma... es la poten-

cia que tenemos de conocer al otro, el entorno, la alteridad en general en cuanto vivo y que te afecta, en cuanto vivo siendo lo que produce un proceso de engendramiento de la realidad como un proceso de creación permanente (Rolnik, 2007).

Por su parte, la clase de arte como tal y el contacto directo del estudiante con la producción artística de diversas tradiciones, expresada ésta en objetos creados por otros individuos (creadores de la historia y creadores del aula), son espacios intensos de experiencia estética que abonan un lugar interior sensible que podrá ser experimentado en otras áreas del conocimiento.

Finalmente, se plantea la posibilidad de encontrar el valor pedagógico de una concepción del arte entendido como experiencia cotidiana, dentro de una perspectiva de cuidado de sí mismo, del otro y del entorno. Entender la realidad como una obra de arte es una forma de resacralizar el mundo, aceptando lo sagrado que habita cada experiencia y que implica una cualidad emocional particular de la experiencia cotidiana. La experiencia *poiética* del mundo atiende a una forma de entender la experiencia como un espacio de creación o alumbramiento, en el que cada acto está inmerso en procesos mediados por el cuidado que generan algo permanentemente nuevo. Actos en los que la individualidad tiende a romperse para ampliarse, incorporando al otro y su diferencia. A través

de la experiencia estética del mundo, el niño o niña comienza a en-redarse en la realidad como escenario gozoso y de asombro, a la vez que se atiende por parte de la escuela a la formación en él de actitudes de cuidado hacia el otro, la naturaleza y hacia sí mismo; esto es posible en cuanto se comienza a comprender que cada acto de vida es una acto de creación/alumbramiento que requiere de cuidado, acto único e irrepetible, como lo es el objeto artístico.

Referencias

- Aguirre, I. (2007). Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística. *Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe*. Medellín.
- Aguirre, I. (Noviembre, 2009). Cumbre de Educación Artística para Latinoamérica y el Caribe. *Arte e Investigación*. Bogotá.
- Aguirre, I. (s.f.). *Hacia un imaginario para el futuro en educación artística*. Universidad de Navarra.
- Arenas, E. (2008). *Encuentro de educación artística*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Aymaral. (2008). *Arte Perú: herencia, diversidad cultural y escuela*. Lima.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Bergson, H. (1960). Introducción a la metafísica. En *Cuadernos*. México, México: Centro de estudios filosóficos Universidad Nacional Autónoma de México.
- Böhm, W., & Schiefelbein, E. (2005). *“Repensar la educación”*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Campo, R., & Restrepo, M. (1999). *Formación integral: Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cardozo, O. (2007). *Lo cotidiano en la comunicación para la construcción de sentido*. Bogotá: Trabajo de grado- Maestría en desarrollo educativo y social UPN.
- Cerezo, P. (1997). *Metafísica, técnica y humanismo*. En J.M. Navarro y R. Rodríguez (Comp.), *Heidegger o el final de la filosofía* (pp. 59-92). Recuperado el 13 de octubre de 2008, de Madrid: Editorial Complutense. : <http://www.heideggeriana.com.ar/comentarios>.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (2003). *Pensamientos-Deleuze*. Bogotá: Embajada de Francia en Colombia.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2008). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. (Abril 2007). Una educación para la vida desde los lenguajes de expresión artística-Centro de Expresión Artística Mafalda. *Cátedra de Infancia, Facultad de educación, Pontificia Universidad Javeriana*.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- FUNLAM., P. R. (2003). Recuperado el 8 de octubre de 2008, de <http://www.funlam.edu.co/poiesis/poiesis.presentacion.htm>

- Gardner, T. H. (1993). *Finding cognition in the classroom: an expanded view of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghiso, A. (Febrero de 2000). Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). Medellín.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.
- Hoyos, G. (2009). Arte y comunicación para un nuevo humanismo. *Magis, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana*, Número 2, 425-434.
- La educación artística, factor vinculante de la cultura y la educación*. (s.f.). Recuperado el Enero de 2010, de <http://portal.unesco.org/culture/en/files/32034/11593673803PonenciaColombia.pdf>/PonenciaColombia.pdf
- López Cano, R. (2005). *Música, Cuerpo y Cognición*. Obtenido de www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm
- Lynn, D. (2005). *Complexifying the poetic: Toward a poiesis of curriculum..* Recuperado el 8 de octubre de 2008, de http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-11152005-84410/unrestricted/Trueit_dis.pdf
- Liotard, J. F. (2006). La ceguera necesaria. En A. Chaparro, *Los límites de la estética de la representación* (págs. 121-139). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Neruda, P. (s.f.). Obtenido de <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01361661000147284190180/004011.pdf>
- Pedagógica, C. U. (s.f.). *Proyecto Educativo*. Recuperado el Junio de 2011, de <http://www.colegiounidadpedagogica.edu.co/el-colegio-principal-29/lo-pedago-principal-126/56-aspecto-pedago?start=4>
- Restrepo, Á. (s.f.). *El Colegio del Cuerpo*. Recuperado el Junio de 2011, de <http://www.elcolegiodelcuerpo.org/>
- Rolnik, S. (Junio de 2007). *“Redefinamos utopía como los mundos que se crean según lo que la vida colectiva pide”*. Recuperado el 21 de Julio de 2011, de http://www.eutsi.org/kea/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=400
- Sábato, E. (11 de mayo 11 de 1978). Ensayo sobre la educación en América Latina. Argentina, El Clarín.
- Sloboda, J. *Music in everyday life: the role of the emotions*. Londres: University of Keele and Royal Holloway, University of London.
- Small, C. (1989). *Música, Sociedad, Educación*. Madrid, España: Alianza Música. M.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Transversalia*. (s.f.). Recuperado el 29 de Junio de 2011, de <http://www.transversalia.net/>
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Varela, F. (1990). *Conocer*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Vollet, M. (2006). Los límites de la estética de la representación: del cine perceptivo de Bergson al cine durativo de Deleuze. En A. Chaparro, *Los límites de la estética de la representación* (págs. 58-75). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, C., Schiwy, F., & editores, C.-G. S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar; ed. Abya-Yala.
- Wenger, E. (1998.). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Zuleta, E. (2007). *Arte y Filosofía*. Buenos Aires: 2007.