

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/377809835>

El componente pedagógico en la formación artística cultural

Chapter · July 2000

CITATIONS

0

1 author:



Aurelio Horta

National University of Colombia

26 PUBLICATIONS 25 CITATIONS

SEE PROFILE

formación

artística
y cultural



República de Colombia

Presidente de la República
ANDRÉS PASTRANA ARANGO

Ministerio de Cultura

Ministro de Cultura
JUAN LUIS MEJÍA ARANGO

Viceministra de Cultura (E.)
MARÍA CRISTINA SERJE DE LA OSSA

Secretaria General
BEATRIZ HELENA OSORIO LAVERDE

Coordinadora del Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural
MARÍA ADELADA JARAMILLO GONZÁLEZ

Asesores del Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural

HUGO HIDALGO PÉREZ
OLGA YANETH RIAÑO GUERRERO
MARÍA ISABEL DEAZA PÉREZ
ALFREDO DUSSÁN CALDERÓN

© Ministerio de Cultura, 2000

ISBN: 958-8052-41-6

Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural

Ministerio de Cultura

Calle 8 N° 6-97 3er. piso

Tels.: 282 5084 - 342 4100 Ext. 3179 • Fax. 337 5909

E-mail: mjaramillo@mincultura.gov.co

Santafé de Bogotá

Las opiniones expresadas en esta publicación sólo comprometen a sus autores.
En consecuencia, no pueden ser asumidas como posiciones oficiales del Ministerio de Cultura.

Compilación: María Adelaida Jaramillo González

Apoyo pedagógico: Hugo Hidalgo Pérez

Diseño, armada electrónica y edición digital fotográfica: Mauricio Melo González - Futuro Moncada

Fotografías: Futuro Moncada - Laura Navarro

Edición: María Bárbara Gómez R.

Impresión y encuadernación: Imprenta Nacional de Colombia

Impreso y hecho en Colombia

Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio sin permiso del editor.



Contenido

PRIMER SEMINARIO DE FORMACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Presentación	5
--------------------	---

DR. JUAN LUIS MEJÍA, MINISTRO DE CULTURA

Introducción	6
--------------------	---

Conferencias

Magistrales 14

Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural	16
--	----

Un proceso en construcción desde la confluencia de los sistemas locales

MARÍA ADELAIDA JARAMILLO G.

La relación entre educación y cultura	36
---	----

GABRIEL JAIME ARANGO

Los sistemas nacionales de formación artística y cultural en Europa	46
---	----

BRIGITTE REMER

Los sistemas nacionales de formación artística y cultural en Latinoamérica	58
--	----

FERNANDO VICARIO

Políticas culturales y formación de promotores y gestores culturales para el desarrollo cultural autogestivo	64
---	----

JOSÉ ANTONIO MAC GREGOR

El componente pedagógico en la formación artística y cultural	84
---	----

AURELIO A. HORTA MESA

Ponencias

Especializadas 90

Formación en gestión cultural	92
-------------------------------------	----

Reflexión en torno a las carreras de formación artística y cultural en Francia

BRIGITTE REMER

Formación artística	100
---------------------------	-----

Formación artística: elementos para un debate

CARLOS MIÑANA BLASCO



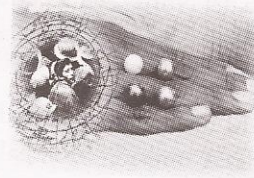
Formación artística	122
¿Qué se espera del docente de las artes plásticas y visuales en el aula? OLGA LUCÍA OLAYA	
Formación en patrimonio cultural	134
La formación en el área del patrimonio cultural ALBERTO SALDARRIAGA ROA	
Formación en museos	142
La educación y el desarrollo cultural y artístico: la educación artística en un museo de arte contemporáneo ANA MAE BARBOSA	
Formación literaria, editorial y en bibliotecas	150
El texto escrito en bibliotecas, editoriales y escuelas. Algunos aspectos relacionados con la formación de sus agentes SILVIA CASTRILLÓN ZAPATA	
Formación en cultura ciudadana.....	158
La formación en cultura ciudadana ANTONIO ELIZALDE Y PATRICIO DONOSO	
Formación en medios audiovisuales y de comunicación.....	174
La comunicación en los proyectos de formación cultural JESÚS MARTÍN-BARBERO	
Sistemas Locales de Formación Artística y Cultural	186
Tensiones y retos de la formación artística y cultural en las localidades colombianas ALBERTO LEÓN GUTIÉRREZ	

Experiencias Regionales 196

Programa de investigación en valores musicales regionales y educación musical en Colombia	198
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (MARÍA EUGENIA LONDOÑO Y ALEJANDRO TOBÓN)	
Centros piloto de formación artística: proyecto educativo para la educación y la cultura	204
DIRECCIÓN DE CULTURA DE ANTIOQUIA	

El componente pedagógico en la formación artística y cultural

AURELIO A. HORTA MESA* (CUBA)



* Licenciado en Español y Literatura y doctor en Ciencias sobre Arte de la Universidad de La Habana. Es Vicerrector Académico del Instituto Superior de Arte en Cuba y Presidente del Tribunal Nacional de Grados Científicos en Ciencias sobre el Arte de la Comisión Nacional de Grados Científicos de la República de Cuba.



el acto educativo, faena imperial de la razón actuante, que se ocupa del hallazgo y enriquecimiento de la sensibilidad civilizadora a través de su ejercicio instructivo/orientador, nos enfrenta a no pocas encrucijadas de compleja descripción. No pretendo significar en esta ocasión, los intrincados nudos de esta praxis que ya he ubicado en términos de “práctica pedagógica confrontada”, sino de reiterar cómo el camino hacia una intención epistemológica de la formación artística en nuestro contexto, nos obliga a la par de la búsqueda de metodologías o preceptos, a priorizar cuál es el sentido y finalidad de la formación artística en atención al encargo educativo. Para este peculiar orden de reconocimiento de la conciencia y capacidad práctica del hombre que lo compele hacia el triunfo de sus íntimas y públicas glorias, resulta de justa estimación la inteligencia americana, siempre franqueadora ante muy diversas disyuntivas, como lo advirtió Alfonso Reyes.¹

Propiciar la elevación de las facultades gnoseológicas del hombre constituye la meta de la actividad pedagógica de la humanidad, pero lo que tratamos aquí es de subrayar la trascendencia que para ello representa el arte, por constituir como sabemos, no sólo un género de conocimiento sino además una forma ideológica; variables propias que deben fijar inexcusablemente en el quehacer del diseño educativo sea cual sea su fin instructivo, fundamentalmente porque en un acercamiento a su expresión y naturaleza estamos contribuyendo al reforzamiento de los aspectos cognoscitivos y a la orientación de valores, dos axiomas que la educación debe cumplir con un propósito de máxima competencia.

En la heterogeneidad de los procesos culturales que distinguen nuestras universales de saber y espíritu, se encuentran certeras señales que pueden plantear irrecusablemente, la imbricación del arte en la misma génesis de la especificidad educativa, por constituir esta en sí misma una forma de apropiación práctico-espiritual de su entorno, época e historia, al fin cauces primarios de cualquier campo del conocimiento.

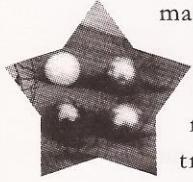
Aristóteles como preceptor de Alejandro Magno eligió como modelo de actuación formativa, la explicación lógica y simbólica de la obra de Homero, ya que en la misma encontraba absolutamente todos los elementos necesarios para mostrar al discípulo el camino de la verosimilitud (el concepto del *eikós* griego), con lo que pretendía alcanzar no sólo la enseñanza de la huella de aquel mundo, sino al mismo tiempo la figuración de su imagen, aspectos estos importantes para arribar posteriormente a la comprensión de la personalidad y acción del arquetípico héroe macedónico.

Las civilizaciones americanas precolombinas —paradoja permanente para sus herederos de espacio y sangre — no pudieron legarnos datos tan precisos de sus procedimientos de enseñanza, sin embargo, se crecen sus obras en la misma medida que la investigación descubre sus misterios, cada vez más evidenciadores de nuestras pe-

1 Alfonso Reyes, “Notas sobre la inteligencia americana”, en: *Mensaje de América. Cincuenta años junto a la UNESCO*, Ediciones UNESCO-Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1996.

numbras y maravillas. Faltó escritura a los incas, pero los más increíbles detalles de ingeniería o práctica común eran transmitidos por la memoria, memoria ambulante de probada exactitud. Los aztecas combinaron una rudimentaria escritura con algunos glifos sencillos. Finalmente, la cultura maya, más adelantada que las anteriores, de la que sólo ha llegado a conocerse una cuarta parte, pero cuyo legado es esclarecedor de la combinación de simples principios fonéticos e ideográficos y donde se han conocido los números de un sistema

matemático con un calendario que representa verdaderamente una hazaña intelectual. Fue palabra de la conquista/colonización la declaración de que un gran número de libros encontrados a los mayas fueron quemados porque aludían a falsedades provenientes del demonio y a la superstición.



Las consecuencias de este vacío han sido profusamente tratadas, y solamente es pertinente significar cómo en las dos afluencias de civilización del transculturado hombre latinoamericano: aquella fundacional de la occidentalización, y la nuestra interrumpida en el esplendor de su grandeza, la actividad artístico-creadora a través de sus "presupuestos imaginales", junto a la práctica material en tanto fuente del trabajo sustentador que proporciona contenido al pensamiento simbólico, constituyen las dos caras dialécticas de la creación que como sabemos prefiguran el contenido y la forma de la estructura del arte, por otra parte, elementos constitutivos de la intención formativa.

De manera excepcional, el arte explicita no sólo la experiencia humana, reconstruyendo (o representando) sus alegorías colectivas, sus razones de poder o también sus motivos existenciales, sino que traza la fertilidad o agotamiento de su carácter comunicativo.

Un acercamiento, no obstante, a esta zona común de intereses que pretende abarcar la pedagogía artística, exige de algunos deslindes necesarios, sobre todo si aspiramos a bosquejar —como sólo es posible en la presente ocasión— la mística de esa didáctica especializada. Por supuesto que la intencionalidad pedagógica del arte se desplaza en el transcurso histórico en la medida que la misma filosofía, la política y las sociedades han desarrollado sus campos teóricos, y han revelado una cultura. Para los grie-

gos sólo la poesía era acción legítima de la creación, ya que las demás artes, la música o la escultura por ejemplo, eran reproducciones senso-perceptivas de cosas según reglas. Los romanos encontraron posteriormente un vínculo de la imaginación entre la poesía propiamente dicha y el arte, y la Edad Media concibió la recopilación de lo bello creado por Dios como expresión suprema del artista. Es en el Renacimiento con su sentimiento de independencia y modernidad donde comienza a fraguarse esa autonomía de oficio, de gusto, de desacato que conlleva posteriormente al surgimiento de la estética como parcela de reflexión, donde el arte como actividad práctica se funde con el valor que lo distingue, para convertirse de medio en un fin, y entonces al igual que otros saberes también necesita de un código de transmisión, de asunción de su genética y estructura, ya que de su función se irán ocupando más tarde el mismo hacedor y el ojo crítico que lo singulariza históricamente. Esta evolución misma del concepto de creación artística, quizás nos facilita un índice primario de investigación en relación con la actividad pedagógica del arte, para enunciar los desafíos más riesgosos que a diferencia de las áreas correspondientes a las ciencias exactas o naturales, o a las humanidades, nos enfrentan constantemente la educación o la enseñanza artística.²

En cualquiera de los casos, el plano didáctico o educativo sistematiza o selecciona entre las correlaciones de tipo psico-pedagógicas, lógicas o culturoológicas que condicionan los pares de acción arte/creación, técnica/normatividad, independencia/actividad controlada, y por último habilidad/imaginación, como invariantes de principios en una concepción pedagógica capaz de acentuar según los niveles y tipo de enseñanza, las funciones reproductoras, descubridoras o inventoras del sujeto protagónico del arte, es decir, las funciones propias de la creación.

La teorización que reclama un discurso sobre aspectos de la educación o de la didáctica especial referidos al arte, entraña un sinnúmero de entrecomillados que restan a la recepción particular del presunto docente, toda vez que los intereses pedagógicos responden como es de suponer a diferentes lenguajes artísticos, factor que ha determinado por la urgencia de una colaboración transdisciplinaria, la exigua bibliografía sobre la específica rama de la pedagogía del arte.

La dificultad de conceptualizar procedimientos o métodos pedagógicos en el arte, parte en un primer momento de la misma semántica de los perfiles artísticos, que requieren de estudios y especificaciones particulares más allá de la obligada generalización de enfoques didácticos, como es claro comprender cuando comparamos por ejemplo, cómo en la música los instrumentos exigen de un estudio técnico-expresivo, a veces entre una misma familia como es el caso en los vientos, o entre las áreas musicales con acentuación teórico-investigativa que se diferencian de aquella iniciación para la educación del oído y el gusto musical.

En la plástica, o en la danza con sus variables clásicas, modernas y folclóricas, en los audiovisuales, o en los perfiles teatrales, y otras tantas prácticas, es similar la situación, ya que se diferencian a partir no sólo de su genética de expresión, sino también de su trayectoria sociocultural, cuestión ésta en ocasiones no tomada en cuenta al pretenderse establecer por la impronta de un supuesto desarrollo de la comunidad, la enseñanza de manifestaciones donde las características anatómico-fisiológicas se contraponen con el ejercicio de la apropiación de una técnica, entre otros factores de índole artísticas, por razones de carácter extra-pedagógicas.

La misma apreciación de las artes visuales y de la música, en cuanto a la utilización de los más adecuados métodos para el desarrollo de sus respectivas habilidades sensorio-perceptivas o musicales, deben corresponderse con metodologías y bibliografías que relacionen la experiencia vivencial del educando con la ampliación de su gusto estético a favor de los valores universales del arte, pues puede resultar infructuoso partir de este último aspecto para arribar a la educación o formación de una sensibilidad artística.

Los enfoques o tendencias pedagógicas en el arte se sustentan en nuestro escenario latinoamericano, sin lugar a dudas, y fundamentalmente por dos vías principales:

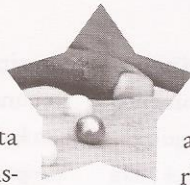
1. En primer lugar, por el carácter transitivo que la tradición, a través de una meritoria práctica artística establece, dado el ganado "prestigio de distinción" de individualidades o instituciones, entre los oficios de una comunidad o nación que pueden conducir a generaciones de ciudadanos, a la obtención de un recono-

cimiento o aspiración social. Esa práctica sedimenta una huella permanente que refuerza la identidad y eleva la ética colectiva, acude para su desarrollo a la incorporación de nuevas técnicas y métodos, y suele fraguar instituciones de cierta respetabilidad cultural. Sin embargo, al no contar con un fundamento científico que describa sus específicos procedimientos de enseñanza y los corresponda con un determinado interés, bien sea para la educación o para la formación artística, al romper o perder su línea originaria o promotora, pierde confiabilidad pedagógica.

2. El segundo camino es aquel que importa una escuela, al reproducir los métodos, repertorios y contenidos de la enseñanza, tal cual fue asumida en una formación particular, acorde con ciertos esquemas de organización escolar propios de determinado enclave pedagógico. Muchos aciertos pueden, sin embargo, encontrarse en este caso, siempre que exista una real y dialéctica competencia pedagógica en esta ejecutoria, coincidente con la sustentación de un aval de sólida experiencia profesional por parte de un centro emisor de la cultura contemporánea; pero finalmente, al igual que en la variante anterior, una vez perdido el eslabón protagónico, poco puede generarse para la consecución de nuevas expectativas de instrucción.

No estimo conveniente enunciar una moción diferente al respecto, por cuanto de lo que se trata es de tener en cuenta la precedencia y contradicciones propias de los contextos sociales donde se proyecte un determinado acto educativo. No obstante, y desde una mirada estrictamente científica que también es razonable discutir, la pedagogía del arte debe guardar estrecha vinculación con las teorías de la enseñanza-aprendizaje pertenecientes a la ciencia de la educación, porque al fin y al cabo estas son válidas para cualquier espacio docente; en este sentido no es po-

2. Hacemos esta distinción entre educación o enseñanza artística, en relación con la convención aceptada acerca de la primera como actividad pedagógica de integración a la escolarización sin fines de especialidad artística, y la segunda correspondiente a la actividad pedagógica que proyecta fines profesionales en el arte a través de un sistema que puede comprender o no al unísono la enseñanza general.



sible buscar otras fuentes. Ahora bien, esa instrumentación metodológica necesariamente debiera adscribirse a una postulación estética, que permita viabilizar el contenido de la clase, es decir, de la instrucción propiamente dicha, porque su especial mensaje de formación, de hecho está presente consciente o a veces inconscientemente en la asunción filosófica que no se excluye de la selección del método de enseñanza ni tampoco de la tendencia estética.

El criterio del crítico norteamericano Arthur D. Efland acerca de la suposición de cómo las teorías y filosofías artísticas contribuyen a determinar el carácter de la instrucción en el arte, resulta de estimable consideración. Sin embargo, por su emisión centrista nos devuelve a plataformas de entrada que muy recelosamente pudiéramos aceptar, o mejor, que para su consumo debiéramos obligatoriamente recontextualizar. Al referirse a los cuatro grandes grupos en que se dividen las teorías estéticas, según la *Enciclopedia Británica*: mimética, pragmática, expresiva y formalista, bien puede comprenderse que existe un ajuste histórico desde realidades “no periféricas”, donde el peso de las culturas híbridas en este caso acentúa o ensombrece cualquier definición vista desde una u otra actitud del acontecimiento artístico. Y esto es significativo tratándose de un asunto tan neutral o paradigmático como es aquel que corresponde a la técnica misma, puesto que cualquiera de las clasificaciones apuntadas arriba entrañan sensibles variaciones cuando se tratan de imponer sobre realidades culturales con otra predisposición estética. Efland recurre al ejemplo de cómo:

[...] las ideas sobre la liberación de la represión social están profundamente arraigadas a la matriz de la estética expresiva. Esto explicaría —prosigue el crítico— por qué el expresionismo como teoría del arte, acompañó la aparición de un movimiento artístico de vanguardia que con frecuencia se ha opuesto al status de la sociedad.³

Y aquí pudiéramos preguntarnos, no sin mencionar fundamentos de orden extra-estéticos, ¿cómo podemos ubicar la aparición de los estudios libres de enseñanza de pintura en México y en Cuba, a principios de este siglo, en plena vanguardia latinoamericana y que en gran medida formaron parte de un programa oficial con absoluto respaldo social y certera preocupación academicista?

De todas formas no deja de estar suficientemente argumentada la propuesta del crítico norteamericano en cuanto a las relaciones entre las teorías estéticas, el aprendizaje y las ideologías, al enfatizar en la necesidad de alcanzar un conocimiento

científico de la praxis artística como asunto medular para enfilar un proyecto pedagógico; donde la investigación transdisciplinaria señala el rumbo hacia un planteamiento científico de validación para la pedagogía del arte, pertinente por su interacción con la tradición y que a la vez se proyecta en lo “singular contemporáneo” según el recorrido de la cultura latinoamericana aún discutidora de su modernidad.

La enseñanza del arte, a partir de lo anteriormente expresado, ha debido cruzar y enfrentarse a disímiles condicionantes, que en gran medida justifican o excusan la adquisición del “oficio artístico”. En el caso de la “educación artística” donde los niveles son de apreciación y desarrollo del gusto estético, mucho peso adquiere el criterio de elección de la metodología o didáctica especializada que encabeza este acto pedagógico. Sin embargo, en ambos casos se puede arribar a un nivel de instrucción que sin alcanzar jerarquía artística, o simplemente un superior desarrollo de habilidades senso-perceptivas, puesto que la capacidad artística es patrimonio únicamente del talento, sí puede lograr planos de creación y de formación de una personalidad más armónica.

El arte se inscribe como instrucción cuando en su recepción hay potencialidades capaces de asumir su código y producir una “imagen” que es individual e irreplicable porque pertenece a la interpretación de un sujeto casuístico. Lo artístico posee además como referente un eje cultural, y en este último, la educación juega un papel preponderante, pero esto no quiere decir que todo arte alcance fertilidad en cualquier propuesta de proyecto pedagógico, porque lo esencial en el éxito artístico es la convergencia de facultades y aptitudes junto a una correspondiente atención diferenciada. Una afirmación que se desprende de este principio es la de reconocer en lo artístico una práctica de educabilidad, porque en la formación de una sensibilidad en el arte, lo ético constituye un elemento dinamizador de la disciplina del oficio, de la impronta sociocultural de esa obra, que en el caso de la enseñanza profesional prefigura la actitud y competencia social del individuo, así como en la educación

artística, al tratar de un conocimiento parcial de introducción al arte, el hombre es capaz de profundizar en su voluntad de acción, y sobre todo en la hondura de su carácter.

Un sistema de formación artística, en sí mismo suficiente movilizador del transcurso cultural de su pertinencia, define y justifica una máxima generalidad educacional a partir del alcance pedagógico que traspasa la autorrealización personal y la ampliación de las capacidades cognitivas-instrumentales de su sujeto/educando, como predisposiciones de excelencia para el ejercicio pleno de la práctica social en sus infinitas variables de creación. De ahí que sea tan decisivo el diseño y eficiente ejecutoria de su estructura curricular. Este cuerpo descriptivo-director que es el currículum como máximo ejecutor del proyecto pedagógico,⁴ fundamenta la determinación de sus contenidos en la resolución de las siguientes contradicciones didácticas:

- Estabilidad y eficiencia académica: cambios en el sistema de la cultura artística.
- Cultura y ciencias generales: cultura, práctica y ciencias sobre arte.
- Carácter colectivo de la enseñanza: carácter individual de la enseñanza.

Indiscutiblemente se trata de un razonamiento dialéctico suficientemente flexible, que exige de una fuerte dosis de crítica y postulación pedagógica en relación con los intereses que presuponen un determinado perfil de estudio o disciplina de formación artística, y donde intervienen factores de índole ideológicos, al fin enunciadores de los procesos de reproducción social y cultural, que determinan la elaboración del currículum.

Una propuesta curricular es una solución a una demanda educativa, donde intervienen actores sociales con muy diversos intereses, pero que en el caso del arte y la cultura son de extrema trascendencia por cuanto intervienen en la simbolización de la conciencia y la espiritualidad de una comunidad o nación.

Todo discurso sobre la pedagogía del arte, o bien sobre su enseñanza particular constituye una recurrencia sobre el arte como institución, y sobre la educación como práctica de máxima generalidad cultural. Sus temas son plurales de manera permanente, si bien es cierto que su ejercicio es deudor de una aguda especialización. Esclarecer la ruta de esa constante superación parece ser el designio de sus intérpretes en esa irresoluta pero secular idea del hombre de sembrar la belleza, el bien y la verdad a pesar de las nubes y los abismos, al fin y al cabo, accidentes del tiempo y el espacio.

3 Arthur D Efland, *Cambios en las concepciones de la enseñanza del arte*, Teachers College Press, Portland, 1989.

4 Otra definición a nuestro juicio esclarecedora de este documento rector de la enseñanza es la que postula A. de Alba cuando define: "El currículum es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos que conforman una determinada propuesta político-educativa" citada por María Teresita Vera y Liliana Sanjurjo "El currículum como proyecto integrador", en: *Programa de Integración entre el nivel medio y la Universidad*, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 1992.