

2017

De la filosofía del



a la
educación
artística

Máximo Ricardo Gómez Castells

Melquiades Mendoza Pérez

Raúl Bolívar Cárdenas Quintana

Segundo Adolfo Bassante Jiménez

Cesar Enrique Calvopiña León



Universidad
Técnica de
Cotopaxi

AUTORES

Máximo Gómez Castells
Universidad Técnica de Cotopaxi

Melquiades Mendoza Pérez
Universidad Técnica de Cotopaxi

Raúl Cárdenas Quintana
Universidad Técnica de Cotopaxi

Segundo Bassante Jiménez
Universidad Técnica de Cotopaxi

César Calvopiña León
Universidad Técnica de Cotopaxi

DIRECCIÓN EDITORIAL

Comité Editorial
Universidad Técnica de Cotopaxi

DIAGRAMACIÓN

Wilmer Stalin Chiluisa LLumiquinga

Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, se deja constancia que el contenido del texto es original y de absoluta responsabilidad de sus autores. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

© Copyright

ISBN DIGITAL 978-9978-395-53-0

PRIMERA EDICIÓN, 2017

Contenido

CAPÍTULO I	9
APROXIMACIONES A LA FILOGÉNESIS Y A LAS TEORÍAS DE LAS CONCEPCIONES ESTÉTICAS Y FILOSÓFICAS DEL ARTE	9
1.1 Acerca de la naturaleza del arte y la evolución de sus concepciones filosóficas.....	10
1.2 Las concepciones acerca de la Estética y su hibridación con la filosofía del arte. Visiones estéticas y filosóficas acerca de las funciones del arte.	27
1.3 Filosofía del arte ¿unidad filosófica o ruptura dialéctica? ...	45
1.4 Las relaciones entre arte y filosofía son desde siempre muy complejas. Hasta podría decirse que son relaciones violentas. .	45
 CAPÍTULO II.....	 51
LA FILOSOFÍA DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN MUSICAL	51
2.1 Reflexiones acerca de la educación musical. Su importancia en la formación integral del educando.....	56
2.2 Enfoque pedagógico de la educación musical.....	67
2.3 Educación musical en el contexto de las artes digitales.....	71

CAPÍTULO III	76
LA FILOSOFÍA DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	
.....	76
CAPÍTULO IV	83
LA FILOSOFÍA DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
.....	83
4.1 La filosofía del arte es la fragua forjadora de una conciencia, concepción y gusto estético que ha de caracterizar a la educación superior.	85
4.2 La filosofía del arte y su papel en la formación integral de los profesionales.....	88
4.3 Política universitaria, arte y pedagogía como continuum en la Educación Superior en Ecuador.....	95
4.4 Modelo pedagógico para la enseñanza-aprendizaje <u>de</u> la apreciación artística en el escenario ecuatoriano de la segunda década del Siglo XXI.	103
4.5 Didáctica de la vida humana, una pedagogía para el sujeto orientado.....	111
4.6 El estudiante universitario, un sujeto sociotransformador.	116
4.7 La mirada hacia el espacio de prácticas sociales	119

CONCLUSIONES.....	124
FUENTES CONSULTADAS.....	128

PRÓLOGO

Presuponer una ruta metodológica entre la filosofía y la educación es un reto asumido en el presente texto; nos situamos los autores en el hecho comprobado que la madre de las ciencias las contiene a todas; un fundamento que incita a su demostración. Ese constituye el objetivo de un grupo de docentes que con una trayectoria en las Humanidades aspiran a incorporar su curva de aprendizaje en la síntesis de un texto que recorre un rico universo cognoscitivo donde afloran los acontecimientos del arte de distintas épocas como fuente para explicar sus valores formativos para crear en los estudiantes las capacidades que la sociedad globalizada y en red demandan de los sujetos que la habitan. Este presupuesto obliga a mirar al ser y sus interrogantes cósmicas, las decisiones que adopta y los rumbos que desanda para arribar a los momentos explicativos en que culmina algunas de sus constantes introspecciones para comprender la realidad objetiva.

El arte como uno de los productos más lejanos en la actividad del ser ha sido, sin embargo, una de las permanentes incógnitas que se le han presentado a la hermenéutica humana para valerse de tales productos; constantemente colocados en su vida cotidiana, ya sea como texto o como diálogo, resulta uno de los asuntos más socorridos para comprender o explicar la existencia; en cada ocasión la respuesta a interrogantes tales como: ¿En qué estructura socioeconómica se sustenta una obra que representa el reflejo de la realidad objetiva o subjetiva del creador? ¿Por qué se han tomado esos prototipos o tipos sociales para protagonizar esta narrativa? Nunca las respuestas han sido homogéneas, claro en atención a la relatividad de su efecto o reacción expresiva; acompañante del individuo, dichas respuestas se acumulan y devienen enciclopédicos volúmenes para colaborar en la orientación gnoseológica requerida por los sujetos para enfrentar tan laberínticos escenarios. Por tales razones este libro no puede interpretarse como la respuesta límite al problema,

sino una respuesta pensada con responsabilidad para los docentes encargados de construir situaciones pedagógicas donde la didáctica les permitirá articular saberes para facilitar la comprensión del arte, una fuente infinita de sensaciones, axiologías, comprensiones y genialidades que ha necesitado siempre con urgencia el hombre y la mujer.

Dr. Máximo Gómez Castells

INTRODUCCIÓN

Las obras de arte, obras culturales humanas con significación sustantiva, son muy diversas y heterogéneas; así ocurre en ámbitos específicos como el musical, una unidad demasiado genérica: música instrumental, de cuerda, de viento, de madera, musical vocal o sinfónica, hecho que se manifiesta semejante en las obras arquitectónicas, pictóricas, poéticas, teatrales y cinematográficas entre otras. Para concluir que los límites estéticos entre ellas son muy difíciles de establecer.

La metodología materialista aconseja comenzar por el análisis de las especialidades gremiales de artesanos y artistas, ya sean escultores, músicos, constructores, danzantes, así como de sus diversificaciones en relación con las escuelas interiores a cada cultura, como puedan serlo en pintura, escultura o arquitectura, los estilos realistas, expresionistas, surrealistas, el neorrealismo y lo postmoderno.

Cabría de este modo organizar el curso del desarrollo histórico y social del arte, en rigor de las diversas disciplinas, con sus propios ritmos de desarrollo, sin perjuicio de las interacciones «sincrónicas» que le son inherentes. Tal mirada significaría colocarse desde los primitivos momentos en los cuales las obras de arte se apreciaban confundidas por entero con otras realizaciones culturales, militares, religiosas, políticas –estadio del arte inmerso, incluso adjetivo– hasta una etapa límite en la cual las obras de arte se hacen sustantivas en razón de características que posibilitan ubicar como un estadio del arte sustantivo.

Un concepto desde el cual pueden reconstruirse algunas fórmulas que, no por dudosas, están desprovistas de interés: «arte por el arte», «finalidad sin fin», pasando por períodos intermedios donde la centralidad se ubica en las artesanías y el arte ceremonial. En cualquier caso, sólo manteniendo contacto con las mismas disciplinas artísticas es posible

determinar las ideas que de ellas «emanan» y en torno a las cuales habrá de derivarse, en cada momento, la filosofía de arte.

La lógica del conocimiento científico en cualquiera de los campos en que se incursione, demanda una aproximación teórica requerida de una operacionalización o clarificación de los conceptos y teorías esenciales que sirven de anclaje para el análisis del objeto de estudio en cuestión. Es por eso que en este texto se toma como punto de partida una posible definición de lo que entendemos por filosofía del arte.

Sin pretender agotar su totalidad, es posible identificar como filosofía del arte, a la rama de la ciencia filosófica que se dedica al estudio del arte desde un punto de vista trascendental, absolutamente general, lo que supone el análisis no sólo de la actividad artística moderna, sino también una comprensión de la relación entre la actividad humana y la realidad donde funciona la obra artística.

Visión que está íntimamente relacionada con las teorías estéticas, lo cual significa una coincidencia en cuanto a los enfoques acerca del arte, aunque no de manera mimética; por lo tanto, es susceptible señalar que existen en unidad fenomenológica y al mismo tiempo difieren por su esencia.

Esta colocación entonces interroga las conexiones lógicas que establece tal posicionamiento ontológico, con la labor formativa que los diversos dispositivos sociales despliegan en la sociedad ya sea con una perspectiva formal o informal como lo realizan los centros educacionales y las organizaciones culturales representadas por institutos, casas de cultura, galerías y museos, entre otras; una labor que exige adoptar una actitud personal e interpretativa para orientar los procedimientos heurísticos con los cuales el estudiante aprenderá a comprender el arte y forjará una predilección por escuelas y estilos reconocidos como gusto estético.

CAPÍTULO I

APROXIMACIONES A LA FILOGÉNESIS Y A LAS
TEORÍAS DE LAS CONCEPCIONES ESTÉTICAS Y
FILOSÓFICAS DEL ARTE

1.1 Acerca de la naturaleza del arte y la evolución de sus concepciones filosóficas.

Naturaleza social del arte.

El arte es el concepto que engloba todas las creaciones realizadas por el ser humano para expresar una visión sensible acerca del mundo, ya sea real o imaginario. Mediante recursos plásticos, lingüísticos o sonoros, el arte permite expresar ideas, emociones, percepciones y sensaciones.

La historia indica que, con la aparición del Homo Sapiens, el arte tuvo una función ritual y mágico-religiosa, que fue cambiando con el tránsito del tiempo. Devenir que explica como la definición de arte varía de acuerdo a la época y a la cultura que hace pertinente los periodos civilizatorios. Conviene recordar que la clasificación utilizada en la Grecia antigua incluía seis disciplinas dentro del arte: la arquitectura, la danza, la escultura, la música, la pintura y la poesía, esta última englobando las formas de la literatura.

Con el Renacimiento italiano, a fines del siglo XV, comienza a darse una distinción entre la artesanía y las bellas artes. Diferenciación que se sustenta en los sujetos que asumen la realización de esas obras artísticas; así se reconoce como artesano al individuo que se dedica a producir obras múltiples, mientras que el artista es quien se identifica como creador de obras únicas. Una tradición de pensamiento que estableció jerarquías que todavía subyacen en la práctica axiológica.

Precisamente es en el Renacimiento Italiano donde encontramos una de las etapas más importantes de la Historia del Arte, tanto por los magníficos artistas que en ella trabajaron como por las sorprendentes obras que erigieron y que hoy son alabadas en todo el mundo por su carácter referencial. Así, por ejemplo, tendríamos que destacar a figuras de la talla de Leonardo da Vinci, Miguel Ángel, Donatello, Tiziano

o Rafael. Y en cuanto a trabajos pueden citarse “La Gioconda”, “La Capilla Sixtina”, “Gattamelata”, “Venus de Urbino” y “Los desposorios de la Virgen” respectivamente. Cada una de ellas es expresión de una visión particular de la belleza y del mundo que facilita señalar como manifestaciones de una filogénesis estética. Puede citarse a propósito el juicio que sobre la Gioconda se ha vertido: “...la Mona Lisa es una imagen excitante en su doble reflejo de ternura y altivez, llena de sinuosidades, fuente que irradia misterio y seducción” (Ferrer, 2007), un posicionamiento reflexivo que desde la actualidad conecta con los rasgos del juicio estético renacentista para el cual la seducción estaba aliada con la ternura.

En el devenir temporal emergieron otras maneras de crear e irrumpió la tecnología en la vida social con una nueva percepción del arte donde el dinamismo va a caracterizarlo de conformidad con el rasgo más peculiar de la modernidad; en esta impronta se sitúa al cine como el séptimo arte. También hay quienes nombran a la fotografía como el octavo arte, aunque suele alegarse que se trata de una extensión de la pintura; a la historieta es costumbre definirla como el noveno. Al respecto algunos detractores indican que es, en realidad, un puente entre la pintura y el cine. La televisión, la moda, la publicidad y los videojuegos son otras disciplinas que, en ocasiones, son consideradas como artísticas y crean con ello una polémica que convoca a visualizar sus perfiles estéticos desde la intencionalidad. El arte debe ser entendido ante todo como un fenómeno social que solo existe por y para el hombre. En él los hombres muestran una comprensión del mundo que lo rodea.

Por arte podemos entender el conjunto de manifestaciones y expresiones de la cultura humana que muestran sus habilidades y que son el resultado de la evolución axiológica y espiritual de los niveles de representación de la realidad por parte del hombre. En las artes se encuentra presente lo estético, lo artístico, las bellas artes, así como las artes populares.

En las bellas artes va a estar muy presente el valor axiológico de una creación determinada, lo cual se mide de acuerdo con los niveles de contenido de la obra.

Por ello es que el arte, su surgimiento y desarrollo, se encuentra íntimamente vinculado a las necesidades de la sociedad. El hombre primitivo no hubiese comenzado a pintar en las cavernas si no lo hubiese considerado útil

El arte es uno de los fenómenos sociales más complejos y como tal puede aparecer de diferentes formas.

1. Como reflejo o representación de la realidad.
2. Como diversión o placer.
3. Como sistema de signos o lenguaje específico (teatro, danza).
4. Como actividad laboral.

El arte no es solamente un mero reflejo de la realidad, sino también como creación, un tipo especial de actividad estética práctico- espiritual del hombre. El arte se va a caracterizar por materializar los sentimientos y emociones humanas, donde se muestra la existencia subjetiva íntima del hombre. Así el individuo no solo reproduce la realidad que lo rodea y a sí mismo, sino que también reelabora y recrea su entorno natural y social.

El arte constituye también la forma superior en que el hombre expresa la belleza y es a través de él que encuentra una forma de inmortalizar su existencia. Por ello, la actividad artística como modo específico de la actividad estética constituye un momento necesario de la actividad productiva.

Algo que tenemos que tener presente, es que el arte siempre ha sido un producto social, para el colectivo. La sociedad primitiva era una forma de colectivismo muy acusado. Lo más terrible era ser expulsado de la colectividad, quedarse solo. El alejamiento del grupo o tribu significaba, para el individuo, la muerte. El colectivo significaba la vida, era lo que daba sentido a ésta.

El arte, en todas sus formas (lenguaje, danza, cantos rítmicos, ceremonias mágicas) era la actividad social por excelencia, una actividad en la que todos participaban y que elevaba a todos los hombres por encima del mundo natural y animal. La necesidad de creación de un mundo superpuesto a la misma naturaleza, es el origen de la necesidad humana de expresarse artísticamente.

El arte permite al hombre comprender la realidad y fortalece su decisión de hacerla más humana.

La filosofía del arte en la Antigüedad.

Las raíces del término Estética se remontan a la cultura de China, Egipto y, sobre todo, a la Grecia antigua, donde por primera vez el conocimiento estético cobra carácter de sistema, como disciplina filosófica, sin que llegue a constituirse como ciencia.

Entorno al mismo existen diferentes acepciones. Las ideas estéticas surgen en estas antiguas civilizaciones, sobre todo, porque existieron en ellas conceptos y valoraciones respecto a lo bello y al arte como punto de partida para la reflexión estética. Es una categoría histórica, de ahí su evolución a través de los diferentes períodos que sucedieron a las citadas civilizaciones. Es considerada la ciencia de lo bello, trata de la belleza y de la teoría fundamental del arte.

Así, por ejemplo, en Mesopotamia la cultura tenía el templo religioso como centro. Su literatura fue eminentemente religiosa, manifestada en himnos, conjuros, lamentaciones, encantamientos, relatos. Se desarrolló la prosa epistolar, la lírica filosófica y los poemas de carácter narrativo. Por su parte, la cultura hebrea fue depositaria de una literatura caracterizada por su variedad y riqueza quedando compilada en libros como la Biblia. Esta obra es fuente de placer estético al plasmarse en ella la mayoría de los mitos, leyendas, relatos, tradiciones, creencias y doctrinas de la antigüedad.

La producción literaria se caracteriza entonces por la elaboración artística, la belleza poética a través del verso y la prosa, así como por la variedad de géneros literarios. La India, con sus calles perfectamente estructuradas en forma de tablero de ajedrez, casas de ladrillo cocido con perfecta construcción, el desarrollo de oficios: tejidos, orfebrería, cerámica. Su literatura es la primera de las antiguas orientales que muestra al mundo el desarrollo de todos los géneros literarios.

En el caso de China se desarrolla una rica tradición oral de mitos y leyendas, mientras que en Egipto la literatura y el arte muestran un alto grado de perfección. La literatura denota profusión de géneros, sentido del gusto y delicada sensibilidad. Las culturas de esas regiones desarrollaron el arte arquitectónico, escultórico y pictórico. Su interés no era por la belleza, sino por la perfección. Esa perfección radicaba para ellos en la salud, la cosmética y la belleza cuya atención aseguraba lo bello, lo armónico, lo perfecto, cuestiones que estaban presentes en la cosmovisión egipcia antigua (Bedman, 2016). De ese modo el pensamiento estético tenía una función en aquella sociedad: convocar a la higiene, al cuidado de la piel y la salud en general, así como favorecer una proporción en el cuerpo que lo tornaba armónico y con ello la aceptación de su imagen por todos, por el efecto estético que produce. Como se puede apreciar, las teorías filosóficas acerca del arte son tan

antiguas como la propia filosofía, y tienen su origen en el mundo griego, donde se llamaba al arte, techné, aunque desde la prehistoria existen indicios de elementos como el sentido de la forma, el volumen y el color y las representaciones animales, humanas o simbólicas expuestas en las pinturas rupestres. El arte prehistórico es una práctica instrumental en una manera de vivir marcada por la subsistencia.

En la civilización griega se encuentra encerrado el arsenal de la experiencia estética que más tarde dio origen al devenir de la Estética en el siglo XVIII. En esta cultura hallamos el mayor desarrollo de las ideas estéticas de la antigüedad, cuya visión apostaba por la poesía, género cultivado por los individuos más destacados quienes le otorgaron el gran esplendor distintivo de la poesía griega antigua.

Los griegos manejaron conceptos de significativo valor para su época y para la posteridad: fuente de belleza, lo bello y lo útil, lo bello y el bien, belleza y bondad, empleo que se observa en poetas como Hesíodo y Homero. Una sociedad que amplió su pensamiento estético a todas las formas artísticas, que fueron pautadas y destacadas como artes plásticas, escultura y arquitectura.

Dentro de la cosmología, la psicología y la acción humana, se fue desarrollando en los griegos una concepción de lo bello, una doctrina sobre la reacción del hombre a los estímulos de la belleza y una teoría del proceso artístico. Fueron profundos filósofos del arte los pitagóricos, quienes, con su teoría de la armonía, establecieron como perspectiva que esta mediante la música purificaba el alma (Pitágoras); a su vez los sofistas aportaron su visión de que la belleza es lo que produce placer por medio del oído y la vista.

En esta época emerge también la figura de Sócrates, en cuyas ideas estéticas encontramos el concepto ético-estético que vincula lo bello y el

bien. Para él existe la belleza en sí, asociada a lo útil. Además, concede importancia al contenido de la obra de arte. Otro importante filósofo, Platón fue creador de numerosas obras. Traza así un camino para alcanzar la belleza donde el hombre poseído por eros (el amor) conoce bellezas parciales. La manifestación superior de la belleza es el alma. Por otro lado, una de las figuras de la filosofía griega que más aportó al desarrollo del pensamiento filosófico del arte universal fue Aristóteles. Su poética ocupa en la historia de la Estética y el arte un lugar especial. Estableció un concepto de arte, considerado como imitación.

Los romanos enriquecieron el concepto, que tradujeron como *ars*. En latín significa habilidad, realización de acciones que requieren una especialización. Para la cultura helena, el arte consistía en la habilidad para desarrollar una actividad cualquiera a partir de unas reglas determinadas, que podían ser aprendidas por cualquier persona que estuviese dotada de cierta pericia.

Así, el arte no era comprendido a partir de los productos que actualmente son concebidos como artísticos, sino desde la perspectiva de la actividad humana en su conjunto; de tal modo que tanto había arte en la realización de una escultura como en la creación de una teoría geométrica.

La filosofía del arte de Platón giraba alrededor del concepto de acción esencialmente humana. Lo artístico era aquello que distinguía la creatividad del hombre de las determinaciones de la naturaleza, destacando por encima de todas las formas de expresión artística la del razonamiento. Así, también era arte para Platón conocer, discutir, la política, la ciencia o la guerra, ya que aquél consistía para él en toda actividad humana ordenada a partir de unas reglas concretas.

Aristóteles siguió, en cierta medida, las posturas de Platón, aunque introdujo algunas innovaciones en su consideración de la actividad artística. Para el filósofo que escribió la *Poética*, el arte consiste en el hábito de producir una cosa cualquiera a partir de unas reglas y del dominio de la razón.

Así, Aristóteles restringió notablemente el alcance de la actividad artística al hacer una distinción decisiva entre el ámbito de lo posible y el ámbito de lo necesario. Por tanto, la ciencia, que Platón situaba junto a otras formas artísticas, no es arte para Aristóteles porque se mueve dentro del mundo de lo necesario, de lo que no admite otras posibilidades, y en consecuencia no puede ser producido como si se tratase de un objeto artístico cualquiera.

De esta forma, Aristóteles distinguía como actividades artísticas la retórica, la *poética*, la medicina o incluso la arquitectura; pero no las matemáticas o la física.

El pensador griego señaló además la naturaleza imitativa del arte, de tal forma que su función era la de imitar el aspecto o la esencia de las cosas. La filosofía del arte de Aristóteles es una de las más determinantes de la historia del pensamiento, ya que la interpretación de su *Poética* transformó radicalmente la visión que el Renacimiento tuvo de la actividad artística.

La filosofía del arte en la Edad Media.

Una de las contribuciones más importantes de la Edad Media a la filosofía del arte fue la distinción entre las artes liberales y las artes mecánicas, que tienen su origen en la consideración aristotélica del trabajo físico como actividad propia de esclavos.

A través de esta diferenciación se situaban en un extremo todas aquellas actividades humanas productivas que requerían de esfuerzo material, artes mecánicas. En el otro extremo, aquellas producciones del hombre que estaban basadas en el empleo exclusivo de la razón o el alma.

Según Varrón, que recogió esta distinción crucial, las artes liberales eran nueve: gramática, retórica, aritmética, lógica, arquitectura, medicina, geometría, astronomía y música. Posteriormente el número de artes liberales fue reducido a siete, debido a la concepción del hombre como ser dotado de alma, de tal forma que se eliminaron aquellas actividades que no eran apropiadas para una realidad estrictamente espiritual.

Así, la edad media terminó señalando como artes liberales la gramática, la retórica, la lógica, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música, esta última comprendida como teoría de la armonía.

Santo Tomás de Aquino recogió esta distinción y habló de artes serviles y artes liberales. Con “serviles” hacía referencia a las actividades físicas en tanto que las artes liberales actividades que dependían de la soberanía del alma o de la razón, que dirigía su proceder.

Sin embargo, aun basándose en una distinción elemental, la Edad Media llamaba arte, tanto a lo que era un producto del ingenio y la razón, como a lo que sólo era resultado del esfuerzo mecánico y físico.

La filosofía del arte en la Edad Moderna

A partir del Renacimiento, el concepto de arte sufrió una metamorfosis definitiva. El establecimiento de un nuevo paradigma filosófico, religioso, económico y cultural, unido a la lectura crítica de la Poética de Aristóteles, condujo a la consideración de la actividad artística desde una perspectiva estética, condicionada por la belleza.

Los pintores, los escultores, poetas o músicos trataron de diferenciarse de los artesanos y de los científicos destacando cómo lo que ellos producían era belleza. Por otra parte, comenzaron a surgir teorías que identificaban la actividad artística con el diseño mental de aquello que se iba a producir mediante la técnica. Así, Giorgio Vasili señaló en el siglo XVI que el valor del arte, entendido como producción de belleza, radicaba en que todo partía de la mente del artista, no del esfuerzo físico.

A mediados del siglo XVIII, Charles Batteux creó el concepto de bellas artes, con el que hacía referencia a la pintura, la escultura, la música, la poesía, la danza, la arquitectura y la retórica.

Estas artes se diferenciaban de las otras en que su función era la de generar el sentimiento de belleza en el espectador, frente a otras producciones humanas que sólo pretendían ser útiles para unos fines concretos. Así, el concepto de bellas artes nació unido a la vieja teoría que apuntaba la distinción entre las artes liberales y las artes serviles. Immanuel Kant, por ejemplo, retomó estas ideas al hablar del arte mecánico, el que es útil, y del arte estético, el que está concebido a partir de la idea de belleza. No en vano, el mismo pensador ilustrado se encargó de desarrollar la obra más representativa de la filosofía del arte y de la estética de la modernidad, que es la *Crítica del juicio*.

A partir de la obra de Batteaux se empezó a identificar el arte con las bellas artes, dejando a un lado las artes mecánicas. Se llegó incluso a diferenciar entre las obras literarias y las producciones pertenecientes a las bellas artes.

La filosofía del arte alcanzó en el siglo XIX su máximo esplendor, gracias en gran medida al desarrollo del romanticismo y el idealismo.

Schelling, Schopenhauer o incluso Nietzsche trataron la creación artística desde una perspectiva ontológica, que iba más allá de lo meramente estético o sensible. Para los románticos, como Novalis, el arte era el medio para alcanzar la esencia de las cosas, mientras que para Arthur Schopenhauer constituía la única manera de escapar al sufrimiento del mundo a través de la negación de las representaciones racionales. Friedrich Nietzsche, por su parte, comprendía el arte como una acción que situaba al hombre ante la esencia trágica del mundo, que era capaz de transformar la existencia.

La filosofía del arte en la contemporaneidad

Sin embargo, el desarrollo indiscriminado de nuevas formas artísticas a partir de los inicios del siglo XX cuestionó de raíz el viejo concepto de arte como expresión de la belleza.

La época actual o contemporánea, se caracteriza por la ruptura con los valores clásicos de la belleza y del arte, por el posmodernismo.

Las principales características que pueden señalarse con respecto al arte producido en ese siglo son aquellas que hacen una innovación en las normas a seguir, como así también el uso de patrones antiguos que están utilizados con una significación distinta a la original, de aquí el término: resemantización.

El arte contemporáneo cuenta con una gran herencia estética de las vanguardias artísticas, la constante búsqueda de diferentes formas de expresión es uno de sus rasgos fundamentales.

La abstracción ha sido una de las corrientes artísticas que ha marcado de manera profunda el desarrollo del arte contemporáneo. Así mismo, las tendencias conceptuales forman una parte muy importante.

Esta fusión de corrientes artísticas junto con la originalidad, la experimentación artística y la huella del propio autor, se pueden considerar sus principales características.

El medio, el instrumento o la herramienta que utiliza el autor en sus producciones artísticas está en constante cambio, cada día son más artistas los que recurren a la aplicación de las nuevas tecnologías.

El paradigma del arte y la Estética cambia constantemente en relación al tiempo. Esto implica redefinir muchos conceptos establecidos, lo que viene esencialmente a caracterizar a la Estética contemporánea.

Puede decirse que la Estética contemporánea representa una cierta visión e interpretación de la anterior filosofía del arte y de la belleza, y del conjunto de la cultura humana pasada. La Estética no sería nada sin la anterior reflexión filosófica sobre el arte, pero, en la encrucijada del cambio secular, quiso romper con el clasicismo dieciochesco e irrumpir con nuevos bríos como si se tratara de una refundación.

En todo caso, la rebeldía sí parece ser consustancial al arte que ve nacer la Estética contemporánea. El carácter ambivalente, diríamos incluso ambiguo de la obra artística del período romántico, y por extensión moderno, se traspasa a la Estética contemporánea como uno de sus rasgos más característicos

El comienzo teórico de la Estética contemporánea lo encontramos en Kant en la medida en que este filósofo se pregunta cuándo llamamos bella a la representación de un objeto, es decir, en qué condiciones subjetivas es posible el juicio estético. Su respuesta no deja lugar a dudas: cuando provoca en nosotros una vivificación o estimulación de nuestras facultades anímicas en la forma de un libre juego entre la fantasía y el entendimiento, es decir, cuando algo nos place sin interés alguno.

Más que una presentación del pensamiento de Friedrich Nietzsche, se pretende un tratamiento sumario de las implicaciones para el arte y la Estética contemporánea de ese escrito único y genial, insólito y visionario, radical y anticipador que es el nacimiento de la tragedia. El postulado de la duplicidad de los impulsos estéticos, el apolíneo y el dionisiaco, va ligado a un intento de recuperar para los modernos el espíritu de la tragedia griega.

Hölderlin nos ofrece el modelo de una poética que nos da a/que/y por pensar. Especialmente nos da a pensar la verdad como avenimiento de lo invisible en lo visible, como signo que señala lo invisible que acontece en la escritura. El arte contemporáneo gana con él la idea de que toda labor artística supone siempre una nostalgia de algo perdido, un anclaje en el pasado, una faena utópica de recuperar la vecindad y proximidad de lo entrañable y patrio.

El cine o el cómic, que actualmente son formas de arte tan válidas como la pintura o la escultura, hacen uso de medios mecánicos y no por ello dejan de ser arte. Por otro lado, el arte vanguardista de determinados autores contemporáneos expresa todo menos belleza.

Los movimientos artísticos y literarios que se sucedieron desde los últimos años del siglo XIX hasta mediados del XX, que desde estructuras ideoestéticas diferentes, destruyen la imagen del mundo concebida hasta

entonces y conforman el lenguaje de la cultura de su época, es lo que entendemos bajo el concepto de vanguardia artística.

El término vanguardias, se ha utilizado para englobar movimientos artísticos de carácter heterogéneo, conflictivo y hasta contrapuesto. El término en cuestión responde más que todo a una orientación de época, una actitud y una práctica diversa, cuyos atributos cualitativos comunes solo pueden encontrarse en el sentido de ruptura, subversión y destrucción de la imagen del mundo que crea el sentido común y el automatismo del lenguaje.

Con la vanguardia, el arte abandona su función tradicional de mediación respecto a la sociedad y centra sus aportes en una revolución que es, en primer lugar, artística, en cuanto a los aspectos críticos y constructivos.

La vanguardia es un movimiento artístico singular, pues con ella, el arte se repliega sobre sí mismo, potenciando su propio lenguaje y destronando la misión tradicional de mediación.

De acuerdo con Theodor Adorno, considerado el teórico por excelencia del arte de vanguardia, este movimiento es histórico en tanto lleva implícito el peso de la realidad que lo circunda.

Las vanguardias occidentales cristalizaron bajo el influjo de diversos factores indispensables para entender las circunstancias de su surgimiento y consolidación: el desarrollo de la producción industrial, de la ciencia, el ascenso del capitalismo y la internacionalización de las relaciones culturales, el cambio de posición social del artista, entre otros. Tienen en común el rechazo a la institución artística y el arremeter contra su autonomía de la sociedad a partir del reordenamiento de la relación arte-vida.

Con las vanguardias asistimos a una renuncia a la función normalizadora de la tradición y se rebela contra toda normatividad. El arte se dirige hacia el estudio de sí mismo, se cuestiona a sí mismo y toma lo nuevo como rasgo distintivo.

La búsqueda de lo nuevo, como ruptura de la tradición, con todo lo que hasta entonces se considera vigente, con el enfoque clásico, desemboca como opción definitiva de las vanguardias. Se produce así un estado de desprejuiciamiento, de osadía ante lo estatuido, lo cual se presenta bajo la forma de los nuevos lenguajes artísticos, conformando un nuevo proyecto.

Para Theodor Adorno la obra de vanguardia constituye el nuevo tipo de obra comprometida. Nueva en el sentido que denuncia desde el punto de vista formal. Así, la obra moderna no surge para ser contemplada, pues nuevo es el sentido de cada época, nuevas son las concepciones y, sobre todo, las inquietudes del contemporáneo. Un arte colmado de signos del momento.

La modernidad estética a la que las vanguardias tributan, al arrastrar consigo un cuestionamiento de la tradición, asume la postura crítica, como otro de sus rasgos significativos.

En sus posibilidades de ir más allá de patrones pre establecidos, hace temblar la concebida idea de la belleza, categoría que corona toda la Estética tradicional e integra la fealdad como nuevo valor, en la medida en que esta amplia los marcos de la reflexión y creación estética, aspecto este en el que las vanguardias se distancian definitivamente de sus antecedentes. La vanguardia es un fenómeno artístico y estético a la vez.

Otra de las innovaciones vanguardistas es el nexo sustancial que establece entre la poética (el modo de hacer, el trasfondo teórico de la obra) y la práctica artística (la obra en sí misma). La novedad, en este sentido, radica en la necesaria relación dialéctica que se establece entre reflexión intelectual (poética) y presencia física objetual (obra). Dimensión objetual y dimensión intelectual serían los dos polos generadores de sentido.

Las vanguardias del siglo XX producen otra ruptura: la vuelta hacia una filosofía del lenguaje. Asumir el lenguaje como centro marca otra gran subversión dentro del arte, ya que ataca a la mimesis y con ello, crea su propia realidad a partir de experimentar con la forma, entendida no como entidad física, sino como relación conceptual.

Una de las obras más relevantes dentro de la filosofía del arte es la desarrollada por el filósofo español José Ortega y Gasset. El pensador madrileño señaló cómo lo artístico había sido irremediablemente transformado desde el momento en el que los artistas pidieron para sí la autonomía absoluta para expresar lo que considerasen oportuno.

Si la modernidad se había caracterizado por emplear el arte como imitación de la verdad o de las ideas, el artista contemporáneo reclama una expresión autónoma, quiere crear desde la nada y no imitar.

Según Ortega y Gasset, esta autonomía radical del arte supone el divorcio entre el artista y el público, que no entiende lo que los autores pretenden expresar. Esto ha hecho que muchos teóricos del arte comiencen a entender el arte no como producción de belleza, sino como expresión perfecta de mundos subjetivos.

¿El arte contemporáneo emerge desde las periferias? No hay tal optimismo, al contrario, existe una sensación de fracaso que sacude

nuestras conciencias, pues el prometido horizonte luminoso –un “nuevo y mejor mañana”, producto del proceso de creación-recreación de una cultura visual y de una tradición propia, proyecto impulsado por el modernismo y las vanguardias latinoamericanas, con sus utopías y esperanzas de futuro, sobre todo a partir de los sesenta–, ha quedado en el tiempo como consuelo de lo que alguna vez pudimos ser y con el recuerdo doloroso del “viaje al fin de la noche”.

Sin embargo, el fin del siglo XX latinoamericano, si bien puede ser un final melancólico, no es para nosotros apocalíptico, no se trata de permanecer en un sentimiento de derrota y de abandono, sino de un acuciante preguntarse por el presente. Inclusive, si miramos bien, el proceso actual tiene su cara vital, una voluntad llena de un futuro no prescrito: sujetos otros emergen, construyen nuevos escenarios, por todas partes se abren espacios alternativos con nuevas perspectivas, otros puntos de vista, otros mañanas, otros sueños, otras necesidades de liberación dibujan horizontes de proyectualidad que nos permiten salir del estupor, de la incertidumbre.

Estas sensaciones cruzan nuestras preocupaciones por el arte. Sin haber abandonado del todo el pasado, aparecen las exigencias del presente, en un rico y contradictorio proceso, todavía no del todo comprensible. Esta situación es la que hace necesario y urgente el diálogo, el intercambio, la discusión y la confrontación de ideas, de proyectos y de experiencias. Nos enfrentamos a la oportunidad de dar inicio a otras historias, a otros proyectos, enmarcados en otras formas de ver y comprender el mundo, ¿o no es éste el cometido del arte contemporáneo?

Si, como se afirma, el arte contemporáneo se coloca en el centro de las preocupaciones por la diversidad, la diferencia y el antiautoritarismo, su centralidad deviene precisamente de la puesta en crisis de las certezas del siglo anterior (desde el patriarcalismo hasta la “pérdida de ciudadanía”

producto de los procesos de reconfiguración neoliberal de nuestros países).

1.2 Las concepciones acerca de la Estética y su hibridación con la filosofía del arte. Visiones estéticas y filosóficas acerca de las funciones del arte.

La Estética y la Filosofía del arte se confunden a menudo; buena señal de que colindan, por más que, a su vez, tengan diferencias significativas. La filosofía del arte tiene una historia más larga que la Estética. De hecho, aunque la Estética sea hoy una disciplina consagrada, no remonta a períodos anteriores al siglo XVIII, mientras que ya en Platón, Aristóteles, Plotino, los pensadores escolásticos o Leibniz se da una reflexión sobre lo bello en su relación con la naturaleza, con las actividades humanas y con la naturaleza divina.

Al ser considerada una disciplina filosófica, la Estética tiene por objeto el estudio de la esencia y la percepción de la belleza y el sentir a través de los sentidos o de la intuición sensible. Ella se encarga de estudiar las razones y las emociones estéticas, así como las diferentes formas del arte, o sea, el arte y sus cualidades.

También investiga las leyes del proceso de apropiación estética de la realidad y su percepción sensible, y su categoría esencial, según la Estética tradicional es la belleza y demás categorías estéticas. En síntesis, en su acepción tradicional es la ciencia cuyo objeto primordial es la reflexión sobre los problemas y manifestaciones del arte.

En lo estético como categoría se expresan las particularidades y las relaciones objetivas, tanto de los fenómenos de la realidad como de los resultados del conocimiento y de la actividad humana, pues a través de lo estético se expresa la actitud del hombre hacia la sociedad, por eso es

una categoría valorativa.

En esto consiste su particularidad y complejidad. Cualquier fenómeno se manifiesta estéticamente y recibe la valoración de quien lo percibe a partir de sus conocimientos, necesidades y actividad social concreta. A decir verdad, si nos atuviéramos estrictamente a los términos, la filosofía del arte debiera dejar de lado los fenómenos que escapan propiamente al arte, se trate de los que afectan a la naturaleza, a la belleza humana, a la del universo, o a la belleza de los sentimientos y de los conocimientos.

Versaría sobre el arte en todas sus dimensiones, noción ya suficientemente amplia y confusa, puesto que el término se utiliza en numerosos sentidos y cubre el significado tanto del gran arte como de las artes populares o de masas o de prácticas que son a la vez religiosas, mágicas o rituales.

En realidad, la Filosofía no se ha privado a sí misma de desbordar el dominio del arte. Ya desde sus comienzos, y durante mucho tiempo, cuando se trataba de lo bello, no estaba en juego el arte, sino la belleza de las cosas, de la naturaleza, de las conductas y de los seres humanos –en particular de los cuerpos–. Por tanto, la pareja conceptual a ejercitarse sería, en realidad, “filosofía de lo bello y estética”.

El concepto de Estética corrige en un cierto sentido esta dificultad en la medida en que la Estética tiene, de entrada, un campo amplio: trata de la experiencia sensible vinculada a lo bello y al arte –como indica etimológicamente el término “estética”– y no toma en consideración sólo el arte respecto a su existencia y a sus modos de operación sobre la sensibilidad, sino también la experiencia estética en general; lo que le lleva a la consideración de formas de la sensibilidad no necesariamente vinculadas al arte.

Así pues, la primera precaución es de no utilizar sin atención suficiente un término por el otro ni, en ningún caso, ceder a una ilusión de intemporalidad: los conceptos de cada una de estas disciplinas llevan la marca de sus condiciones de nacimiento y de elaboración.

La filosofía del arte, probablemente, tendría esta especificidad de responder a la generalidad de la estética con un añadido mayor de generalidad, puesto que mientras ésta se concentra en la experiencia del arte, aquella amplia la consideración al lugar que ocupa el arte en la vida humana y a su alcance metafísico y existencial.

Hay que añadir a esto que la actividad intelectual, incluida la filosófica, se ha profesionalizado. La estética se ha constituido a partir de los últimos años del siglo XIX como una disciplina universitaria autónoma, con sus problemáticas y sus categorías propias.

En esta situación ha dejado de lado, por demasiado especulativas y arriesgadas, las interrogaciones filosóficas generales que suscita la existencia de una actividad humana como el arte. Es por este motivo que seguramente existe hoy un lugar para una filosofía del arte renovada, así como para una estética ampliada.

Igualmente existen diferentes acepciones sobre el arte. El concepto de arte depende de cómo ve la sociedad el mundo en su época y en cada época, que tendrá como uno de los contenidos más importantes, los ideales, las aspiraciones, conquistas y cuanto elemento pueda serle útil a la sociedad.

La obra de arte se interpreta según el sistema de valores de quien la observa, influyendo en la formación del gusto estético del hombre, en sus sentimientos y pensamientos.

El arte es el talento creativo en un contexto musical, literario, visual o de puesta en escena. Trata de provocar una experiencia que puede ser en el orden estético, emocional, intelectual.

Los conceptos fundamentales de la Estética han sido también explicados desde la Filosofía. En el cerco de las temáticas que se plantean y de los objetos que consideran, la Estética, a lo largo de tres siglos de existencia, ha abordado y cubierto con éxito un registro impresionante de cuestiones, que afectan a la representación, a la expresión y a la forma.

Las contribuciones al respecto son de naturaleza diferente según vengan de la tradición hermenéutica o del acercamiento conceptual-analítico. Las contribuciones de inspiración hermenéutica privilegian, tal como lo sugiere su nombre, la interpretación de la situación estética en sus dos dimensiones de experiencia de creación y de experiencia de recepción.

¿Qué pasa con la significación de las obras de arte cuando se consideran como un elemento clave de la existencia humana y de su relación con el ser? De eso se preocupa la estética hermenéutica, que se concentra en la aprehensión de las intenciones de los artistas y el trabajo de interpretación de los espectadores, por encima de nociones como la de expresión o la de forma. Esto hace de la obra de arte un elemento clave de la manifestación del ser humano y de su humanidad. Ingarden, Dewey, Collingut, Heidegger, Adorno, Pareyson, Focillon, Dufrenne, Lyotard o Derrida, son los nombres que hacen de faro de este acercamiento.

Las aportaciones del pensamiento analítico son de naturaleza diferente. La filosofía analítica se preocupa poco de la metafísica, y trata de elucidar el funcionamiento de los conceptos tanto del punto de vista lógico como del punto de vista de su uso: tendremos por tanto que ocuparnos de investigaciones más circunscritas. Sin entrar en el detalle de los análisis, podemos pasar revista a las cuestiones mayores. Por ejemplo:

La representación

Desde la Antigüedad, una problemática domina la Filosofía en general y la filosofía del arte en particular; se trata de la problemática de la imitación. Concierne en primer lugar a las imágenes pintadas, grabadas, esculpidas, pero también a las imitaciones de acciones en el teatro e incluso las relaciones entre el lenguaje y las cosas o los sentimientos, puesto que éstas fueron concebidas inicialmente como relaciones de imitación (*mimesis*).

Primero en la época moderna y después en la contemporánea, tras la invención y la difusión de la fotografía y luego del cine, y con las oleadas desencadenantes de las tecnologías de la imagen (televisión, vídeo, imagen numérica), la problemática todavía toma más actualidad, incluso si la propia superabundancia de imágenes las hace banales y tiende al embotamiento de la capacidad de reflexión.

Se trata, por tanto, de dar cuenta de los mecanismos de la representación, de explicar cómo las imágenes representan algo y nos reenvían a su referencia o a su denominación. Una primera tarea consiste en evaluar la dimensión de las definiciones tradicionales del arte como imitación, puesto que, desde Platón hasta las teorías de las bellas artes del siglo XVIII, el arte fue definido por la imitación.

Así pues, se identificará los dominios de verdadera pertinencia de la noción (por ejemplo, la pintura concebida como imagen exacta de algo o incluso científica, lo que vale para una gran porción de la historia de este arte, específicamente del siglo XV al XIX, pero está lejos de valer para toda la pintura), pero también sus límites y los ámbitos en los que hablar de imagen no tiene ningún sentido, por ejemplo para la arquitectura, las artes decorativas, la poesía, sin mencionar la música o las artes visuales abstractas.

La expresión

La noción de expresión siempre ha estado en el epicentro de las teorías del arte. Ya desde Aristóteles cuando explica el placer (y el interés social) de la tragedia por la purificación de las pasiones (catharsis), tema que permanecerá en primer plano durante toda la época clásica.

En la reflexión sobre el arte, la expresión tomará un lugar todavía más importante a partir del romanticismo. Esto conlleva una concepción nueva de la obra de arte como expresión personal del artista o espejo del espíritu de la época, que, de ninguna manera, era la preocupación principal cuando se trataba, en primer lugar, de imitar la naturaleza. También conlleva la experiencia, por parte del espectador o destinatario de la obra, de encontrar en ella sentimientos respecto a los cuales tiene simpatía o resonancia.

En esto reencontramos la catarsis, pero bajo una forma inédita, puesto que ahora se trata de disfrutar de las emociones y no sólo de purificarlas. En nombre de la expresión, una obra expresa su tiempo; en nombre de la expresión, el artista romántico o “expresionista” nos descubre sus tormentos o sus sueños. El espectador, por su parte, considera una música triste, un poema “emotivo”, un cuadro “alegre”.

Probablemente, una de las cuestiones más difíciles sea saber qué entender por la noción de expresión, es decir, cómo los sentimientos, las creencias o las cosas vividas pueden ser transferidas a un objeto y cómo a este objeto pueden serle atribuidas tonalidades expresivas, incluso cuando no se han dispuesto voluntariamente.

Las teorías de la expresión se dirigen a uno o a otro de los aspectos siguientes. Las teorías filosóficas (Shopenhauer, Dewey, Tolstoi, Collinwood), que beben casi todas de la fuente de Hegel, se concentran

en la expresividad humana, en la relación entre la interioridad y sus manifestaciones exteriores por los gestos (danza), palabras (canto y poesía cantada), signos o conjuntos de signos (literatura escrita, pintura) en los que se ve una forma de comunicación específicamente emotiva.

Los acercamientos analíticos (Goodman, Wollheim) se cuestionan sobre la manera cómo los símbolos pueden ser aprehendidos como expresivos y dan, así, una tonalidad emocional a la experiencia estética. De este modo, la teoría de los lenguajes del arte de Goodman trata de explicar en qué consiste la atribución de propiedades expresivas al objeto.

El carácter metafórico o figurado de la expresión es, ciertamente, bastante general, pero no hay que olvidar preguntarse por el carácter literal de ciertas propiedades expresivas: los gritos de terror de una cantante de ópera en las escenas de locura o de furia, una tempestad grandiosa en el cine o en la pintura, una invasión de monstruos, incluso en el cine, no son metafóricamente vectores de temor y de angustia, sino que lo son literalmente.

La forma

La noción de forma también participa de estos conceptos centrales a la reflexión sobre el arte. Comporta, al menos, tres ideas bastante distintas. En el platonismo se da una asimilación directa de la belleza a la forma, entendida ésta de modo matemático (las relaciones entre los números), musicales (las relaciones entre los tonos) y cósmica (las relaciones entre las revoluciones celestes) o incluso, en el ascenso hacia el Bien supremo en tanto que divino (Plotino).

Esta comprensión está en el origen de todas las consideraciones de la belleza como orden, armonía, simetría, que después se encuentra en las concepciones sobre la armonía interna de los cuadros (Ucello o Piero

Della Francesca), la construcción de bellas arquitecturas (Vitrubio, Palladio, la Bauhaus), la organización de la composición musical (Bach), etc.

Desde la Antigüedad, otra idea de forma se ha preservado desde la idea aristotélica de que una obra de arte, concretamente una tragedia o un poema épico, es un todo en el que se da una unidad casi viviente de la forma; que la obra de arte es una unidad análoga a la de lo vivo, y que la ausencia de esta unidad es un defecto insalvable.

Desde esta perspectiva, la forma no es aquello que organiza los elementos en una estructura ordenada, sino la totalidad de la estructura misma. Kant sistematizará esta idea a través del análisis conjunto de la obra de arte y de lo viviente en su Crítica de la facultad de juzgar.

Queda, todavía, una tercera idea diferente de la forma: la que consiste en ver en la obra de arte un conjunto de elementos específicos que operan independientemente respecto a su propia referencia a un significado o respecto a una referencia que constituiría su contenido. Este es el formalismo propiamente dicho.

Estas tres concepciones de la forma son muy diferentes, pero no están, necesariamente, demasiado separadas. Así, es posible que una obra de arte reúna las tres: la unidad de un ser autónomo, la organización interna de elementos en armonía y las características puramente formales como objeto, independientemente del contenido de significación, de la representación o de la expresión.

La Capilla del Rosario en Vence, decorada por Matisse a partir de 1947, responde, para un aficionado al arte no creyente, a estas tres características: es una entidad y su decoración constituye una armonía puramente formal de manera independiente a su significación religiosa.

De hecho, estas tres visiones de la forma son siempre más o menos presentes, aunque lo estén en grados diversos, en la creencia que las obras de arte tienen una autonomía y una vida propias, que su efectividad concierne a su estructura y que las propiedades formales cuentan más que el significado, la referencia o el contenido.

Sin embargo, una doble dificultad debe ser solventada. La primera es simplemente parcial: consiste en resaltar que ciertas obras de arte juegan la carta de lo informe sobre todos los registros identificados: son inacabadas, caóticas y no necesariamente sólo formales (éste sería el caso de la música de John Cage o del Ulises de Joyce). Umberto Eco se ha ocupado de esta cuestión de la obra abierta.

La segunda es más dudosa, puesto que es fundamental: consiste a hacer resaltar que los usos del vocabulario de la forma son vagos y que ésta ha revertido históricamente aspectos extraordinariamente diferentes.

Es así que reencontramos la crítica bergsoniana de la noción de orden: una forma es, siempre, una forma en función de cierto paradigma de armonía, de la unidad o de la ausencia de contenido, y las diferencias históricas y culturales son, a este respecto, considerables.

Así, una estructura armoniosa para Poussin no lo es para Picasso y, sin embargo, las Demoiselles d'Avignon tienen una construcción formal muy remarcable. Lo que parece insignificante para nosotros (una Marilyn de Warhol) no lo es para un fan de Marilyn y, en contraste, consideraremos sólo de manera formal y simplemente pictural la inexpresividad de los personajes de las pinturas de Piero Della Francesca porque ya no conocemos los principios de la piedad del siglo XV.

Estas reservas, por más que importantes, no justifican que renunciemos a la noción de forma, puesto que ésta mantiene un lugar importante en nuestras evaluaciones, en el placer estético y en la identificación de las obras y su grado de novedad o de fuerza.

Uno de los aspectos del arte más estudiados por la filosofía es el referido a su función. Así, dependiendo de la concepción que se tenga del hombre y de su relación con el mundo, se puede observar cómo cada época ha querido comprender esta función de una manera distinta.

La función del arte ha cambiado al cambiar la sociedad. Todo arte está condicionado por el tiempo y representa la humanidad en la medida en que corresponde a las ideas y aspiraciones, a las necesidades y esperanzas de una situación histórica particular.

El arte, en sus orígenes, estuvo ligado a la magia, hoy por hoy su función esencial para una clase destinada a cambiar el mundo no consiste en hacer magia sino en ilustrar y estimular la acción. En los principios de la humanidad el arte tenía muy poco que ver con la belleza y nada en absoluto con el deseo estético, era un instrumento mágico o un arma del colectivo en la lucha por la supervivencia.

El arte como imitación. Se trata de la concepción más extendida de la función del arte hasta bien entrada la modernidad. Aristóteles fue uno de los primeros pensadores que mejor supo expresarla, y consiste en la afirmación de que el arte debe apuntar a la imitación de la naturaleza o de las ideas. Se halla presente en la mayor parte del arte realista, e implica, en gran medida, una supeditación de la labor artística al mundo de la ciencia. Así, arte imitativo es, por ejemplo, el de Fidias, Mirón o Praxíteles.

El arte como creación y como acción. Según la perspectiva romántica, el arte no debe limitarse a reproducir lo que ya se halla presente en el mundo, sino que además debe generar nuevas realidades a través de la intuición de la verdad y de las esencias.

Es el caso de la filosofía del arte de Friedrich Nietzsche, que escapa a lo puramente estético para convertirse en una forma de acción que incide directamente en la realidad para transformarla.

El arte como expresión. Es una de las teorías más actuales, ya que se ajusta mejor que ninguna otra a la realidad artística de las vanguardias. Según esta perspectiva, el arte tiene como fin dar expresión perfecta a la subjetividad de los artistas, sea ésta bella o fea. Las obras de Francis Bacon, por ejemplo, no son bellas, y basan su identidad artística en su capacidad para expresar unas ideas, unos conceptos o unas impresiones completamente subjetivas.

El arte como pedagogía. Se trata de una de las ideas más antiguas en torno a la función del arte, ya que se halla presente en el pensamiento de Platón.

Para el filósofo ateniense, el arte sólo debe dedicarse a comunicar aquellas realidades que son beneficiosas para el desarrollo moral del individuo, mientras que se deben desterrar todas aquellas formas expresivas que alienten una forma de vida incorrecta.

Esta es la razón por la que Platón expulsó a los poetas de la polis griega, ya que consideraba que el arte imitativo no hacía sino reproducir el aspecto de lo aparente, de lo que era contrario a la verdad.

El arte como propaganda. El arte también puede servir para embellecer o hacer llegar las ideas de un producto o un sistema político.

Un ejemplo de esto es el arte desarrollado en la Rusia del llamado socialismo real, que sólo era válido siempre y cuando expresase los ideales que mantenía vigentes el gobierno.

El arte como entretenimiento. Por último, cabe hablar de una función que destaca por encima de todas las demás en la actualidad, que es aquella según la cual la única función que tiene el arte es la de entretener.

Esta perspectiva de la actividad artística es propia de las democracias contemporáneas, y exige de las expresiones estéticas un nivel expresivo mediano, que sea accesible para la mayor parte de las personas.

El arte entendido como forma de entretenimiento se opone al arte como creación o al arte como expresión, ya que pide al artista que abandone su propia subjetividad para considerar la de los demás. De esta forma, supone, en gran medida, una banalización de la esencia del arte.

Desde una concepción estética, las funciones del arte tienen esencia social, es multi o polifuncional. Se clasifican como sigue:



El arte estudia la variedad de valores estéticos que el hombre encuentra en el mundo que le rodea, los valores por él creados en su actividad práctica y los valores plasmados en el arte que crea.

El arte es necesario tanto para el individuo como para el conjunto de la sociedad, aunque observamos que, a lo largo de la historia, esta “necesidad” ha servido para cumplir múltiples y variadas funciones. Cierto es que, en ocasiones, algunas obras se crearon con un propósito definido y, a través del tiempo su función se ha modificado, pero tal vez podamos resumir los roles principales que ha jugado el arte basándonos en el siguiente resumen:

Una de las funciones más claras, ha sido la búsqueda de la emoción estética, ya que desde siempre el arte ha servido como vehículo de expresión de necesidades interiores y de sensibilidades emocionales. Otra ha sido la función utilitaria, de la que nos ilustra sobre todo la

arquitectura, cuya finalidad básica viene marcada por su función de espacio creado artificialmente.

También destaca la función mágica, ya que tanto los rituales de fertilidad o funerarios, como de cacería o de guerra, por ejemplo, han servido para transmitir formas artísticas a lo largo del tiempo. Pensemos por ejemplo en una de las interpretaciones más difundidas de la pintura rupestre del Paleolítico, que atribuye al objeto representado “poderes” mediante los cuales se captura el espíritu del animal, para que la cacería sea propicia.

Otro capítulo importante lo constituye la función didáctica, ya que en muchas culturas iletradas la imagen es una buena substituta de las palabras cuando se busca instruir a las personas. Normalmente se trata de imágenes simples, que transmiten el mensaje de una forma directa, fácilmente comprensible. Puede servir como ejemplo para ilustrarlo las pinturas de las catacumbas paleocristianas en Roma o los “catecismos en piedra” que son las portadas medievales.

Diferenciamos de la didáctica otro tipo de función a la que podemos denominar persuasiva, que se distingue de la anterior porque las imágenes tratan de convencer, de involucrar al espectador, como puede ser el caso de los carteles publicitarios.

La función ideológica encierra varios conceptos, tanto el de transmisión de un pensamiento social o político, como la defensa o justificación de una imagen de poder, lo que conocemos como arte áulico.

A lo largo de la historia han sido numerosos los autores (muchos de ellos filósofos) que se han preguntado por la función y el significado del arte, desde Platón hasta Freud, pasando por Nietzsche, Hegel, Kant, etc.

De todas estas interpretaciones concluiremos destacando el estudio del autor contemporáneo, Ernst Fischer, que en su libro “La necesidad del

arte” plantea una idea muy interesante cuando reflexiona acerca de la función del arte y llega a la conclusión de que es un medio indispensable para fundir al individuo con el todo: el hombre quiere ser algo más que el mismo, no le satisface ser un individuo separado, quiere ser un hombre total.

Sabe que solo puede alcanzar la plenitud, la totalidad si toma posesión de aquellas experiencias de los demás que pueden ser potencialmente suya. Según esto, el arte refleja para el hombre su infinita capacidad de asociarse con los demás, de compartir las experiencias y las ideas

Las funciones sociales en general están referidas, a las tareas o el papel a desempeñar dentro de la sociedad un individuo o cualquiera objeto material que revista importancia para el ser humano, función que solo va a existir en la medida en que el hombre sea capaz de apreciarla.

Las funciones sociales del arte por tanto están referidas al rol que desempeñan dentro de la sociedad las diferentes manifestaciones artísticas que realiza el hombre en las cuales se incluyen tanto las bellas artes como las artes populares.

Aunque hay en el arte una función que es de obligatorio cumplimiento por parte de la forma artística, la filosofía marxista analiza al arte como un fenómeno polifuncional o lo que es lo mismo que desempeña una serie de funciones. Entre ellas encontramos:

Sociotransformativa. Esta se explica por el carácter activo del arte, porque incita a la actividad; pero esto no agota la citada función del arte ya que el mismo proceso de la creación artística tiene carácter de transformación. Esta función encierra la transformación en dos sentidos esenciales.

En primer lugar, incluye la transformación de la sociedad. No podemos olvidar que el arte es muestra de una forma específica de la conciencia social que se desarrolla en la superestructura de una sociedad determinada, la cual a su vez está erigida sobre una base económica que la determina en última instancia.

Sin embargo, influye con un carácter transformador que se ejerce sobre el receptor de la obra de arte. Cuando se analiza el valor axiológico de una obra de arte determinada se hace teniendo en cuenta dos elementos esenciales: su capacidad de trasmitir una realidad determinada y por las soluciones que muestre para una problemática en la realidad que convierte en objeto de arte.

La transformación se da desde el mismo momento en que surge la idea de la forma artística en la mente del autor pues este asume la realidad no como es sino como él es capaz de apreciarla a partir de sus ideales, convicciones, su gusto estético, sus conocimientos, su nivel cultural, habilidad representativa, conciencia estética, intereses clasistas, etc.

Incluye también el cambio de la realidad en la construcción material de la obra pues deja de ser una realidad natural a una realidad construida artificialmente a partir de una forma encargada de trasmitir el contenido con la utilización de signos, símbolos y figuras representativas. Incluye también una transformación de la sociedad en cuanto a la idealización de la misma pues a partir de una propuesta solucionadora crea el ideal de lo que puede ser.

Este proceso de transformación se refiere también a la transformación de los elementos materiales necesarios para la construcción material de la obra. La forma de la obra artística exige el tratamiento de los materiales pues ellos por sí solos no son capaces de trasmitir el contenido de la obra, sino que deben estar estructurados, organizados por el artista. También se transforman y combinan los colores por ejemplo en la

plástica, el lienzo, la madera en la escultura, el barro, papel y cualquier otro material.

Cognoscitiva heurística. El arte llega a ser un conocimiento de la realidad. La heurística es el arte de mantener una discusión. Discusión que significa una trasmisión de conocimiento. En la obra el artista muestra el conocimiento que tiene sobre un tema determinado en este caso sobre el objeto o parte de la realidad sobre la cual recae su arte. Muestra la apreciación que como ser social es capaz de realizar.

También desarrolla el conocimiento del receptor quien amplia y enriquece tanto sus conocimientos de la realidad al contemplarlo desde la mirada interpretativa de otro sujeto como su acervo cultural y en muchos casos el arte provoca choques de conocimientos, creencias que a través del intercambio de la obra con el receptor este llega a formarse determinada concepción o teoría con respecto a un tema.

Artístico conceptual. El arte se dedica a los problemas fundamentales de la vida. El arte y la teoría del mismo trabajan con conceptos propios de dicha ciencia, utiliza un lenguaje teórico específico que encierra en sí un contenido artístico.

Previsora. Refleja la capacidad del arte de pronosticar la realidad, pero no se trata de la simple profetización de la realidad de manera consciente o inconsciente de futuros descubrimientos técnicos y científicos. El arte puede conocer en juego distintas situaciones que, hasta el momento, han sido irreales e imposibles.

El valor axiológico de las bellas artes se determina teniendo en cuenta dos elementos fundamentales. En primer lugar, su capacidad para reflejar una realidad y en segundo por la posible solución o soluciones que brinde de una problemática determinada que se muestre en la

realidad que ha reflejado. Por tanto, en la medida en que está mostrando soluciones está señalando algo futuro que puede ser, una utopía que en decursar del tiempo puede ser aplicada a dicha realidad.

Informativa comunicativa. Se refiere a la capacidad del arte de servir como medio de comunicación e información entre los hombres. Esta es considerada la función más importante del arte. Una de las tareas que debe desempeñar la forma artística se refiere a la de trasmitir el contenido de la obra es decir que después de la construcción material de la misma debe socializarse para llegar a ser considerada como un producto artístico por tanto mientras no se cumpla con esta función, la forma la pieza creada no es arte.

Educativa. Influencia que puede realizar el arte sobre el hombre. En ella se pueden analizar tres subfunciones.

Catártica. Purifica determinadas vivencias negativas mediante semejantes vivencias ficticias.

Compensatoria. En la realidad el hombre tiene que sufrir grandes tensiones psíquicas y el arte mediante la armonía que lo caracteriza nos hace purificarnos, superar esas contradicciones y de esa manera poder generar armonía también en nuestro espíritu.

Juego y entretenimiento. Placer que provoca la naturaleza de juego del arte.

Sugestiva. Influye en el subconsciente del hombre. Esta función del arte está relacionada con su capacidad de mostrar una solución que sugiere la posible actuación del individuo, el camino que va a seguir, su comportamiento.

Estética. Capacidad del arte de formar el espíritu creador y porque el arte asegura el perfeccionamiento del gusto estético humano.

Hedonista. Referida a la proporción de placer. Una de las formas en que se manifiesta el arte es a través de la realización del mismo por diversión o placer. Por ejemplo, en el caso de los niños o personas que sean no profesionales.

1.3 Filosofía del arte ¿unidad filosófica o ruptura dialéctica?

Las relaciones entre arte y filosofía son desde siempre muy complejas. Hasta podría decirse que son relaciones violentas.

En efecto, Platón ataca con violencia a la poesía y a los poetas. Y lo hace por razones políticas. Esto ya revela un primer vínculo entre poesía, filosofía y política. La tesis de Platón es que la «salvación política de la ciudad» requiere que se sacrifique la potencia del poema, [porque] el poema es la fuerza de la lengua que se desvía de la verdad: el poder de la imitación (mímesis) y del simulacro. Por el contrario, el pensamiento tiene que tener como modelo la pureza ideal de los objetos matemáticos y debe desviarse de las fuerzas sensibles del poema.

Heidegger está exactamente en lo opuesto. La matemática es un cálculo ciego al servicio de la violencia de la técnica. El poema, en cambio, es lo que deja aparecer la «presencia del ser», es lo que acoge la «llegada del mundo». Y para Heidegger la pregunta «¿por qué poetas?» es una pregunta fundamental.

El que Platón haya hecho escribir en su escuela «Nadie entra aquí sin el geómetro», [indicaba que] el poeta tenía que irse. Para Heidegger, en cambio, hay que encontrar un acuerdo o una alianza entre el decir del poeta y el pensamiento del pensador. Y así, por esta suerte de drama entre filosofía y poesía, [se producen] estas relaciones violentas, que

pueden ser relaciones de explosión, como así también relaciones de pasión y fusión.

En la escena de las relaciones entre arte y filosofía, en esta especie de teatro, el espectáculo juega un papel decisivo. Y se puede decir que aquí también, desde el comienzo, hay una especie de discusión violenta entre filosofía y teatro. ¿Por qué sucede esto? Porque el teatro es el arte de la imitación y de la actuación; porque el teatro es aquello que critica el principio de identidad.

Por cierto, en el teatro todo es otra cosa distinta de lo que es: el actor juega un papel, el lugar es un decorado de cartón, las luces son artificiales, el texto cuenta una vieja historia olvidada. Y con todo eso se fabrica algo real. Evidentemente, la filosofía tiene relaciones muy difíciles con el teatro. Querría tomar esta dificultad como ejemplo de lo que podemos proponer y decir sobre las relaciones políticas entre arte y filosofía. Está claro que Platón condenó severamente al teatro. Y, después de él, la Iglesia también lo condenó. El teatro fue representado, pues, como subversión e inmoralidad y, filosóficamente, como el triunfo de las apariencias sobre la realidad.

Pero Platón no fue el único. Rousseau, por ejemplo, en una carta sobre el espectáculo, critica al teatro con severidad y, esta vez, directamente por razones morales y políticas. Su objeción es que el espectáculo es una «representación» mientras que el poder político democrático debe ser la «presentación directa» del pueblo que se muestra como voluntad general.

En todo esto hay una idea profunda: el teatro y el arte en general corrompen a la presentación con la representación, la idea de que el arte está captando al público por el lado de la oscuridad del deseo. Y entonces Rousseau le opone al teatro la «fiesta cívica» que es una especie de presentación inocente del pueblo ante sí mismo.

Quizás, el ejemplo más curioso de esta querella sea Nietzsche. Como Nietzsche es un hurano antiplatónico, uno podría esperar que él rehabilitara el teatro. Sin embargo, hará todo lo contrario. Precisamente, en la estética de Nietzsche hay un odio por la teatralidad.

Desde el nacimiento de la tragedia, su primer libro, Nietzsche muestra que es la música la primera de todas las artes y no el teatro. Muestra que el origen de la tragedia es musical y que en la música reside lo dionisíaco del arte. Y también denuncia a Eurípides como una corrupción teatral de la tragedia. En la misma línea, en los ataques de Nietzsche contra Wagner la principal acusación es que Wagner prostituyó la música a favor del teatro.

Para Nietzsche, el teatro es un falso pensamiento que sustituye a la «verdadera voluntad» por una especie de vaga promesa sostenida por la histeria de la escena-escenario. Su idea es que el teatro es un «pensamiento de antes del pensamiento», una especie de demagogia espiritual que se opone a la potencia de la vida. Para Nietzsche, el teatro es el arte nihilista por excelencia.

El arte directo, el arte que afirma la vida, el arte que le da un nuevo nombre a la tierra, según sus propias palabras, es la danza. Por eso afirma que Zarathustra tiene pies de danzarín rabioso. Pero Zarathustra odia al teatro. Para Nietzsche el teatro es, en conclusión, lo opuesto a la danza. Platón, Rousseau, Nietzsche, son ejemplos muy diferentes que parecen indicar que hay una ruptura esencial entre filosofía y teatro. Y se trata, en definitiva, de una ruptura política.

Sin embargo, los cruces entre filosofía y teatro son tan antiguos como la ruptura.

En primer lugar, la escritura de Platón, los diálogos, es teatral; en el fondo, este enemigo del teatro está escribiendo la filosofía en teatro. Todavía hoy se sigue poniendo en escena *El Banquete*. Y esa es la revancha del teatro sobre la filosofía.

Nietzsche, a su vez, gritó mucho contra el teatro, pero empezó su obra con una meditación sobre la tragedia. Moore, el héroe de la pieza de Schiller Los bandidos, se convirtió, para Heidegger, en una de las grandes figuras de la conciencia. Y [aunque] Rousseau no quiso que hubiera teatro en Ginebra, escribió [no obstante] una opereta, *El adivino del pueblo*, y trabajó mucho para que esa opereta tenga éxito. Nuevamente, a la filosofía clásica le gusta mucho presentarse en forma de diálogo, aun cuando esté escrita por sacerdotes cristianos.

Sartre, por ejemplo, encontró en el teatro la forma apropiada para su doctrina de la libertad. Y en los escritos de Brecht, que fue un gran hombre de teatro, el que dirige el juego se llama «el filósofo». A propósito, el objetivo más constante durante toda su vida fue fundar lo que él llamaba «una sociedad de amigos de la dialéctica».

En todo caso, actualmente en Europa, es muy frecuente que el teatro invite a filósofos para organizar debates o discutir sobre presentaciones teatrales. Así que es necesario creer que el vínculo entre teatro y filosofía es verdaderamente oscuro para que se puedan ver tantas condenas violentas y al mismo tiempo tanta complicidad. Yo mismo soy a un tiempo filósofo y escritor de teatro; por lo tanto, soy el monstruo de esta paradoja.

Me gustaría tratar de aclarar la cuestión del teatro y la filosofía, explicando, al mismo tiempo, la rivalidad y la alianza entre ambos. Porque en realidad creo que el teatro y la filosofía son como una pareja anciana: la pelea es constante pero la alianza no puede deshacerse. Y una

pareja que se remonta a la época de Platón es, claramente, una pareja vieja.

Hay que partir de la cuestión central, que es, como siempre, la cuestión de la verdad. Clásicamente la filosofía se define como la búsqueda de la verdad; y el teatro es considerado como el lugar de la ilusión y la mentira. Mientras sigamos quedándonos con esta descripción [en donde] lo real y la verdad [están] por un lado, y la ilusión y la mentira por el otro, el problema seguirá siendo insoluble.

Así que intentaré presentar una hipótesis diferente. Mi planteo es que el teatro produce en sí mismo y por sí mismo un efecto de verdad singular. Si lo prefieren, hay verdad-teatro, y [ésta] no existe en ningún otro lugar que no sea en el escenario.

Hagamos algunas reflexiones sobre este aspecto. En primer lugar, el teatro es verdaderamente la representación, eso que se hace o se produce [en] una noche. Y el texto del teatro o, si lo prefieren, el poema teatral, es únicamente virtual: sólo se convierte en un texto de teatro por medio de la representación.

Entonces, el teatro propiamente dicho es el momento en que la virtualidad de una idea baja a la actualidad perecedera del escenario. Y esta virtualidad propiamente teatral sólo existe en esta llegada, en este momento. El teatro es un acto y una llegada de la Idea; y por eso la verdad teatral siempre es como un acontecimiento.

La verdad-teatro sucede y no preexiste a su llegada. Esa es su primera característica. La segunda se refiere al tiempo. En ese sentido, el teatro hace que se encuentren la eternidad y el instante, y organiza este encuentro en el tiempo artificial de la representación. Si consideramos

a Hamlet, por ejemplo, tal como aparece en el texto de Shakespeare, es como una figura eterna; casi es una Idea, en el sentido de Platón.

En el teatro, si se presenta Hamlet, Hamlet sólo existe en el momento de la actuación, pero esos instantes de actuación componen una especie de encuentro con la figura eterna y esta composición, este encuentro, es el tiempo propio del teatro. Por esa vía, el tiempo del teatro es un tiempo cuyo artificio permite el encuentro en el escenario del instante de la actuación y de la eternidad de una figura. Por eso una representación teatral exitosa es, sobre todo, la creación de un tiempo: el arte de la puesta en escena es el arte de la composición de un tiempo.

Las voces y los cuerpos son la materia de esta composición, pero lo esencial es el tiempo que se produce cada noche. Porque es en ese tiempo artificial donde se produce el encuentro del instante y la eternidad.

Eso es lo que se llama la dimensión experimental de la verdad teatral. Debe experimentarse en cada representación, en la composición [misma] del tiempo, que la eternidad de la figura se da en el instante de la actuación. Y, precisamente, ésta era la cosa de la cual Platón estaba celoso.

CAPÍTULO II

LA FILOSOFÍA DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN MUSICAL

En una primera aproximación podemos entender por Educación Musical, por una parte, el proceso de guiar en el camino del aprendizaje de la Música y por la otra descubrir en el individuo todo lo que de Música hay en él, es decir ayudarle a expresarse musicalmente. La expresión, en este caso es educación. Es perfectamente comprensible que se debe dominar el conocimiento musical para poder educar a través de él.

La expresión es una de las características del ser humano. “El hombre es capaz de expresarse de muchas formas distintas y con una extensa gama de matices” (Subirats, 2011). Es precisamente la propia capacidad de expresión la que nos hace aptos para asumir todo lo que nos rodea e interpretar lo que somos y observamos en los demás. Esta aptitud confiere a la expresión una doble vertiente: la capacidad de expresarse y la de comprender las expresiones de los demás y de las formas del mundo circundante.

En cuanto a las formas de expresión relacionadas con la Música, la voz, considerada como instrumento natural y congénito es la primera manifestación que desde los balbuceos infantiles evolucionará hasta convertirse en lenguaje de comunicación entre los hombres y alcanza la categoría de arte cuando se sabe utilizar para emitir unos determinados sonidos a diferente altura. No cualquier sonido, sino aquellos precisos.

El hombre en su relación con la música y su entorno sonoro en general necesita conocer y comprender su sistema conceptual más general a fin de poder interactuar con la música desde distintos contextos, ya sea creador, intérprete, educador o público.

En este sentido las cualidades de los sonidos, (incluyendo los ruidos), y los medios expresivos del lenguaje musical, como aquellos elementos que, organizados y relacionados en el propio contenido, con una forma particular, actúan como mediadores o enlace en la cadena comunicativa.

Tanto los que permanecen inalterables como aquellos que pueden ser modificados en el acto de interpretación, garantizan la comunicación entre el creador y el perceptor. Estos se resumen en: registro, modo, melodía, intervalo, sonidos, dinámica, medio sonoro, agógica, tempo, metroritmo, figuras, textura, armonía y forma.

Los medios expresivos en una obra influyen poderosamente en la esfera afectiva de la personalidad y en la formación de valores universales. Al igual que la pintura, la literatura, la danza o cualquier otra manifestación artística, la música posee sus propios medios expresivos, que en este caso “son dimensiones sensoriales que influyen en la percepción por parte del receptor”. (V. Eli y Z. Gómez, 1989:10).

Para analizar los medios expresivos de la música es indispensable partir de la música propia, la que llevamos dentro, para poder comprender e interpretar mejor la música externa.

La exploración y expresión de la música debe estar precedida de la corporización del ritmo biosocial (la respiración, las pulsaciones, los latidos del corazón, la germinación, las estaciones y las ciudades) por las inflexiones y ritmo del lenguaje, para llegar al canto y otras expresiones musicales.

Pensar la música como estrategia pedagógica, es pensar en un amplio abanico de descubrimientos, riqueza imaginativa, disfrute y conocimientos que los educandos pueden experimentar a través de diversas actividades musicales.

Las estrategias para la educación musical, han de encaminarse hacia el fortalecimiento de las capacidades naturales de los estudiantes y la construcción progresiva del conocimiento de la música, “sin perder de vista que gozar, disfrutar y vivenciar son esencia y parte fundamental

del trabajo pedagógico en la educación musical” (Colectivo de autores, 2005).

Los instrumentos musicales forman parte de la historia, nacimiento, perfeccionamiento, etc., e incluso a dar su nombre a una época (piano romántico), pero además en cuanto a estudio y utilización, son una continuidad del primer instrumento (la voz), con los que también el hombre va a expresar sentimientos, pasiones, estados de ánimo, e incluso música pura.

Con el movimiento también podemos expresarnos, la expresión corporal es importante a la hora de expresar nuestros sentimientos, cuánto puede expresar un movimiento adecuado de las manos o un simple gesto o expresión en el rostro.

Íntimamente ligada con estas capacidades está la audición que nos ayuda a asumir aquello que nos rodea y la doble capacidad de la lectura y escritura musicales; la primera que nos sirve para captar la expresión escrita de los demás y la segunda que utilizamos para expresarnos musicalmente con grafía específica.

Las complejas circunstancias que marcan en el presente la formación de un profesional y el contexto que lo signan, exigen la aplicación con todas las pautas posibles, de una concepción, que al decir de las voces más comprometidas con este imperativo “debe ponderar el enfoque integral para dar respuesta pertinente tanto en el ámbito de la construcción de la profesionalidad como de la personalidad del sujeto en cuestión” (Fuentes, 2008; González, 2009).

En consonancia con la citada concepción una de las vías más expeditas ha sido pasar de la especialización de los conocimientos a la imprescindible integración de estos en un conjunto armónico y ordenado, de modo

que mientras más profunda sea la especialización más urgente deberá ser su nexo a los saberes generales, pensamiento que tiene expresión en una de las formas más acabadas de abordar el proceso de formación del profesional en la actualidad: la interdisciplinariedad.

Interpretada esta como “...una vía efectiva que contribuye al logro de la relación mutua del sistema de hechos, fenómenos, conceptos, leyes y teorías que se abordan en la escuela (...) permite garantizar un sistema general de conocimientos y habilidades, tanto de carácter intelectual como prácticos, así como un sistema de valores, convicciones y relaciones hacia el mundo real y objetivo en el que les corresponde vivir y, en última instancia, como aspecto esencial, desarrollar en los estudiantes una cultura general integral que les permita prepararse plenamente para la vida social” (Fiallo, 2001: 43).

Educación musical, que establece conexiones filiales y epistemológicas con la Educación, con la pedagogía y psicología, con la sociología, con las humanidades, con la física y las matemáticas, con la estructuración y organización sistémica, con las Bellas Artes, con las Ciencias de la Comunicación, no trata sino de avanzar en el establecimiento de procedimientos y estrategias de creación, diseño y desarrollo de nuevas praxis y aprendizajes musicales asumiendo los fundamentos, rigor e intereses de la construcción científica a la que aspira.

En ese currículo ocupa un espacio preeminente la educación musical, conviene en este sentido recordar que a educación sonora y musical de los públicos constituye un tema importante y pertinente. Abordar su presencia valor en la formación de nuestra identidad cultural, es una problemática de la educación, de los procesos culturales y del proceso pedagógico de la música, tanto en su sentido estrecho como amplio.

Dicho de otro modo, la música misma, bajo sus diferentes formas y aspectos, la que musicaliza; esto es, la que mueve, sensibiliza y educa integralmente.

2.1 Reflexiones acerca de la educación musical. Su importancia en la formación integral del educando.

Entendemos la expresión musical como una disciplina teórico-práctica que asume el objetivo de manifestar, detallar y explicar el ejercicio de la educación musical, desde su visión expresiva, creativa y propedéutica que se fundamenta, desarrolla y explica a partir de los elementos, métodos y sistemas expresivos del lenguaje musical que permiten, utilizando distintas sustancias perceptivas y expresivas sonoras, la configuración de productos creativos musicales.

“El propiciar experiencias sonoro-musicales en la escuela es una necesidad evidente puesto que implica un enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo, contribuye al desarrollo de la inteligencia, no solo de la musical sino también de otras inteligencias especialmente la corpóreo-kinestésica y la espacial y favorece, en definitiva, el desarrollo integral del ser humano” (López De La Calle, 2007: 29).

Se puede entender que la educación musical no es más que las manifestaciones artísticas de los estudiantes en sus acciones e ideas, percepciones y pensamientos, a través del lenguaje musical y expresión corporal. En la educación forma parte de la base del proceso de enseñanza, es fundamental porque forma parte de la vida del educando y porque el sonido es un sistema de educación. Mediante la educación musical preparamos al mismo anímica, corporal, vocal y musicalmente y para que valoren todo lo que les rodea.

La educación musical se propone desarrollar el tipo de lenguaje que utiliza el ritmo, melodía y la armonía como medios de expresión de las personas, ya que la educación musical es el pilar de la educación en todos los niveles o tipos de enseñanza.

Cualquier estudio en torno a la importancia de la educación musical no puede soslayar el impacto de esta en el desarrollo humano, o sea, debe partir de la concepción de que las intervenciones musicales aportan beneficios no sólo a corto sino a mediano y largo plazo en el desarrollo humano, siempre y cuando se lleven a cabo de manera sistemática y continua.

Es importante señalar que “el entorno inmediato tiene una notable importancia en el desarrollo musical: en la adquisición de hábitos, desarrollo de las capacidades rítmicas, melódicas y armónicas, sensibilidad ante los diversos estilos musicales y adquisición del sentido tonal” (Reynoso, 2010: 54). Estos elementos “aparecen íntimamente relacionados con el desarrollo de los individuos por el simple hecho de estar inmersos en contextos sociales en los cuales hay una presencia de manifestaciones culturales” (Hargreaves, 1998).

Inevitablemente la música acompaña el desarrollo “la música es un fenómeno innato en el ser humano: está presente de forma espontánea en las primeras manifestaciones sonoras de los niños y acompaña a la humanidad en un gran número de acontecimientos de su ciclo vital” (Vilar, 2004).

La musicalización ciudadana como fin último de la educación musical contribuye a la formación multilateral de la personalidad, expresada en la manifestación de rasgos de sensibilidad ante hechos determinados, en el reconocimiento y valoración de su entorno, en la demostración del tono de voz utilizado en la comunicación, posturas y modelos

adecuados; la apetencia de estar en contacto con la buena música y la percepción, descripción y expresión musical por diferentes vías, todo lo cual contribuirá al mejoramiento profesional y humano del educando.

La adquisición por el individuo de un estado emocional satisfactorio y el desarrollo de su sensibilidad tiene ascendencia en las relaciones interpersonales, en la actividad laboral y en el adecuado uso y disfrute del tiempo libre. Es un hecho incuestionable en la actualidad, los efectos que se logran con la música en la ampliación de las esferas cognitiva, afectiva y psicomotora de la personalidad.

El proceso de musicalización en una sociedad determinada debe analizarse desde distintos puntos de vista y considerando diferentes contextos, teniendo en cuenta que cuando la música forma parte de la riqueza espiritual del hombre se logra una existencia más plena y una concepción del mundo transformadora y altamente creativa.

Son varios los aspectos del desarrollo humano que se pueden favorecer a través de la educación musical. Esto se hace evidente mediante los siguientes componentes del desarrollo de la educación musical: sistema de expresión; significación; procesos cognitivos y competencias implicadas; corporalidad; procesamiento cerebral; y desarrollo. Entiéndase lo anterior en términos de cultura musical; comunicación musical; lenguaje o vocabulario musical; formas de expresión musical; competencias verbales y aptitudes musicales.

1. Sistema de expresión

La música y el habla se pueden comparar si nos referimos a ellas como medios de expresión. Nos referimos entonces a dos tipos de lenguaje: el lenguaje musical y el lenguaje verbal, entendido como habla oralizada, lectura y escritura alfabética. Ambos cuentan con estructuras y reglas

particulares. Su desarrollo se asemeja, pero se trata de dos sistemas que resultan disímiles por la cualidad de sus elementos: tipo de mensaje, código, procesos de codificación-decodificación, emisión-recepción, canal, etc.

Pensemos por ejemplo en los elementos y reglas que conforman los mensajes: letras y notas; palabras y sonidos secuenciados; oraciones y frases musicales; discursos y movimientos musicales. Semántica, sintáctica, gramática, por un lado; indicaciones agógicas, valores de tiempo, melodía, armonía y ritmo, por el otro.

A estas diferencias, se agrega una más, la interacción que requiere el músico con su instrumento. El instrumento aumenta un elemento al circuito de la comunicación. Un comunicólogo podría sustentar que solamente es el tipo de canal lo que cambia, pero desde el punto de vista psicológico, ya no sólo se trata del emisor y el receptor, sino de una triada indisoluble emisor-instrumento-mensaje que solicita al ejecutante el desarrollo de habilidades específicas.

Para poder ejecutar una pieza, el músico debe procesar la información de manera distinta, desarrollar agilidad, potencia y resistencia propias para su instrumento. Esto implica la realización de procesos cognitivos y psicomotrices específicos.

Para lograr tener una educación musical efectiva, los niños deben desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes que usarán a discreción, según sus intenciones.

Pero si la familia ni la escuela proporcionan la teoría, la técnica o las actitudes correspondientes, el niño no usará ese medio. Sería como enseñar mediocremente la lectoescritura alfabética.

La música como medio de expresión es lenguaje musical, el cual cuenta con reglas particulares en su tipo de mensaje, código, procesos de codificación-decodificación, emisión-recepción, canal, etc. En este caso constituyen reglas del mensaje musical: letras y notas; palabras y sonidos secuenciados; oraciones y frases musicales; discursos y movimientos musicales, indicaciones agógicas, valores de tiempo, melodía, armonía y ritmo.

Para lograr tener una educación musical efectiva, los estudiantes en formación deben desarrollar habilidades, conocimientos y aptitudes que les permitan interpretar el mensaje musical.

2. Significación

Como se sabe, la música no es cualquier tipo de expresión, es una expresión especial en tanto arte. “Su significado no es jamás de orden conceptual: se confunde con el significante que es la construcción sonora” (Maneau, 1977).

La música por muy cercana que parezca al lenguaje hablado, es siempre un arte. Su significado no es jamás de orden conceptual: se confunde con el significante que es la construcción sonora.

La interpretación de los mensajes verbales involucra la comprensión y análisis de los contenidos; éstos, a su vez, la discriminación de las estructuras, los enunciados y palabras. Se sabe que una buena comprensión depende de la discriminación de ideas principales y secundarias; del discernimiento del significado y la intención del discurso.

Con la música sucede algo similar. Al leer o ejecutar una partitura, un músico debe reconocer sus tres elementos fundamentales: ritmo, melodía y armonía, pero aun cuando los haya reconocido, no se puede

decir que el individuo haya tenido una significación. Para comprender la música es necesario que el individuo le otorgue algún sentido, o en el mejor de los casos, una sensación (Edgar Willemens, 1989).

3. Procesos cognitivos y competencias implicadas

La ejecución musical solicita diferentes procesos cognitivos más que la comprensión de textos y el habla. Requiere del desarrollo y coordinación de un mayor número de procesos mentales. Éstos tal vez sean más evidentes en personas que han tenido una educación musical continua y sistematizada: los músicos.

Los ejecutantes unen coordinación, motricidad, audición, propio percepción, cognición, emoción... todo en una sola acción. El cerebro realiza múltiples acciones de manera integrada, forzando a utilizar ambos hemisferios y a activar zonas corpóreas y cerebrales que, en el estudio teórico no se requieren.

Pensemos, por ejemplo, en algunos procesos requeridos en la ejecución de un instrumento:

- Para comenzar, el músico no sólo toca su instrumento, se posesiona de éste. Debe apropiarse de su objeto sonoro, no sólo con la vista, sino también con tacto; el orden de las teclas o cuerdas se asocia al de los sonidos, a los nombres y a las notas. El instrumento se introyecta. En términos comunes, se podría decir que el instrumento pasa a ser una extensión del cuerpo del ejecutante.
- Al tocar, el músico toma conciencia de cada parte del cuerpo que pone en juego, en particular, las articulaciones, manos y dedos que deben de alcanzar las leyes naturales: nada de constrección. El artista no sólo “se mueve”; el oído rige sus movimientos desde tres puntos

de vista: ritmo, sonido y tacto, para lo cual requiere desarrollar coordinación, ser capaz de mover independientemente las manos, dedos y en algunos casos también los pies y la cabeza.

- Sus movimientos precisos requieren memoria y evocación. Inclusive las digitaciones simples comprenden memoria mecánica, asociaciones auditivas, lógica y memoria visual.
- El músico ejerce conciencia métrica; establece la noción de tempo, compás y la división del tiempo.
- Asimismo, forja audición armónica y polifónica que le permitirá ocuparse de las notas dobles y acordes. Esta misma audición será la que induzca la relativización de las escalas mayores, menores y cromáticas. El músico pone en juego un número considerable de procesos mentales, entre los que se pueden destacar: audición, relación espacial, motricidad fina, coordinación visomotora, lateralidad, memoria mecánica, evocación auditiva, ritmo, concentración y procesos de resistencia a la distractibilidad, así como diligencia de patrones estéticos y expresión de sentimientos o impresiones, entre otras.

Estas últimas son, tal vez, las capacidades más relevantes desarrolladas por la educación musical, pues involucran la conexión con sensaciones. La interpretación musical implica agregar componentes afectivos, retenerlos, controlarlos y comunicarlos.

4. Corporalidad

Cuando estudiamos una materia teórica no es indispensable realizar una actividad física específica: uno puede leer un libro, escuchar una grabación, ver una película; puede estar parado o sentado, tomando

apuntes, subrayando o simplemente escuchando. La comprensión se logra gracias a procesos mentales derivados del funcionamiento cerebral, que implican al cuerpo, pero no están determinados por movimientos o acciones específicas de este último.

El estudio musical, por el contrario, depende altamente de movimientos intencionados, exactos y precisos. Para producir música la interacción con el instrumento, o con una parte del mismo cuerpo (como es el caso de los cantantes), está mediada por la fuerza, aliento, rapidez, posición, coordinación y tono muscular. La interpretación musical depende, en gran medida, del estado del cuerpo y del control de éste.

El estudio musical implica el desarrollo, según sea el caso, de: propio percepción, coordinación motora gruesa y fina, coordinación visomotora, capacidad respiratoria, control respiratorio, tono muscular, flexibilidad, etc.

La disciplina requerida por un músico se asemeja más al entrenamiento un atleta de alto rendimiento, que al de un buen lector, pues los ambos: el músico y el atleta, deben desarrollar fuerza, resistencia y agilidad. Ambos deben lograr el automatismo de ciertos movimientos, así como una coordinación corporal que nos arroja.

Pero el músico dista mucho de ser un atleta; incluso cuando un alumno haya dominado todos los elementos mencionados con anterioridad, no puede decirse que sea un músico, menos un artista; a las personas que pueden traducir una partitura musical, suele nombrárseles ejecutantes. Si bien el dominio de la técnica y el cuerpo son indispensables, no son todo. La técnica es un medio al servicio de la música. Debe ser ejecutada por los dedos (y no de los dedos) y debe venir de la música y por la música.

La educación musical incluye el dominio de movimientos intencionados, exactos y precisos. Se relaciona en gran medida, con el estado del cuerpo y del control de éste.

5. Procesamiento cerebral

Más allá de simplemente tocar música, el músico la siente. Es precisamente esta relación con los sentimientos y sensaciones lo que hace de la música una actividad tan particular.

La materia prima de la música es el sonido, que es a la vez material y espiritual. Hablando con propiedad, es un fenómeno fisiológico que se origina en el oído interno, su base material es la vibración sonora.

Por lo menos tiene cuatro propiedades: duración, intensidad, altura y timbre (...) La audición musical abarca por lo menos tres dominios característicos: la audición sensorial, la afectiva y la mental. Aquellos que buscan pruebas físicas de los beneficios de la música deben, primero, comprender que la comprensión musical no es una reacción fisiológica.

Ciertamente el disfrute y capacidad de análisis está íntimamente relacionado con el sistema nervioso, pero no lo es todo. La significación es más bien una construcción mental que está determinada por las experiencias previas, es decir, por la formación musical anterior.

“El nervio auditivo atraviesa el espesor del hueso que separa el oído interno de la cavidad craneana; luego, después de un trayecto muy corto, penetra en los centros nerviosos, en el bulbo raquídeo. Las fibras del nervio auditivo sufren un relevo en la sustancia gris del bulbo. El nervio auditivo sigue por el nivel diencefálico (tálamo óptico, tálamo. El nervio coclear alcanza el nivel cortical sólo después de haber atravesado los niveles bubar y diencefálico. El nervio auditivo, al abandonar el oído

interno no va directamente al córtex, sino que pasa por el nivel bulbar que es el asiento de las reacciones física” (Gribenski, en Willems, 1989).

A partir de este punto hay una coincidencia interesante: Los mensajes musicales pasan por el nivel diencefálico, asiento de las emociones y la afectividad, antes de llegar al córtex, que es el asiento de las reacciones intelectuales.

Esta última fase de la codificación musical es la que ha despertado interés científico las últimas décadas por parte de psiquiatras, neurólogos, fisiólogos, psicólogos, educadores y terapeutas. En cada campo estudiado hay aportaciones valiosas que contribuyen a la argumentación de que el ser humano debe desarrollarse íntegramente y que la música es un elemento esencial para ello.

Daniel Levitin (2007) explica que la música se procesa en el cerebro sin necesidad de preparación musical, dice: “El cerebro es sensible a los procesos musicales, pudiendo distinguir los cambios de entonación, aunque no se conozca nada de música. El cerebro es capaz de distinguir entre el comienzo y el fin de un episodio musical, segmentando la información auditiva que recibe, y desentrañándola”.

Levitin demostró que el área 47 localizada en el lóbulo frontal “sufre cambios cuando el proceso musical cambia, y especialmente en los momentos de silencio, como si el cerebro aprovechara las pausas musicales para codificar las transiciones de las piezas”. Si esto es cierto en personas sin preparación musical, es probable que las personas entrenadas para hacer y sentir la música activen con mayor fuerza dicho espacio.

Otros de los experimentos de Levitin, han revelado que los sonidos que escuchamos están directamente relacionados con la amígdala cerebral, situada en el lóbulo frontal del cerebro, y que sería el núcleo del procesamiento emocional.

La música condiciona y modifica nuestros niveles de excitación, nuestra animosidad e incluso, nuestra capacidad de concentración. Puede acelerar o desacelerar pulsaciones del corazón, nuestro ritmo de respiración, la presión sanguínea, el pulso, las ondas cerebrales, las respuestas de la piel y los niveles de sustancias neuroquímicas como la dopamina, la adrenalina, la noradrenalina y la serotonina, todas ellas relacionadas con nuestra forma de enfrentarnos al mundo con un determinado estado de ánimo.

Levitin ha presentado evidencias de actividad cerebral en dos redes funcionales del cerebro distintas: en una red frontotemporal ventral asociada con la detección de acontecimientos emergentes y, posteriormente en el tiempo, en una red frontoparietal asociada con el mantenimiento de la atención y con la actualización de recuerdos. Esto supondría que existe un trabajo conjunto de diversas partes del cerebro en el procesamiento de la información musical.

Tocar un instrumento, al igual que otras actividades que implican la coordinación de las dos partes del cuerpo, requiere el funcionamiento de los dos hemisferios cerebrales; sentir la música provoca que el cerebro funcione integradamente. El lenguaje musical “se codifica y decodifica en el córtex prefrontal, misma zona donde se codifican y decodifican las emociones” (Levitin). Este tipo de activación cerebral raramente se logrará con el estudio teórico.

La educación musical exige sentir la música. Es precisamente esta relación con los sentimientos y sensaciones lo que hace de la música

una actividad tan particular. Sentir la música provoca que el cerebro funcione integradamente. El lenguaje musical “se codifica y decodifica en el córtex prefrontal, la misma zona donde se codifican y decodifican las emociones” (Levitin, 2007).

2.2 Enfoque pedagógico de la educación musical

Al siglo XX, se le ha calificado como el siglo de oro de la Pedagogía musical por la gran riqueza de aportaciones habidas en la materia (Díaz, 2005). Ella se amplía en la década de los años sesenta con los aportes de los pioneros de la pedagogía de la música contemporánea, Self, Addisson, Dennis, Paynter y Aston en Reino Unido; junto con el compositor canadiense Murray Schafer, introdujeron la experimentación sonora a nivel educacional, planteando un medio de vivenciar la música mediante la idea de promover la individualidad, creatividad e improvisación del alumnado.

La arquitectura del contexto interdisciplinar de la educación musical, se concibe, organiza y ejecuta mediante la didáctica y la investigación en ese campo.

La didáctica específica trata de la aplicación de las normas didácticas generales en el campo concreto de cada disciplina o materia de estudio, en este caso, la didáctica de la educación musical. El objeto de estudio y de intervención de la Didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje con lo cual a la didáctica de la expresión musical le corresponderá ocuparse del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Música con todo lo que ello conlleva.

En la didáctica se incluyen tres componentes esenciales:

- Un componente didáctico/curricular en el que los contenidos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas específicas son la parte importante del proceso educativo por su potencialidad formativa
- Un componente epistemológico que se refiere al contenido científico de cada una de las disciplinas del currículum
- Un componente tecnológico que es el referido al diseño, realización, medios, recursos metodológicos, evaluación.

Por su parte, la investigación en el ámbito de la didáctica de la expresión musical, al igual que en otros ámbitos del saber, se puede desarrollar en la doble perspectiva de fundamental y aplicada.

La investigación fundamental comprende estudios teóricos y de base sobre los que se fundamentan estudios posteriores. Desde esta perspectiva se pueden detectar nuevas posibilidades de trabajo en los diferentes ámbitos que conforman la didáctica de la expresión musical.

La investigación aplicada tiene como finalidad la de obtener resultados y proponer cambios e innovaciones para la mejora con relación a las necesidades del contexto y del futuro sociocultural.

A partir de todo lo dicho queremos precisar que las investigaciones relacionadas con la educación musical deben alimentarse interdisciplinariamente de otras investigaciones existentes tanto en Ciencias de la Música como en Ciencias de la Educación.

Las experiencias acumuladas permiten considerar que en la actualidad deberían aplicarse los siguientes componentes didácticos en la educación musical: educación vocal, auditiva o perceptiva, creación -improvisación, lectoescritura y expresión corporal con dos vías esenciales para su enseñanza - aprendizaje: el juego y el folclor.

El aprendizaje de estos contenidos por parte de los educandos requiere un tratamiento metodológico sustentado en el principio de la praxis musical reflejado en la tríada: vivencia, aprehensión y expresión del hecho sonoro por diferentes vías. En este sentido la experimentación, con las diferentes fuentes sonoras del cuerpo, del entorno y de diferentes músicas, será la base o los patrones internos que garantizarán una adecuada creación - improvisación y un aprendizaje altamente creativo.

El aprendizaje musical debe partir de actividades prácticas concretas: experimentación y exploración de sonidos y sus posibles combinaciones, ritmo del lenguaje, canto, percepción auditiva, ejecución instrumental, expresión corporal, etc. Es decir, la internalización de determinadas vivencias musicales, la apreciación de buena música, para posteriormente trabajar la base conceptual que propicie la lectura, la ejecución de la música, la creación consciente y finalmente la expresión musical por diferentes vías.

Este enfoque pedagógico contribuye en buena medida a la eliminación de la enseñanza memorística con marcado énfasis en la reproducción mecánica instrumental. Por lo que el papel activo del alumno, consciente de su propio aprendizaje es la esencia del proceso de musicalización de los escolares.

Este enfoque exige que veamos a los niños como inventores, improvisadores y compositores musicales, a fin de estimular la autoexpresión. Los pedagogos que representan a este movimiento, al que la pedagoga Violeta Hemsy de Gainza denomina pedagogía abierta, se hallan comprometidos con los procesos creativos, en la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo que facilite alumnado la escucha y comprensión de este lenguaje.

La dimensión que adquiere la educación musical gracias a las nuevas propuestas metodológicas, consigue que la enseñanza de la música en la escuela adquiera su más alto sentido formativo.

A este respecto podemos mencionar la obra de Juan Llongueras: «El ritmo en la educación y formación general de la infancia», donde de forma clara y concisa se expone cómo la música, busca y necesita la escuela, y la escuela, a su vez, busca y necesita la música: «Las exigencias y necesidades de la música, y las exigencias y necesidades de la escuela, no son cosas antitéticas e irreconciliables; antes al contrario, abrigamos la firme convicción de que son cosas fáciles de hermanar y de armonizar, en vista a la más noble solución de nuestra vida colectiva, siempre que la música, con plena conciencia de su poder y su fortaleza, que pueden manifestarse de mil maneras, sepa amoldarse y sujetarse dócilmente a las contingencias de la vida y de las actividades de la escuela, y siempre también que la escuela, con visión clara y penetrante del futuro, sepa respetar la música y otorgarle toda la importancia que real y efectivamente tiene en la vida colectiva de los niños y de los adultos» [Llongueras, 1942].

Los diferentes enfoques didácticos emanados de las propuestas mencionadas, alcanzan una amplia dimensión en el marco de la educación integral, clarificando que en materia de educación musical hay que distinguir la vertiente de la enseñanza de la música y otra la música en la enseñanza, cada una necesita de un tratamiento específico, pero al mismo tiempo, como señala Angulo, con la debida correlación entre ambas [Angulo, 1997, 66].

En la segunda mitad de siglo, con la consolidación de las nuevas metodologías surgirán nuevas propuestas y aportaciones, intentado aplicar los nuevos recursos sonoro-musicales de la música contemporánea a la pedagogía y la didáctica de la música.

2.3 Educación musical en el contexto de las artes digitales

La función de las nuevas tecnologías de la segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI, con sus interesantes aportaciones a la educación musical [Kemp, 1993], [Swanwick, 2001], y la actual consideración de una educación musical desde una perspectiva multicultural y global [Walker, 1993], [Swanwick, 1997], [Campbell, 2001] hacen de la música el vehículo fundamental y necesario para poder expresarnos como seres humanos, pudiendo mejorar de esta manera nuestra calidad de vida.

Comenzando el siglo XXI nos encontramos con un panorama muy amplio de la pedagogía musical, donde hay de todo y donde hay cabida para todo, mientras lo de ayer se encuentra aún vigente o en pleno desarrollo, lo nuevo marca su impronta, ofreciendo a la educación musical cada vez mayores oportunidades.

Son muchos los educadores musicales los que, ante este incipiente siglo se cuestionan cuál es el panorama de la enseñanza musical en el mundo, considerando que debería ser el de un mundo en el cual todos aprendan a cantar y tocar un instrumento.

En los momentos actuales, la creencia de que el estudio de la música es sólo para los especialmente dotados carece de sentido. Suzuki señaló que la noción de que algunas personas no tienen talento para la música es tan absurda como pensar que algunas personas no tienen talento para hablar.

“La enseñanza de la música es una acción educativa que contribuye a favorecer el desarrollo del proceso auditivo; de la memoria comprensiva; de la imaginación creadora; la observación y el juicio crítico; el ordenamiento psicomotriz, y la expresión y la comunicación” (Díaz, 2005).

La capacidad de expresión musical no es privativa de individuos o grupos seleccionados. La expresión musical es muy importante, es un lenguaje que necesitamos todos en la vida, es una actividad especial que enriquece nuestro ser y nos conecta con nuestro yo interior. “Todos pueden hablar y todos pueden interpretar música la clave reside en comenzar temprano” [Lehmann, 1993, 21].

Si los seres humanos estamos dotados para conocer el mundo por medio de nuestros sentidos, sentimientos e intelecto, la educación musical contribuirá de manera fundamental en este proceso integrador.

Las clases de música impartidas desde la edad infantil, son excelentes para desarrollar las capacidades cognitivas, perceptivas, expresivas y creativas del alumnado. A este respecto podemos poner de manifiesto que la enseñanza de la música es una acción educativa que contribuye a favorecer el desarrollo del proceso auditivo; de la memoria comprensiva; de la imaginación creadora; la observación y el juicio crítico; el ordenamiento psicomotriz, y la expresión y la comunicación.

La educación musical “desarrolla la capacidad para expresar y representar la música y aprender a utilizar su voz como instrumento, cantar siguiendo el ritmo y la entonación y aprovechar los recursos sonoros de su cuerpo y de los objetos e instrumentos musicales” (Bordones, 2013).

En la práctica actual de la educación musical existen diversas formas de conducirla a tono con el desarrollo de las tecnologías de la información. Una de ellas es la computer music que ya es una disciplina académica bien establecida en algunos países desarrollados.

Las universidades ofrecen cursos relacionados con el tema en los departamentos de música, y muchas tienen licenciaturas en este ámbito concreto. Los cursos acostumbran a incluir Composición Algorítmica,

Síntesis de Sonido y el uso práctico de algunos de los sistemas de hardware y de software más conocidos para la composición musical.

Los sistemas basados en el protocolo MIDI se han convertido en estándar para la mayoría de aplicaciones musicales, y en ellos se basan muchos productos potentes, tanto de hardware como de software. También existen algunos sistemas de software no comercializados que resultan más difíciles de aprender, pero que son más potentes en lo que se refiere a la flexibilidad y al control de la música que se puede producir.

Como consecuencia de esta situación, la mayoría de estudiantes de música en esos países están familiarizados con los conceptos y las herramientas básicas de la música computacional.

La computer music es marcadamente interdisciplinaria, y para hacerle justicia hay que verla desde diversos puntos de vista pues hay que tener en cuenta que no todas las disciplinas tienen la misma importancia. Las que tradicionalmente se han considerado fundamentales han sido: Composición, Interpretación, Programación, Procesamiento de Señales Digitales, Acústica y Psicoacústica.

El hecho de tratarse de un campo tan interdisciplinario hace posible darle diversos enfoques, y cada centro o escuela acentúa un aspecto concreto según la especialidad de la facultad y el marco general del que forma parte la escuela.

Por ejemplo, hay casos en los que los estudios de computer music forman parte de escuelas de música, de artes interpretativas, de ingeniería, de artes digitales y de combinaciones de estas disciplinas. Por tanto, y como es natural, en cada uno de estos ámbitos se favorece un aspecto diferente de la música computacional.

El mundo de las artes digitales está cambiando muy deprisa, y a menudo las instituciones de computer music no cambian al mismo ritmo. Hoy, el uso de los medios digitales para la música va más allá de las academias norteamericanas y es necesario hacer una nueva evaluación.

Por ejemplo, está claro que la música de concierto, entendida como música compuesta para ser interpretada y escuchada en salas de concierto convencionales, constituye una parte muy reducida de la música que se produce actualmente. Las salas de concierto se han convertido en “reservas” de la música histórica, y la música actual se sirve de otras vías para su difusión. Las instituciones musicales habrían de preparar a los alumnos para ganarse la vida en esta nueva realidad.

No tenemos respuesta a la pregunta de qué habría de ser hoy la computer music , pero si nos fijamos en lo que hacen los centros que tienen éxito tanto en la investigación como en la educación, veremos determinadas tendencias. No queremos decir que consideremos este enfoque como el mejor, sino simplemente que puede aportar nuevas ideas a este campo.

En un marco únicamente musical, detectamos algunas áreas de investigación que están resultando muy productivas y que esperamos tengan influencia sobre la música producida en un futuro cercano. Algunas de estas áreas activas son: técnicas de síntesis y procesamiento basadas en modelos físicos y de percepción, nuevas interfaces interpretativas, enfoques a la música computacional basados en la interpretación, o sistemas en tiempo real basados en plataformas de software abiertas.

En el marco de las artes digitales, tendría que resultar ventajoso para la música formar parte de algunas áreas muy activas tanto creativamente como en investigación. Por ejemplo, la cibercultura, la narrativa no lineal, los nuevos sistemas de autoría, o bien los entornos sumergidos, basados en la realidad virtual, pueden proporcionar nuevas perspectivas para la contribución de todas las artes digitales.

Para que la educación musical actual sea eficiente y se perfeccione con vistas a una realidad tecnológica futura cada vez más evidente, es necesario estar al corriente de las nuevas tendencias de las artes digitales y entender cómo ha de encajar la música en ella

CAPÍTULO III

LA FILOSOFÍA DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Las obras artísticas en tanto realizaciones del pensamiento humano ejercen su magisterio sobre la sociedad con un discurso que se hace diferencial, según los contextos donde impacte; postura que ayuda a establecer el flujo que se produce entre el lector de arte y el emisor artístico en términos reflexivos. Esa razón tiene los antecedentes descritos en este libro, que pueden sintetizarse en la idea que cuando la estética sociológica fue realizada por los antiguos filósofos: “atrajo su atención la influencia que el arte no deja de ejercer sobre la vida social de los individuos” (Bastide, 2007). Una acotación que revela la importancia educativa del arte en tanto depósito de pensamientos, emociones, experiencias y sentimientos entre otros significados y traducciones que enriquecen a los individuos en su contacto con las manifestaciones artísticas.

El presupuesto colocado busca posicionar la necesidad de observar el rol prominente que tiene en la enseñanza universitaria, la filosofía estética y la sociología del arte. En el primer caso debido al juicio de valor que adquieren los estudiantes orientados por sus profesores acerca de las cualidades otorgadas a los bienes artísticos por sus creadores; mientras que las configuraciones artísticas desempeñan una función referencial sobre los individuos y sus comportamientos sociales, papeles con los cuales tejen el horizonte de efectos artísticos, lo que explica la influencia que tienen los mensajes que dan las dimensiones simbólicas que subyacen en las obras representacionales.

Los productos artísticos configuran un horizonte de ofertas para desempeñar interpretaciones y asimilaciones, acciones mediante las cuales se implantan modelos conductuales y normas éticas y estéticas que operan como indicadores de comportamientos. Normas que favorecen la armonía de la vida cotidiana de la sociedad. Esa interacción funciona como mecanismo comunicativo de relación entre las personas, un instrumento formativo de sensibilidades, conocimientos y conductas

aprendidas cuyo efecto es apreciable en los ritmos de actuación conque los sujetos van revelando el redimensionamiento de su capacidad pensante, oportunidad de alta trascendencia en los estudiantes por la plasticidad que muestran en su estado evolutivo.

Para la enseñanza del arte constituye un reto hibridar la apropiación de conocimientos tácitos con una habilidad artística que viabilice también el talento innato conque arriban a los ambientes universitarios, muchas veces desarrollados por afición o por prácticas organizadas en sus aulas precedentes; un desarrollo comprensivo donde los argumentos conceptuales van configurando una arquitectura teórica que le propicia solidez a la subjetividad estética del alumno. Una especie de sedimento continuo del arte y la teoría estética.

En los presupuestos señalados subyace la importancia de una definición categórica de la condición de estudiante universitario, así los estudiosos señalan que es en la actividad universitaria donde hay que buscar el principio de definición que permita salvaguardar la idea de que la condición de estudiante es una, unificada y unificadora (Bourdieu & Passeron, 2009: 27), con esa proposición se ilumina la funcionalidad que tiene el arte en la creación de un sujeto de la educación superior que se moviliza entre los campos de las ciencias exactas u otras ciencias y los ámbitos estéticos como una necesidad o un flujo casi natural, por lo que aporta a las ciencias, la dimensión creativa contenida en los productos artísticos. A la vez precisan como interactúan los conceptos en la gnoseología del estudiante apoyando su acción reflexiva y sensitiva. La singularidad descrita explica las complejidades conque la Didáctica debe asumir los movimiento teóricos que se producen cuando se interrelacionan los ámbitos conceptuales, específicamente se trata de redimensionar la aplicación de la teoría a la práctica en aras de convertir la interdisciplinariedad en un acto cotidiano.

Cuando Plejanov señalaba que el arte debe contribuir al desarrollo de la conciencia humana, y al mejoramiento del régimen social (Plejanov, 1973: 73) planteaba su oposición a visionar el arte como autolimitación al campo solo simbólico, postura que también comparte este texto donde se piensa el papel expresivo del arte en relación con los contextos donde opera; esa labor difusión e interpretativa que desempeñan los bienes culturales facilitan a los alumnos apropiarse de su realidad a otro nivel donde la trascendencia es vista por el docente como una oportunidad de develar ideas que pueden colocar en sus discursos, a propósito del universo social recreado por las obras artísticas.

Constituye un reto manipular los códigos artísticos en el ambiente áulico por el efecto cognitivo que genera, una posibilidad de insertar al alumno en un contexto descollante de su contexto social interpretado. Al mencionar los efectos se piensa en términos de fomento de capacidades intelectuales, la evaluación, el juicio de gusto y axiológico donde se anidan las habilidades para arribar al conocimiento; es decir aprovechar la masa de conocimiento que, según Chernishevski, difunde la poesía en la sociedad (1904: 313), ejemplo de un anclaje que favorece en el sujeto, un devenir psíquico humano y gnoseológico en condiciones de asumir los conflictos de su realidad y en consecuencia comportarse para solventarlos imaginativamente.

A partir de estas razones es posible reflexionar en cómo las expresiones artísticas favorecen el crecimiento personal y social del individuo, una circunstancia donde es factible advertir la significación que alcanza la educación estética del alumno. Según opinión de Bourdieu y Darbel (el amor al arte del público europeo puede explicarse mediante el análisis de las condiciones de la práctica cultural y en específico por la estructura de la disposición hacia las obras culturales que se expresa en la frecuentación de los museos 2012); lo cual representa identificar un sistema de causas y razones que permiten explicar dicha frecuentación,

para esos autores se hace posible mediante el examen de las condiciones generales de la recepción adecuada de una obra cultural distinguida (*ídem*); consideración que está colocando de manera decisiva las acciones prácticas de los sujetos como parte esencial de la enseñanza del arte desde los atributos sociales que configuran la identidad individual del ser.

La alusión a la dimensión práctica contenida en el acceso a los productos simbólicos señala que son comportamientos determinados por su trayectoria social y experiencia cultural, es decir los comportamientos que estudia la Sociología del arte y la cultura en general. Acerca de la trascendencia de la sociología de la cultura como determinante de la apropiación del sentido artístico puede referirse la idea de Jeffrey Alexander: “Creer en la posibilidad de una «sociología cultural» supone suscribir la idea de que toda acción, independientemente de su carácter instrumental, reflexivo o coercitivo respecto a los entornos externos se materializa en un horizonte emotivo y significativo (Alexander, 2000). En tal establecimiento de fundamentos que sostienen a dicha ciencia, hay una racionalidad que permite comprender como los distintos tipos de acciones que en la manipulación de los sentidos realiza el sujeto, concurren al unísono lo sensible y lo reflexivo, hecho que determina en la práctica pedagógica movilizar acciones en ambos aspectos para lograr en el estudiante una comprensión del flujo e interacción conque esos campos operan cuando de apreciar la obra se trata.

Alexander desencadena además un ámbito que tiene nexos trascendentales con la enseñanza: toda acción puede ser instrumental, reflexiva o coercitiva; precisamente se suele aludir que el arte se encuentra distante del carácter instrumental; a propósito de este asunto ocurre un incidente que desencadenó una interesante polémica en la teoría. William Morris había dictado una conferencia acera de la relación del Arte, el bienestar y la riqueza, hecho que movió a un asistente a dirigirle una carta

cuestionando esa lectura porque dañaba la visión purista del arte; dicho autor respondió con una conferencia muy razonada sobre el Arte y la Sociedad Industrial donde precisaba que su perspectiva se posiciona en que el arte popular entraña una cuestión social que implica la felicidad o la miseria de la comunidad (Morris, 1884); la postura de dicho autor se sustenta en la visión de que las clases pobres tenían pocas posibilidades de consumir el arte, una cuestión donde es posible identificar que en ellos la apropiación de los mensajes se traduce en una resistencia o en un uso fetichista, cuestión que revela un determinado carácter instrumental, pero tal conducta no puede suponer una subvaloración de tal comportamiento ya que se sostiene en los efectos de experiencia que el escaso consumo de esas obras ha propiciado al sujeto.

La ciencia social ha reconocido tales textos como estrategias de valoración simbólica empleada por los individuos para expresar sus reacciones ante el arte en consonancia con su experiencia estética (Gómez, 2017). Constituye tal enfoque una respuesta a quienes suponían que la reacción provocada por el arte solo era posible considerarla efectiva cuando se sostenía en un conocimiento profundo de sus esencias; esta problemática define una toma de posición de Morris a favor de incorporar el arte popular o consumo del arte por los estratos bajos de la sociedad a los asuntos pendientes de las sociedades. Tal deuda la comprende ese autor como una brecha que en una perspectiva futurista sería saldada con esas clases al eliminar la miseria. Entraña tal visión una postergación de la posibilidad de encuentro con el arte para algunos, cuestión que en tales tiempos era asunto pendiente de la aplicación de políticas culturales, en la actualidad se ha concebido como una perspectiva comprensiva. Lo que significa en términos metodológicos convocar a los alumnos a expresarse sobre lo apreciado y enriquecer desde su punto de vista la perspectiva sociológica que revela.

Estos otros caminos democráticos y teóricos dan un paso adelante en lo que corresponde hacer a la ciencia de la educación, innovar para solucionar conflictos largamente enraizados donde se parcelaba el arte. El acto reflexivo tiene estructuras determinadas por las condiciones del propio acto y las que aporta quien lo guía; de eso se trata de asumir la responsabilidad del docente con la socialización del arte y la posibilidad del desarrollo científico de incorporar nuevas metodologías artísticas a la enseñanza. Con ello puede alcanzarse una parte de lo que se precisaba en el prólogo de este libro de Morris por Vicente Aguilera Cerni: La actividad artística no era para él una parcela secundaria de la existencia, sino condición esencial de su enriquecimiento y consecuencia de la justicia social.

CAPÍTULO IV

LA FILOSOFÍA DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las sociedades actuales, en su afán por avanzar en el conocimiento y en la tecnología de punta, han procurado penetrar con sentido pragmático en todos los ámbitos de la vida universitaria, y especialmente en el académico, formador de los profesionales que alimentan el pensamiento con la investigación y la vida intelectual de las naciones de nuestra aldea global.

Con el achicamiento de las distancias para la obtención del conocimiento, cualquiera que este sea; el procurar borrar las fronteras entre países para alcanzar mayores mercados, tanto para compradores como vendedores, y así conformar grandes regiones y supuestas culturas supranacionales, también se ha procurado una concepción de universidad donde únicamente se mira la ciencia como causa y finalidad de conocimiento, y la tecnología como consecuencia inmediata y mediata de la aplicación de dicho conocimiento.

Crece entonces la inquietud en campos de conocimiento distintos, aunque relacionados con los antes citados; que no necesariamente están cobijados por las concepciones que de ciencia y tecnología se vienen imponiendo en nuestras instituciones universitarias, como son los ámbitos que alimentan el pensamiento y el espíritu, dimensiones de la persona humana desprovistas de ese tipo de competitividad; entre naciones poderosas y débiles, entre regiones altamente productivas y otras consumidoras, pero que, en cambio, marcan diferencias culturales, individuales y sociales.

Entonces, vale la pena preguntarse si dentro de nuestros sistemas de educación superior se han formulado propósitos claros, relacionados con una educación caracterizada por la universalidad de saberes y conocimientos, origen de la concepción de universidad.

Si no es más humana la concepción de universidad en la que predominan, además de la ciencia y la tecnología, el empeño por desarrollar en la persona humana posibilidades de compartir con los demás, a través de la permanente reflexión sobre sí mismas, la concepción que se tiene del mundo y la forma de relacionarse con este, el desarrollo de la sensibilidad, mediante el crecimiento del sentimiento estético y los imaginarios derivados de las ideas planteadas por los artistas en sus obras; propuestas que conducen a alcanzar en las personas niveles elevados en valores de orden superior, como la solidaridad, la justicia y la paz.

La Estética y la formación de las cualidades humanas en la Educación Superior.

4.1 La filosofía del arte es la fragua forjadora de una conciencia, concepción y gusto estético que ha de caracterizar a la educación superior.

La dimensión estética, presente desde siempre en la persona, es característica de sensibilidad en esta y, por lo tanto, de humanidad. Ningún otro ser sobre nuestro planeta tiene posibilidades de admirar los principios de unidad, orden, armonía, equilibrio, ritmo y movimiento propuestos por la naturaleza creada y en constante cambio, como invitación para que el hombre ayude en su planificación y diseño.

Derivado de dichos principios, desarrolla la persona el gusto por los animales, las plantas, la luz, los colores y las cosas, que cotidianamente la rodean en nuestra grandiosidad universal.

Tiene la posibilidad de desarrollar sentimientos de afecto y admiración por ellos, que expresa a diario y le producen diversas emociones y grados de alegría y tristeza. Aprende a diferenciar las sensaciones (verdades de percepción) agradables de las desagradables (juicios de percepción), a

través de los sentidos, y las relaciona con la información guardada en la memoria genética, acumulada de sus antepasados. Elementos estos que son únicos en cada persona y que, en su relación experiencial con el mundo externo, integran el mayor bagaje porcentual en su formación cultural y en sus aportes en el desarrollo de la civilización actual, lo mismo que lo hicieron otras personas en civilizaciones anteriores.

Al reflexionar acerca de la experiencia de la persona en su relación con el mundo, dice Wassily Kandinsky: “Cuando se alcanza un alto grado de desarrollo de la sensibilidad, los objetos y los seres adquieren un valor interior y, finalmente, un sentido interior. Lo mismo sucede con el color, que provoca sólo un efecto superficial cuando el grado de sensibilidad no es muy alto: el efecto desaparece al finalizar el estímulo. Pero también en este nivel el efecto simple tiene diverso matiz. Los colores claros atraen al ojo con intensidad y fuerza, y es mayor aún en los colores claros y cálidos: el bermellón atrae y excita como la llama, que el hombre siempre contempla ávidamente. El estridente amarillo limón duele a la vista más que el tono alto de una trompeta al oído. El ojo se inquieta, no puede fijar la mirada y busca profundidad y calma en el azul o el verde. Cuando la sensibilidad está más desarrollada, este efecto elemental trae consigo otro más profundo, que provoca una conmoción emocional... aquí aparece la fuerza psicológica del color, que provoca una vibración anímica. La fuerza física elemental es la vía por la cual el color llega al alma” (Kandinsky, 1995).

Es así como el crecimiento de la sensibilidad estética, íntimamente relacionado con la calidad de las experiencias del entorno, aumenta y desarrolla identidad en la persona y, por lo tanto, enriquecimiento cultural; así convierte su cotidianidad en un permanente impulso poético de amor a la vida y de compromiso en el cuidado y las transformaciones de los contextos natural y social.

Puede observarse la dinámica que toma el sentido estético, a partir de las primeras décadas del siglo XX, pero no gratuitamente, pues también la encontramos en todas las épocas de la humanidad, tanto en las civilizaciones del Oriente como del Occidente: China, India, Japón, Egipto, Mesopotamia, Persia, Grecia, Roma, Bizancio, e igualmente en el Renacimiento y Romanticismo; como tampoco podía ser diferente a partir de 1860, con el comienzo de los nuevos movimientos, que se internan durante todo el siglo XX, iniciados a partir del Impresionismo a causa de la Revolución Industrial, afectando todos los lenguajes y expresiones del Arte.

En cada una de estas épocas, al igual que hace cuarenta mil años, en los primeros momentos reveladores de realidad estética en el homo sapiens, aparecen nuevos elementos políticos, económicos y sociales, que dan sentido de vitalidad estética en las civilizaciones, mediante el potencial cultural de sus artistas, significado por Ortega y Gasset cuando señaló que el Arte y la Filosofía han seguido siempre un curso paralelo.

En la actualidad observamos cómo los movimientos estéticos (del arte conceptual principalmente) son propuestos desde investigaciones acerca de la naturaleza del arte, apartándose del origen que cimentó las mencionadas civilizaciones.

Meyer Schapiro, en el Congreso de Artistas contra la Guerra y el Fascismo, dijo: *“...en el arte antinaturalista es esencial que justo estas relaciones de experiencia visual, que son las más importantes para la acción, aparezcan destruidas por el artista moderno. Como sucede en la fantasía de un espectador pasivo, los colores y las formas son separadas de los objetos y ya no pueden servir de medios para conocerlos. El espacio dentro de los cuadros no puede recorrerse; sus planos aparecen confusos y desordenados, y el todo está organizado de una manera fantásticamente intrincada. Cuando se conserva la figura humana, ésta no es sino una pieza de naturaleza muerta pintoresca, una masa grumosa ricamente pigmentada, individual, irritable”*

y sensible, o una cosa plástica accidental entre otras, sometida a la luz solar y las drásticas distorsiones del diseño. Si el artista moderno valora el cuerpo, no lo hace ya en el sentido renacentista, como una estructura energética, firme y claramente articulada, sino como carnalidad temperamental y vehemente” (Schapiro, 1936); con lo anterior hizo una energética defensa de la gran importancia que tiene el estudio profundo del sentido estético y la continuidad que debe tener el arte a través de la historia del hombre, sin olvidar los avances científicos y tecnológicos; comprendió que las diversas circunstancias socioeconómicas y políticas de cada momento del devenir histórico están presentes en el pensamiento y las maneras de actuar de las personas y las sociedades, de acuerdo con el desarrollo de los siglos y las civilizaciones.

Lo que encontramos a partir de la década de los sesenta es una fusión de los conceptos de Arte y Filosofía. Esto lleva a Henry Flynt, primero que en un ensayo utilizó el término “Concept Art” (Arte Concepto), a afirmar que el arte de la idea conlleva mayor refinamiento, por cuanto se relaciona directamente con la matemática, la ciencia, la lógica y la musicología.

Acorde con estos desarrollos, dimensionados en y desde la persona humana, ¿pueden los profesionales, en el denominado tercer mundo, estar marginados de este conocimiento, que implica el desarrollo de su sensibilidad y su personal compromiso cultural y social?

4.2 La filosofía del arte y su papel en la formación integral de los profesionales.

Es necesario preguntarse si todos, o al menos la mayor parte de los profesionales, egresados de las instituciones de educación superior, en nuestros países terciermundistas y aun en los de economías emergentes, se encuentran en capacidad de involucrar en sus vidas y en su actuar

cotidiano el concepto de belleza, pues tiene contenido de belleza todo acto del profesional si en él se encuentra implícita la bondad de la acción.

Lo anterior nos conduce a reflexionar acerca de la necesaria complementación y profundización que requiere la formación de los profesionales, no solamente de los lenguajes artísticos, sino también los estudiosos en los campos científico y tecnológico, pues lo mismo descansan los pilares de las distintas civilizaciones en los primeros como en los segundos, es decir, que sus conocimientos y aplicaciones toman sentido en los alcances culturales particulares y sociales.

Entonces, se requiere de profesionales enriquecidos desde el campo artístico en su sensibilidad, para que, a través de sus propios imaginarios, sean creativos en sus contextos y desde sus culturas, y colaboren en el desarrollo de identidad en las personas que componen las micro y macrosociedades; en otras palabras, que den sentido de humanidad a su ejercicio profesional.

No es posible esperar que el profesional adquiera esta formación artístico humanística cuando egrese de la academia, pues es esta la que está llamada a formar integralmente -es decir, en todas las dimensiones propias de la persona humana- a sus egresados ofreciendo no solo los conocimientos, sino un ambiente propicio para el desarrollo de todas sus potencialidades, dirigidas desde su propia vocación.

Aquí es donde se encuentra la importancia que dan los centros de educación superior a los programas de formación de artistas, en los países denominados del primer mundo, desde los cuales se irradian persistentemente, a la academia y a todo el ámbito universitario, valores estéticos de belleza, unidad y armonía, y sociales en la solidaridad, la convivencia, el respeto a las diferencias de pensamientos, creencias y actuaciones, justicia y paz en un espacio de libertad. Espacio este que

arraiga en los miembros de la institución, y hacia fuera, profundos sentimientos de compromiso, pertenencia e identidad nacional.

Así las cosas, son las universidades terciermundistas las llamadas a formar a sus profesionales en los campos del arte y la cultura, comprometiéndose en cimentar una nueva concepción de sociedad incluyente, y no excluyente del sentido de persona, que abarque la dimensión artístico humanística y dé sentido de civilización desde sus propias raíces culturales, enriqueciendo a través de su identidad la deshumanizada acción de las nuevas estrategias de pragmatismo que invaden la investigación, el conocimiento y la tecnología.

Por tanto, es mediante la filosofía del arte que se construyen los conceptos de lo humano, lo bueno, lo sublime y la belleza como eje central de la educación.

En Hegel, por ejemplo, despojándolo de su absolutismo ideal, encontramos asideros esenciales acerca de la filosofía del arte y su influencia en la espiritualidad humana.

Para Hegel el camino hacia la liberación del espíritu pasa a través de la cultura. Es aquí cuando el espíritu reviste la forma del arte y de la religión, antes de alcanzar su forma definitiva, la filosofía.

Hegel trata la cuestión de la belleza en general y de las formas universales del arte y las divide en tres: simbólica, clásica y romántica o cristiana; posteriormente, estudia cada una de las artes: arquitectura, escultura, pintura, música y poesía.

Hegel pretende demostrar la necesidad de una filosofía del arte e indicar el modo en el que debe ser formulada. Con este propósito, recuerda el puesto del arte en el proceso del espíritu hacia el saber absoluto y su

superioridad respecto a la naturaleza, pero sin considerarlo la más alta expresión del espíritu, pues hay una existencia más profunda de la Idea que lo sensible no puede expresar: es el contenido propio de la religión y de la filosofía. Si la filosofía siente la necesidad de reflexionar sobre el arte, es porque el momento en el que el arte era considerado la máxima expresión de la Idea ha sido, según el filósofo alemán, algo ya superado.

La posición del arte respecto a la naturaleza es clara para Hegel, y de ello depende su consideración de la estética como filosofía del arte. La estética debe ocuparse solamente de la belleza artística, que juzga superior a la belleza natural. El motivo de tal superioridad es su carácter espiritual. En el arte, el espíritu sobrepasa la naturaleza, porque en la obra artística su presencia es consciente y no, como en la naturaleza, una manifestación del mundo material.

En el arte, el espíritu se percibe a través del mundo material, superando, sin embargo, la particularidad de la materia. Por este motivo, para apreciar el arte no basta, según Hegel, ni el sentimiento ni el gusto, porque el arte se dirige al espíritu, que no puede detenerse en su dimensión sensible.

A diferencia del deseo, y como hace la inteligencia, el interés artístico busca lo universal, dejando libres los objetos que considera. Aquello que el arte permite contemplar no es el objeto en su realidad material, ni la idea pura y general, sino el aparecer de la verdad, algo ideal. El arte está situado, por lo tanto, a mitad de camino entre lo sensible y el pensamiento puro; pone en juego los sentidos ideales, vista y oído, cuya materia es lo sensible, por así decir, espiritualizado.

El artista, para Hegel, no debe imitar a la naturaleza, sino presentar algo que procede del espíritu: presentar sensiblemente la unidad de lo ideal y lo real. Para alcanzar este fin, deberá recurrir a la fantasía. El

verdadero artista, el genio, es aquel que sabe unir, mediante su fantasía, la espiritualidad con la naturalidad.

De este modo, el arte revela la verdad. El arte, como la religión y la filosofía, pertenece a la esfera del espíritu absoluto, de la verdad. Las diferencias entre estas tres formas del espíritu proceden del modo por el cual conducen a la conciencia lo que es idéntico para las tres: el espíritu. La misión del arte, pues, es representar en modo sensible un contenido, el concepto, el espíritu. Lograr la perfección del arte, la realización de su ideal, significa para Hegel conseguir la perfecta unidad entre la forma sensible, individual y siempre concreta, y su contenido, que deberá ser también concreto.

El arte debe hacer accesible a la contemplación humana, a través de una forma sensible, la Idea. El arte hace presente la Idea por medio de la belleza. La Idea como tal, absoluta, no coincide, sin embargo, con la idea de la belleza artística, que tiene una realidad individual. La belleza no es más que una forma particular, que Hegel llama ideal, de representarse la verdad, la Idea absoluta.

En su camino hacia una verdad siempre más alta, y antes de llegar a su verdadero concepto, el espíritu debe atravesar diversas etapas mediante las cuales adquiere conciencia de sí: a la evolución del contenido corresponde la evolución de la representación artística. Solamente en la perfecta unidad entre la forma y el contenido, la representación realizará el ideal de la belleza artística.

Determinadas las condiciones propias del arte, Hegel señala las formas generales en las que el arte se ha desarrollado. Tales formas son tres: simbólica, clásica y romántica.

En su primera fase, el arte oriental o simbólico, a causa de la indeterminación del contenido, no logra conseguir la forma adecuada para expresarlo. La segunda forma de arte, el arte clásico alcanza la perfecta adecuación entre forma y contenido.

La tercera forma de arte es la romántica o cristiana que, en un cierto sentido, supone un retorno al arte simbólico, pues se produce de nuevo una escisión entre forma y contenido. El arte cristiano se coloca, por lo tanto, a un nivel superior respecto al arte clásico, pero debe renunciar a su condición de verdadero arte, pues ya no puede pretender realizar la unidad entre lo divino y lo humano; tal unidad la realiza ahora la persona de Cristo. Mientras en el arte clásico la unidad entre forma y contenido se producía solamente en la imagen, en el cristianismo tal unidad, alcanzada de modo espiritual, se separa de lo sensible: la representación artística ya no es necesaria, se convierte en un accesorio del que se podría prescindir.

Los problemas surgen de la pretensión de adaptar la interpretación histórica del arte, siguiendo la teoría de las tres formas de arte, al análisis de las formas visibles en las que, según la materia empleada, el arte se realiza. Hegel quiere superar tales dificultades recurriendo a dos paradigmas diversos del arte: al que entiende el arte como unidad de lo sensible y de lo espiritual, y a aquel que, en cambio, centra la atención en el contenido.

El primer paradigma se realiza de modo perfecto en la escultura clásica. El segundo, lo cumple la poesía. Y esto porque solamente la poesía, en sus diversas formas, manifiesta el comportamiento humano, aquello que más íntimamente agita el corazón del hombre.

Hegel, en el entorno de su sistema filosófico, entendió el arte como manifestación del absoluto. No es su manifestación definitiva, que es la filosofía, sino como una de sus etapas previas. Por eso, también para Hegel el arte tiene un fuerte componente para el conocimiento verdadero: representa de modo sensible el espíritu, la Idea.

Hegel considera que el arte realiza su propio ideal en el arte clásico, en el que forma y contenido se armonizan de modo total. En sus etapas precedente, arte simbólico, y sucesiva, arte romántico o cristiano, tal unidad o todavía no es alcanzada o se rompe, pues el contenido de la religión cristiana excede a las posibilidades de la representación sensible. Hegel considera que si la filosofía puede explicar la verdad del arte, es porque el cometido del arte en cierto modo ha concluido, porque sólo en la filosofía —hegeliana— el espíritu alcanza su verdadera forma.

Hegel se ocupa de la estética no sólo en los cursos dictados en Heidelberg en 1818, y en Berlín en los años 1820-21, 1823, 1826 y 1828-29, sino también en sus obras mayores: la Fenomenología del Espíritu (1807) y la Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas (1817). En ambas se refiere a la estética cuando expone, desde la perspectiva propia de cada obra, la vida del espíritu. La Filosofía del Espíritu, tercera parte de la Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas, es la ciencia de la Idea que, a partir de su ser en otro, regresa a sí; se divide, como todo en el sistema hegeliano, de modo triple, ocupándose del espíritu en sí —subjetivo—, del espíritu en su exterioridad —objetivo— y del espíritu para sí —espíritu absoluto—. Este último vuelve a dividirse en otros tres momentos: arte, religión revelada y filosofía. Cada una de estas partes constituye una especie de círculo cerrado, basado en los círculos anteriores.

En la Fenomenología Hegel pretende elevar la experiencia al nivel de la ciencia, llevarla hasta la transparencia del concepto, encerrar en el concepto la casi infinita experiencia humana. Superadas las primeras

etapas, la conciencia va madurando progresivamente hasta transformarse en espíritu absoluto. En tal camino ascendente, la conciencia individual se abre a la experiencia colectiva; las nuevas figuras de la conciencia serán ahora también figuras del mundo, figuras de la comunidad. El camino hacia la liberación del espíritu pasa a través de la cultura. Es aquí cuando el espíritu reviste la forma del arte y de la religión, antes de alcanzar, como dijimos, su forma definitiva, la filosofía.

En la parte general de sus Lecciones de estética de 1823 Hegel trata de la cuestión de la belleza en general y de las formas universales del arte: simbólica, clásica y romántica o cristiana; en la parte especial estudia cada una de las artes: arquitectura, escultura, pintura, música y poesía. En la Introducción a sus Lecciones, Hegel desea demostrar la necesidad de una filosofía del arte e indicar el modo en el que deberá ser articulada. La posición del arte respecto a la naturaleza es clara para Hegel, y de ello depende su consideración de la estética como filosofía del arte.

4.3 Política universitaria, arte y pedagogía como continuum en la Educación Superior en Ecuador.

Partiendo de las concepciones más avanzadas sobre el campo de la investigación en el arte, son expuestos los desarrollos históricos, gnoseológicos y didácticos de la metodología para la apreciación del arte como un continuum que tiene como polos la política universitaria y la pedagogía mediadas por la disciplina, apreciación del arte y su proceso de enseñanza aprendizaje.

La enseñanza y el aprendizaje en la encrucijada del arte como política universitaria.

Para brindar una caracterización epistemológica del proceso se precisa que está constituido por dos extremos fundamentales, uno de predominancia

exegética (crítica) y otro de ascendencia afectivo motivacional. El polo correspondiente con la exégesis enuncia el grado de satisfacción al evaluar una pieza de arte a partir de disímiles parámetros y desde un acercamiento personal. El rango de lo afectivo motivacional implica el comprometimiento del evaluador con respecto a la obra. La incidencia que tiene el proceso de tasación de una obra de arte en la conformación de un individuo competente, abierto y flexible ha hecho que se susciten nuevas experimentaciones para ampliar la apreciación del arte.

Hasta el siglo XVII al articular el arte y la educación no se pensó en el desarrollo de competencias del educando, sino sólo en los elementos técnicos. Esa perspectiva priorizaba el trabajo manufacturado antes que el análisis del producto. El pensar el arte en función de la educación, con una mirada interpretativa, fue una temática que se enmarca a partir de este siglo en lo adelante. Solo en la mitad del siglo XIX se gestó una verdadera pedagogía del arte con base en las ciencias de la educación; se inició de esta manera, la elaboración de programas partiendo del conocimiento del estudiante” (Martin del Campo, 2000).

La ciencia cultural ha situado el debate en la fragmentación del componente apreciativo y el proceso de creación. A partir de lo referenciado por Artero (2001) se puede afirmar que en los proyectos curriculares históricamente se establecieron dos polos: expresión -apreciación; puntos de vista del receptor - puntos de vista del espectador; producción - interpretación, entre otras denominaciones. Las últimas tendencias de la educación artística en el entorno actual se perfilan por la extensión apreciativa, en contraposición a las tendencias precedentes que priorizaban la expresión sobre la manufactura de artefactos plásticos. Hacia ese objetivo se han orientado las más novedosas investigaciones sobre cómo articular arte y educación incidiendo sobre el enfoque apreciativo paralelamente con el proceso creacional.

Exploraciones realizadas a partir de la segunda mitad del siglo XX (Barbosa A. 1997, Ameijeiras 2000, B Barbosa 2005), demostraron el énfasis palmario por desarrollar la evaluación del arte no centrando el interés -solamente- en la elaboración del objeto artístico sino en la reflexión sobre estos. Esa aspiración unía al proceso creativo la idea del disfrute del arte y la generalización del sentido de la interpretación, tratando de socializarlo a los estudiantes.

Para destacar la evolución histórica de la apreciación del arte dentro del contexto curricular la autora de esta investigación estableció etapas fundamentales delimitadas a partir de sus antecedentes y su concepción propiamente dicha. En la primera etapa que pudiera denominarse Antecedentes de la Apreciación del Arte dentro del contexto curricular, estaba centrada en un interés del hombre por estudiar, historiar y analizar el arte en toda su dimensión. Ya en el siglo XVIII fue gestado un procedimiento que posibilitó mediante reglas metódicas la ilustración artística. Específicamente en la centuria del seiscientos se habían desarrollado una serie de métodos -el histórico, el histórico-crítico, el descriptivo, el atribucionismo, el evolucionismo y el positivismo- que desde diferentes perspectivas posibilitaban una proximidad al arte, pero dichas tendencias estudiaban el arte desde un prisma histórico (Martin del Campo, 2000) y dieron lugar a múltiples metodologías: La historia del arte como ciencia de las fuentes y documentos, la historia del arte como historia de los artistas, la historia del arte como historia de los hechos históricos, herramientas que viabilizaban la interpretación del producto artístico (González, 2008).

En el siglo XIX se erigen nuevas tendencias que desde diferentes percepciones se contraponen a los medios ya referenciados - la percepción formalista, la iconográfica y el iconológico. En este período germinaron nuevas corrientes como la sociología, la psicología del arte y

el estructuralismo, con un particular y minucioso enfoque. Estos métodos fueron introducidos en el contexto educativo como procedimiento de la enseñanza del fenómeno estético artístico. En esta época no se puede hablar todavía de integración entre los diferentes componentes de la educación artística. Esos procedimientos teóricos generaban perspectivas en las que se inspiraría posteriormente la metodología de la educación del arte. Decimos una mirada futura porque en ese presente era destacada la preferencia de la creación del objeto de arte por encima de la valoración del mismo, asunto que ponía al docente ante el dilema de ser un creador o un mediador. Como puede comprenderse no se trabaja la articulación entre proceso interpretativo y creativo, solo se hace referencia a uno u otro de forma independiente. De aquí emerge una segunda etapa con una concepción más holística del proceso de apreciación del arte. La misma provoca una nueva perspectiva sustentada en la concepción integral de la apreciación artística, ubicada en la segunda mitad del siglo XX donde se afronta la creación y percepción artística en unidad. Solo en esta fase desaparece la segmentación que existía entre “la producción de artefactos y la reflexión sobre estos” (Morales, 2001).

En el decenio de 1970 hasta 1980 se comenzó a producir verdaderamente una concertación entre la apreciación, la crítica, la historia y la creación como categorías disciplinares. Ideas que se sintetizaron en períodos posteriores. Lankford (1984), establece el método de “diálogo crítico” que está basado en una secuencia lógica. El diálogo crítico es una variación del método heurístico, pero agrega un énfasis en la valoración de lo artístico. La dificultad que produce dicho diálogo está relacionada con el tiempo de la clase por lo cual debe estar evaluado por la racionalidad para su empleo.

Es una regularidad en estos modelos el establecimiento de diversas fases que posibilitan la apreciación del arte: la descripción, el análisis,

la interpretación y el juicio. En la adopción de estos momentos analíticos se puede situar el oficio que ya mencionáramos como sentido pleno de la interpretación en el ámbito teórico al establecer la tríada: estética, crítica e historia del arte, para evaluar el arte (Greer 1987); esa visión es interpretativa debido a que fusiona capitales simbólicos para alcanzar una comprensión. Otros autores apuntaron en otra dirección, esta vez sociológica al afirmar que el proceso apreciativo debía actuar como aparato mediador del proceso docente” (Morales, 2001). Esta perspectiva tiene una gran vigencia ya que la mediación puede ser una persona o una idea hecho que declaraba el nexo educativo.

En este período se gestó el proyecto DBAE. Esta metodología, entendida como (Educación Artística como Disciplina) fue creada en el año 1987 por Clark, Day y Greer. Ambos teóricos entendieron el arte como fusión de diferentes ámbitos como son: la estética, la crítica, la historia y la producción de arte. Esto dio origen al surgimiento de investigaciones en diferentes campos como la psicología del aprendizaje, las teorías del significado, la educación estética y el multiculturalismo. Preexiste un abordaje crítico del acercamiento artístico, aunque su incidencia es menos marcada debido fundamentalmente a la complejidad de su decodificación y su poca implicación didáctica (Almeijeiras 1995, Morales 2001). Asumir una postura cuestionadora dejaba evidencias de la fluctuación entre la tendencia mimética, la expresiva, la formal y la pragmática. Atender el entorno cultural como elemento clave en la significación artística, explica una postura interpretativa de sintetizaciones y visualizaciones histórico-culturales presente en todos los modelos disciplinares de Educación Artística, incluso en el que considera el arte como un sistema de comunicación y la educación plástica y visual el medio para la alfabetización en ese sistema” (Morales, 2001). Lo esencialmente primordial en este caso no es ya la decodificación de signos (interpretación) sino que se establece una comunicación entre el individuo y su entorno, partiendo de experiencias e intereses.

En el año 1990 surgió un sistema modal denominado “Metodología Triangular”, y llamado con posterioridad “Abordaje Triangular (Bardosa, 2005). La misma consideró a la Educación Artística como el resultado de tres vertientes fundamentales (Apreciación, historia y creación). No obstante, la marcada intencionalidad de articular al componente práctico (creación) el teórico (apreciación e historia) dicho sistema fue considerado por Salort como “esquematizadoras y sesgados los elementos que la integran lo que conduce a reproducir los mismos males manifiestos por los modos tradicionales de abordaje” (Cabrera 2001).

En un afán por trascender las fracturas incorporan al ámbito educativo las tendencias transculturalistas y multiculturalistas convertidas en un tributado al enriquecimiento de nuevos enfoques que posibilita una mirada sobre cómo enfrentar el arte y la forma en que se desarrolla el proceso apreciativo, partiendo de la diferenciación cultural.

A partir del año 2000 respondiendo a las nuevas exigencias de la ciencia y la tecnología se implementaron materiales didácticos con el fin de viabilizar el proceso de apreciación a través de multimedias, hipermedias y software, visto desde aspectos fundamentales como: interactividad, estructura y el uso estratégico de los lenguajes de multimedia (audio, imagen, texto e hipertexto).

Todos los modelos hasta aquí descritos proponen una visión centrada en la detallada descripción de los elementos que desde lo morfo conceptual permite un acercamiento a la obra, pero no establecen como a partir de esos elementos se puede realizar un acercamiento o lectura integral.

En el proceso de enseñanza y el aprendizaje del arte, según Hernández (2001) se introducen algunos elementos vinculados al desarrollo del conocimiento estético-artístico, lo cual explica que “el conocimiento estético-artístico es no sólo una vertiente productiva, sino como

mediadores de observación e interpretación de la realidad puede contribuir al proceso de reconstrucción de las experiencias de los alumnos y, en definitiva, ayudarles en su desarrollo”.

Convertido el docente en un facilitador de nuevos aprendizajes que constituyen niveles de comprensión e interpretación, que según Hernández (2001) son estrategias, mientras que Tajonera (2006) las concibe como etapas para el proceso analítico del arte. En esta ambigüedad epistemológica subyace la perspectiva cognoscitiva y apreciativa ya referidas y que la autora prefiere integrar como estrategias para explicar el proceso analítico del arte. Para ofrecer una idea de las mismas citamos a continuación.

- Descriptivas: qué vemos, qué tratamos de representar.
- Analíticas: qué componentes o elementos configuran el proceso de representación.
- Interpretativas: centrada en la producción de significados relacionados con otras disciplinas vinculadas a la cultura visual y
- Críticas: valoración fundamentada en las propias producciones y las de otros, basada en argumentos y en la formulación de nuevos problemas y posibilidades de representación e interpretación.

En el despliegue visto se subraya una función socializadora que propone esquemas de relación y de poder capaces de erigir un entramado de intereses que van más allá de los contenidos y de la conciencia que de ello puedan tener los alumnos y los profesores.

Esa postura al confrontarla la práctica pedagógica ecuatoriana produce la concepción existente de la educación. Larrea (2013) plantea que en la educación superior ecuatoriana en la actualidad prevalecen modelos pedagógicos con énfasis en contenidos repetitivos, irrelevantes, de “oficio”, de respuesta directa a los vaivenes del mercado, que dejan

de lado al sujeto educativo y la integralidad de sus aprendizajes. La organización de los aprendizajes no es una prioridad, en la mayoría de las veces el aula es el único ambiente de aprendizaje, hechos que apuntan a la insuficiencia de modelos de formación ciudadana y de educación intercultural.

A tal efecto continua Larrea el rediseño de la nueva oferta académica se centra en el proyecto de un Modelo Educativo inclusivo e intercultural, centrado en los sujetos de aprendizaje, con programas de apoyo a estudiantes con capacidades diversas y necesidades educativas (desarrollo de competencias, nivelación de contenidos, etc.) provenientes de las situaciones de exclusión en que viven. Así como la planificación académica por procesos sistémicos y articulados, con unidades flexibles y permeables a los cambios que se operan en la sociedad, la ciencia y la profesión, que dé respuestas a los objetivos de las regiones de desarrollo y al Plan Nacional del Buen Vivir.

Dentro del proceso enseñanza aprendizaje de las artes la premisa parte de que “la capacidad de crear y percibir obras de arte se basa en la aptitud para apreciar de forma estética los fenómenos naturales...” (Hernández 2008). Este enfoque supone adquirir las destrezas que permiten el efecto estético, una compleja relación entre el receptor y la obra que lo es también con el universo cultural donde esta se ubica y que de algún modo referencia.

Desde lo didáctico los contenidos curriculares deberán dar prioridad a lo regional integrando lo cotidiano para ir complejizándolo. En este espacio curricular pueden trabajar desde esa idea, viendo de manera paralela y relacionada las vinculaciones entre las imágenes y los contextos. La organización de los contenidos establecerá una interrelación de las maneras de ver, pensar y actuar a lo largo de la historia. Diseñar actividades que contribuyan a reflexionar sobre los cambios filosóficos,

económicos, sociales, culturales y sus diferentes manifestaciones en lo artístico y comunicacional, hecho que constituiría un aporte esencial al proceso.

El objetivo de esta manera de enseñar es transformarse en un espacio para la formación de una conciencia crítica y analítica de los contextos donde están inmersos los propios alumnos. La flexibilidad del proceso exige un docente y unos estudiantes flexibles, que se planteen buscar nuevas relaciones entre el planteo didáctico y las características sociales, culturales, afectivas y corporales, articulándolos con los saberes previos. Tradicionalmente la formación artística ha tendido a una separación entre el hacer y la creación. Artero (2001) y Hernández (2001) señalan que las estrategias de enseñanza deben ser asumidas como situaciones pedagógicas donde se propicie esta articulación en una dimensión dialéctica. Resulta necesario destacar en este proceso la contemplación de imágenes -su análisis- confrontando criterios de docentes y de alumnos. Una pedagogía que coloque al estudiante en condiciones de ser un lector crítico y creativo.

4.4 Modelo pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de la apreciación artística en el escenario ecuatoriano de la segunda década del Siglo XXI.

La apreciación del arte como proceso se incluye dentro de la educación artística y esta a su vez forma parte de un concepto más amplio, educación. En concordancia con Arnheim (1987), Artero (2001) y Verján (2005) se afirma que el arte es un medio poderoso para reforzar la percepción, sin la cual el pensamiento productivo es imposible en cualquier campo de estudio académico, por tal razón es importante el alcance que tiene el ejercitarse el pensamiento visual en general, y el artístico en particular. Dentro de la educación en artes existen tres tipos de actividades: de Tipo A, las que se corresponden con las acciones de auto expresión,

de tipo B, las relacionadas con las acciones de observación, y de tipo C, las que se corresponden con actividades de apreciación. Barbosa (2002) y Jaramillo (2003) plantean que la educación artística contiene tres premisas fundamentales: el hacer artístico, la historia del arte y la lectura de imágenes, estas premisas o vertientes -denominación dada por Barbosa- forman un conjunto indisoluble a través de los cuales los educadores de esta materia pueden implementar una metodología ajustada a las necesidades de los educandos; que promueva y amplié los tres aspectos antes descritos.

Sustentada en ese principio, la autora, enfatiza en las actividades de apreciación, término reconocido también como interpretación de imágenes, análisis, evaluación estética, crítica, exégesis, decodificación, entre otros apelativos que indistintamente actúan como sinónimos. Las últimas tendencias de la educación del arte le han dado en llamar -lectura de imágenes, lectura de un texto visual-. De lo hasta aquí expuesto se entiende, que, aunque a la apreciación del arte se le concibe como sinónimo de interpretación, análisis, crítica, juicios, entre otros vocablos equivalentes, esta engloba a este tipo de actividades y va más a la concientización de su valor estético y del compromiso para con el producto artístico. Al respecto algunos autores hablan de un co-locutor como persona que da fin al texto artístico.

La receptividad de la obra de arte y la incidencia en la percepción, asimilación y crecimiento personológicos del individuo para enfrentar la educación y la apreciación en arte, ha implicado a especialistas de diversas disciplinas: psicólogos, sociólogos, críticos, historiadores del arte y pedagogos. Entre los estudios realizados sobre apreciación artística dentro del proceso educativo se encuentran los acercamientos efectuados por Morriña (1974), Machado (1981), Gombrich (1997), Artero (2001), Salort (1990/ 2000); sobre el arte y la posibilidad de este para el desarrollo de habilidades en el proceso de formación profesional

se encuentran los estudios efectuados por Moledo (2000), Rodríguez Martínez (2001), Gustavo Gili (2001), Verján (2005) y Rego (2005) entre otros especialistas.

Artero (2001) concibe la apreciación como “todas aquellas actividades responsivas ante el arte y las obras de arte, que conforman la interpretación, el análisis, el disfrute o toda manera de experiencia estética. También se puede entender como sinónimo de respuesta, interpretación, enjuiciamiento, análisis y valoración”. Criterio análogo esboza González (2003) cuando plantea que “la apreciación solo puede desarrollarse como un aspecto de la adaptación social y no es más que una respuesta a los modos de expresión de los demás.

Dentro del ámbito educativo la apreciación artística va unida a las corrientes estéticas y las investigaciones, así como a cambios que se producen en el terreno del pensamiento artístico. Para la hermenéutica moderna el objeto artístico, es un objeto de análisis y debe ser visto en el ámbito de los fenómenos culturales. Según dicho autor la apreciación no se da sin tener en cuenta al autor e intentar entender el sentido último de lo que se somete a valoración estética. En una cita posterior plantea que analizar formas de arte ajena al contexto cultural requiere de un gran esfuerzo y a pesar de prestar atención al punto de vista del productor, se hace difícil separar del productor la manera de entender las relaciones entre arte y cultura de aquel que las interpreta”.

Lloveras (2003) en su estudio sobre el objeto artístico, su consumo y mercado define el concepto de la apreciación artístico / estética, “como una experiencia de los rasgos intrínsecos de las cosas que suelen merecer atención y reflexión. El objeto debe tener, por definición, un valor estético, lo que es el mérito de la cosa según su capacidad para evocar placer, en una reacción relacionada con sus características”. La valoración citada apunta a lo que la Bauhaus denominara realismo de

tipo funcional (Huisman 1971) con lo cual la experiencia estética, es vista a su vez con el fin que la orienta y lograr un adecuado aprecio hacia el producto artístico.

Asumiendo este postulado, se entiende por apreciación como la respuesta ante determinada obra de arte partiendo de la aceptación humana con dicho producto artístico. Esta respuesta parte de la receptividad, pasando por el proceso de crítica y por último la aceptación y comprometimiento. Coincidente este devenir con lo que Moya (1991) señala como interacción con el objeto, este autor especifica que el conocimiento humano atraviesa por tres etapas fundamentales. Un ciclo fluctuante desde el momento en el cual el sujeto es impresionado por el objeto hasta la evaluación final del mismo. La receptividad ante a la obra artística se complementa con la aceptación o no del objeto y el comprometimiento del sujeto. Asumiendo la perspectiva de análisis anteriormente esbozada se concluye que, la educación artística encierra tres componentes (creación, historia del arte y apreciación). El proceso apreciativo depende de la valoración estética y el comprometimiento individual con la obra.

La agencia humana de los sociólogos citados ha permitido ilustrar en los análisis del arte la presencia de perspectivas teóricas sociológicas que explican el funcionamiento estructural de la obra de arte. La dialéctica del reflejo, teorías de las élites en el arte, materialismo histórico en el arte, reproducción cultural y reproducción social, condicionamiento ideológico y esteticismo, son algunas de ellas que Sánchez, (1997) cita para ilustrar una adopción que inserta las condicionantes socioculturales presentes tanto en la apreciación como en el aprendizaje y enseñanza artísticas. El pensamiento sobre arte ha dejado como huella teórica que todo individuo recibe el contenido de la realidad objetiva social e histórica que existe fuera e independientemente de él. Este individuo necesita además apropiarse de ese contenido y expresarlo como ente

social, en otras palabras, socializarlo, y esa socialización la acomete a partir de imágenes artísticas. Componente imprescindible para el completamiento de ese producto (artístico) lo conforma la aceptación de otros individuos.

El análisis realizado por Hauser (1975) parte del papel de la sociedad y el condicionamiento ideológico para la concreción del arte. Sánchez (1997) en su tesis sobre el materialismo histórico y su incidencia en la teoría de las artes, trata de observar las condiciones económicas y sociales en que se fundan las creaciones artísticas. La extensión cardinal de esta teoría radica en que estas y las corrientes estilísticas que las determinan no son establecidas por impulsos subjetivos, valores supra-temporales o ideas innatas.

La apreciación del arte para la praxis profesional posee un poder extenso porque gesta individuos abiertos, flexibles, progresistas con un desarrollo físico / psíquico e intelectual alto, con espíritu crítico y con capacidad para romper esquemas ya constituidos (Regil, 2001). Concierne al sistema educativo en particular y al social en general, que sus individuos se conviertan en lectores de imágenes activos, eficaces, dinámicos que sean diestros para decodificarlas, aceptarlas y enjuiciarlas. Para ello la apreciación debe estar acompañada de un basamento teórico que sustentado en un componente práctico sea integrado por el estudiante en el proceso de su aprendizaje.

El sentido pedagógico-didáctico en la educación artística es significativo, al actuar de manera favorable en el desarrollo del estudiante, al entender de manera activa la forma y el significado, el valor estético y espiritual de la producción artística resulta apropiado por el sujeto. En tal sentido, el análisis de los docentes debe conllevar una reflexión profunda sobre los objetivos y contenidos trazados, sobre el contexto social y educativo, con énfasis en las necesidades del grupo y las perspectivas de la materia

del arte.

La lectura del texto visual debe potenciar en el estudiante el desarrollo de juicios de valor con relación a las imágenes en sus disímiles ámbitos. Se tiene en consideración que el enjuiciamiento va estar premiado por el prisma de cada individuo, influido de los recuerdos, experiencias y asociaciones personales a partir de lo que ha sido significativo, aquello que va a ser adquirido por el contexto y por las informaciones que el lector posee. Según Verján (2006) la lectura de imágenes tiene un carácter primordial ya que impulsa la capacidad creativa en el momento de asimilación estética de la realidad y fomenta a su vez el aprendizaje y comprensión de valores estéticos, éticos, sociales y culturales en general.

La apreciación del arte como habilidad para desarrollar en los estudiantes constituye fuente primaria en su desarrollo como futuro profesional. En el mundo de las ilusiones visuales la interpretación de imágenes se complementa cuando es producto de exégesis por parte del consumidor –estudiante / lector- y esta es la primera premisa para su apreciación. El desarrollo de una experiencia estética en el estudiante viene a constituirse en un modo de comportamiento que trasciende a su labor pedagógica y la sustenta no solo en lo visual sino en el diseño de sus lecturas y ejercicios como alumno. Esa capacidad interpretativa despliega su pensamiento y le permite asociaciones insospechadas que son la fuente nutricia de un movimiento del intelecto permanente y de transferencia de capitales simbólicos a sus futuros alumnos que erguirán sus cosmovisiones sobre bases muy sólidas.

La historiografía en el arte, ciencia encargada de registrar los hechos estéticos en las dimensiones espaciotemporales, refiere la existencia de diferentes métodos y el aprovechamiento de tales metódicas en la enseñanza; pero el método más socorrido lo constituye el crítico por ser el instrumento para ahondar en el análisis de la obra artística.

Las etapas de cualquier procedimiento analítico incluyen, la descripción, el análisis y la valoración de ese objeto. Según Yuri Bórev el método de la crítica se conforma a partir de cuatro acciones mentales que permiten penetrar la esencia de la obra. En la segunda de estas acciones se incluyen los acercamientos siguientes: acercamiento sociológico, biográfico, genético-creador, axiológico, sociológico-concreto, histórico-cultural, comparativo, gnoseológico, estadístico y semiótico.

La apreciación del arte es de facto, un modo de acercamiento y debe ser viabilizado en los campos del saber señalados en el párrafo anterior, pues debe acostumbrar al sujeto, quien recibe en las diferentes facetas de su personalidad esos constructos y los instala en sus estrategias de valoración simbólicas operando como modo de desarrollo intelectual, político, ideológico y físico. Las capacidades en general y en particular las artísticas, se forman como resultado de la interrelación dialéctica de las actitudes personales y la experiencia obtenida.

La lectura de imágenes visuales, entendida como un ejercicio del criterio, tiene una función educativa y socio transformadora. Para la delimitación de una alternativa que propicie la lectura de imágenes artísticas y que a su vez promueva y desarrolle tipos de pensamiento agudo es requisito hacer cotidiano en los medios digitales trabajos e investigaciones que eviten la desconexión del egresado con prácticas culturales que resultarán frecuentes en el medio profesional, en lugar de espacio exclusivo de actores para la crítica. Fuentes (2004) quien resume los retos que la sociedad actual plantea a los ciudadanos: un egresado capaz de responsabilizarse por su aprendizaje, capaz de resolver problemas a los que se enfrenta. Por tanto, es la escuela la encargada de alcanzar tan elevados fines que le plantea la ciencia con un interés marcado por el saber hacer, en tanto empoderamiento del conocimiento.

En las corrientes cognitivas están vigentes las dimensiones actuales del argumento pedagógico didáctico y a los pedagogos les incumbe ahondar en sus esquemas, análisis y contenidos para proponer propuestas que respondan, a la comprensión de la misión de la educación frente a lo artístico y por consiguiente a la necesaria compenetración de lo artístico en los fines y propósitos de la educación. Mediante ella se desarrolla el gusto, la sensibilidad, los ideales estéticos, y las capacidades artísticas.

La valoración del arte está influida por el temperamento, las aficiones, el nivel de información, las tradiciones, entre otros. Para que esto ocurra se hace necesaria la presencia de todo un arsenal cognitivo que validen el proceso, sin obviar que cualquier proceso evaluativo está permeado de esquemas subjetivos. Una obra de arte, ofrece la posibilidad de ser apreciada en distintos grados de interés, cada individuo, según su sexo, edad, ubicación social, profesión, país, etc., en cada momento de la historia, al hacer, frente a un cuadro, su enjuiciamiento crítico, lo está haciendo condicionado por los intereses que, sin darse cuenta algunas veces, ejercen los factores económicos, políticos, religiosos, entre otros". (Morriña, 1974) Bruner (1988) consideraba que el tema de la lectura de imagen no es una cuestión de aprender un código para aprender a descifrar, como se aprende lenguas que permiten descifrar documentos, es cuestión de entender el objeto plástico o artístico en su dimensión global. Criterio análogo delineó Morriña (1974) y Salort (2001) cuando explicitan la diversidad de lecturas que deben ser realizadas con el fin de alcanzar una interpretación global del hecho artístico.

En correspondencia con Cook (2002) desde el punto de vista pedagógico la apreciación de imágenes permite trabajar el nivel sensitivo actuando como medio de conocimiento y desarrolla la capacidad creativa, innovadora e intelectual. La pedagogía contemporánea aspira a la formación artístico estética del hombre, capaz de asimilar la esencia de las necesidades e ideales de la sociedad en la que vive y de actuar

conscientemente, anhela a un hombre que comprenda científicamente el mundo, el orden y la armonía de la naturaleza, el pensamiento y la creación humana, el carácter de las relaciones sociales y la estética de esas relaciones.

En los estudios realizados por Jaramillo (2003) se plantea el innegable valor de la lectura de imágenes para el perfeccionamiento del intelecto del educando. Un lector adecuadamente ilustrado prevé soluciones óptimas a los problemas del estudio, trabajo y vida en general. Desarrolla soluciones únicas, creativas y expresa con corrección, ideas y criterios a partir de lo conocido y experimentado. Es decir, un proceso multilateral desde el punto de vista de la participación del lector en la interacción con el texto visual. Esto implica por parte del apreciador en un primer momento, una percepción y actitud abierta y flexible a cualquier fenómeno y en una segunda ocasión, calidad en sus respuestas. Las deficiencias en el desarrollo de la apreciación artística advertidas son entonces el desconocimiento de leyes, principios, métodos y metodologías que rigen el proceso apreciativo. Los métodos y las metodologías, hasta ahora aplicadas demandan una propuesta desde lo metodológico que incluya la lectura de textos de artes plásticas desde varios acercamientos o enfoques.

4.5 Didáctica de la vida humana, una pedagogía para el sujeto orientado.

El sujeto, en tanto construcción teórica, configura la conceptualización donde subyacen una estructura y una historia real, razones determinantes del tipo de didáctica que utiliza como mediación la educación para formar al individuo capaz de desempeñarse en la vida humana de una manera más plena, aspiración que desarrolla a través de la orientación a los estudiantes. Diferenciar orientación y educación es una realidad teórica contemporánea fruto del desarrollo de la teoría de la enseñanza.

El objeto de la educación al convertirse en sujeto alcanza un trazado que lo define como un actor socio-transformador ya que se ubica en un nivel de la sociedad dimensionado por sus conocimientos y experiencia clasista con las cuales enfrenta cotidianamente las realidades del contexto donde aparece insertado. Una parte voluminosa de esa asunción corresponde a la vida estudiantil donde despliega comportamientos propiamente cognoscitivos y conductas marcadas por su edad y el diálogo con su mundo psicológico.

Esta perspectiva acota la trascendencia, no solo de los conocimientos, sino de la funcionalidad que la convicción de clase produce en el comportamiento del individuo. Esa necesidad subjetiva de enriquecer la comprensión del nivel económico y social al cual pertenece y los hechos que rigen su devenir le permite un acercamiento a la realidad y la interpretación del papel transformativo que le corresponde desarrollar en la misma; alguien que redimensione sus bloques constructivos subjetivos asume a la vez, una postura más interpretativa del rol como obligación social y actúa con mayor responsabilidad ante los desafíos que enfrenta ya sea como trabajador o ya sea como estudiante.

Este hecho alerta a los profesionales de la pedagogía acerca de los errores que se cometan cuando lo ideológico se ausenta de las prácticas educacionales. Enfrentar con realismo la ubicación de los sujetos convierte cada ejercicio en un referente para el autoanálisis y la autorregulación de los comportamientos en el ser humano. A la vez lo forma en un ámbito que lo va a trascender, aunque no se dedique profesionalmente a la política. Y es que la ubicación política es un fenómeno de la vida desplegada en el siglo XXI como una peculiaridad del mundo global que se vive.

Precisamente esas razones colocadas en el movimiento de las ideas en la actualidad son la causa de que se haya socializado en una gran

medida la teoría de la orientación educativa, vista como didáctica de la vida humana. Los instrumentos que emplea la misma son, según Torroella, realizar una serie de aprendizajes básicos y aprender lecciones fundamentales (Torroella 1993). Para la autora del presente estudio los referidos aprendizajes y las lecciones pueden ser definidos como instrumentos, puesto que operacionalizan los métodos educativos.

Comprendida esta postura, emerge la importancia de emplear herramientas de trabajo social: procedimientos de actuación, tecnologías participativas efectivas, creatividad del grupo social, así como los modos de transferir capacidades de relación social a los estudiantes universitarios como principio orientador en este nivel de enseñanza. Torroella González se revela partidario de la corriente orientativa y explica esa postura mediante el ejercicio reflexivo de hombres como José Martí quien en una síntesis sociodidáctica declara que la educación tiene principalmente un sentido práctico al preparar al individuo para enfrentar los desafíos que emergen hacia el futuro (Educar es preparar al hombre para la vida).

Al respecto conviene recordar la acotación que realizara Michel Foucault cuando afirmó: Es probable, que el más certero problema filosófico sea el problema del presente y lo que nosotros somos en este momento (Foucault 1983). Abordar el devenir es una manera dialéctica de vislumbrar las tareas que tendrá el futuro profesional asunto que conduce a formar en el estudiante universitario, la conciencia de la monumental tarea que ha decidido desempeñar: liderar el desarrollo de su nación debido a que la colocación futura desde su posición de clase en la solución de tareas vitales para la transformación de la idea de nación en un país.

Situar una meta al final del camino es empezar a trabajar para cumplirla y ese es el desafío a colocar. No se trata de anclar al estudiante a las

condiciones de entrada en la universidad, sino hacerlo ver a cuánto ha renunciado desde el primer día en que comenzó la carrera: hábitos reproductivos, prácticas fraudulentas en la redacción de trabajos, olvido de las obligaciones, métodos simplificadores para interpretar los textos, desconexión con los movimientos de la sociedad, autonomía en la organización de la vida personal, asunción de sujeto de su sexualidad y así una innumerable serie de eventos personales que van erigiendo otra vida y a la cual es requisito incorporarle una importante cuota de responsabilidad social e individual.

El subrayado filosófico que Foucault introduce advierte con más nitidez la trascendencia del olvido de Gustavo Torroella acerca de la función de las lecciones. La obviedad de ese último autor consiste en enfatizar la teoría de los aprendizajes básicos, con lo cual invisibiliza la epistemología de las lecciones fundamentales. El problema se explica por creer en la inexistencia de diferencias entre los aprendizajes básicos y las lecciones fundamentales, pues en realidad hay una zona común entre ambos términos: comparten los dos los significados de lo básico y lo fundamental.

En la definición que hace la Academia de la lengua acerca de los términos referidos se especifica la concepción de ser: lo más importante y lo necesario; por tanto, la diferencia entre dichas frases radica en que una denomina lo qué se ha lograr con el conocimiento como aprendizaje y la otra a las experiencias que en el sentido de normas y valores propician las lecciones. Este diferente modo de precisar la realidad educativa advierte entonces, que mientras el aprendizaje constituye una asimilación personal, una lección es un ejercicio de enseñanza del cual se extraen enseñanzas morales para toda la vida.

En la teoría del aprendizaje básico que coloca ese texto está centralizado el rol profesional del educador, pero es preciso señalar que este rol no

se concentra exclusivamente en los conocimientos a lograr, también contiene orientar el encuentro con la vida del sujeto de la educación. Debido al vínculo o desarrollo que la sociología ha hecho de la teoría de la educación, con frecuencia son obviadas las tareas que con esas lecciones referentes debe hacer el docente, sobre todo si comprende que el encuentro con ellas provoca conflictos ante los cuales el joven presenta muchas dudas.

Esa posición del alumno ocurre porque en el uso del currículo oficial no son empleadas con sistematicidad esas situaciones y por tanto lo desconectan de los temas que agobian al estudiante; de aquí la importancia de hacer de los aprendizajes básicos algo a lograr también en la vida como norma con la materia o currículo oficial. Una conjunción de esos ámbitos le otorgaría mayor acercamiento a la objetividad de los conocimientos, pues en la traza de un concepto se ubican sujetos con una vida consagrada al saber, una relación con el universo conflictivo de las ideas al intentar colocar una nueva visión, retrocesos en el proceso productivo de la ciencia, intereses enfrentados en la aceptación de las teorías y alianzas entre actores para coronar el éxito que incluye la trascendencia del Poder para su cristalización.

El olvido de tales sucesos en la docencia es fruto, además, de posturas verbalistas y de técnicas de enseñanza donde las pasiones están ausentes lo cual invalida la autoridad, confianza y poder legítimo del docente. Esa situación olvida que la conducta es fruto de un proceso de interacción e interpretación donde el estudiante arriba no solo a la comprensión de los valores y normas de la sociedad, ya que, a la vez, en el manejo de ellas elige, rechaza, reconstruye aquellas propuestas sometidas a debate. Esa resistencia no es pasiva, en oportunidades es abierta y opuesta a las formas en que son presentados los ejemplos referentes.

La contracultura como utilización del menor costo posible de recursos cognoscitivos es una manifestación del capital cultural del individuo o currículo oculto, que lo determina y motiva a expresar la fuerza con que se asume el sujeto. En él subyacen experiencias erráticas y desorganizadas que establecen un eje conceptual con las organizadas y constructivas, resaltadas por el profesor, quien de ese modo contribuye mediante procedimientos lógico y evaluativos a reordenar la subjetividad de sus alumnos.

Se trata de elevar el rol activo de los jóvenes para introducir niveles de transformación de la resistencia, lo cual significa partir de su contracultura y habilitar visiones desconocidas que gestan un pensamiento lateral y de rigor. La apelación frecuente en el tiempo que vivimos al cambio de modelo educativo centrado en los sujetos, exige visualizar el horizonte de lógicas conque debe ser erigida esa novedosa pedagogía moderna.

La atención a la personalidad es una de ellas que se conjuga con procesos de subjetivación como los descritos que hacen del docente un actor del proceso y del alumno, un ente situado en la postura cognoscitiva de la legitimidad de sus orientaciones y prácticas. Tal conclusión viene acompañada de una capacidad de aceptación de discrepancia que debe exhibir el docente si desea ser un actor involucrado y un promotor de perspectivas en el colectivo estudiantil.

4.6 El estudiante universitario, un sujeto sociotransformador.

En las páginas anteriores fue situado el problema que representa un sujeto en la educación y las formas de relación con la vida cotidiana como espacio educacional, nos corresponde ahora reflexionar acerca de las vías, procedimientos y roles que deben ser manipulados cuando formamos a dicho sujeto. El currículo entendido como tipo de aprendizaje que se viabiliza en el aula, mantiene una correspondencia

con el tipo de sociedad a la cual está destinado éste, disponerlo en esa visión obliga a explorar el entorno para identificar los ámbitos con mayores potencialidades para la orientación. Debe acotarse en este momento el sustento de la orientación en el diagnóstico como manera de hacer objetiva la labor de orientación. Hay autores que simplifican este nexo al proponer que de una indagación surge: ... la determinación de las causas para eliminarlas, reducirlas o cuando la situación lo exija contar con ellas (Recarey Fernández 2011). Esa misma autora mantiene su visión instrumental del diagnóstico cuando afirma que la adecuación de dicho instrumento debe permitir que responda certeramente a lo que se desea diagnosticar. Afirmación que desdibuja la distancia entre un instrumento y el resultado.

En el ámbito subjetivo las cualidades del sujeto no son causas son bloques constructivos que erigen su subjetividad; de modo que proponer eliminar causas, ser certeros en la indagación es creer que se conoce lo que se investiga y esa es una postura anticientífica. Contar con las peculiaridades del individuo no es la última instancia (...cuando la situación lo exija contar con ellas.), es la primera porque la orientación busca vincular al docente y al alumno en una relación armónica no enfrentada.

Referir que indagamos el mundo objetivo no puede entenderse que preparamos un alumno para un espacio específico, sino que indagamos el espacio para proporcionar las herramientas con que puede operacionalizarlo. Es transferirle conocimientos y experiencias desde la perspectiva social con lo cual se forma en la capacidad de evaluar las circunstancias de su objeto de estudio para aprender a ser más objetivo en su actuación.

Cuando referimos herramientas se piensa en complejidades sociales de determinados sitios, dinámicas conque se conducen los individuos

en los mismos, políticas empleadas para fomentar soluciones, déficits de poder en los ámbitos, tradiciones culturales que son reproducidas, mediaciones para poder interpretar los escenarios y que se disponen ante el alumno para que elija con cuáles va a intervenir en esa microsociedad. Los procedimientos que pueden recomendarse para atender los temas indicados se seleccionan acorde a los métodos elegidos para explicar las situaciones; una estrategia que se organiza desde el objetivo o propósito conque se piensa el escenario, lo cual visualiza una metódica del espacio. Así es posible hablar de un espacio vivo, categoría que se conecta con el carácter creativo, la potencialidad del movimiento cultural o tecnológico que lo caracteriza, los resultados ya producidos, las manifestaciones de liderazgo que han sido detectadas o reconocidas, y la difusión que existe sobre el mismo.

El listado de claves explicativas descrito en el caso anterior, nos permite proponer entonces como procederes metodológicos para ofrecer al estudiante, aquellos que mejor pueden ser empleados para la naturaleza de los hechos, piénsese que un rasgo creativo puede ser argumentado con la comparación de productos, situaciones, concurrencia, trazado artístico, estéticas que se conjugan; mientras que la potencialidad cultural exige ordenar el devenir comportado y las curvas de interés en relación con los motivos dispuestos en las convocatorias para desplegar las tecnologías creadas y su utilidad; para abordar los resultados hay que describir formal y conceptualmente los hechos y establecer su tabla de valores.

Por otro lado, cuando hablamos de liderazgo no se trata solo de identificar el sujeto más referido, sino de construir el sistema de relaciones que ha tejido, la capacidad de diálogo existente, así como la estructura del liderazgo. Esas argumentaciones obtenidas con tales procedimientos deben ser conectadas mediante un estudio de los documentos ilustrativos del impacto en los medios comunicativos del caso en cuestión. Una

comprensión de la interacción de los fundamentos con las maneras en que puede ser apropiado dará una lección referente para el crecimiento profesional del joven estudiante universitario.

Determinadas las formas de enseñar corresponde entonces ir a los roles del sujeto para propiciar las acciones con las cuales desempeñarse. Esos roles son definidos por algunos autores como formas de entender el conocimiento, construcciones del conocimiento, y aprendizaje de normas y valores sociales (Andrade 1998). El concepto de rol que dicha autora trabaja se ubica en la perspectiva de la asimilación de los alumnos y no en la de las obligaciones sociales conque opera su deber el estudiante, es más se advierte cierto enfoque psicológico ya que se sustenta en el proceso que desempeña para interpretar su realidad escolar. Esa visión obvia las conductas de los estudiantes hacia su contexto, así como su compromiso ideológico con las corrientes políticas que lo constituyen.

Si bien son alumnos, también actúan en el medio social, con los conocimientos que adquieren y han sido tradicionalmente protagonistas de movimientos sociales; en la actualidad ocupan un prominente espacio en las redes sociales de la web, no solo para defender posiciones políticas, que lo hacen, sino porque reivindican derechos de la juventud, demandan espacios de socialización, expresan sus creaciones y símbolos, visualizan las imágenes que indican sistemas de relaciones sociales, creencias y discrepancias. Por ello conviene hacer de esos ámbitos fuente de lectura e interpretación del currículo con la intención de no sesgar la subjetividad juvenil.

4.7 La mirada hacia el espacio de prácticas sociales

La responsabilidad de la universidad con el entorno no solo es un imperativo social de buscar alternativas que propicien cambios socioeconómicos, perfeccionar la organización social y viabilizar las

transformaciones que el futuro exige. Al no mantenerse extraña al entorno asume una responsabilidad social. Con ello visualiza las contradicciones y la complejidad, cuestiones que dinamizan las ansias de generaciones quienes cifran sus proyectos de vida en la gestión universitaria. Esas razones explican su inserción crítica en los contextos sociales lo cual se corresponde con el desarrollo de políticas, la producción de modelos tanto educativos como de investigación y extensionismo que favorezcan la credibilidad y la confianza social.

La relación universidad-sociedad se expresa como un compromiso con el bienestar general de la población. Ello significa involucrarse no solo con los sectores productivos sino con los servicios, la formación cultural y la extensión de su influencia. Un ritmo semejante proporciona a la universidad la posibilidad de visualizar las prácticas sociales como un significado amplio que involucra los más diversos aspectos del medio social, con la mediación de la escucha y el pensamiento sobre los contenidos del entorno. Ello devela el cumplimiento de la función universitaria con la sociedad, el modo en que desempeña la misma y el propósito trazado en tal empeño.

Esa realidad bien sistematizada facilita sincronizar el volumen de conocimientos y experiencias científicas densificadas por la casa de estudios con las necesidades del desarrollo del entorno, hecho representativo de la disponibilidad de un caudal crítico y estratégico de saber, trasmisible a los agentes que actúan en la ciudad. Bajo esta perspectiva hay que incorporar el alcance de las prácticas sociales del joven universitario. Acción que reposiciona esta actividad comúnmente relegada a una dinámica de ocio e inferior en el contexto de la educación superior. Esa acción permitirá laborar con la mirada colocada en el modo en que deben cumplirse los fines de la extensión y de la docencia, lo cual redundará en una mejor acción educativa producto a una superior relación universidad-comunidad, nexo que se trasformará en proyectos y

programas cualificadores de la labor docente-educativa en la institución. Esta responsabilidad permitirá la utilización de servicios y conocimientos de diversas maneras como conjunto de influencias generales más completas para gestar las cualidades morales conque se aspiran a dotar a los egresados. Al respecto Basilia Collazo apunta que la labor educativa: ha de entenderse como el conjunto de todas las actividades, sin excepción, que en ella se realizan, tanto docentes como de continuidad de ese proceso, dirigidas a alcanzar los objetivos educativos que, de modo integral, confluyen en la formación multilateral y armónica de la personalidad. (Collazo 1977). El otorgamiento al maestro de esa responsabilidad supone atención a la salud, programas culturales, estrategias de innovación tecnológica, programas comunitarios de innovación continua. Acciones que validan el carácter público de la universidad, ejercita la presencia universitaria en el entorno, valida el saber y legitima la pertinencia académico-social lo cual expresa la construcción de un circuito retroalimentador para ambos campos.

La magnitud de la labor a desplegar por el maestro a estos fines no puede improvisarse, debe estar sustentada en una preparación científica donde se destaca el saber sociológico. Ciencia que aborda las relaciones interculturales que se entrelazan en el trabajo, el estudio, y la sociedad en general, y que resultan ser complejas y contradictorias. Marcadas por diferentes tipos de interacción entre agentes sociales que se formaron en distintas tradiciones y ambientes. Un panorama cambiante porque los seres humanos son sujetos dotados de voluntad, raciocinio, sentimientos, costumbres y sueños. Conservar su sabor y textura se trata de respetar y articular intereses para construir un conjunto integrado. Estar advertido de este particular conocimiento permite al docente desempeñarse con propiedad en su tarea orientadora. La misma plantea en primer lugar desarrollar en el estudiante una capacidad para el autoconocimiento, lo cual significa evaluar las capacidades de que se dispone y enfrentar los defectos. Las vías que puede el docente utilizar para tal fin están

vinculadas al diagnóstico ya que el mismo dispone ante el profesor los juicios de gusto del estudiante, un valor o potencial a redimensionar sometiendo a evaluación aspectos que prefiere o rechaza, hecho que lo coloca no solo ante la posibilidad de preferir sino a disentir y colocar las razones de tal actitud, aprende así a manejar argumentos.

Construir situaciones como esas facilita el crecimiento y mejoramiento personal ya que contextos como los anteriormente descritos favorecen su pensamiento, la expresión del mismo, adquiere metódicas de análisis y de argumentación que al sistematizarlas se incorporan como mecanismos conscientes de su actuación.

Conocer el entorno no es solo una posibilidad informativa, es a su vez una vía para plantearse proyectos de vida. Esa circunstancia activa la dialéctica entre lo interno y lo externo que resulta un importante medio de integrar al individuo hacia su acción auto-constructiva. No puede negarse que a pesar de los avances de la ciencia y la técnica son reiterados los afanes de las personas en apostar solo a lo externo, sin vincular su esfuerzo a los fines.

Una realidad desafiante se personifica en la actualidad, la globalización que difunde un conocimiento universal de saberes y culturas que no puede desconocer el orientador profesional. Muchas veces los alumnos poseen mayor información que el profesor, cosa normal, pero lo que no es normal es que no sean utilizados asuntos ampliamente difundidos en la web para preparar al estudiante en los retos que impone la globalización al profesional. Allí hay muchos temas susceptibles de investigación y adopción de posturas, cuestión muy favorable para explicar el reflejo y regulación de la realidad. Estos asuntos reiteradamente se convierten en motivos de interés para el diálogo entre alumnos donde puede encontrar el profesor temas para hacer más atractiva su clase y la manipulación de conocimientos.

Estas oportunidades se vuelven más importantes cuando nos referimos a la identidad profesional. Definida como el sentido de pertenencia a una profesión y la manera particular en que concebimos y expresamos nuestra profesionalidad en ella (Pino 2011). Consiste en una responsabilidad de la universidad con la formación del docente y su labor orientadora. Al respecto corresponde activar los mecanismos que la construyen ya que se trata de enriquecer los significados que la misma posee y vincular esos a la manera particular de desplegarse en el entorno, en esta acción se identifican las características que la hacen distintiva en el lugar y se conectan las mismas con los modos de comportamiento en otros sitios. Utilizar tecnologías de trabajo social facilita lograr que adopten una concepción sobre ella y desarrollos una capacidad expresiva sobre la misma que influye en su identidad pues la redimensiona al realizar una auto-lectura de la obligación social que desempeña.

CONCLUSIONES

La educación, consideramos, no se puede reducir a la enseñanza de conocimientos instrumentales, por el contrario, debe estar enfocada a desarrollar todos los aspectos que componen la unidad en la cual está conformada la personalidad del ser humano. El problema esencial está en “hacer de la escuela el medio formador para un desarrollo intelectual y afectivo completo” (Piaget, 1972).

La institución educativa deberá ocuparse seriamente de la necesidad de crear espacios en la escuela para el aprendizaje emocional y para el desarrollo del conocimiento en el campo afectivo y relacional. El arte, en este sentido, ocupa un papel de suma importancia, dado que tiene la cualidad de conectar y comprometer los sentimientos, las emociones y los afectos, humanizando en lo más profundo el proceso de desarrollo humano.

El arte es una de las manifestaciones más elevadas de la actividad humana, como elemento esencial en el desarrollo y evolución del hombre mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos sonoros, plásticos o lingüísticos.

La concepción de arte, ha sufrido a lo largo de los años una notable evolución; en el pasado no se consideraba que los artistas expresaran con el mismo sus necesidades espirituales o emocionales, simplemente se consideraba artista a aquellos que poseían unas dotes artesanas cualificadas, a los cuales se les contratataba para un trabajo puntual.

Hoy en día, influyen en las concepciones acerca del arte muchas características, como son la estética, funcionalidad, significado, idea, etc. Se ha convertido en un continuo examen de nuestra conciencia

perceptiva y una continua expansión de la conciencia del mundo que nos rodea.

Por tanto, el arte se ha convertido en una forma de expresión, en ocasiones puramente estética, en otras provocadoras, para ejercer en el espectador un sentimiento, una emoción, en otros casos el arte se convierte en una herramienta de protesta, otras en el reflejo de una realidad económica, social, política, también puede mostrarnos un reflejo de la personalidad del artista, de sus miedos, inquietudes, fantasías, etc.

El arte es una de las manifestaciones más elevadas de la actividad humana, como elemento esencial en el desarrollo y evolución del hombre mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos sonoros, plásticos o lingüísticos.

Se ha demostrado científicamente que el estudio de las bellas artes, desde edad temprana, cultiva en el ser humano una sensibilidad que lo lleva a desarrollar una ética muy sólida en su vida adulta. Si dentro de los planes de estudios, desde los centros de estimulación hasta la universidad, se incorporan materias relacionadas a las bellas artes, formaremos personas con una sensibilidad que les permita elevar el espíritu, así como conocer su yo interno, fuera de dogmas y con un amplio criterio.

La capacidad educativa que tiene el arte permite afirmar que este es una herramienta pedagógica, una ventana al mundo. El arte facilita el desarrollo de la creatividad, la técnica, la expresión, etc. y éstos pueden ser admirados en la obra, independientemente del creador y sus características; he aquí donde la educación artística entra en juego, a través de ella puede abordarse cualquier cultura, cualquier tema controvertido o necesario. La gran relación entre educación y arte se encuentra en la educación artística. En general la educación artística

tiende a ser el vínculo natural entre arte y educación.

La educación artística contribuye al desarrollo de la personalidad, en lo emocional y en lo cognitivo; tiene una influencia positiva en su desarrollo general, en el académico y en el personal; inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos; estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los otros, etc; incide en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad; dota a los estudiantes de instrumentos de comunicación y autoexpresión; contribuye a la creación de audiencias de calidad favoreciendo el respeto intercultural.

Estas ideas nos refuerzan la pertinencia del arte y especialmente de la música en la escuela. La música ocupa un lugar privilegiado dentro de la esfera de los lenguajes artísticos. La música posee la cualidad de involucrar la mente, el cuerpo y las emociones. En la experiencia musical se activan procesos de intuición y percepción, simbolización, abstracción y afectividad. Las formas de conocimiento que se desencadenan a partir del contacto con la música son únicas, ningún otro lenguaje puede proporcionarlas. De igual manera la música es la única de las artes que cuenta con un código propio cuyo dominio implica niveles complejos de intelección. Es también uno de los lenguajes artísticos con los que el ser humano entra en contacto desde muy temprana edad.

El sonido abstracto, materia prima del lenguaje musical, representa, aún antes del nacimiento, un vehículo de comunicación por medio del cual los sujetos satisfacen sus necesidades primarias de relación con el medio. Además de ello, la música contiene en su propia forma y estructura profundos elementos culturales que comunican a los otros un modo de ser, de sentir, de percibir el mundo e interpretar la realidad.

Se puede afirmar que el proceso educativo en el arte es diverso al de otras disciplinas por su naturaleza, carácter y desarrollo particular en el hacer artístico, intensamente relacionado con las profundas emociones e intuiciones humanas, por lo cual necesariamente se debe adoptar una pedagogía particular para despertar, desarrollar y proyectar este potencial exclusivo de las personas.

La educación artística no es un fenómeno aislado, por el contrario, forma parte del contexto de la educación en general. Es asimismo un fenómeno vinculado a los procesos sociales, políticos y económicos de nuestro país. Su complejidad es enorme y, su posibilidad de desarrollo y avance, exige estudios profundos y de mayor amplitud.

FUENTES CONSULTADAS

- 1.** Alexander, Jeffrey C., *Sociología Cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*, Editorial Anthropos, Barcelona, 2000.
- 2.** Arguedas Quesada, C. (2004) La expresión musical y el currículo escolar. *Revista Educación*, nº 28 (1), 111-122.
- 3.** Angulo, Manuel (1997). La Música en las Mutaciones Culturales: Punto de Encuentro entre lo Didáctico y lo Artístico. En *Actas del I Encuentro Latinoamericano de Educaçao Musical*. Salvador de Bahía, Brasil, 66-70.
- 4.** Azorín Abellán, C. *Educar en valores a través de la música en una escuela para todos*. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, España.
- 5.** Bastide, Roger. (2007). *Arte y sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.
- 6.** Bedman, Teresa. (2016). *La belleza en el Antiguo Egipto*, El Mundo, España.
- 7.** Benjamin, Walter. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Publicado en BENJAMIN, Walter *Discursos Interrumpidos I*, Taurus, Buenos Aires.
- 8.** Barrios, M. (1999). La formación del profesorado universitario de música didáctica de la expresión musical: Características y problemática. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). (Disponible <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>).

- 9.** Bordones, M. (2013). Educación Musical en Venezuela. Revista Ciencias de la Educación Segunda Etapa / Año 2013 / Vol. 23 / Nº 41 / Valencia, Enero – Junio.
- 10.** Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean. (2009). Los herederos. El arte y la cultura. Siglo XXI Editores.
- 11.** Campbell, P. (2001). Heritage: The survival of cultural traditions in a changing world. En *International Journal of Music Education*, 37, 59-63.
- 12.** Chernishevski, N. G. (1906). Acerca de la poesía. Las obras de Aristóteles. Gospolitizdat. 1, p. 313.
- 13.** Colectivo de autores. (2005). Educación Inicial Expresión Musical. Ministerio de Educación y Deportes, República Bolivariana de Venezuela.
- 14.** Cook Mc Neil, Lydia. (s/f). La relación interdisciplinaria para la educación musical.
- 15.** Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio europeo de educación superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 1, 2005, pp. 23-37Universidad de Zaragoza, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419103>
- 16.** Eco, U. (s/f). Perspectivas de una semiótica de las artes visuales. Criterios, La Habana, nº 25-28, pp. 221-233
- 17.** Ferrer, Rita. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. Eufonía Didáctica de la Música n. 45 pp. 30-38

- 18.** Ferrer Rodríguez, Eulalio. (2007). Da Vinci y la Mona Lisa. Filosofía. Recuperado de: <http://www.filosofia.mx>.
- 19.** Fiallo Rodríguez, Jorge P. (2001). El Currículo: La Interdisciplinariedad. En ¿Utopía O Realidad Educativa? La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba.
- 20.** Fuentes, Homero (2008) La Universidad Latinoamericana Humana y Cultural. Evento UREL. Bogotá. Colombia.
- 21.** García Canclini, N.(s/f). El artista como editor de incertidumbres.
- 22.** Gertrudix, F y Gertrudix, M. (2011). Percepción y Expresión musical: Un modelo de planificación didáctica en el Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha para la enseñanza de la música. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- 23.** Gómez Castells, Máximo. (2017). Eficacia simbólica. (En proceso de edición). Ediciones TREA S. L. Asturias, España.
- 24.** González Maura, Viviana (2009) Educación de la personalidad en la práctica laboral: Un estudio en la formación de profesores de Educación Física. La Habana.
- 25.** Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao. Manevau (1977). La música en la educación. París: Edisud.
- 26.** Ibarretxe Txakartegi, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal. Universidad del País Vasco, España.

- 27.** Izagirre, Aintzane C. (2005). Actitudes de los niños y las niñas hacia el canto. UPV/EHU. Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Ramón y Cajal, 72. 48014 Bilbao.
- 28.** Kandinsky, Wassily (1995). De lo espiritual en el arte, Ed. Labor, S.A. 4^a ed.
- 29.** Kemp, A. (1993). La microtecnología en la Educación Musical: Posibilidades y consecuencias para el currículo. En Violeta Hemsy de Gainza (ed.) *La Educación Musical frente al futuro* (pp. 121-126). Buenos Aires: Guadalupe.
- 30.** Levitin, D. (2007). This is your brain on music. The science of a human obsession. Atlantic: NY.
- 31.** Lehmann, P. (1993). Panorama de la Educación Musical en el mundo. En Violeta Hemsy de Gainza (ed.) *La Educación Musical frente al futuro* (pp. 13-23). Buenos Aires: Guadalupe.
- 32.** López De la Calle, M. (2007). La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- 33.** Iuri M. Lotman. (2005). El fenómeno del Arte. Entretextos. Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura (ISSN 1696-7356)
- 34.** Llongueras, Juan (1942/2002). El Ritmo en la Educación y Formación General de la Infancia. Barcelona: Labor. El Ritmo en la Educación y Formación General de la Infancia. Barcelona: DIN-SIC.

- 35.** Manevau (1977). La música en la educación. París: Edisud.
- 36.** Malbrán, S.; Furnó, S. (2004). “Trends during the last decade of the Research Comission” en The ISME Research Comission and its Seminars (1968-2004). Bologna: Baiesi.
- 37.** Martínez, A. (2008). Las Reglas del Arte, según Pierre Bourdieu. Trabajo y Sociedad No. 10 Vol IX. Argentina
- 38.** Michaud Wes. (2009). Filosofía del Arte y Estética.
- 39.** Morris, William. (1884). Arte y sociedad industrial. Conferencia pronunciada en la University College de Oxford, publicada en febrero-marzo por el diario To-Day.
- 40.** Oriol de Alarcón, Nicolás. (2002). El área de Didáctica de la Expresión Musical. Revista de Educación, núm. 328 pp. 155-166. Madrid, España.
- 41.** Pérez-Aldeguer, S (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. Revista Estud. pedagóg. v.40 n.1 Valdivia. Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- 42.** Piaget, Jean. (1972). A dónde va la educación, Editorial Teide, Barcelona.
- 43.** Plejanov, Jorge. (1973). El arte y la vida social. Editorial Roca, México.

- 44.** Reynoso Vargas, Karla M. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12. Enero-marzo de 2010, México.
- 45.** Ruiz, Santiago. La formación coral del docente de música. 1º CONGRESO CORAL ARGENTINO - ÁREA TEMÁTICA 3 - Coros y Educación.
- 46.** Sánchez Ortega, P. (2001). La musicalización ciudadana, un reto del educador musical en el contexto latinoamericano y caribeño. Paper presented at the UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean in Brazil.
- 47.** Serra, Xavier. Educación musical de nivel universitario en el contexto de las artes digitales: un ejemplo práctico.
- 48.** Subirats, M. (2011). La Investigación en Didáctica de la Expresión Musical. *Educacio Siglo XXI*, Vol. 29 nº 1 • 2011, pp. 175-194. *Universidad de Barcelona*.
- 49.** Schapiro,Meyer (1936).*The Social Bases of Art*,en *Actas del Primer Congreso de Artistas contra la Guerra y el Fascismo*,Nueva York,pp.31-37.
- 50.** Swanwick, K. (1997). Autenticidad y realidad de la experiencia musical. En Violeta, H. (ed.) *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 141-157). Buenos Aires: Guadalupe.
- 51.** Swanwick, K. (2001). Musical Technology and the interpretation of heritage. °, 37, 32-43.
- 52.** Taine, H. (2000). Filosofía del Arte. Tomos I, II, III y IV. Disponible en: <http://www.educ.ar>

- 53.** Thomson, G. (2000). Los orígenes de la Ciencia y el Arte. Ediciones elaleph.com
- 54.** Uribe, Gerson. (2008). El coro de niños Su. organización y trabajo. www musicasecundaria.com
- 55.** Vilar I Monmany, Mercè. (2004) LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación) (13). Universidad de Barcelona: 1-6, 15-16.
- 56.** V. Eli y Z. Gómez. (1989). Haciendo música cubana. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- 57.** Walker, Robert. (1993). Música y Multiculturalismo. En Violeta Hemesy de Gainza (ed.). *La Educación Musical frente al futuro* (pp. 89-103). Buenos Aires: Guadalupe.
- 58.** Willemens, E. (1989). *El valor humano de la educación musical*. México: Paidós.
- 59.** Woods, Alan. (2009). El Marxismo y el Arte. Introducción a los escritos de Trotsky sobre arte. Disponible en: http://www.engels.org/cuader/5_artes/ma1.htm.



Universidad
Técnica de
Cotopaxi

filogénesis teorías estéticas arte filosóficas naturaleza evolución estéticas hibridación visiones funciones del arte unidad filosófica ruptura dialéctica educación musical integral educando pedagógico educación musical contexto artes digitales educación artística teorías estéticas la educación superior profesionales arte y pedagogía modelo pedagógico década siglo xxi vida

Latacunga - Ecuador

ISBN: 978-9978-395-53-0

A standard linear barcode representing the ISBN number 978-9978-395-53-0.

9 789978 395530