

*Desde hace unas dos décadas el discurso oficial ha variado y el arte en la escuela se entiende cada vez más como un componente educativo no accesorio que contribuye a la generación de conocimiento, y que tiene la posibilidad de incidir en la transformación no sólo de los individuos, sino del entorno escolar y comunitario, considerándolo un camino que propicia el entendimiento y la participación social, en definitiva, un componente básico para la construcción de una nueva ciudadanía.*

**Jairo Alvarado Sánchez**

# Educación artística: práctica democrática e inserción curricular<sup>1</sup>

## *Art education: democratic practice and curriculum insertion*

JAIRO ALVARADO SÁNCHEZ\*

*"...porque es a través de la belleza como se llega a la libertad." (F. Schiller)*

### Resumen

La Educación Artística juega un papel fundamental en los procesos formativos en la escuela, pues permite a través de la experiencia estética una aproximación a las finalidades de toda educación: el acceso al mundo cultural. La vigencia y alcance de esta educación es abordada desde dos aspectos: la agenda de la política pública a nivel continental y los momentos de desarrollo curricular de la educación del arte. Se trata de demostrar que el impacto de lo artístico en la educación va más allá de establecer o regular la didáctica de un área o un campo de saber, pues lo que se pone en juego no es sólo un reto pedagógico para la escuela o el maestro, sino que se convierte en un reto colectivo, en el que está involucrada la sociedad entera en tanto que educar estéticamente contribuye al desarrollo individual y social desde una perspectiva democrática fundada en el reconocimiento y la legitimidad del otro.

**Palabras claves:** Educación Artística. Educación Estética. Política pública. Curricularización del arte.

### Abstract

Artistic education plays a key role in the school learning processes and allows, through an aesthetic experience, the approximation of all the education aims: access to the cultural world. The validity and scope of this education have been studied from two aspects: the public policy agenda at conti-

<sup>1</sup> Este trabajo nace a partir de la intervención en el Segundo Seminario: "Estética y educación", organizado por los programas de Educación de la Corporación Universitaria Lasallista y el grupo de investigación Educación y subjetividad.

\* Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Corporación Universitaria Lasallista, Caldas, Antioquia, Colombia. Licenciado en Filosofía y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Investigador del grupo Educación y subjetividad. Email: jaalvarado@lasallista.edu.co

mental level and the curriculum development moments of artistic education. Results have shown that the artistic impact in education goes beyond establishing or regulating the teaching of a knowledge area or field since the question does not rely only a pedagogic challenge for the school or for the teacher, but on a collective challenge in which the whole society is involved. At the same time, aesthetic education contributes to individual and social development from a democratic perspective based on the recognition and legitimacy of the other.

**Keywords:** Artistic Education. Aesthetic Education. Public Policy. Curriculum of the art.

La Educación Artística se ha convertido desde hace algunos años en un aspecto sustancial en la educación, adquiriendo un mayor protagonismo en la agenda pública de nuestro continente, partiendo del convencimiento de que las practicas educativas en el área artística son un eje formativo esencial para los estudiantes, y no sólo porque con ello se pretende contribuir al desarrollo personal o social, desde una perspectiva psicológica, sino porque de manera más amplia, el presente siglo genera desafíos que sólo podrán ser resueltos por ciudadanos creativos y tolerantes.

En este sentido, la educación artística tiene el reto de desprenderse de su etiqueta de ser un área paliativa para el "*divertimento*" de los estudiantes o en el mejor de los casos, como área complementaria en los planes de estudio, y restituir su valor como un componente educativo que requiere especial atención por parte de las autoridades educativas y de los agentes formativos.

Contemporáneamente, la preocupación por la inserción curricular de la educación artística es la preocupación por establecer una dinámica que le devuelva su significación en el concierto de los procesos formativos, su convergencia con otras áreas desaber y su contribución a la construcción de una sociedad democrática que reivindique la experiencia estética como un aporte efectivo para aceptar la presencia de un "otro" legítimo y diverso. Así, es posible afirmar que el arte contribuye a la generación de conocimiento y que por lo tanto no se encuentra fuera de la "academia", pero sobre todo, no se encuentra fuera de las experiencias colectivas y cotidianas de los estudiantes, ya que el arte engancha el mundo cultural y simbólico con el mundo que se agita en su interior permitiendo conectar su experiencia individual con la experiencia de la humanidad entera: "Al conducir el mundo hacia dentro, que es uno de los significados que los griegos daban a la palabra estética (o *aisthèsis*) , el sujeto se desprende de su mirada sobre sí mismo y ve al ser humano en toda su plenitud" (Carbonell, 2008, p. 68).

## Política pública

En el concierto internacional han surgido diversas reflexiones y agendas programáticas, que intentan sumar esfuerzos y recursos para promover una

educación en la que el arte y la cultura son componentes esenciales para el desarrollo integral de los pueblos y las naciones.

Así por ejemplo, El Consejo de Europa a mediados de los años noventa impulsó el estudio *Arts Education in Europa: a survey*, dentro del programa *Culture, Creativity and the Young* (1995), donde se plasman dos preocupaciones, la primera tiene que ver con las alternativas para canalizar la riqueza creativa de los jóvenes y la segunda en la posibilidad de conjugar la identidad y diversidad cultural para la unidad social. Europa, afirma que su futuro está en los jóvenes, sus ambiciones, sensibilidad y valores, son el fundamento sobre el que se ha de construir el desarrollo de las naciones, y por ello los gobiernos nacionales deben formular políticas y programas coherentes para apoyar el desarrollo creativo y cultural de los jóvenes.

Por su parte, la UNESCO en el año 2004 encargó a Anne Bamford un estudio internacional para analizar el efecto de los planes de estudios artísticos sobre la educación de los jóvenes y determinar la situación de la educación artística (El factor ¡Wuuu!). El estudio recoge información de al menos 60 países, algunos de ellos pertenecientes a Iberoamérica: Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, España y Perú. Los resultados de este estudio se convirtieron en el material de análisis y discusión de la primera Conferencia Mundial de Educación Artística de la UNESCO realizada en Lisboa, Portugal (2006). En la segunda conferencia realizada en Seúl, Corea (2010), bajo el siguiente lema: Construir capacidades creativas para el siglo XXI, se propuso evaluar y analizar los resultados de una hoja de ruta que se había definido en la primera conferencia cuatro años atrás. De igual forma, se exploraron entornos de aprendizaje, investigación y oportunidades de desarrollo creativo fuera del ámbito institucional. Se promovió la cooperación y asociación para la educación artística tanto a nivel interdisciplinario como a nivel intersectorial.

La Hoja de Ruta, diseñada para las dos conferencias, establecía para la educación artística los siguientes objetivos: garantizar el derecho de niños y jóvenes a la educación y participación de la cultura; promover el desarrollo de capacidades individuales; mejorar la calidad de la educación artística y el fomento de la expresión cultural diversa. Igualmente, la Hoja planteó tres preguntas a las que la reflexión de la política educativa debería responder y en la que se involucraba a los artistas, docentes, estudiantes y responsables políticos, pues considerada como una meta básica de toda educación era un factor determinante para el desarrollo creativo y cultural:

*¿La educación artística sirve sólo para apreciar el arte o hay que considerarla como un medio para potenciar el aprendizaje de otras materias?"; "¿El arte debe enseñarse como disciplina por su valor intrínseco, por el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que transmite o por ambos motivos?", o "¿La educación artística debe ir destinada a unos pocos alumnos especialmente dotados en disciplinas muy concretas o a todos los alumnos en general? (UNESCO, 2006).*

En América Latina las legislaciones educativas reflejaban tímidamente lo que la Educación artística aportaba a los procesos formativos globales del sistema, su referencia obligatoria estaba asociada al patrimonio cultural e histórico (por ejemplo, la Ley General de Educación de 1993 en México o Ley 9.394 7/1996 en Brasil). Las Leyes Generales, Orgánicas o Leyes Marco de la Educación apuntaban fundamentalmente a una Educación en la que las artes y la cultura eran consideraciones que guardaban una pertinencia endógena, es decir, que lo artístico educa para lo artístico y dónde se delineaban asuntos estratégicos de mayor envergadura a los que el sistema debía dirigirse: desarrollo científico y tecnológico, TIC, educación ambiental, convivencia, ciudadanía, o bilingüismo.

En algunas Legislaciones, por ejemplo Argentina o Uruguay, la educación artística forma parte de los temas transversales básicos de que debe ocuparse el sistema educativo, pues se considera que la educación artística tiene como propósito que los educandos puedan alcanzar "a través de los diferentes lenguajes artísticos, una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción, impulsando la creación de universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano" (Ley General de Educación 18.347 de 2009). Pero, en el caso de la Ley General en Colombia (Ley 115/1994) o de la Ley Fundamental en Costa Rica (Ley 2160/1957) los fines educativos no involucran el concepto estético o artístico, a lo sumo son uno más de los valores existentes en la escuela. De manera particular en la Ley General colombiana, lo artístico o estético no aparece como término en los objetivos comunes a todos los niveles del sistema educativo, y no hace parte del componente de enseñanza obligatoria para toda la educación formal.

La Educación artística no es un tema de invisibilidad en el marco normativo de la Educación, de hecho cuando se evidencian los fines u objetivos de las diferentes niveles o secciones del sistema formal educativo (preescolar, primaria o secundaria), la artística está asociada a tópicos como: la diversidad de lenguajes; a la expresión, sentimiento, apreciación, creatividad artística, a un valor, o a la estimación de bienes culturales nacionales y universales. Sin embargo, siendo visible se relativiza el potencial de lo estético en lo educativo y dista mucho de ser una dinámica, no la única, que transforme los sistemas educativos para convertirse en un camino que permita alcanzar el desarrollo no sólo personal sino colectivo:

*... sin el arte es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, y de que, asumido como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas (Metas 2021 OEI).*

## Inserción curricular

En 1924 Bertrand Russell publica un pequeño texto que vendría a ser un prelude de desarrollos posteriores de este filósofo en torno a la ciencia, preguntándose si ésta sería la clave que le devolviese al hombre su fe en el progreso y conducirlo a la felicidad: Ícaro o el futuro de la Ciencia. Este panorama en el que se contraponen dos personajes mitológicos, Ícaro y su padre Dédalos, describe como el ingenioso y laborioso Dédalos construye alas para él y su hijo de manera que pudiesen escapar del Rey Minos, pero Ícaro desatendiendo la advertencia de su padre y preso de su inusitado entusiasmo se precipita al abismo. Metafóricamente, parecería que la actividad del ingenio humano le regalara la promesa de liberarse de su propia prisión y elevarlo sobre todo aquello que le impide conseguir su "paraíso", pero es este resplandor de lo "científico" y su conducente entusiasmo lo que puede llevar a convertir la ciencia en una amenaza. "Suelen pensar los humanos que el progreso científico tiene necesariamente que ser una bendición para la humanidad, pero mucho me temo que se trate de otra confortable ilusión del siglo XIX que nuestra época, bastante más realista debería descartar" (Russell, 1987, p. 51).

La escuela por su parte ha reproducido esta ilusión y ha privilegiado en su currículo a la ciencia, sobre todo a las denominadas "ciencias duras" como aspectos fundamentales de su organización, selección, circulación y evaluación del saber. Se selecciona así un corpus de conocimientos que se consideran necesarios para los futuros ciudadanos, dentro del discurso de igualdad de oportunidades donde se trata de brindar a los estudiantes capacidades que le permitan un protagonismo económico y laboral. Así, en su organización, y entendiendo el currículo como una selección de contenidos culturales, la lógica educativa oficial reproduce discursos hegemónicos donde priman los conocimientos que se legitiman desde el monopolio de la ciencia y la tecnología, prometiendo asegurar en un futuro el progreso y desarrollo social (Torres, 2005).

En este escenario la pregunta es por el papel del arte o de la educación artística en la escuela. Su desventaja frente al discurso científico, la ha llevado a ser un componente marginal en el concierto de la educación en general y de los currículos de manera más precisa. Se ha depositado en ella una suerte de virtudes terapéuticas en las que las lógicas intrapersonales o psicológicas refuerzan o estimulan su acción curricular o extracurricular, ya que es una dimensión del sujeto que permite un despliegue de sus posibilidades cognitivas, emotivas y valorativas, pero dicha educación está lejos de poder ser integrada a la vida y la organización de las escuelas.

Desde hace unas dos décadas el discurso oficial ha variado y el arte en la escuela se entiende cada vez más como un componente educativo no accesorio que contribuye a la generación de conocimiento, y que tiene la posibilidad de incidir en la transformación, no sólo de los individuos, sino

del entorno escolar y comunitario, considerándolo un camino que propicia el entendimiento y la participación social, en definitiva, un componente básico para la construcción de una nueva ciudadanía.

Como practica la presencia curricular de la Educación Artística, ha tenido una evolución en la que se ha transitado desde la formalidad y disciplina del dibujo hasta la indeterminación subjetiva de la experiencia de lo estético (Aguirre, 2005; Azar, 2009; Morales, 2001). En este sentido algunos autores se refieren a modelos, etapas o enfoques de la educación artística en la escuela o su inserción curricular distinguiendo al menos cuatro momentos que pasaremos a describir, centrándonos fundamentalmente en la última: el arte como dibujo, el arte como auto expresión, el arte como saber disciplinar y el arte como educación estética.

En un primer momento la educación consideró que el dibujo era la expresión de la educación artística, por ello era importante el seguimiento de modelos, la imitación como la acción que debía el maestro desarrollar en el estudiante a fin de replicar las buenas formas del dibujo. El maestro se convierte en la fuente de saber apoyado eventualmente en manuales o cartillas que indican a los estudiantes los procedimientos a seguir a fin de realizar un trabajo ordenado y limpio.

La reacción frente a esta forma de concebir el arte en la escuela como academicismo artístico, se expresa en un segundo momento: la autoexpresión creativa. Esta tendencia evidencia la necesidad de la escuela para permitir el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad, la espontaneidad y la genialidad que habita y fluye de manera natural en los niños. Una versión de cuño Roussonian, donde importa el desarrollo de los sentidos como forma de conocer y acceder al mundo. No hay direccionalidad curricular del docente o de autoridad alguna pues generaría inhibiciones en la expresión del niño o el joven.

En un tercer momento se intentará restituir el arte como saber, como disciplina, reivindicando su valor cognitivo y no solo lo emotivo. La propuesta de sistematización de la enseñanza artística nace en el Centro Getty para la educación en las Artes, en los Ángeles (California), y pretendía desarrollar la enseñanza en cuatro ámbitos: La estética, la historia del arte, la crítica y la práctica de taller. Si bien en la tendencia del arte como expresión se diluye la presencia del maestro, aquí se instala la figura del maestro experto, ya que si el arte es una forma de conocimiento él será quien introduzca al estudiante a la comprensión de los objetos y conceptos "válidos" del arte.

Finalmente, la educación estética intenta articular los alcances de la autoexpresión, la sistematicidad de la disciplina, buscando el cultivo o el fomento de experiencias estéticas donde se vincule el valor del arte a partir de la sensibilidad, pero entendida esta como una exploración amplia y variada no sólo respecto a la diversidad de fuentes del percibir, sino a los fenómenos mismos que son experimentados: naturaleza, obras de arte, diseños, entorno cotidiano, comunitario y social (Azar, 2009).

Destacamos algunos aspectos que la experiencia estética permiten reivindicar: la desacralización de los objetos de arte; la apertura de manifestaciones artísticas que rompen el canon tradicional y clásico de lo bello, y finalmente la conexión biográfica que logra. La experiencia de lo estético permite poner a circular de una manera democrática contenidos y sentidos alrededor de lo estético. Dewey (2008) afirmará que se suele identificar lo estético sólo con los objetos o productos, y que siendo resultados de la experiencia humana son aislados de esta y elevados a la categoría de cultos por la idealización y sacralización que hace de ellos un sector social o intelectual, y de las instituciones que las representan instituyendo así un discurso y una práctica de lo artístico.

Es ilustrativa la anécdota de Auguste Rodin quien el Salón de París de 1864 expuso su primera obra escultórica: "El hombre de la nariz rota", utilizando como modelo a un criado suyo. Esta obra incompleta para la crítica fue reprobada por su ofensivo realismo y "fealdad"- fuera de los cánones gestuales – además, porque se trataba, en ese momento, de un autor desconocido formado en una escuela para artesanos (Petite École). Se dice que años más tarde un amigo de Rodin la mostró a los académicos defendiéndola como una mimesis de la antigüedad clásica, la escultura fue recibida, entonces, con aprobación y admiración por parte de sus contemporáneos.

El carácter biográfico o performativo que pone de relieve la experiencia estética, remite a una experiencia vital que le permite al sujeto un camino de encuentro consigo mismo, una posibilidad de configurar su propia subjetividad (Aguirre, 2005). Esto no quiere decir que la experiencia de lo estético sea un reducto de la individualidad o un privilegio de los genios, por el contrario, se trata de hacer emerger "la aptitud de los seres humanos, para explorar sus vivencias sensibles, a partir de su realidad comunitaria" (Azar, 2009). Dewey (2008), sostendrá en este mismo sentido, que los objetos artísticos pierden significación cuando se desliga de la obra las experiencias que la atraviesan: la experiencia subjetiva del artista y la experiencia humana, cotidiana y social de la cual obtuvo su realización.

Este propósito de la educación estética se ha visto reflejado en algunas prácticas de centros culturales y museos, intentando acercar los "objetos de la cultura", derribando sus muros para dialogar con el ciudadano. La práctica museística tradicional insistía en "conservar", ya que se tenía la sensación de que el objeto de arte era sólo un artículo del recuerdo que dado su carácter histórico merecía ser guardado y vigilado para conservarlo en el tiempo, por ello los expertos los catalogaban y coleccionaban para ser finalmente expuestos.

Merece la pena analizar en el marco de educar en lo estético, el proyecto que se implementó recientemente en el Museo de Arte Moderno de Nueva York. El programa se denomina: *MOMA unadulterated*, que consiste en una experiencia sonora (*Audio Tuor Hack*) en la que niños de aproximadamente 10 años, comparten su perspectiva sobre las obras de colección del museo.

Desde el método de “Estrategias de pensamiento visual” (VTS), desarrollado por el propio museo desde la década de los 90, la intención es permitir que los niños, sin la pretensión de aportar información “académica o histórica” al visitante, puedan comunicar su propia creación de significados. El método responde al lema: sólo mirar (¿Qué ves?, ¿Qué te hace decir eso?, ¿Qué más ves?), de manera que rompiendo con un sector de la crítica, la fuente interpretativa reside en el espectador, en el visitante, trasladándose la autoridad interpretativa fuera del autor o del propio objeto del arte.

Deberíamos advertir que esta práctica educativa puede llevar al empobrecimiento de la experiencia estética, pues al percibir sólo los aspectos manifiestos de la obra ignorando o rechazando reflexiones por fuera de literalidad de la obra, se genera una limitación en la comprensión de la misma obra, pues lo que se ignora en realidad es que existe un contexto visual, histórico, social y cultural que hace parte de las cualidades que explican el objeto estético mismo. En el museo, al igual que en la escuela, se trata de tejer alrededor de la obra de arte una autoridad compartida, ya que los significados que le podemos endilgar a una obra es sólo un componente de la riqueza perceptiva, simbólica e interpretativa de la cual hace parte la obra:

*Sin embargo, las respuestas personales deberán ser cuestionadas y ampliadas, fomentando que los estudiantes usen en su propio beneficio -para la construcción de su experiencia- los diferentes significados construidos en torno a la obra: los que se construyeron en el contexto en el que se produjo la obra, los que le pudo dar el artista, los que han surgido del conocimiento disciplinario y del expertize, y también los significados que construyen los usos que hoy día hacemos de la obra. Puesto que será el debate y el conocimiento crítico de estos significados el que permita a los alumnos construir sus propias interpretaciones y experiencias con la obra de arte contemporánea de manera compleja, crítica y significativa (Arriaga, 2008, p. 138).*

## La educación estética como afirmación democrática del “Otro”

El alcance de una educación estética permite abordar un elemento más en la reflexión, pues si bien se ha mostrado su revitalización o reivindicación en torno a la consideración del objeto mismo de arte, su apertura para la circulación de sentidos y la incidencia de la educación estética en el plano autobiográfico, la educación estética se configura como una posibilidad para la divergencia y el reconocimiento del otro, que no es otra cosa que afirmar la posibilidad de construir democracia a partir de la presencia legítima de un otro.

El proyecto de cultura moderna definió al hombre como ser racional, desvalorizando dimensiones como lo afectivo- emotivo, lo lúdico, cercándolas en el área de lo irracional, de los márgenes a-lógicos. Lo Racional- instrumental es posibilidad de conocimiento de progreso, de desarrollo, es un síntoma inequívoco de civilización. Por su parte lo emocional es un reducto estético, pintoresco, es un síntoma inequívoco de lo folklórico-. Así, una cultura amante de los dualismos establece incompatibilidades - no articulaciones - entre razón y emoción.

Se han generado valores, estimaciones o cualificaciones hacia las personas, los objetos, la sociedad, que maximizan procesos en aras de la eficacia, la productividad, la calidad, y en términos de mercado: competencia. Siendo esta última el motor de dicha actividad humana, no sólo leída como la actividad económica, pues en la búsqueda por un lugar en el mundo, en el mercado, la competitividad es un factor de supervivencia, el hombre, la organización, la sociedad o la nación que no es competitiva se dirige a su destrucción o mejor dicho a su anulación, desaparecer será su único destino. Se insiste entonces en la identidad, la calidad como fuentes para abrirse campo en mundo, el que se distingue en el mercado por ser único y tiene un fuerte control sobre lo que produce o hace, evitando al máximo el desperdicio o el defecto tiene posibilidades de vivir. La Racionalidad Occidental de progreso y desarrollo tiene como manifestación el fenómeno cultural de la competitividad.

Como fenómeno humano, la competencia se constituye en la negación del otro, se puede sobrevivir si se des-hace del camino hacia el éxito al otro, si se le desplaza o anula. La victoria de uno significa necesariamente la derrota o el fracaso del otro. Los Discursos generados desde la razón instrumental son reproducidos en el campo Educativo y político, es decir que la escuela se convierte en un espacio donde los sujetos se niegan o compiten entre sí.

Pero es precisamente la educación en el arte y por el arte que posibilita el ejercicio de la Educación desde un espectro más amplio al de la instrucción, el arte permite directa o indirectamente tejer relaciones comunicativas, pedagógicas como construcción de sentido de mundo. En este marco, la búsqueda de la "verdad" es asumida como la posibilidad que tienen los sujetos de dotar de "sentido" su conexión con la naturaleza, con el mundo, con los otros, su pretensión no es otra que poder interpretar el mundo desde la esfera de la cultura, donde cabe la ciencia y la tecnología. Así, las relaciones con los otros son construidas desde la legitimidad del otro que tiene un puesto en el mundo, que no es necesariamente igual a mí, sino necesariamente diverso, distinto, plural.

La pregunta sería si el ejercicio Educativo y con ello la educación artística es una continua preocupación por el logro de este propósito o fin. Pero al intentar construir una respuesta a esta pregunta, nos podemos ver abocados a contemplar la cara más importante de la educación por el arte: si se educa para la afirmación del otro, es decir para la afirmación de lo humano.

Parecería una redundancia hablar de Educación y en concreto de educar en lo típicamente humano: el pensamiento, la emoción, la libertad y legitimidad del otro. Pero, tradicionalmente esta acción cultural - educativa es entendida como la transmisión de saberes acumulados de una generación a otra, y este proceso se percibe como una construcción progresiva o ascensional. Por ejemplo, una tecnología está hecha sobre la base de una tecnología anterior que estructural y teóricamente es menor o inferior, cuando se sobrepasa esta tecnología, llegamos a un grado más de cualificación y podemos percibir no sólo su perfección sino lo que se denomina: Desarrollo. En consecuencia con lo anterior la educación da cuenta precisamente del progreso o desarrollo del saber, en otras palabras diríamos que la educación rinde un informe clasificado o curricularizado del desarrollo de las actividades de la humanidad en determinados periodos de su historia. La Educación es entonces reproducción de una razón instrumental homogeneizadora del desarrollo (Torres, 2005).

Lo anterior demuestra que Educar en lo humano no es un área del saber en la que el hombre se constituye a la vez en sujeto y objeto de estudio o una tarea externa prescindible a la educación. Educar en lo humano se convierte en la tarea más genuina de la Educación por el arte, que explicaría su modo de ser, su sentido como actividad humana.

Si el rescate del sujeto supone privilegiar la verdadera realidad epistemológica de lo educativo: El hombre mismo, su pensamiento - no instrumental-, su libertad, sus emociones, utilizando como mediación el lenguaje, habría que advertir que esto no conduce a ver los espacios comunicativos como la educación en un ejercicio intimista, personal, individual, intransferible en su totalidad. Como si el Ego se instituyera en el principal propósito de cualquier intercambio comunicativo o de aprendizaje, cuando lo que se pretende es la aceptación del otro desde la convivencia, esto constituye el fenómeno social: "Sólo son relaciones sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que tal convivencia es lo que constituye una conducta de respeto. Esta apertura permitirá verdaderas relaciones sociales en la construcción de una colectividad Democrática" (Maturana, 2001, p. 68).

Si la sociedad es la actividad relacional de unos hombres con otros y la educación el espacio de aprendizaje de la misma - aprender es convivir - , el círculo se rompe en la medida en que los hombres puedan llegar a un ejercicio de comprensión de estas estructuras que reproducen la miseria humana y convivan efectivamente en el respeto y la legitimidad del otro. Pero esta tarea educativa y social de reencontrarse con lo humano no es una tarea fácil, el maestro Estanislao Zuleta (2009), en el contexto de la edificación de la democracia, reconoce que la democracia es frágil, pues todo movimiento que implica la aceptación de sí o de otro es angustioso y exige modestia. "Su fragilidad procede de que es difícil aceptar el grado de angustia que significa pensar por sí mismo, decidir por sí mismo y reconocer el conflicto". La modestia implica el reconocimiento como sujetos del error, de no poseer en grado sumo la verdad, es aceptar la pluralidad, la diferencia, es choque que se nos plantea en el encuentro de libertades. En sentido positivo la so-

ciudad es reconocimiento de legitimidad de los sujetos - yo, otros - y desde lo conflictivo es un reflejo trágico de la existencia y de una actitud de respeto es decir: "tomar en serio al otro".

Educación por el arte y democracia son espacios de encuentro legítimo con el otro, que nos convocan para reaccionar ante el dogmatismo que no permite la búsqueda común de la verdad y nos liberan de la indiferencia ante la responsabilidad de construir tejido social.

## Bibliografía

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Arriaga, A. (2008). Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en los centros de arte contemporáneo. *Estudios sobre educación*, n° 14, pp. 129 -139.
- Azar, S. (2009). El arte en la educación: antecedentes y proyección. *Quehacer educativo*, N° 93, pp. 71 – 85.
- Carbonell, S. (2008). Educación estética para jóvenes y adultos: los paseos culturales. *Decisio*, No. 20, pp. 65-72.
- Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Jimenez, L., Aguirre, I. y Pimentel L. (Coord.) (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo Humano*. Buenos Aires: Ediciones Granica S. A.
- Morales, J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Russell, B. (1987). *Ícaro o el futuro de la ciencia*. Caracas: Monte Ávila.
- Torres, J. (2005). *El Curriculum oculto*. (Octava edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia: un campo de combate*. Novena edición. Bogotá: Hombre Nuevo Editores - Fundación Estanislao Zuleta.
- UNESCO, (2006). *Road map for arts education*, World Conference on Arts Education, Building Creative Capacities for the 21st. Century, Lisboa, 6-9 de marzo, disponible en: [http://www.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/culture/Arts\\_Education/Resources/Arts\\_Education\\_Roadmap\\_July2006.pdf](http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/culture/Arts_Education/Resources/Arts_Education_Roadmap_July2006.pdf) [consultado en julio de 2012].
- OEI, (2008a). *Declaración de El Salvador*, XVIII Cumbre Iberoamericana, San Salvador, octubre de 2008, disponible en: <http://www.oei.es/XVIIIcumbredec.htm> [consultado en agosto de 2012].
- OEI, (2008b). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf> [consultado en julio de 2012].
- OEI, (2010). *Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*, disponible en: <http://www.oei.es/artistica/> [consultado en agosto de 2012].