
EDUCAR LA VISIÓN ARTÍSTICA

EISNER W. Elliot. (1995). Paidós Educador. Barcelona, España.

CAPÍTULO 1: ¿POR QUÉ ENSEÑAR ARTE?

Los problemas con que tropieza todo aquel que intente comprender y facilitar el proceso educativo en cualquier campo, aunque quizá en especial en el campo del arte, son enormemente complicados. Al fin y al cabo, el estudio científico de la experiencia y conducta humanas es relativamente nuevo, apenas cuenta cien años, y en escasa medida pueden hallarse respuestas científicamente seguras a los problemas de educar a los demás. Considerando que el aprendizaje artístico y la experiencia estética forman parte de los aspectos más sofisticados de la actividad y del sentimiento humanos, no debemos esperar de ellos más de lo que somos capaces de ofrecer. La finalidad de este libro es compartir con el lector algunas de las ideas sobre estos problemas, analizar y describir ciertos conocimientos y proponer líneas de actuación orientadas a la preparación de programas de arte que resulten esperanzadores.

Para proporcionar dichas ideas y para compartir dichos conocimientos, examinaremos como mínimo cuatro fuentes del saber. En primer lugar, es importante que se comprendan algunas de las concepciones relacionadas con las cuestiones siguientes: ¿Por qué enseñar arte? ¿Cómo justificar el empleo de tiempo, esfuerzo y dinero en esta área concreta de la experiencia humana? En segundo lugar, ¿Cómo se ha justificado la enseñanza de arte en las escuelas públicas de Estados Unidos? ¿Cómo concibieron su tarea quienes la realizaron anteriormente? ¿Qué han intentado conseguir y por qué? El desconocimiento del pasado no es necesariamente una virtud; aunque conocer el pasado no es garantía de que este no volverá a repetirse, dicho conocimiento proporciona un sistema de referencia útil para observar el presente. En tercer lugar, ¿Qué tienen que decir las ciencias sociales al respecto de las artes visuales y de las condiciones que afectan la capacidad individual de producirlas y experimentarlas? ¿Cómo, de hecho, las personas devienen sensibles a la forma visual? ¿Cómo adquieren la intuición, la percepción y la habilidad necesarias para producir una forma visual que será social o personalmente importante? En cuarto lugar, ¿Qué se puede llegar a saber a partir de la práctica del desarrollo curricular, de la enseñanza de arte y de la evaluación del aprendizaje artístico que pueda ser de utilidad para quienes van a enseñar arte en las escuelas? Buena parte del contenido de este libro se remite a conocimientos de los ámbitos de la filosofía, la historia y las ciencias sociales, y de los dominios prácticos de la enseñanza y de la realización del curriculum.

La enseñanza de arte en las escuelas de Estados Unidos ha sido poco frecuente y en la actualidad no es un aspecto central de los programas escolares. La mayoría de los estadounidenses considera que las artes son más periféricas que centrales en el proceso educativo que tiene lugar bajo la tutela de la escuela. Quienes valoran las artes y han podido apreciar la calidad de la experiencia y el tipo de percepción que estas ofrecen, tienen que plantearse detalladamente bases sobre las cuales puede asegurarse su cabida en el programa escolar. A menudo se emplean testimonios

sinceros para argumentar la importancia del arte en los programas educativos pero con frecuencia, desgraciadamente, tales testimonios, aun siendo profundamente sentidos, carecen de capacidad de persuasión. ¿Cómo debe argumentar la cuestión del arte en la escuela? ¿Qué funciones del mismo deben reivindicarse? ¿Por qué se debe apoyar públicamente en tanto que aspecto importante de la educación convencional?

Justificaciones para la enseñanza del arte

En mi opinión, existen dos tipos principales de justificaciones para la enseñanza de arte. El primer tipo subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que transformar sus objetivos. A este tipo de justificación se la denomina justificación *contextualista*.

El segundo tipo de justificación destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que solo el arte puede ofrecer: acentúa lo que el arte tiene de propio y único. A este tipo de justificación se le denomina justificación *esencialista*.

Atendamos, en principio, al primer tipo de justificación y podremos observar que este modo de justificar la enseñanza de arte ha sido ampliamente utilizado a lo largo de la historia de la educación de arte en las escuelas públicas.

Empleando un sistema de referencia contextual, podemos afirmar que solo puede determinarse correctamente un programa educativo-tanto sus medios como sus fines- si se comprende el contexto en el que dicho programa va a funcionar. Deben considerarse en este contexto tanto las características de los estudiantes como las necesidades de la mayoría de la sociedad. Supongamos, por ejemplo, que el profesorado de una escuela esta trabajando con niños negros de bajo nivel económico que viven en un gueto. Supongamos además que entre las cosas de que se ha privado a estos estudiantes se incluye el conocimiento de los grandes logros artísticos que sus antepasados han aportado a la cultura mundial. Además, estos niños necesitan que se les ayude a desarrollar un orgullo de raza que difícilmente habrán podido alcanzar en la sociedad estadounidense. Utilizando el sistema de referencia contextual, el programa de arte en esta escuela destacaría con toda posibilidad el arte de los benin, de los ibo y de otros pueblos africanos, así como el arte de los estadounidenses negros. El programa de arte de esta escuela emplearía el arte para desarrollar la autoestima. Su punto de partida no sería el arte sino los niños, de forma que extraería de las artes lo que estos requiriesen, ofreciendo ciertos valores educativos. El siguiente párrafo ofrece un ejemplo de esta orientación concreta de las arte en la educación:

Lo que necesitamos-y me referiré aquí solamente a la enseñanza del arte-son nuevas concepciones de conducta artística, nuevas ideas de lo que podrían llegar a ser los currículos de la clase de arte. Los nuevos currículos deben ser significativos y relevantes para los alumnos-para los alumnos desaventajados y, por extensión, para todos los alumnos-. Las nuevas ideas deben apuntar a los valores y esperanzas de los jóvenes, provocando con tales emociones el esfuerzo y el crecimiento

intelectuales. Esas nuevas ideas deben hacer que la clase de arte participe en el proceso de exploración de las relaciones sociales y en el desarrollo de modelos alternativos a una conducta humana que, a estas alturas, cambia y empeora muy rápidamente el entorno social.

Lo que observamos aquí es un pretexto para utilizar el arte en la educación, pretexto que solo en parte tiene su origen en la naturaleza única del arte. El uso del arte en este contexto se desarrolla principalmente partiendo de lo que se considera prioridades humanas importantes. Esta orientación en la determinación de objetivos y en el contenido del currículo de arte no es nueva; de hecho, suele ser más característica de lo que la mayoría de nosotros nos damos cuenta. Los valores defendidos por quienes controlan los programas escolares afectan no solo a la educación de arte sino también a la propia educación. Un ejemplo vivido es el efecto que tuvo el lanzamiento del Sputnik en el contenido, metas y prioridades de los programas científicos de las escuelas secundarias estadounidenses. Cuando, el 7 de octubre de 1957, los soviéticos pusieron en órbita el Sputnik, los críticos de la educación estadounidense encontraron por fin un pretexto para abogar por las denominadas asignaturas académicas, en especial las matemáticas y las ciencias. Al parecer, no bastaba con ser los segundos, de modo que, como en tantas otras situaciones similares, lo que se percibió como una necesidad social-alcanzar el nivel de la tecnología soviética- sirvió para que se impulsara el apoyo y el énfasis a las ciencias y las matemáticas en el currículo de la enseñanza secundaria.

También la educación de arte se ha visto afectada por lo que la gente consideraba necesidades sociales importantes. Durante los años de la última crisis, el Proyecto Owattona, del cual comentaremos más detalles posteriormente, se dedicó a utilizar el arte para mejorar tanto la vida de la comunidad como la particular. Durante la segunda guerra mundial, en las escuelas públicas se usó con frecuencia el arte como medio de producción de postres que colaborasen con la causa de la guerra. Las escuelas estadounidenses son instituciones sociales, de modo que reflejan los valores y necesidades de las comunidades a las que sirven. A menudo se recurre a necesidades importantes o a valores amenazados para provocar o prevenir el cambio de los programas educativos.

¿Cuáles deberían ser en la actualidad los fines y contenidos de los programas de educación de arte? El contextualista considera que la respuesta depende de quien es el niño, que tipo de necesidades tiene la comunidad o a que problemas se está enfrentando la mayor parte de la sociedad. Para quienes defienden una posición contextualista, la finalidad de cualquier programa educativo concreto debería determinarse valorando la situación, estudiantes y recursos del profesorado inclusive. Este proceso, denominado-evaluación de necesidades-, se utiliza a menudo como primer paso en una planificación curricular a gran escala. Cuando se valoran las necesidades de estudiantes, de una comunidad o de una nación, se tiene la impresión de que, de alguna manera, dichas necesidades-están ahí- y que un adecuado análisis social las pondrá de manifiesto; pero esto solo es una parte de la historia. Solo puede determinarse lo que es una necesidad en relación con un conjunto de valores. Así, dos individuos pueden examinar la misma comunidad y llegar conclusiones opuestas al respecto de las necesidades de la misma. ¿Qué necesitan los niños, por ejemplo, de la educación de arte: desarrollar su capacidad creativa, aprender a apreciar las bellas artes, adquirir habilidad en la producción de formas artísticas? El estudio de un grupo de niños a cargo de individuos que

sostienen valores distintos al respecto del papel que tiene el arte y la educación, producirá conclusiones distintas acerca de las necesidades de los niños.

A continuación se muestran dos ejemplos claros de valores distintos sobre la función de la educación de arte. Víctor Lowenfeld, durante mucho tiempo uno de los teóricos más importante de la educación de arte, escribe:

Si los niños se desarrollaran sin interferencia alguna del mundo exterior, no sería necesaria estimulación especial alguna en su trabajo creativo. Todos los niños utilizarían sin inhibición su profundamente enraizado impulso creativo, confiando en su propia forma de expresión. Consideramos que de esta confianza creativa dan claro testimonio las personas que viven en zonas remotas de nuestro país y a las que no han inhibido las influencias de los anuncios, los comics y la –educación-. En estos pueblos se han encitrado los ejemplos más hermosos, naturales y evidentes de arte infantil. Debemos intentar recuperar lo que la civilización ha sepultado, recreando la base natural necesaria para dicha creación libre. Cada vez que oigamos decir a los niños-no puedo pintar eso- podemos estar seguros de que se ha producido en sus vidas algún tipo de interferencia.

Sin embargo, Irving Kaufman reclama un conjunto distinto de valores:

A diferencia de otras áreas temáticas basadas en la estructura relativamente estable de una disciplina concreta, el contenido de la educación de arte ha sido ambivalente y vago, con frecuencia apartado de las amplias condiciones que conforman la naturaleza del arte. Esto puede ser debido, en parte, a la cualidad no estructural del arte y a la dificultad de diseñar un currículo de arte. Se produce una tensión entre la capacidad inherente del propio maestro y la confianza en su conocimiento del proceso creativo. Esta confianza es a la vez una bendición y una venda idónea para lo que puede ser el contenido superficial. La educación de arte ha desarrollado un contenido concomitante omniabarcador e interdiferenciado. A menudo actúa como estructura/eje vertebral de la propia cultura circundante que pretende retomar.

Para cada uno de estos estudiosos, las necesidades que debería atender el arte en los programas de las escuelas públicas difieren, y difieren sobre todo porque los valores de la educación de arte que cada uno destaca son distintos. Así podemos observar que lo que se consideran necesidades del niño, de la comunidad y de la sociedad dependen, en gran medida, de los valores que cada cual sustenta. Al argumentar que la finalidad de la educación de arte no puede determinarse sin aludir a la población a educar, se afirma también que toda persona o grupo debe aplicar un conjunto de valores a dicha población para determinar cuales deberían ser la finalidad y el contenido de la asignatura.

La posición contextualista, que atiende a los objetivos y contenidos de la educación de arte, tiene un serio competidor. Los esencialistas ofrecen otra perspectiva como respuesta a quienes afirman que lo que la educación de arte debería intentar conseguir debe depender de quien va a recibir dicha educación. Replican que el arte es un aspecto única de la cultura y la experiencia humanas, y que la contribución mas valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas: el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer.

Obsérvese, por ejemplo, la posición que sostiene John Dewey al respecto de la naturaleza del arte:

El arte es la prueba vivida y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, y esto en el plano del significado, de la unidad de sentido, de la necesidad y del impulso y acción característicos de la criatura viva. La intervención de la consciencia añade regulación, capacidad de selección y redistribución. De esta forma, hace que las artes varíen infinitamente. Pero, con el tiempo, la intervención de la conciencia conduce también a la idea de arte en tanto que idea consciente: el mayor logro intelectual en la historia de la humanidad.

Hallamos aquí un planteamiento que concibe el arte en tanto que forma de experiencia con características especiales y valiosas. Para Dewey, el arte es una forma de experiencia que vivifica la vida; ayuda a que el organismo en crecimiento se de cuenta de que esta vivo; provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida. Para Dewey, con el termino arte aludimos a dicha experiencia, esta es intrínsecamente valiosa, relativamente infrecuente y no puede distorsionarse para servir a otros fines. Al emplear para otros fines objetos y acontecimientos que aporta la experiencia estética se están violando las características propias que el arte posee.

Suzanne Langer argumenta de forma incluso más rotunda el carácter único y valioso del arte. Afirma que existen dos modos básicos de conocimiento a través de los cuales el individuo llega a conocer el mundo: el modo discursivo y el modo no discursivo. El modo de conocimiento *discursivo* se caracteriza por basarse en el método científico, por la lógica y por los ámbitos de investigación que proceden mediante el lenguaje verbal y escrito. El conocimiento que ofrecen dichos ámbitos es sistemático, racional y proposicional, y contribuye enormemente a nuestra comprensión del mundo. Sin embargo, el modo discursivo no es la única vía humana de adquisición de conocimiento; las artes aportan intuitivamente valores al segundo modo básico de conocimiento o *no discursivo*. Langer escribe:

Todo aquello que se resista a ser proyectado en la forma discursiva del lenguaje resulta, sin duda, difícil de sostener como concepción, y acaso imposible de comunicar, en el sentido propio y estricto del término “comunicar”. Pero, por fortuna, nuestra intuición lógica, o percepción formal, es en realidad mucho más poderosa de los que a menudo creemos, y nuestro conocimiento - el conocimiento genuino, la comprensión - es considerablemente más amplio que nuestro discurso.

y:

Una obra de arte expresa el sentimiento (en el sentido amplio que he mencionado antes, como todo aquello que se puede sentir) para que lo contemplemos, haciéndolo visible, audible o de alguna manera perceptible a través de un símbolo, no deducible de un indicio. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de “vida sensible”, como las llamó Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento, imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición. Todo aquello que articula el sentimiento y lo presenta a nuestro conocimiento es artísticamente bueno.

Hallamos aquí una afirmación elocuente a propósito de la naturaleza del arte y de la función de éste en la vida humana tal y como las concibe un esteta. Langer señala que el arte es un símbolo constructo que presenta a nuestra percepción el conocimiento de las formas de sentimiento de un artista. En su opinión, éste es, en efecto, el núcleo que comparten todas las artes. La contribución de un artista es importante, única; siendo así, ésta debería valorarse en vez de diluirse, como sucede cuando se utiliza la educación de arte para los muchos otros fines para los que puede ser utilizada.

El análisis del carácter único y significativo del arte no es exclusivo de Dewey y de Langer. El dominio de la estética, incluido en el dominio más amplio de la filosofía, ha intentado explicar históricamente el sentido, significado y función del arte. Aunque resulta evidente que el arte es un concepto escurridizo y que las obras de arte, todas las formas visuales, desde luego, son difíciles de describir, se han realizado algunos persuasivos y elocuentes intentos de definición y descripción del arte. León Tolstoi, el célebre escritor ruso, consideraba que el arte es la comunicación de emoción de un hombre, o un grupo, a otro. Cuando dicha emoción era sincera, hondamente sentida y comunicada a los demás para que éstos pudieran también sentirla, tal sentimiento alcanzaba el estatus de arte. Y cuando era arte bueno, a diferencia del malo, unía a los hombres como si fueran hermanos. Se sentía el parentesco y los buenos sentimientos entre los hombres, y se reconocía la paternidad de Dios. Cuando el arte era malo, separaba entre sí a hombres y naciones. Tendía a engendrar lealtades que resultaban socialmente disgregadoras.

En la actualidad se utiliza todavía el arte a la manera de Tolstoi para desarrollar compromisos patrióticos, fidelidad a la escuela o comunión con una determinada iglesia. Si el arte puede realizar dichas funciones, si puede contribuir a generar un sentimiento de hermandad entre los hombres, si ésta es la única y poderosa función del arte, no resultaría difícil comprender de qué forma podría usarse una función de este tipo en la escuela.

Dewey, Langer y Tolstoi son sólo algunos de los hombres y mujeres que han intentado iluminar los aspectos únicos del arte. Todos los grandes estetas – Schiller, Read, Fry, Bell, Morris, Platón, Munro – han intentado identificar, como ha señalado Morris Weitz, el carácter verdadero y esencial del arte. Aunque no se ha llegado a formular ninguna concepción totalmente idónea, cada una de las formulaciones de dichos estetas intenta subrayar lo que el arte posee de único y valioso; cada una a su modo ofrece una razón de la función única del arte en la vida humana y, en consecuencia, en el proceso educativo. Así, oponiéndose al contextualista, el esencialista afirma que las aportaciones más importantes del arte son aquellas que sólo el arte puede ofrecer, y que todo programa educativo de arte que lo utilice como instrumento con el que alcanzar otros fines *en primer lugar*, está adulterando la experiencia artística y, de alguna forma, robando al niño lo que el arte puede ofrecerle.

Para quienes no estén familiarizados con el ámbito educativo, estas dos orientaciones básicas al respecto del papel del arte en la educación pueden parecerles sutilezas académicas, pero no lo son. Cada una de estas concepciones tiene consecuencias profundas para la enseñanza de arte en las escuelas estadounidense. Por ejemplo ¿Se debe concebir la alfarería, o la fabricación de tejidos, como arte o como artesanía? ¿Debe ser un objetivo prioritario de este ámbito el desarrollo en los niños de una capacidad creativa general a través del

arte? Estas preguntas no son meras disputas académicas. El modo como se da respuesta a las mismas determina el tipo de currículum que se planifica, el tipo de maestros que se contrata o el tipo de educación que se imparte a los profesores. Considérese la pregunta ¿quién debe enseñar arte? Durante años se ha debatido sobre cuáles son las características idóneas para la enseñanza del arte. Si se concibe la educación del arte como un medio de autoexpresar o de liberar emociones reprimidas a causa de la excesiva importancia de los estudios académicos, entonces la persona más indicada para enseñar arte será quizás alguien formado parcialmente en arte y parcialmente en terapia artística o psicología. Si se considera que la función más importante de la educación de arte es ayudar a que el joven aprenda a apreciar las grandes obras del arte contemporáneo e histórico, entonces la persona más adecuada para la enseñanza será quizás alguien formado en la crítica o la historia del arte. Si se piensa que el objetivo principal de la educación de arte es preparar a artistas que ejerzan, entonces quizá serán los artistas en activo quienes estén mejor preparados para enseñar arte.

Las implicaciones que conllevan las distintas opiniones sobre los objetivos y el contenido del arte van todavía más allá. Si se parte de la premisa de que las escuelas deben comprometerse en el desarrollo del intelecto, y si se concibe el arte como producto de las emociones, resultará difícil formular un argumento contundente en defensa de las artes en la educación. Pero si se defiende, como opina Langer, que el arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento, entonces el problema gira en torno a la labor de ampliar el concepto de cognición normalmente aceptado, concepto que la restringe en exceso a una mediación discursiva. El aspecto importante en este punto es que lo que en principio parece un conjunto de formulaciones abstractas sobre la naturaleza del arte, afecta a los proyectos prácticos de la clase. Por desgracia, muy pocos de entre quienes enseñan arte han reflexionado al respecto de lo que están enseñando. Esto supone que concepciones y creencias no examinadas proyectan y guían las decisiones que los profesores toman en la clase.

Hasta aquí, he intentado mostrar que los argumentos que justifican el lugar y la función de la educación de arte en las escuelas estadounidenses pueden ser de dos tipos. Las justificaciones contextualistas argumentan el papel de la educación de arte determinando previamente la necesidad del niño, de la comunidad o de la nación. Se concibe la educación de arte como un medio de alcanzar dichas necesidades, tanto si éstas están directamente relacionadas con el arte como si no. Las justificaciones esencialistas argumentan el lugar del arte en las escuelas analizando el carácter específico y único del propio arte, señalando que puede realizar aportaciones únicas y que no debe subvertirse en beneficio de otros fines.

Analicemos más detalladamente el argumento contextualista e identifiquemos la cantidad de orientaciones que posee, orientaciones que pueden utilizarse para justificar el lugar del arte en la educación.

Un tipo de justificación alude al uso del arte como forma de distracción. Durante años se ha afirmado que una educación completa prepara a los individuos para que puedan hacer buen uso de su tiempo de ocio. En algunas ocasiones se justifica el arte sobre la base de que ayuda a desarrollar intereses que pueden ofrecer cierta satisfacción después del trabajo, cuando se ha acabado la escuela.

Un segundo argumento se justifica el uso del arte en las escuelas es de naturaleza terapéutica. Se afirma que hay que ofrecer a los niños la oportunidad de expresarse en medios distintos a las palabras, y que las actividades artísticas brindan la ocasión de que el niño libere emociones encerradas que no puede expresar en las denominadas áreas académicas. En este sistema de referencia, el arte se utiliza como vehículo de autoexpresión; se concibe como algo que contribuye a la salud mental.

Una tercera justificación argumenta que el desarrollo del pensamiento creativo debería ser un objetivo prioritario en todo buen programa educativo. Se afirma que el arte puede hacer una aportación especialmente importante al desarrollo del pensamiento creativo; por esta razón, el arte debe formar parte del programa educativo, ya que desarrolla la capacidad creativa del individuo.

Una cuarta justificación afirma que las actividades artísticas ayudan a que el estudiante comprenda mejor las asignaturas académicas, en especial las ciencias sociales, y que esto puede utilizarse como un recurso importante en la enseñanza de dichas materias. En una concepción de este tipo, se considera que el arte es mediador de la formación de conceptos.

Un quinto tipo de justificación, empleada para defender el lugar del arte en la educación, es de base psicológica. Se considera que el arte, especialmente en los niños pequeños, desarrolla los músculos más delicados, razón ésta por la que sirve para mejorar la coordinación infantil. Esta justificación la utilizan a menudo los profesores de guardería y parvulario que conciben el arte como un instrumento para el desarrollo general del niño.

Pese a que estas justificaciones son adecuadas en determinadas circunstancias, a mi modo de ver no ofrecen una base suficientemente sólida en el dominio de la educación de arte. El argumento de que la justificación de la educación de arte reside en lo que éste aporta al buen uso del ocio, en que contribuye a que se desarrollen los músculos del niño pequeño o en que libera emociones encerradas, pueden reclamarlo también muchos otros dominios. En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual. Las demás artes remiten a otras modalidades sensoriales, mientras que las ciencias y las artes prácticas siguen teniendo otros fines. La investigación científica apunta al conocimiento del mundo expresado en proposiciones. Las afirmaciones de la ciencia son de carácter general y están sujetas a los límites del lenguaje. Las artes prácticas aspiran a la realización de una tarea significativa; su fin es realizar una acción de forma eficaz. Las artes visuales proporcionan a nuestra percepción una fórmula para esencializar la vida y a menudo también para poder valorarla. En resumen, podemos descubrir la justificación del arte en la educación examinando las funciones que desempeña el arte en la experiencia humana. Podemos preguntar: ¿Qué hace el arte? Para contestar a esta pregunta debemos abordar directamente las propias obras de arte.

Una función del arte es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana. Esta función se consigue como mínimo de dos maneras: en primer lugar, el arte, en especial las artes visuales, se ha utilizado para dar expresión a las visiones más

sublimes del hombre. A lo largo de las distintas épocas, el arte ha servido para que lo espiritual, especialmente en la religión, se hiciese visible a través de la imagen. Cuando el artista toma una idea como la de la divinidad y la transforma en una metáfora visual, crea no sólo un objeto determinado digno de atención por derecho propio, sino también una forma mediante la cual pueden expresarse los valores más valiosos del hombre. Cuando el arte desempeña esta función, da a lo personal e inefable una forma pública en la cual pueden participar otros, y, de esta forma, las ideas de una cultura pueden asumir una significación colectiva que no tendrían de ningún otro modo.

El arte no sólo funciona como vehículo de articulación de visiones sublimes; toma así mismo las visiones más propias al hombre, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos, y los ofrece también en forma de metáforas visuales.

El arte sirve al hombre no sólo por hacer accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas.

Una tercera función del arte es su capacidad de vivificar lo concreto. Se ha dicho que la naturaleza imita al arte. Cuando se ha visto un paisaje de Constable, se tiene la sensación de que el campo inglés imita a Constable. A menudo, aquello a lo que no prestamos atención o pasamos por alto, lo mundano, lo cotidiano, se convierte en fuente de inspiración para la mirada del artista. El arte articula nuestra visión y captura el momento.

Las fuentes de la actividad artística no emanan exclusivamente del sueño y de la visión, ni del deseo de cambiar el sentido, ni del esfuerzo por capturar el momento y hacerlo mágico; el artista también está afectado por el carácter social de la sociedad y del mundo en el que vive. A través de las distintas épocas, los artistas han utilizado el arte para expresar los valores que les resultaban más apreciados y para ofrecer agudas afirmaciones sobre la condición del hombre, de la nación o del mundo.

¿Qué funciones realiza el arte? Las obras de arte sirven para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas y presentar así ante nuestra atención metáforas visuales a través de las cuales se transmiten ciertos valores. A menudo, la obra de arte presenta ante nuestros sentidos un conjunto de valores, positivos o negativos; la obra elogia o condena, pero comenta el mundo y nos hace sentir algo frente al objeto que representa, a condición de que hayamos aprendido a “leer su mensaje”. En definitiva, el artista funciona frecuentemente como un crítico social y como un visionario. Su obra permite que aquellos de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto; habiendo visto lo oculto a través del arte, conseguimos hacernos mejores.

Las obras de arte nos transportan también al mundo de la fantasía y del sueño. Nos hacen revivir viejas imágenes y nos transportan con las alas de la imagen visual al mundo fantástico del sueño. Estas obras nos ayudan a participar de nuevo en los momentos mágicos de la mente y a revelar ideas y sentimientos escondidos en sus entresijos.

Las artes visuales no sólo funcionan en estos sentidos; llaman también nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia, lo cual nos permite hallar nuevo valor en ellos. La mirada del artista encuentra placer y significado en la sugerente sutileza de las reminiscencias y lugares de nuestra

existencia. La obra de arte muestra estas instituciones, las hace vivenciar y despierta de nuevo nuestra conciencia hacia lo que hemos aprendido a no ver. Así, el arte es el peor enemigo de la mediocridad, de lo mundano. Sirve para ayudarnos a redescubrir el sentido del mundo de la visión, desempeña un importante papel en el desarrollo de la vida de la sensibilidad y funciona como una imagen de lo que podría ser la vida.

El arte proporciona también los vínculos que consolidan el rito. Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. Revela lo inefable y amplía nuestra conciencia. En resumen, las funciones del arte son múltiples. Si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el lugar del arte en dicha tarea.

¿Por qué, entonces, teniendo el arte tan diversas funciones, puede ser tan débil su lugar en la educación estadounidense? El próximo capítulo ofrecerá una descripción del estado del arte en las escuelas estadounidenses y esbozará algunas de las principales corrientes intelectuales, atendiendo a cómo se han desarrollado sus objetivos y métodos en los últimos cien años.