

Sensibilidad Estética

un desafío pendiente en la educación chilena

Luis Hernán Errázuriz

Luis Hernán Errázuriz

Con la colaboración de Alejandra Orbeta,
Magdalena Plant y Leonor Soto

Sensibilidad estética

Un desafío pendiente
en la educación chilena



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Filosofía • Instituto de Estética

SENSIBILIDAD ESTÉTICA.
UN DESAFÍO PENDIENTE EN LA EDUCACIÓN CHILENA
Primera edición: noviembre 2006

© Luis Hernán Errázuriz, 2006
Registro de Propiedad Intelectual N° 157.862
ISBN 956-14-0903-8

© Instituto de Estética,
Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006
Av. Jaime Guzmán Errázuriz 3300 • Providencia
Fono (56-2) 3545007 • e-mail peh@puc.cl

Diseño y edición:
Frasis editores
Fono (56-2) 4367283 • e-mail contacto@frasis.cl
Edición al cuidado de Marco Antonio Coloma

En portada: Pintura de Mark Rothko
Oleo sobre tela, 1954.

Impreso en Chile • *Printed in Chile*
Andros Impresores

Queda prohibida la reproducción parcial o total
de este libro sin permiso de la editorial.

*A quienes han contribuido
a promover la educación estética en Chile,
desafiando la «teoría de la factibilidad»
y venciendo el escepticismo.*

Contenidos

Prólogo, <i>por José Weinstein</i>	11
Agradecimientos	17
Introducción	19
Sobre esta publicación	21

PRIMERA PARTE

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN CHILE

Introducción	25
Primeros antecedentes sobre la educación estética	27
Propósitos de la educación estética	29
Formación del «buen gusto»	30
Formación moral	36
Desarrollo de la sensibilidad	44

SEGUNDA PARTE

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA A NIVEL INTERNACIONAL

Introducción	59
Precursores de la educación estética: Irena Wojnar	60
Antecedentes filosófico-estéticos	60
La educación estética	63
La educación por el arte	65

Educación por el arte para desarrollar la sensibilidad	
estética: Herbert Read	66
El contexto y motivaciones	68
La propuesta: educación por el arte	69
La educación por el arte como movimiento internacional	73
La educación estética como parte del proceso creativo:	
Viktor Lowenfeld	74
Etapas del desarrollo artístico	76
Sobre la educación estética	77
Necesidad social de la educación estética: Louis Porcher	
y Jean-Claude Fourquin	79
Democratizar la educación estética	79
Alfabetización estética y entorno cotidiano	82
Posibilidades y desafíos de la educación estética:	
Klaus Mollenhauer	84
Formación estética y sociedad industrial	85
La diversidad de los sentidos	88
La educación estética como un modo de conocer:	
Louis Arnaud Reid	91
Educación artística y educación estética	92
Las etapas del desarrollo estético	93
La experiencia estética y el conocimiento	94
Recomendaciones	97
La educación estética para fomentar la reflexión crítica:	
Ralph Smith	98
La crítica estética en el contexto escolar	99
Recomendaciones	102
La educación estética más allá de las artes:	
Hildred Betty Redfern	104
Redefinición del concepto de estética	104
¿Es posible educar la percepción estética?	105
La educación estética en las artes y fuera de ellas	107
La educación estética y la naturaleza	108
Conocer, respetar e interpelar a los alumnos:	
Michael Parsons y Gene Blocker	110
Conocer a los alumnos	111
El rol del profesor	113
Recomendaciones para favorecer la discusión	114

Reconocer y fomentar la experiencia estética:	
Mihaly Csikszentmihalyi	115
Un modelo conceptual de la experiencia estética	116
Condiciones para favorecer la experiencia estética	118
El objeto estético	119
Algunas recomendaciones para desarrollar la sensibilidad estética	120
La educación estética como «lectura» y recorrido:	
Mario Gennari	122
Una educación estética en torno al texto	122
Pedagogía estética del viaje	124
Algunas realidades curriculares en Europa	125
La educación estética como experiencia vital:	
Imanol Agirre	129
Disolver lo artístico en lo estético	130
Educación estética para ampliar la comprensión	132

TERCERA PARTE RESUMEN Y CONCLUSIONES

La educación estética en Chile	137
La educación estética a nivel internacional	140
La educación estética como espacio de sanación personal y social	140
Alfabetización estética y desarrollo de la conciencia ambiental	142
La educación estética como un modo de conocer	144
Educación de la sensibilidad estética dentro y fuera de las artes	146
Anexo: Preguntas para reconocer y compartir la experiencia estética	151
Referencias bibliográficas	183
Índice de nombres	189
Índice temático	193

Prólogo

JOSÉ WEINSTEIN

*En un mundo en que cada vez
se comprende más cuán equivocado es tener la ilusión
de una educación que entregue respuestas hechas,
el contacto con el arte nos obliga a lidiar con la falta de certezas,
nos recuerda que no existe un significado único para las cosas
y nos despierta a la elaboración de nuestras propias ideas.*

ANA MARÍA MACHADO

Hay buenas razones para aventurarse a leer este nuevo libro de Luis Hernán Errázuriz, especialmente en un momento en que como país estamos revisando a fondo el valor de nuestra educación a petición de los propios jóvenes que la reciben y que dudan que su larga estadía en el sistema escolar les entregue las herramientas para poder desarrollarse adecuada y equitativamente como miembros plenos de la sociedad. Si la educación debe posibilitar que los individuos lleven sus capacidades al límite, parece claro que hoy ese axioma esencial no se está cumpliendo, al menos para un numeroso grupo de estudiantes.

Justamente, la primera buena razón se debe a que este libro nos permite entender mejor el aporte que realiza la educación de la sensibilidad estética al desarrollo de niños y jóvenes. La presencia en la escuela de esta dimensión hace que los alumnos se amplíen y ensanchen como personas, siendo capaces de tener un juicio estético propio, de distinguir la belleza en la naturaleza, la cultura y las artes, de —como dice Ana María Machado— valorar la diferencia, y de elaborar mejor sus propias emociones y sentimientos. La sensibilidad estética forma parte de una visión humanista y no instrumental de la educación que quiere

atender ámbitos profundos de la vida humana, que han tenido un espacio destacado en la formación de las nuevas generaciones desde los griegos en adelante y que hoy suelen quedar postergados por el predominio sin contrapeso de una lógica restrictiva de la productividad económica. Nótese que ésta es tan restrictiva que incluso olvida que una educación para el trabajo bien entendida se beneficia de trabajadores, técnicos y profesionales que han desarrollado su capacidad de valorar la dimensión estética de las cosas.

Este aporte formativo se vincula con la identidad cultural. No se crece ni se vive como seres desespacializados y destemporalizados, sino que insertos en comunidades y culturas específicas. De ahí que, junto con una valoración de la cultura universal, se requiera desarrollar un conocimiento y aprecio por lo propio. Así, en estos tiempos en que la globalización amenaza la diversidad de las expresiones culturales, esta educación de la sensibilidad estética repercute directamente en individuos que reconocen sus raíces culturales y en comunidades que proyectan su identidad en las nuevas generaciones.

Esta tarea de educar la sensibilidad estética no debe ser sólo una responsabilidad de la educación artística. Por cierto, en las artes visuales o en la música esta búsqueda se encuentra casi natural y espontáneamente, pero no debe limitarse a ellas, pudiendo permear muchas disciplinas y dinámicas de la escuela. ¿O es que esta sensibilidad no se educa frente a las guerras, las tragedias naturales o los grandes hallazgos científicos? ¿O bien frente a la ciudad, el transporte, el diseño, las nuevas tecnologías de las comunicaciones? Cuando se omiten y se pierden esas oportunidades de profundizar en temas asociables a la sensibilidad estética, el mensaje, aunque inaudible, también es claro respecto a la intrascendencia que se le otorga. Por ello es que Luis Hernán Errázuriz nos reitera una y otra vez: educar la sensibilidad en las artes y fuera de las artes.

Una segunda razón deriva de la extensa labor de recopilación y síntesis del debate contemporáneo relativo a la educación de la sensibilidad que se realiza. Son más de una docena los autores, muchos de ellos muy poco conocidos en nuestro país, a los que se pasa revista. Desde Irena Wojnar hasta Imanol Agirre, pasando por Herbert Read, Victor Lowenfeld, Louis Porcher, Jean-Claude Fourquin, Klaus Mollenhauer, Louis Arnold Reid, Ralph Smith, Hildred Redfern, Michael Parsons, Gene Blocker, Mihaly Csikszentmihalyi y Mario Gennari.

Los temas que estos autores tratan son, a veces, de una que-
 mante actualidad. Es el caso de Victor Lowenfeld con su esfuer-
 zo de conceptualizar y dar directrices pedagógicas para orientar
 el desarrollo diferenciado de los niños, haciéndose cargo de su
 unicidad, que hace que recorran de distintos modos las etapas
 del desarrollo artístico, desde el garabateo infantil hasta el arte
 adolescente. La buena escuela no debiese hacer tabla rasa de
 estas diferencias individuales, sino que, por el contrario, debie-
 ra acogerlas. Lo mismo acontece con la noción de Fourquin de
 «alfabetización estética» que requerirían desarrollar todos los
 individuos a lo largo de su vida, que debiesen ser capaces de
 descifrar el valor estético detrás no sólo de las obras de arte,
 sino que también de su entorno cotidiano. Como ocurre con la
 «alfabetización científica», alcanzar esta «alfabetización» no
 sería inmediato, sino que las personas requerirían de un método
 y un tiempo de maduración adecuados. Otros autores como Reid
 o Smith hacen hincapié en la especificidad de la enseñanza del
 arte en cuanto a desarrollar un modo de conocimiento no dispo-
 nible en ninguna otra disciplina, puesto que se interrelaciona la
 razón con los sentimientos durante el proceso cognitivo. Se tra-
 ta de rescatar no sólo las facultades «racionales» y «objetivas»
 de las personas, sino que hacer ver a los alumnos la importancia
 de los sentimientos en el aprendizaje y desarrollarlos. Por su
 parte, Csikszentmihalyi se aventura en identificar condiciones
 que favorecen el que se produzcan experiencias estéticas en la
 enseñanza, como ocurriría con la tenencia de un ambiente apto,
 con la dedicación de tiempo suficiente para acercarse a las obras
 de arte o bien con la entrega de información previa que permita
 realizar una «experiencia informada». Por último, Imanol Agirre
 subraya la conexión que la escuela debe posibilitar entre la ex-
 periencia estética —esté o no referida a lo artístico— y las expe-
 riencias personales de los alumnos. Una buena escuela es tam-
 bién aquella que hace sentido, que logra que el aprendizaje co-
 necte con las biografías y cotidianidades de los educandos. No
 pretendemos resumir aquí ni a todos los autores tratados ni todo
 el desarrollo realizado en el libro, sino solamente ilustrar me-
 diante estos ejemplos la riqueza, actualidad y exhaustividad del
 mismo.

La tercera razón proviene de que nos ayuda a reflexionar
 sobre la marginalidad de las disciplinas de educación artística
 en nuestro país. Salta a la vista que hay una no correspondencia
 entre el conjunto de indudables aportes que realizan estas disci-

plinas al desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, respecto de la importancia muy menor que se les asigna. Las manifestaciones de esta marginalidad son variadas: escasas horas dentro del plan de estudios, débil formación de profesores, no asignación de relevancia dentro de la evaluación de los aprendizajes (¿algún alumno reprobará en las asignaturas de música o de artes visuales?), escasa mención en los proyectos educativos de los establecimientos, falta de programas y estructuras dedicadas a nivel comunal o ministerial... No deja de impresionar el que muchas de las experiencias más interesantes de educación artística se estén desarrollando fuera de los establecimientos escolares, como ocurre con las más de doscientas orquestas infantiles y sus diez mil niños músicos esparcidos a lo largo de nuestro país.

Esta marginalidad no es sólo de hoy, sino que ha acompañado a estas disciplinas durante su desarrollo más que centenario en Chile. Así, el autor nos reseña cómo Barros Arana ya incluyó a la estética en los planes de estudio del Instituto Nacional en 1860 y cómo hacia el Centenario ya había un conjunto de educadores e intelectuales que clamaban por que las escuelas enseñaran la belleza, el buen gusto y por que se «evangelizara» estéticamente al pueblo. Más allá de las connotaciones moralizantes o paternalistas presentes, es notable que ya existiese conciencia de la necesidad de que esta dimensión de la educación no fuese olvidada. Se llega incluso a visualizar las eventuales implicancias económicas de la estética, como muestra la cita referida de un discurso de Ramón Luis Ortúzar de 1927: «Es innegable que en el intercambio mundial vence el que a igualdad de materia prima, ofrece el objeto más bello».

Si bien la disputa por darle mayor centralidad a la educación artística no es nueva, actualmente hay factores que la hacen más compleja. Es un hecho que predomina un sentido común que no considera esta dimensión como constitutiva de la calidad educativa. En ello incide su no consideración en las exámenes externos —el SIMCE, la PSU— que marcan a la comunidad escolar lo que realmente importa aprender, y cuyos resultados se han convertido en la práctica en el índice de la calidad de la educación que brindan los establecimientos. Excluidas de esta métrica reduccionista e implacable, las disciplinas artísticas corroboran diariamente que no constituyen prioridad alguna para el sistema escolar, por lo que difícilmente podrán convertirse en relevantes para los alumnos y las familias.

Sin embargo, es previsible que el adecuado desarrollo de este aspecto en la educación sería un aliciente formidable en la motivación de estudiantes que muchas veces no encuentran respuesta a sus inquietudes en las aulas. No nos referimos solo al claro disfrute de las artes vinculadas a lo lúdico en la infancia, que abre tantas oportunidades de aprendizaje, sino que también a los múltiples intereses y gustos artísticos de los adolescentes. ¿Cuántas horas al día dedican nuestros estudiantes a escuchar música, a bailar, a ver videos, cine o películas en la televisión? Los resultados de encuesta disponibles son categóricos en cuanto a este protagonismo de la población joven respecto de los otros grupos de edad, manteniendo la nueva generación una relación privilegiada con las artes y la cultura, invisible empero para la escuela. Si la institución escolar pretende ser un ambiente estimulante y querido por los niños y adolescentes no debiera dejar pasar estas motivaciones artísticas, sino que debiera edificar una acción formativa en torno a ellas.

Una cuarta razón refiere a que este libro nos permite comprender mejor el nuevo marco curricular referido a la educación de la sensibilidad estética. Paradojalmente esta marginalidad se da habiéndose instituido un marco curricular moderno y comprensivo, que no solo renovó los contenidos de las disciplinas artísticas —incluyendo la necesaria modificación de las «artes plásticas» por las «artes visuales»— sino que también incluyó este ámbito entre los objetivos transversales de la enseñanza. Hay, entonces, una laboriosa tarea por delante: llevar el currículo ideado a un currículo efectivamente enseñado por los docentes y posteriormente aprendido por los alumnos.

En este sentido este libro puede ser de extrema utilidad en la formación de los nuevos docentes, en general, y de los de educación artística, en particular. De hecho el texto contiene al finalizar muchos de sus capítulos un conjunto de preguntas que pueden facilitar aún más su uso formativo por las instituciones pedagógicas. Esta característica didáctica es una expresión más de la persistente búsqueda de Luis Hernán Errázuriz, doctor de Educación Artística de la Universidad de Londres, por trascender la cátedra universitaria y la reflexión académica, y llevar la sensibilidad estética al aula.

Agradecimientos

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de diversas personas e instituciones que contribuyeron a su materialización.

El patrocinio de un proyecto Fondecyt (2003-2004) me permitió concretar la investigación «Desarrollo de la educación estética: Teorías y estrategias para la enseñanza», tema que despertó más de alguna polémica e interrogante en el proceso de diseño de los nuevos programas de Arte elaborados por el Ministerio de Educación.

Agradezco al director del Instituto de Estética, profesor Jorge Montoya y a la directora de la revista *Aisthesis*, profesora Patricia Espinosa, quienes acogieron favorablemente la idea de publicar este libro; él se inserta en una línea de investigación que nuestra unidad académica ha desarrollado en este ámbito a partir de la publicación del primer volumen de *La educación por el arte y sus problemas en Chile*, en 1971.

Mi gratitud y reconocimiento a Alejandra Orbeta, candidata a doctor en Ciencias de la Educación en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con quien pude discutir e intercambiar ideas a partir del estudio de diversos autores. Su genuino interés por el conocimiento y la investigación fue un aporte fundamental para enriquecer esta publicación.

El trabajo lúcido y sistemático de Magdalena Plant contribuyó a examinar el planteamiento de autores ingleses, norteamericanos y otros que no habían sido divulgados en español. Su capacidad perceptiva y sentido del humor facilitaron la «navegación» de algunos textos en medio de tempestades.

Agradezco a Leonor Soto su rigor y dedicación para sintetizar la información sobre la historia de la educación estética en Chile, lo cual ciertamente contribuyó a estructurar la primera parte de este libro.

A mi buen amigo Juan Emilio Herrera, periodista en viaje permanente, le agradezco su generosa ayuda para pulir el libro. Sus atinadas correcciones y sugerencias constituyeron una certera mediación para domesticar algunos párrafos salvajes.

Mi reconocimiento al profesor Radoslav Ivelic por sus valiosos comentarios a la última versión de este libro. Asimismo agradezco a José Weinstein su buena disposición para escribir el prólogo en medio de múltiples demandas laborales.

Agradezco a Ximena Ulibarri el diseño de la portada de este libro, por su generosidad y profesionalismo.

Finalmente, gracias al trabajo realizado por los estudiantes del curso Estética y Educación (2004), se incluyen tres informes que sintetizan la experiencia de taller en torno al cuestionario «Preguntas para reconocer y compartir la experiencia estética».

Introducción

Ha transcurrido ya más de un siglo desde que surgieron las primeras ideas para fomentar la educación estética en Chile. Muy diversas iniciativas se han presentado durante este tiempo con el propósito de enriquecer la formación estética de niños y jóvenes y contribuir así al desarrollo del país. Lamentablemente, muchos de esos proyectos no han pasado de ser simples aspiraciones, apasionados discursos o sólo palabras bien intencionadas sobre una hoja de papel.

Con motivo de la reforma educacional que se está impulsando en la enseñanza básica y media, surge nuevamente la posibilidad de concretar una propuesta de educación estética a partir de los requerimientos que plantean los actuales programas para la enseñanza artística, sus objetivos fundamentales y contenidos mínimos. En efecto, desarrollar la sensibilidad estética frente a lo cotidiano y la apreciación y reflexión en torno a las artes constituye una parte fundamental de la nueva política educacional que se ha diseñado en el contexto de la enseñanza de las Artes Visuales.

Sin embargo, la educación estética no se reduce a la enseñanza de las artes. Y resulta indispensable que nos cuestionemos—desde una perspectiva curricular más amplia— acerca del sentido de la educación que estamos impartiendo. No basta con elevar algunos índices que miden el rendimiento escolar, aunque sea de acuerdo a criterios internacionales, para afirmar que estamos mejorando la calidad de la educación en Chile. Un mayor rendimiento en matemáticas y/o lenguaje no significa que hayamos alcanzado una «buena educación». Indudablemente,

mejorar los resultados en estas áreas puede contribuir a ese propósito, pero no es suficiente para afirmar que estamos ofreciendo una educación de calidad en el sentido más pleno de la palabra.

Necesitamos una educación que evidencie de un modo más consistente su vocación cultural, que sea estéticamente más interesante, pero a la vez más lúcida y eficiente en su compromiso ético y social. Al decir esto, no pretendemos sugerir que el mejoramiento de la calidad de la educación depende fundamentalmente de propósitos éticos y estéticos; pero si la educación descuida estas dimensiones no podrá ser considerada genuinamente de calidad. En efecto, no es lo mismo capacitar a los estudiantes para que sean competentes en el manejo de algunos aprendizajes y habilidades en distintas asignaturas que formar personas con un espíritu reflexivo, capaces de cultivar la experiencia estética y el conocimiento en distintas áreas del saber.

Próximos a la celebración del Bicentenario de nuestra república, tenemos el derecho y el deber de imaginar un modelo educativo que esté a la altura de los desafíos culturales que plantea el siglo veintiuno, por ejemplo, aquellos que surgen del medio ambiente, el patrimonio cultural o de un mundo más mediático. Como veremos, la educación estética no sólo puede contribuir a ejercitar la capacidad de percepción y, por lo tanto, a desarrollar un modo de conocer y de aproximarse al mundo, sino también a fomentar una actitud más imaginativa y crítica, capacidades que sin duda pueden aportar al desarrollo personal y social en un país que aspira a formar ciudadanos más inquietos culturalmente.

Pero sin docentes que estén dispuestos a impulsar estas iniciativas y tengan una formación idónea difícilmente podremos mejorar la calidad de la educación. Dicho francamente, profesores poco imaginativos, poco reflexivos y con escaso sentido crítico, que presumen saber más de lo que realmente saben, que habitualmente se resisten al cambio o a la innovación curricular y que no están dispuestos a explorar nuevos conocimientos, difícilmente podrán aportar a este proceso al nivel que se requiere.

Por otra parte, también es posible constatar una demanda de formación estética en otros ámbitos institucionales. Tal es el caso, por ejemplo, de museos, galerías, institutos culturales, centros comunitarios y entidades laborales y empresariales donde se intenta promover alguna formación artístico-cultural. Profesionales con una formación más sólida en el campo de la educación estética podrían contribuir a enriquecer estas iniciativas,

fomentando el desarrollo de la sensibilidad en la formación de públicos y audiencias, de manera que las actividades culturales sean más consistentes y adquieran mayor sentido.

No menos importante puede ser el aporte de la educación estética en la comprensión y «lectura» de los medios de comunicación masivos (revistas, diarios, televisión, internet, publicidad, entre otros), donde la presencia preponderante de imágenes visuales pareciera tener un impacto cada vez mayor en la formación valórica y la construcción de formas de vida. Resulta imposible desconocer la enorme brecha que existe entre la cantidad de información visual que nos bombardea diariamente y la habilidad para analizar y sentir imágenes. Así, una educación estética que desarrolle la sensibilidad y el sentido crítico y facilite la decodificación de los discursos visuales, debe ser considerada una exigencia social, más que un lujo para minorías.

Enfatizamos la visualidad, reconociendo que la educación estética involucra todos los sentidos, porque el monopolio del ojo se ha instalado en el centro de la construcción cultural. El «ojo sapiens», que puede ser mecánico en la fotografía, electrónico en cámaras de vigilancia, seducido en el consumo y desafiado en la experiencia con las artes —por nombrar algunos ámbitos y/o categorías—, ha ido saturando el paisaje urbano y nuestras relaciones laborales, económicas, familiares y de recreación. Pareciera que la exigencia de mirar ha crecido en forma tan abrumadora y acelerada que ya no vemos.

Conscientes de este desafío, nuestro trabajo como educadores debería consistir principalmente en desarrollar una «oftalmología estética», es decir, una pedagogía capaz de generar mayor conciencia acerca de las potencialidades y carencias de nuestra capacidad de percibir y sentir. En definitiva, se trata de una pedagogía capaz de educar el ojo y de sacarle punta incisiva, capaz de afinarlo para que penetre más allá de las apariencias, de diversificarlo para que enriquezca nuestras formas de ver y de sacudirlo para que vuele más alto, se asombre y disfrute de la sensibilidad cotidiana.

Sobre esta publicación

El propósito de este libro es motivar el conocimiento y la reflexión sobre la educación estética, área que se ha caracterizado por ser compleja, a veces confusa y recurrente, en los discursos

que han intentado reivindicar la dimensión ética y estética de la educación. Sus destinatarios son fundamentalmente docentes que trabajan en el ámbito escolar, en particular en el área de las Artes Visuales. Por ello es que en él se presentan teorías y sugerencias para ayudar a desarrollar la experiencia estética y se propone un conjunto de interrogantes que buscan motivar la discusión sobre el tema. Asimismo, está dirigido a los profesionales que les corresponde tomar las decisiones sobre esta área, como también a los que ejercen la docencia y/o la investigación en las universidades.

La primera parte examina las iniciativas que se han planteado sobre la educación estética en Chile, considerando sus principales precursores, ideas y propuestas. La investigación se concentra en un análisis histórico que abarca desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, y cuyo objetivo central es esbozar un panorama de las motivaciones, argumentos y principios que han orientado los discursos sobre la educación estética, teniendo presente el pensamiento de educadores, autoridades, documentos oficiales, entre otros.

En la segunda parte se expone el planteamiento de autores extranjeros que se han destacado por haber hecho una contribución sustancial a la investigación en el área de la educación estética, y cuyas publicaciones abarcan casi medio siglo, desde la década de 1950 hasta aproximadamente el año 2000. El eje central de este estudio fue detectar diversas aproximaciones que se plantean en torno a la educación estética (curriculares, filosóficas, políticas, sociales y otras) intentando reconocer planteamientos que motiven a la reflexión, así como también sugerencias, aportes y/o recomendaciones que puedan facilitar su aplicación en el ámbito escolar.

Luego de resumir las principales ideas que proponen estos autores y de plantear algunas conclusiones, se presenta un cuestionario para ayudar a reconocer y a compartir la experiencia estética, junto al trabajo de taller desarrollado por los alumnos del curso Estética y Educación (2004).

PRIMERA PARTE

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN CHILE

AUTORES, IDEAS Y PROPUESTAS

Introducción

Las primeras referencias explícitas a la educación estética, en el contexto de la enseñanza escolar de nuestro país, se remontan a las últimas décadas del siglo XIX. Desde entonces hasta nuestros días, se ha planteado un cúmulo de argumentos y sugerencias pedagógicas para intentar promover esta modalidad de educación en la formación de la niñez y la juventud. Consecuentemente, la educación estética ha representado un ideal formativo para no pocos educadores que, por más de un siglo, han intentado enriquecer la enseñanza escolar desde una perspectiva artístico-cultural.

El propósito de este capítulo es sintetizar las principales ideas y autores que han contribuido a generar los discursos pedagógicos en este ámbito.¹ Y hablamos de discursos —no de prácticas

¹ A diferencia de la educación artística, que ha sido objeto de alguna investigación en nuestro país, en el caso específico de la educación estética las referencias bibliográficas son más escasas y dispersas. En consecuencia, uno de los objetivos de la presente investigación ha consistido en recopilar dicho material procurando reunir el máximo de información sobre el tema. Como resultado de esta indagación, se obtuvieron documentos de diversa índole (artículos, programas de estudio, entre otros). La selección de autores y fuentes bibliográficas se concentró en aquellos textos que hacen mención explícita a la educación estética y que tuvieron por objetivo promover, orientar o regular esta modalidad de enseñanza a nivel escolar. Además de citar aquellos autores que parecieran haber sido más influyentes —o los que tuvieron mayor tribuna para divulgar sus ideas—, se

pedagógicas— por cuanto, si bien es cierto las referencias escritas a la educación estética cubren más de un siglo, no hay suficientes evidencias de que tales planteamientos hayan tenido algún impacto significativo en la experiencia educativa. Como veremos, a la luz de los antecedentes que arroja esta investigación, en nombre de la educación estética se han propuesto diversos ideales y aspiraciones, así como también no pocos reclamos contra la enseñanza escolar que reflejan la necesidad de construir una educación de mejor calidad.²

Sin embargo, aun cuando los postulados de la educación estética no han sido sistemáticamente investigados en Chile —menos desde una perspectiva empírica—, este proyecto parece tener plena vigencia *en los programas* de la actual reforma educacional de las Artes Visuales.³ En otras palabras, la educación estética continúa siendo un desafío pendiente en nuestro país. Por lo tanto, investigar desde una perspectiva histórica acerca de sus principales precursores y postulados, no sólo permitirá recopilar y divulgar información que está dispersa, sino también podría incentivar la reflexión crítica en torno a las ideas que sustentan estos planteamientos, considerando su evolución y cambio a lo largo del tiempo. De esta forma, conociendo cuáles han sido los propósitos de la educación estética en el pasado, se podría contribuir a proyectar de un modo más relevante y pertinente el sentido —por no decir la vigencia— que puede tener este desafío educacional en el presente.

Para construir este capítulo se examinaron diversas ideas sobre la educación estética que han surgido a lo largo del tiempo, considerando, en cada período, la información disponible. Es por esto que la naturaleza de las fuentes va variando, de modo que, por ejemplo, en los primeros períodos se destaca el pensa-

incluyen las propuestas de algunos educadores y pensadores que, aun cuando pueden haber tenido menor figuración, cumplen con el criterio de selección mencionado y representan un aporte en el contexto de esta investigación.

² Vale decir, una educación que contribuya al crecimiento personal y social desde una perspectiva más plenamente humana, que promueva el desarrollo de la sensibilidad estética y la dimensión artístico-cultural, cuyo sentido no se reduzca al mero crecimiento económico y material del país. En consecuencia, una educación más relevante, menos instrumentalizada, capaz de incentivar distintas formas de conocer, pensar y sentir.

³ Veánse los actuales programas de Artes Visuales correspondientes a la Enseñanza Básica y Media. Pueden ser consultados a través del sitio web del MINEDUC: <www.mineduc.cl>.

miento de autores —por lo general vinculados al mundo de la educación— más que las propuestas oficiales correspondientes a programas o planes de estudio. Consecuentemente, en primer término se plantean algunos antecedentes sobre el origen de la educación estética en Chile. Luego, de acuerdo al estudio de las fuentes investigadas, se consideran sus principales propósitos educacionales, abarcando desde finales del siglo XIX hasta la actual reforma educacional. Estos propósitos han sido agrupados bajo los siguientes subtítulos: formación del «buen gusto», formación moral y desarrollo de la sensibilidad estética.

Primeros antecedentes sobre la educación estética

Las primeras referencias explícitas a la educación estética en Chile corresponden a la década de 1890 (cf. Errázuriz, 1993). Sin embargo, hay menciones a la estética en el plan de estudio que datan de 1860, cuando Barros Arana incluyó en los cursos superiores del Instituto Nacional la enseñanza de «literatura, estética e historia literaria» (Errázuriz, 1993: 72). Aun cuando se desconoce cuáles fueron los objetivos y contenidos de esta enseñanza, es interesante constatar que, ya desde esa época, se intenta ampliar y enriquecer la formación de los estudiantes más allá de la enseñanza técnica y laboral, vinculando la estética, en este caso, con la literatura.

Como otras tantas ideas pedagógicas que han colonizado la educación chilena, la «ideología de la educación estética»⁴ surgió en el extranjero. Según Maximiliano Salas Marchan (1913), el movimiento precursor habría tenido su origen en Europa en el marco de cierta liberalización de la enseñanza que buscaba desterrar de los establecimientos educacionales las ideas autoritarias de antiguos regímenes de gobierno. La idea era suavizar la pedagogía de principios tales como «la letra con sangre entra», vale decir, humanizar la educación, procurando desarrollar «el sentimiento por lo bello», el cual debía formar parte, como un derecho, de la formación cultural del niño y del adolescente. Al respecto, este autor escribió en 1913 lo siguiente:

⁴ Algunas vinculaciones de la educación estética con funciones morales, sistemas de ideas, creencias y utopías, son exploradas en dos artículos publicados en *Journal of Aesthetic Education* (cf. Swanger, 1981; Schönau, 1981).

Hace poco más de veinte años (vale decir, a comienzos de la década de 1890) que se ha iniciado en Europa un movimiento poderoso a favor de la educación estética, en los colegios, que ha tenido el privilegio de despertar el interés, el entusiasmo de los Gobiernos, Municipalidades, e Instituciones privadas, de profesores i artistas, de ricos i pobres, de los que miran con afecto a la niñez i de los que sueñan con mejores destinos para la patria (Salas Marchan, 1913: 458).⁵

Haciéndose eco de esta tendencia en nuestro país, Morales Vera plantea en 1895:

Es preciso dar su lugar a lo que puede llamarse la educación estética [...] que comprendería la apreciación de todas las bellezas de la naturaleza o del arte, el gusto literario, el sentimiento musical, el conocimiento de las artes plásticas i también los diversos talentos que permiten no solo sentir la belleza en las obras de los otros, sino también de realizarlas en obras personales (en Errázuriz, 1993: 94).

De acuerdo a las primeras referencias podemos constatar que la apreciación de la naturaleza y de la creación artística constituyeron dos ejes fundamentales de la educación estética, la cual, a su vez, era considerada parte de la formación general del alumnado; es decir, sus objetivos y contenidos no correspondían a una asignatura en particular, sino, por el contrario, debían ser abordados a través de las diversas áreas que conforman el currículo. Paradójicamente, este enfoque transversal de la educación estética pudo haber dificultado su implementación en la sala de clases, por cuanto, al ser concebida su enseñanza a través de varias asignaturas, es probable que se haya diluido en «tierra de nadie».

Una visión similar de la educación estética es ratificada y enriquecida por Rodolfo Menéndez en 1898:

No solamente la música, el canto, el dibujo lineal i natural, las obras literarias, en prosa i en verso, los principios de arquitectura, etc. pueden tomarse como base de la educación estética; hai infinidad de obras de arte, de cuadros o laminas, de productos industriales o naturales, que se prestan admirablemente al desarrollo de las facultades i de los sentimientos estéticos (en Errázuriz, 1993: 95).

⁵ Las citas son reproducidas textualmente en el castellano de la época.

En consecuencia, de acuerdo a lo planteado por estos autores las primeras ideas respecto a las áreas que cubre la educación estética giran básicamente en torno a tres ejes:

- La apreciación y creación de las diversas manifestaciones artísticas (artes visuales, musicales, literarias, arquitectónicas, otras).
- La apreciación de las bellezas naturales.
- La apreciación del entorno cotidiano, particularmente de los objetos y productos industriales.

Es necesario destacar que este enfoque inicial supera la mera apreciación de las artes, visión que no necesariamente ha sido compartida por otros educadores. Como veremos más adelante, con frecuencia se ha tendido a reducir y/o confundir la educación estética con la educación artística. Mientras la última se ha concentrado más en el desarrollo de ciertas habilidades o capacidades relacionadas con la enseñanza de un lenguaje o medio expresivo de las artes, por ejemplo, el dibujo, la educación estética apunta a una visión más integral del ser humano, que compromete fundamentalmente el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad de percibir desde una perspectiva más amplia, vale decir, tanto respecto a la diversidad de los sentidos (vista, oído, tacto, olfato, gusto) como a la variedad de fenómenos que se pueden percibir estéticamente (naturaleza, obras de arte, diseños, entorno cotidiano, etcétera).

Propósitos de la educación estética

Los propósitos que supuestamente debería cumplir esta enseñanza en la formación escolar de la niñez y la juventud, son muy diversos y han ido evolucionando a lo largo del tiempo dependiendo, por ejemplo, de las necesidades de la sociedad, las concepciones de la educación, los grupos sociales, las circunstancias históricas, políticas y el desarrollo artístico cultural que ha experimentado el país. De acuerdo a la bibliografía recopilada, los argumentos más recurrentes para fundamentar y/o promover la educación estética son los que siguen.

Formación del «buen gusto»

Cultivar el buen gusto,⁶ desarrollar el sentimiento de lo bello y educar el sentido estético (tres versiones de un mismo discurso), fueron las principales consignas que se esgrimieron para justificar la educación estética, desde, aproximadamente, fines del siglo XIX hasta mediados de la década de 1940. Para ilustrar el alcance o significado que se intentó expresar a través de estas propuestas, a continuación expondremos el pensamiento de algunos autores que, a juzgar por sus publicaciones, ejercieron cierto liderazgo en el ámbito docente.

Ramón López, en 1889, hace ver la necesidad de cultivar «el buen gusto y una clara apreciación de las bellezas de la naturaleza i el arte» (López, 1889: 15). El autor va incluso más allá, señalando que es importante el desarrollo de la habilidad manual y de la agudeza visual para alcanzar una educación completa, aunque después el educando prefiera dedicarse a otra cosa en su vida profesional, recalcando que el Estado está obligado a dar este tipo de educación al pueblo mediante una reforma educacional.

Por su parte, Rómulo Peña, en 1891, amplía esta idea señalando que «el sentimiento de lo bello está en jérmen en toda alma, i la tarea del maestro es cultivarlo, ayudar al niño a comprender las bellezas, hacerle ver en qué consisten, analizarlas con él» (159). En cuanto al programa de la Escuela Normal de Santiago, que es bastante similar al que se adoptó en París en 1881, señala que «en el primer período se tratará especialmente de formar la vista⁷ del niño, se le ejercitará en ver i apreciar los largos absolutos de las líneas, así como las proporciones relativas. Se le enseñará a descomponer, analizarlas i retener las particularidades» (Peña, 1891: 234).

⁶ Una de las primeras referencias sobre la formación del «buen gusto» se encuentra en un discurso de la profesora alemana Teresa Adametz, con motivo de la inauguración, en 1886, de la Escuela Normal de Preceptoras. Refiriéndose a la enseñanza del dibujo señala que éste «ejercita en alto grado el sentido de la vista i las facultades perceptivas, da destreza i seguridad a la mano i, despertando el buen gusto, prepara a las alumnas con mejores aptitudes para el bordado i para todos los trabajos manuales» (en Errázuriz, 1993: 59).

⁷ Desde hace más de un siglo en nuestro país se viene proponiendo desarrollar la percepción visual, argumento que también constituye uno de los propósitos fundamentales de la reforma educacional que se está llevando a cabo en la actualidad. Para mayor información, véase Errázuriz (1993: 59, 102, 116 y 175).

Dos años más tarde, Pedro Aedo retoma lo dicho por López en 1889, recalcando la importancia de desarrollar el sentido estético, entendiendo este último como la apreciación de lo bello y el rechazo por lo vulgar y feo (Aedo, 1891). En aquella época la noción de gusto suele ser asociada con «la facultad de distinguir y de juzgar lo bello y lo feo» (Henckmann y Lotter, 1998: 121), perspectiva que dominó buena parte de las primeras discusiones sobre la estética que tuvieron lugar principalmente en Francia, Alemania e Italia y que, más tarde, serían asimiladas en nuestro país.

Teniendo presente las ideas de estos autores, es necesario plantear algunas consideraciones sobre lo expuesto para contribuir a la reflexión desde una perspectiva pedagógica.

A) BUEN Y MAL GUSTO

El hecho que se propusiera cultivar y/o desarrollar el «buen gusto» lógicamente implicaba que también existía una noción de «mal gusto», aunque ésta no fuera explicitada como tal.⁸ Más aún, no se trata solamente de constatar la existencia de ambas categorías (buen gusto y mal gusto), sino, como diría Pierre Bourdieu, de reconocerlas en «oposición» y como «distintivas» de lo «noble» y lo «vulgar».⁹ Desde esta perspectiva, entonces, no existiría «el buen gusto», sino más bien el gusto de un grupo determinado que detenta el poder y que intenta imponer un modo de «construir una representación de la realidad a través de la sensibilidad y del lenguaje».¹⁰

En este sentido, también es necesario señalar que la noción de «buen gusto» se relaciona con la experiencia de lo sublime, lo placentero, el orden y el goce estético, mientras el «mal gusto» está vinculado con el desagrado, lo bizarro, el desorden, lo grotesco y lo feo. Más adelante, a lo largo del texto, volveremos a referirnos a las dicotomías que se producen en relación con ambas percepciones del gusto.

⁸ La cantidad de veces que se menciona en las fuentes consultadas la categoría de «mal gusto» es mínima, en comparación con las múltiples alusiones que se hace a la noción de «buen gusto».

⁹ Véanse, por ejemplo, «Gustos de clase y estilos de vida» y «La dinámica de los campos» en Bourdieu (1988).

¹⁰ Para mayores antecedentes históricos y filosóficos sobre lo que representan estas categorías, véase Fajardo (2003).

Referente a las ideas de «buen gusto» y «mal gusto» cabe formular algunas interrogantes que, aun cuando no corresponden específicamente a los objetivos de esta investigación, pueden contribuir a la discusión sobre el tema en el contexto educacional:

- ¿Qué factores pueden tener incidencia en la construcción social de las categorías de «buen gusto» y «mal gusto»?
- ¿Es legítimo explicitar y/o enseñar estas categorías a nivel escolar?
- ¿En qué medida la categoría de «buen gusto» refleja exclusivamente los intereses y prácticas de un grupo social determinado y/o de las élites?

B) APROBACIÓN DE LO BELLO Y NEGACIÓN DE LO FEO

La noción de «buen gusto» se asocia principalmente a la poética, a la sensibilidad artística y refinada, más que a la prosaica o sensibilidad cotidiana y vulgar,¹¹ vale decir, aun cuando implícitamente supone la existencia de «lo feo» y lo «vulgar», tiende a reprimir y/o a negar la presencia de estas experiencias en el contexto de la sensibilidad pedagógica cotidiana. Cuando se promueve y recomienda la «apreciación de lo bello», generalmente se hace bajo el supuesto de que esta apreciación implicaría el rechazo por lo vulgar y lo feo. Probablemente, esta actitud fue influenciada por directrices pedagógicas que surgieron en Europa a fines del siglo XIX y comienzos del XX y que, en 1912, se reproducen en nuestro país. Por ejemplo, en una publicación que traduce las instrucciones oficiales para los maestros de Bruselas se afirma:

El maestro no recurrirá jamás, para hacer comprender la belleza, a la doble presentación de lo bello i lo feo: la juxtaposición de la obra maestra i de la que no es, solo puede dañar la educación estética de los niños aun demasiado inespertos para hacer útilmente la comparación (Lagos, 1912).

Por su parte, el influyente educador Alberto Mandujano propone, en 1913, una visión similar para Chile al sugerir que jamás debe exponerse lo feo ante el niño y menos hacer comparación entre lo bonito y lo feo, sino que la educación estética debe

¹¹ El término prosaica se fundamenta en el planteamiento que hace Katya Mandoki (1994).

orientarse a desarrollar la capacidad de observación del niño «a fin de que vea las cosas con más claridad i precisión» (67). Apoyándose en lo dicho por John Ruskin, Mandujano afirma: «Sobre quinientas personas, hai sólo una que sabe pensar; pero no hai sino una sobre mil que sabe ver» (Mandujano, 1913: 67).

A continuación, se sugieren algunas preguntas para motivar la reflexión sobre el tema:

- ¿En qué medida es posible educar el «gusto» sin hacer referencia a lo que es considerado «feo»?
- Desde una perspectiva más contemporánea, esta interrogante se podría formular en los siguientes términos: ¿hasta qué punto el reconocimiento de aquello que nos disgusta o desagrada estéticamente debería constituir un objetivo fundamental de la educación estética?

C) EVANGELIZACIÓN ESTÉTICA DEL PUEBLO

La noción de «buen gusto» supone una connotación normativa y aristocratizante que, generalmente, corresponde a los intereses y prácticas de grupos sociales determinados; al menos así se desprende del planteamiento de algunos autores. Por ejemplo, el artista Juan Francisco González considera vital la formación del buen gusto ya que, según él, «un pueblo como el nuestro, estraño al contacto de las artes, debe ser laborista i emprenderse con gran perseverancia i cabal conocimiento del arte» (González, 1906: 14). Al hablar de arte se refiere a las concepciones europeas, clásicas y renacentistas, que fueron consideradas como el modelo para ser imitado en nuestro país. Esta concepción dominante de lo que constituye «el arte» excluye y/o desconoce la producción de actividades artístico-culturales que son construidas desde otros contextos y ámbitos sociales, con que se pueden identificar amplios sectores de la población, como el arte popular, el folclor, la cultura tradicional, entre otras.

Seis años más tarde, en 1912, el educador Ramón Luis Ortúzar se refiere a la formación de los sentimientos estéticos, señalando que hay que «promover el gusto artístico en el pueblo que vive privado en su mayor parte de las bellezas del arte en sus representaciones de color i forma» (Ortúzar, 1912: 365), aludiendo así a la necesidad de adoctrinar estéticamente a una gran masa de la población, de grupos postergados que, según él, no han tenido acceso a formarse estéticamente.

No menos revelador es el comentario de la profesora Lucila Cáceres, quien señala que «el niño prefiere los colores fuertes y es de notar el mal gusto característico del niño chileno en la elección de éstos, lo que persiste a través de toda su infancia» (Cáceres, 1934: 20). Por su parte, la educadora Luisa Salinas en una entrevista declara que «el pueblo chileno gusta de los adornos y decoraciones para recrear el espíritu, pero no los sabe elegir ni combinar por falta de gusto estético» (Salinas, 1934: 58).¹²

A la luz de lo expuesto por estos autores, resulta evidente que la categoría de «buen gusto» se identifica con pequeños grupos ilustrados que, con una cuota de ingenuidad y paternalismo, pensaban que podían y debían «evangelizar» estéticamente al pueblo para que superara su «mal gusto». Al respecto, es preciso recordar nuevamente los estudios incisivos de Pierre Bourdieu:

Los gustos (esto es, las preferencias manifestadas) son la afirmación práctica de una diferencia inevitable. No es por casualidad que, cuando tienen que justificarse, se afirmen de manera enteramente negativa, por medio del rechazo de otros gustos: en materia de gustos más que en cualquier otra materia, toda determinación es negación [...] La aversión por los estilos de vida diferente es, sin lugar a dudas, una de las barreras más fuertes entre las clases (Bourdieu, 1988: 53-4).

Basándonos en estos planteamientos, es evidente que la formación (o deformación) estética ha sido condicionada, desde sus orígenes, por factores sociales, políticos, económicos y tecnológicos, entre otros. Desde esta perspectiva, entonces, tiene poco sentido reducir su discusión a cuestiones meramente estético-formales, como si educar el «buen gusto» mediante la apreciación de «lo bello» no tuviera implicancias significativas en el contexto de un análisis sociológico de la educación estética.

Algunas preguntas para motivar la reflexión sobre el tema:

- ¿Con qué fundamentos, sobre qué bases teóricas y empíricas, se puede postular que existen individuos y/o grupos sociales más desarrollados estéticamente que otros?
- ¿Qué vigencia tiene en nuestra época la idea de «evangelizar» estéticamente al pueblo?

¹² Para mayores antecedentes sobre el valioso aporte que hizo esta educadora, véase Errázuriz (1993: 139).

- ¿Cuáles son los gustos que se quiere inhibir o descalificar cuando se promueven otros intereses o preferencias estéticas?

D) BUEN GUSTO EN EL COMERCIO Y LA INDUSTRIA

El desarrollo de la noción de «buen gusto» también se proyectó, a través de la enseñanza escolar, al ámbito del comercio y de la industria. Uno de los precursores de esta iniciativa fue Maximiliano Salas Marchan, para quien el objetivo de la educación estética no consistía en la formación de artistas, sino más bien en contribuir al desarrollo de áreas comerciales en las que la estética debía estar cada día más presente. Este autor, el año 1913, plantea que la cultura del público exige el componente de la belleza en el comercio y la industria, lo que se manifiesta, por ejemplo, en la producción fabril europea. Apoyándose en esta premisa advierte que, para competir internacionalmente, no sólo debe considerarse la cantidad, calidad y precio del producto, sino también su belleza. Según Salas Marchan, este aspecto es fundamental para el desarrollo comercial de Chile:

La fábricas deben estar servidas, pues, por jente de buen gusto. En Europa, esto es de vital importancia para el florecimiento de la industria. Ciertamente que esta circunstancia no pesa ahora con igual intensidad entre nosotros. Pero destinados a ser un pueblo industrial, debemos ir preocupándonos ya de la formación del buen gusto i de estimular la facultades creadoras (Salas Marchan, 1913: 459).

Desde una perspectiva similar, Ramón Luis Ortúzar también enfatiza el aporte que puede hacer la educación estética al desarrollo económico e industrial del país. En un discurso pronunciado en 1926 con motivo de una exposición de dibujo realizada en la Escuela N° 19 de Santiago, ocasión a la que asistió el Presidente de la República y personeros de gobierno, Ortúzar se refirió al tema de la educación estética señalando, entre otras cosas, que:

Económicamente el cultivo del sentimiento estético es de capital importancia para el desarrollo industrial de un país. Es innegable que en el intercambio mundial vence el que a igualdad de materia prima, ofrece el objeto más bello (Ortúzar, 1927: 32-3).

En consecuencia, en el contexto de aquella época, formar el «buen gusto» y/o desarrollar el sentimiento estético no sólo con-

tribuye a mejorar la producción industrial, sino también a promover el desarrollo social y económico del país. En este sentido, llama la atención la conciencia que se tiene respecto a la necesidad de mejorar la calidad estética de los productos que se quieren exportar. También sorprende la importancia que se le confiere a la educación como palanca para contribuir al desarrollo económico del país.

Algunas preguntas para motivar la reflexión sobre el tema:

- ¿Tiene alguna vigencia el planteamiento de estos autores en el Chile de hoy?
- ¿En qué medida, de qué forma específica, la educación estética podría contribuir al desarrollo económico del país?
- ¿Es deseable que la educación estética contribuya al desarrollo económico y material del país?
- ¿Qué importancia debería tener la enseñanza del arte en el contexto de la educación estética? ¿Debería constituir su principal referente?

Formación moral

No pocos educadores han intentado promover la formación moral a través de la educación estética. Así se desprende, por una parte, del estudio de las fuentes recopiladas en esta investigación y, por otra, de los planteamientos que fueron esbozados en *Historia de un área marginal* (Errázuriz, 1993).

Ya a mediados de la década de 1840 surgen algunas evidencias que relacionan la formación moral con la enseñanza de las artes en nuestro país. Por ejemplo, Domingo Faustino Sarmiento, influenciado por la educación francesa, se refiere a las virtudes de la enseñanza de la música vocal «como medio de mejora moral del pueblo» (en Errázuriz, 1993: 50). Sin embargo, es a comienzos del siglo XX cuando se plantea de un modo más directo y con mayor frecuencia la vinculación entre la educación moral y la educación estética.

A continuación revisaremos algunas de estas ideas con el propósito de comprender en mayor profundidad sus fundamentos y posibles implicancias en el ámbito educativo.

A) «LO BELLO ES BUENO, LO FEO ES MALO».

Una de las primeras referencias que alude explícitamente a la idea de promover la educación moral a través de la educación estética¹³ se publica en Chile en 1912 y corresponde al artículo traducido por Gutenberg Lagos que reproduce instrucciones oficiales para los maestros de Bruselas (Lagos, 1912). En el texto se abordan diversos temas relacionados con lo que debe ser esta enseñanza, señalando en primer término:

La educación moral es la obra más noble, más importante de la misión del personal docente; él se consagrará a ella todo entero, empleando todos los recursos de su inteligencia i su corazón, para hacer fácil a sus alumnos la práctica de sus deberes. Él buscará las ocasiones de hacer a sus alumnos sensibles a todo lo que es bello en la naturaleza, en las artes o en la vida moral, para aprovechar así la influencia que la cultura estética ejerce sobre el carácter i el sentimiento (Lagos, 1912: 371).

Para alcanzar este objetivo, se sugiere desarrollar el «amor a lo bello», favoreciendo, por lo tanto, el contacto con las cosas que poseen valor estético y el rechazo a lo feo y mediocre. Con este propósito, se recomienda una serie de actividades: salidas a terreno en búsqueda de lo bello, clases y eventos seleccionados (conciertos, exposiciones, entre otros). En el *Kindergarten* se sugieren los «juegos estéticos» que incluyan canto y piano, declamación poética y clases de gimnasia con objetivos estético-corporales; así también las asignaturas de trabajos manuales, historia natural, historia nacional y geografía.

También se menciona la celebración de fiestas, por la influencia que éstas pueden ejercer en la formación de la cultura moral e intelectual. De un modo similar, se plantea la celebración de

¹³ Los vínculos entre el bien, la belleza y la educación moral se remontan al mundo griego. En la antigüedad se postula una visión amplia de la belleza que abarca la ética y las matemáticas. Wladislaw Tatarkiewicz aborda el tema señalando que «bello significaba, casi siempre, 'digno de reconocimiento' o 'meritorio', y sólo una sutil forma de significado lo separaba del 'bien'. Platón incluyó en él a la 'belleza moral', una característica del carácter que nosotros excluimos escrupulosamente de las cualidades estéticas. Por su parte, Aristóteles alude a la belleza como 'aquello que es bueno y por lo tanto agradable' («belleza» y «bien» difieren sólo en la medida que el bien es una cualidad de las acciones y la belleza una cualidad de los objetos). Véase Tatarkiewicz (1992).

efemérides histórico-cívicas. En este sentido, es necesario destacar la amplia cobertura que se le asigna a la educación estética y moral en distintas instancias de la vida escolar.

En cuanto a la metodología docente, el profesor deberá escoger los objetos y estimular el interés pero no hablar demasiado. Así también seleccionar el repertorio musical. La arquitectura debe ser reglamentada por el «buen gusto» (ornamentación, modelos, flores) y de acuerdo a la edad de los alumnos. Esto es válido tanto en el edificio del establecimiento educacional, como en las salas de clases, en los patios y jardines. También se propone que los materiales y útiles escolares sean consecuentes con la idea anterior (cuadernos, tarjetas, libros) tanto en la sala de clases como en la biblioteca. Asimismo, se deberá seleccionar con criterios estéticos el material didáctico empleado en clases y el que usen los alumnos en su casa.

Se habla entonces de la vinculación entre ética y estética, apreciación selectiva y «buen gusto», promoviendo el cultivo de los sentidos y la contemplación desinteresada de los objetos, en un sentido kantiano. Desde esta perspectiva, el trabajo intelectual y técnico-manual del dibujo quedan relegados a un segundo plano.

Otro de los grandes precursores de la formación moral fue el educador Maximiliano Salas Marchan, cuyas ideas se exponen con mayor detalle en *Historia de un área marginal* (Errázuriz, 1993: 111). Para este autor el desarrollo estético debe estar dirigido, entre otros propósitos, hacia un fin moral. Salas Marchan reconoce explícitamente que aunque la educación estética no es causa de la conducta moral virtuosa, sí tiende a fortalecerla, pues, según él, llena el alma de ideales elevados mediante la homologación entre malo y feo, bueno y hermoso. Se reúnen así la belleza artística, la natural y la moral.

De esta forma, el autor piensa que la educación estética hace más llevadero el trabajo y los momentos de ocio, predisponiendo el alma hacia un estado mejor de las cosas. También puede enriquecer la vida con alegría, al descubrir la belleza que entra por la vista y por el oído, afirmándose en la máxima «el hombre sería mejor si fuera más feliz».

A diferencia de Salas Marchan, para quien la educación estética puede favorecer el virtuosismo moral pero no lo garantiza, Roberto Olmedo, en 1930, aún en aquella época, sostiene con gran convicción que:

Los términos bello y bueno deben considerarse sinónimos, pues la relación que hay entre ellos es tan estrecha, que llegan a confundirse. Educar el espíritu en la apreciación de la belleza, del arte, o, lo que es lo mismo, de lo perfecto y noble, equivale a formar la conciencia crítica que sabrá distinguir lo correcto de lo defectuoso, la virtud de la maldad. El niño, a quien así se le cultiven las disposiciones que le hacen sensible a la belleza, tendrá como norma de su vida moral, lo bello como expresión de lo que es bueno, y lo deforme, lo feo como substanciación del mal, de lo repulsivo (Olmedo, 1930: 220).

Según Olmedo, para lograr este propósito, el maestro debería saber apreciar las diferentes manifestaciones de lo bello, ya sea en la palabra, el sonido, la forma o el colorido, requisito indispensable para cultivar sabiamente las fuerzas espirituales del niño. Asimismo, «debe evitar que se observe mal, se piense mal y se haga mal, guiando la actividad infantil a través de su amplia comprensión de la estética, hacia todo lo que sea bello, hacia todo lo que ayude a formar sólidas contexturas mentales y morales» (Olmedo, 1930: 223). El autor no especifica qué entiende por lo «feo», lo «deforme» y el «mal», solamente alude a estas categorías en oposición con el «bien», la «belleza» y las virtudes morales.

Por otra parte, defiende la tesis de que la sensación estética es indispensable para mantener amor hacia el estudio, y pone como ejemplo el caso de la enseñanza de las matemáticas, materia que tradicionalmente se hace árida e inaccesible por carecer de un planteamiento o al menos un apoyo estético en su didáctica.

Finalmente, entre las conclusiones, Olmedo reitera que para formar buenos hábitos la educación debe dirigir las aptitudes del niño para que aprecie el arte como la manifestación de todo lo «noble» y «perfecto».

Algunas preguntas para motivar la reflexión sobre el tema:

- ¿Qué concepción de moral suele vincularse con la educación estética?
- ¿Qué formas de censura o de autocensura son más recurrentes en la enseñanza de las artes y en la educación estética?

B) «LO BELLO ES LIMPIO, LO FEO ES SUCIO»

La higiene¹⁴ y la limpieza del ambiente, a propósito de su función moralizadora, también se vinculan directamente con la educación estética. Por ejemplo, Salas Marchan relaciona la belleza pulcra con los valores positivos y la fealdad sombría y desordenada con los valores contrarios. Así, para este autor la educación estética contribuye a elevar el nivel de vida (embellecimiento de la casa, trabajo continuado, economía, inversión razonable del dinero, entre otros).

Más adelante, el autor afirma que el mayor poder de influencia en el desarrollo estético lo da el mismo establecimiento educacional, mediante el cuidado de la estética de su entorno. Todo lo que tenga que ver con su decoración, áreas verdes, patios «i lejanas perspectivas». Esto a partir de la asociación «arte y naturaleza», como las dos grandes fuentes de emoción estética. Para lograr este objetivo será necesario trabajar en base a la colaboración de un equipo multidisciplinario (pedagogos, higienistas, arquitectos, artistas):

Ningún detalle es pequeño: todo cobra importancia, desde las cortinas para las ventanas hasta las cerraduras de las puertas i las instalaciones modelos de WC cuando se trata de velar por la salud del niño, por la pureza de sus sentimientos, porque comprenda que la patria se desvive por él como él deberá hacerlo por ella mañana (Salas Marchan, 1913: 462).

Luego de recalcar la importancia de la iluminación solar en las salas de clases, el autor desarrolla, con todo detalle, el punto de la fealdad del colegio apoyándose en calificativos como: feo,

¹⁴ La preocupación y el valor que se le asigna a la higiene, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se puede constatar, por ejemplo, en una publicación de Ricardo Larraín Bravo, para quien «la higiene es la civilización, y ejerce su benéfica tutela sobre la salud física, la extiende hasta sobre la manera de ser intelectual: la *Higiene moral* tiene un vasto campo. Restablecer la armonía de los órganos y en la salud, es extender dicha armonía hasta las facultades morales. El repetido *Mens sana in corpore sano* no solamente es la expresión de un ideal, sino también la fórmula de una relación constante, recíproca, de causa y efecto, entre dos elementos que constituyen la naturaleza humana: el espíritu y el cuerpo. La higiene es el medio por el cual todo hombre se acercará a obtener aquello que cada uno de los antiguos atenienses se esforzaban por alcanzar: *el espíritu de un sabio en el cuerpo de un atleta*». Véase Larraín Bravo (1909: 5).

vulgar, malsano, de aspecto insignificante, ordinario, repulsivo. «El niño no ama el colejo, porque éste no se esfuerza tampoco en hacerse amar, olvidando que en ello está el secreto de su vida espiritual i de su éxito». De este modo el «colegio cuartel» debe ser reemplazado por el «colegio hogar», donde el factor higiénico es también fundamental:

Porque la falta de limpieza es una afrenta para los escolares, motivo del apocamiento del espíritu con el espectáculo desolador de decadencia i ruinas, es por lo que me atrevo a decir que son el aseo exigente, minucioso, prolijo, el agua i jabon, la escoba i los paños para sacudir, la primera condicion de la educacion estética. Aseo en todo i en todos. ¡¡Guerra a las manchas i a la mugre!! (Salas Marchan, 1913: 463).

Por último, Salas Marchan se refiere al rol fundamental que le cabe al profesor en la educación estética; y concluye con algunas propuestas, de las cuales destacamos las siguientes:

- «Que las nuevas construcciones escolares reúnan condiciones hijiénicas i estéticas, i en lo posible se eleven en sitios pintorescos i con la aptitud necesaria para patios i jardines.
- «Que se dé gran cabida a la decoracion floral.
- «Que el aseo más irreprochable reine en todas las dependencias del colejo, exigiéndolo igualmente a los alumnos.
- «Que las tareas escolares se ejecuten con esmero, procurando darles belleza esterna.
- «Que se realicen escursiones a aquellos sitios en que puede recibirse la impresión de la belleza artística o natural.
- «Que se estimule el celo de nuestros artistas para que decoren los establecimientos de educacion, dándole a la decoracion carácter nacional i aun regional, fin que es preciso perseguir en lo posible» (Salas Marchan, 1913: 468-9).

Algunas preguntas para motivar la reflexión sobre el tema:

- ¿En qué medida se vincula, a nivel escolar, el cuidado de la higiene y la educación estética? Si la respuesta fuese afirmativa, ¿cómo se manifiesta esta vinculación?
- ¿Depende la noción de higiene de consideraciones estéti-

cas o más bien responde a formas de control y normalización de la escuela?

- ¿Qué características estéticas suelen tener los edificios escolares? ¿Contribuye su arquitectura, salas de clase, mobiliario, decoración, u otros aspectos, a la educación estética?

C) EDUCACIÓN MORAL DEL PUEBLO

La «evangelización» estética, a la cual ya aludimos a propósito de la formación del «buen gusto», fue concebida principalmente como refinamiento moral en el caso de los artesanos, obreros y campesinos. El propósito de esta educación era generar mecanismos de defensa y/o de sublimación frente a la condición de miseria y marginalidad, como si la educación estética tuviera la facultad de transformarse en un antídoto frente a diversos males sociales.

Uno de los autores que mejor reflejó esta postura fue Alberto Mandujano, quien, en 1913, se refirió explícitamente a la educación estética en la Escuela Primaria. Mandujano parte de la premisa que la sensibilidad estética es innata en el niño y que la educación formal tiene el deber de desarrollarla para que no se atrofie. La relación entre educación estética y moral adquiere en este autor una intensidad mayor que la vista hasta ahora. De hecho, se manifiesta en él un interés marcadamente social:

La Escuela Primaria es el único establecimiento de instrucción por donde pasa la jente del pueblo, el obrero, el roto; en donde se ajita con más violencia la miseria, el crimen i el vicio; i que esta jente más que ninguna otra, tiene necesidad de emociones estéticas que le sirvan de escudo, de lenitivo o calmante de las fatigas de sus rudos trabajos; que le hagan abandonar el lenguaje grosero i los malos hábitos, i que le evite caer en el fango de las pasiones i del vicio. El fin único que persigue la educación estética en la escuela, es despertar i desarrollar el sentimiento de lo bello i educar el gusto; es decir, abrir la intelijencia del niño al sentido de lo bello, dotar su sensibilidad del gusto por lo bello, enseñarle a ver i discernir entre las cosas que le rodean, a distinguir aquellas que tienen un sello artístico de las que son feas i fatalmente banales (Mandujano, 1913: 54-5).

Desde aquí, Mandujano postula que la educación estética debe formar parte de la educación general y —especialmente— de la

educación moral, a la cual irá íntimamente ligada. De hecho, aludiendo a las diversas manifestaciones de lo bello, propone tres niveles: la belleza natural en sus múltiples manifestaciones, la belleza artística fruto de las creaciones humanas (literatura, música, arquitectura, escultura y pintura, etcétera) y la belleza moral que da cuenta de nobles y elevados sentimientos. Sin embargo, el autor es explícito al momento de señalar que la forma de lograr este tipo de educación no es mediante la creación de un curso específico (ni técnica ni historia del arte), como tampoco se podrá evaluar a través de exámenes, sino que esta enseñanza debe formar parte de todos los ramos en general y también debe darse en la vida escolar, social y familiar.

Para fundamentar la importancia de la educación estética identifica cuatro categorías: moral (perfeccionamiento de la persona; elevación de sus sentimientos y pensamientos), intelectual (desarrollo cultural), social (ocupar adecuadamente los momentos de ocio), utilitaria (causa de prosperidad material en las distintas profesiones y oficios).

De esta forma, la educación estética es concebida por Mandujano como un derecho que deberían tener todos los seres humanos. De ahí que sienta una necesidad imperiosa de «educar el gusto» a nivel escolar, para lo cual propone trabajar en tres instancias simultáneas de acción:

- La influencia del medio ambiente: el maestro debe influir con su ejemplo (vestuario, lenguaje y acción). Así también, la higiene deberá ser perfecta, el orden de la escuela severo. En cuanto a la decoración del establecimiento (cuadros, grabados, yesos, bustos, plantas) se propone que sea con orden y simetría, lo cual puede variar cada cierto tiempo alternando la decoración de las salas.
- El edificio escolar también debe estar en concordancia con lo anterior reflejando, por una parte, sobriedad y, por otra, privilegiando la comodidad y la utilidad. Sobre este punto, llama particularmente la atención la preocupación por los detalles: condiciones higiénicas, armonía con el medio y simplicidad.
- La enseñanza: el estudio de la belleza natural se aplicará especialmente en las ciencias naturales. Al estudio de la belleza artística corresponderá el dibujo y las visitas a museos, galerías de arte y exposiciones. No se dejan de lado las actividades específicas como la música y el canto, la

gimnasia y los juegos estéticos, la poesía y la recitación, el trabajo manual. El estudio de la belleza moral se concentrará en lecturas escogidas, recitaciones morales y especialmente el estudio de la historia nacional, sin excluir contenidos de higiene y buenas maneras.

- Los medios ocasionales: excursiones escolares, para apreciar bellezas naturales y artísticas, fiestas escolares (Fiesta de la Primavera y Fiesta de la Independencia, entre otras) que juegan un rol moralizador incluso alcanzando a la familia.

Finalmente, llama la atención el interés de Mandujano por incorporar las conferencias con proyecciones luminosas que, según él, forman parte de una concepción moderna de la educación en los países más desarrollados, y constituyen un valioso aporte desde un punto de vista social y estético. De esta forma, este educador se transforma en uno de los precursores que abogan por una mayor presencia de la imagen visual proyectada en el contexto escolar.

Algunas preguntas para motivar la reflexión sobre el tema:

¿Qué ideas o sugerencias propuestas por Mandujano pueden tener vigencia en un proyecto de educación estética para nuestro tiempo?

- ¿En qué medida el desarrollo de la sensibilidad hacia el entorno forma parte de la educación escolar?
- ¿Existe un desfase entre la cultura estética que experimentan los niños y jóvenes (en la familia, el barrio, el comercio, etcétera) y la cultura estética escolar?

Desarrollo de la sensibilidad

La transición de la educación estética —desde una concepción centrada en la formación del «buen gusto» y sus aspiraciones moralizadoras— hacia el desarrollo de la sensibilidad, fue un proceso lento que tuvo no pocas oscilaciones y regresiones. En efecto, el proyecto pedagógico que reivindica el valor de la sensibilidad como expresión de la subjetividad, se fue abriendo paso gradualmente y no sin tropiezos, de modo que estas ideas más progresistas fueron reflejándose en las palabras, los discursos y las buenas intenciones.

A) FOMENTAR LA CAPACIDAD LÚDICA Y DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA

Las primeras referencias al desarrollo de la sensibilidad se plantean, de un modo más explícito, en la década de 1930. Estas coinciden con el surgimiento de un mayor interés por el arte infantil, la enseñanza de la historia del arte y lo que podríamos denominar la promoción de una visión más moderna de la educación artística, que reivindica la necesidad de desarrollar la capacidad de expresión personal.¹⁵ No obstante estas renovadas ideas, los modelos pedagógicos que propiciaron la formación de un sentimiento por lo bello, asociado al cultivo del bien y la verdad, coexistirán por un buen tiempo junto a estas nuevas tendencias. Dicho de otra forma, mientras no pocos educadores continuaron repitiendo, sin mucha capacidad de reflexión crítica, la idea de formar el «buen gusto» a través de las prácticas y estrategias pedagógicas ya mencionadas, otros, con una mirada visionaria, intentaron promover una formación más directamente vinculada con el desarrollo de la sensibilidad estética. Por ejemplo, el educador Armando Lira, refiriéndose a las nuevas tendencias educativas surgidas en algunos países de Europa (Alemania, Austria y Suiza), plantea que «los sentimientos estéticos se derivan del impulso natural del niño hacia el juego» (Lira, 1931: 18).

En el desarrollo de este planteamiento, el autor contrasta la idea de educación de las facultades intelectuales con el mero juego; este último es una simple descarga de energía humana y no envuelve un fin inmediato ni remoto sino que busca la expansión sensitiva del individuo. Desde esta perspectiva, según Lira, son más importantes las propias experiencias del alumno que la educación formal que reciba. Se trata, por lo tanto, de fortalecer la capacidad sensitiva del educando y desarrollar su habilidad creadora. En sus propias palabras:

Para la educación artística nada es más favorable que cultivar en el niño un estado de excitación sensitiva, que es el inspirador de las grandes obras de arte. Por él se llega a la creación y el hombre puede alejarse de la pueril imitación que nunca se ha relacionado con el verdadero juego del arte (Lira, 1931: 20-1).

De esta forma, la visión de educación artística que propone Lira supone el desarrollo de la sensibilidad estética a través de la

¹⁵ Para mayor información sobre estos temas véase los capítulos VI y VII en Errázuriz (1993).

estimulación que promueve el juego, desterrando por consiguiente la abstracción que es propia de los métodos tradicionales. Así se reconoce en la actividad lúdica, propia de la niñez, un potencial de desarrollo cognitivo que difícilmente se podría lograr a través de métodos tradicionales. Consecuentemente, la educación estética, en este nuevo contexto, buscará desarrollar la sensibilidad considerando la naturaleza propia de la infancia, más que intentando imponer cánones externos de belleza definidos desde el mundo de los adultos, o por aquellos que pertenecen a las élites e intentan adoctrinar estéticamente a través de la educación escolar.

Algunas preguntas para motivar la reflexión sobre el tema:

- ¿En qué sentido el fomento de la capacidad lúdica y de expresión podrían contribuir al desarrollo de la sensibilidad estética?
- ¿Con qué significados se suele emplear el concepto de sensibilidad en el ámbito docente?

B) APRECIAR LA HISTORIA DEL ARTE

El programa del segundo ciclo de humanidades del año 1933, correspondiente a Dibujo e Historia del Arte, refleja en buena medida la interacción que se irá produciendo entre el modelo tradicional que ya mencionamos y las nuevas ideas que intentan promover el desarrollo de la sensibilidad estética. Por una parte, se puede constatar un enfoque de la educación que todavía tiene por finalidad «enseñar lo verdadero, dar a conocer y practicar lo que es bueno y capacitar al niño para apreciar lo bello y si es posible darle los medios para realizarlo» (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1933: 93); y —por otra— donde antes había una orientación funcional a las necesidades laborales, ahora se busca entregar herramientas para fomentar la expresión de la sensibilidad artística personal. En este sentido, en el programa se señala la enorme importancia que se le asigna al «fin expresivo» para ayudar al niño a definir estados de su vida sensorial y psíquica. Incluso se llega a declarar con plena convicción lo siguiente:

Sin una educación estética jamás tendríamos una enseñanza cultural completa. Atendiendo a estas razones, el actual programa consulta bajo el título de «Historia del Arte» ciertas materias

que, desarrolladas paralelamente con los ejercicios técnicos, formarán el bagaje de cultura artística indispensable a un bachiller. Con este mismo propósito se han ordenado algunos ejercicios de composición que están dentro de la elaboración artística de algunas escuelas pictóricas contemporánea (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1933: 94-5).

En consecuencia, con este programa se inaugura, al menos teóricamente, una visión de la educación estética que supone el desarrollo de la sensibilidad, por una parte, en relación con los «estados de la vida sensorial infantil» y, por otra, una «enseñanza cultural» a través del conocimiento de la historia del arte; vale decir, el discurso sobre la educación estética asume un enfoque más bien experimental en la enseñanza básica —vinculado al desarrollo de la capacidad expresiva— y uno más bien teórico en la enseñanza media, que incluye la apreciación de la pintura, la escultura y de algunos elementos de la arquitectura.

Cabe destacar que, ya en el programa de Dibujo para la Educación Secundaria de 1912, se habían introducido algunos contenidos referidos a la historia del arte. Sin embargo, fue en el programa de 1933 cuando, por primera vez en Chile, se hizo una propuesta de real envergadura para desarrollar la educación estética a través de la enseñanza de la historia del arte universal, comenzando en el primer curso con los orígenes del arte paleolítico, para terminar con el posimpresionismo en los cursos superiores, pasando también por el arte americano y chileno. Años más tarde, en el programa de dibujo de Cuarto Año de Humanidades de 1935, se puede observar el nivel de complejidad de esta propuesta, específicamente en la unidad relativa a «Conceptos del arte», donde figuran contenidos de discusión estética como «Breve definición del arte plástico. La belleza objetiva y el placer o emoción estética como fenómenos subjetivos» (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1935: 93).

Algunas preguntas para motivar la reflexión sobre el tema:

- ¿Qué rol cumple la historia del arte en la enseñanza de las artes visuales en educación primaria y secundaria?
- ¿En qué medida la educación estética todavía se asocia y/o reduce a la enseñanza de la historia del arte?

C) PRIMERAS REFERENCIAS AL JUICIO ESTÉTICO

La tendencia a considerar la educación estética asociada al desarrollo de la sensibilidad será postulada en sucesivos programas de estudio. Por ejemplo, en los del año 1949 para la educación primaria, se señala que las nuevas exigencias de la educación le asignan a las artes plásticas, entre otros valores, el de la educación estética. Consecuentemente, esta enseñanza deberá:

- Desarrollar y estimular la imaginación, la inteligencia y la sensibilidad estética.
- Propender al mejoramiento del medio social a base del desarrollo del buen gusto y del juicio estético de cada individuo.
- Estimular la creación de belleza plástica desde la que se aplica en objetos de utilidad práctica, hasta la que posee un carácter esencialmente estético.
- Estimular el aprovechamiento de las artes plásticas en la elevación del nivel de vida familiar y en el desarrollo de las actividades económicas de la Nación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1949).

Por consiguiente, a mediados del siglo XX, los planteamientos teóricos sobre educación estética se encuentran en pleno período de transición, desde un enfoque moralista y colectivo hacia el reconocimiento de la sensibilidad individual. Por una parte, todavía quedan resabios, tal vez añoranzas, que buscan desarrollar «el buen gusto». Por otra, surge con mayor nitidez la idea de desarrollar la sensibilidad y el juicio estético. Lo interesante de esta propuesta ministerial del año 1949 es que incluye el desarrollo de las habilidades críticas —fundamentalmente en relación con la historia de las artes plásticas— aludiendo a las preferencias individuales. En efecto, esta vez se trata del «juicio de cada individuo» y no de un juicio impuesto jerárquicamente, con lo cual se reconoce —al menos implícita y/o teóricamente— el derecho a expresar las preferencias personales.

Cabe señalar también que fue precisamente con estos programas de 1949 cuando se cambió el nombre de la asignatura, de Dibujo a Artes Plásticas (Errázuriz, 2002: 221), lo cual, en cierta medida, también refleja el interés de promover una visión más amplia de la enseñanza artística, incorporando el desarrollo de la sensibilidad estética, preferentemente, a través de la historia del arte.

Así, con el paso de los años, será más evidente, especialmente a nivel de los discursos teóricos, la valorización de la estética como área formativa en la enseñanza de las artes, aunque no se tiene muy clara su definición y generalmente se la asocia, en su sentido más restringido, con el juicio de apreciación artística. Al mismo tiempo, resulta conmovedora la confianza que se deposita en el poder de las artes plásticas actuando a nivel familiar, social y económico.

El programa de Dibujo de 1952 para el primer ciclo de Humanidades —equivalente hoy a los primeros cursos de la educación secundaria— le confiere al dibujo un objetivo estético además de utilitario. Específicamente, se señala que el dibujo debe «desenvolver el sentido estético del adolescente» y «complementar la cultura intelectual», esto es, «afinar el criterio valorizador para apreciar la belleza en la naturaleza, en el arte y en la vida; ayudar a comprender los ideales de la cultura de los pueblos y procurar el embellecimiento del medio escolar y familiar, de la localidad y del país (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1952: 183)».

Otro aspecto de interés en este programa es que se propone hacer extensiva la educación estética a todo el alumnado. En el caso de aquellos que tienen menos habilidades para expresarse artísticamente, se busca prepararlos como buenos apreciadores de la belleza y el arte, «pues es tan importante cultivar el sentido de apreciación estética de las mayorías (que forman 'el buen consumidor' de las obras de arte) como preparar al creador de tales obras» (185).

Como puede advertirse, se continúa entendiendo la «educación estética» como un tipo de formación artística, más bien general y básica, en la cual se entregan los fundamentos tradicionales de técnicas, historia y apreciación artística. La tendencia a mantener esta visión de la educación estética se proyectará, sin mayores alteraciones, en los sucesivos programas de la Enseñanza Básica y Media correspondientes a los años sesenta.

Un aporte significativo, que amplía la noción de educación estética, es el que se propone en el programa de Cuarto Año de Enseñanza Media correspondiente al año 1970. Éste incluye el urbanismo, entendido como experiencia estética del espacio urbano y considerado como «la más grande e importante obra de arte colectiva». Se señala que ésta ha sido un área deficitaria dentro de la educación artístico-visual y se sugiere conferirle un

lugar privilegiado, por cuanto «este ARTE MAYOR compromete más que otros la existencia cotidiana del ser humano, ya que somos 'prisioneros de la urbe', en ella estamos y nos movemos, en ella existimos» (*Revista de Educación*, 1970: 24).

De acuerdo a lo planteado en este programa, la apreciación y el desarrollo del juicio estético están especialmente enfocados al análisis del concepto de «unidad». Este análisis requiere la capacidad del adolescente para crear un «todo», asociado a otras nociones tales como la «experiencia rítmica» (variedad en la unidad), «fluidez» y «movimiento». Por su parte, el «equilibrio visual» establecería una relación fundamental con estas categorías y sería un requisito indispensable para alcanzar la «plenitud» y el «goce estético». También se hace referencia a términos tales como «calidad expresiva», «buen o mal uso de los materiales», «proporciones de las partes entre sí», «buen o mal uso del color» y las texturas. De todo lo cual se concluye que:

El juicio estético se emite, en general, sobre tres entidades de valores, a saber: valores formales, valores semánticos y valores emocionales. La unidad de la obra depende de si estos factores se dirigen o no en la misma dirección o estado de ánimo de ella: la idea artística (45).

De esta forma, el término estética no sólo es asociado al desarrollo de la sensibilidad y el gusto, sino también se postula como un área de estudio que podría ser introducida en los últimos cursos de la enseñanza secundaria. Su propósito sería alfabetizar en los lenguajes propios de las artes visuales para enseñar a decodificar sus significados de acuerdo a los conceptos ya mencionados.

Algunas preguntas para motivar la reflexión sobre el tema:

- ¿En qué se distinguen los juicios estéticos de otra clase de juicios?
- ¿Qué enfoques suelen emplearse en la enseñanza de la historia del arte en aquellos establecimientos que trabajan esta dimensión de la educación artística?
- ¿En qué medida el desarrollo del juicio estético supone la enseñanza de conceptos tales como unidad, ritmo, armonía?

D) LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LA ACTUAL REFORMA EDUCACIONAL

Uno de los desafíos más importantes que plantea la reforma educacional en Artes Visuales, implementada a partir del año 1998, consiste en promover la educación estética en la Enseñanza Básica y Media. Como veremos más adelante, este propósito se evidencia nítidamente en los *Objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios* para ambos niveles, normativa que propone un enfoque de la enseñanza sustentado en la creación, percepción y reflexión crítica del arte.

En consecuencia, de un modelo que históricamente ha privilegiado las dimensiones productivas, manuales y técnicas,¹⁶ se busca transitar hacia una enseñanza que no sólo promueva la libre expresión y la creatividad, sino que también desarrolle la sensibilidad estética y la capacidad de pensar e investigar en torno al fenómeno artístico.

El cambio de nombre que asume el área, esto es, desde Artes Plásticas a Artes Visuales, también refleja un cambio de orientación, extendiendo el rango tradicional de la plástica para incorporar manifestaciones como la instalación, el video, las acciones de arte y los soportes computacionales. Así, por una parte se busca diversificar la educación artística más allá del ejercicio de algunas técnicas —tradicionalmente dibujo y/o pintura— incorporando diversos lenguajes de las artes contemporáneas, y, por otra, se insiste en la necesidad de promover una concepción más pluralista de las artes, reconociendo que algunas manifestaciones de la cultura (juvenil, popular, local, étnica, entre otras) así como diversos productos del diseño y la artesanía, también configuran el panorama artístico actual.

Estas orientaciones curriculares y sugerencias pedagógicas se reflejan en los programas de estudio, tanto en la Enseñanza Básica como Media. Por ejemplo, en Séptimo Básico el contenido principal está fundado en la disciplina del diseño en sus múltiples manifestaciones: gráfica, textil, publicitaria, industrial, muebles, interiores, etcétera (MINEDUC, 2000: 7). En concreto, la enseñanza tiene su eje en el conocimiento de la forma, función y apreciación estética de los objetos como soporte fundamental para mostrar el desarrollo del área en diversos contextos culturales e históricos. A partir de lo anterior, se da paso a una mirada crítica de la presencia de los objetos en la sociedad de consu-

¹⁶ Véase Errázuriz (1993 y 2002).

mo, y a la producción personal y colectiva como aplicación de lo aprendido.

Otro de los propósitos fundamentales de la educación estética es contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza, incorporando niveles más exigentes de percepción, reflexión y crítica en relación con los procesos de investigación y de creación artística. Sin embargo, complementariamente —y más allá de las artes— también se propone desarrollar la sensibilidad hacia los objetos, imágenes y espacios que conforman nuestro entorno cotidiano. La idea es promover la educación estética «en las artes» y «fuera de las artes»,¹⁷ reivindicando así el valor intrínseco de la experiencia estética y su aporte a la construcción de nuestra identidad personal y social, de acuerdo a los escenarios culturales que estamos viviendo.

Esta propuesta se refleja en los *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios* de la enseñanza, donde se plantean los siguientes propósitos directamente relacionados con la educación estética. A modo de ejemplo, para la Educación Básica se proponen, entre otros objetivos, los siguientes:

- Desarrollar las capacidades iniciales para apreciar obras de arte y para la percepción estética del entorno.
- Comprender, en un nivel básico, contenidos de la historia del arte.
- Apreciar y reconocer los componentes propios de diversas culturas en las manifestaciones artísticas.
- Apreciar el diseño y los estilos en diversas épocas y culturas (MINEDUC, 1999:107-14).

Para dar cumplimiento a estos objetivos, se incorporaron orientaciones al docente y sugerencias de actividades específicamente relacionadas con la educación estética. Por ejemplo, en el programa correspondiente a Primero y Segundo Básico:

Se busca favorecer que niños y niñas aprecien la función y la importancia que tienen los sentidos en la comunicación y la sensibilidad de las personas, que puedan expresarse a través de variados medios artísticos y que desarrollen sus gustos y sensibilidad por medio de la experiencia estética cotidiana (MINEDUC, 2003: 305).

¹⁷ La idea de promover la educación estética en las artes y fuera de las artes es desarrollada por Betty Redfern (1986).

El interés por lo cotidiano y el entorno inmediato es otro de los aportes de la reforma, pues con ello queda de manifiesto que la estética es una esfera que cruza todos los niveles de percepción sensorial y no sólo la creación artística. Lo anterior supone incentivar una actitud más sensible frente a elementos del medio natural y cultural, reconociendo de esta forma la amplia gama de posibilidades que encuentra la educación estética en ambos escenarios. Con este propósito, se busca afinar la sensibilidad estética en relación con los diversos elementos que conforman el lenguaje visual, por ejemplo, los colores, formas, texturas, espacios, líneas, movimientos, entre otros, procurando ir más allá de la mera percepción de cualidades formales, vale decir, estableciendo una vinculación más lúcida con las sensaciones corporales, los sentimientos, las emociones, los placeres y desagrados que provoca la experiencia estética.

De un modo complementario, también se sugiere una «lectura» sociocultural del fenómeno estético de manera que los estudiantes puedan reconocer dimensiones antropológicas, étnicas, tecnológicas, políticas, entre otras. Por ejemplo, en la introducción del programa de Quinto Básico, que aborda diferentes lenguajes visuales y el arte indígena chileno, se plantea:

Lo que interesa es continuar una alfabetización visual, no condicionada al conocimiento o memorización de fechas, sino enfocada a la producción artística, como expresión de creencias y cosmovisiones y también en cuanto registro histórico de las culturas (MINEDUC, 1998: 9).

Los alcances de este enfoque están dados por una «apertura de mente» en cuanto al desarrollo de la apreciación artística a partir de los materiales más diversos y, sobre todo, en el conocimiento y reconocimiento de la cultura nacional y latinoamericana como fuente inagotable de aprendizaje artístico, antropológico y de goce estético; desafío que, en el contexto de la globalización, es cada vez más necesario asumir.

En la Enseñanza Media se profundizan los objetivos fundamentales ya mencionados. Más específicamente, se plantea la necesidad de que los jóvenes desarrollen su sensibilidad estética y su capacidad de reflexión crítica, teniendo presente sus intereses, necesidades, la cultura juvenil en la que se desenvuelven, el patrimonio artístico cultural y la percepción estética dentro y fuera de las artes. En relación con el potencial que tienen las artes para desarrollar la sensibilidad estética, se afirma:

Crear y apreciar en el ámbito de las artes exige la participación activa de los sentidos y, en consecuencia, el desarrollo de la capacidad de sentir y aprehender lo que se percibe. Promover estas capacidades requiere la formación de la sensibilidad estética, vale decir, supone estimular la facultad de conocer y disfrutar las cualidades sensibles del entorno, sus formas, colores, texturas, sonidos, espacios, etcétera, más allá de consideraciones meramente racionales, prácticas, económicas y utilitarias (MINEDUC, 1998: 184-5).

Mención especial merece el reforzamiento de los *Objetivos fundamentales transversales* en diversos ámbitos:

- *Formación ética*: Estimulación de la diversidad creativa, el respeto y tolerancia por los distintos tipos de individualidad y expresión. En este sentido, el fomento de la postura crítica se acompaña de una actitud respetuosa por el trabajo de los compañeros de curso y por una apertura constante hacia nuevos lenguajes.
- *Crecimiento y autoafirmación personal*: Se promueve el autoconocimiento, la autoexpresión y la confianza en sí mismo. Se da la posibilidad de que los alumnos intercambien ideas y opiniones respecto a sus propias expresiones, desarrollando el juicio crítico y sus habilidades educacionales.
- *La persona y su entorno*: Desarrolla la capacidad de trabajar en equipo y la valoración de todo tipo de fuentes y recursos para la apreciación estética y la creación artística respectivamente.

En síntesis, de acuerdo a las nuevas orientaciones que establece la reforma educacional, el mandato de la ley es claro en cuanto a la importancia que adquiere el desarrollo de la sensibilidad estética en el contexto de la enseñanza artística. Sin embargo, para realizar un trabajo académico que cumpla apropiadamente con los desafíos planteados, se requiere que el educador tenga acceso a una preparación más sólida en el campo pedagógico, específicamente en el ámbito de la educación estética. En este sentido, resulta imprescindible generar los espacios para fomentar el perfeccionamiento docente; de otro modo, es poco probable que el plan propuesto pueda llevarse a cabo y, menos por lo tanto, proyectarse en el mediano y largo plazo.

La magnitud de los cambios y requerimientos que plantea la reforma, en especial respecto al desarrollo de la percepción visual, hace necesario también fomentar la investigación en educación estética para contribuir de un modo más sistemático y consistente al desarrollo de esta área. Asimismo, es evidente que estos postulados suponen generar voluntad política y familiar, en cuanto a colaborar con estudiantes y docentes para hacer de esta propuesta algo más que una mera promesa surgida en distintos períodos de la historia de la educación escolar chilena.

SEGUNDA PARTE

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA A NIVEL INTERNACIONAL

AUTORES, IDEAS Y PROPUESTAS

Introducción

Luego de presentar un panorama histórico sobre la educación estética en Chile, corresponde abordar las ideas de algunos pensadores extranjeros que han elaborado diversas teorías y planteamientos pedagógicos sobre el tema, en el período que comprende desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días.

Estos autores, reconocidos internacionalmente por su aporte al desarrollo de la disciplina, fueron seleccionados a partir de la recopilación de fuentes bibliográficas, teniendo presente la relevancia de su contribución, así como también la diversidad de sus enfoques.

El estudio se inicia con la presentación de Irena Wojnar (Polonia), Herbert Read (Inglaterra), Viktor Lowenfeld (Estados Unidos) y Louis Porcher (Francia) quienes, en mayor o menor medida, han ejercido influencia en el ámbito de la educación artística y/o estética chilena, ya sea desde una perspectiva teórica o vinculada al quehacer pedagógico, como es el caso de Lowenfeld. Cabe destacar que las obras de estos autores fueron traducidas al español, gracias a lo cual han tenido cierta divulgación en ambientes académicos y pedagógicos de nuestro país (Wojnar, 1963; Read, 1977; Lowenfeld y Britain, 1972; y Porcher, 1975). Sus postulados pueden ser considerados como un referente de la década del setenta, aun cuando todavía tienen vigencia en el ámbito docente, tanto a nivel universitario como escolar.

Luego se incorporan los siguientes autores: Klaus Mollenhauer (Alemania), Louis Arnaud Reid (Inglaterra), Ralph Smith (Estados

Unidos), Betty Redfern (Inglaterra), Michael Parsons (Estados Unidos) y Mihaly Csikszentmihalyi (Hungría), quienes se han destacado por su trabajo de reflexión en torno a la educación estética, principalmente durante la década de los años ochenta y comienzos de los noventa. Su obra no ha sido traducida al español —excepto Mollenhauer en una revista de escasa divulgación en Chile, recientemente— de manera que estos autores son en la práctica desconocidos en el ámbito nacional. Considerando la relevancia de su aporte y su influencia a nivel internacional ya es tiempo de que sean divulgados en nuestro país.

Finalmente, se incluye a los teóricos Mario Gennari (Italia) e Imanol Agirre (España), publicados en español en 1997 y 2001 respectivamente, cuya difusión es todavía muy limitada en Chile. Así, a lo largo de este recorrido, que comienza en la década de 1960 y remata al inicio del siglo XXI, se busca dar a conocer las principales ideas que se han esbozado durante este período en torno a la educación estética.

Precursos de la educación estética: Irena Wojnar

A inicios de la década de 1960, Wojnar hace un recorrido histórico con el objeto de dar conocer los fundamentos filosóficos de la educación estética (Wojnar, 1963).¹ Para ello, estudia algunos autores que han desarrollado diversas teorías en este ámbito, intentando aproximarse a los cambios que se han generado en el pensamiento estético-educativo a lo largo del tiempo.

Este recorrido aborda básicamente dos concepciones: la educación estética y la educación por el arte, planteamiento este último al que, como veremos más adelante, parece adherir la autora. De los autores citados en su estudio *Estética y pedagogía*, mencionaremos aquellos que Wojnar considera centrales para sustentar su planteamiento.

Antecedentes filosófico-estéticos

Según Wojnar, los primeros fundamentos de la educación estética están vinculados con las ideas de Platón, para quien lo bello y

¹ El texto corresponde a la tesis presentada por Wojnar —de origen polaco— para obtener el doctorado de la Universidad de París, bajo la dirección del profesor Etienne Souriau.

el bien, como ideales absolutos, se relacionan íntimamente como una síntesis entre la estética y la moral. Consecuentemente, Platón considera lo bello como una idea metafísica que conduce al bien y, por lo tanto, a la verdad. Desde aquí, el filósofo establece una jerarquía entre las artes, considerando la música como el arte verdadero, y las artes plásticas y la poesía como artes de la apariencia, más utilitarias que estéticas. En consecuencia, se podría decir que en Platón existe la idea de «el arte» como concepto distinto al de «las artes». El verdadero arte, para Platón, está estrechamente vinculado al desarrollo de la sensibilidad y los sentimientos éticos y morales. «Las artes» están más ligadas a la simulación y la imitación de la realidad aparente.

Wojnar considera a este filósofo como precursor de lo que podríamos denominar una «concepción terapéutica de la educación estética», vale decir, cree que a través del arte se puede entregar una contribución importante a la formación del equilibrio y la armonía humana. Al respecto señala «Platón fue el primero en plantear el problema de la educación por el arte, de su contribución al proceso total de la formación del hombre y de su equilibrio» (Wojnar, 1963: 36).

La mención de las ideas platónicas resulta importante porque, aun cuando se podría pensar que están superadas, ellas suelen encontrarse implícitas en las concepciones y prácticas educativas que incluyen al arte y la estética. Como veremos más adelante, quienes postulan la educación por el arte —Herbert Read y sus seguidores— aspiran a reestablecer los equilibrios emocionales y/o a compensar las pérdidas de humanidad que estaríamos padeciendo, como consecuencia de la sociedad industrial.

Irena Wojnar se refiere luego a Aristóteles y su búsqueda de la belleza, ya no como el ideal platónico distante y absoluto, sino centrado en el ser humano, su experiencia y su poder creador. Este enfoque se refleja también en las ideas pedagógicas del filósofo, donde «reserva un lugar considerable al arte, factor que forma al hombre» (Wojnar, 1963: 37). Por otra parte, Aristóteles, al igual que Platón, considera la música como una de las artes de mayor importancia, no sólo por su valor pedagógico, sino también terapéutico. A modo de síntesis, dos ideas aristotélicas citadas por Wojnar podrían orientar la enseñanza: la primera, situar el lugar del arte en el ser humano y su experiencia cercana; la segunda, relacionada con la condición terapéutica del arte en la vivencia de la catarsis, concepción ligada posteriormente al psicoanálisis y sus corrientes afines.

Otro filósofo citado por Wojnar es Kant, a quien se le atribuye los inicios de la investigación sobre el juicio estético y el valor del arte. En este caso, la discusión ya no se centra en la valoración de la belleza en sí y la dualidad entre las ideas y las apariencias. Ahora, la antinomia se sitúa entre lo subjetivo y lo universal, lo individual y lo necesario. Kant reconoce la subjetividad del juicio estético y justamente a ese fenómeno le asigna universalidad. Según Wojnar, esta subjetividad en Kant parte de la idea de una naturaleza humana estática, dominada por sus determinaciones. Ella advierte que si bien esto último podría tener riesgos en el ámbito pedagógico, también podría favorecer una «concepción moderna de la pedagogía estética» (Wojnar, 1963: 41), por el dinamismo que implica introducir el juicio del espectador, ampliando las categorías estéticas más allá de la noción de belleza.

Esta propuesta adquiere mayor vigencia hoy, ya que al considerar la individualidad y subjetividad del juicio estético se podría inferir la diversidad de esos juicios —su relevancia y complejidad— en los procesos de enseñanza-aprendizaje; no sólo por la dificultad que implica reconocer las diferentes aproximaciones que se pueden establecer con el arte y la experiencia estética, sino por la riqueza que supone para la pedagogía el considerar la construcción del lugar particular y subjetivo de tales juicios.

En otro ámbito, Wojnar indica que desde el siglo XIX comienza una preocupación por asignarle funciones sociales al arte. Diversos autores enfatizan la importancia que puede tener este enfoque como factor de mejoramiento en las orientaciones morales y la calidad de vida de los miembros de la sociedad. Cabe destacar, entre otras, la posición de John Ruskin, quien propone la universalidad de lo estético y el contacto íntimo con la belleza natural. Su inquietud se dirige a embellecer el entorno de los trabajadores industriales, para lo cual advierte que es necesario desarrollar una educación estética. El concepto de lo bello en este autor se presenta como elemento de bien moral y felicidad, por lo tanto, conducente al progreso humano y social.

También resulta de interés la reseña a Augusto Comte, y su concepción del arte como factor de la unidad humana al ligar los sentimientos, los pensamientos y los actos. Comte propone la formación de una educación de base estética, destinada a toda la sociedad, para armonizar y ennoblecer a sus integrantes; ello permitiría el equilibrio en la vida social.

Otro autor mencionado por Wojnar es León Tolstoi, para quien el arte sólo puede ser apreciado y valorado por la profundidad y

la extensión de la comunicación social que es capaz de generar. Estos autores (Ruskin, Comte, Tolstoi) tienden a considerar al arte como un espacio de sanación, solución de conflictos o acercamiento entre seres humanos; y postulan «lo bello al servicio de las ideas sociales» (Wojnar, 1963: 46), por lo cual debería penetrar en la sociedad a través de una educación que diera a todos la posibilidad de acceder a él. Desde esta perspectiva, cabe preguntarse en qué medida el arte puede contribuir a resolver las tensiones sociales, si es ésa su función y si para ello basta con tener acceso a la educación estética. No es el propósito de esta investigación abordar estas interrogantes; sin embargo, hay que señalar que la postura planteada por estos autores no parece tener mucho sustento, sobre todo si consideramos al arte y los artistas como instancias críticas y de cuestionamiento a los límites de la misma sociedad.

La educación estética

Wojnar afirma que el primer autor en abordar más explícitamente las consecuencias pedagógicas de la estética es Friedrich Schiller, quien propone una educación estética vinculada a lo sensible, lo formal y el juego. En los planteamientos de Schiller, la naturaleza humana se presenta dinámica y posible de ser transformada y liberada a través del arte. Wojnar reconoce la importancia del pensamiento de este filósofo, tanto en la teoría de la educación estética como del juego, y afirma: «El arte, identificado con el juego, es concebido como el mejor educador del hombre y como el factor de su liberación. En Schiller, la concepción educativa del arte asume su carácter universal, válido de modo general e indiscutible» (Wojnar, 1963: 43).

La autora está en lo cierto cuando reconoce las proyecciones pedagógicas de esta concepción lúdica del arte, pese a su carácter especulativo. En efecto, la idea de favorecer la exploración lúdica a través del arte y fomentar la libre expresión suelen ser, particularmente en la enseñanza básica, uno de los objetivos fundamentales más arraigados que se proponen desarrollar los docentes, aun cuando esta opción carezca de fundamento o no sea implementada en la práctica pedagógica. Sin embargo, vale la pena cuestionar si es pertinente asignarle un poder tan ilimitado al arte. Cabe preguntarse, ¿de qué debería ser liberada la humanidad y con qué objetivo? Más aún, ¿liberada desde dónde y hacia dónde? Obviamente, la respuesta a

estas interrogantes pueden ser muy variadas y dependen de factores políticos, sociales, religiosos, entre otros. Hay contextos históricos en que la necesidad de liberación (política y moral) se hace más evidente, donde se suele postular que las artes deberían cumplir un rol protagónico en tal sentido. Tal vez éstas pueden contribuir a la promoción de esas causas, no obstante, nada garantiza que el encuentro con las artes implique el desarrollo de un mayor virtuosismo moral o el acceso a una catarsis liberadora.

Al abordar la problemática «arte y hombre», Wojnar menciona, a modo de síntesis, cuatro líneas teóricas. La primera, habla de una estética cuyo propósito es la comprensión del mundo (Bergson). La segunda considera la experiencia estética como una posibilidad de ampliación de la experiencia general de los jóvenes (Dewey, Munro, Dufrenne). La tercera aborda el conocimiento del arte como enriquecimiento y profundización del saber (Focillon, Bayer, Souriau). La cuarta, se relaciona con el aspecto terapéutico del arte, vinculado al psicoanálisis, en un enfoque que valora las actividades artísticas como fuente de armonía interior para el ser humano (Baudouin, Delay).

Todo lo anterior resulta de interés para las finalidades educacionales, ya que en estas aproximaciones estarían contenidas las posibilidades de una educación estética capaz de desarrollar la comprensión, la experiencia, el conocimiento y el potencial terapéutico del arte.

A partir de la síntesis de la evolución de las ideas estéticas, Wojnar fundamenta la importancia del arte en la formación del ser humano y la posibilidad de una pedagogía estética. En una primera instancia, según Wojnar, la educación estética se relaciona con la educación artística, específicamente con la enseñanza del dibujo. Luego, gracias a la influencia de lo que se podría denominar teorías paidocéntricas en educación y específicamente al surgimiento de investigaciones en psicología que relevan la importancia de la creatividad, espontaneidad y expresividad en los niños, surge con fuerza la idea de una educación estética como factor de liberación de la personalidad y fundamento de la formación cultural. La autora menciona ideas y metodologías que afirman esta postura, como la de Jacques-Dalcroze, Ferrière y Steiner.

Cabe preguntarse si la expresión, considerada sólo como exteriorización o volcamiento de una dimensión afectiva o emocional, facilita la construcción de una experiencia estética

liberadora. Tal vez sea, sobre todo, el mirar esa exteriorización,² ese volcamiento, y tener algún grado de distancia y conciencia sobre ello lo que convierte a la expresión en un ámbito valioso e imprescindible del proceso educativo.

La educación por el arte

De interés resultan también los intentos de Wojnar por distinguir la educación estética, como formadora de la sensibilidad para el arte, y la educación por el arte, cuyo propósito se amplía hacia la formación de las actitudes humanas por medio del arte.

Como veremos, la educación por el arte se inicia con la pedagogía estética del inglés Herbert Read, quien le asigna ese nombre. En Read el arte es el medio para manifestar los sentimientos y objetivarlos. Wojnar escribe: «La función real del arte, cree Read, está en expresar los sentimientos y transmitir la comprensión» (Wojnar, 1963: 135).

Así, la postura de Read está profundamente ligada a su contexto histórico. La idea que predominaba hasta ese momento, de la razón como única respuesta y propósito del ser humano, hace crisis intensamente después de la Segunda Guerra Mundial. Entonces, en la posguerra emergen los sentimientos y emociones como respuesta posible a la necesidad de construir un mundo y humanidad mejor. La educación por el arte de Read se vincula a la concepción del arte como respuesta sensible a las interrogantes sobre lo humano y su condición.

En el ámbito práctico, Wojnar menciona los aportes de Viktor Lowenfeld, quien contribuyó a las investigaciones norteamericanas con un énfasis marcado en el desarrollo mental y creador de niños y jóvenes. Como veremos más adelante, Lowenfeld correlaciona el desarrollo general con la evolución de las facultades creadoras de los niños, describiendo etapas delimitadas según las edades. Esto —que si bien ha tenido un impacto enorme en la sistematización de la investigación del desarrollo gráfico y simbólico de los estudiantes— también ha significado el

² Sobre este ámbito parecen interesantes los aportes de Klaus Mollenhauer cuando hace precisiones sobre lo que considera «juicios estéticos». Señala que éstos, a diferencia de los juicios no estéticos, estarían vinculados a la atención de las impresiones sensoriales y las sensaciones provocadas por ellas y no ajustadas a intereses o fines prácticos. Entonces, serían juicios reflexivos.

riesgo de rigidizar las etapas evolutivas y la forma de abordarlas en la enseñanza. Resumiendo, Irena Wojnar se propone construir una alianza entre lo teórico y lo pedagógico. Resulta interesante indagar si logra su propósito. Al parecer lo que construye como conocimiento y aproximación a la educación estética y educación por el arte se aborda esencialmente desde lo teórico estético y lo teórico pedagógico, sin abarcar el ámbito práctico y la complejidad que implica poner en acción las propuestas teóricas. Concibe la posibilidad de una educación estética fundamentalmente desde las artes, sin considerar la posibilidad de desarrollar la experiencia estética hacia otros ámbitos o dimensiones de la experiencia humana.

Educación por el arte para desarrollar la sensibilidad estética: Herbert Read

Este pensador inglés elaboró una teoría sobre educación por el arte en plena Segunda Guerra Mundial, que fue publicada por primera vez en Londres en 1943 y posteriormente en Buenos Aires en 1977. Esta teoría, divulgada principalmente en Inglaterra, también ha tenido alguna influencia en América Latina y Norteamérica.

Read, quien se autodenominó esencialmente poeta y partidario del pacifismo, se desempeñó también como ensayista, historiador de artes visuales y crítico de literatura y arte, llegando a producir diversas publicaciones. De los variados ámbitos que Read abordó, en el contexto de esta investigación nos referiremos principalmente a lo relacionado con la educación estética. En varios de sus escritos —como, por ejemplo, *Las raíces del arte* (1946), *Imagen e idea* (1955), *La redención del robot* (1966), *Arte y alienación* (1967)— el autor hizo una fuerte crítica sobre los individuos y la sociedad, proponiendo como alternativa para superar las tensiones y conflictos un tipo de educación que consolidara la primacía del arte como método para el desarrollo de las facultades humanas.

Sin embargo, fue en el texto que tituló *Educación por el arte*³

³ Originalmente, en inglés, se denomina *Education through art*, cuya traducción literal es «educación a través del arte». A pesar de ello, el texto en español fue traducido como *Educación por el arte*, lo que implica un matiz diferente y tal vez una distorsión semántica de la propuesta original de Read.

que expuso de manera más extensa y enfática sus ideas sobre el tema. Su elaboración tuvo lugar gracias a una beca otorgada para trabajar en la Universidad de Londres, entre los años 1940 y 1942; para su concreción se apoyó en la observación de algunas escuelas inglesas y la recopilación de cientos de pinturas y dibujos infantiles, que posteriormente categorizó y analizó.⁴

La propuesta de «educación por el arte» se articula en torno a la incorporación, en la escuela, de una educación estética y artística como base de todas las otras disciplinas; es decir, para Read el eje principal de la enseñanza debería estar configurado a través de las artes, postulado que abordaremos más adelante. Según el autor, el propósito de esta educación sería fomentar el equilibrio emocional y moral de los individuos y la sociedad.

Más específicamente, Read intenta demostrar que la educación estética debe jugar un rol fundamental en el crecimiento individual y social que promueva la enseñanza, contribuyendo a:

- la conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación;
- la coordinación de los diversos modos de percepción y sensación entre sí y en relación con el ambiente;
- la expresión del sentimiento en forma comunicable;
- la expresión en forma comunicable de los modos de experiencia mental que, si no fuera así, permanecerían parcial o totalmente inconscientes (Read, 1977: 34).

Así, el desarrollo de la capacidad de percibir, de reaccionar frente a las sensaciones y de expresar lo que sentimos constituyen propósitos fundamentales de la educación estética, la cual, según Read, debería incluir la vista, el tacto, el oído, los músculos, la palabra y el pensamiento (Read, 1977: 34).

El contexto y motivaciones

Estas ideas de Read se originaron en un diagnóstico pesimista de la realidad social e individual, en un espacio-tiempo tensionado

⁴ Este autor no tuvo formación pedagógica y se podría inferir que es uno de los motivos por los cuales sus sugerencias no contemplaron lineamientos didácticos o metodológicos. Aun así, su teoría contiene claras consecuencias para el currículo escolar.

por la Segunda Guerra Mundial y las consecuencias de la posguerra. Sobre esto, David Thistlewood,⁵ uno de los más connotados estudiosos de la obra de Read, señala:

los actuales defectos de la vida social —injusticia, inmoralidad, severa competencia, incluso la guerra— tuvieron raíces en los sistemas de educación imperantes y, específicamente, en un énfasis del desarrollo intelectual hacia la exclusión de todas las otras facultades conocidas en los niños (Thistlewood, 1984: 113).

En efecto, para Read una de las causas esenciales de los problemas individuales y colectivos se relaciona con la educación, debido al prioritario énfasis que establece en los aspectos racionales y lógicos, en desmedro de los intuitivos y estéticos. Como consecuencia, según el autor, los estudiantes se desvinculan de sus propias «sensaciones» con respecto a los objetos y el entorno, lo que produce las neurosis, la desadaptación y el desequilibrio no sólo individual, sino también social. El aboga por «la importancia de la sensación en una edad (era) que practica brutalidades y recomienda ideales» (Forster en Read, 1977: 293). Thistlewood aclara este punto:

En la educación por el arte, cada persona —vale decir, cada niño— es un neurótico en potencia, que puede ser salvado de tal destino si la educación convencional no reprime sus tempranas —y básicamente innatas— habilidades creativas. Cada individuo es, entonces, alguna clase de artista, cuyas habilidades especiales, aunque fuesen insignificantes, deben ser apoyadas y alentadas, por ser un aporte a la infinita riqueza de la vida colectiva (Thistlewood, 1984: 113).

Read considera que el tipo de educación que una sociedad posee genera individuos con características específicas, que a su vez, al interactuar, conforman una sociedad que, como colectivo, tiene una identidad determinada. Entonces, siguiendo su argumentación, las características de una sociedad estarían estrechamente vinculadas a la forma cómo educa a sus miembros. Desde allí hizo una fuerte crítica a la sociedad en que le tocó vivir, comparándola con el tipo de educación predominante en su tiempo. Por eso, señala:

⁵ David Thistlewood realizó su tesis doctoral en la Universidad de Liverpool, en torno a la teoría estética de Herbert Read, en 1978.

Docilidad, apatía e insensibilidad, estos son los logros de la educación de nuestro tiempo, y han sido alcanzados suprimiendo la individualidad, la sensibilidad, la creatividad. El conformismo o las convenciones sociales provocan una frustración general de los instintos personales, que se rinden a los instintos de la manada, los cuales entonces llevan al individuo a la supresión y el surgimiento de sus actitudes agresivas. Cuando el individuo ha sido privado de su función creativa está listo para participar de la destrucción colectiva (Read, 1965: 5).

En consecuencia, Read concluye, tal vez con demasiada premura, que la causa de los conflictos y tensiones sociales está fundamentalmente en la educación y, por lo tanto, es justamente la educación el ámbito responsable, social y culturalmente, de revertir tales problemas. Para ello propone lo que denomina una «revolución», un cambio radical y definitivo, no por la fuerza sino por la «educación por el arte». Ésta es una de las razones por las cuales se le asigna a Read la condición de anarquista y/o romántico.

La propuesta: educación por el arte

A continuación sintetizamos los contenidos más relevantes de esta teoría, que comprende esencialmente dimensiones filosóficas, educacionales, psicológicas, estéticas y políticas, las que a menudo se vinculan, interrelacionan y superponen.

La propuesta de este cambio «revolucionario», en su ámbito filosófico, se basa en las ideas de Platón que, según Read, considera al arte como la base del sistema educacional. En sus propias palabras:

Vale decir que el arte es una educación, un método de enseñanza de todas las materias y no meramente una materia más del programa de estudios. No pretendemos que este concepto del papel educativo del arte sea una novedad: sólo exponemos en términos modernos los mismos ideales que Platón expresó hace veinticuatro siglos. Y cuando decimos que exponemos esos ideales en términos modernos, ello no significa que adaptemos las ideas de Platón a las necesidades del mundo actual, pues respetamos sus conceptos o intenciones hasta el más mínimo detalle (Read, 1967: 18).

A primera vista, resulta interesante la idea que Read propone —bajo la influencia de Platón— de no concebir el arte en la

escuela como una disciplina más dentro del currículo, sino postularlo como eje articulador y unificador de todas las demás. Él mismo dice:

Las actividades que indicamos con palabras como 'imaginativa', 'creadora', 'originadora', 'estética', no representan una materia con límites definidos, a la cual pueda tratarse como cualquier otra materia adjudicándole sus dos o cinco o siete horas semanales en un horario competitivo, sino son más bien un aspecto del desarrollo mental que todo lo abarca; más aún, no un aspecto sino un modo de desarrollo mental (Read, 1977: 219).

Entonces, la dimensión educacional de la propuesta de Read implica la exigencia de un método de educación formal fundamentalmente estético, que abarque todas las horas de clase, como manera de integrar y unificar las materias individuales. Sobre esto, Michael Parsons observa que Read, al proponer el arte como un método dentro del currículo que abarque las otras materias, envía un mensaje a todos los profesores y no sólo a los de Artes Visuales, por cuanto no se trata de cambiar las áreas que conforman el currículo, por ejemplo, las matemáticas y la geografía, sino de enseñarlas con un método fundamentalmente estético, enfoque que debería ser de interés de todos los educadores y no sólo de los que enseñan artes (Parsons, 1971: 46).

En la fundamentación de estos planteamientos pareciera que Read no es lo suficientemente consistente. Ante su diagnóstico de una educación ineficaz, que no considera los aspectos más relevantes del ser humano y que, aun así, se presenta como la más adecuada, el autor propone otro concepto de educación. Afirma que ésta es el fomento del crecimiento que sólo se evidencia en la expresión, vale decir, define la educación como «el cultivo de los modos de expresión» (Read, 1977: 36) en que están involucrados todas las facultades del pensamiento, esto es, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto. Read dice además que todos estos son procesos que implican al arte. Entonces, concluye, «el objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión» (36).

Luego de plantear esta polémica afirmación, Read presenta como tesis que el arte debe ser la base de la educación. Al respecto, cabe preguntarse si los procesos involucrados en la enseñanza son solamente éstos y también si la educación a través del arte supone algo más que simple expresión. ¿Es posible extra-

polar tan mecánicamente un ámbito como el educacional a otro como el artístico, al punto de entenderlos como sinónimos? ¿No existe distinción entre uno y otro? ¿Qué ocurre con otras potencialidades y posibilidades específicas del arte como el desarrollo de capacidades tales como la reflexión, la crítica y la comprensión? ¿En qué medida es pertinente concebir al arte, a nivel educacional, exclusivamente como método para el logro de un fin extraartístico? ¿No existe el riesgo de caer en un reduccionismo al concebir la educación sólo en su dimensión estética? Estas son algunas preguntas que se podrían considerar para discutir sobre el tema.

Herbert Read concluye que el arte es una actividad natural de los seres humanos; y, por lo tanto, la naturalización de la educación a través del arte sería su consecuencia lógica. Para ello se apoya en las ideas de Rousseau, Freud y Jung.

Resulta discutible, hoy en día, concebir la educación como proceso natural. Más bien, ésta se presenta como un proceso intencionado, que interviene el desarrollo «natural» de los estudiantes, con el propósito de lograr determinados fines (aprendizaje, por ejemplo). Aun así, parece rescatable, a pesar de no ser original a Read, la idea de considerar las diferencias entre los niños y el legítimo derecho que estos tienen a ser reconocidos en sus potencialidades estéticas e incluidos en el sistema educacional. Pero los estudiantes no sólo son diferentes unos de otros, sino que son diferentes con respecto a sí mismos a lo largo del proceso educativo; y ello hace que se requiera una intención, propósito y orientación.

En concordancia con el pensamiento de otros autores, que ya hemos mencionado, Read considera que la educación estética es la base para una educación moral. En su análisis sobre los problemas sociales, señala a la moral como ámbito perdido y a la falta de una educación moral como causa de las grandes desviaciones de los individuos. La educación moral, en Read, se propone como una sensibilización que propicia la autonomía y libertad individual, y en que la bondad se asocia con la belleza. Esto implica un retorno al ideal platónico de virtud moral. Read lo explicita así:

Espero haber dejado en claro ya, que lo que he llamado el desarrollo de una conciencia estética equilibrada no constituye un fin en sí mismo. Nuestro objetivo es el mismo que tenía Platón —a saber, la salud o plenitud moral e intelectual de la humani-

dad— y para mí, como para Platón, el arte es un medio para el logro de este fin (Read, 1971: 95).

Sin embargo, Read parece contradecirse cuando promueve una educación estética «natural» y «expresiva», al mismo tiempo que la propone al servicio de un fin moral. ¿Cómo se podrían articular esas dos acciones a la vez? Cabe preguntarse si ese fin moral respondería a cánones adultos o cánones de los niños.

Es posible reconocer también en los planteamientos de Read una dimensión política. Su «educación por el arte» busca proyectarse como la posibilidad de pacificación y humanización de los individuos para el logro de una sociedad democrática. Él lo expresa de este modo:

Se deduce que un método de educación es la única garantía de una revolución democrática; más aún, introducir un método democrático de educación es la única revolución necesaria (Read, 1977: 295).

Y con respecto al arte señala lo siguiente:

Con la palabra arte designamos la única actividad humana capaz de crear el orden universal en todo cuanto hacemos, en pensamiento e imaginación. Educación por el arte significa educación para la paz (Read, 1967: 18).

Resumiendo, en su propuesta de «educación por el arte» Read postula la educación estética y artística como base y método de todo el currículo escolar, para recuperar una condición moral perdida. Sin embargo, no establece distinciones claras de lo que podría ser una y otra, esto es, el arte en la educación o la estética en la educación y muchas veces estos conceptos aparecen como sinónimos. Tampoco sugiere una metodología para llevar a la práctica lo que pretende; de hecho, a más de cincuenta años de su teoría, ésta no sólo no generó un cambio revolucionario sino que además fue incorporada por algunos como mero discurso al sistema tradicional que tanto criticó.

David Thistlewood, en respuesta a críticas que se han formulado sobre la postura de Read, considerada por algunos como inconsistente, caprichosa, contradictoria e irregular, dice que justamente ahí radica su potencial, en el hecho de ser crítica y anarquista. Entonces, podríamos decir también que la originalidad de Read se basa en su regreso a una postura clásica para

provocar nuevas preguntas y así redimensionar la discusión sobre la educación artística y estética, considerando su importancia en el desarrollo educativo y social.

La educación por el arte como movimiento internacional

Una de las proyecciones de las ideas que postula Read fue la creación en 1954 —con el auspicio de la UNESCO— de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte (International Society for Education Through Art, INSEA), cuyo primer presidente fue el mismo Herbert Read. Esta sociedad, plenamente vigente hasta nuestros días, cuenta con miembros asociados en numerosos países.⁶

En América Latina, durante la década de los ochenta se crearon asociaciones y organizaciones nacionales gracias al patrocinio de INSEA, además del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA), con el objeto de fomentar el mejoramiento de la educación artística en nuestro continente. Un ejemplo de la influencia de esta teoría se puede observar en la declaración del académico peruano Manuel Pantigoso:

En base a este aserto, y si consideramos que la educación en tanto manifestación de una pedagogía práctica es el cultivo de los distintos medios de expresión (musical, gestual, oral, del movimiento, a base de instrumentos, etc.), habría también que concordar con el escritor inglés cuando afirma que el arte es la base de la educación (Pantigoso, 1994: 34).

De este modo, la propuesta de la educación por el arte fue acuñada por no pocos educadores como un eslogan para dar cuenta de la necesidad de cambio y renovación del área. Aun así, a pesar de los múltiples congresos, seminarios y encuentros de docentes y teóricos, no parece existir un acuerdo sobre lo que es la educación por el arte. Llama la atención, por no decir sorprende, el hecho que se asuma el postulado de Read sin mayor reflexión crítica y se lo valore como si fuera una verdad incuestionable. Esta situación es más inquietante aún cuando algunos la transforman en una panacea, incluso sin haber leído realmente los planteamientos de su autor. Como resultado de estas actitudes, la educación por el arte se ha interpretado de maneras

⁶ Para mayores antecedentes, véase <<http://www.insea.org>>.

muy diversas. Sin embargo, en honor a la verdad hay que reconocer que la existencia de estas diversas interpretaciones también tiene su origen en la propuesta misma del autor que, como ya se señaló, tiende a ser ambigua y contradictoria.

La educación estética como parte del proceso creativo: Viktor Lowenfeld

En la primera mitad del siglo XX, Viktor Lowenfeld, de origen judío-austríaco, realiza investigaciones sobre el desarrollo artístico de niños(as) con y sin discapacidad, en edad preescolar y escolar. Sus ideas, cercanas al ámbito psicopedagógico, abordan el arte desde las perspectivas creativa, expresiva y terapéutica. Para este autor, la educación artística y el desarrollo estético se encuentran vinculados al proceso creador. Según Lowenfeld y Brittain (1972),⁷ la educación estética contempla un amplio campo de experiencias en el arte, destacando el ámbito de los procedimientos. En consecuencia, para estos autores el desarrollo de la conciencia estética es parte fundamental de la educación artística.

Lowenfeld y Brittain reivindican la legitimidad de valorar más los procesos que los productos artísticos de los niños, haciendo énfasis en la validación de la coherencia de su propio universo simbólico. En concordancia con las ideas de Herbert Read, alertan sobre la importancia de la expresión artística infantil para el desempeño futuro de los individuos, y lo nocivo que puede ser la intervención o imposición de parámetros adultos en la experiencia artística y estética temprana. Sobre esto, los autores declaran:

La discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice el arte como un verdadero medio de autoexpresión (Lowenfeld y Brittain, 1972: 470).

Lowenfeld, de un modo similar a Read, le confiere al arte y a la educación estética —por momentos de manera demasiado optimista y a veces ingenua—, una capacidad sanadora del individuo y la sociedad, premisa que hoy en día resulta difícil de

⁷ La primera edición de este libro fue publicada en 1947 bajo el título *Creative and mental growth* (Nueva York: The Macmillan Company).

sostener en términos tan amplios y radicales. Por cierto, la educación estética y la experiencia artística pueden contribuir a este propósito; sin embargo, la dimensión terapéutica no está garantizada como una función inherente de las artes, en especial en nuestra época que se caracteriza por la coexistencia de tantos lenguajes, contenidos y contextos.

A nuestro juicio, la principal contribución de Lowenfeld consiste en relacionar la teoría del desarrollo artístico y estético con la práctica pedagógica. Este autor aborda el «cómo» hacer cambios en el aula, proponiendo metodologías, actividades, así como también formas de mirar y comprender el arte infantil. El carácter principalmente didáctico de esta propuesta —sobre todo en su texto *El niño y su arte* (1958)— que comprende recomendaciones a los docentes y también a los padres, podría explicar su aceptación y empleo aún hoy, en las prácticas de algunas escuelas de diversos países, incluyendo Chile.

Específicamente, en el ámbito de la educación estética, tema que desarrollaremos más adelante, los planteamientos de Lowenfeld parecen estar vinculados a la producción artística de los niños y a cómo el producto del hacer revela el desarrollo estético a través de la adecuación a un ordenamiento sensible y armónico. Por ello, Lowenfeld y Brittain señalan:

Lo fundamental en cualquier educación estética es reconocer que el producto estético es simplemente un aspecto del grado de desarrollo de los sentidos, que se han ordenado armónicamente con el mundo exterior. Si los sentidos se han refinado y cultivado, el hecho se revelará en una creación estética (1972: 471).

Los planteamientos relativos a la educación estética en Lowenfeld se conciben desde una mirada evolutiva y por ello están estrechamente ligados a las etapas de desarrollo artístico que propone. Desde allí se desprenden las ideas y posibilidades de educar estéticamente, considerando las características específicas de cada individuo. De esta forma, el autor contribuye con sus estudios a enriquecer el panorama del desarrollo artístico infantil, cuya dilatada historia de investigación se remonta a 1887, año en que se publica el primer texto referido específicamente al tema (Ricci, 1977).⁸ A continuación reseñamos, en breve síntesis, esa categorización por edades.

⁸ Edición publicada en 1977 en conmemoración al autor.

Etapas del desarrollo artístico

Los autores establecen seis etapas específicas del desarrollo artístico, las que abordan detenidamente (Lowenfeld y Brittain, 1972: 471), a saber: la etapa del garabateo (de 2 a 4 años), etapa preesquemática (de 4 a 7 años), etapa esquemática (de 7 a 9 años), edad de la pandilla (de 9 a 12 años), la etapa pseudonaturalista (de 12 a 14 años) y el arte de los adolescentes en la escuela secundaria (de 14 a 17 años).

Además, identifican dos tipos de creación y expresión que se articulan de forma transversal a las etapas antes descritas: el tipo visual, que se aproxima al entorno como espectador, utilizando primariamente la visión; y el tipo háptico que articula la relación con su ambiente a través de sus sensaciones corporales y experiencias subjetivas.

Antes de exponer los planteamientos de Lowenfeld sobre educación estética es necesario hacer algunos comentarios acerca de esta categorización evolutiva, ya que puede resultar estigmatizante de los mismos niños. A juzgar por la exactitud con que se definen los tramos en cada período, no parece contemplarse que los límites de estas etapas se superponen y que, por lo tanto, no siempre es posible establecer una distinción tan evidente entre una y otra. Por otra parte, planteadas en estos términos, se corre el riesgo de que ellas se transformen en un «deber ser» que condicione la práctica pedagógica y legitime cierta «normalidad» en el proceso educacional artístico y estético, lo cual puede hacer que el docente preste menos atención a lo que realmente está ocurriendo en el aula, y no deje espacio a la complejidad de lo inesperado.

Aun cuando Lowenfeld advierte la importancia pedagógica de respetar la singularidad de cada individuo, reconociendo sus propias creaciones artísticas y vivencias estéticas, en sus planteamientos tiende a descuidar los contextos específicos, es decir, la historia que construyen los sujetos, docentes y estudiantes, en cada clase y en cada una de sus interacciones simbólicas. Tampoco presta mayor atención a los ámbitos culturales a los que pertenecen éstos ni se ocupa de cómo esos ámbitos pueden interferir o modificar lo esperado para cada edad. Sobre eso, cabe preguntarse: ¿qué ocurre con las etapas descritas por Lowenfeld en contextos diferentes (culturales, sociales, étnicos)? El propio autor indica que estas etapas se constitu-

yen desde «lo que se llama término medio»,⁹ por lo tanto no serían válidas para aquellos individuos que están fuera de esa «media».

Las etapas y categorías que plantea Viktor Lowenfeld se podrían complementar con lo que años más tarde, en la década de los ochenta, propone Howard Gardner (1987: 139),¹⁰ quien realiza investigaciones en el «proyecto zero» de Harvard. Gardner propone también algunas categorías por edades o períodos escolares (mecanicista, realista y relativista), pero amplía la tipología al analizar cómo los sujetos se involucran con el arte al considerar los verbalizadores, visualizadores, iniciadores y completadores, como también los niños centrados en las personas y los que se centran en los objetos.

Es necesario señalar que estos autores proporcionan orientaciones y aproximaciones a la comprensión de los sujetos involucrados en la formación estética, propuestas a considerar y discutir, que pueden condicionar la construcción de maneras y estilos de enfrentar y visualizar la educación estética, pero en ningún caso éstas son concluyentes o excluyentes.

Sobre la educación estética

El autor dedica todo un capítulo de su libro *Desarrollo de la capacidad creadora* a la educación estética. De esta obra existen numerosas versiones: la primera escrita por Viktor Lowenfeld en 1947 y otra modificada y actualizada por W. Lambert Brittain (1972). En el primer texto, la estética se considera un «criterio» a desarrollar y, en la versión de Brittain, una «conciencia». No se da una explicación clara de ninguno de estos dos términos, por lo que sólo podemos suponer que aluden a diferentes significados.

Lowenfeld afirma que el criterio estético se forma a partir de las necesidades específicas de cada individuo y no debe ser objeto de enseñanza, ya que estaría íntimamente ligado a la perso-

⁹ Lowenfeld y Brittain (1972) utilizan esta denominación en un capítulo que trata de los niños bien dotados; allí señala que «las características del desarrollo ya no pueden ser aplicadas válidamente, pues están basadas en lo que se llama 'término medio'. Las motivaciones que pueden ser eficaces para todo un grupo de alumnos podrían causar la frustración del niño bien dotado» (471).

¹⁰ Una síntesis de sus argumentos, referidos al desarrollo artístico infantil, se expone en *Cómo evaluar el arte* (Errázuriz, 2002).

nalidad. Advierte que «si tales criterios fuesen enseñados académicamente, esto es, como una materia separada del trabajo de creación, se convertirían en un conocimiento muerto que más bien inhibiría que ayudaría al desenvolvimiento de una inquietud intuitiva» (Lowenfeld y Brittain, 1972: 440).

El autor caracteriza al crecimiento estético como un componente del crecimiento integral, cuya especificidad se basa en un paulatino proceso de cambio desde un estado inicial de caos hacia una organización más armónica. El logro de formas más completas y unificadoras de organización, en los planteamientos de Lowenfeld, se refieren también a una mayor integración del pensar, el sentir y el percibir, para el logro de una mayor sensibilidad hacia la vida. Así, el autor concluye: «El desarrollo estético parece ser esencial en el establecimiento de un pensar, sentir y percibir bien organizados, así como también para su expresión» (Lowenfeld y Brittain, 1972: 441).

Lowenfeld señala que el criterio estético es intrínseco a la expresión artística de cada trabajo individual y que cada obra se rige por sus propios principios estéticos. Aun así, advierte que las reglas formales que se establezcan y apliquen rígidamente, como formas externas a la obra, resultan dogmáticas y por tanto perjudiciales. Propone que cada uno de los elementos visuales que componen las obras o trabajos de los niños, como la línea, el espacio, las luces y sombras, el color y la unidad o composición, se conciban desde las propias interpretaciones y significaciones subjetivas individuales. Esto porque el resultado revelaría la integración de la personalidad en la obra creada y esa integración influiría también en la sociedad.

Como ya hemos dicho, Lowenfeld enfoca la educación estética casi exclusivamente desde el espacio expresivo-creativo de la niñez y la juventud; con lo cual la apreciación de obras de arte producidas por los adultos tienen un lugar más que secundario, ya que, según él, condicionarían negativamente el proceso y producción de los niños. En este sentido, parte de la base de que «el desarrollo de la estética no se puede separar del desarrollo creador» (Lowenfeld y Brittain, 1972: 365).

La educación estética se propone como un proceso activo de la percepción, en que el individuo interactúa con un objeto cuya organización produciría una experiencia estimulante y armónica. Desarrollar la conciencia estética, como precisan Lowenfeld y Brittain significaría, entonces, «educar la sensibilidad de una persona para experiencias perceptivas, intelectuales y emocio-

nales, de modo que éstas queden profundamente arraigadas e integradas en un todo armónicamente organizado» (366).

Consecuentemente, Lowenfeld propone considerar a los niños como sujetos diferentes unos de otros, que poseen condiciones específicas y únicas. Estos son factores que hay que tener presente cuando se contextualiza la educación estética en el aula.

También resulta interesante, entre los postulados de este autor, el reivindicar el arte y la estética a nivel escolar como ámbitos cognitivos que aportan al desarrollo intelectual de los sujetos y no sólo como espacios de «entretención».

Necesidad social de la educación estética:

Louis Porcher y Jean-Claude Fourquin

A la discusión sobre educación estética, Louis Porcher y Jean-Claude Fourquin incorporan elementos de análisis vinculados a la sociología francesa de los años setenta. Ambos autores se aproximan a este ámbito educativo intentando explicar, desde una perspectiva crítica, las razones por las cuales no ha sido prioritaria la educación estética en la escuela. Además, luego de fundamentar su necesidad en la enseñanza, plantean los fines pedagógicos que debería tener, considerando no solamente el desarrollo afectivo y emocional de los estudiantes, sino también su dimensión intelectual.

Democratizar la educación estética

Porcher alude a diversos factores sociales al analizar el descuido del aspecto educativo estético en que ha incurrido la escuela y los motivos por los cuales el arte ocupa un lugar fronterizo con respecto a las otras áreas de la educación. Señala que históricamente el arte fue motivo de distinción y separación entre integrantes de la sociedad, ya que estuvo ligado a sectores privilegiados que no pretendían la extensión de éste hacia todos los grupos sociales.

Este autor francés observa que las categorías operantes en el discurso artístico y estético se articulan desde construcciones sociales que intentan «naturalizar», es decir, dar por un hecho no cuestionable, la apropiación cultural de algunos y no de otros. Así, por ejemplo, el talento, el genio, el «buen gusto» y el acceso a las valoraciones estéticas se conciben como cualidades misteriosas que sólo algunos poseen. Como consecuencia de ello, se

produciría una enorme distancia y desigualdad entre los sujetos, con respecto a las estrategias y recursos para aproximarse a la educación estética. Porcher señala lo siguiente:

Por un lado, impera la idea de que el arte (creado o consumido) es una actividad aristocrática y por lo tanto se encuentra fuera de las posibilidades de innumerables individuos que deben trabajar para vivir; por otra parte, el acceso a los valores estéticos se produce según las misteriosas leyes casi sagradas, del don gratuito, innato, fortuito. Doble razón para que la escuela conceda al trabajo artístico una importancia secundaria o derivada (Porcher, 1975: 12).

Según Porcher, la escasa importancia de la educación estética en el ámbito escolar reside, en gran medida, en el hecho de que se supone un ámbito al cual se accede sin mediación ni conocimiento, a través de una supuesta libertad e inmediatez. Él plantea su desacuerdo con esas suposiciones y explicita:

La inmediatez se alcanza en realidad por vía mediata, la sensibilidad es construida; el talento se forma, la inspiración se adquiere, la emoción se prepara, el don no es sino una forma provisional de designar un proceso no misterioso sino todavía inexplicado, la sociedad disimula su trabajo tras el velo de una naturaleza sabiamente deformada (12).

Resulta interesante la observación de Porcher en cuanto a que las concepciones de una educación estética libre e inmediata, paradójicamente, lejos de permitir un efectivo acceso de todos al arte y sus múltiples expresiones, logra más bien reproducir y legitimar las diferencias sociales y económicas que surgen. Al respecto, Porcher advierte que si estas concepciones no cambian en la escuela, ésta será también un lugar de reproducción de tales diferencias.

El autor intenta develar los elementos ideológicos implícitos en las apreciaciones y concepciones estéticas que expresan los diferentes sujetos. Estas apreciaciones estarían directamente relacionadas con la identidad social que esos mismos sujetos construyen, dependiendo del sector al que pertenecen. De esta manera, cuestiona una supuesta neutralidad de los juicios estéticos y observa cómo esos juicios han sido factores relevantes en la construcción de la marginalidad del arte escolar.

A partir de estas premisas, Porcher fundamenta la importancia de la escuela como espacio donde, a través de una enseñanza esté-

tica intencionada y racionalizada, es posible lograr la democratización del acceso al arte y, por lo tanto, modificar las desigualdades que han existido en este ámbito, neutralizando las desventajas entre los estudiantes. Porcher indica que tanto el creador como el «consumidor» requieren ciertas herramientas —«herramientas intelectuales» y «técnicas»— que implican fases de aprendizaje. Por eso cuestiona aquella pedagogía cuya propuesta se centra solamente en el niño y su libertad de autoexpresión artística y/o estética, argumentando que ella parte de una ilusión. Sobre esto declara: «No hay espontaneidad natural ni libertad inmediatamente creadora. Hay que dar al niño los instrumentos necesarios para la libre expresión» (Porcher, 1975: 13).

Desde aquí, el autor propone que los fines para una educación estética en la escuela se establezcan de acuerdo a tres modalidades, las que operarían de manera simultánea. Una, que conciba las actividades estéticas como parte de la formación intelectual del alumno(a); otra, que la conciba como recurso y herramienta necesaria para el logro de la propia expresión; y una última que ofrezca la posibilidad de adquirir sensibilidad frente a las obras de arte.

Es necesario tener presente que la mirada de este autor sobre la realidad social y educacional se enmarca en una concepción polarizada de lógicas de poder, en una visión en que coexistirían grupos dominantes y otros sometidos. Sobre esto, podríamos decir que el autor olvida considerar que en esta supuesta relación dual, los sectores no privilegiados, lejos de ser meros receptores pasivos, establecen una compleja trama de resistencias, negociaciones, actualizaciones y selección de los mandatos dominantes. Al respecto conviene mencionar el planteamiento de Janet Wolff, quien advierte que no se puede establecer a priori el grado de penetración de la ideología dominante ya que pueden convivir con ella ideologías alternativas, opositoras, emergentes o residuales (1993: 70).

En ese aspecto, pareciera que Porcher basa su argumento de democratización estética (con el propósito de insertar a los grupos periféricos, a través de la educación), en los códigos, manifestaciones artísticas y discursos culturales legitimados históricamente. En otras palabras, la propuesta del autor privilegia un enfoque de la educación estética cuyo propósito es que tanto «aristócratas» como «plebeyos» —parafraseando a Porcher—, aprendan a percibir el entorno y el patrimonio cultural artístico cuyo valor estético ha sido ampliamente reconocido. Pero no con-

sidera, o tiende a desconocer, que esos grupos pueden construir su propia experiencia estética a partir de su situación marginal.

Cabe preguntarse, entonces, ¿en qué medida Porcher también subestima a estos grupos marginados respecto de sus propias expresiones y valoraciones estéticas? Al parecer, el autor excluiría cierto modo de ser de las artes y subestimaría algunas formas de aproximación a ellas, lo cual en cierto modo es explicable si consideramos que la fecha de publicación de su obra es a comienzos de la década de los setenta. Una adecuada democratización debería partir del reconocimiento de que existen diversas maneras y sensibilidades, todas válidas, de experimentar y expresar el arte, como también de vivir la experiencia estética dentro y fuera de él. Esto no implica negar la existencia e importancia del patrimonio cultural, sino significa reconocer el sentido amplio en que cada sujeto puede elaborar su experiencia estética desde el lugar en que vive.

Alfabetización estética y entorno cotidiano

Fourquin (1975), por su parte, afirma que la iniciación estética de los niños constituye la base de un acercamiento afectivo al mundo sensible y un medio para habitarlo de manera más intensa y significativa. Esto supone la posibilidad de una «alfabetización estética», que implica asumir el mundo como un «paisaje», como una «totalización de estímulos». Supone también la sensibilización hacia la obra de arte que, según Fourquin, es codificada. En cuanto a la aprehensión de ésta, sugiere el conocimiento del código, vale decir, su decodificación en términos similares al de un texto, lo cual requiere a su vez un proceso de «interpretación» de la obra.

Cabe destacar el empleo del término «alfabetización estética», no sólo porque este autor es uno de los primeros en utilizarlo, sino también porque a partir de esta denominación se sugiere la posibilidad de que la «formación estética» sea desarrollada en el contexto escolar de un modo más permanente y deliberado. Empleando la lógica de la cultura escolar, se podría postular que, así como existe una alfabetización en relación con la lectura, los números, las normas y otros sistemas simbólicos, también parece razonable aspirar a que exista una alfabetización estética.

Según Fourquin (1975), los objetivos de la educación estética estarían dirigidos a crear una conciencia exigente y activa con respecto al entorno cotidiano, a la vez que desarrollar de forma

global la personalidad, mediante actividades expresivas, creadoras y de fomento de la sensibilidad. El logro de estos propósitos, según él, requiere del empleo de métodos pedagógicos específicos, progresivos y controlados. Sólo estos métodos serían capaces de producir una alfabetización estética intencionada y enseñable, la que siendo consistente con los postulados de la actual reforma educacional también debería ser evaluada.

Este autor hace una comparación entre sociedades tradicionales, consideradas por él armónicas, en que no se hace necesario plantear el valor estético del marco vital, y las sociedades industrializadas, cuyas producciones artísticas se hacen más autónomas y abstractas. En las primeras, toda experiencia cotidiana sería estética; en las segundas, existiría lo que él denomina «crisis del entorno» y «fealdad de masa», fenómeno que haría necesaria la educación y sensibilización estética de los individuos frente a un entorno degradado. Al respecto dice:

El papel de las actividades estéticas en el aprendizaje del entorno es subrayar los aspectos más directamente sensoriales y sensibles [...] pues en la percepción común percibimos mal, demasiado rápido y superficialmente (Fourquin, 1975: 24-5).

Para Fourquin, el entorno abarcaría la totalidad de los valores sensibles del marco vital, como los objetos naturales y artificiales y los estímulos sensoriales (colores, formas, olores, sabores, ruidos, etcétera). Así, el desarrollo de la sensibilidad estética no sólo implicaría una aproximación al arte o a los museos, sino también a la vida cotidiana.

Fourquin tiende a idealizar el mundo natural y las culturas originarias, denunciando la pérdida de los «equilibrios antiguos», cuestión que resulta discutible. No necesariamente todas las culturas antiguas establecieron relaciones en armonía con su entorno; tampoco se puede afirmar, de un modo categórico, que las sociedades actuales sólo han construido entornos que nos condenan a una «miseria sensorial». Este planteamiento parece algo ingenuo y reduccionista; tiende a desconocer la complejidad y las múltiples y variadas formas de la construcción social de la cultura.

Un aspecto interesante que plantea Fourquin es que para el logro de una adecuada educación estética no bastaría con mirar, escuchar, etcétera, sino que habría que desarrollar categorías e «instrumentos de percepción». Esos instrumentos y categorías

serían pedagógicamente transmisibles. De esta manera, la obra de arte, codificada, podría ser aprehendida al conocer su código, lo que permitiría su interpretación y atribución. El placer estético se produciría por el sentimiento de familiaridad que surge luego del proceso de «descifrar» la obra. Sobre esto, el autor afirma: «Sabemos que la aprehensión de una obra de arte nunca es inmediata, que supone una información» (Fourquin, 1975: 40).

Desde aquí, propone una «pedagogía de la habituación cultural» en la que el conocimiento de los códigos antes mencionados no puede ser de tipo teórico y erudito y debe considerar que el aprendizaje cultural es lento y por etapas. También propone que para una eficaz sensibilización estética e información metódica, se deben frecuentar las obras de arte de forma regular e intensa, lo que requiere un tiempo de maduración que puede durar toda la vida. Por eso, la escuela y el docente tendrían mucha responsabilidad en un programa pedagógico «multiforme y abierto» que contemple, en forma permanente, «reajustar» la cultura.

En síntesis, de las ideas que propone Fourquin cabe destacar su concepción de educación estética que busca ampliar la experiencia desde la sensibilización artística hacia una sensibilización estética de la vida y el entorno cotidiano. También resulta interesante la propuesta de una sensibilización estética que, desde la educación, se plantee en constante dinamismo y «reajuste» con las construcciones culturales. Esto implica asumir el impacto social que podrían tener los diseños curriculares escolares, en el ámbito de la comprensión e información estética y cultural.

Posibilidades y desafíos de la educación estética: Klaus Mollenhauer

Este autor de origen alemán hace uno de los aportes más significativos en torno al tema que nos ocupa en esta investigación. Bajo el título *¿Es posible una formación estética?* (Mollenhauer, 1990),¹¹ el autor analiza críticamente las implicancias de esta interrogante a nivel escolar, ya que no comparte la actitud de

¹¹ Publicado en *Educación. Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*, editada por el Instituto de Colaboración Científica, en cooperación con numerosos miembros de universidades, escuelas superiores pedagógicas e institutos de investigación alemanes.

aquellos educadores que, sin el debido respaldo y/o espíritu crítico, dan por un hecho la factibilidad de la educación estética. Desde aquí, denuncia la «complacencia pedagógica» y la falta de rigor docente que, generalmente, tiende a confundir las actividades de libre expresión y el desarrollo de la creatividad con la educación estética.

El planteamiento de Mollenhauer adquiere particular relevancia en el contexto pedagógico, si se tiene presente que la educación estética constituye un área compleja de reflexión, más bien desconocida, que suele confundirse con la educación artística, debido, en buena medida, a que la noción de estética ha sido monopolizada por la de arte.¹² Contrario a esta postura, Mollenhauer propone ampliar el enfoque que se tiene de la educación estética más allá de la educación artística, reivindicando así la función que cumple el mundo sensorial en los procesos de formación y en la vida cotidiana. Más aún, para Mollenhauer, «la vinculación del concepto estético con el arte parece ser una traba que dificulta el curso libre de la formación» (Mollenhauer, 1990: 68). En otras palabras, el potencial formativo de la educación estética sería mayor si no estuviera anclado o limitado tan severamente sólo a las experiencias de producción y apreciación de las artes.

Con el propósito de elaborar una línea de argumentación en torno a la factibilidad de la educación estética, el autor formula las siguientes preguntas claves: ¿qué es el juicio estético?, ¿cuál es su relación con las sensaciones internas subjetivas y los símbolos estéticos? Luego de abordar estas interrogantes, basándose principalmente en los postulados de Kant, discute sus implicancias en el ámbito formativo y señala la necesidad de considerar la educación estética teniendo presente la diversidad de los sentidos y los distintos medios de expresión.

Formación estética y sociedad industrial

Mollenhauer comienza señalando que la formación estética parece estar pasando por una situación favorable,¹³ por cuanto,

¹² Diffey se refiere a esta idea de monopolio en su ensayo titulado «The idea of the aesthetic experience» (1989).

¹³ Aunque el autor no precisa el contexto, se puede presumir que el comentario se refiere a la realidad alemana y, eventualmente, a la de algunos países europeos.

como ya se señaló, supera ampliamente los límites de la didáctica de la educación artística, es decir, según él, habría un reconocimiento cada vez más amplio de que la educación estética no se restringe a la enseñanza de las artes y sus diversos medios de expresión y apreciación. En efecto, para Mollenhauer, la educación estética encuentra un amplio campo de desarrollo a propósito del impacto que tiene la civilización industrial en la vida cotidiana.

Esta reivindicación de la educación estética se potenciaría al reconocer la necesidad que tienen las personas de establecer un mayor equilibrio con su entorno natural y el objeto cultural. El autor plantea esta tesis basándose en una obra de Georg Simmel de comienzos del siglo XX —*La filosofía del dinero*—, en la que se afirma lo siguiente:

Las cosas que llenan y rodean objetivamente nuestra vida, los aparatos, los medios de transporte, los productos de la ciencia, de la técnica, del arte, son objeto de un cultivo indecible, pero la cultura de los individuos en absoluto ha avanzado en la misma proporción, incluso es tal vez posible que haya retrocedido (Simmel en Mollenhauer, 1990: 64).

En otras palabras, la industrialización, el incremento de la producción masiva y, consecuentemente, la saturación del entorno, junto al poder de seducción que ejerce la sociedad de consumo, en vez de contribuir a un mayor conocimiento cultural, parecerían limitar y/o empobrecer nuestra capacidad para comprender el mundo en que vivimos. Como dice Mollenhauer, «los productos de nuestra cultura resultan así cada vez menos asimilables», lo cual, a su vez, genera una situación conflictiva y de resignación que obliga a las personas a buscar mecanismos de compensación (de «autorrealización») para reestablecer un mayor equilibrio con los objetos que son fruto de la civilización industrial.¹⁴

Frente a este panorama cultural, dominado por un paradigma científico técnico instrumental, la educación estética contribuiría a reestablecer el equilibrio perdido entre el individuo y los productos industriales que son fruto de la época moderna. Desde esta perspectiva, tanto el ejercicio de la sensibilidad como la producción de obras que den cuenta de nuestras sensaciones interiores en relación con los objetos percibidos, permitirían una

¹⁴ Para mayores antecedentes acerca de la relación con los objetos en distintos contextos culturales, veáanse Barthes (1990), Manzini (1992) y van Lier (1971).

mayor comprensión del mundo que nos rodea, por cuanto, según el autor, «en la medida en que el hombre cultiva los objetos se hace una idea de ellos» (Mollenhauer, 1990: 64). Dicho de otro modo, a través de una educación estética que estimule la percepción sensible del entorno cotidiano, se podría contribuir a desarrollar una relación más lúcida con los productos culturales de nuestra época.

Desde esta perspectiva, más que desarrollar la capacidad para percibir un fenómeno determinado, la educación estética consistiría, principalmente, en desarrollar la habilidad de (re)conocer y experimentar la sensibilidad, es decir, ejercitar nuestra capacidad de sentir en relación con lo que percibimos, explorando la propia subjetividad, nuestras preferencias y rechazos, placeres y desagradados en relación con la vida cotidiana y sus representaciones simbólicas. Consecuentemente, desarrollar una mayor conciencia de nuestra corporeidad¹⁵ constituye un requisito fundamental para la formación estética, por cuanto educar la sensibilidad supone, en buena medida, prestar atención a las sensaciones que experimentamos corporalmente. En palabras de Mollenhauer:

La formación estética y sus requisitos pedagógicos deberían ser establecidos entonces en un campo intermedio: entre la toma de conciencia de la propia sensualidad, y el repertorio cultural semiológico de símbolos en nuestra situación estética; entre la sensación, la actividad, el producto y el juicio, entre el oído, la vista, el tacto, el movimiento, etc.; entre la expresión experimentada por uno mismo de una sensación percibida, y las representaciones simbólicas de objetivaciones estéticas (Mollenhauer, 1990: 83).

Más específicamente, Mollenhauer propone concentrar la atención en la sensación corporal que experimentamos, de manera que ésta se convierta en objeto de nuestro interés:

Las actividades estéticas serían aquellas que están referidas a este tipo peculiar de la sensación y de la dirección de la atención. La *educación estética* sería entonces, aunque no sólo eso, también el conjunto de esfuerzos que promueven tales direcciones de la atención (Mollenhauer, 1990: 71).

¹⁵ Entendida ésta como sentir, como experiencia de lo irreflexivo, de lo primordial, de aquello que precede al concepto. Véase Perniola (2001: 141).

Este postulado puede comprenderse mejor si entendemos la educación estética como el desarrollo de la capacidad de conocer y experimentar la sensibilidad, aprendizaje que supone la aprehensión por parte del sujeto de las sensaciones que experimenta en relación con el fenómeno percibido, que puede ser gratificante o desagradable, más intensa o menos intensa, y que compromete alguna vivencia de la corporeidad.

La diversidad de los sentidos

Mollenhauer advierte que la formación estética supone un enfoque diferenciado que se haga cargo de la especificidad de cada uno de los sentidos, ya que no es lo mismo desarrollar la sensibilidad en relación con el mundo sonoro, que desarrollarla frente a imágenes visuales; así como tampoco se pueden ignorar las características propias del olfato, el tacto y el gusto con sus respectivas implicancias en el ámbito pedagógico. En términos más específicos, el autor señala lo siguiente:

El discurso general sobre «formación estética» da por supuesto que la situación es la misma en todos los ámbitos de lo estético. Pero, de no equivocarme, no es éste el caso. Ya una mirada superficial a las diversas artes muestra que el juicio estético tiene que vérselas con diversas operaciones: el arte poético se sirve de las reglas lingüísticas; la música puede ser anotada en un sistema de signos convencionales; en las artes plásticas, cada objeto singular es a la vez la «ejecución» de sí mismo. Y algo análogo se puede decir sobre la percepción estética [...] la atención, peculiar en cada caso, que corresponde a este o aquel sentido, contrapone el discurso general sobre lo «estético», necesarias diferenciaciones, haciendo igualmente inseguro el discurso sobre educación estética (Mollenhauer, 1990: 75).

Consecuentemente, el desafío de la educación estética no sólo radica en el desarrollo de la sensibilidad y, por ende, en el de una mayor conciencia de la corporeidad, sino fundamentalmente en la implementación de propuestas didácticas que aborden la diversidad del sistema sensorial. Dada la importancia que le atribuye el autor a este tema en el contexto de la educación estética, a continuación reseñaremos algunas de sus principales ideas en relación con los sentidos.

Mollenhauer clasifica los sentidos en lejanos y próximos. Forman parte de los primeros la vista y el oído. Por su parte, los

sentidos próximos están compuestos por el gusto, el olfato y el tacto, los cuales, a diferencia de los sentidos lejanos —especialmente de la vista que adquiere un rol fundamental en la cultura moderna— han ido perdiendo la importancia que históricamente tuvieron en la conservación de la especie.

La vista, además de registrar colores, formas, espacios, volúmenes, texturas, etcétera, es capaz de percibir desde lo cercano, extendiendo su alcance hasta la lejanía, cambiando el foco a voluntad y con bastante precisión. De esta forma, la vista posee una doble facultad: por una parte está situada en la proximidad de lo manual y, por otra, tiene la capacidad de percibir la profundidad del campo visual. Por consiguiente, el hecho que la vista pueda ser orientada y/o dirigida por el sujeto constituye un factor que hay que tener presente en la educación estética, por cuanto hace más factible el desarrollo de estas facultades de un modo consciente y deliberado.

El oído también tiene la capacidad de percibir la lejanía; sin embargo, a diferencia del ojo, no está orientado en una dirección determinada y no se deja cerrar: «si cierro los ojos no veo nada a excepción del 'eco' de las sensaciones lumínicas; si por el contrario cierro el oído, entonces me escucho a mí mismo (la sangre en las venas, el ritmo del pulso, etcétera)» (Mollenhauer, 1990: 77). Esta capacidad «receptiva de sí mismo» que tiene el oído, según Mollenhauer, lo haría llegar más rápidamente al alma y al corazón.

Otra distinción que plantea el autor, al referirse a los sentidos lejanos, es que mientras el ojo puede detenerse arbitrariamente en un aspecto determinado, el oído tiene que avanzar en el tiempo de un modo más abstracto, según sea la naturaleza del estímulo sonoro. En otras palabras, aunque ambos sentidos están determinados por el tiempo, mediante la visión tenemos la posibilidad de «navegar» con mayor flexibilidad y autonomía. Por ejemplo, cuando observamos un paisaje podemos ejercitar nuestra capacidad de enfocar la mirada en una zona determinada, no sólo de un modo deliberado sino también controlando la cantidad de tiempo. Sin embargo, al percibir la naturaleza por medio de la audición, la captamos en su conjunto, sin la posibilidad de aislar y detener los estímulos sonoros. Obviamente, esta distinción no es válida en el caso de fenómenos audiovisuales. Por ejemplo, cuando vemos cine o televisión, tanto la vista como el oído están sometidos a condiciones similares de percepción.

Mollenhauer ubica el movimiento como un especie de intermediario entre los distintos órganos sensoriales, aunque no corresponda a ningún órgano sensitivo en particular. Más específicamente lo sitúa entre los sentidos lejanos y los próximos. Haciendo referencia a éstos, el autor plantea algunas consideraciones respecto a la factibilidad de educar los sentidos próximos, las que citaremos íntegramente debido a la importancia que revisten en el contexto de esta investigación:

El ojo y el oído son para él [movimiento] sin duda útiles medios auxiliares; pero a la vez se hallan estrechamente ligados a la corporeidad autopercebida, a la sensación de la gravedad, del equilibrio, de estímulos musculares. Por el contrario, el gusto, el olfato y el tacto se localizan en lugares distintos. El que en nuestras escuelas haya clase de dibujo/pintura, de audición/música, de movimiento/baile/rítmica/educación física, pero no clase para la educación del gusto, del tacto, o del olfato, no es ningún producto de nuestra historia educativa que pudiera ser explicado con estas o aquellas características de unilateralidades «burguesas» o incluso «occidentalistas». Este descuido de los sentidos próximos obedece a una razón antropológica: en ellos sencillamente no es posible hallar un sentido educativo organizable (Mollenhauer, 1990: 79).

No obstante el planteamiento anterior, Mollenhauer admite que los sentidos próximos «tienen su propia estética» y que, por lo tanto, pueden ser refinados. Sin embargo, más adelante, al formular interrogantes, tales como ¿es posible conformar simbólicamente los sentidos próximos? y ¿en qué medida son comunicables las sensaciones de esta índole?, el autor parece cerrar nuevamente la posibilidad de que el gusto, el olfato y el tacto formen parte de la educación estética. Reconoce, sin embargo, que su postura puede obedecer a un prejuicio, ya que la importancia que se les atribuye a los sentidos suele variar de una cultura a otra y en distintos períodos históricos.¹⁶

De esta forma, los argumentos que plantea Mollenhauer —respecto a la factibilidad de educar los sentidos próximos— parecen contradictorios o, al menos, están en conflicto: por una parte, el autor señala que el «descuido de los sentidos próximos

¹⁶ Mientras unas culturas privilegian el olfato y el tacto, otras desarrollan la vista y el oído. Por citar un ejemplo, la importancia de la vista en nuestra civilización es abordada por Le Breton (1995: 102).

obedece a una razón antropológica», es decir, no existiría la posibilidad de educar —en la naturaleza humana— el gusto, el olfato y el tacto¹⁷ con cierta consistencia; por otra, sin embargo, reconoce que este planteamiento puede ser fruto de un prejuicio cultural y, al concluir su artículo, sugiere «proporcionar el sentido educativo de todos los sentidos». Resumiendo, aun cuando el autor termina flexibilizando su postura respecto a la factibilidad de educar los sentidos próximos, para él la vista, el oído y el movimiento constituyen los ejes principales de la formación estética, excepto durante el período de la niñez temprana que se caracteriza por la riqueza de las experiencias sensoriales.

Quizás, en un futuro no muy lejano, la educación estética será percibida de una manera más integrada, más sinestéticamente, de manera que el desarrollo de la sensibilidad involucre las interrelaciones entre los sentidos próximos y lejanos, y el reconocimiento de una mayor importancia educativa del gusto, el olfato y el tacto. Quién sabe si algún día estos sentidos serán reconocidos, así como el oído lo es en la música y el ojo lo es en las artes visuales, con sus propios referentes simbólicos.

La educación estética como un modo de conocer:

Louis Arnaud Reid

Este filósofo y Profesor Emérito del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, se ha destacado por la importancia que atribuye a las artes dentro del proceso educativo y su visión holística de éstas. En una serie de textos escritos entre 1974 y 1986, él aclara algunos de estos conceptos, centrándose en reivindicar la dimensión cognitiva de la educación estética. De los temas estudiados por Reid, nos centraremos en las etapas del desarrollo estético que propone y sus principales aportes al estudio del conocimiento en este ámbito.

¹⁷ Al hacer este planteamiento, Mollenhauer asume, en cierto modo, la perspectiva de Kant, quien distingue entre sentidos objetivos (oído, vista, tacto) y sentidos subjetivos (gusto y olfato). Sin embargo, llama la atención que el sentido del tacto, pese a ser considerado como objetivo, sea relegado de la formación estética por Mollenhauer sin mayor fundamento.

Educación artística y educación estética

Primeramente, hay que señalar que el autor establece una importante distinción entre educación artística y educación estética, indicando que la primera se enmarca dentro de la segunda. Para Reid, la educación artística debe entenderse como una disciplina que involucra «análisis, crítica [y] la contextualización histórica de las obras» (Reid, 1985: 146). Por su parte, la educación estética implica un modo de conocer de forma experiencial, tema que se tratará más adelante. Reid se plantea críticamente frente a la educación artística que se imparte en los colegios (ingleses, en su caso), donde la enseñanza de las artes suele limitarse a la producción de obras —al menos en la época que escribe sus publicaciones—, con lo cual se tiende a reducir la libre expresión de los alumnos. Contrario a esta práctica, el autor sugiere que, incluso cuando los niños o jóvenes produzcan objetos artísticos, éstos no solo se consideren como una vía de autoexpresión, sino como un medio de conocimiento del entorno. Por lo tanto, la educación artística, a nivel escolar, debe incluir el desarrollo de la percepción estética y, por lo tanto, del goce estético (Reid, 1985: 146) paralelo al estudio y a la experiencia del arte.

Desde una perspectiva similar a la de Mollenhauer, Reid afirma que la educación estética es muchísimo más amplia, ya que implica reconocer que lo estético no se restringe a las artes, sino que se refiere al gozo contemplativo de todo aquello «digno de atención» (Reid, 1986: 129). Por lo tanto, la labor del profesor será enseñar a sus alumnos a estar alerta y atentos ante estos fenómenos, que pueden ser obras de arte, pero también objetos producidos por el ser humano y fenómenos naturales.¹⁸ En este sentido, el autor realiza una defensa del papel de la educación estética, dentro del contexto escolar, en el más amplio sentido del término:

Me parece que la educación estética debe formar parte del proceso educativo en las escuelas. Todos, en alguna medida, debemos ser alentados a prestar atención a las formas de una manera directa e inmediata (de la forma que hemos llamado estética), como parte de nuestro proceso educativo. Considerando que este tipo de experiencias se pueden producir a raíz de la contem-

¹⁸ En este punto coincide con lo planteado por Betty Redfern (1986), cuyo pensamiento expondremos más adelante.

plación de elementos naturales animados o inanimados, cosas, procesos, movimientos, colores o por el encuentro con las distintas formas artísticas que constituyen la cultura humana (literaria, dramática, visual, auditiva y kinética) (Reid, 1974: 12).

Las etapas del desarrollo estético

La educación estética, en el ámbito escolar, debe orientarse a lograr que los alumnos se encaminen progresivamente a tener experiencias estéticamente maduras. Al respecto, Reid aclara que la madurez estética no se relaciona directamente con la madurez psicológica, pero sí la presupone, ya que para producirse requiere de cierta capacidad de abstracción (Reid, 1982: 24).

La madurez estética, según Reid se desarrolla en cuatro etapas sucesivas:

- En la primera etapa (hasta los siete años aprox.) las características del objeto se perciben desde un punto de vista egocéntrico; no se consideran en sí mismas, sino en relación con el yo. Los niños tienden a exigir realismo en las representaciones, de manera que las imágenes coincidan con el concepto mental que ellos tengan de los objetos.
- La segunda etapa (entre los siete y los doce años) se caracteriza por la exigencia del cumplimiento de cierto sistema de normas y reglas acerca de cómo debe ser el arte. Paralelamente, el niño es capaz de distinguir entre las características del objeto (es decir, su convergencia o alejamiento a las normas) y sus propios sentimientos acerca de éste.
- En la tercera etapa (desde la preadolescencia hasta el fin de la adolescencia (aunque, según el autor, esta etapa se puede prolongar a lo largo de toda la vida), se acepta la coexistencia de varios sistemas de reglas, a menudo antagónicos. El juicio estético se relaciona con la manera, más o menos exitosa, en que el artista ha logrado transmitir el sentimiento o idea que inspiró la obra. En este sentido, hay un fuerte acento en la dimensión emocional del arte. Además, los jóvenes de esta edad aceptan, a diferencia de los niños en las etapas anteriores, que los temas desagradables (violentos, trágicos, tristes, etcétera) puedan constituir obras de calidad estética.
- En la cuarta etapa (adultez) el sujeto es capaz de conside-

rar las cualidades del objeto mismo, además de emitir juicios acerca de sus propias reacciones al respecto. El individuo estéticamente maduro no establece objeciones morales o políticas con respecto a ningún tema, ya que goza la experiencia en forma desinteresada¹⁹ y logra verbalizar o comunicar sus impresiones.

Reid sostiene que el desarrollo estético debe fomentarse en todas las asignaturas, ya que —aunque el objetivo principal de éstas sea aprender matemática, física o historia— en todas se requiere, de una u otra manera, la focalización de la atención para obtener conocimiento. En este sentido, el aprendizaje de cualquier disciplina y el goce que éste produce pueden relacionarse con la experiencia estética. Al respecto señala «Cuando cualquier cosa (generalmente, pero no siempre un objeto concreto) es percibida por sí misma, y es lo suficientemente interesante como para retener la atención, se convierte en un objeto estético» (Reid, 1985: 141).

Es interesante destacar que el autor subraya especialmente la importancia de las actividades deportivas en la educación estética (entre ellas la gimnasia y la danza). En estas disciplinas, a los logros físicos y a la dimensión competitiva se suma un aspecto plástico; éste dice relación con cuán graciosa, equilibrada y elegantemente se pueden realizar los movimientos (Reid, 1974: 16-9). Será tarea del profesor dar a conocer a sus alumnos esta «cara poco conocida» de la práctica deportiva. Incluso, en cualquier deporte, quien lo practica debe desarrollar su estilo personal, encontrar nuevas maneras de hacer las cosas, dentro de las restricciones y reglas que le impone el mismo deporte; del mismo modo que un artista que está limitado por las características propias del material con que debe trabajar.

La experiencia estética y el conocimiento

Uno de los principales aportes de Reid a la educación es el potencial cognitivo que reconoce en la experiencia estética. En este sentido, cree que la distinción que ha establecido la filosofía occidental entre razón y sentimientos es arbitraria. Si bien reconoce que existe un cierto tipo de conocimiento eminentemente

¹⁹ En el sentido kantiano de la expresión.

racional y abstracto, señala que para que éste (y cualquier modo de conocimiento) sea adquirido, se requiere de la participación de las dimensiones cognitiva, conativa y afectiva de la mente humana actuando simultáneamente (Reid, 1982: 16-9). Vale decir, en cualquier proceso de conocimiento interviene la cognición (o razón), que involucra la aprehensión de las estructuras de las cosas; la conciencia,²⁰ que implica el hecho de estar alerta frente a determinado fenómeno; y los sentimientos, que son la experiencia inmediata frente al mundo. Reid afirma que reducir los sentimientos «a un tono hedonista unido a un rango positivo-negativo de agrado-desagrado» (Reid, 1982: 16)—es decir, a la mera afectividad— es un error común, incluso entre filósofos y psicólogos. Los sentimientos incluyen esta dimensión emocional, pero no se limitan a ella, sino que son

la dimensión interior de la experiencia consciente, en el más amplio y más aceptado sentido del término. Esta experiencia consciente, incluye en los seres humanos, las sensaciones corporales de ésta, acciones de varios tipos, pensamiento, imaginación, la experimentación moral y estética, incluso religiosa, el llegar a conocer el mundo exterior, a los demás y a nosotros mismos (Reid, 1982: 17).²¹

En consecuencia, aproximarse a la experiencia estética requiere de este tipo de proceso cognitivo, en ella intervienen el conocimiento experiencial (es decir, los sentimientos) entrelazados con la dimensión cognitiva. El autor subraya que los sentimientos que se producen a raíz de la contemplación de un objeto estético involucran, necesariamente, una dimensión cognitiva: son sentimientos acerca de algo. En la experiencia estética, el sentimiento es seguido por el razonamiento que lo ilumina y le permite comunicar a otros lo que se ha descubierto; este proceso lo denomina conocimiento afectivo-cognitivo. Sin embargo, su descripción pareciera un tanto mecánica y/o lineal, por cuanto es probable que la razón y el sentimiento, dependiendo del «objeto estético» en cuestión, actúen simultáneamente.

Y en cuanto al *conocimiento* mismo (más allá del proceso de conocer), el autor reconoce que éste exige objetividad concep-

²⁰ *Conation*, en el original, no tiene traducción.

²¹ Se refiere a un texto enviado a la Sociedad Aristotélica por el propio autor, en 1977.

tual y verdad. Cuando se habla de las artes esto se convierte en una verdad relativa, ya que los juicios críticos sobre objetos artísticos tienen un tipo especial de objetividad. En un juicio estético se pueden plantear hechos indiscutibles, como la geometría de la obra o los tonos empleados, pero los juicios de valor que emite el crítico se basan en un tipo de conocimiento directo, intuitivo e íntimo. A diferencia del conocimiento científico y filosófico, en que la dimensión afectivo-cognitiva se pone entre paréntesis, el conocimiento estético es inseparable de los juicios que se emiten y de la comprobación del grado de verdad que tales juicios tengan.

Lo dicho anteriormente es relevante cuando se piensa en la educación estética, si consideramos que ésta debería involucrar la reflexión crítica acerca de los diferentes fenómenos artísticos, humanos y naturales. Ello implica hacer conscientes a los alumnos de la dimensión afectivo-cognitiva del conocimiento; es decir, recalcar la importancia de los sentimientos (como experiencia directa) en el proceso de aprendizaje de cualquier materia. Nos parece que esta advertencia debe ser tomada en cuenta en el ámbito docente, porque apunta a un objetivo fundamental del proceso educativo: desarrollar al máximo todas las facultades del ser humano. Si reducimos (en el sistema escolar y en la cultura como un todo) el conocimiento a lo «racional» y «objetivo», estaremos privando a nuestros niños y jóvenes de un medio de conocimiento que involucra al ser humano desde un punto de vista más integral.

En este punto, resulta interesante establecer una relación con lo propuesto por Howard Gardner sobre la existencia de múltiples tipos de inteligencia (Gardner, 1993). En uno u otro sentido, ambos destacan la importancia de respetar las distintas formas de conocer y de relacionarse con el entorno que tienen las personas.²² Por lo tanto, las actividades educacionales deberán estar orientadas a motivar a *todos* los alumnos, considerando las dimensiones cognitiva y afectiva de la mente humana y sus interrelaciones.

²² A pesar de que Reid señala que el conocimiento experiencial es un tipo de conocimiento que poseen todas las personas, reconoce que los científicos y filósofos —por las características del objeto de su estudio— suelen emplear más el área lógico-matemática de su mente.

Recomendaciones

Las recomendaciones del autor se refieren eminentemente a la educación artística, con el fin de lograr que ésta se dirija al desarrollo estético de los alumnos, considerando que este tipo de conocimiento involucra las dimensiones cognitiva y afectiva del entendimiento humano.

El autor valora que los niños y jóvenes creen sus propias obras, destacando que, más allá de la mera expresión, se debe considerar la creación artística como un medio de conocimiento experiencial del entorno, de los demás y de sí mismos.

La enseñanza de la historia del arte también hay que entenderla dentro de esta perspectiva, ya que no debe limitarse al conocimiento de períodos históricos, a la simple cronología o a la observación y comentarios sobre obras del pasado. Debe orientarse a enseñar a apreciar estéticamente (Reid, 1986: 134-8); es decir, el profesor debe guiar a los alumnos en el goce estético que produce el objeto en sí, sin olvidar que su contexto histórico está contenido dentro de éste:

Una obra de arte no es sólo un objeto estético: es la expresión contenida hecha por un/a artista, que vive y está necesariamente condicionada por su momento histórico: al gozar del arte, estamos gozando del arte de ese período histórico, si hemos sido advertidos para hacerlo (138).

Otra recomendación se refiere a la necesidad de desarrollar la capacidad crítica en los alumnos, lo que implica distinguir entre los hechos y las propias opiniones y percepciones acerca del objeto artístico.²³ Desarrollar la capacidad crítica en los alumnos implica «que estos sean capaces de emitir juicios tanto de sus propios trabajos, como de los producidos por otros, y hacer esto dentro de un marco de referencia histórico y cultural».²⁴

Finalmente, el autor recomienda que en las primeras etapas del desarrollo estético se permita y aliente a los niños en la exploración (como espectadores y artistas) de la experiencia direc-

²³ Lo anterior es uno de los contenidos del subsector de Lenguaje y Comunicación (centrado, sobre todo, en la crítica de medios de comunicación social), por lo que se sugiere elaborar actividades conjuntas con los profesores de esa asignatura.

²⁴ Reid cita a Kelsal (1983).

ta a través de los sentidos. Recalca que algunos alumnos demandarán más que otros, y que satisfacerlos dependerá en gran medida de la intuición del profesor. En años posteriores será necesario complementar la producción de arte con la apreciación crítica de las buenas (y malas) obras de arte que constituyen nuestra herencia cultural. Reid señala que es poco lo que el profesor puede hacer por un joven que no quiere o no puede mirar, pero que sí puede guiar la atención hacia aquellos elementos que hay que notar y, quizás, enseñarles «cómo» mirarlos.

La educación estética para fomentar la reflexión crítica: Ralph Smith

Este autor ejerció como profesor de Política Cultural y Educativa en la Universidad de Illinois, destacándose por su permanente defensa de la educación artística en los programas de los colegios norteamericanos y por ser editor de numerosas publicaciones sobre educación estética, labor que ha realizado en colaboración con su esposa, Christiana M. Smith.

Smith propone que la educación estética sea parte de la enseñanza artística. En su constante apoyo a esta última, frente a los intentos de eliminarla del currículo, alude a la capacidad específica del arte para producir un tipo de goce estético que:

a) es cualitativamente único, en el sentido que sólo las obras de arte [...] lo pueden provocar en altos grados y magnitudes; b) es un goce intrínseco que es activamente buscado por su propio valor; c) es una experiencia justificablemente deseada si creemos en los testimonios de críticos y expertos (Smith y Smith, 1971: 131).

Por lo tanto, la enseñanza del arte en el currículo escolar permitiría desarrollar un modo de conocimiento que no es posible adquirir mediante ninguna otra disciplina. Esto se debe a que la experiencia estética supone la interacción de los sentimientos y de la razón durante el proceso cognitivo (en este punto, Smith parece coincidir con lo propuesto por Reid).

La experiencia estética, al producir goce por medio de una focalización de la atención, permitiría conocer las riquezas y particularidades de los objetos, ampliando la conciencia que el sujeto tiene sobre el mundo. Al igual que Reid y otros autores, Smith reconoce que esta contemplación desinteresada puede

enfocarse sobre cualquier tipo de objeto. El autor agrega además que la experiencia estética alcanza su estado más pleno al observar obras de arte o entidades perceptuales destinadas a la contemplación estética, ya que «éstas exigirían del observador el ser experimentadas estéticamente» (Smith y Smith, 1971: 135). Tanto Smith como Reid sugieren que este tipo de experiencia estética —en su estado más pleno— no ocurre necesariamente con los objetos de uso cotidiano. A nuestro juicio, esta distinción entre objetos cotidianos y obras de arte es discutible, si tenemos presente que los límites entre el diseño, las artes y la artesanía parecen ser cada vez más difusos. Por otra parte, la tendencia a estetizar la vida cotidiana, en los espacios públicos y privados, puede ser también un factor que contribuya a disminuir la brecha entre arte, vida cotidiana y experiencia estética.

Smith señala que para lograr el desarrollo de la experiencia estética —en el contexto escolar— el énfasis debe estar en el sujeto que percibe, más que en el objeto percibido (Smith y Smith, 1979: 718-20). Bajo esta premisa, la labor del profesor consistiría en desarrollar las habilidades perceptivas de los alumnos que les permitan captar el valor estético de los objetos: «A pesar de que los colegios deben estar atentos para identificar talentos artísticos, es necesario considerar que la mayor parte de ellos/as se convertirá en consumidores de arte» (Smith y Smith, 1979: 725), por lo que la enseñanza de técnicas artísticas básicas debe subordinarse a la enseñanza de habilidades perceptivas; lo que puede lograrse implementando en la sala de clases una actividad de crítica estética.

La crítica estética en el contexto escolar

Uno de los aportes más significativos de Smith es el especial énfasis que pone en la enseñanza de la crítica estética. Al respecto, plantea que el objetivo de esta última se enmarca dentro de la actividad crítica general propia de una sociedad libre (Smith, 1991: 307). Desde esta perspectiva, el autor cuestiona el hecho de que la actitud crítica sea defendida en el campo de las ciencias y la tecnología, pero sea resistida cuando se trata de la estética. Por lo tanto, sugiere establecer metas de desarrollo de la actitud crítica en la etapa escolar, así como se espera que ésta se ejerza en otros ámbitos de la vida social.

Para llevar a cabo la enseñanza de la crítica estética en los establecimientos escolares, Smith sugiere dividirla en dos procesos distintos: la crítica estética exploratoria y la crítica de evaluación. La crítica exploratoria se relaciona con técnicas y procedimientos que ayuden a comprender el valor estético de las obras de arte. Requiere suspender momentáneamente el juicio;²⁵ éste debe «ponerse entre paréntesis» con el fin de captar mejor los elementos que componen el objeto percibido. Se sugiere que este proceso —en una primera instancia— sea guiado por el profesor, quien debe orientar a los alumnos en su proceso de exploración, señalando aquellos elementos en los cuales se debe focalizar la atención. La crítica exploratoria se puede dividir en cuatro subprocesos: descripción, análisis, caracterización e interpretación,²⁶ que reseñamos a continuación.

- *Descripción*: El primer proceso que debe realizarse es identificar y nombrar los distintos elementos que constituyen la obra u objeto percibido. Para esto Smith propone utilizar un lenguaje que de cuenta de la observación. Es en esta etapa que se debe señalar los materiales de los cuales está hecha la obra, sus colores, dimensiones, textura, entre otros. También indica que, para que los alumnos sean capaces de poner nombre a lo que están observando, puede resultar de utilidad que manejen nociones básicas de historia del arte y de teoría estética.
- *Análisis*: Involucra «una mirada aguda a los grandes conjuntos en que se agrupan los distintos elementos y las interrelaciones entre éstos» (Smith, 1971: 474). Es decir, esta etapa implica una mirada que va más allá de una simple descripción, pues supone ser capaz de observar la obra como un todo, en la cual la unión de las partes es más que la suma de todas ellas.
- *Caracterización*: En esta etapa se nombran las relaciones registradas en el proceso de análisis. Para esto se requiere la utilización de conceptos, generalmente abstractos, que se aplican para describir características estéticas, pero que también pueden ser utilizados en otros contextos. Por ejem-

²⁵ A pesar de que el autor señala que es prácticamente imposible aprehender una obra sin juzgarla.

²⁶ Sobre estas etapas puede consultar Smith (1991 y 1971).

plo, se pueden usar palabras como «armónico», «delicado», «estridente», «violento», «luminoso», «lúgubre», entre otras (Smith, 1991: 311). En este proceso el profesor debe estar atento, ya que los alumnos —especialmente los más pequeños— suelen asociar estos términos a juicios de valor; por ejemplo, dar a lo lúgubre o a los colores oscuros una connotación negativa, lo que debe ser evitado. También es posible introducir a los alumnos al uso de un lenguaje metafórico, ya que éste permite ponerle nombre a aquella dimensión inefable que es comunicada a través de una obra de arte.²⁷

- *Interpretación:* Supone elaborar un juicio sobre la obra, considerando toda la experiencia, conocimiento y sensibilidad que ésta genera. El profesor deberá guiar a sus alumnos para que encuentren el (o los) «significado(s)» de la obra de arte que se está observando, y puedan relacionarlo con un significado más amplio; es decir, intentar percibir diversas dimensiones de la experiencia humana presentes en la obra. Es importante permitir un amplio rango de interpretaciones, siempre que éstas se relacionen con la obra,²⁸ y estar abiertos a interpretaciones más precisas y profundas, incluso si ellas provienen de un alumno que no está de acuerdo con lo planteado por el profesor. Nos parece relevante señalar que la interpretación implica cierto grado de juicio, pero no aquel sobre lo bueno y lo malo de una obra, sino el que se refiere a tomar opciones sobre la «intencionalidad» que se busca al crear un objeto estético.²⁹

La crítica de evaluación corresponde a la etapa final y culmine de todo el proceso anterior, ya que luego de haber aprehendido (descrito, analizado, caracterizado e interpretado) un objeto, es

²⁷ Sobre el léxico que es posible usar para comunicar la percepción estética Betty Redfern señala que no hay un lenguaje exclusivo para educar ni para dar cuenta de la experiencia estética (véase Redfern, 1986: 79).

²⁸ Según Smith, es en este punto en que la razón y el sentimiento deben actuar en conjunto, ya que no todas las interpretaciones, muchas veces lideradas por las emociones, son válidas desde el punto de vista de la lógica.

²⁹ Smith sugiere un método de aproximación a la crítica estética que para algunos alumnos puede resultar excesivamente rígido. Por lo tanto, el profesor deberá ayudar a estos alumnos a elaborar una crítica usando otros procedimientos que se adecuen mejor a su manera de conocer.

necesario emitir un juicio acerca de su riqueza (o pobreza) estética. Es decir, la evaluación de la obra supone una argumentación estética, ya que el crítico busca persuadir a su receptor de la validez de sus afirmaciones y, si es necesario, puede justificar sus argumentos recurriendo a la exploración previamente realizada.³⁰ Es importante agregar que Smith se refiere específicamente a los juicios no estéticos que es posible formular acerca de una obra de arte, indicando que se pueden realizar evaluaciones morales, sociales o extraestéticas, pero que estas deben hacerse además del juicio estético y no reemplazarlo:

ya que los juicios extraestéticos serán inevitablemente realizados por profesores y alumnos no tiene sentido eliminarlos o prohibirlos en la educación estética. Es necesario saber cómo manejarlos para entender mejor aquello que sí está involucrado en los juicios estéticos. La única regla parece ser que tanto profesores como alumnos deben entender y distinguir que se pueden realizar muchos tipos de juicios acerca de las obras de arte (Smith, 1971: 479).

Este último planteamiento se puede relacionar con las sugerencias que hace Parsons (Parsons y Blocker, 1993), en el sentido de que es fundamental que el profesor esté consciente de sus propios prejuicios estéticos.

Recomendaciones

Smith distingue siete procedimientos de enseñanza para trabajar la crítica estética dentro del contexto escolar (Smith, 1971: 482-3):

- En una primera instancia, propone distinguir aquellos elementos no propiamente estéticos; por ejemplo, señalar las dimensiones de la obra, los materiales empleados, sus colores, entre otros.
- Recomienda destacar las cualidades y elementos estéticos de la obra a través de comentarios breves como: «vean qué delicado», u «observen la tensión». Esto a veces es suficiente para «despertar», en algunos alumnos, la ex-

³⁰ La argumentación como tipo de discurso es uno de los contenidos mínimos del Programa de Lenguaje y Comunicación de Tercer Año Medio, por lo que se sugiere realizar actividades conjuntas con los profesores de esa área.

periciencia estéticia, ya que puede permitir que agudicen su percepción y vean aquello que es estéticamente importante.

- Es posible hacer comentarios que vinculen los elementos no estéticos con la dimensión estéticia de la obra. Por ejemplo: «observen cómo el uso del color rojo aporta a la intensidad y expresividad de la obra».
- Se pueden usar metáforas para hacer notar a los alumnos algunas características de la obra: «la línea baila», «los colores chocan entre sí».
- Es posible hacer comparaciones y contrastes entre distintas obras y entre los trabajos de diversos autores, con el fin de que los alumnos agudicen su sensibilidad frente a la utilización del lenguaje plástico. En la obra de Boticelli, por ejemplo, los límites de las figuras están marcados por el uso de la línea, mientras que en la pintura de Da Vinci los bordes se difuminan mediante la técnica del *sfumatto*.
- El uso del lenguaje no verbal puede resultar un aporte para transmitir a los alumnos, mediante gestos expresivos, los significados que contiene una obra de arte: el profesor puede abrir o cerrar los brazos, cambiar de expresión facial, moverse a lo largo y ancho de la sala, etcétera.
- Es importante repetir, ejercitar y trabajar estas técnicas mediante la observación y comentario de muchas obras; con el fin de que los alumnos se acostumbren al uso de un lenguaje estético y aprendan a detectar por sí mismos dónde y cuándo es importante focalizar la atención.

En síntesis, Smith sitúa la educación estéticia como una dimensión importante de la enseñanza artística. En este sentido, el autor subraya que para educar estéticamente se debe destacar, como ya se señaló, el papel del sujeto que percibe por sobre el objeto percibido. Argumenta que sólo el observador que ha desarrollado su capacidad de percepción podrá ser capaz de percibir las características estéticas del objeto, y a la vez, tener experiencias estéticas. Agrega, además, que de todos los objetos susceptibles de ser percibidos estéticamente, las obras de arte son las que permiten llegar a niveles de experiencia estética más profundos, planteamiento que por cierto es discutible.

En relación con las actividades educativas en la sala de clases, Smith sugiere poner énfasis en los procesos de apreciación

de las obras, más que en desarrollar técnicas y habilidades productivas. Su método progresivo de aproximación a la crítica estética se enmarca dentro del objetivo de formar a quienes, en el futuro, tendrán un papel de espectadores y críticos en la sociedad.

El método de crítica que Smith propone y sus correspondientes etapas puede contribuir a desarrollar la educación estética a nivel escolar, especialmente en el caso de aquellos alumnos que tengan la disposición a trabajar de un modo más sistemático y progresivo. Será el profesor quien deba verificar la conveniencia de hacer que los alumnos apliquen todas o sólo algunas de las etapas sugeridas, o que sigan un camino alternativo para elaborar su capacidad crítica.

La educación estética más allá de las artes: Hildred Betty Redfern

Redefinición del concepto de estética

Hildred Betty Redfern, investigadora inglesa en el ámbito de la educación estética y de las artes, con experiencia docente en literatura, música y danza, comienza su texto *Questions in aesthetic education* (1986) indicando que la estética suele considerarse —tanto en el contexto educacional como en círculos especializados— como sinónimo de «teoría del arte», por lo que sólo aquello que resulta artísticamente interesante puede ser concebido «estéticamente interesante». A su juicio, esta concepción reduccionista de la disciplina lleva a incluirla como un simple acápite de la educación artística dentro de la educación escolar o simplemente a marginarla de ésta.

Formulando una contrapropuesta al postulado anterior, Redfern redefine la estética como una respuesta afectiva, intelectual y personal frente al mundo; por lo tanto, puede considerarse como una actitud o un modo de poner atención (Redfern, 1986: 14-8). Desde esta perspectiva, se desprenden tres aspectos que la autora considera centrales.

Primero, la percepción estética se refiere a cómo percibimos más que a qué percibimos. De este modo Redfern amplía el campo de la educación estética, indicando que las obras de arte son objetos posibles de ser apreciados, pero no los únicos, pues para ella todo puede ser percibido estéticamente.

Segundo, si hablamos de actitud estética, las palabras para calificar los objetos percibidos dejan de ser, de un modo exclusivo, las que tradicionalmente se asocian a ese tipo de discurso (como «bello», «feo», «hermoso», «horrible», etcétera). Todas las palabras o frases son susceptibles de ser utilizadas para comentar la percepción estética. Lo anterior tiene particular importancia en el contexto educacional, ya que —como señala la autora— los alumnos deben acostumbrarse a usar un amplio vocabulario para referirse a su propio proceso perceptivo (Redfern, 1986: 19-20).

Tercero, al ampliar el rango de expresiones que pueden utilizarse para referirse a la percepción estética, ésta se convierte en una experiencia susceptible de ser compartida y contrastada con las visiones particulares de cada uno. En definitiva, la estética deja de ser una característica de los objetos, posible de ser verificada empíricamente (como lo es su forma, peso o color), y el foco pasa a estar en quien percibe y, por lo tanto, su percepción puede ser debatida y discutida.

A nuestro parecer, esta última dimensión que reconoce la diversidad y la necesidad de diálogo —que comparten Smith y Redfern— resulta particularmente significativa dentro del contexto educacional contemporáneo. En efecto, el creciente proceso de globalización cultural en que vivimos implica que los alumnos interactúen con miembros de culturas distintas y sean capaces de establecer puentes de comunicación con éstos. Creemos que es posible establecer vínculos personales significativos al comparar y contrastar percepciones y juicios estéticos diversos; esto implica, necesariamente, desarrollar el respeto frente a personas que poseen distintas visiones de mundo y que pueden emitir juicios estéticos opuestos al propio.

¿Es posible educar la percepción estética?

Según lo planteado por la autora, la educación estética no debe ser considerada como un contenido teórico susceptible de ser memorizado, sino una manera de percibir. En razón de este postulado, Redfern plantea una interrogante acerca de la posibilidad real de enseñar esta habilidad, planteamiento que nos recuerda una inquietud similar a la de Mollenhauer. La respuesta de la autora se concentra en trabajar tanto la imaginación como las capacidades sensoriales de los alumnos.

Para Redfern, la imaginación está indisolublemente ligada a la percepción estética; es decir, la percepción debe ser dirigida y

orientada hacia un objeto, focalizando la atención en los detalles. La percepción estética sería, entonces, una dimensión más profunda del proceso perceptivo cotidiano. El ojo —el oído y los demás sentidos— se afina(n) para captar detalles que normalmente pasan inadvertidos. La autora ejemplifica el caso estableciendo la diferencia que hay entre captar el motivo central de una obra pictórica (por ejemplo, el tema) y el detenerse en el trazo, los diferentes tonos usados, la cantidad de materia que se emplea, etcétera. Aunque Redfern no lo plantea directamente, nos parece indudable que la adquisición de un vocabulario más amplio y adecuado para referirse a todos estos elementos es fundamental para ser capaz de «digerir» el proceso perceptivo y, a su vez, comunicarlo.

La imaginación apoya la percepción estética, otorgándole a la experiencia una profundidad que de otro modo no tendría. Así, el estudiante es capaz de percibir vívidamente aquellos elementos implícitos en la obra u objeto. Es decir, es capaz de reconocer aquellas ideas o conceptos que se transfiguran en la obra u objeto observado. La autora, sin embargo, no señala cómo puede ser educada esta capacidad imaginativa dentro del contexto de la sala de clases ni cómo es posible desarrollar esta habilidad.

Uno de los aspectos más interesantes que propone Redfern —en concordancia con Mollenhauer— es que, a través de la educación estética, el estudiante sea capaz de identificar sus propias sensaciones frente a los objetos. Es decir, la educación estética implicaría un «ponerle nombre» a la sensación personal y, por lo tanto, desarrollar la capacidad de distanciarse del propio proceso perceptivo. En el contexto escolar, lo anterior supone que los alumnos no sólo participen, por ejemplo, en una obra de teatro, pinten un cuadro, aprecien la naturaleza o un objeto, sino que también sean capaces de verbalizar las sensaciones que les producen estas actividades. En nuestra opinión, esta sugerencia constituye un excelente aporte al proceso de educación estética que se puede desarrollar a nivel escolar. En efecto, si los alumnos comunican en forma oral o escrita sus propias apreciaciones sobre los aprendizajes que vayan adquiriendo, no sólo favorecerán su desarrollo estético, sino que también estarán entregando una información de gran relevancia para que el profesor oriente y planifique nuevas actividades.

La educación estética en las artes y fuera de ellas

Si concordamos con la autora que la educación estética puede definirse como «el cultivo de la capacidad individual de mirar las cosas (incluyendo aquellas que la misma persona crea) con una particular atención imaginativa de modo de desarrollar la reflexión crítica frente a las propias respuestas» (Redfern, 1986: 67), deberíamos también estar de acuerdo con que esta habilidad puede trabajarse tanto en relación a las artes como respecto a otras actividades del currículo escolar.

Redfern se muestra crítica frente a la enseñanza de las artes dentro del contexto escolar, señalando que la educación estética no suele ser un objetivo de ésta. Indica que la educación artística ha experimentado un proceso en el que se evidencian diferentes finalidades. Refiriéndose al contexto inglés, señala que en la década de 1930 se planteó como un propósito central del proceso educativo el desarrollo de la creatividad de cada estudiante. Como el arte se consideraba el paradigma de la creatividad, la enseñanza de las disciplinas artísticas se convirtió en una herramienta imprescindible para el desarrollo de esta habilidad: «un medio para llenar la brecha entre intelecto y emoción» (Redfern, 1986: 69). A pesar de que éste era el objetivo principal de la educación, en realidad la clase de arte se limitaba a exigir a los alumnos la ejercitación de las distintas disciplinas artísticas.

La autora argumenta que para que la enseñanza del arte sea estéticamente relevante, es decir, para que por medio de la creación de obras los alumnos desarrollen sus habilidades perceptivas y afinen su sensibilidad estética, es imprescindible la guía activa del profesor. Éste debe apoyar la exploración y dar el tiempo necesario para que cada alumno madure sus procesos perceptivos reflexionando acerca de ellos. En definitiva, hay que formular preguntas relevantes para que cada alumno desarrolle su capacidad de percibir estéticamente; planteamiento que, como veremos más adelante, también es compartido por Parsons. Según Redfern, para que la enseñanza del arte sea también educación estética, el profesor debe estar dispuesto a acompañar a sus alumnos durante el proceso creativo, comentando y guiando la evolución de los trabajos.

En cuanto a la observación de obras realizadas por artistas, la autora señala la importancia de conocer el trabajo de «artistas maduros», con el fin de apreciar cómo estos logran transmitir determinadas sensaciones y experiencias.

Para Redfern la mayor parte de las obras realizadas por los alumnos (por dotados que éstos sean) no alcanzan el nivel de expresividad y transfiguración que poseen las obras de artistas consagrados, por lo que «negar a los jóvenes la experiencia de encontrarse con 'el gran arte' implica forzarlos a creer que las manifestaciones artísticas se limitan a lo que ellos —o sus pares— son capaces de hacer» (Redfern, 1986: 94). Además, señala que mediante la «lectura» u observación de obras de arte, los alumnos pueden desarrollar su sensibilidad estética, trabajando en el proceso de verbalizar qué sienten frente a una determinada pieza.

Redfern también deja esbozada la dificultad que puede representar para un profesor evaluar si los alumnos han desarrollado su sensibilidad frente a las obras de arte. En este sentido, la autora sugiere que puede resultar relevante considerar las obras (poemas, canciones, pinturas o esculturas) que los propios alumnos incluyen cuando son invitados a elaborar su antología. Además, indica que es esencial animarlos a hablar acerca de sus propios criterios de selección y de las sensaciones que les produce la contemplación de las obras. Esto último, con el fin de desarrollar su sensibilidad, producir un vocabulario adecuado para referirse a estos procesos estéticos y fomentar la reflexión crítica acerca de estos mismos.

La educación estética y la naturaleza

Uno de los aportes más significativos de lo propuesto por la autora es la particular importancia que otorga a la apreciación de la naturaleza como metodología para la educación estética. Al respecto señala que, tal como no es posible considerar a un sujeto que no siente aprecio por las artes como «estéticamente educado», tampoco es posible considerarlo como tal si es indiferente a los objetos y espacios que le rodean (Redfern, 1986: 97). Por lo tanto, para Redfern una dimensión importantísima de la formación estética que deben recibir los jóvenes es el desarrollo de la capacidad de emitir juicios críticos sobre la calidad estética de productos de diseño y elementos naturales.³¹

³¹ La autora parece compartir una perspectiva similar a la planteada por Mollenhauer, en el sentido de prestarle atención a los objetos. También se vincula al pensamiento de Porcher que busca desarrollar la sensibilidad estética hacia el entorno, aun cuando mientras Redfern privilegia la percepción de la naturaleza el autor francés se concentra en el paisaje urbano.

Más aún, la autora llega a postular que no es correcto suponer que el logro del dominio de alguna disciplina artística a lo largo de los años escolares, signifique el desarrollo paralelo de un interés estético. Agrega que, «lamentablemente, la posibilidad de que existan aspectos estéticamente interesantes en la naturaleza (que no son posibles de encontrar en las creaciones humanas) parece no haber sido investigado profundamente por filósofos y educadores» (Redfern, 1986: 98).

Frente a esta omisión, Redfern destaca una excepción: R. W. Hepburn (Hepburn, 1966: 286-309). Este autor insiste en el hecho de que hay experiencias estéticas que sólo pueden ser proporcionadas por fenómenos naturales y por nada más, ni siquiera por el arte. Incluso, llega al punto de comparar la percepción estética de paisajes y fenómenos naturales con la experiencia religiosa, indicando que ambos son capaces de producir sensaciones iluminadoras del espíritu humano.

Redfern reconoce la dificultad que supone lograr estos momentos casi «epifánicos» en relación con la naturaleza dentro del contexto escolar, pues suele ser necesario un encuentro solitario y silencioso con la naturaleza para que este acto perceptivo se convierta en una experiencia estética. De todos modos, no niega que esto sea posible cuando se realizan expediciones o paseos, sobre todo si se permite que los alumnos pasen un tiempo (por breve que sea) simplemente contemplando u oyendo el entorno. Agrega que el hecho de tocar los elementos naturales (rocas, musgo, arena, troncos, etcétera) también constituye una excelente oportunidad para desarrollar la sensibilidad estética.

Nos parece fundamental que, en un principio, estos «encuentros con la naturaleza» sean orientados por el profesor, indicando a los alumnos en qué deben fijar su atención. Volviendo a un punto tocado anteriormente, consideramos relevante que los alumnos, luego de esta contemplación, verbalicen sus percepciones y sentimientos. Como actividades posibles, la autora sugiere vincular la apreciación del entorno natural y humano con la creación de fotografías y películas; pero también con el bosquejo y la escritura creativa de modo que los objetos se transformen en material del trabajo estético.

Siguiendo con la idea anterior, resulta interesante su propuesta de agregar la dimensión estética como un objetivo³² de cual-

³² Lo que en Chile llamaríamos «un objetivo transversal».

quier actividad que se preste para ello; es decir, que la sensibilidad estética pase a considerarse como una de las habilidades que deben desarrollarse dentro de la formación escolar, propuesta que también es compartida por Reid, y que se postuló en Chile a contar de la última década del siglo XIX. Redfern pone como ejemplo todas las actividades deportivas, destacando la posibilidad que presentan éstas de desarrollar la percepción estética del cuerpo humano, del movimiento y del ritmo que éste puede generar.

Otro punto que destaca la autora es la importancia de evitar estereotipos al trabajar la percepción estética frente a objetos o entornos naturales. Redfern señala que la contemplación de la naturaleza puede generar en quien percibe respuestas múltiples y complejas. Recalca que la belleza puede encontrarse presente tanto en lo ordenado como en lo caótico, en lo liso como en lo rugoso, y que tanto lo agradable como lo terrible constituyen categorías estéticas. Por lo tanto, no debe exponerse a los alumnos sólo a los entornos que tradicionalmente se consideran como «inspiradores» (puestas de sol, cordillera nevada, cascadas en un bosque, entre otros), sino que debe permitírseles interactuar con todas las manifestaciones naturales, incluso aquellas que generalmente se catalogan como «feas» (un trozo de carne en descomposición, un bosque asolado por un incendio, etcétera). Finalmente, Redfern advierte que no hay que suponer que, porque la dimensión estética se encuentra presente en todos los aspectos de la vida, todo profesor es capaz de guiar a sus alumnos en el desarrollo de la educación estética. En este sentido, recalca la necesidad de que profesores (y padres) formen sus propias habilidades perceptivas, recalcando especialmente que los alumnos aprenden más de las actitudes concretas que de los discursos.

Conocer, respetar e interpelar a los alumnos:

Michael Parsons y Gene Blocker

Michael Parsons y Gene Blocker, de origen norteamericano, comienzan su trabajo destacando la relevancia que puede tener la educación estética en el contexto de la posmodernidad (Parsons y Blocker, 1993: 1-8). Según ellos, la diversidad y el multiculturalismo de nuestro tiempo se reflejan en las distintas manifestaciones artísticas, por lo que la formación estética resulta indispensable como una herramienta para entender el arte del siglo XX. De

esta forma, refuerzan el carácter didáctico que le confieren al desarrollo de la sensibilidad para facilitar una mayor comprensión de la época en que vivimos, considerando la educación estética como un factor de integración entre las distintas visiones de mundo que coexisten en una época globalizada como la nuestra, ya que puede contribuir a fomentar el respeto a la diversidad, valorando los aportes que realizan otras culturas a la propia existencia.

Sin embargo, es necesario señalar que los autores abordan el tema solamente dentro del contexto de la enseñanza de las artes. Es decir, homologan la educación estética al desarrollo de la apreciación artística y, a diferencia de otros teóricos —como Redfern y Mollenhauer—, no aluden a las experiencias estéticas que se pueden producir a través de la contemplación de la naturaleza o la apreciación de objetos de uso cotidiano.

Conocer a los alumnos

Para Parsons y Blocker resulta de vital importancia el cómo plantear los distintos temas de discusión, por lo que afirman que es indispensable que el profesor conozca los intereses de los estudiantes y la etapa de madurez psicológica en que se encuentran. En consecuencia, para planificar las actividades es indispensable saber qué piensan los estudiantes sobre el arte; es decir, es necesario indagar sobre los conocimientos previos que estos manejan y los prejuicios que tienen respecto de los temas a discutir en clases. Una actividad sugerida para lograr este propósito es presentar una obra provocativa o un postulado importante y plantear preguntas al respecto. También puede resultar útil grabar sus ideas y comentarios o pedirles que escriban lo que piensan. Así, las respuestas de los alumnos permitirán determinar su capacidad de abstracción y las opiniones que poseen.

A continuación, los autores elaboran una breve reseña sobre cómo se desarrolla el pensamiento estético desde la niñez a la adolescencia; este segmento se basa en entrevistas realizadas a niños y jóvenes adolescentes,³³ trabajo en el cual se consideraron conceptos y habilidades tales como: estilo, expresión y autoconciencia.

³³ No se indica cuántos niños y jóvenes fueron encuestados ni dónde se realizaron estas entrevistas.

Parsons y Blocker indican que el concepto de *estilo* se desarrolla entre los primeros años de vida y la adolescencia. En una primera instancia, los preescolares reconocen este concepto, pero lo asocian a la conducta del autor; es decir, un estilo de trazos fuertes corresponderá a una manera de ser más bien violenta. Luego, en los primeros años de escuela, el niño tiende a pensar que el estilo se vincula a los sentimientos del autor en el momento de realizar la obra. Finalmente, los adolescentes entienden el concepto como manera particular de expresión que tiene cada autor. Además, son capaces de reconocer y comparar distintos estilos artísticos (surrealismo, cubismo, pop art, etcétera), en la medida en que adquieren un mayor grado de empatía con la apreciación artística.

El concepto de *expresión* suele evolucionar a medida que los niños van aumentando su capacidad de abstracción. Los niños pequeños asocian la emoción expresada con el motivo representado; es decir, para ellos un cuadro en que la imagen es alegre, refleja un autor alegre. En cambio, los adolescentes serán capaces de interpretar el carácter simbólico de cada obra y de aceptar que las interpretaciones frente a una misma obra sean múltiples y variadas.

Otra habilidad considerada fundamental por estos autores dentro de la educación estética es la *autoconciencia*, ya que ésta permite al alumno reflexionar sobre sus propias respuestas frente a las obras de arte. Al respecto, Parsons y Blocker señalan que los niños pequeños suelen considerar que su propia interpretación es la única posible, por lo que no comprenden que un mismo trabajo produzca sensaciones distintas en diferentes personas. De un modo similar a lo que ocurre con el concepto de expresión, a medida que pasan los años los alumnos son cada vez más receptivos a diversas opiniones e interpretaciones; y son capaces de complementar sus propias conclusiones con las de sus compañeros y profesores.

Los autores resumen indicando que los alumnos evolucionan desde etapas más concretas a grados de mayor abstracción y que pasan de centrar sus respuestas en su propia opinión a considerar los puntos de vista ajenos. A partir de esta observación, subrayan la importancia de hacer las preguntas adecuadas para cada etapa cognitiva y emocional y, por lo tanto, la necesidad de adaptar el currículo a estas mismas etapas.

El rol del profesor

Una de las propuestas más novedosas de Parsons y Blocker es que, para fomentar la educación estética de los alumnos el profesor debe estar dispuesto a desprenderse de su categoría tradicional de autoridad. Su misión será formular las preguntas correctas —y las más apropiadas a cada etapa de desarrollo de los estudiantes— para estimular en ellos la reflexión. Así, subrayan que el profesor no es quien deba dar respuesta a las interrogantes,³⁴ sino debe guiar a los alumnos para que sean ellos mismos quienes encuentren las propias respuestas. Incluso, los autores fundamentan su punto de vista indicando que la «mayéutica socrática» constituye el método pedagógico por excelencia; y señalan que el profesor debe tener un rol de «provocador y facilitador, con el fin de ayudar a los alumnos a identificar y discutir temas filosóficos relacionados con las obras de arte» (Parsons y Blocker, 1993: 165).

Para que lo anterior sea posible, se recalca la necesidad de que el profesor mantenga una actitud antidogmática; es decir, esté dispuesto a cuestionar puntos de vista aunque estos parezcan correctos, y a formular buenas preguntas más que a obtener respuestas correctas. En este sentido, es importante procurar que los alumnos manifiesten claridad en las ideas y consistencia en sus argumentos, en lugar que solamente defiendan teorías.

Por otra parte, advierten sobre el peligro de imponer los puntos de vista propios. Al respecto, señalan que muchos profesores intentan alentar a sus alumnos a pensar en forma independiente, aunque de formas sutiles les dejan claro qué ideas pueden ser puestas en duda y cuáles no. Para evitar esto, se recomienda que los profesores sean más conscientes de sus propias convicciones y que estén preparados para discutir las. Deben dejar en claro a los alumnos que «está bien no estar de acuerdo con el profesor» (Parsons y Blocker, 1993: 167).

Asimismo, los alumnos deben sentirse confiados para dar sus opiniones, por lo que los autores señalan como muy relevante el clima emocional que se produce dentro de la clase, vale decir, el profesor tiene que generar un ambiente de tolerancia y soporte emocional. El profesor, en el contexto de la educación estética, debe ayudar a los alumnos a aceptar el he-

³⁴ Aunque, de hecho, domine los contenidos y sepa hacia qué punto desea guiar a sus alumnos.

cho de que no entiendan, indicándoles que el no comprender algo es señal de percibir que las cosas tienen una dimensión más profunda que la que se ve en la superficie. Además, es responsabilidad del profesor ayudar a los alumnos a expresar sus sentimientos, para lo cual es esencial dar importancia a las palabras, así como alentarlos a que reformulen lo que han expresado, buscando los términos adecuados para comunicar lo que perciben y sienten. En este punto, los autores coinciden con lo planteado por Betty Redfern, ya que recalcan la importancia de exigir a los alumnos que comuniquen sus respuestas procurando claridad y precisión (Redfern, 1986).

Recomendaciones para favorecer la discusión

Parsons y Blocker señalan que la educación estética implica, fundamentalmente, enseñar a debatir sobre temas relacionados con el arte, e incluyen en su libro una serie de recomendaciones para que los profesores realicen estas actividades de debate en la sala de clases.³⁵

La primera sugerencia se refiere a iniciar el debate sólo cuando esté seguro de que todos los estudiantes entienden bien el punto a debatir; vale decir, es fundamental clarificar el tema del debate. Con respecto a este punto, se plantea la importancia de seleccionar temas estéticamente relevantes y adecuados a la etapa de desarrollo intelectual y emocional de los alumnos. Además, se subraya la importancia de cuestionar dogmas a partir de la premisa de que todo es debatible. Nos parece importante recordar que los autores se refieren exclusivamente a las discusiones que pueden producirse a raíz de la observación de obras de arte, por lo que los debates se enmarcan dentro de la estética, entendida como apreciación del arte.

Luego, se recomienda que los alumnos busquen argumentos en pro y en contra del tema a debatir y, a continuación, jerarquicen esos argumentos. En este punto, Parsons y Blocker recalcan la importancia de que los estudiantes den razones para fundamentar sus propias opiniones y que distingan bien entre los argumentos, sus consecuencias y el tema mismo a debatir.

³⁵ Dado que la argumentación y el debate forma parte de los contenidos mínimos del subsector Lenguaje y Comunicación de Tercer Año de Enseñanza Media, se sugiere consultar los textos de estudio de ese nivel y realizar actividades conjuntas con los profesores de esa área.

Paralelamente, se sugiere que el profesor haga de mediador en los debates, orientando la discusión y evitando que los estudiantes emitan opiniones personales antes de haber escuchado todos los argumentos. Además, el profesor debe preocuparse de plantear bien las preguntas de modo de fomentar la discusión. Como ejemplo, indican que resulta útil pedir a los alumnos que den ejemplos para apoyar sus puntos de vista, que parafraseen lo que alguno de sus compañeros haya dicho, que comparen dos elementos, que sinteticen y resuman determinada información, entre otros.

En cuanto a la metodología de la discusión, se recomienda que los grupos de trabajo sean reducidos (entre cuatro a siete alumnos), ya que esta modalidad permite escucharse y da mayor confianza para que todos expresen su opinión. También aconsejan nombrar un coordinador de grupo y un secretario que tome apuntes sobre lo conversado, de modo que las conclusiones a las que llegue cada grupo puedan ser compartidas con el resto de la clase y revisadas por los mismos estudiantes.

Al concluir el debate, los autores sugieren que el profesor oriente a los estudiantes, señalando aspectos, argumentos y ejemplos que éstos no hayan considerado. Finalmente, recomiendan pedir a los alumnos que reflexionen sobre el proceso de discusión, para que adquieran mayor conciencia de sus errores y aciertos al debatir.

Reconocer y fomentar la experiencia estética: Mihaly Csikszentmihalyi

Este autor, de origen húngaro, ha desarrollado parte importante de su carrera como investigador en Estados Unidos; pertenece a las academias norteamericanas de Educación, Arte y Ciencia. Se doctoró en la Universidad de Chicago y actualmente es director del Centro de Investigación sobre Calidad de Vida en Drucker School, California.

En su texto *The art of seeing. An interpretation of the aesthetic encounter* (Csikszentmihalyi, 1990), propone una aproximación conceptual de la experiencia estética. Su propósito es contribuir a «cultivar y disciplinar los sentidos» (1990: 1) para promover el goce estético. Es decir, busca fomentar que se produzcan experiencias placenteras que, a su vez, generen una mejor calidad de vida, independientemente de los bienes materiales que seamos capaces de acumular. Al respecto señala:

Si el valor de una sociedad es medido por su capacidad de desarrollar al máximo las potencialidades de sus miembros, entonces la producción de belleza y el aprendizaje de cómo disfrutarla debe convertirse en un tema de importancia para la sociedad en su conjunto (2).

Para lograr una aproximación a los elementos que constituyen la experiencia estética, el autor realiza una serie de entrevistas a curadores, directores de museos y profesores universitarios, bajo el supuesto de que estos especialistas podían ayudarle a definir qué ocurre en la mente humana cuando percibimos estéticamente. Nos parece importante señalar que Csikszentmihalyi (al igual que Parsons y Blocker) considera la experiencia estética principalmente en relación con el ámbito de las artes visuales. Por esto su investigación se basa en entrevistas a profesionales ligados a este campo.

Un modelo conceptual de la experiencia estética

Con el objeto de explicar qué constituye una experiencia estética, Csikszentmihalyi cita al filósofo Monroe Beardsley (1982), quien establece cinco criterios para describir e identificar la experiencia estética e indica que deben presentarse, al menos, tres de ellos en forma simultánea para reconocerla:

- Foco en un objetivo: La persona, voluntariamente, pone atención en un estímulo visual.³⁶
- Sensación de libertad: La persona experimenta una sensación de armonía que le permite abstraerse de las preocupaciones cotidianas y que produce un sentimiento de libertad.
- Indiferencia afectiva: La persona no considera la experiencia en forma literal, por ejemplo, la presentación estética de una catástrofe puede inducir a los observadores a la reflexión, pero no al miedo.
- Descubrimiento activo: La persona se involucra cognitivamente en los desafíos presentados por el estímulo, lo que se deriva en un sentimiento de gozo.

³⁶ Beardsley limita la experiencia estética a los estímulos visuales; pero Csikszentmihalyi, en la introducción al texto aludido en este estudio, se refiere a la necesidad de educar *todos* los sentidos.

- Plenitud: La experiencia es seguida por una sensación de integridad, que proporciona a la persona un sentimiento de autoaceptación y autoexpansión (Csikszentmihalyi, 1990: 8).³⁷

Esta pauta puede ayudar a clarificar la naturaleza de la experiencia estética, en la medida en que nos permite reconocer, a través de nuestras propias vivencias, algunas de sus características fundamentales. No obstante, también contribuye a evidenciar la dificultad que existe para traducir en palabras, de un modo más o menos articulado, lo que nos sucede cuando vivimos este tipo de experiencias. No es el propósito de esta investigación discutir y comentar la factibilidad y consistencia del planteamiento que hace Beardsley. Sin embargo, estimamos que puede ser interesante promover, a nivel docente, una discusión que favorezca la reflexión crítica acerca de las ideas que aquí se presentan, ya sea para cuestionar, matizar, complementar o ratificar su validez. A modo de ejemplo, si bien es cierto el listado que se propone puede resultar útil para estudiar el fenómeno de la experiencia estética, es necesario señalar que los criterios cuarto y quinto forman un continuo de sensaciones que se producen en forma entremezclada, lo cual hace muy difícil distinguirlas entre sí.

Luego de presentar este marco de referencia, el autor establece una relación de semejanza entre las características de la experiencia estética y lo que, en jerga psicológica, se denomina *flow experience*.³⁸ Vale decir, experiencias que tienen un valor intrínseco y que, por lo tanto, pueden llegar a ser gratificantes en sí mismas. Este tipo de experiencia ha sido descrita por andinistas, jugadores de ajedrez, artistas y todas aquellas personas que realizan acciones con poca o ninguna recompensa externa. En otras palabras, realizan estas actividades no porque esperen algún tipo de remuneración o gratificación material, sino porque disfrutan tanto lo que hacen que la actividad misma se transforma en una recompensa.

Sin embargo, estas experiencias que tienen valor intrínseco suelen ser las más olvidadas dentro del ámbito escolar, entre

³⁷ Un comentario sobre los criterios de Beardsley puede encontrarse en el texto de Radoslav Ivelic (1997: 17-23).

³⁸ La expresión podría traducirse como «experiencia de flujo».

otros factores debido a que el alumnado y el sistema en general está presionado, por no decir obsesionado (sobre todo en los últimos años de Enseñanza Media), por obtener resultados académicos. Así, son pocas las instancias en que se da el tiempo necesario para el goce estético, lo que constituye, sin duda, un desafío especialmente para los profesores de Artes Visuales, Artes Musicales y Artes Escénicas. Por otra parte, si la educación estética necesariamente involucra el desarrollo cognitivo, como afirma Reid, entonces fomentar la experiencia y el goce estético no sólo representan un modo de esparcimiento en la vida escolar, sino fundamentalmente una contribución única al desarrollo de la vida mental.

Como una conclusión del vínculo entre las experiencias estéticas y de flujo, Csikszentmihalyi señala que los seres humanos parecen disfrutar más con aquellas actividades que exigen mayor foco y claridad que las de la vida cotidiana. En este sentido, llama la atención la diferencia que se plantea entre experiencia estética y cotidianidad. En todo caso, el autor no indica que sea imposible experimentar gozo estético a partir de lo cotidiano; sino que, para que éste se produzca es necesario enfocar al máximo la percepción y despojar las acciones de su fin utilitario; es decir, disfrutar de las acciones más allá de los resultados productivos obtenidos.

Condiciones para favorecer la experiencia estética

En primer lugar, Csikszentmihalyi identifica el ambiente como una condición básica para que se produzca una experiencia estética. Aunque no niega que el encuentro con las obras de arte pueda producirse en distintos contextos, indica que es en los museos y galerías donde el entorno ha sido especialmente diseñado para facilitar el encuentro entre el observador y la obra. Según los entrevistados del autor, el espacio vacío, puro y blanco permite focalizar la atención en aquello que debemos observar (Csikszentmihalyi, 1990: 141). De todos modos, el autor advierte que para alguien no acostumbrado a visitar museos, este ambiente puede resultar distractor e intimidante, por lo que no siempre el espacio que se acondiciona para apoyar la experiencia estética cumple su propósito. Sin embargo, nos parece que es importante llevar a los alumnos a visitar museos y galerías, con el fin de permitir un encuentro directo con obras de arte y el reconocimiento de este tipo de espacios. En este sentido, el autor recomienda dar al observador

cierta cantidad de información para que pueda acercarse a las obras sin sentirse amedrentado por el entorno.

Una segunda condición básica para favorecer la experiencia estética es el tiempo disponible para observar y relacionarse con las obras de arte, ya que ésta puede producirse en forma espontánea, pero suele requerir un tiempo de maduración, el cual debe ser controlado por el observador. Es decir, la experiencia estética, tal como la describe más arriba el autor, no se puede «apurar». En cierto modo, esta recomendación puede considerarse como una crítica a las visitas guiadas que suelen realizarse en los museos. Por esto mismo, cuando la intención de la visita es la educación estética, puede ser mejor que los alumnos se concentren y trabajen con una sola obra.

En definitiva, tiempo y espacio contribuyen a focalizar la atención de modo que la experiencia estética pueda ocurrir. En este punto, Csikszentmihalyi señala que la interacción con las obras de arte es una actividad que debe ocurrir en solitario, privadamente, por lo que las visitas a exposiciones muy concurridas suelen impedir un encuentro en mayor profundidad con la obra de arte. En nuestra opinión, limitar la experiencia estética al «ambiente quirúrgico» del museo, puede restringir la posibilidad de apreciar en lugares concurridos como, por ejemplo, cuando se da en acontecimientos colectivos: recitales, eventos religiosos, *performances* masivas, etcétera.

El objeto estético

Según Csikszentmihalyi, el objeto estético plantea un desafío al observador quien debe poseer las habilidades necesarias (lo que podríamos denominar alfabetización estética) para decodificar, al menos en parte, el mensaje transmitido a través de la obra. «Este equilibrio entre el nivel de desafío y las habilidades es lo que, en muchos casos, determina el punto de entrada a la experiencia estética» (Csikszentmihalyi, 1990: 148). De esta forma, será la sensación de reto la que haga que el observador quiera establecer una «relación de largo plazo» con la obra y no simplemente la observe por un momento.

El objeto estético no sólo tiene que ser accesible para ser interpretado, sino que debe expresar una presencia humana subyacente. Así, la obra genera alguna emoción en el observador, quien encuentra en ella algo que lo compromete de una manera profundamente humana. Nos parece que muchas veces será ta-

rea del profesor orientar a los alumnos para que descubran la trascendencia implícita en la obra.

Algunas recomendaciones para desarrollar la sensibilidad estética

Csikszentmihalyi indica que para que una persona pueda interactuar con obras de arte, resulta relevante su nivel educacional y el entrenamiento estético que haya recibido (1990: 151); es decir, cuán acostumbrada esté a focalizar la percepción para decodificar mensajes transmitidos a través de objetos estéticos.

En todo caso, el autor aclara que no existe consenso entre sus entrevistados sobre si la capacidad de percibir estéticamente los objetos esté influida por la cantidad de información que maneje el observador sobre éstos. Al respecto, indica que existen opiniones en uno u otro sentido, y concluye que, indudablemente, la educación influye en la manera de percibir las obras. El autor emplea el término «experiencia informada», ya que mucho del placer que se siente al observar obras de arte depende de las conexiones que el observador sea capaz de hacer. Una recomendación pertinente es no sobrecargar a los alumnos con datos: sólo deben manejar un mínimo de información al momento de enfrentarse a la obra. Una actividad posterior puede ser que investiguen sobre el contexto histórico, la vida del autor, el movimiento al que pertenece, etcétera.

Csikszentmihalyi agrega que, dependiendo de la muestra, será necesario dar alguna información para que los alumnos sepan qué están mirando. En una exposición arqueológica, fechas, lugares y nombres de culturas serán relevantes, mientras que frente a obras de arte moderno puede ser necesario explicar el significado de conceptos como instalación, *performance* y arte conceptual. El autor recomienda acompañar la visita con actividades como escuchar música correspondiente al período en que fueron producidas las obras o leer una obra literaria de la misma época, para lo cual puede ser interesante trabajar conjuntamente con las áreas de Historia, Lenguaje y Comunicación.

Otra característica del observador es su capacidad natural de percepción. En este sentido, el autor indica que hay ciertas personas que desde niños, ya sea por una disposición genética o por su entorno familiar, manifiestan mayor habilidad de observación y un interés por los detalles sensibles del mundo que les rodea; él los califica como «seres visuales». Sin embargo, señala

que todas las personas, en mayor o menor medida, pueden desarrollar su sensibilidad estética a través de la práctica. En este sentido, hace una crítica a la cultura contemporánea, ya que por estar bombardeados constantemente con estímulos visuales (entregados a través de los medios de comunicación masivos) nuestra vista se ha convertido en un receptor pasivo, que se limita a recibir información. Esto último representa un desafío para los profesores (tanto de Artes Visuales como de otros subsectores), pues la capacidad de enfrentarse críticamente a los medios de comunicación constituye una de las necesidades de los niños y jóvenes actuales. Para esto se sugiere realizar actividades que impliquen observar estéticamente películas, programas de televisión y avisos publicitarios.

La curiosidad es importante para enfrentarse a las obras de arte; al respecto, Csikszentmihalyi indica que no sólo es necesario enfocarse en el objeto percibido, sino tener interés en el mismo. El observador debe querer averiguar más acerca de la obra, interesarse en explorarla y no mirarla sólo porque alguien quiere que lo haga. En este sentido, nos parece que el gran desafío para el profesor es motivar a sus alumnos, de modo que ellos sientan genuinamente interés por los objetos estéticos y no realicen los trabajos sólo por la calificación que obtendrán.

El autor también destaca la necesidad de una actitud mental receptiva al enfrentarse a una obra de arte. Indica que es necesario estar dispuesto a ser tocado emocionalmente por una obra y que, muchas veces, esta actitud no surge espontáneamente, sino que requiere de un ejercicio de voluntad: «Es necesario desear que ocurra la experiencia estética para que ésta efectivamente lo haga» (Csikszentmihalyi, 1990: 160). De esta forma, el observador, en cierto sentido, anticipa el placer que le producirá el observar la obra de arte, por lo que se predispone positivamente ante ésta.

Tener un tutor o guía para enfrentarse a las obras también resulta un apoyo. El constatar que otras personas, a las que el observador respeta, viven una experiencia estética, le permite sentirse libre para percibir, explorar y descubrir el objeto estético por sí mismo. Una vez más, el papel del profesor como guía se torna esencial, ya que será él o ella quien motive a los alumnos a enfrentar las obras y a responder al desafío que éstas representan. En consecuencia, sugerimos reforzar positivamente las observaciones que hagan los alumnos acerca de las obras, preguntarles por lo que sienten y piensan ante determinado ob-

jeto y permitirles expresar sus conclusiones al respecto. Para lograr que lo anterior se produzca, es recomendable que el profesor se preocupe porque exista un clima emocional adecuado, es decir, un ambiente educactivo como el que propone Parsons y Blocker donde predomine el respeto, la interpelación, la capacidad de diálogo y de reflexión. Así los alumnos se sentirán más motivados para hacer preguntas y expresar sus opiniones.

La educación estética como «lectura» y recorrido: Mario Gennari

Este autor italiano, que trabaja en la Universidad de Génova, postula la educación estética con la intención de superar ciertos paradigmas como el de la «educación a través del arte»³⁹ o la «educación en el arte».⁴⁰ Su interés por incluir diversos enfoques, teorías y estrategias sobre la mirada, busca proporcionar antecedentes que permitan una aproximación al «estado actual» de estos temas, no sólo en relación con el ámbito escolar sino también respecto a la formación estética en la sociedad actual.

Para los fines de esta investigación, abordaremos algunos aspectos nucleares de la propuesta de Gennari, concentrándonos en su teoría sobre la educación estética. También nos referiremos a la idea de incorporar el contexto extraescolar en el ámbito educativo, donde la «pedagogía estética del viaje» se inserta como un aporte destacable. Finalmente, haremos mención a diversas modalidades curriculares que consideran el ámbito de la educación estética en la enseñanza europea.

Una educación estética en torno al texto

La particularidad de la propuesta de Gennari radica en considerar la educación estética como una «lectura» de un texto o de textualidades. Plantea que este tipo de educación tiene «al me-

³⁹ Con el término de «educación a través del arte» Gennari hace una clara alusión a la propuesta de Herbert Read, quien concebía la educación artística como eje de las demás disciplinas escolares.

⁴⁰ El término «educación en el arte» parece referirse a concepciones esencialistas de la educación artística que conciben el arte en la escuela como un lugar con características específicas y particulares, diferenciado de las demás áreas.

nos cuatro estructuras textuales de base»: la palabra, la imagen, el sonido y el gesto.⁴¹ El autor especifica que:

La poesía o el cuento oral, la imagen pictórica o la cinematográfica, el sonido obtenido con el teclado de un piano o con el microsurco de un disco, el gesto mímico o la representación teatral, son todos ellos ejemplos de textualidad (Gennari, 1997: 101).

Para Gennari, considerar estas manifestaciones como texto implica la existencia de una gramática, o más bien, de «estrategias gramaticales», que a su vez se encuentran en un «campo» semiótico referido a condiciones históricas y culturales particulares.

El propósito de la educación estética consistiría, entonces, en la interpretación de estas manifestaciones. En dicha interpretación, según el autor, existe un aspecto creativo a desarrollar, de acuerdo a ciertas «trayectorias de sentido». A su vez, esta dimensión creativa debe vincular dos principios: el de generación y el de recepción. De esta manera, quien genera las «prácticas textuales» o los textos, «interpreta» su propio proyecto al producirlo. El que los recibe, por su parte, «interpreta» lo que ese texto le significa y le transmite.

A partir de estas premisas, la educación estética estaría estrechamente ligada a la posibilidad de interpretación intertextual e intratextual, es decir, entre textos u obras diferentes y dentro de cada uno de esos textos u obras, considerando también las relaciones que desde allí es posible articular. En palabras de Gennari:

La doble propuesta de la intratextualidad y de la intertextualidad tiene como objetivo el desarrollo multidimensional de la persona humana, que encuentra en el momento estético no un planteamiento formativo parcial y fragmentario [...] sino una ocasión de sublime maduración de la personalidad, además de una expansión del vitalismo que asegura la autoformación 'global' y 'racional' del hombre en cada etapa de su vida (Gennari, 1997: 111).

Como se puede constatar en la cita anterior, algunos supuestos que plantea el autor se parecen a los postulados —un tanto románticos e ingenuos— que Herbert Read promulgó inicialmente; por ejemplo, la idea de que la formación estética tiene el poder de «garantizar» el desarrollo humano, vale decir, que no

⁴¹ Gennari menciona también al *número* como una de las estructuras textuales de base, considerándolo importante para la comunicación.

solamente contribuye a la maduración de algunas de sus dimensiones sino que lo hace posible.

Pedagogía estética del viaje

Uno de los aportes más relevantes de Gennari es la incorporación de los «contextos educativos» como ocasión pedagógica. De esta forma, la ciudad y/o el entorno donde se inserta la escuela constituyen una posibilidad de múltiples textos a interpretar. Quizás teniendo en mente algunas características estéticas de ciudades europeas, el autor manifiesta lo siguiente:

Textos, fuentes, portales, zócalos, muros, estatuas y esculturas, teatros, edificios, frescos, adornos, balcones, fachadas, arcos, vitrinas, nichos, tabernáculos y campanarios son elementos que esconden millares de narraciones sobre las ciudades: cada uno constituye un texto que se analiza desde diferentes perspectivas, sin olvidar la estética; cada uno constituye un texto que puede entenderse por medio de sus mecanismos de generación y recepción; cada uno es un texto que puede interpretarse (Gennari, 1997: 111).

Es así como Gennari plantea que la ciudad se puede concebir como aula y sugiere hacer, desde la escuela, un movimiento para incorporar la interpretación de las estéticas que la urbe ofrece y considerar ésta como texto urbano.

Particularmente interesante en la propuesta de este autor es su «pedagogía del viaje», la que concibe como necesaria para que la naturaleza pueda ser objeto de conocimiento, situada como «el lugar de la soledad» y el «espacio del silencio» de los sujetos. La importancia de esto, según Gennari, radica en que:

La experiencia estética que el viaje comporta se inscribe para siempre en la vida del viajero: en su sentido del hábitat, en su concepto de la diferencia, en la capacidad ético-ontológica de su ser. La tensión entre sujeto y objeto se relaja, precisamente, en el viaje (Gennari, 1997: 228).

De este modo, el «viaje de la mirada», como parte de una pedagogía de los ambientes educativos, implica crear oportunidades didácticas en cada contexto y situación particular. En nuestra realidad escolar, esta idea de Gennari se podría configurar concibiendo el viaje como una experiencia educativa en que los alumnos aprendan a mirar e interpretar cada trayecto de su día

a día, con el propósito de descubrir los «bienes culturales y naturales» de su entorno.

Entonces, alcanzar una educación estética planteada desde esa posibilidad de interpretación implicaría un modo de conocer que, según Gennari, debería estar orientado a «la selección de todo cuanto realmente merece ser objeto de atención y conocimiento» (Gennari, 1997: 307).

Desde aquí, la idea de que los estudiantes pongan atención al entorno e interpreten sus propios recorridos —objetivo que, en cierto modo también sugiere Porcher—, le confiere a la escuela un rol preponderante como espacio educativo. Esto implicaría la posibilidad de tomar conciencia del lugar que ella ocupa en un contexto urbano y/o geográfico más amplio.

Algunas realidades curriculares en Europa

Otro aporte interesante de Gennari es la descripción que hace de los programas escolares en algunos países europeos y de cómo en ellos se concibe la educación estética. Al respecto, menciona el proceso de integración progresivo en educación que ha desarrollado Europa, mostrándose crítico de su efectividad en la práctica.

Cuando el autor sintetiza las intenciones que orientan la educación estética en dichas propuestas curriculares, no queda claro lo que considera como área específica de la estética en la escuela, dando lugar a cierta ambigüedad en torno al concepto. Es así como incluye aspectos «expresivos», «artísticos», «crítico-cognitivos» y «estético-comunicativos» para conceptualizar la educación estética que esos programas promueven, sin fundamentar adecuadamente cada una de estas categorías.

Reivindicando una perspectiva centrada en las realidades nacionales, Gennari presenta su visión de los programas de países como Alemania, Francia, Suiza, Suecia, Inglaterra, Rusia y también Estados Unidos.

Sobre Alemania, Gennari señala que el sistema formativo de estructura tripartita, que induce a los estudiantes a realizar una elección temprana de su futura orientación profesional,⁴² difi-

⁴² En educación primaria, a la edad de diez años los estudiantes alemanes son sometidos a diversas pruebas que orientan su desarrollo profesional posterior. Para más antecedentes, véase <http://es.encarta.msn.com/encyclopedia_761576917_2/Alemania.html>.

culta la incorporación de la educación estética. Aun así, afirma que en ese país hay una diversidad enorme de tendencias, intervenciones y tipos de escuelas. Destaca la influencia que tuvieron Rudolf Arnheim y sus investigaciones —realizadas principalmente en Estados Unidos sobre el pensamiento visual y la Gestalt— en el tipo de educación estética que se imparte en algunos establecimientos educacionales.

Al describir las orientaciones curriculares de Francia, el autor observa que la escuela tiene una estructura jerárquica, piramidal, centralizada y selectiva. Con respecto a la educación estética, que contempla los ámbitos musical, plástico y teatral, danza, arquitectura, cine y fotografía, Gennari menciona algunos programas orientados hacia la recepción y decodificación de los «mensajes visuales». Como autores influyentes en la pedagogía estética francesa destaca a los «clásicos» Arno Stern y George-Henri Luquet, además de reconocer la enorme cantidad de investigaciones y publicaciones que se realizan sobre el mundo visual infantil.

A Suiza, Gennari le reconoce su gran tradición pedagógica con autores como Rousseau, Pestalozzi, Ferrière, Dèvaud, Claparède y Piaget. La enorme diversidad cultural de este país, que se refleja en cuatro idiomas nacionales, dos confesiones religiosas y la división del territorio en organizaciones cantonales o semicantonales, ha generado prácticas seculares y descentralizadas en la educación. Esto implica que no existen políticas comunes sobre la educación estética y los intentos por incorporar la sólo se realizan en algunos cantones. Gennari también observa que Piaget, uno de los autores cuya teoría ha impactado fuertemente no sólo en Suiza sino también en otros lugares del mundo, considera la educación estética desde una dimensión cognitiva, lo que según él, implica un gran aporte pero también una limitación porque minimizaría la presencia de la perspectiva estética en la formación humana. En esta idea Gennari no considera algunos aportes posteriores, como los realizados por Michael Parsons, que rescatan la teoría cognitiva de Piaget justamente para construir una propuesta sobre la experiencia estética. Gennari centra su crítica en los postulados piagetianos, argumentando que ellos le asignan una importancia excesiva al lenguaje y las matemáticas. A su juicio, esto ha contribuido en relegar la educación estética a un estatus complementario.

De Suecia Gennari menciona la activa relación entre sociedad y educación, lo que favorece una «reforma permanente»

(*rolling reform*). Señala que la escuela obligatoria se orienta hacia una estructura comprensiva y no competitiva. El desarrollo de la educación estética, que en un inicio se basó en una educación artística espontánea y expresiva, posteriormente (a partir de los sesenta) se constituyó como una «educación de la imagen», que incluyó críticamente los lenguajes utilizados en el contexto social.

En cuanto a la concepción curricular inglesa, Gennari destaca que inicialmente no fue un sistema centralizado como el francés y el italiano. Esta descentralización se distinguió de la suiza ya que se regulaba por estructuras superiores que, según el autor, ejercían coordinación más que control. Cada escuela estudiaba y aplicaba su propio currículo. Esto implicó su autonomía administrativa, didáctica y organizativa, que se vio sometida a instancias de promoción, coordinación y verificación por inspectores municipales. La autonomía en el ejercicio profesional de que disponían los docentes ingleses les generó la necesidad de reunirse para discutir, programar y estudiar. En el ámbito de la educación estética, su concepción curricular los llevó a vincularse a diversos sectores y a relacionarla con otras áreas escolares.

Gennari observa que, posteriormente, la reforma educacional impulsada por la primera ministra Margaret Thatcher⁴³ significó un control centralizado del currículo y la didáctica, en reemplazo del anterior sistema descentralizado; y significó también poner énfasis en una formación científico-tecnológica. Como consecuencia, se produjo una distancia respecto de las intenciones educativas y estéticas. No obstante, Gennari subraya la fuerte tradición inglesa en este ámbito, inaugurada por Herbert Read, con su postulado de la «educación por el arte», en el cual concibe la educación estética como una educación de los sentidos sobre los que se instala la conciencia.

Mario Gennari también hace un análisis de los cambios curriculares ocurridos en el sistema educativo soviético y su transición hacia el sistema ruso. El primero se caracterizó por un énfasis científico-tecnológico, público, unitario y obligatorio que relegaba la educación estética a un lugar marginal. Aun así, cada una de las repúblicas promovió directrices específicas de los programas estatales en las áreas educativas musical y artística. Cuando se inicia el cambio político bajo el liderazgo de Mijhail

⁴³ Conocida como «Education Reform Act», y puesta en marcha en 1988.

Gorbachov, estas tendencias se agudizan. En la Rusia actual se recupera a un investigador de los años 20 y 30, el psicólogo de la URSS, Vygotski, profesor de pedagogía en Moscú, quien investigó los vínculos entre mente, experiencia y expresión. Este autor soviético, según Gennari, construyó su propia pedagogía basada en el análisis del sentimiento, el pensamiento y el mundo interior del niño. La educación estética propuesta por Vygotski se basaba en la creatividad y la imaginación para permitir en cada momento evolutivo del sujeto, la estructuración de lenguajes simbólicos autónomos y no estereotipados como manera de lograr la madurez.

Desde nuestra perspectiva, resulta interesante la mención de Vygotski, ya que es uno de los autores especialmente rescatados para generar las bases teóricas constructivistas que eventualmente pueden haber tenido influencia en algunas reformas educacionales en décadas recientes.

La descripción que hace Mario Gennari de la realidad curricular de Estados Unidos incluye un enfoque científico-tecnológico que, a raíz de diversas investigaciones sobre el arte en la infancia, comienza a modificarse hacia una educación estética que responda a la necesidad del desarrollo «creativo y mental» de niños y niñas. Como autores relevantes de este cambio, Gennari destaca una tradición iniciada por John Dewey, además de la propuesta pedagógica de Viktor Lowenfeld y colaboradores, que se inspira en Herbert Read. Posteriormente, otros investigadores como Kellog (1975), Goodnow (1977) y Kramer (1971)⁴⁴ hacen también aportes en la línea de confirmar la importancia de la educación estética en la escuela.

Cabe mencionar que Gennari no presenta una perspectiva muy actualizada del currículo en Estados Unidos, ya que omite iniciativas importantes como el Arts Propel y la concepción disciplinaria del DBAE (Discipline Based Art Education), ambas ampliamente discutidas por autores relevantes como Eisner, Gardner y otros.

Resumiendo, es posible afirmar que Gennari concibe la educación estética bajo una clara influencia lingüística.⁴⁵ Su inte-

⁴⁴ Estos autores son mencionados por Gennari como ejemplos de investigadores que desarrollaron estudios psicopedagógicos, línea iniciada en Estados Unidos por Lowenfeld y Brittain.

⁴⁵ Un autor clave de esa influencia es Umberto Eco, quien edita algunos de los textos escritos por Gennari.

rés por considerar todo objeto estético como texto y la educación de la interpretación de esos textos como clave para el desarrollo estético de los estudiantes, si bien lo consideramos un aporte, podría representar también un reduccionismo que limita las posibilidades educativas. Sobre estos planteamientos, se sugiere discutir en torno a interrogantes tales como: ¿Es posible considerar toda manifestación estética como texto sin dejar fuera aspectos importantes de su especificidad? ¿Qué implicancias puede tener para la educación estética el enfoque que propone Gennari?

Algunas de las interrogantes que surgen a la luz de estas concepciones, se refieren a que, según el autor, este tipo de interpretación implicaría «estrategias gramaticales» y supondría siempre una elaboración, recursos interpretativos y distancia del objeto. ¿Qué ocurre entonces con la experiencia estética inmediata? ¿No todos pueden vivenciar el goce estético? ¿Quiénes son los excluidos de esa posibilidad? Tampoco queda claro cómo y quiénes determinan cuáles son las «estrategias gramaticales» que garantizan la interpretación.

En la concepción de educación estética de Gennari existe el riesgo de imponer una homogeneización de los ámbitos estéticos diferenciados, al textualizarlos para que puedan ser interpretables. Aun así, su propuesta de abrir la escuela a una educación estética del entorno (los contextos, la ciudad, el viaje) puede tener consecuencias curriculares y didácticas no sólo interesantes, sino también desafiantes en el campo pedagógico actual.

La educación estética como experiencia vital:

Imanol Agirre

Precisar el campo de la educación estética, en la actualidad, implica conocer el marco en el que teóricos contemporáneos sitúan la discusión. Gran parte de los esfuerzos se orientan hacia la búsqueda de delimitaciones conceptuales que logren abordar, con mayor exactitud, la complejidad que comprende este ámbito educativo.

Uno de los autores que analiza aspectos importantes de la educación artística y la educación estética hoy en día, es el español Imanol Agirre, profesor del Área de Didáctica de la Expresión Plástica del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra.

La propuesta de Agirre, con respecto a la educación estética, tiene sus bases teóricas en el paradigma pragmatista. Uno de los principales referentes de este paradigma es el filósofo norteamericano Richard Rorty, quien, a su vez, como señala Ibáñez, «no para de reconocer [...] sus deudas intelectuales con pensadores como Dewey, Habermas, Davidson o Derrida» (Ibáñez, 2001: 145).

Desde esta postura, el propósito que Agirre le asigna a la estética en la educación, es el de proporcionar una «perspectiva especulativa», cuyo aporte sería generar conocimiento a partir del análisis de las obras de arte y las prácticas de la educación artística. En consecuencia, como él mismo subraya: «La estética suministra categorizaciones y explicaciones que permiten enfocar de otra manera fenómenos distintos, impulsando el avance y progreso del saber general» (Agirre, 2000: 17).

Disolver lo artístico en lo estético

La educación estética, según el autor, podría ampliar los márgenes de la educación artística y propiciar, en los estudiantes, instancias de aproximación y apropiación cultural que los orienten hacia la búsqueda, no de una verdad absoluta, sino de la comprensión que otorga sentido a la experiencia como construcción de identidad. Éste sería uno de los fundamentos por los cuales Agirre declara lo siguiente: «La propuesta pragmatista de disolver lo artístico en lo estético y de tratarlo además como experiencia, nos parece muy acertada y fructífera para un replanteamiento de la educación artística» (Agirre, 2000: 295).

Así, el autor propone replantear el ámbito de estudio de la educación artística e incluir formas de la experiencia estética que no se encuentren relacionadas con el arte; en su propuesta, la educación estética se concibe como posibilidad de generar experiencias dentro y fuera del ámbito artístico, lo que él explica con estas palabras:

Es por ello que experiencias cotidianas pueden ser vividas como experiencias estéticas y experiencias artísticas no constituir en absoluto una experiencia estética. Por que ambas dependen del tipo de relación significativa que se establece entre sujeto y objeto (Agirre, 2000: 15).

Luego, considerar el campo de la educación estética desde

esta perspectiva implica pensar la estética con autonomía de su objeto, es decir, no se presenta como cualidad o característica específica de algo, sino más bien se concibe como una posibilidad relacional, centrada en los recursos experienciales de los estudiantes.⁴⁶

En cuanto a la relación entre el arte y la estética, el autor plantea que es la estética la que proporciona condición de artístico a un objeto o experiencia y no al contrario. Y sobre esto advierte:

Si para que algo sea experimentado como estético tuviera que ser primero artístico, esto significaría que todos aquellos sucesos u obras carentes de artisticidad no serían susceptibles de vivirse estéticamente. Sin embargo, la historia del arte (y la del arte moderno particularmente) nos muestra que el proceso se produce en otra dirección (Agirre, 2000: 16).

De esta manera, la responsabilidad de la escuela en el proceso de vinculación de la experiencia estética con las experiencias personales sería crucial. Aun así, no resulta claro, en el planteamiento de Agirre, cómo desarrollar en las prácticas educativas las estrategias y métodos adecuados para el logro de este propósito. Tampoco queda clara, específicamente en el currículo escolar, la manera de someter esa educación estética a evaluación.

Imanol Agirre considera que el ámbito de la estética y su experiencia son dimensiones que cambian, que están determinadas culturalmente y que sólo se pueden definir en un «contexto de uso» específico. Entonces, se hace prioritaria la sensibilización de los alumnos frente a sus propias experiencias, lo que implicaría una mayor conciencia y atención del ambiente simbólico en que ellos mismos se relacionan. Por ello, resulta adecuado que el objeto de la educación estética no se limite sólo a las prácticas de arte; aun cuando, como menciona Agirre, «tenga en las manifestaciones artísticas su objeto principal de estudio» (2000: 306).

Respetando el legítimo derecho a enfatizar el aspecto subjetivo de la experiencia estética que la propuesta del autor desarrolla, cabe preguntarse acerca de las construcciones estéticas

⁴⁶ Esto ligaría claramente a Imanol Aguirre con autores como John Dewey, uno de los primeros que destaca la capacidad del arte para generar experiencia estética.

intersubjetivas y lo que el sistema escolar puede aportar sobre ellas. En los planteamientos de Agirre, éstos no parecen tener un lugar relevante.

Educación estética para ampliar la comprensión

Con respecto a investigaciones contemporáneas, el autor cuestiona las posturas reconstruccionistas desarrolladas por autores como Freedman, Hernández y Efland, que proponen la relación de la educación artística con la cultura visual. Según Agirre, ellos conciben las manifestaciones artísticas desde el sesgo de considerar sólo una dimensión de los «registros sensoriales», segmentando la experiencia estética posible. Además, plantean la búsqueda de los «mensajes ocultos», que tanto el arte como las expresiones visuales llevarían implícitos, para así contribuir a lograr el cambio social. Esto se orientaría hacia buscar develar una verdad, postura que Agirre no comparte. Sobre esto él mismo señala:

Nosotros creemos que el objetivo del arte no es cambiar la sociedad, como se afirma en las estéticas reconstruccionistas, sino indagar sobre la experiencia [...] de acuerdo con —o a través de— un tipo de actividad de orden estético y cultural. El objeto del arte es condensar experiencia de una manera estética y, por ello, el de la educación artística debe ser generar sensibilidad para hacer uso de dicha experiencia, para implementar tales condensados a las experiencias personales, para entrecruzar experiencias (2000: 304).

En consecuencia, desde el paradigma pragmatista, Agirre propone apartarse de aquella concepción que ve a la educación estética como búsqueda de la verdad a favor de una concepción experiencial de la misma. El ve la experiencia estética como fuente de una identificación sobre la cual se construye la propia subjetividad a nivel emotivo-estético y no sólo cognitivo-analítico; no como algo predeterminado sino como algo en curso de ser, en constante elaboración. Y esto, a juicio del autor, debería «marcar la pauta» sobre qué tipos de productos culturales deben ser incluidos para construir el objeto de estudio de la educación artística, y así poder generar experiencia estética.

Sin embargo, Agirre explica que la educación estética en el arte no sólo está referida a la posibilidad de los estudiantes de construir identidad, también resulta un espacio importante para

comprender el arte mismo. Es aquí donde él reconoce la importancia de la teoría en la educación estética: para poder ampliar los recursos y posibilidades de comprensión. El contenido teórico resulta necesario para problematizar, categorizar y afinar las percepciones individuales y colectivas.

TERCERA PARTE

RESUMEN Y CONCLUSIONES

«Cultivar el alma grande», desarrollar el sentimiento de lo bello y educar el sentido estético, fueron las principales consignas que

No obstante, el concepto de cultura adquirió su sentido en el último tercio del siglo XVIII, gracias a la contribución del joven filósofo alemán Friedrich Schiller quien, en 1791, publicó sus *Fragmentos sobre la educación estética del hombre*. Esta obra se convirtió en una obra fundamental en la historia de la cultura (1994).

La educación estética en Chile

El movimiento precursor de la educación estética, a nivel escolar, tuvo su origen en Europa a comienzos de la década de 1890.¹ Su principal objetivo fue humanizar y liberalizar la educación, desarrollando el «sentimiento por lo bello». Las primeras referencias explícitas a este proyecto educativo surgieron en Chile a mediados de esa década, cuando Morales Vera propuso implementar una educación estética para apreciar la belleza en todas sus modalidades: naturaleza, arte (literatura, música, artes plásticas), a través de diversas áreas del currículo.

Los propósitos de la educación estética han evolucionando a lo largo del tiempo dependiendo fundamentalmente de las necesidades de la sociedad, las concepciones de la educación, los grupos sociales, las circunstancias históricas, políticas y el desarrollo artístico cultural que ha experimentado el país. En consecuencia, la formación —o deformación— estética ha sido condicionada, desde sus orígenes, por factores sociales, políticos, económicos y tecnológicos, entre otros. A continuación reseñaremos los propósitos más recurrentes.

Cultivar el «buen gusto», desarrollar el sentimiento de lo bello y educar el sentido estético, fueron las principales consignas que

¹ No obstante, el concepto de educación estética nació en el último decenio del siglo XVIII, gracias a la contribución del poeta, historiador y filósofo alemán Friedrich Schiller quien, en 1795, publicó sus famosas *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Una referencia a esta obra puede consultarse en Gennari (1994).

se esgrimieron para justificar la educación estética, desde aproximadamente fines del siglo XIX hasta mediados de la década de 1940. En aquella época la noción de gusto solía ser asociada con la facultad de distinguir y de juzgar lo bello y lo feo. Por su parte, el «buen gusto» se relaciona con la experiencia de lo sublime, lo placentero, el orden y el goce estético, mientras el «mal gusto» está vinculado con el desagrado, lo bizarro, el desorden, lo grotesco y lo feo. Como la noción de «buen gusto» se asocia a la sensibilidad artística y refinada, la práctica pedagógica tiende a reprimir y/o a negar la consideración de lo vulgar y lo feo.

Por otra parte, la noción de «buen gusto» supone una connotación normativa y aristocratizante que, como diría Bourdieu, generalmente corresponde a los intereses y prácticas de grupos sociales que detentan el poder. Desde esta perspectiva, surge la necesidad de adoctrinar estéticamente a una gran masa de la población, incluyendo a todos aquellos postergados que supuestamente no han tenido acceso a una formación estética. Así, la categoría de «buen gusto» se identifica con pequeños grupos ilustrados que, con una cuota de ingenuidad y paternalismo, pensaban que debían «evangelizar estéticamente al pueblo» para que superara su «mal gusto».

La «evangelización estética» fue concebida principalmente como refinamiento moral en el caso de los artesanos, obreros y campesinos. El propósito de esta educación era generar mecanismos de defensa y/o de sublimación frente a la condición de miseria y marginalidad; bajo el supuesto que la educación estética tenía la facultad de transformarse en un antídoto para combatir o mitigar diversos males sociales.

La vinculación de la educación estética con la formación moral se hizo explícita y más frecuente a comienzos del siglo xx. Sin embargo, los planteamientos en relación con este tema varían de autor en autor. Por ejemplo, mientras para Maximiliano Salas Marchan la educación estética no es causa de la conducta moral virtuosa, aunque tiende a fortalecerla argumentando que lo malo es feo y lo bueno es hermoso, para Roberto Olmedo los términos bello y bueno deben considerarse sinónimos, pues la relación que hay entre ellos es tan estrecha que llegan a confundirse.

La higiene y la limpieza del ambiente también se vincularon directamente con la función moralizadora de la educación estética. Por ejemplo, con frecuencia se relaciona la belleza pulcra con los valores positivos y la fealdad sombría y desordenada con los valores contrarios. Desde este enfoque, se piensa que el

establecimiento educacional debe jugar un rol fundamental en el desarrollo estético mediante el cuidado de su entorno.

Por otra parte, el argumento en favor de una educación estética que promueva el «buen gusto» se proyectó a la industria con la expectativa de mejorar nuestra capacidad de competir en el comercio internacional, generando productos estéticamente más interesantes y creativos que pudieran contribuir al desarrollo económico y social del país.

La transición de la educación estética —desde una concepción centrada en la formación del «buen gusto» y sus aspiraciones moralizadoras— hacia el desarrollo de la sensibilidad, fue un proceso lento que tuvo no pocas oscilaciones y regresiones. En efecto, el proyecto pedagógico que reivindica el valor de la sensibilidad como expresión de la subjetividad se fue abriendo paso gradualmente y no sin tropiezos, de modo que estas ideas más progresistas fueron reflejándose en los programas de estudio, los discursos y las buenas intenciones.

Las primeras referencias al desarrollo de la sensibilidad estética se plantean, de un modo más explícito, en la década de 1930. Estas coinciden con el surgimiento de un mayor interés por el arte infantil, la enseñanza de la historia del arte y lo que podríamos denominar la promoción de una visión más moderna de la educación artística, que reivindica la necesidad de desarrollar la capacidad de expresión personal.

A mediados del siglo XX, los planteamientos sobre educación estética se encuentran en pleno período de transición, desde un enfoque moralista-colectivo hacia el reconocimiento de la sensibilidad individual. Por una parte, todavía quedan resabios, tal vez añoranzas, que buscan la formación del «buen gusto». Por otra, surge con mayor nitidez la idea de desarrollar la sensibilidad y el juicio estético. Así, de un modelo que históricamente ha privilegiado las dimensiones productivas, manuales y técnicas, se busca transitar hacia una enseñanza que no sólo promueva la libre expresión y la creatividad, sino que también desarrolle la sensibilidad estética y la capacidad de pensar e investigar en torno al fenómeno artístico. Sin embargo, el marcado predominio de actividades vinculadas con el hacer, las manualidades y las técnicas frustró nuevamente la posibilidad de implementar un proyecto de educación estética.

Pero la historia vuelve una y otra vez a retomar los desafíos pendientes, de manera que uno de los propósitos fundamentales de la actual reforma educacional en artes es contribuir a mejo-

rar la calidad de la enseñanza, incorporando niveles más exigentes de percepción, reflexión y crítica en los procesos de investigación y de creación artística. Complementariamente —y más allá de las artes— también se propone desarrollar la sensibilidad hacia los objetos, imágenes y espacios que conforman nuestro entorno cotidiano. La idea es promover la educación estética «en las artes» y «fuera de las artes», reivindicando así el valor intrínseco de la experiencia estética y su aporte a la construcción de nuestra identidad personal y social, de acuerdo a los escenarios culturales que estamos viviendo.

La educación estética a nivel internacional

En lo que respecta a los propósitos de la educación estética en el ámbito pedagógico internacional, reseñaremos aquí algunas consideraciones teóricas y prácticas que surgen de los autores estudiados, como también algunas convergencias, matices y diferencias que pueden enriquecer sus propuestas y motivar la discusión.

La educación estética como espacio de sanación personal y social

Luego de hacer un recorrido histórico-filosófico, Irena Wojnar reivindica la importancia del arte en la formación escolar y subraya la necesidad de impulsar una pedagogía estética. Ella propone el arte como espacio de sanación² y de acercamiento entre seres humanos. El momento histórico en que se hacen estas propuestas es inmediatamente posterior a la Segunda Guerra europea, período en el que predomina una necesidad de reconstrucción y liberación. De acuerdo a estos planteamientos, el arte debería penetrar en la sociedad por medio de la educación y abrir la posibilidad de que todos accedan a él como experiencia educativa; para ello se propone la formación del espíritu abierto, incorporando dimensiones tales como la percepción, el saber enriquecido por el contacto con las obras de arte y el desarrollo de la capacidad creadora. En estas aproximaciones estarían con-

² El planteamiento del arte como factor liberador del ser humano es una idea que Wojnar rescata de la propuesta de Schiller, uno de los autores en que se basa la «educación por el arte».

tenidas las posibilidades de una educación estética capaz de desarrollar la comprensión, la experiencia, el conocimiento y la posibilidad terapéutica del ser humano, en virtud del arte.

Por su parte, Herbert Read, pensador contemporáneo a Wojnar, cree que una de las causas esenciales de los problemas individuales y colectivos radica en el modelo educativo, por cuanto éste establece un énfasis prioritario en aspectos racionales y lógicos, en desmedro de los intuitivos y estéticos. Según Read, los estudiantes se desvinculan de sus propias «sensaciones» con respecto a los objetos y el entorno, lo que produce la neurosis, la desadaptación y el desequilibrio no sólo individual, sino también social. Y es precisamente la educación el ámbito responsable —social y culturalmente— de revertir tales problemas. Para ello Read postula —con cierta ingenuidad y romanticismo— lo que denomina una «revolución», un cambio radical y definitivo, no por la fuerza, sino a través de la «educación por el arte». Desde esta perspectiva, el docente en la escuela debería ser un guía, un «amigo», un facilitador de los procesos artísticos y estéticos que ocurrirán de modo espontáneo.

La propuesta de «educación por el arte» que Read busca incorporar en la escuela supone una educación estética y artística como base de todas las otras disciplinas. El arte ha de ser el eje principal de la enseñanza, según el autor, y el propósito de esta educación será promover el equilibrio emocional y moral de los individuos y la sociedad.

Como se sabe, la idea de promover la catarsis a través de las artes se remonta a los planteamientos de Platón y Aristóteles, quienes advirtieron especialmente en el teatro, la música y la danza un efecto de purificación. Sin embargo, aun cuando es posible reconocer que la experiencia estética y artística puede tener un potencial de sanación —lo cual se evidencia, por ejemplo, en los estudios y prácticas de arte-terapia—, resulta poco convincente fundamentar la educación estética sobre la base de argumentos de esta naturaleza. El contacto con las artes no necesariamente implica un efecto catártico o moralizador, lo cual puede verse refrendado por el hecho de que los artistas no constituyen un ejemplo de mayor armonía espiritual o de sanidad mental (aunque tampoco representan lo contrario). Por otra parte, en pos de afinar la línea de argumentación, habría que preguntarse qué propósitos, de mayor solidez, pueden justificar la educación estética o, dicho de otra forma, cuáles pueden ser sus objetivos fundamentales, su aporte único al desarrollo per-

sonal y social. Al abordar el planteamiento de otros autores, haremos referencia a este tema.

Según Lowenfeld y Brittain, quienes publican a comienzos de la década del setenta, la educación estética contempla un amplio campo de experiencias en el arte, de las cuales consideran principalmente los procesos de producción. Para ellos el desarrollo de la conciencia estética es parte fundamental de la educación artística. Su principal contribución consiste en llevar la teoría a la práctica educacional. Los autores abordan «cómo» hacer cambios en el aula, proponiendo metodologías y actividades, así como también formas de mirar y comprender el arte infantil. En el ámbito de la educación estética, los planteamientos de Lowenfeld están vinculados principalmente a la producción artística de los niños y a cómo el producto del hacer revela el desarrollo estético a través de un ordenamiento sensible y armónico; para ello él establece seis etapas específicas del desarrollo artístico, y caracteriza al crecimiento estético como un componente del crecimiento total, cuya especificidad se basa en un paulatino proceso de cambio, desde un estado inicial de caos, hacia una organización más armónica. El autor señala que el criterio estético se forma a partir de las necesidades específicas de cada individuo y no debe ser objeto de enseñanza, ya que estaría íntimamente ligado a la personalidad.

Alfabetización estética y desarrollo de la conciencia ambiental

A mediados de la década del setenta, Porcher alude a diversos factores sociales que inciden en el descuido que la escuela ha mantenido sobre el aspecto estético y los motivos por los cuales el arte ocupa un lugar fronterizo respecto a otros ámbitos de formación. La escasa importancia de la educación estética a nivel escolar residiría, en gran medida, en la suposición de que a ésta se accede sin mediación ni conocimiento, a través de una hipotética libertad e inmediatez. Desde aquí fundamenta la importancia de la escuela como lugar donde, a través de una enseñanza estética intencionada y racionalizada, se puede lograr la democratización del acceso al arte y por lo tanto modificar las desigualdades que han existido en este ámbito.

Según Porcher, los fines para una educación estética en la escuela se deben establecer de acuerdo a tres modalidades que operarían de manera simultánea. Una, que conciba las actividades estéticas como parte de la formación intelectual del alumno;

otra, como recurso y herramienta necesaria para el logro de la propia expresión; y una última, que haga posible adquirir sensibilidad frente a las obras de arte. De esta forma, amplía los propósitos de la educación estética más allá de la capacidad de expresión, vinculándola más específicamente con el desarrollo cognitivo y la capacidad de percepción del fenómeno artístico y del entorno cotidiano.

Jean-Claude Fourquin, por su parte, propone una «alfabetización estética», que implica asumir el mundo como un «paisaje», como una «totalización de estímulos»; ello supone también desarrollar la sensibilidad y la capacidad de decodificar la obra de arte. Así, los objetivos de la educación estética se orientarían a crear una conciencia exigente y activa con respecto al entorno cotidiano, y a desarrollar de forma global la personalidad a través de actividades expresivas, creadoras y de fomento de la sensibilidad. El logro de estos propósitos, según Fourquin, requiere el empleo de métodos pedagógicos específicos, progresivos y controlados. Sólo estos métodos serían capaces de producir una alfabetización estética intencionada y enseñable, en relación con lo que denomina «crisis del entorno» y «fealdad de masa», fenómeno que haría necesaria la educación y sensibilización estética de los individuos frente a un entorno degradado. Según él, para el logro de una adecuada educación estética no bastaría con mirar, escuchar, etcétera, sino que habría que desarrollar categorías e «instrumentos de percepción». Esos instrumentos y categorías serían pedagógicamente transmisibles.

De un modo similar, a fines de la década de los noventa, Mario Gennari propuso una concepción de educación estética que implica la vivencia del «evento estético» como fenómeno cultural, el cual requiere educar el «esfuerzo interpretativo»; procurando un equilibrio entre la generación del objeto estético y su recepción. La particularidad de la propuesta de Gennari radica en considerar la educación estética como una «lectura» de un texto o de textualidades. Él señala que este tipo de educación tiene «al menos cuatro estructuras textuales de base»: la palabra, la imagen, el sonido y el gesto. Esto implica la existencia de «estrategias gramaticales», que a su vez se encuentran en un «campo» semiótico referido a condiciones históricas y culturales particulares. El propósito de la educación estética consistiría, entonces, en la interpretación de estas manifestaciones. En dicha interpretación (intratextual e intertextual) existe un aspecto creativo a desarrollar, de acuerdo a ciertas «trayectorias de sentido».

Gennari también propone los «contextos educativos» como ocasión pedagógica. Por ejemplo, las estéticas de la ciudad y la «pedagogía del viaje» como textos a ser interpretados; y el «viaje de la mirada», como parte de una pedagogía de los ambientes educativos, lo cual significa articular oportunidades didácticas en cada contexto y situación particular. El autor reconoce la educación estética como un modo de conocer, valorando el potencial de una escuela abierta, permeable a los ambientes en los que está inserta.

La educación estética como un modo de conocer

Varios autores enfatizan el valor cognitivo de la educación estética. Por ejemplo, en la década de los setenta, Ralph A. Smith postula que esta modalidad de educación permitiría, a través de la enseñanza del arte, desarrollar un modo de conocimiento que no es posible adquirir mediante ninguna otra disciplina, debido a que la experiencia estética supone la interacción de los sentimientos y de la razón durante el proceso cognitivo. La experiencia estética, al producir goce por medio de una focalización de la atención —aspecto que abordaremos más adelante—, permitiría conocer las riquezas y particularidades de los objetos, ampliando la conciencia que el sujeto tiene sobre el mundo (contemplación desinteresada). Entonces, para lograr el desarrollo de la experiencia estética, según Smith, el énfasis debe estar en el sujeto que percibe más que en el objeto percibido.

Uno de los aportes más significativos de este autor dice relación con la enseñanza de la crítica estética, a la que adjudica gran importancia. Él divide la crítica en dos procesos distintos: la crítica estética exploratoria y la crítica de la evaluación; y sugiere poner el acento de la enseñanza en los procesos de apreciación de las obras, más que en desarrollar técnicas y habilidades productivas.

Probablemente quien más ha trabajado el valor cognitivo de la educación estética es Louis Arnaud Reid, Profesor Emérito de la Universidad de Londres.³ Él postula que la educación artística debe incluir el desarrollo de la percepción estética (y del goce estético), paralelamente al estudio y la experiencia del arte. En-

³ De quien tuve el privilegio de ser alumno en la década de los ochenta en un seminario del programa de doctorado del Departamento de Arte, Instituto de Educación, de la Universidad de Londres.

tre sus principales aportes teóricos está el haber reivindicado el valor cognitivo de la experiencia estética. Según Reid, en este tipo de experiencias el sentimiento es seguido por el razonamiento que lo ilumina y le permite comunicar a otros lo que se ha descubierto. En este proceso, se debe hacer conscientes a los alumnos de la dimensión afectivo-cognitiva del conocimiento, es decir, de la importancia de los sentimientos en el proceso de aprendizaje de cualquier materia. Reid, al igual que Smith, subraya la necesidad de desarrollar la capacidad crítica de los alumnos, lo que implica hacerles distinguir entre los hechos y las propias opiniones y percepciones acerca del objeto artístico.

En la década de los noventa, Michael Parsons y Gene Blocker también abordan el tema de la educación estética en el contexto de la enseñanza de la artes, enfatizando una aproximación cognitiva. Parsons realiza un estudio sobre cómo se elabora el pensamiento estético desde la niñez a la adolescencia, estableciendo una categorización sobre la base de conceptos y habilidades (estilo, expresión y autoconciencia). Esto evoluciona desde etapas más concretas a una mayor abstracción (Piaget, Kohlberg) y de centrar las repuestas sobre el arte en la propia opinión hacia considerar los puntos de vista ajenos. Los autores proponen que el currículo se adapte a las etapas en que se encuentran los estudiantes y que los profesores formulen preguntas para que los alumnos puedan identificar y discutir temas filosóficos relacionados con las obras de arte, de acuerdo con su etapa cognitiva y emocional. Para lograr estos propósitos, es importante que los profesores tomen conciencia de sus propias convicciones, estén dispuestos a ponerlas en discusión y a propiciar el debate sobre temas relacionados con el arte. El docente debe mantener esencialmente una actitud «experimental» y al planificar las actividades debe tener presente qué piensan los alumnos sobre arte.

Desde una perspectiva similar, Mihaly Csikszentmihalyi propone «cultivar y disciplinar los sentidos» para contribuir al goce estético. Sin embargo, considera la experiencia estética principalmente en relación con las artes visuales. Señala que los seres humanos disfrutan con actividades que exigen mayor foco y claridad que las de la vida cotidiana, y para que puedan interactuar con las obras de arte necesitan acostumbrarse a focalizar la percepción para decodificar mensajes. Es lo que llama «experiencia informada». Aunque cree que en algunos lugares, como museos y galerías, se facilita el encuentro entre el observador y la obra,

él recomienda proporcionar información al observador para que pueda acercarse a las obras sin sentirse inhibido por el entorno. También sugiere, para favorecer la experiencia estética, disponer de un tiempo que permita observar y relacionarse con las obras de arte, ya que esta experiencia no se puede «apurar». Csikszentmihalyi considera que el objeto observado y su multiplicidad de significados es relevante para generar experiencia estética y estima que el profesor debe orientar a los alumnos para que descubran la trascendencia de las obras.

Educación de la sensibilidad estética dentro y fuera de las artes

A mediados de la década de los ochenta, Betty Redfern —influenciada por Reid— considera la educación estética como una respuesta afectiva, intelectual y personal frente al mundo, cuyo propósito supera ampliamente el ámbito artístico. Según esta autora, la percepción estética se relaciona más a «cómo» que a «qué» percibimos, pues todo puede ser percibido estéticamente.

Redfern sugiere abrir las posibilidades del lenguaje para describir y comentar la percepción estética, de manera de no restringirla a ciertas modalidades lingüísticas. En consecuencia, los estudiantes deberían ampliar el vocabulario en las referencias a sus procesos de percepción, así como desarrollar la imaginación y sus capacidades sensoriales. La educación estética implicaría un «ponerle nombre» a las sensaciones personales y, por lo tanto, distanciarse de los propios procesos perceptivos. Desde este enfoque, la educación estética se podría definir como «el cultivo de la capacidad individual de mirar las cosas [...] con una particular atención imaginativa, lo cual supone desarrollar la capacidad de reflexión crítica frente a las propias respuestas» (67). La autora otorga especial importancia a la apreciación de la naturaleza como metodología para la educación estética.

Imanol Agirre, concordante con el enfoque de Redfern, postula que la educación estética debería ampliar los márgenes de la educación artística, propiciando instancias de aproximación y apropiación cultural que orienten a los estudiantes hacia la búsqueda, no de una verdad absoluta, sino de la comprensión que otorga sentido a la experiencia como construcción de identidad. Con un enfoque pragmatista plantea disolver lo artístico en lo estético. Sugiere replantear el ámbito de estudio de la educación artística e incluir formas de la experiencia estética que no se encuentren relacionadas con el arte; se sitúa en una posi-

ción que interrumpe una tradición que ligaba a la estética irremediabilmente al arte. Desde aquí enfoca la discusión hacia el sujeto como constructor de experiencia estética, independientemente del objeto.

En consecuencia, en esta propuesta la educación estética se concibe como posibilidad de generar experiencia dentro y fuera del ámbito artístico, dependiendo del tipo de relación significativa que se establece entre sujeto y objeto. Esto implica una responsabilidad crucial de la escuela en el proceso de vinculación de la experiencia estética con las experiencias personales. Considera también que el ámbito de la estética y su experiencia son dimensiones que cambian, que están determinadas culturalmente y que sólo se pueden definir en un «contexto de uso» específico. Por ello se hace prioritaria la sensibilización de los estudiantes frente a sus propias experiencias, lo que implicaría una mayor conciencia y atención del ambiente simbólico en que ellos mismos se relacionan. Concibe la experiencia estética como construcción de la identidad y comprensión de la propia subjetividad, a nivel emotivo-estético y no sólo cognitivo-analítico.

Por su parte, Klaus Mollenhauer, a comienzos de la década de los noventa, también propone ampliar la noción de educación estética más allá de la educación artística, reivindicando la función del mundo sensorial en la vida cotidiana. De esta forma, se podría contribuir a reestablecer el equilibrio perdido entre el individuo y los productos industriales. Así, la educación estética consistiría principalmente en desarrollar la habilidad de (re)conocer y experimentar la sensibilidad, explorando la propia subjetividad en relación con la vida cotidiana y sus representaciones simbólicas, lo cual implicaría, a su vez, incrementar la conciencia de nuestra corporeidad. Para Mollenhauer, la formación estética supone un enfoque didáctico diferenciado que aborde la especificidad de cada uno de los sentidos. Este autor considera que algunos sentidos (los lejanos: la vista, el oído) son más educables que otros (los cercanos: el gusto, el olfato y el tacto).

Consecuente con el planteamiento anterior, Mollenhauer sugiere concentrar la atención en la sensación corporal que experimentamos, de manera que ésta se convierta en objeto de nuestro interés. En palabras del autor, «las actividades estéticas serían aquellas que están referidas a este tipo peculiar de la sensación y de la dirección de la atención. La educación estética sería entonces, aunque no sólo eso, también el conjunto de esfuerzos que promueven tales direcciones de la atención» (Mollenhauer, 1990: 71).

Este postulado puede entenderse mejor si consideramos la experiencia estética como un modo de conocimiento sensible, vale decir, como una forma de percepción del mundo que surge del encuentro entre el sujeto que percibe y el fenómeno percibido. Percibir, como plantea Katya Mandoki (1994: 179),⁴ supone adueñarse, apresar, subjetivar, pero también implica conformarse desde matrices estéticas que condicionan la percepción. Cabe destacar, en este contexto, el empleo de la palabra encuentro, por cuanto se trata de un sujeto histórico con sus propias características e identidad (edad, género, contexto social, familiar, geográfico, político, otros), de manera que la «lectura» o «digestión» que hace del fenómeno están determinadas por su vida personal y social.⁵

La idea de concentrar la atención en un fenómeno estético no parece fácilmente practicable, sin haber vivido experiencias previas que permitan reconocer las sensaciones estéticas como tales. Consecuentemente, en teoría, la capacidad de concentrar la atención debería ser mayor en la adolescencia que en la infancia, en la medida que se hayan generado oportunidades para desarrollar esta capacidad. Sin embargo, la experiencia estética no siempre depende de actos voluntarios.

Una aproximación discrepante de Mollenhauer es la que propone Mandoki cuando afirma:

Al contrario de la definición kantiana de «atención desinteresada», concebimos a la experiencia estética más bien como sensibilidad focalizada [...] El término de foco resulta de mayor potencial heurístico que el de atención, y aunque pueda hablarse de experiencias estéticas holísticas, es decir que no enfocan nada en particular sino que se integran con una situación entera, de todos modos puede hablarse de un foco disperso [...] El foco puede ser agudo, obtuso, preciso o disperso, convergente o di-

⁴ Mayores referencias al planteamiento de esta autora en Errázuriz (2002).

⁵ Al respecto, José Luis Molinuevo propone la siguiente reflexión: «Las mediaciones son de diverso tipo, pero destaca entre ellas la mediación histórica, ya que la experiencia no tiene un carácter puntual sino que se constituye históricamente, es memoria. No hay auténtica experiencia estética sino ha construido cada uno su propia tradición o en otros términos, no ha construido su propia identidad como sujeto histórico. [...] Se pretende, ante todo, insistir en que para la construcción de una conciencia estética contemporánea es fundamental tener en cuenta esta dimensión temporal, pero con un matiz decisivo: no somos tiempo sino que somos nuestro tiempo» (2002: 262).

vergente, telefoto o gran angular, como es el foco de una cámara fotográfica» (Mandoki, 1994: 43-4).

Mandoki cuestiona el mito de la actitud desinteresada por representar una visión más bien purista de la experiencia estética que supondría una «actitud correcta», separada de lo práctico. Este planteamiento, además de ser sugerente desde el punto de vista teórico, representa un aporte en el contexto de la educación estética, por cuanto ejemplifica diversas formas o modalidades respecto a cómo puede operar la sensibilidad. En este sentido, la analogía del foco de una cámara fotográfica ilustra de un modo didáctico dos características claves de la experiencia estética: por una parte, la capacidad de enfocar la percepción y, por otra, el grado de sensibilidad y persistencia con que lo hacemos, aspectos fundamentales para ser considerados en el ámbito pedagógico.

Si compartimos el planteamiento anterior, entonces la educación estética consistiría fundamentalmente en estimular la capacidad de las personas para reconocer y desarrollar su experiencia sensible a partir de su propia vida personal y social. A modo de ejemplo, podríamos imaginar que las distintas formas de conocimiento y de aproximación al mundo (estético, científico, histórico, otros) representan diversas frecuencias de un dial,⁶ que pueden ser cultivadas a través de la educación. Por consiguiente, el objetivo fundamental de esta formación consistiría en desarrollar la capacidad de sintonizar la frecuencia de la experiencia estética desde la propia identidad, para fomentar la sensibilidad estética y, por lo tanto, hacernos más conscientes respecto a esta dimensión de la experiencia humana.⁷

Decimos «sintonizar» en vez de concentrar la atención de un modo desinteresado (como propone Mollenhauer basándose en Kant), por cuanto, si la educación estética supone fomentar la experiencia de la sensibilidad, entonces su tarea primordial consiste en ayudar a reconocer, en «despertar» esa facultad para desarrollarla. Este punto es importante ya que, en último término, lo que está en juego es la posibilidad de vivir la experiencia

⁶ No se trata de un dial horizontal o lineal, sino más bien de un dial circular en el cual los distintos modos de conocimiento interactúan entre sí, de manera que los límites entre éstos no son fácilmente acotables.

⁷ Jacquet Maquet «entiende por sensibilidad estética, la capacidad de ser estéticamente consciente» (en Chalmers, 2003: 106).

estética.⁸ Es decir, el hecho de que potencialmente podamos percibir un fenómeno desde una perspectiva sensible y reflexiva no garantiza, necesariamente, la puesta en práctica de esta facultad en la vida cotidiana.

Sabido es que sólo aprovechamos algunas capacidades y habilidades de nuestro potencial cognitivo, mientras otras pueden permanecer dormidas prácticamente toda la vida. Es por esto que existe la necesidad, como plantea Porcher, de «alfabetizar estéticamente», así como también se podría postular una «alfabetización ética» en torno al medio ambiente y el patrimonio cultural, entre otros. En efecto, ambas dimensiones de la experiencia humana (ética y estética) suelen ser descuidadas en el sistema educacional, lo cual se evidencia de un modo elocuente al comparar su asignación de recursos (humanos, tiempo, materiales, otros) en comparación con los recursos destinados a, por ejemplo, la enseñanza del lenguaje, las ciencias y el deporte. Dicho de otra forma, si no fuéramos alfabetizados matemáticamente desde temprana edad, difícilmente podríamos acceder al conocimiento de ese sistema simbólico por iniciativa personal. El ejemplo también se puede aplicar a la experiencia estética: si no se enseña a sintonizar la experiencia estética desde la niñez, difícilmente contaremos el día de mañana con ciudadanos estéticamente educados.

En resumen, como ya expresamos, se trata de fomentar una educación que contribuya al crecimiento personal y social desde una perspectiva más plenamente humana, y que por tanto promueva el desarrollo de la sensibilidad estética y la dimensión artístico-cultural; y cuyo sentido no se reduzca al mero crecimiento económico y material del país. En consecuencia, se trata de promover una educación más relevante, menos instrumentalizada, capaz de incentivar distintas formas de conocer, pensar y sentir.

⁸ Para mayores antecedentes sobre la experiencia estética, véase Mitias (1986).

ANEXO

PREGUNTAS PARA RECONOCER Y COMPARTIR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

1. ¿Comparten o discrepan con algún otro estudiante las conclusiones de las experiencias estéticas y divergen en sus criterios, estilos, gustos, gustos, lecturas, preferencias, por ejemplo, de género (temáticas, masculinidad), sociales, culturales, etcétera?

2. Plantea conclusiones tentativas, a la luz del trabajo personal y grupal, en relación a la formación y experiencia estética en el ámbito de las artes y fuera de las artes.

El cuestionario que se presenta en este anexo tiene por objeto promover el conocimiento, el intercambio y la discusión en torno a la experiencia estética, abordando diversas áreas, tópicos y contextos que pueden contribuir a dilucidar nuestras vivencias en relación con esta dimensión de la experiencia humana.

La primera versión de este cuestionario fue aplicada a la generación de estudiantes del curso Estética y Educación dictado el año 2000 en el Instituto de Estética de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica. Desde esa fecha hasta la actualidad, el instrumento ha sido modificado y enriquecido en varias oportunidades, aprovechando nuevos elementos teóricos que han surgido a partir del trabajo docente y las sugerencias de los alumnos.

Con el propósito de ejemplificar el tipo de reflexión que puede provocar el cuestionario, se adjuntan tres informes de taller elaborados por estudiantes de Licenciatura en Estética, en el curso Estética y Educación correspondiente a la promoción 2004, quienes, primeramente, respondieron en forma individual las preguntas y luego trabajaron en grupo de acuerdo a la siguiente pauta:

1. Compartir y discutir en grupo el cuestionario. Establecer los aspectos comunes y divergentes más relevantes, considerando factores institucionales, personales, de género (femenino, masculino), sociales, culturales, otros.
2. Plantear conclusiones tentativas, a la luz del trabajo personal y grupal, en relación a la formación y experiencia estética en el ámbito de las artes y fuera de las artes.

3. Elaboración de informe grupal. Adjuntar cuestionarios personales.

Las opiniones y/o conclusiones vertidas en estos informes tienen un valor meramente especulativo, ya que este instrumento no ha sido validado y aplicado aún de acuerdo a un procedimiento científico. Sin embargo, su valor testimonial y la relevancia de algunos planteamientos constituyen un aporte significativo en el contexto de esta investigación, lo que puede contribuir a motivar la reflexión en torno al desarrollo de la sensibilidad estética.

Cuestionario

El presente cuestionario no supone alternativas correctas o incorrectas. Cualquier opción es válida en la medida que corresponda a su experiencia estética. Responda todas las preguntas con la mayor dedicación y honestidad.

Nombre: Sexo: ☐ Edad: ☐

1. ¿Qué entiende usted por experiencia estética?

2. ¿Cuál(es) de los sentidos (vista, oído, tacto, olfato, gusto) tiene mayor relevancia y/o significación en su experiencia estética? (Marque con una cruz)

	Muy desarrollado	Desarrollado	Medianamente desarrollado	Poco desarrollado
Vista				
Oído				
Tacto				
Olfato				
Gusto				

3. ¿Qué color, forma, sonido, olor, sabor, textura, es de su mayor agrado estéticamente?

Color
 Sonido
 Sabor

Forma
 Olor
 Textura

4. ¿Qué color, forma, sonido, olor, sabor, textura, es de su mayor desagrado estéticamente?

Color
 Sonido
 Sabor

Forma
 Olor
 Textura

5. ¿Qué experiencias estéticas placenteras vive con mayor frecuencia?

6. ¿Qué experiencias desagradables vive con mayor frecuencia?

7. ¿Cuáles de los siguientes ámbitos provocan más su experiencia estética? (Anote el número de su respuesta en orden de importancia: 1° el más importante, 2° importante, 3° medianamente importante, etcétera.) Marque sólo las alternativas que correspondan y ejemplifique en cada caso.

Artes visuales	Relaciones humanas
Artes audiovisuales	Místico-religioso
Artes musicales	Erótico
Artes escénicas	Naturaleza
Artes literarias	Alimentos
Arquitectura	Vestuario
Diseño	Deportivo
Antigüedades	Tecnológico
Artesanía	Científico
Fiesta	Otros

8. ¿Qué artistas u obras de arte han sido particularmente relevantes en su experiencia estética? En caso que corresponda, marque con una cruz y especifique.

☐ Artes visuales	
☐ Artes audiovisuales	
☐ Artes musicales	
☐ Artes escénicas	
☐ Artes literarias	
☐ Otras	

9. ¿Qué ámbitos de la experiencia artística han sido más relevantes en su experiencia estética? En caso que corresponda, marque con una cruz y especifique.

☐ Creación	
☐ Apreciación (museos, galerías, etc.)	
☐ Crítica	
☐ Gestión	
☐ Otros	

10. ¿Cuáles son las experiencias estéticas más significativas que ha vivido? Mencione algunos ejemplos.

11. ¿Cuáles son las personas, instituciones, medios de comunicación, eventos, otros, que han sido más influyentes en su experiencia estética? Marque con una cruz y especifique.

☐ Personas	
☐ Instituciones	
☐ Medios de comunicación	
☐ Eventos	
☐ Otros	

12. ¿En qué medida los viajes y/o recorridos han contribuido de un modo significativo a su experiencia estética?

☐ Muy importante	
☐ Importante	
☐ Medianamente importante	
☐ Sin importancia	

13. Si marcó muy importante o importante, ejemplifique la respuesta específicamente en relación con su experiencia estética.

Trabajo en grupo

1. Compartir y discutir en grupo el cuestionario. Establecer los aspectos comunes y divergentes más relevantes, considerando factores institucionales, personales, de género (femenino, masculino), sociales, culturales, otros.

2. Plantear conclusiones tentativas a la luz del trabajo personal y grupal, en relación a la formación y experiencia estética en el ámbito de las artes y fuera de las artes.

3. Elaborar un informe grupal. Adjuntar cuestionarios personales.

Taller 1

Experiencia estética en base al cuestionario

Informe grupal elaborado por: Maite Alberdi, Ghislaine Arecheta, Felipe Campusano, Marcela Lillo, Marcio Vilches y Gabriela Villalba.

1. ¿Qué entiende usted por experiencia estética?

En esta pregunta coincidimos en que la experiencia estética no sólo va ligada al plano de los sentidos —como se suele pensar—, sino que, en primera instancia, nos llega por un estímulo sensorial, conducente a una nueva manera de conocimiento de la realidad.

Esta nueva forma de conocimiento se da, para algunos, por medio de una reflexión resultante de los estímulos sensoriales, involucrando así a la razón en este proceso; mientras que para

otros, el conocimiento derivado de la experiencia estética surge de una experiencia cuasi mística, extrarracional y suprasensible, que ocurre al traspasar el umbral material de la obra hacia su significado.

En ambos casos, sin embargo, creemos que esta instancia cognoscitiva es una experiencia única e irrepetible, que cada vez vivimos de distintas formas. Por lo tanto, es novedosa y particular; no podemos predecirla, como sí podemos intuir muchas otras experiencias que nos suceden en la vida cotidiana y que estamos preparados para vivir. La experiencia estética es capaz de sorprendernos.

2. ¿Cuál(es) de los sentidos (vista, oído, tacto, olfato, gusto) tienen mayor relevancia y/o significación en su experiencia estética?

En general, en esta pregunta no tuvimos disidencias entre hombres y mujeres. El sentido más desarrollado para la mayoría era la vista, luego seguía el oído. Y los menos desarrollados, el gusto y el olfato.

A los sentidos que creemos conocer con mayor profundidad, o que están más adiestrados, van ligadas las experiencias estéticas más recurrentes, aquéllas que nos han determinado. Creemos que los sentidos más desarrollados son los que han tratado de adiestrarnos a nivel educacional desde el colegio, con asignaturas tales como Artes Plásticas y Música. Desde aquel impulso inicial e institucional, esos sentidos se nos vuelven más cercanos: aunque los cinco sentidos —vista, oído, olfato, tacto, gusto— nos constituyen, son la vista y el oído los que más «sentimos», sobre los cuales tenemos más conciencia. Este dominio de ellos nos lleva a disfrutar más los estímulos que reciben, facilitando la experiencia estética basada en los estímulos visuales y acústicos.

En cambio, sucede algo distinto con el olfato y el gusto; aunque no negamos que podemos tener sensaciones muy placenteras al comer o al oler un aroma agradable, esa experiencia la catalogamos como mero placer corporal, que no creemos que nos otorgue un modo de conocimiento. Ese placer muchas veces se puede volver a repetir con la misma intensidad y de forma muy parecida; por ejemplo, nos fascina la comida china, y cada vez que comemos la disfrutamos de la misma manera. Sin embargo, creemos que las experiencias estéticas que nos otorgan

los otros sentidos —vista, oído— son más particulares, ya que aunque los estímulos sean similares, cada experiencia estética se nos presenta como única y la podemos diferenciar de otras anteriores. En este último caso, la experiencia parece nueva, no la reconocemos de antemano, como sí lo hacemos con otros placeres, como los ligados a la comida.

Consideramos que esta facilidad visual y sonora es adquirida gracias a la formación plástica y musical que recibe todo aquél que haya ingresado al sistema regular de educación. En este caso, la elección que la institución del Estado toma con respecto a la formación estética institucionalizada, repercute en la sensibilidad estética de las personas y el grado de educación de ciertos sentidos: esto nos hace ser más sensibles a estímulos visuales y acústicos por sobre otros, e incluso nos permite distinguir una gama más amplia de estos dos estímulos.

3. ¿Qué color, forma, sonido, olor, sabor, textura, es de su mayor agrado estéticamente? ¿Qué color, forma, sonido, olor, sabor, textura, es de su mayor desagrado estéticamente?

Color: En este punto hubo gran consenso pues a todos nos agradaba —a excepción de una persona— el verde y el azul. Quizás sea arriesgado aventurar hipótesis sobre esta elección, pero creemos que tiene que ver con que son colores del entorno, de la naturaleza —cielo, árboles— y es probablemente por el agrado que nos produce la misma naturaleza que estos colores se nos hacen tan agradables, incluso en otros planos, como en la pintura.

Forma: Todos coincidimos en que las formas más agradables eran las redondas (alguien mencionó las formas escultóricas, en general), como las líneas curvas asociadas a nuestro propio cuerpo.

Podríamos aventurar como hipótesis que la figura humana es el gran modelo que nos determina en cuanto a forma se refiere, por ser algo que nos constituye. Sólo una persona del grupo —alumna de arquitectura— prefería las figuras cuadradas. Consideramos que esta preferencia podía estar ligada precisamente a su formación académica, la cual probablemente le ha permitido desarrollar mayor sensibilidad hacia estructuras de mayor complejidad estética. Basamos esta afirmación en el hecho de que nuestra integrante arquitecto sentía desagrado estético hacia formas poco definidas, quizás desprovistas de la intencionalidad estética de las formas estructurales creadas por profesionales de su área.

Dentro de las formas desagradables, el resto del grupo coincidió en que las líneas rectas, simétricas, cuadradas, eran más molestas. Con respecto a este punto, es posible que el desagrado hacia esas formas se deba a que se dan de manera invasiva en el espacio urbano y erradican las formas sinuosas de la naturaleza.

Olor: Todos coincidimos en que los aromas más agradables eran los naturales: el olor a frescura que se encuentra en el aire limpio, los olores que disfrutamos son aquellos que se asocian a la limpieza. Entre nuestras preferencias estaban la tierra mojada, las flores, las frutas, la comida, los olores suaves. Nos desagradaba todo lo que se alejara de esta limpieza natural, el olor a cosas acumuladas, el olor a desecho, etcétera. En diversos casos, éste fue catalogado como olor a podrido, a descomposición. Observamos que los olores desagradables no son generalmente identificables en forma específica: no decimos, por ejemplo, «huele a manzana podrida», sino que todos los olores desagradables nos resultan parecidos, no así los agradables. También nos molestaban algunos aromas contruidos, como los de perfumes muy pasosos.

Observamos que las preferencias olfativas se relacionan muy estrechamente con las vivencias personales, además del gusto individual: por ejemplo, considerar agradable el olor de la trementina se debió en un caso a la asociación de ese olor con la experiencia emocional y estética de pintar.

Textura: Nos agradaban aquellas texturas lisas y suaves que a la vez se acompañan de temperaturas cálidas, y aquellas que al mismo tiempo apelan a otros sentidos, como el romper una hoja seca; el sonido que se escucha al tocarla es igual de placentero que la textura misma, lo uno no se concebiría sin lo otro. Las texturas agradables siempre se asocian al calor corporal. Las desagradables, por otro lado, las asociamos a una temperatura fría y a aquellas que se alejaban de lo liso y la suavidad, como las texturas rugosas, puntuadas, viscosas, etcétera.

Estas preferencias parecen estar influidas en gran medida por las primeras experiencias táctiles. El tacto es uno de los sentidos que primero se desarrollan en el ser humano, incluso antes de nacer, y tanto en la etapa prenatal como en las primeras experiencias posnatales, los estímulos táctiles se relacionan con la tibieza y la suavidad del contacto dérmico o uterino con la madre.

En ambos casos, la experiencia táctil se relaciona con la protección y la satisfacción de nuestras necesidades. Las texturas frías, puntuadas y duras, por el contrario, se alejan de la intimi-

dad que provocan las anteriores. Las experimentamos, por tanto, como ajenas a nosotros. Convinimos en este punto, por tanto, que aceptamos estéticamente de manera natural las formas que se remiten a experiencias propias de encuentro con la vida. Concordamos con Mollenhauer en que la discontinuidad material-cultural con el ser humano dificulta una experiencia estética de lo que no se asemeja al menos remotamente a lo humano. Esta discontinuidad se nos hace patente en el sentido del tacto, y preferimos acercarnos a lo emulablemente humano que a un producto posmoderno cultural.

En cuanto a los desagradables, a los hombres no les gustaban los colores oscuros como el café o el negro, y les molestaban los colores fuertes, como el fucsia. Las mujeres, en cambio, no sentían antipatía por los colores oscuros sino más bien por los colores saturados, chillones, fosforescentes, en un caso los colores pastel. O sea, volvemos al mismo punto anterior: son colores manipulados, exagerados, que se alejan de los colores naturales que nos rodean, los que causan más disgusto. En cuanto a los colores oscuros, creemos que siempre los hemos asociado a cosas negativas, como el negro a la muerte; por lo tanto, por una razón cultural de Occidente y quizás hasta arquetípica, es difícil que en primera instancia nos resulten agradables.

Sonido: A todos nos agradaban los sonidos armónicos, como el de la flauta traversa, los de instrumentos clásicos y los sonidos de la naturaleza, como el del mar. En este punto, nos agradaban tanto sonidos contruidos —el de la música—, como aquellos que existen a diario en el entorno natural; y aunque estén presentes todo el tiempo, de igual forma resultan sumamente agradables. De hecho, criticamos su pérdida, nos molesta que el ruido de la ciudad atente contra el sonido de la naturaleza, que cada vez escuchemos menos pájaros y que casi desconozcamos cómo suenan los árboles con el viento. Es probablemente esa armonía natural, limpia de contaminación, la que también buscamos en la música, ya que al hablar de sonidos desagradables todos coincidimos en que nos molestaba el ruido de la ciudad, que no se podía catalogar de sonido porque es indescifrable; es una masa de ruido que no se puede atribuir solamente a una cosa, que se puede asemejar a un murmullo humano constante donde nadie entiende lo que se está diciendo. Este ruido de las máquinas y los microbuses nos parece similar al que reproduce cierto tipo de música como, por ejem-

plo, el rock pesado, las guitarras distorsionadas y poco armónicas, etcétera. Nos desagradaban, en general, los sonidos agudos, poco armónicos y muy fuertes.

Sabor: Aquí existió gran diferencia entre hombres y mujeres. Mientras a ellos les agradaban los sabores más «neutros» (almendras, champiñones) y los salados, las mujeres, se inclinaban por los sabores dulces (a excepción de una que disfrutaba el sabor del agua).

Entre los que desagradaban a los hombres, estaban precisamente los sabores muy dulces. En el caso de las mujeres, ellas consideraron más desagradables los gustos cercanos a lo salado y los que producían reacciones a nivel de paladar, como por ejemplo: los mariscos, los sabores ácidos, amargos, etcétera.

Ya que éste es uno de los sentidos que no educamos estéticamente y que, sin embargo, es educado culturalmente (pensemos en la inclinación de los mexicanos por lo picante, de la gente de Chiloé por las papas, etcétera. Consideramos que las diferencias observadas podrían explicarse más bien por un factor cultural que influiría en las preferencias por sabores determinados. Factor cultural que se encuentra influido por las condiciones ambientales, poder adquisitivo, evolución histórica, etcétera. Dado que en este caso en particular estamos hablando de un grupo medianamente homogéneo —chilenos, que hemos vivido un tiempo considerable en la zona central de Chile—, otros aspectos «microculturales» actúan como factores influyentes en nuestras preferencias: el grado de ritualidad de la comida al interior de la familia, el legado familiar (ascendencias diversas y herencias culinarias), influencias culinarias de otras zonas de Chile (sur, norte, litoral, campo, etcétera), entre otras.

Con respecto a la tendencia femenina hacia lo dulce, sin embargo, convinimos en aceptar que esta preferencia se da en distintas culturas de Occidente. Nuestra apreciación se confirma en estudios que relacionan la necesidad de consumo de chocolate por parte de las mujeres con la secreción de endorfinas y por tanto, con la sensación de placer. Placer físico que, sin embargo, es susceptible de evolucionar hacia un placer estético.

4. ¿Qué experiencias estéticas placenteras vive con mayor frecuencia?

Hubo dos posiciones muy diferentes con respecto a esta pregunta. Por una parte, había dos personas, que vivían sus experien-

cias estéticas sólo en espacios formales —institucionales— destinados a ello: en los museos, el cine, el teatro. Tenían, por lo tanto, una preparación «psicológica» para enfrentar los estímulos que iban a ser observados y vivenciados. Tales personas esperan una intencionalidad por parte del autor, ya sea en el trazo, en la interpretación o en la forma de expresión que sea, para abrirse a la experiencia estética. Es decir, necesitan saber de antemano que existe un sentido en la obra a la que se enfrentan.

Por otro lado, había otras dos personas que experimentaban goce estético con lo cotidiano, con el entorno cultural o natural, visual, táctil u olfativo.

Consideramos que mucho de esto tiene que ver con el tipo de formación estética que hayamos recibido. Ya sea en un ámbito académico (colegio, universidad u otro), como en el ámbito familiar (la formación estética no institucional o formal); en todos los casos de goce estético cotidiano resultó indispensable una formación en la apreciación del arte-vida.

En el caso de los dos integrantes en que la experiencia estética siempre es institucional, llegamos a la conclusión de que ello se debe a la ausencia de una formación explícita en el arte-vida. Todo el resto había experimentado goce estético, incluso antes de comenzar una formación universitaria relacionada con el campo de las artes, lo cual ratifica la importancia de instancias previas de formación en este aspecto, unido quizás a una predisposición o apertura personal.

Un segundo factor que propicia la no apreciación estética de circunstancias cotidianas es el concepto mismo de experiencia estética: justamente para quienes primaba la razón —el comprender, decodificar un mensaje intencionado por parte de un artista únicamente—, es posible la experiencia estética institucional. Quienes consideraban abrirse a una «revelación» en la experiencia estética, por el contrario, renunciaban quizás a la existencia de un mensaje, pero se abrían a la transformación de un objeto cualquiera en experiencia estética, incorporando así una vivencia del arte-vida.

También influye en todo esto la carrera universitaria de la que proceden los dos integrantes que manifestaron apertura a las instancias institucionales únicamente (ingeniería comercial). En su caso, los espacios que había para explorar las artes eran pocos y tal actividad no podía constituir una actitud permanente dado los requerimientos de otro tipo de pensamiento más pragmático en sus carreras. Así, los pocos momentos que tenían

para escapar de la rutina servían para ir al museo, cine, teatro u otro lugar de encuentro institucional con lo estético.

En cambio, el resto del grupo siempre vivió un entorno en que se le incentivó, ya sea para la práctica, la creación o la interpretación de las artes, lo que permite a uno apreciar estímulos que son placenteros y también desagradables en la cotidianidad.

5. ¿Qué experiencias estéticas desagradables vive con mayor frecuencia?

Las experiencias más desagradables, en general, tenían relación con el vivir en Santiago; de alguna u otra forma todos nos sentimos tocados por el entorno.

Elementos como el concreto fueron considerados desagradables estéticamente. Algunos basaron su desagrado con el entorno urbano en la ruptura de fachadas históricas y de la atmósfera, en pos de *malls* y edificios sin coherencia con el resto de la ciudad. El desagrado se relacionaba con la ausencia de un rescate del legado cultural urbano. Así, pudimos apreciar que para la mayoría el valor estético estaba asociado al mantenimiento de lo clásico o antiguo, en perjuicio de las formas arquitectónicas más nuevas.

Consideramos, entonces, que muchas veces el desagrado estético se da ante estímulos que no se logran entender por una falta de formación al respecto. Esta carencia de códigos que nos permitan ciertos goces estéticos puede ser zanjada por medio de la lectura de críticas o apreciaciones de otros, a fin de lograr un acercamiento progresivo al lenguaje específico necesario para ello. Un esteta por lo general va a presentar vacíos en algún ámbito del lenguaje estético, dado que el terreno de las artes se compone de gran cantidad de códigos discursivos; de ahí la necesidad de familiarizarse con los que no se comprenden.

Otros estímulos considerados desagradables estéticamente fueron la suciedad y los ruidos que se producen en la ciudad. Este desagrado se relaciona con la añoranza bucólica de quienes vivieron en un entorno distinto durante partes importantes de vida, o de quienes experimentaron la vida de barrio (ya sea en Chile o el extranjero) y, por tanto, tienen un concepto de ciudad distinto al que se conoce en una ciudad con múltiples núcleos urbanos, como es Santiago.

El desagrado también ocurre cuando la experiencia estética se malogra: por ejemplo, películas que fueron hechas sin ningún

sentido o sólo el económico, los productos de consumo cultural masivo, etcétera, donde muchas veces se reproduce una fórmula exitosa que carece de contenido y de profundidad estética.

6. ¿Cuáles de los siguientes ámbitos provocan más su experiencia estética?

En la mayoría de los casos, los ámbitos que provocan mayor experiencia estética están ligados a las artes institucionalizadas (artes visuales, audiovisuales, musicales, literarias). Experiencias relacionadas con lo cotidiano no aparecen muchas, salvo la naturaleza, el diseño y la arquitectura o el vestuario.

Aunque en ciertos integrantes del grupo la experiencia cotidiana sí es parte del universo estético, en absolutamente todos los casos se priorizó, como primera opción, una experiencia estética ligada a un arte conocido. Nuevamente surge la interrogante de si hemos sido moldeados por un sistema cultural que nos ha impedido sensibilizarnos frente a otro tipo de estímulos menos herméticos, más funcionales o menos «puros».

Es importante mencionar que las principales diferencias nuevamente nacen de la formación de cada integrante. Como se explicaba en la respuesta a la pregunta 4, a los ingenieros les cuesta encontrar experiencias estéticas significativas fuera del sistema de «bellas artes». Por otra parte, quienes han sido formados dentro de un área artística en particular son más sensibles a los temas relacionados a su ámbito de estudio o profesión, pero sí más abiertos a experiencias de lo prosaico.

7. ¿Qué artistas u obras de arte han sido particularmente relevantes en su experiencia estética?

La mayoría de las personas (4) manifestó predilección por distintos artistas dentro de un mismo ámbito artístico, y además mencionó una diversidad de áreas en que se vive su experiencia estética.

En la mayoría de los casos, a su vez, manifestaron gusto por artistas más que por obras de arte en particular, ratificando así una tendencia hacia un corpus de producción artística, más que hacia una obra única. Esto habla de un conocimiento «intelectual» de las artes escogidas, que consiste en familiarizarse con un universo de obras de arte, entre las cuales figuran las producciones artísticas mencionadas. Este conocimiento de las artes que permite tal familiarización lo atribuimos a la formación artística.

Se manifiesta asimismo una predilección mayoritaria por artistas canónicos, avalados institucionalmente. Esto demuestra la importancia de las vías institucionales en la formación estética y del gusto estético del grupo.

8. ¿Qué ámbitos de la experiencia artística han sido más relevantes en su experiencia estética?

La apreciación aparece como el ámbito de la experiencia artística más relevante en la experiencia estética del grupo, lo cual ratifica la importancia de la formación para lograr la experiencia estética. La apreciación, ya sea «explicada» desde fuera o «comprendida» desde dentro del individuo, supone aprendizaje y perfilación del gusto estético; es, por lo tanto, una formación constante que permite, a la vez, mayores experiencias estéticas. Parece ser el único ámbito en el cual el espectador toma invariablemente un rol activo frente a la obra, «haciéndola ocurrir» en él mismo.

La creación, segunda en relevancia, no fue entendida en todos los casos como un génesis estético que provocara la experiencia estética, sino también como un aprendizaje que provee la experiencia necesaria para apreciar el trabajo de creación del artista. De esta forma, hubo ocasiones en que se consideró como una herramienta de apreciación, una causante indirecta de la experiencia estética más que la experiencia estética en sí. Se observó, asimismo, que entre quienes señalaron la creación como experiencia estética relevante, no parece existir correlación entre ésta y la existencia de una formación estética formal o muy variada. La creación, así, no parece ser directamente proporcional a nuestro nivel de conocimiento sobre el arte y sus lenguajes.

Por último, la crítica fue entendida como un intercambio de experiencias estéticas, ya sean propias o ajenas. Se manifestó como relevante solamente en casos de dominio de una determinada disciplina artística, previa formación estética y cognoscitiva, y tras haber adquirido habilidad de apreciación.

9. ¿Cuáles son las experiencias estéticas más significativas que ha vivido? Mencione algunos ejemplos.

En este punto, el grupo menciona como sus primeras opciones las siguientes:

- Obra de Pablo Domínguez (también El Cuzco).
- Cumbres de montaña (el cuerpo como ofrenda al medio, el viento).
- Visita a museos (también cine, creación textil).
- Ver el Valle de la Luna (mirar el mar, viajes, cine).
- Experiencia de conversión religiosa (poesía de Neruda, Rilke, García Lorca).
- Experiencia de los espacios urbanos (también el mundo de lo erótico).

En general, el grupo concuerda en la intensidad de la experiencia. Además, existe una muy marcada relación con la vida contemplativa (la experiencia del sólo mirar, donde las operaciones de la razón discursiva se aquietan y los sentidos se transforman en un «canal abierto», en una «vía llana» para acceder al misterio de la vida y de la realidad). También el elemento de las artes instituidas tradicionalmente en un espacio particular como el museo, el cine, la sala de concierto, los círculos de lectura, tiene un lugar privilegiado. Sorprende el hecho de que en la naturaleza la experiencia estética sea tan desbordante y positiva. En la formación de cada uno están presentes, de manera regular, estas experiencias y ellas han moldeado nuestras preferencias estéticas de acuerdo al sentido que cada uno tenga más desarrollado.

10. ¿Cuáles son las personas, instituciones, medios de comunicación, eventos, otros, que han influido más en su experiencia estética?

- Personas: Compañeros de curso; la mamá; profesores de colegio y Universidad, Gaspar Galaz, Fidel Sepúlveda, sacerdotes.
- Instituciones: U. Católica; museos, galerías; Instituto de Estética, Facultad de Comunicaciones; Iglesia, colegio, familia; talleres.
- Medios de comunicación: cine, la sección «Artes y Letras» de *El Mercurio*, Internet; TV, revistas, diarios.
- Eventos: exposiciones.

Una vez más el lugar que ocupan las instituciones es muy relevante. En el ámbito universitario sobresalen profesores que encarnan en su vida valores de compromiso y entrega, los que son transmitidos a las generaciones jóvenes. En este sentido, la experiencia del discipulado adquiere un valor especial. La formación estética de cada uno presenta modelos a seguir. La orientación de estos modelos nos ha capacitado para que nuestras experiencias estéticas sean más intensas y profundas. Aquí aparece la idea de la educación progresiva de los sentidos.

11. ¿En qué medida los viajes y/o recorridos han contribuido de un modo significativo a su experiencia estética?

Muy importante: Maite, Ghislaine, Marcela.

Importante: Gabriela, Marcio.

Medianamente importante: Felipe.

Sin importancia: ninguno.

«Los viajes abren los ojos al mundo. Permiten hacerse conscientes del mirar, rescatar el detalle y la posibilidad de experimentar estéticamente la vida, transformando la cotidianeidad en magia. El viaje hacia un lugar resulta en un reconocerse y reinventarse a uno mismo» (Ghislaine Arecheta).

«Ver caras distintas, colores distintos, universos distintos, lleva a un estado de contemplación que llama tanto la atención de todos los sentidos que se convierte en experiencia estética. No se trata de observar como turista con una guía, sino de contemplar» (Maite Alberdi).

Para la mayoría del grupo, los viajes son muy importantes o importantes. Sólo Felipe define el viaje como una instancia de conocimiento y no una experiencia estética. Los comentarios citados arriba señalan nuevamente una dimensión contemplativa importante y una necesidad de que la vida estética sea una experiencia cotidiana y permanente. El acceder a la realidad desde una perspectiva más pura y sencilla, abarcándola en su totalidad y sin detenerse en leer únicamente los conceptos (ideas claras y distintas), es una propuesta que resume toda experiencia estética posible.

Nuestro grupo está marcado por la dimensión contemplativa en la experiencia estética. Sólo a modo de ejemplo sirva la definición que San Juan de la Cruz hace de la contemplación místi-

ca: «Olvido de lo criado, memoria del Creador, *atención a lo interior y estarse amando al Amado*».

Conclusiones

Además de cerrar con una hipótesis cada uno de los puntos abordados, adjuntamos aquí una conclusión general del trabajo.

La primera inquietud del grupo fue si realmente las preguntas del trabajo grupal las contestábamos desde nuestro gusto o desagrado estético, o prescindiendo de esa dimensión. Muchas veces pudo existir la duda de si estábamos tratando temas estrictamente estéticos o no, o incluso si realmente existe un acercamiento solamente estético a los hechos que mencionábamos.

Como grupo, la producción artística cultural ha sido de gran importancia en nuestras experiencias estéticas. Esto pone de relieve la importancia que las vías canónicas de formación estética —educación formal, por ejemplo— han tenido en nosotros, así como también otras instancias culturales institucionales —libros, exposiciones, museos, etcétera—. Ellas nos han permitido conocer las obras y/o autores que nos brindaron experiencias estética memorables.

También existió el deseo de vivir una experiencia estética con la naturaleza, con la continuidad de lo humano, con la necesidad de encontrarnos a nosotros en el mundo; en otras palabras, llegar a la búsqueda de nuestro interior en la naturaleza.

Los factores más importantes que influyen en nuestra manera de concebir una experiencia estética son:

1. El entorno cultural concebido, como nuestro medio en el espacio. Esta primera influencia nos afecta desde el tipo de sentidos que educamos y conocemos de modo extraformal, más allá de las instancias institucionales de educación. El entorno cultural puede incluso influir la manera de enfrentarnos ante cualquier hecho.
2. La familia, también como educadora extraformal, en su calidad de modelo en la entrega de un legado histórico, cultural (por ascendencias) y de gustos; también por la genética particular, que influye en tipo de personalidad, las virtudes o talentos, etcétera. La familia es el primer educador de sensaciones, de sentidos, de sensibilidad, la primera cuna para diferencias de género formadas. La preponderancia de la figura materna o paterna, según el caso,

influirá asimismo en nuestras preferencias, aversiones o gusto, por símbolos de poder, por arquetipos de mujer y hombre que en última instancia pueden llevarnos a ciertas preferencias en el arte.

3. La situación económica familiar. Aunque no es un factor dominante en nuestra experiencia estética, si es una ayuda para conocer y obtener libros, para acceder a música envasada o conciertos, a la educación, a la universidad, a viajes y a experiencias diversas; y a poder comparar y dialogar.
4. El conocimiento de un arte específico en profundidad y de sus lenguajes técnicos; y una habilidad artística afín. Una educación formal respecto al arte (conocimiento del corpus de producción artística dentro de su área) acompañada de una formación respecto al lenguaje de ese arte es capaz de abrir grandes mundos de sensibilidad y apertura a la experiencia estética. Esta entrada a la experiencia estética es incluso ampliable al ámbito de lo cotidiano, permitiendo valerse del alto desarrollo del sentido que utilizamos en el cultivo de ese arte para abrirnos a la experiencia estética del arte-vida.
5. La cultura en la que estamos inmersos. Una cultura occidental que crea una distinción de géneros desde el nacimiento y que predispone al gusto: la tendencia a adornar a las mujeres desde el nacimiento con aros, a vestirlas con tonos rosados en la infancia, a regalar juguetes que las hagan imitar los roles maternos (ollas, muñecas, etc.) y, por otro lado, a asociar a los hombres desde la infancia con colores más «varoniles», con juguetes que desarrollen su sentido del espacio, etc. Ambas actitudes crean una disposición de género hacia ciertos lenguajes estéticos.

Con respecto a las diferencias de género, sin embargo, nuestro grupo no tuvo grandes divergencias, salvo en el punto de los sabores. Extrañamente, en forma cultural no existe una educación por género en cuanto a sabores. Podemos suponer, sin embargo, que la construcción cultural del hombre como un individuo fuerte puede llevarlo a alejarse de «lo dulce y meloso», aun en lo que a sabores respecta.

Observamos que, como grupo, nos identificamos con personas, más que con objetos o con instituciones. En nuestras expe-

riencias estéticas, buscamos acercarnos a un individuo más que a un trabajo particular de éste; e incluso las influencias estéticas que hemos recibido se han dado más por influencias personales que institucionales.

Creemos que esta identificación se debe a que buscamos una continuidad desde nosotros hacia nuestro horizonte estético-cultural, de manera que nuestra búsqueda de experiencia estética está empapada de una búsqueda de sentido, de lo observado y de nosotros mismos, a la manera de Mollenhauer.

Taller 2

Experiencia estética en base al cuestionario

Informe grupal elaborado por: Bernardita Abarca, Caterina Alessandrini, Natalia Jara, Ximena Jordán, Constanza Merino, Constanza Montero, Deborah Pizarro, Paola Torrejón.

Respecto a la experiencia estética

Para nuestro grupo, la experiencia estética tiene que ver con una entrada a través de los sentidos o una instancia en que se genera una relación profunda entre sujeto y objeto. Es una situación en la que nos entregamos a la emoción que invade nuestro cuerpo y que —en ocasiones— puede pasar también por lo racional y/o lo afectivo. Respecto a este último punto, las alternativas quedan abiertas, pues para algunos integrantes la experiencia estética no necesariamente pasa por lo afectivo y lo racional. La experiencia puede ser de agrado o desagrado, pero de alguna u otra manera deja una huella en nuestros registros sensoriales. Creemos que la vivencia de una experiencia estética es más probable que ocurra cuando existe una disposición a ella; sin embargo, hay ocasiones en que las experiencias nos abordan y nos envuelven con las características descritas anteriormente. Asimismo, hay ocasiones en que la disposición no es suficiente y no se gatilla esta vivencia.

Una de las conclusiones que podemos rescatar frente a la experiencia estética es que, en primer lugar, el lenguaje no contiene a la experiencia por lo que resulta tremendamente complicado dar a entender cabalmente lo vivido a través de ella. En líneas generales la experiencia estética es individual, es decir, cada

individuo la experimenta a su particular manera, a pesar de que puedan encontrarse rasgos generales a la hora de compartir las experiencias estéticas con un grupo. Una experiencia estética está íntimamente relacionada con lo sensorial, pero va más allá de eso. También intervienen en ella otros elementos constitutivos del ser humano, como sus emociones, su razón, su psiquis, etcétera.

Acerca del desarrollo de los sentidos

En términos generales, la vista y el oído aparecen como los sentidos más relevantes a la hora de una experiencia estética, lo que creemos responde a la asociación tan básica y generalizada que se hace entre experiencia estética y arte; difícilmente el tacto, el olfato o el gusto se desarrollan con miras hacia el arte. Creemos que esto es parte de la educación que recibimos desde la edad preescolar, puesto que si bien se desarrollan los sentidos «no artísticos», ello es generalmente con el fin de apreciar la naturaleza.

Dentro de las opiniones convergentes sobre color, forma, olor, sonido y textura, fueron predominantes las respuestas que remitían a la naturaleza, como el sonido del agua, el cantar de los pájaros, el olor al pasto mojado, el tacto de la piel, etcétera. En la pregunta sobre colores, sonidos, olores y sabores desagradables estéticamente, fueron predominantes las respuestas que apuntaban a algún tipo de contaminación acústica, visual, etcétera. Creemos que esto podría responder a que en la naturaleza hay un equilibrio que produce armonía y belleza, mientras que la contaminación rompe con este equilibrio arbitrariamente, es decir, crea una suciedad o ruido que sólo interrumpe la mirada y los sentidos.

Como conclusión general, podemos decir que hay ciertos sentidos que están más desarrollados que otros, o cuya utilización es más consciente y ha sido más estimulada en nuestra formación, porque son más valorados racionalmente. Vimos anteriormente en clases que el gusto y el olfato son asociados culturalmente con la naturaleza, la que muchas veces pierde importancia ante manifestaciones realizadas por el hombre. Esta idea se hace más evidente en la cotidianeidad que en las relaciones que tenemos con los espacios explícitamente artísticos, donde existe una predisposición hacia lo estético y donde uno tiene expectativas de experimentar sensaciones estéticas.

Respecto a la experiencia estética e individualidad

Al compartir y discutir en grupo el cuestionario, hallamos tanto similitudes como divergencias con respecto a nuestras compañeras, aun cuando nuestras definiciones de experiencia estética eran bastante similares.

A medida que expusimos nuestras respuestas compartiendo ejemplos, vivencias, sentimientos, gustos e historias relativas a ellas, se fue haciendo evidente que nuestras experiencias estéticas deben ser entendidas no sólo desde nuestra cultura, género y educación, sino también desde la configuración de nuestra individualidad. Ésta se construye en razón de nuestra propia biología y biografía, y las diversas redes y modelos que han influido en nosotros, las distintas experiencias que hemos tenido, las distintas realidades que hemos contemplado, las disímiles instituciones a las que hemos pertenecido, etcétera.

Así, la disposición afectiva, cognitiva y sensorial de cada uno, resultante de esta dialéctica individuo-ambiente, no sólo nos habla de nuestra identidad, sino también de un modo particular de leer, sentir, interpretar y construir el mundo, proceso que ha afectado, el modo, grado, forma, contenido y valoración de nuestras experiencias estéticas. A medida que avanzamos en el cuestionario pudimos ver no sólo que nuestra subjetividad media en estas experiencias, sino que nuestra vivencia de ellas habla de nuestra personalidad, lo que nos permitió conocernos un poco más a nosotras mismas y a nuestras compañeras.

Significativo fue descubrir que los colores que eran de mayor agrado estético para cada una los llevábamos en alguna prenda de nuestra vestimenta. Asimismo, quienes declaraban que las relaciones humanas eran las que le provocaban una intensa experiencia estética, tenían una formación universitaria (anterior) ligada al trato con otros (pedagogía, sicología, etcétera) o solían participar activamente en actividades de carácter social; y quienes preferían la naturaleza tenían proyectos de vivir fuera de la ciudad, como así también quienes hallaban un mayor correlato estético en obras artísticas de diversos tipos (visual, musical, etcétera) coincidían en buscar un proyecto de vida en el ambiente urbano.

Podríamos seguir dando ejemplos, pero baste con decir que, si bien todas estudiamos Estética, cada una tiene una particular experiencia de esta disciplina. Esto habla de nuestra personalidad y por lo tanto de nuestros intereses, planes e inquietudes, como así

también de nuestras destrezas sensitivas, disposiciones emocionales y procesamientos intelectuales; todo ello nos hace situar lo estético dentro o fuera de las artes, preferir uno u otro artista, obra o evento particular, vivenciar la realidad desde la apreciación, gestión o creación de experiencias artísticas y/o estéticas.

Con respecto a las influencias y su importancia en las experiencias estéticas

Al abordar el tema de las relaciones humanas y su incidencia en nuestra formación estética, hemos hablado de la influencia familiar como una «matriz» aparte (parafraseando a Mandoki). En nuestro grupo de trabajo, hablamos de las relaciones humanas entendiéndolas como la interacción con personas ajenas a la familia: parejas, amigos(as), compañeros(as), profesores(as), conocidos(as), etcétera.

Delimitando así el término «relaciones humanas», hemos coincidido en reconocer que los amigos son particularmente influyentes tanto en la formación estética como en la sensibilidad que desarrollamos frente al arte, la naturaleza y el entorno. Los gustos compartidos, las opiniones cruzadas y los conocimientos intercambiados pueden convertirse a veces en una interrelación de contenido netamente estético. Acostumbramos a visitar museos y galerías con nuestros amigos, conversando e intercambiando sensaciones y apreciaciones, o bien asistimos juntos a manifestaciones del arte «no culto», esto es, arte popular y arte de masas. Vamos a conciertos, tocatas, fiestas, eventos masivos de índole cultural, cine comercial y asistimos a conciertos folclóricos, miramos a los malabaristas del Parque Forestal, etcétera. Además, junto a ellos pasamos gran parte de nuestra vida diaria, lo cual implica un inevitable *feedback* entre las respectivas sensibilidades del día a día, frente al entorno privado (hogares o universidad) y al público (ciudad). Las decoraciones de los distintos hogares y dormitorios, el vestuario según los propios gustos, la música que escuchamos, lo que nos gusta o desagrada del espacio universitario y urbano en general, todas estas experiencias constituyen momentos de *feedback* estético.

Con los amigos expresamos y aprendemos sensibilidades estéticas, especialmente con aquellos que estudian(aron) carreras vinculadas a la estética (arte, diseño, arquitectura, etcétera). Junto con esta retroalimentación constante que recibimos, la cual también se da en el caso de las parejas y los compañeros de carrera,

tiene lugar una cierta influencia conformadora del gusto, o en último caso de la sensibilidad. Nuestras amistades y nuestros(as) compañeros(as) de la carrera de Estética pueden llegar a despertar en nosotros sensibilidades adormecidas o nunca descubiertas; por ejemplo, revelarnos la belleza de ciertos espacios urbanos o inducirnos el gusto por determinado artista u obra; a veces nos hacen replantearnos ciertas apreciaciones estéticas y descubrir otras impensadas, de modo que ampliamos nuestro espectro de sensibilidades. Esta influencia puede llegar a conformar o reformar uno o varios aspectos de nuestra sensibilidad estética. En este punto, la influencia de los docentes universitarios también se vuelve muy determinante, ya que ellos pueden hacernos gustar o disgustar determinadas obras o artistas o estilos; y pueden abrirnos los ojos ante sensaciones nuevas y lecturas hermenéuticas alternativas, etcétera.

Ahora bien, en un sentido menos tangible, los amigos y compañeros con los que elegimos interactuar nos agradan o atraen de un modo u otro, lo cual también forma parte de un proceso estético. Los gestos corporales y faciales, la expresión oral, la apariencia física, el uso del cuerpo, los gustos y estilos propios son todas instancias de expresión estética de quienes nos rodean; ellas deben agradarnos en algún modo o grado, pues de lo contrario evitaríamos a esas personas. Nuestros amigos y conocidos pueden agradarnos por sus expresiones faciales, su modo de vestir y comportarse, y su estilo para conversar y expresarse verbalmente; o bien, porque nos pueden atraer físicamente (sin saberlo, inconscientemente). Suele existir una cierta simetría al interior de los grupos de amigos, donde el sentimiento de pertenencia busca lo semejante o lo menos distinto, donde los intereses y gustos se acomodan a la sintonía grupal, sin por ello alienar la individualidad. Si nos gusta la música electrónica difícilmente tendremos puros amigos metaleros. Si la ciudad nos agobia y nos encanta salir de camping con amigos, entonces con ellos podemos compartir más sensibilidades y disfrutar la naturaleza de un modo especial. El gusto por la música o por la naturaleza puede tener gran impacto en una formación estética recíproca. Pero también ocurre que ciertos amigos nos agradan porque que son distintos a nosotros y entonces nos atrae su peculiaridad. En este caso también se da un intercambio de sensibilidades, aunque no sean muy similares, pero la gracia no está en la coincidencia sino en el contraste y la posterior complementación de las respectivas experiencias estéticas.

Nos preguntamos por qué ciertas cosas en particular nos producían experiencias estéticas y otras quedaban fuera de nuestra percepción. Llegamos a la conclusión de que nuestros hábitos perceptivos tienen mucho que ver con las matrices culturales que están tras nuestro, cada vez que nos relacionamos con el mundo por medio de los sentidos. La educación que recibimos —que pasa por nuestra experiencia familiar, el Estado, las instituciones (colegio y universidad) y los procesos de sociabilidad (amigos y relaciones humanas en general)— tejen una red de sentido que nos lleva a fijar nuestra atención en ciertos estímulos del mundo fenoménico. Cabe destacar que el espacio familiar no es algo que tengamos muy presente, ya que ninguna de nosotras nombró como factor importante nuestro contexto familiar; esto nos llamó la atención, pues la familia es el lugar donde nos formamos y a través de la cual recibimos nuestras primeras impresiones y seguramente nuestras primeras experiencias estéticas. Los elementos prioritarios que mencionamos fueron la naturaleza, las relaciones personales no familiares, las instituciones y lo místico y religioso, entre otras, pero las relaciones personales de tipo familiar casi nunca fueron nombradas. Las relaciones que más se mencionaron fueron de amistad y de pareja, escasamente las de familia. Una posible respuesta a esta interrogante que pudimos vislumbrar es que la influencia familiar, en el modo en que percibimos y sentimos, es una vivencia tan cercana y es interiorizada de modo tan profundo que nos es muy difícil poder tomar distancia y referirnos a ella. El entorno familiar es algo que vivió y vive en nosotros; y nos influye en cómo sentimos la realidad, pero es algo tan interno y cotidiano que es difícil fijar nuestra atención en él y tomar la distancia necesaria para pensar que esas vivencias están presentes es nuestra experiencia estética y que al mismo tiempo las produzcan.

Otro aspecto que no queremos dejar de lado es lo que dice relación con la cotidianeidad; las respuestas en general coinciden en dar mucha importancia al contexto general que nos rodea; es decir, tenemos experiencias estéticas no solamente con las obras artísticas, sino con la naturaleza, las relaciones humanas, el deporte, la comida, en fin, con muchos sucesos y objetos que tal vez el común de las personas deja pasar. Esta reflexión nos hace pensar que efectivamente nuestra percepción estética se encuentra bastante desarrollada, lo cual se puede atribuir a las matrices culturales antes mencionadas, aunque hay un denominador común que es la universidad y algunos profesores: todo

el grupo ha estado estudiando Estética durante algunos años, y por lo tanto ha dado la oportunidad de abrir más sus sentidos para captar cosas que otros no ven. Una de las integrantes de nuestro grupo sentía más goce estético en primera instancia con el arte; al analizar su historia, nos percatamos que una matriz cultural importante orientada hacia este ámbito es su familia, hecho que no se daba con el resto de las compañeras. La familia, en este caso, siempre había tenido una orientación hacia el arte, tanto a la creación como a la reflexión artística, lo que demuestra cómo esta matriz influye para que la persona se vuelva más sensible a ciertos objetos o situaciones. Las demás, en cambio, sienten que sus familias, a pesar de estar alejadas del arte, inculcaban en ellas una cierta sensibilidad estética, por la forma de ordenar y decorar la casa, la producción de los alimentos, la forma de vestirlas cuando pequeñas, los programas televisivos que veían en familia, etcétera. En otras palabras, se inclinaban hacia una estética de lo cotidiano.

Respecto del viaje

Un punto que creemos fundamental destacar, como contribución a la experiencia estética de cada una de nosotras, es el del viaje o recorrido, ya que parece haber en él una exacerbación de los sentidos, en cuanto hay una disposición de aprehender todo lo que pase frente a nuestro ojos, oídos, narices, bocas y piel. El viaje o tránsito de un punto a otro puede convertirse en un tiempo perdido o en la experiencia estética completa por excelencia, si el ser humano toma conciencia de su compromiso con el tiempo y el espacio y con los sentidos que lo unen a ellos.

De esta manera, si nos encontramos en la disposición de captar todo, salir de la rutina, observar, oír y respirar lo cotidiano y ver todas las pequeñas cosas únicas e irrepetibles (aunque el recorrido sea al mismo de todos los días, nunca un día es igual a otro), podemos recuperar todos estos elementos y quizás tener experiencias estéticas conmovedoras.

Taller 3

Experiencia estética en base al cuestionario

Informe grupal elaborado por: Constanza Castaing, Mané De Ferari, Jorge Majewsky, Fernanda Otero, Marcela Parada, Milena Rojas, Irene Sanfuentes y Paula Villanelo.

Características del grupo

Existen algunas particularidades en el azar que estructuró este grupo de trabajo que, sin duda, han influido en los enfoques, discusiones y conclusiones: se trata de un «equipo» de siete mujeres y un solo hombre y en el que, además, el promedio de edad es superior al resto de los grupos. Esto explica que se haga mención de «hijos» en varios de los casos.

Experiencia estética

Al comparar las definiciones de experiencia estética que elaboró cada uno, nos damos cuenta de que tienen varios elementos comunes: todos incluimos en ella la participación directa de los sentidos y su vinculación no sólo al ámbito artístico sino también a la naturaleza y a sucesos de la vida cotidiana. La mayoría tiende a asociarla a momentos «únicos», «irrepetibles», en que el tiempo se percibe de manera especial y subjetiva. Cada experiencia estética sería vivida como nueva, aunque nos hayamos enfrentado antes al mismo estímulo. Además, la mayoría de las definiciones hablan de una integración de distintos ámbitos del ser humano: lo racional, lo psicológico, lo espiritual, etcétera. No es casual que tengamos coincidencias en nuestras respuestas, no en vano todos estudiamos la misma carrera y hemos sido formados por los mismos docentes. Surgió también aquí el tema de la intencionalidad que se requiere para la experiencia estética: ¿Llega ésta sola o requiere de cierta concentración y propósito por parte del individuo? Probablemente se dan ambas cosas. Ahora, el focalizar la atención, y —en palabras de Mollenhauer— «alfabetizarse» estéticamente generará una disposición a la experiencia estética, que podrá darle una intensidad propia. Como seres humanos, somos una unidad, por ello es difícil distinguir la experiencia estética de otro tipo de experiencias vitales (psicológicas, emotivas, etcétera), y tendemos a confundirlas. Probablemente, lo que «le da el nombre» a la experiencia es el ca-

rácter que prima en ella. Una experiencia estética requiere de una percepción sensorial focalizada y no meramente funcional.

Diversidad de enfoques sobre el concepto

En la discusión grupal se ahondó en el tema de la intensidad de las experiencias estéticas. Para una parte del grupo éstas pueden ir desde una observación muy rutinaria hasta una instancia casi mística. Pero para otros, aunque minoría, el concepto de experiencia estética debe ir ligado a un instante especial, que sale de lo cotidiano y que llega a ser sobrecogedor. Nos preguntamos el porqué de esta convicción, pues en estricto rigor la experiencia estética no implica un determinado juicio de valor, ni lleva asociadas exclusivamente sensaciones agradables. Encontramos la respuesta en dos aspectos fundamentales. Por una parte en que existen profesores y teorías que enseñan el concepto de experiencia estética asociada precisamente a un carácter sublime, donde tiempo y espacio se transforman (asincronismo y asincorismo, en palabras del profesor Radoslav Ivelic), y para algunos estudiantes esta definición tiene fundamentos que los convencen y que interpretan lo que ellos entienden por experiencia estética. En segundo lugar, también reconocemos que fuera del mundo de las teorías estéticas y de las artes, a nivel más coloquial por así decirlo, la estética tiende a asociarse con lo bello, con lo armónico y finalmente con lo grato. Ésta es una concepción que incluso en el mundo académico está bastante arraigada.

En torno al tema de la experiencia estética, de su definición y de su carácter irreplicable y trascendente, surgió una discusión sobre las experiencias estéticas desagradables, que también fue tema de una pregunta. En ello hubo puntos de vista divergentes. La mayoría reconoce que la experiencia estética se da en la relación sujeto-objeto, estando el primero condicionado por su entorno cultural y su formación; en ese sentido, el individuo puede tener una vivencia placentera o desagradable, alegre o triste, leve o intensa, etcétera. Pero para uno de los integrantes fue muy difícil asumir que una experiencia estética pudiera estar ligada a lo feo, molesto o repugnante. Para ello se basó en las apreciaciones del profesor Ivelic, quien argumenta que la experiencia estética debe dejar algo admirable e irreplicable, que ha despertado la atención de los sentidos y la contemplación, y se haya constituido en un mensaje cuyo lenguaje sea revelador y de

apertura sensible, de conexión con el cosmos, con lo universal, con la esencia de las cosas y de la vida.

Análisis grupal

Debemos reconocer que casi todas las respuestas sobre experiencias estéticas desagradables sólo hacían alusión a sucesos cotidianos, relacionados con la contaminación acústica, el desorden de la ciudad, la polución y la televisión. Ninguna de ellas se vincula, por ejemplo, a una obra de arte que no nos haya gustado, a un mal concierto o a una obra teatral que no haya sido de nuestro agrado. Más de alguna vez hemos vivido experiencias estéticas negativas en torno al arte, pero —curiosamente— la memoria no las registra como tales. ¿Seremos víctimas de los condicionamientos culturales a los que Mandoki llama «mitos»?

Las sensaciones estéticas placenteras se vinculan rápidamente al quehacer artístico; pero, en cambio, el arte que no nos gusta o nos desagrada deja de quedar registrado bajo el concepto de experiencia estética. Nuevamente, esto nos hace pensar en lo arraigada que está —en nuestra mente— la relación entre estética y belleza, entre estética y armonía, entre estética y placer. Sin duda, ello es producto de la formación que hemos recibido y de la cultura de la que somos parte. La única concepción que se abría tanto a experiencias agradables como desagradables era la de la integrante más joven del grupo (21). Aunque la mayoría reconocía esta propiedad en una segunda mirada, ella fue la única que lo hizo explícito en su definición. Aunque sea mucho aventurarse, esto quizás habla de una mayor apertura en las generaciones más jóvenes, que frente a esta cultura posmoderna en que conviven múltiples estilos y tendencias estéticas, tienen una mayor conciencia de que lo estético puede generar tanto placer como displacer. Hay una internalización de la «estética de lo cotidiano»; conceptos como el «buen gusto» son construcciones sociales que no determinan lo correcto o incorrecto, lo lindo y lo feo, lo agradable o lo desagradable.

En nuestra reflexión grupal, todos reconocimos finalmente la importancia de aprovechar también las experiencias estéticas desagradables, ya que incorporan una nueva gama de posibilidades de expresión y percepción que pueden enriquecernos enormemente. Así se amplía el campo y nuestras observaciones pueden ser más completas para llegar a ahondar en lo que queremos conocer, entender o simplemente experimentar.

Consideraciones finales

Otra conclusión importante se refiere a los sentidos que cada uno consideraba más desarrollados. La vista es el primero de todos; y en segundo lugar vendrían el tacto y el oído. Creemos que esto tiene que ver con que nuestra cultura está fuertemente marcada por los medios audiovisuales. El arte, en nuestra sociedad, también se desarrolla sobre soportes que requieren fundamentalmente el ejercicio del oído y de la vista. Por otra parte, el tacto se relaciona con lo afectivo, siendo para muchos un sentido cotidiano que simboliza el contacto con los demás.

El gusto, en cambio, se relaciona más con la recreación, y no se interpreta estéticamente. Una vez más corroboramos nuestra marcada tendencia a relacionar estética con arte, ya que —sin duda— el saborear es una experiencia estética cotidiana que la mayoría disfrutamos, pero nos cuesta relacionarla con la experiencia estética de manera espontánea; lo hacemos, pero luego de que nos lo piden: no hay una conciencia incorporada al respecto. Lo mismo sucede con el olfato.

También nos gustaría comentar la importancia que, como grupo, les otorgamos a los viajes como experiencias estéticas. Hubo unanimidad respecto de lo privilegiada que es esta instancia para estar «estéticamente despiertos». En general, vamos de viaje con conciencia de ir «a conocer». Vamos con los sentidos más «activados», abiertos a lo nuevo, escudriñando cada esquina. Cuando viajamos, en general —siempre hay excepciones— vamos abiertos a lo nuevo. Estamos dispuestos a comer cosas distintas, aunque luego digamos que era bueno o malo, pero parte del atractivo del viaje está en experimentar, comparar con lo propio. A un lugar nuevo vamos con la curiosidad a ver tanto sus paisajes naturales como los museos o los medios de transporte. Concordamos en que el viaje es una situación única. De hecho, surge la inquietud de intentar pasear por nuestros entornos cotidianos, con algo de esa inocencia y avidez del turista.

Referencias bibliográficas*

- ABBS, Peter. (1989). Aesthetic education: an opening manifesto. En *The symbolic order: A contemporary reader on the arts debate* (pp. 3-11). Londres: The Falmer Press.
- AEDO, Pedro. (1891). Algo sobre la enseñanza del dibujo. *Revista de Instrucción Primaria*, 5 (5): 296-305.
- AGIRRE, Imanol. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- ARONSON, Judith. (1978). The MAT Graduate in aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education* (University of Illinois), 12 (3): 73-82.
- BARTHES, Roland. (1990). Semántica del objeto. En *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- BEARDSLEY, Monroe C. (1982). *Some persistent issues in aesthetics*. Ithaca: Cornell University Press.
- BOURDIEU, Pierre. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BROUDY, H. S. (1973). The aesthetic dimension of education. En R. S. Peters (editor), *Educational judgements: papers in the philosophy of education* (pp. 93-109). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- CÁCERES, Lucila. (1934). El dibujo en la escuela primaria. *Revista de Educación*, 34 (52): 17-31.
- CHALMERS, Graemers. (2003). *Arte, educación y diversidad*. Barcelona: Paidós.
- COLOMER, Jaume. (1995). La realidad actual del arte en la escuela y en la educación no formal. *Planteamientos en Educación* (Bógota: Corporación Escuela Pedagógica Experimental), 2 (3): 71-80.

* Incluye los autores considerados en la presente investigación y otras publicaciones para complementar la información sobre el tema.

- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. (1990). *The art of seeing. An interpretation of the aesthetic encounter*. California: The J. Paul Getty Trust.
- CURTIS, Thomas E. y Charles A. SPEIKER. (1977). Aesthetics in american education: A position statement. *Educational Leadership*, 35 (2): 142.
- DI MAGGIO, Paul y Michael USEEM. (1980). The arts in education and cultural participation: The social role of aesthetic education and the arts. *The Journal of Aesthetic Education* (University of Illinois), 14 (4).
- DIEMETER, Helen. (1972). Aesthetic education for what? *School Arts*, 71 (8): 37-38.
- DIFFEY, T. J. (1989). The idea of the aesthetic experience. En Michael H. Mitias (editor), *Possibility of the aesthetic experience*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- EFLAND, Arthur y otros. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Virginia: The National Art Education Association.
- ERICKSON, Mary. (1979). Historical thinking and aesthetic education. *The Journal of Aesthetic Education* (University of Illinois), 13 (4): 81-92.
- ERRAZURIZ, Luis Hernán. (1993). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile, 1797-1993*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- . (2002). *Cómo evaluar el arte*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile y Fontaine Editores.
- FAJARDO, Carlos. (2003). El gusto estético en la sociedad posindustrial. *Aisthesis* (Instituto de Estética, Pontificia Universidad Católica de Chile), 36: 17-27.
- FEAGIN, Susan L. y Patrick MAYNARD. (1997). *Aesthetics*. Nueva York: Oxford University Press.
- GARDNER, Howard. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- . (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GENNARI, Mario. (1997). *La educación estética: Arte y literatura*. Barcelona: Paidós.
- GIFFHORN, Hans. (1978). Ideologies of art education. En *Studies in Art Education*, 19 (2): 50-60.
- GONZÁLEZ, Juan Francisco. (1906). *La enseñanza del dibujo*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- GORDON, David. (1981). The aesthetic attitude and the hidden curriculum. *Journal of Aesthetic Education* (University of Illinois), 15 (2): 51-63.
- GRONOW, Jukka. (1997). *The sociology of taste*. Londres: Routledge.
- HARE, William. (1974). Appreciation as a goal of aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education* (University of Illinois), 8 (2): 5-12.

- HENCKMANN Wolfhart y Konrad LOTTER. (1998). *Diccionario de estética*. Barcelona: Crítica.
- HEPBURN, R. W. (1966). *Contemporary aesthetics and the neglect of natural beauty*. Londres: Williams and Montefiore.
- HERNÁNDEZ, Fernando y otros. (2000). *¿Qué es la educación artística?* Barcelona: Sendai.
- IBÁÑEZ, Tomás. (2001). *Municiones para disidentes, realidad-verdad-política*. Barcelona: Gedisa.
- IVELIC, Radoslav. (1997). *Fundamentos para la comprensión de las artes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- KAUFMAN, Irving. (1971). Education as sensibility. *Arts in Society*, 8 (2): 533-546.
- KELSAL, Richard. (1983). Towards critical study in the primary school. *Journal of Art and Design*, 2 (3).
- KUPPER, Joseph. (1978). Aesthetic experience and moral education, en *Journal of Aesthetic Education* (University of Illinois), 12 (3): 13-22.
- LAGOS, Gutenberg. (1912). Sobre la educación estética: Instrucciones oficiales para los maestros de Bruselas. *Revista de Instrucción Primaria*, 26 (2): 371-380.
- LARRAÍN BRAVO, Ricardo. (1909). *La higiene aplicada a las construcciones*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- LE BRETON, David. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LEVI, Albert William y Ralph A. SMITH. (1981). *Art education: A critical necessity*. Urbana: University of Illinois Press.
- LIRA, Armando. (1931). Modernos conceptos sobre el dibujo. *Revista de Educación*, 26 y 27: 17-21.
- LÓPEZ, Ramón. (1889). El dibujo. *Revista de Instrucción Primaria*, 3 (10): 617-622.
- LOWENFELD, Viktor. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- y Lambert BRITAIN. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- MANDOKI, Katya. (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. México: Editorial Grijalbo.
- MANDUJANO, Alberto. (1913). El arte en la escuela. *Revista de Instrucción Primaria*, 27 (1): 54-68.
- MANZINI, Ezio. (1992). *Artefactos*. Madrid: Celeste Ediciones.
- MARCUSE, Herbert. (1979). *The aesthetic dimension*. Londres: The Macmillan Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1933). Programa de Dibujo e Historia del Arte. Santiago: Dirección General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación Pública.
- . (1935). Programa de Dibujo. Santiago: Dirección General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación Pública.
- . (1949). *Planes y Programas de Estudio para la Educación Prima-*

- ria y Educación Primaria Común. Santiago: Ministerio de Educación Pública.
- . (1952). *Programa de Estudio del Primer Ciclo de Humanidades*. Santiago: Dirección General de Educación Secundaria, Sección Pedagógica, del Ministerio de Educación Pública.
- MINEDUC. (1998). *Educación Artística. Programa de Estudio de Quinto Año Básico*. Santiago: Ministerio de Educación.
- . (1999). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación.
- . (2000). *Educación artística. Programa de Estudio de Séptimo Año Básico*. Santiago: Ministerio de Educación.
- . (2003). *Primer Año Básico. Programas de Estudio, Nivel Básico 1*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MITIAS, Michael H. (1986). *Possibility of the aesthetic experience*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- MOLINUEVO, José Luis. (2002). *La experiencia estética moderna*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MOLLENHAUER Klaus. (1990). ¿Es posible una formación estética? *Educación* 42 (pp. 64-85). Tübingen: Instituto de Colaboración Científica.
- OLMEDO, Roberto. (1930). El arte en la educación. *Revista de Educación*, 15: 219-24.
- ORTÚZAR, Ramón Luis. (1912). Enseñanza moderna del dibujo. *Revista de Instrucción Primaria*, 26 (2): 365-7.
- . (1927). La enseñanza del dibujo en la escuela primaria. *Revista de Educación Primaria*, 33 (1, 2 y 3): 31-3.
- OSBORNE, Harold. (1985). The aesthetic in education and in life. En Malcolm Ross (editor), *The aesthetic in education*. Vol. 5. Oxford: Pergamon Press.
- PANTIGOSO, Manuel. (1994). *Educación por el arte. Hacia una pedagogía de la expresión*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.
- PARINI, Pino. (2002). *Los recorridos de la mirada: Del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- PARSONS, Michael. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Editorial Paidós.
- . (1971). Herbert Read on education. En Ralph Smith (editor), *Aesthetics and problems of education*. Urbana: University of Illinois Press.
- PARSONS, Michael y H. Gene BLOCKER. (1993). *Aesthetic and education*. Urbana: University of Illinois Press.
- PEÑA, Rómulo. (1891). Estudios pedagógicos. El dibujo. *Revista de Instrucción Primaria*, 6 (3): 159 y 234.
- PERNIOLA, Mario. (2001). *La estética del siglo veinte*. Madrid: A. Machado Libros.
- PORCHER, Louis (editor). (1975). *La educación estética: Lujo o necesidad*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- READ, Herbert. (1965). *Education through art a revolutionary policy*.

- A lecture given by Sir Herbert Read, president of SEA at an Open Meeting at University College.* Londres: Society for Education through Art.
- READ, Herbert. (1967). *La redención del Robot*. Buenos Aires: Proyección.
- . (1971). *Las raíces del arte. Aspectos sociales del arte en una era industrial*. Buenos Aires: Editorial Infinito.
- . (1977). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- REDFERN, Hildred Betty. (1986). *Questions in aesthetic education*. Londres: Allen & Unwin.
- REID, Louis Arnaud. (1973). Aesthetics and aesthetic education. En Dick Field y John Newick (editores), *The study of education and art* (pp. 164-86). Routledge & Kegan Paul: Londres.
- . (1974). Aesthetics and education. En H. T. A. Whiting y D. W. Masterson (editores), *Reading in the aesthetics of sport*. Londres: Lepus Books.
- . (1982). *The development of aesthetic experience*. Edición de Malcom Ross. Londres: Universidad de Exeter y Pergamon Press.
- . (1985). The aesthetic in the currículo. En Malcolm Ross (editor), *The aesthetic in education*. Vol. 5. Oxford: Pergamon Press.
- . (1986). *Ways of understanding and education*. Institute of Education. Londres: Universidad de Londres.
- Revista de Educación*. (1970). Programa de Artes Plásticas. *Revista de Educación*, 31.
- RICCI, Corrado. (1977). *L'arte dei bambini*. Roma: Armando Editore.
- SALAS MARCHAN, Maximiliano. (1913). La educación estética en la Enseñanza Secundaria. En *Actas del Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria 1912. Tomo II*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- SALINAS, Luisa. (1934). Enseñanza moderna del dibujo. *Revista de Educación*, 52.
- SCHILLER, Ralph A. (1968). *La educación estética del hombre*. Madrid: Espasa Calpe.
- SCHÖNAU, Diederik W. (1981). Aesthetic education as a new ideology. *Journal of Aesthetic Education* (University of Illinois), 15 (2): 45-9.
- SHUSTERMAN, Richard. (2002). *Estética pragmatista*. Barcelona: Idea Books.
- SMITH, Ralph A. (1966). The aesthetic dimension of environmental responsibility, 65 (8): 20-21.
- . (1970). *Aesthetic concepts and education*. Urbana: University of Illinois Press.
- . (1971). *Aesthetics and problems of education*. Urbana: University of Illinois Press.
- . (1981). Art, the human career, and aesthetic education. *The journal of Aesthetic Education* (University of Illinois), 15 (3).
- . (1991). Teaching aesthetics criticism in the schools. En Ralph Smith

- y Alan Simpson (editores), *Aesthetics and arts education*. Urbana: University of Illinois Press.
- SMITH, Ralph A. y Christiana M. SMITH. (1971). Justifying aesthetics education. En Ralph Smith (editor), *Aesthetics and problems of education*. Urbana: University Illinois Press.
- . (1979). Aesthetic value and education. En *Teachers College Record* (pp. 718-33). Nueva York: Columbia University Press.
- SMITH, Ralph A. y Alan SIMPSON. (1991). *Aesthetics and arts education*. Urbana: University of Illinois Press.
- SPARSHOTT, F. E. (1968). The unity of aesthetic education. *The Journal of Aesthetic Education* (University of Illinois), 2 (2): 9-21.
- SWANGER, David. (1981). Ideology and aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education* (University of Illinois), 15 (2): 33-44.
- TATARKIEWICZ, Wladislaw. (1992). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.
- THISTLEWOOD, David. (1984). *Herbert Read. Formlessness and form, an introduction to his aesthetics*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- VAN LIER, Henri. (1971). Objeto y estética. En Abraham A. Moles (editor), *Los objetos*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- WILSON, Patrick. (1980). Aesthetic education and the compulsory curriculum. *Journal Curriculum Studies* (Universidad de Londres, Instituto de Educación), 12 (1): 33-9.
- WOJNAR, Irena. (1963). *Estética y pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WOLFF, Janet. (1993). *La producción social del arte*. Madrid: Istmo.

Índice de nombres

- Adametz, Teresa 30
Aedo, Pedro 31
Agirre, Imanol 12, 13, 60, 129-133, 146
Aristóteles 37, 61, 141
Baudouin 64
Bayer 64
Beardsley, Monroe 116, 117
Bergson, Henri 64
Blocker, Gene 12, 110-116, 122, 145
Boticcelli, Sandro 103
Bourdieu, Pierre 31, 34, 138
Brittain, W. Lambert 74, 75, 77, 78, 128, 142
Cáceres, Lucila 34
Claparède 126
Comte, Augusto 62, 63
Csikszentmihalyi, Mihaly 12, 13, 60, 115-122, 145, 146
Da Vinci, Leonardo 103
Davidson, Donald 130
Delay 64
Derrida, Jacques 130
Dèvaud 126
Dewey, John 64, 128, 130, 131
Dufrenne 64
Eco, Umberto 128
Efland, Arthur 132
Eisner, Elliot 128
Ferrière 64, 126
Focillon, Henri 64
Fourquin, Jean-Claude 12, 13, 79-84, 143

- Freedman, Kerry 132
 Freud, Sigmund 71
 Gardner, Howard 77, 96, 128
 Gennari, Mario 60, 122-129, 137, 143, 144
 González, Juan Francisco 33
 Gorbachov, Mijhail 128
 Habermas, Jürgen 130
 Hepburn, R. W. 109
 Hernández, Fernando 132
 Ivelic, Radoslav 18, 117, 179
 Jacques-Dalcroze 64
 Jung, Gustav 71
 Kant, Emmanuel 62, 85, 91, 149
 Kohlberg 145
 Lagos, Gutenberg 32, 37
 Larraín Bravo, Ricardo 40
 Lira, Armando 45
 López, Ramón 30, 31
 Lowenfeld, Viktor 12, 59, 65, 74-79, 128, 142
 Luquet, George-Henri 126
 Mandoki, Katya 32, 148, 149, 174, 180
 Mandujano, Alberto 33, 43
 Maquet, Jacquet 149
 Menéndez, Rodolfo 28
 Molinuevo, José Luis 148
 Mollenhauer, Klaus 12, 59, 60, 65, 84-91, 92, 105, 108, 111,
 147, 148, 149, 161, 171, 178
 Morales Vera 28, 137
 Munro, Thomas 64
 Olmedo, Roberto 38, 39, 138
 Ortúzar, Ramón Luis 14, 33, 35
 Pantigoso, Manuel 73
 Parsons, Michael 12, 60, 70, 102, 107, 110-115, 116, 122, 126, 145
 Peña, Rómulo 30
 Pestalozzi, Johann 126
 Piaget, Jean 126, 145
 Platón 37, 60, 61, 69, 71, 72, 141
 Porcher, Louis 59, 79-84, 108, 125, 142, 150
 Read, Herbert 12, 59, 61, 65, 66-74, 122, 123, 127, 128, 141
 Redfern, Betty 12, 52, 60, 92, 101, 104-110, 111, 114, 146
 Reid, Louis Arnaud 12, 13, 59, 91-98, 99, 110, 118, 144, 145, 146
 Rorty, Richard 130
 Rousseau, Jean-Jacques 71, 126
 Ruskin, John 33, 62
 Salas Marchan, Maximiliano 27-28, 35, 38, 40, 41, 138
 Salinas, Luisa 34

Sarmiento, Domingo Faustino 36
 Schiller, Friedrich 63, 137, 140
 Simmel, Georg 86
 Smith, Christiana M. 98
 Smith, Ralph 12, 13, 59, 98-104, 105, 144, 145
 Souriau, Etienne 60, 64
 Steiner, Rudolf 64
 Stern, Arno 126
 Tatarkiewicz, Wladislaw 37
 Thatcher, Margaret 127
 Thistlewood, David 68, 72
 Tolstoi, León 62, 63
 Vygotski 128
 Wojnar, Irena 12, 59, 60-66, 140, 141
 Wolff, Janet 81

Índice temático

- Alfabetización estética, 13, 82-84, 119, 142-144
- Apreciación estética, 49, 51, 54, 163
- Arte y naturaleza, 40
- «Buen gusto», 14, 27, 30-36, 38, 42, 44, 45, 48, 79, 137-139, 180
- «Colegio cuartel», «Colegio hogar», 41
- Cultura visual, 132
- Decoración de establecimientos, 40, 42, 43
- Desarrollo de la sensibilidad estética, 26, 27, 45, 46, 48, 83, 139, 154
- Desarrollo de la capacidad crítica, 97, 104, 145
 - crítica exploratoria, 100-101
 - crítica de evaluación, 101-102
- Dirigir, focalizar, concentrar la atención, 87-88, 94, 98, 100, 103, 106, 118, 119, 144, 147, 148, 149, 178
- Educación estética
 - áreas, ámbitos, etapas de desarrollo, 20-22, 29, 79, 120, 127, 137
 - e historia del arte, 46-47, 48, 50, 97, 100, 131, 139
 - origen, 26, 27-28, 60, 137
 - propósitos, 19, 20, 21, 29-55, 67, 137, 140, 143
 - y educación artística, 12, 25, 29, 49, 52, 64, 73, 74, 85, 92-93, 127, 129, 130, 146, 147
 - y educación en el arte, 66, 70, 71, 122
 - y educación moral, 36-44, 71
 - y educación por el arte, 60, 61, 65-66, 67, 68, 69-73, 127, 140, 141
 - lenguaje y verbalización, 31, 100, 101, 103, 146, 164
- Educación por el arte, 60, 61, 65-66, 67, 68, 69-72, 73-74, 127, 140, 141
- Enseñanza del dibujo, 30, 64
- Escuela Normal de Santiago, 30
- Escuela Normal de Preceptoras, 30
- Etapas del desarrollo artístico, 13, 76-77
- Etapas del desarrollo estético, 91, 93-94, 97

- Experiencia estética, 49, 52, 62, 64, 82, 94, 98, 99, 101, 103, 109, 115-122, 126, 129, 130, 131, 132, 140, 141, 144-150
 - compartir, 22, 82
 - cotidiana, 52
 - desarrollo, 20, 22, 66
 - diferencias de género, 153
 - e identidad, 52
 - y conocimiento, 94-97
 - y subjetividad, 131
- «Evangelización estética», 33-35, 138
- Formación, educación moral, 36-44, 138
- Imaginación, 48, 72, 95, 105, 106, 128, 146
- Juicio estético, 11, 48-50, 62, 65, 85, 88, 93, 96, 102, 139
- Juicios no estéticos, 65, 102
- Goce estético, 31, 50, 53, 92, 97, 98, 115, 118, 129, 138, 144, 145, 163, 177
- Higiene, 40-41, 43, 138
- «Juegos estéticos», 37, 44
- Lo bello y el bien, 37-39, 60-61
- Percepción estética, 53, 88, 92, 101, 104, 105-106, 144, 146, 176
 - del entorno cotidiano, 52, 106
 - del entorno natural, 109, 110
 - del cuerpo, 110
- Rol del profesor, 113-114
- Sentido estético, 30, 31, 49, 137
- Sentidos, 21, 29, 38, 52, 54, 75, 98, 106, 115, 116, 117, 145, 147, 158
 - diversidad, 88-91
 - desarrollo, 127, 145
- Sentimientos y emociones, 11, 13, 43, 53, 62, 65, 94, 95, 96, 98, 109, 112, 114, 144, 173
- Sensibilidad estética, 11, 12, 15, 19, 26, 27, 42, 45, 48, 51, 53, 54, 66, 83, 107, 108, 109, 110, 120-122, 139, 146-150, 159, 177

Hay buenas razones para aventurarse a leer este nuevo libro de Luis Hernán Errázuriz, especialmente en un momento en que como país estamos revisando a fondo el valor de nuestra educación a petición de los propios jóvenes que la reciben y que dudan que su larga estadía en el sistema escolar les entregue las herramientas para poder desarrollarse adecuada y equitativamente como miembros plenos de la sociedad. Si la educación debe posibilitar que los individuos lleven sus capacidades al límite, parece claro que hoy ese axioma esencial no se está cumpliendo, al menos para un numeroso grupo de estudiantes.

Este libro nos permite entender mejor el aporte que realiza la educación de la sensibilidad estética al desarrollo de niños y jóvenes. La presencia en la escuela de esta dimensión hace que los alumnos se amplíen y ensanchen como personas, siendo capaces de tener un juicio estético propio, de distinguir la belleza en la naturaleza, la cultura y las artes, de —como dice Ana María Machado— valorar la diferencia, y de elaborar mejor sus propias emociones y sentimientos. La sensibilidad estética forma parte de una visión humanista y no instrumental de la educación que quiere atender ámbitos profundos de la vida humana, que han tenido un espacio destacado en la formación de las nuevas generaciones desde los griegos en adelante y que hoy suelen quedar postergados por el predominio sin contrapeso de una lógica restrictiva de la productividad económica. Nótese que ésta es tan restrictiva que incluso olvida que una educación para el trabajo bien entendida se beneficia de trabajadores, técnicos y profesionales que han desarrollado su capacidad de valorar la dimensión estética de las cosas.

José Weinstein