

Hacia una política de educación por el arte

Prof. Ernesto Livacić G.

Es impresionante la paradoja de que el Arte —la más personal de las creaciones humanas— tenga tan escasa acogida y gravitación en el proceso de formación de la persona humana, en la Educación.

En efecto, los currícula de los sistemas escolares de nuestros países le asignan una presencia e importancia muy relativas, hecho que, como veremos más adelante, no sólo constituye un error conceptual en sí y una deficiente estrategia en el juego de fines y medios, sino que configura un divorcio entre una postura “educativa” oficial y una disposición natural muy proclive al Arte en la idiosincrasia de nuestros pueblos.

A. Algunas notas frente a la realidad

Hemos sintetizado en ocasión reciente¹ ciertas características del sistema educacional —a veces conscientes, a veces fácticas— que confirman nuestras aseveraciones iniciales.

Por de pronto, salta a la vista que la orientación prioritaria de éste se halla en

la línea de *lo intelectual* y que la traducción “pedagógica” de la misma se ha proyectado en un énfasis de *lo informativo*.

A resultas de ambas componentes, hay en sus currícula algún lugar para el Arte —para determinadas artes—, en la medida en que se entienda que ello es parte o contenido de un “humanismo”, ora clásico, ora abierto a una comprensión de lo tecnológico (en cuyo caso suele surgir en el plan de estudios una zona eufemísticamente denominada “técnico-artística”). Pero, en tal evento, Literatura, Música o Artes Plásticas se enfocan muy marcadamente como *historia* y como *técnica* —que en alguna medida instruyen y en cierta forma enseñan a hacer—, con lo que su valor formativo, principalmente en el orden de la creación, es bastante precario, cuando no ilusorio y aun contraproducente.

De otra parte, nuestra educación oficial, acogiendo la creciente necesidad de especialización que presiona sobre los diferentes campos de la cultura, ha iniciado, hace algunos años, un proceso de *diferenciación* en determinados niveles. Vuelve aquí a ponerse de relieve la desmedrada situación de la educación artística. En efecto, en el intento de combinar una continuación de la llamada “for-

¹ Cfr. nuestra ponencia al Symposium Internacional “Arte, Educación y Sociedad”, octubre de 1972.

mación general” con una atención más directa a un cierto grupo de disciplinas que entiende como particularmente significativas, el sistema ofrece, corrientemente, las modalidades de diferenciación en Ciencias Exactas, en Ciencias Naturales, en Ciencias Sociales, en Tecnología, etc. La modalidad artística, en cambio, de hecho falta o, cuando mejor, queda muy teóricamente expresada².

B. *Reflexiones sobre las notas*

Debemos comenzar con una afirmación bastante rotunda: a la luz de las observaciones arriba recogidas, parece claro que nuestros sistemas educacionales no han captado una realidad evidente. Esa realidad es que el ser humano, sujeto de la Educación, es una entidad muy rica y compleja, que no puede seccionarse en forma tal que lleve a su desintegración.

En ese sentido, la preponderancia de un determinado campo —sea el intelectual u otro— en el proceso educativo, puede resultar fácilmente —y gravemente— anti-vital, anti-humano. Si fuere éste el lugar para hacerlo, resultaría cautivador ejemplificar aquí las vinculaciones existentes entre la orientación de nuestros sistemas educativos y muchos problemas existenciales del hombre contemporáneo, que surgen de su distorsionando desarrollo personal.

A la brevedad posible, ha de tomarse conciencia de que raudamente viene per-

diendo vigor un modelo de cultura basado en el libro, mientras irrumpen una nueva cultura y aun un nuevo lenguaje centrados en la imagen. De allí, el paso lógico habría de ser acoger tales realidades como basamentos de una orientación más integradora del proceso formativo, en que se reivindique la presencia e importancia de lo artístico, debidamente hermanado con las otras grandes áreas del quehacer espiritual.

Desde otro ángulo, los educadores advierten también —y ello desbarata cualquier intento de dar por satisfecha por la mera vía de la “información” la incorporación del Arte a los currícula— que no es posible formar, para tiempos y sociedades cuya tónica es el cambio más y más profundo y acelerado, mediante una pedagogía que emplea sus mejores esfuerzos en la transmisión de conocimientos. Hoy tiene ya calidad de axioma el aserto de que la disfuncionalidad de una pedagogía conservadora frente a un mundo dinámico ha hecho crisis.

En cuanto a la discriminación con que se ha operado la diferenciación del proceso lectivo en la Enseñanza Media, cabe acotar que si, como parece, la diferenciación del curriculum apunta hacia un mejor encauzamiento de recursos humanos para el desempeño de funciones sociales “productivas”, se ha utilizado una perspectiva bastante miope. Países subdesarrollados, como los nuestros, deberían tener a la vista que, en los sistemas escolares diferenciados de naciones más avanzadas, el Arte ocupa un lugar que no cede en importancia al de las demás áreas de la cultura. Allí se ha entendido cabalmente el aporte insustituible de la formación artística a una asimilación y vivencia de valores como la iniciativa, la creatividad, la audacia, sin los cuales difícilmente se descubre el camino para salir del subdesarrollo. Aquí seguimos sin

² En Chile, una Educación Media oficialmente diferenciada ofrece, entre casi 1.500 establecimientos, menos de 5 de modalidad artística. A mayor abundamiento, y como con alguna timidez, son llamados “experimentales”, lo que involuntariamente se convierte para ellos en un nuevo rótulo de precaria calificación.

caer en la cuenta de que al relegar el Arte estamos limitando nuestras potencialidades de liberación³.

C) *Afirmación de nuevo criterio básico*

¿Qué postulamos, frente a la situación analizada?

—Estamos convencidos de que la salida es una educación liberadora, a través de la cual cada hombre sea el sujeto real, protagonista, de su propio desarrollo⁴.

³ Otro fenómeno de interés en relación con lo que venimos analizando, se da en Chile en el paso de la Enseñanza Media a la Universidad (la que, quíerese o no, sigue siendo la cúspide de nuestro sistema escolar y la meta virtualmente única de los estudiantes del nivel medio).

Al no orientar la Enseñanza Media a sus alumnos en el campo artístico, si éstos desean ingresar a carreras universitarias como Arquitectura, Bellas Artes, Diseño, etc., deben rendir una Prueba Especial de Aptitud. Es decir, para ellos hay un requisito más. Tal requisito no establece por sí un criterio definitivo de selección, sino que se pondera con el resultado de los demás (los que, huelga decirlo, están en la tónica de la orientación general del sistema).

Ante esta situación, nuestra Universidad Católica de Chile ha reservado, en algunas de las mencionadas carreras, cupos especiales para estudiantes provenientes de los Colegios Artísticos experimentales, como manera de hacer más aprovechable su formación y más efectivas sus oportunidades de realización.

⁴ Ello no significa, por cierto, excluir al maestro, sino diferenciar su rol del que hoy pueden muchas veces cumplir las máquinas, aun mejor que él mismo. El maestro tiene su lugar insustituible en la comunión espiritual con el discípulo, que dé a éste el ambiente preciso para educarse en el espíritu crítico, en la creatividad, en la

Arte y Educación Liberadora son dos conceptos que se interpenetran y mutuamente refuerzan en su esencia —la expresión y desarrollo integrales de la persona— y en sus secuelas formativas —tanto personales cuanto sociales.

Ello nos permite abrigar —no como una utopía, sino como una serena esperanza— la convicción de que, a no mucho andar, el Arte pueda adquirir en nuestros sistemas educativos la fuerza necesaria para que él constituya uno de los medios más eficaces para contribuir a que nuestros discípulos, que serán los responsables de enfrentar el desafío de un siglo XXI que ya asoma en el horizonte, cultiven las dotes de imaginación, de creación y de equilibrio entre el mundo interior y el exterior, que ciertamente serán ineludibles para sortear con buen éxito tal apasionante desafío.

Frente a la actual postergación del Arte como instrumento educativo oficial, no postulamos, pues, el reemplazo de un exclusivismo por otro —en una actitud que, más que revanchista, sería torpe e igualmente disfuncional en su esencia que la que hemos venido criticando—, sino una visión globalizada del hombre como base de una orientación consecuente de nuestros sistemas educacionales.

Antes afirmamos que parece claro que nuestros sistemas educativos no han captado una realidad evidente. Ahora agregamos que sólo podrán reaccionar adecuadamente frente a ella, en la medida en que sepan reajustar sustancialmente los perfiles de su política y traducir en realidad operativa las afirmaciones que conceptualmente fluyan como consecuentes.

solidaridad y, como éstos, en otros valores que la Educación Artística puede muy señaladamente contribuir a promover.

D) *Dos anomalías que son
dos esperanzas*

Que ello no es ilusorio, que el nuevo planteamiento que esbozamos tiene mucho de factible, parecen confirmarlo dos hechos que, ciertamente, están al margen de las líneas gruesas antes descritas de nuestra realidad, y, por lo mismo, alientan la esperanza.

Uno es la nueva dimensión dada recientemente al Arte en los programas escolares de algunos países ⁵.

El otro, la apetencia comunitaria por una Educación Artística ⁶.

E) *Algunos intentos de proposiciones
generales*

Las consideraciones formuladas ofrecen, a nuestro modo de entender, algunas bases para una acción educativa coherente.

⁵ Afortunadamente, entre estos países se halla Chile. Véase, al respecto, la colaboración del Prof. Sergio Montero, en este mismo número, sobre "Presente y perspectiva de los programas de Artes Plásticas", que constituye una adecuada ilustración sobre el particular.

⁶ En efecto, es muy curioso que, mientras oficialmente ocurre en el sistema escolar lo que hemos descrito en la sección A de este artículo, hasta en las más pequeñas ciudades del país y en cada uno de los barrios de las grandes ciudades proliferan escuelas permanentes o de temporada para la enseñanza del Arte, sostenidas por Municipios, particulares, sindicatos de trabajadores, organizaciones culturales, etc.

Se da así el que, en un "juicio de hecho", la realidad proclame la ineficiencia y equivocada orientación del sistema llamado a atender los intereses formativos, y la paradoja de que quienes tienen inclinación por el Arte deban satisfacerla al margen de su educación sistemática.

Por de pronto, estimamos claro que no se trata de insertar mecánicamente el ingrediente educativo-artístico dentro de un sistema cuya crisis es más general y honda, razón última de la preterición a que reiteradamente venimos aludiendo.

Se impone, en cambio, que, si admitimos que la educación es una función social que se sirve en el contexto de una cultura dinámica, hagamos de ella una realidad vitalmente auténtica dentro de *nuestra* cultura y de *nuestro* quehacer social. Tal planteamiento involucra una revisión globalizada, integral, sólo dentro del cual cabe aguardar una solución radical al problema en análisis.

Con todo, entendemos nítidamente que los cambios no se hacen de una sola vez y simultáneamente, y que no podemos despreciar la oportunidad de dar un paso cada día en la engañosa espera de un "plan maestro" taumatúrgico, porque, acaso, por ese camino la solución demorará indefinidamente, si es que llega ⁷.

Sobre la base de las tres consideraciones precedentes, pensamos posible y adecuado señalar algunas tareas a mediano plazo, tendientes a proyectar en lo educativo el Arte como una de nuestras más propias y originales realizaciones y potencialidades culturales. Empleamos aquí la expresión "lo educativo" en una

Tan fuerte es la realidad anotada que, en el antes mencionado Symposium, María Isabel Solari centró toda su llamativa ponencia en el afán de reivindicar para la escuela el liderato de la educación artística, por ser, debido a su extensión, la única institución potencialmente capaz de dar satisfacción masiva a una apetencia masiva.

⁷ Recordemos la comparación de Mannheim, el padre de la Planificación, según la cual la tarea de ésta es como arreglar las ruedas de un tren en marcha: mientras sigue avanzando.

acepción que trasciende a lo puramente escolar y busca encauzarse a través de las múltiples agencias educacionales de la sociedad.

1. El Arte requiere una presencia más significativa en nuestros currícula escolares. Si quisiéramos ser más exactos, acaso habríamos de decir que nuestros currícula escolares requieren contener una presencia más significativa del Arte. Porque si es éste el ausente, son la Educación y el Hombre a la cual ella debe servir quienes sufren su carencia.

En lo operativo, se tiende a identificar el principio expuesto con su traducción en forma de creación de nuevas disciplinas o en aumento de horario de algunas de ellas dentro de los planes de estudio. Cada país debe establecerlo así, si ello corresponde en razón de su propia realidad.

Pero el problema no quedaría resuelto con sólo tal medida, y podría incluso darse el contrasentido de presentar por esa vía un "Arte" desvinculado de una cultura integrada.

Con o sin aquellos ajustes de plan, es la vitalización funcional del Arte en el conjunto de los contenidos educativos lo que verdaderamente interesa. Por ejemplo, un estudio de nuestra historia —tanto nacional como regional— debiera atender algo menos a nuestras querellas políticas y mucho más a nuestro quehacer espiritual; basarse, más que en el documento frío, en la obra artística que, desafiando al tiempo, nos renueva la presencia del pasado y nos sugiere sin duda algo para el porvenir; mostrarnos más el camino aún por hacer, en que al Arte cabe jugar como un poderoso factor de cohesión, que las contingencias que eventualmente nos hayan separado.

Ello involucra compromisos tan concretos cuanto justificados como el de en-

tregar a las Escuelas algunos medios didácticos al servicio de tal finalidad, llámense reproducciones de obras de arte significativas (miniaturas, filminas, diapositivas, etc.), ejemplares de sones y danzas folklóricos o típicos (discos, partituras, etc.), catálogos del patrimonio cultural nacional y americano... Los ejemplos podrían centuplicarse.

Sin duda, su fuerza como estímulo sería notable, no sólo mirada desde el ángulo —necesariamente parcelario— de lo específicamente artístico, sino como factor de promoción de nuevas mentalidades. Todos sabemos cómo cualquier niño conoce "Disneylandia" y cómo esa "ciudad" matiza su cosmovisión. ¿Por qué no facilitarles el conocer Machu Picchu y en general nuestras más peculiares creaciones artísticas, lo que sería no menos interesante y probablemente mucho más positivo?

2. Por cierto, esto nos lleva de inmediato a plantear que la Educación Artística no puede ofrecerse a través de la sola Escuela. A la radiotelefonía, al cinematógrafo, a la televisión, a la prensa —a todos los medios de comunicación social—, les cabe prestar un gran aporte en el sentido indicado. Hoy se dispone, afortunadamente, de medios tecnológicos aptos para "envasar" programas y generalizar su difusión, de modo tal que la tarea no es ni ciclópea ni forzosamente onerosa.

Este segundo rubro de nuestras proposiciones, tiene, a más de su obvia eficacia con relación al primeramente presentado, otros dos alcances importantes, por lo menos:

a) conlleva el poner en juego, al servicio de una Educación Artística, a agencias educativas progresivamente más influyentes en la psiquis infantil que la propia Escuela, y

b) proyecta a nuestro tema el principio de la Educación Permanente, beneficiando con sus contenidos a toda la población, cualesquiera sean su edad y su ocupación.

3. Ciertamente, extender el conocimiento del Arte y hacer surgir nuevos artistas son dos cosas muy diversas. Acaso como en pocos, en este campo es inmensa la brecha entre la información y la creación. No estamos pidiendo a los currícula escolares ni a los medios de comunicación social el milagro de prohijar artistas. Simplemente, propugnamos que ellos den la oportunidad de despertar muchas virtualidades desconocidas o dormidas, que ellas sean —como en el poema becqueriano— la mano de nieve que sepa arrancar las notas inéditas del arpa silenciosa y cubierta de polvo en el ángulo oscuro del salón, que ellos sean la voz que haga levantarse y andar al genio latente en el fondo del alma.

Cuando de Arte se habla, nuestros estudiantes y nuestro pueblo han de entenderlo como un patrimonio, en el sentido de que no es únicamente algo con qué beneficiarse en propio provecho, sino, al mismo tiempo, algo que hay que enriquecer colectivamente, mediante el aporte de la actividad personal de cada cual, cada vez que ésta tenga algún grado normal de posibilidad.

Por lo mismo, nos parece del caso precisar que unos y otros han de ofrecer oportunidades muy reales de participación creadora al escolar, al radioescucha, al televidente o al lector (creación que, valga el paréntesis para el plano escolar, no ha de teñirse de la mancha de la obligación impuesta *per se*).

4. Pueden ser muy útiles, en el ámbito escolar como en el extraescolar, las formas extraordinarias de difusión y promo-

ción artísticas, tales como exposiciones, festivales, concursos y otras.

Desde luego, ellas permitirán conocer el extenso como para muchos insospechado arsenal folklórico de infinitas pequeñas comunidades —danzas, cantos, ritos, narración, poesía— o el acervo de artes y artesanías populares de nuestros países, rico a pesar de su casi total orfandad de apoyo oficial, y, por la vía de su conocimiento, suscitar múltiples estudios multidisciplinarios sobre ellos y las realidades humanas subyacentes (estudios que dejan de nacer no por falta de capacidad, sino de materia prima), variadas posibilidades de apoyo a sus anónimos cultores, emulación en tanto que por su contemplación vengan a descubrir su propia veta inexplorada y, por ende, inexplorada.

Pero como forma de promoción a la creación, insistimos, más que el descansar en estos eventos extraordinarios, ha de enfatizarse el orientar ordinariamente en tal sentido los programas de Educación Artística.

5. Paralelamente, han de ir acopiándose materiales para la construcción más afinada de una política educacional en el campo artístico. Ella tampoco es tarea que hoy pueda entenderse a espaldas de un proceso de participación. Un buen paso en este sentido estribaría en Encuentros —Nacionales o Regionales— de educadores artísticos, para avanzar hacia una planificación consistente y hacia un cierto nivel de detalle en la programación. De nuevo aquí, por “educadores” estamos entendiendo no sólo a los de aula, sino a los responsables de la acción educadora en las diferentes agencias a través de las cuales ella se ejerce, entre otras muy señaladamente los medios de comunicación social y las organizaciones comunitarias.

Las experiencias así como las dificultades y aun las frustraciones de unos y otros, tejerán, a través de su intercambio, una urdimbre de vital riqueza, de la que ninguna política educativa sensata podría prescindir.

6. No menos necesarias son las oportunidades de perfeccionamiento y reactualización para los educadores artísticos. En parte por razones de su formación, en parte por obra de la rutina profesional, en parte por el tradicional menoscabo de este campo, muchos de ellos no están hoy preparados a la altura de su verdadera capacidad para cumplir su rol a un nivel de pleno rendimiento.

Los progresos de estos últimos lustros nos dicen muchas cosas nuevas que tocan a nuestro tema, desde profundos fundamentos psicológicos de la actividad artística, hasta nuevos criterios de apreciación, formas (que hasta hace poco hubiesen resultado insólitas) de aplicación de la Tecnología al Arte y a la Educación, instrumentos modernos de difusión, etc.

Parece difícil pensar que alguna vez se pueda avanzar hacia la consolidación de la empresa de una Educación Artística si no se abre al educador, por medios como el que sugerimos, la oportunidad de servir mejor su función. En Educación, como en toda empresa, el germen del éxito o del fracaso lo llevan en sí los hombres que la mueven.

7. El perfeccionamiento del educador artístico habrá de alcanzar una de sus más beneficiosas concreciones, presumimos, en la búsqueda y hallazgo de nuevas rutas metodológicas en su campo de actividad. No resulta aventurado sostener que, a más de su marginalidad curricular, la Educación Artística vive en la pobreza a efectos de una presentación poco atractiva, rutinaria unas veces, car-

gadamente discursiva en otras, apoyada con frecuencia en artificiales raseros antipsicológicos y antipedagógicos (que la hacen frívola entretención para los “dotados” y amarga pesadilla para quienes se consideran a sí mismos “no dotados” y lo son además por quienes no los orientaron) o, lo que es peor, vestida con ropajes ajenos —normalmente de intelectualización, traicionando su esencia— por quienes no han hallado mejor camino de ponerla a tono con otras áreas más prestigiadas socialmente dentro del quehacer educacional.

Mientras el Arte no se presente con su sello diferente y su propia fuerza liberadora, el sistema y la tradición le seguirán cerrando vías de despliegue en el ámbito educacional, y no siempre podrá responder con un “yo acuso” a la incompreensión de los demás⁸.

F. Una palabra de síntesis

Hemos pintado a gruesos brochazos una gran misión, y en tonos pálidos —en cortos rasgos— unos pocos, delgados, senderos que pudieran ayudarnos a avanzar hacia su conquista.

Estamos conscientes de la desproporción manifiesta entre la magnitud de la primera y la precariedad de los segundos, pero hemos querido estar entre quienes den, aunque modestos, los primeros pasos.

⁸ Afortunadamente, en otra sección de este mismo número de *AISTHESIS*, diversos especialistas analizan la problemática de nuestra actual Educación Artística y adelantan autorizadas opiniones en torno a su superación.

Fuera de absolvernos de una mayor incidencia en el punto, que no seríamos capaces de tratar con parecida propiedad, ello pone otro destello de luz en el horizonte.

Nuestras motivaciones han sido las inquietudes del educador que se esfuerza por entender la globalidad de su misión.

Nuestra esperanza es que más claros, más firmes y más raudos pasos sean dados con mayor propiedad por otros, por muchos otros: brillantes cumbres, algunos; lisos pero fértiles llanos, algunos centenares y centenares más.

La experiencia que hemos vivido en pesadas estructuras administrativas, nos inducen a pensar que, muchas veces, las voces que surgen desde las bases del propio quehacer educativo son más ricas y más certeras, más cordial y vitalmente sentidas, y, por lo mismo, más capaces de transformarse con agilidad en esa dimensión maravillosa de la palabra que es la acción.