

Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde*

María Esther Aguirre Lora**

Resumen
Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde

El presente artículo aborda, en una perspectiva de largo aliento, el despliegue de las artes, hasta llegarse a constituir, en el curso de la modernidad occidental, en un campo de conocimiento con sus propios lenguajes y particulares regulaciones. A través de ello se pone de manifiesto el carácter histórico y cultural en la organización del conocimiento y sus distintos niveles de articulación. Se analizan algunas de las implicaciones y herencias que de ello presentan nuestros actuales sistemas de educación artística (escuela básica) y formación artística (escuela profesional).

Abstract
The paths of art, formation, and Art Education. Notes for a demarcation

With a long-lasting perspective, this article deals with the development of the arts up to a point where they have become, in the course of western modernity, a field of knowledge with its own languages and its own particular regulations. This shows the historical and cultural character of the organization of knowledge, and its different levels of articulation. This article analyzes some of the implications and legacies of this development in our current systems of Art Education (basic school) and Art Formation (professional school).

Résumé
Les sentiers de l'art, la formation et l'éducation artistique. Notes pour une démarcation

L'article reprend dans une perspective de longue durée, le développement des arts jusqu'arriver à se constituer, au cours de la modernité occidentale, dans un domaine de connaissance avec ses propres langages et règlements particuliers. On montre à travers cela le caractère historique et culturel dans l'organisation de la connaissance et ses différents niveaux d'articulation. Quelques implications et héritages sont analysés depuis nos systèmes actuels d'éducation artistique (école primaire) et formation artistique (école professionnelle).

Palabras clave

Historia de las artes, educación artística, modernidad
History of the arts, art education, modernity
Histoire des arts, éducation artistique, modernité

* Este artículo constituye un avance de la investigación en curso, "Historia social y cultural de la educación artística en México, 1920-1970", con sede en el Instituto de Investigaciones sobre la Educación y la Universidad (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

** Doctora. Investigadora de carrera en el IISUE.
E-mail: lora@servidor.unam.mx

Se necesita hacer que lo familiar parezca extraño; lo natural, arbitrario

Víctor Shklovsky

Un punto de partida

En las sociedades contemporáneas, el universo de la educación y de la formación artísticas[1] plantea una complejización cada vez mayor al calor de los proyectos neoliberales en que estamos inmersos, lo cual nos demanda otros niveles de comprensión de la problemática. Esta situación nos enfrenta a la necesidad de aprehender algunas huellas sedimentadas en la educación artística de hoy, de reposicionar su sentido en las sociedades actuales, en las búsquedas y ensayos a contramano que nos envuelven cotidianamente, así como en otros tantos indicios de su aparente marginalidad y descuido.

Somos herederos, cada vez más conscientes, de los proyectos históricos, civilizatorios, de Occidente, por vía de los cuales, habiendo depositado la solución de la mayoría de los males sociales en la autoridad de la ciencia positiva y de la técnica que de ella deriva, a la vuelta de los años —¿de los siglos?— nos topamos con comportamientos sociales y visiones del mundo anclados en una mentalidad movida por lo cuantificable, lo mensurable, lo fáctico, lo susceptible de controlar, de verificar, y en valores como el sentido de utilidad exacerbado y distorsionado, la eficacia, el eficientismo y el productivismo, en versiones que se tornan más avasallantes día a día. Nos confrontamos, de lleno, con lo que Jürgen Habermas (1987) ha acotado como *racionalidad funcional,* que se esfuerza por monopolizar los ambientes sociales y culturales, e invadir las diversas esferas de la vida pública y privada.

Es desde este lugar donde, en clave de *modernidad,* durante años, se ha producido conocimiento, se han generado teorías, se han legitimando unos saberes por sobre de otros, se han establecido instituciones educativas, se han seleccionado y estructurado contenidos, se han formulado sistemas pedagógicos que, por fuerza, influyen en el modo de ver la reali-

1 En principio distingo entre el ámbito de la educación artística y el de la formación artística que, a fuerza de reiterar un uso convencional, han derivado en su orientación hacia la escuela básica o bien a la profesional; sin embargo, en el curso del texto, para evitar reiteraciones, en ocasiones empleo educación artística en sentido lato, aludiendo, en general, a este campo de problemas.

dad, de desplazarse por el mundo, de asumir los propios proyectos, de establecer prioridades, de construir la propia subjetividad, todo lo cual se proyecta en las comunidades más amplias a las que pertenecemos. De este modo, la mirada que pueden aportar los lenguajes simbólicos de la cultura (corporales, sonoros, visuales, gestuales) va quedando relegada, disminuida, diluida, negándose así, a seres humanos y sociedades, un ámbito fundamental de comunicación humana, de expresión de lo subjetivo y lo sensible, de la experiencia de estar abierto al mundo, desde formas de conocimiento que sólo puede suministrar el campo del arte, desde su propia lógica, desde las particulares formas de simbolización que pone a nuestra disposición.

Sin lugar a dudas, el arte en la educación, en el contexto de la alta modernidad, se desplaza paulatinamente en las instituciones de educación formal y no formal, en el mejor de los casos, a un lugar accesorio, más articulado con el uso del tiempo libre, la recreación, y aun el adorno, sometido, a la par que otras expresiones de la cultura, a la oferta del mercado y al consumismo imperantes —situación tan cuestionada por Hans-Georg Gadamer (1991); véase también García Canclini (1990)—; se restringen sus aportaciones a sacar a flote las festividades escolares y otras ceremonias cívicas de rigor, o sobrevive en los currículos escolares en su condición subsidiaria de los contenidos de estudio "verdaderamente importantes", pero se relega, o directamente se desconoce, su cualidad eminentemente formativa. Como dice Nora Ros:

> La actividad artística, múltiple e integradora, tiene diversas funciones en diversas épocas, épocas históricas y grupos sociales, pero quizás la importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia (2006: 3).

Por lo demás, no se trata de insistir en la polarización entre la ciencia y el arte, tan representativa del pensamiento ilustrado de Occidente, sino de reconocer la particularidad de lenguajes de cada campo y, en ese sentido, usufructuar las posibilidades que cada uno aporta en el terreno de la constitución del sujeto, los significados que se ponen en juego en la construcción de nuestro universo simbólico. Así, una *clave* importante para resituar la educación artística radicaría en reconocer "cómo habla el arte", cómo incide en la constitución del sujeto, lo cual nos conduce al terreno de la producción de conocimiento, donde se esclarece la particularidad del campo de conocimiento artístico en relación con el científico. Estamos de acuerdo con Violeta Schwarcz, quien precisa el deslinde de campos al señalar que:

> La obra de arte no presenta, sea cual fuere su material de base, enunciados declarativos o asertivos, sino que expone valores a la experiencia directa del sujeto, que se desarrolla a partir de un acto intuitivo-perceptivo frente a ella (s. f.: 5).

Consecuentemente, la producción de sentido y la comunicación que de ello deriva, privilegia, en cuanto a lo científico, las afirmaciones veraces y verificables, en tanto que en lo artístico dominan otros valores, no sujetos a discusión ni a verificación (Morris, referido por Schwarcz, s. f.: 5), más directamente vinculados con la expresión y la comunicación.

Ahora bien, la condición de marginalidad de la educación artística no sólo atañe a las instituciones de educación básica. Sobre las instituciones abocadas a la profesionalización artística también pesa la atención desigual que se ha dado a las políticas de fortalecimiento y de investigación en este campo. Pudiera decirse, a fin de cuentas, que queda

aún por esclarecer cuáles pueden ser las exigencias y las posibilidades formativas de lo artístico, de acuerdo con cada nivel educativo y la particularidad de la institución de que se trate.

El panorama de la educación y la formación artística en México —y posiblemente en la región latinoamericana, sin negar los avances de Argentina, Brasil, Colombia, entre otros— es, pues, denso y requiere aún de mucho trabajo de indagación y de reflexión, de hacer valer la cualidad de sus aportaciones en relación con las políticas educativas y las instituciones que las aplican.

Creo, sin embargo, y es la propuesta de este artículo, que una forma de entender, desde el presente, esta problemática, es tratar de emplazar históricamente algunos momentos particularmente significativos en el despliegue de este campo; esto es, de qué manera las prácticas significativas referidas al arte han sido motivo de reflexión, de análisis, de resignificaciones, puesto que permean los discursos educativos y formativos que se han estructurado en el proyecto de la modernidad que compartimos en Occidente. De entre los relatos y las explicaciones posibles, me aboco a ésta y asumo, en principio:

— Que el campo del arte, en lo que se refiere a la educación básica y a la formación profesional, se ha construido en el curso del tiempo, inmerso en las tramas de la vida social y cultural, a partir de cuyas necesidades, avances en distintas esferas, imaginarios, utopías, es donde adquiere sentido.

— Que el arte no es mera abstracción, ni consiste sólo en una definición acotada en un diccionario; remite a un universo en el que se integran, no necesariamente de manera orgánica y sistemática, conceptos, teorías, prácticas, instituciones, políticas, en estrecha interrelación y en constante transformación, lugar donde se combinan pequeños cambios, casi imperceptibles, con *giros* que, en un momento dado, los visibilizan.

A partir de ello, planteo algunos momentos relevantes en la constitución de este universo, así como algunas de sus implicaciones en los actuales procesos de educación artística.

Indicios en la configuración del campo de la educación artística

El arte como tal evoca imágenes relacionadas con la exaltación de la fantasía, la libertad creadora, la subversión de los valores y los comportamientos establecidos, la vida licenciosa de sus practicantes; nos confronta, asimismo, con el empleo de términos que hemos integrado de manera casi imperceptible al lenguaje cotidiano para dar cuenta de universos polares, como "artista" y "artesano", "obra de arte" y "artesanía", "arte" y "artes populares, folclóricas, étnicas"; designamos con el nombre de "pintor" al que trabaja con la brocha gorda, pero también al más logrado de los expositores de una muestra internacional; igualmente, generalizamos el uso de "maestro" para quien maneja la mecánica automotriz, la albañilería, la carpintería, más allá de aquel que ha logrado ese grado universitario; tendemos a identificar, como integrantes de las bellas artes, fundamentalmente a los artistas plásticos con preferencia a otros artistas; heredamos, a mediados del siglo XX, un Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL).[2]

Algunos de estos ejemplos son indicios de la manera en que el campo de las artes ha ido fijando sus límites, acotando sus fronteras, deslindando sus prácticas y reorientándolas, legitimando a sus protagonistas. Esto no ha sido tarea de un día ni de unos cuantos años;

2 En México el INBAL, cuyo proyecto estuvo a cargo de Carlos Chávez en el gobierno del presidente Miguel Alemán, se fundó en 1947.

tampoco es el resultado de un sesudo trabajo de escritorio: en el curso de la historia, la constelación semántica articulada con el concepto *arte* —artista, artesano, artesanía, artificio, ingenio, entre otros— ha experimentado sucesivas transformaciones, resignificaciones, derivaciones, fracturas, escindiendo, al pasar de los años y a partir de la lenta transformación de las prácticas, el mundo de los artistas y de los artesanos, el campo de las artes mecánicas y las liberales, de las artesanías y las bellas artes, de lo bello y lo útil, de lo refinado y lo ordinario,[3] todo lo cual tiene profundas implicaciones en el terreno de la educación en general y de la profesionalización de los artistas.

Y si bien hay tramas en relación con el arte que se han tejido durante, por lo menos, dos mil quinientos años, cuyos más remotos orígenes pudieran situarse en China, en Egipto, en Mesopotamia, donde había que resolver las necesidades de todo tipo que planteaba la vida, el proyecto de la educación en las artes en el que todavía hoy nos desplazamos data de poco más de dos siglos; surgió en Europa inmerso en esa gran matriz cultural y social que es la *modernidad,*[4] compartiendo sus certezas, sus consignas y sus lealtades. Hemos sido herederos de la noción de *bellas artes* que, consecuente con su filiación ilustrada, se revistió de universalismo y esencialismo, negándose las condiciones históricas y culturales en que se origina, y, desde ahí, ha impactado nuestros proyectos educativos, como veremos a continuación.

El legado de los antiguos

La noción de *arte* engloba todo aquello que concierne a la actividad humana que, desde los tiempos más remotos, aunque con diversas denominaciones, se orientó a la solución de problemas de índole práctica. Una de las expresiones más cercanas a nosotros, para el propósito que nos anima, es la que aconteció en Grecia, lugar donde se originan muchos de los dilemas de la cultura occidental que se proyectarían a la región latinoamericana, bajo el nombre de *téchne.*

La filiación del concepto de *arte* con respecto a la noción de *técnica* es clara: *arte* procede del latín *ars,*[5] el cual, a su vez, es la traducción del griego *téchne,* que en ese momento y para esa sociedad implicaba un campo de significados mucho más amplio que el que en la actualidad le atribuimos. Se refería (estamos hablando del siglo VI a. C.), a cualquier actividad humana que requiriera habilidad, destreza, tanto manual como mental. Por tanto, se refería a un saber razonado, conforme con una cierta preceptiva, de ningún modo improvisado ni liberado a la exclusiva imaginación, y, al implicar una acción humana, significaba lo opuesto a la naturaleza (*artificialia* versus *naturalia*). En este ámbito cabían actividades tan diversas como podían serlo la medicina, la relojería, la

3 Una aportación fundamental al respecto, en la medida en que profundiza en el modelo educativo artesanal, el cual resulta cercano a los procesos de transmisión de las artes, la constituye la obra de Antonio Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artesano* (1996). Esta obra es, desde mi punto de vista, una referencia obligada para el estudio del campo artístico.

4 En ella se incluyen diversas expresiones, como el pensamiento ilustrado, la expansión del capitalismo, el incremento de las redes de comunicación, el desarrollo de la lectura y la escritura como prácticas culturales, la confianza en el conocimiento científico y en la tecnología, la secularización de las sociedades, el deslinde de los ámbitos de incidencia de la Iglesia y el Estado, la mayor interdependencia de los sistemas económicos mundiales, el desarrollo de las redes de escuelas, y otras más.

5 Resulta sugerente mencionar que otros términos que comparten la raíz *ar* con *ars,* son *artus*, articulación; *armus,* húmero que implica movimiento; también ayuda a esclarecer el significado de arte señalar que *ars,* arte, es lo contrario de *iners,* inerte; es decir, uno se vincula con la capacidad de producir algo y el otro con su negación. Véanse Santoni (1996: 83); también Corominas (1980, vol. 1, "arte").

navegación, la cacería, la poesía, la herrería, entre otras muchas, pues en todas ellas, de acuerdo con los griegos, el ingrediente fundamental era una *téchne* particular, propia de los distintos oficios y ciencias, que requería la adquisición práctica de conocimientos y habilidades. Pudiera decirse, de acuerdo con Wladyslaw Tatarkiewicz, que la antigua *téchne* equivalía a lo que en nuestros días entendemos por *maestría* (1987: 80). *Technites* era el término con el que designaban a los expertos, quienes requerían de la pericia, en terrenos tan diferentes como los que señalábamos.

Ciertamente, si bien muchas de las expresiones que hoy consideramos artísticas surgieron en el espacio de lo sagrado —pensemos en la tragedia, en la poesía, en la música, en la danza—, revestidas de un carácter ritual, es en la Grecia clásica donde también puede percibirse su autonomización de las formulaciones rituales, de los ceremoniales sagrados, para introducirse de lleno en el terreno de la vida pública, en las *póleis,* y aun en la *paideia,* como parte del programa formativo de los ciudadanos. Se trata de prácticas y producción de formas que pudiéramos considerar laicizadas, secularizadas, más allá de un sentido ritual o de utilidad.

La *téchne* no fue ajena a la reflexión de los filósofos en la Grecia clásica: ya desde los sofistas se establecería una clasificación inicial, que persistirá hasta los debates actuales, según la cual se distinguía entre las *téchnai,* en relación con su sentido de utilidad, y las *téchnai* que producían placer (Tatarkiewicz, 1987: 82).

Platón y Aristóteles, por su parte y desde su propia perspectiva, teorizarán sobre ellas: el primero aplicó la teoría de la mimesis a la producción de imágenes a través del sonido, del lenguaje, de lo visual, de modo que las *téchne mimetiké* quedarían inscritas en la imitación de la apariencia —será la ambigüedad de la palabra la que inducirá al engaño, motivo por el cual expulsará a los poetas de la *República*—, en tanto que el segundo colocará en la misma balanza la dignidad de la *téchne,* como actividad humana práctica, y la filosofía, como actividad humana teórica, generando la posterior validación de la verdad derivada de la filosofía, como ámbito de lo real, y la verdad derivada de la producción de imágenes, como ámbito de lo posible. Fue Aristóteles también el que estableció la filiación de la *téchne* en relación con la naturaleza, en la medida en que la primera imita a la segunda. Las *téchnai* implicarán, por lo demás, un modo de hacer inteligente, una actividad razonada que es, a fin de cuentas, la que conduce a la experiencia y a la pericia (Papi et ál., 1981: vol. 1, 173 y ss.).

De los debates propios de la Alta Antigüedad, más allá del tiempo de Platón y Aristóteles, en relación con la organización del conocimiento, resultaría la distinción entre las *téchnai* manuales e intelectuales, que derivarían en las *artes liberales* o liberadas, que ponen en juego el pensamiento libre, y las *artes manuales* o vulgares, cuya exigencia es el trabajo físico donde la mano es la prolongación de la herramienta con la que se maniobra, con el esfuerzo que todo ello conlleva. Esto, por supuesto, se corresponde con la organización social, aristocratizante, que prevalecía en la sociedad griega, acorde con las atribuciones de las clases sociales, donde unos, liberados de toda carga, tenían el tiempo, los recursos y el don para dedicarse a las actividades propias del intelecto, de los hombres libres que no se degradaban trabajando con las manos para allegarse su sustento, en tanto que otros requerían laborar en actividades manuales por las que obtenían una remuneración, las artes propias de los siervos. Se trata, de hecho, de distinciones y clasificaciones que marcarán los programas educativos y formativos en el curso de los milenios, pues aún hoy podemos distinguir sus huellas en las diversas dicotomías: entre el conocimiento y la acción, entre el pensar y el hacer, entre "el brazo y la mente" (Santoni, 1995), entre el ocio y su negación (nec-ocio), entre los *naturalia* y *artificialia*.

Algunas soluciones del Medioevo

Los siglos de cristianismo fueron decisivos en relación con estas nociones: dieron un nuevo sentido al acto de la producción de cosas —*facere*—, fruto propio de la actividad del ser humano, deslindándola de la creación como atributo exclusivo del Dios-creador: *creatio ex nihilo,* argumento que los padres de la Iglesia y los teólogos en general se encargarían de subrayar con insistencia. Debieron pasar algunas centurias, como veremos más adelante, para que la condición creativa y el arte se reunieran íntegramente.

Pero volvamos al campo de las artes. La Baja Edad Media heredó la organización de los antiguos en artes liberales y artes manuales o vulgares, a las que llamó *artes mecánicas*. Ahora bien, en torno al siglo V d. C., el retórico Marciano Capella integraría las *siete artes liberales,* dándoles un orden de creciente complejidad —gramática, retórica, dialéctica, aritmética, geometría, astronomía, música (teoría de la música)— (Le Goff, 1985: 28). Sobre ellas, Boecio (480-525) hará una ulterior distinción en dos grupos, que definirá la organización de los estudios destinados a los clérigos y laicos letrados, el contenido de estudio de las escuelas monásticas y catedralicias hasta avanzado el siglo XII, e inclusive la misma estructuración de las facultades universitarias:

— *Trívium,* o tres vías, que aglutina las artes de las palabras, como lo son la gramática, la retórica y la dialéctica.

— *Quadrívium,* o cuatro vías, que a su vez aglutina las artes "reales" o físicas" necesarias para el conocimiento del mundo natural, esto es, la aritmética (cantidad), la geometría (espacio), la astronomía (esfera celeste) y la música (sonido) (Tatarkiewicz, 1987: 87).

No está por demás señalar que si bien los artesanos eran muy reconocidos por las aportaciones de su trabajo a la vida de la sociedad, con el paso del tiempo las artes mecánicas quedaron disminuidas y poco valoradas frente a las elitistas artes liberales. Hubo un momento, en la Alta Edad Media, en que "artes", sin más, llegó a ser sinónimo de arte mayor, el más perfecto y logrado, esto es, artes liberales y a ninguno se le ocurriría confundirlas con las vulgares. También resulta ilustrativo, en nuestros días, que así como aprendemos el *trívium* y el *quadrívium* en los años preuniversitarios inmediatamente se nos hacen presentes, no sucede lo mismo con las artes mecánicas, para las cuales, por lo general, carecemos de referentes o, por lo menos, no los recordamos con tanta facilidad.

Por lo demás, con respecto a las artes mecánicas, se ensayaron muchas clasificaciones y ninguna resultó totalmente convincente. Entre las que mayor aceptación tuvieron (hablamos ya del siglo XII), por su proximidad con las necesidades más apremiantes de la vida diaria y que, equiparándose con el número de artes liberales, forzadamente se organizaron en siete grupos, por dos vertientes, son las que Radulf de Campo Lungo propuso:

— *Ars victuaria* (para alimentación).
— *Ars lanificaria* (para vestido).
— *Ars architectura* (habitación).
— *Ars suffragatoria* (transporte).
— *Ars medicinaria* (para curar).
— *Ars negotiatoria* (intercambio de mercancías).
— *Ars militaria* (defensa).

En tanto que el filósofo y teólogo Hugo de San Víctor (1096-1141), en su *Didascalon, II*, propone:

— *Lanificium* (artes que aportan vivienda y herramientas).
— *Armatura* (artes de la edificación).
— *Navigatio* (artes de la navegación).
— *Agricultura* (artes de la producción de alimentos).
— *Venatio* (artes de la cacería).
— *Medicina* (artes de la curación).
— *Theatrica* (artes del entretenimiento en sentido amplio) (Tatarkiewicz, 1987: 87).

En esta nueva organización del saber habría, entre las artes liberales y las artes mecánicas, un mundo de diferencia, pues en tanto que unas, para su enseñanza, recurrían a los libros, a la autoridad del *magíster,* a la palabra y a la escucha, las otras participaban de las soluciones comunes a todas las artes, sea que entraran o no en alguna de las clasificaciones, y que, todavía en nuestros días, marcan los procesos de transmisión en este campo, los aprendizajes realizados en la práctica, al lado del otro. Esto es, se regulan por el estilo de vida de los gremios, en el que ocupa un lugar relevante el *modelo formativo* que se lleva a cabo en los talleres artesanales (véase Santoni, 1996: 69 y ss.), de habilitación sobre el oficio, dominado por el aprender con base en la misma práctica de hacer objetos útiles, de consumo generalizado, o bien por encargo, para determinados propósitos. Para ello, había que seguir las orientaciones, no siempre explícitas, del maestro, forma de comunicación que se inscribe más en el terreno de la cultura oral que de la cultura escrita, propia de los doctos. Era a partir de pequeños gestos y movimientos, aunado a una buena dosis de intuición y percepción, como se aprendían, en caso de que hubiera la inteligencia y capacidad para ello, los *misterios del oficio.*

Se trata de un camino arduo que, por lo general, empezaba a muy temprana edad (8 o 9 años), cuando los padres, o quienes hacían las veces de tal, delegaban al niño con la familia del maestro artesano, quien, a su vez, lo integra como uno más de la familia, en la que también se incluían los otros compañeros y aprendices, comprometiéndose, por lo regular con contrato de por medio, a enseñarle el oficio durante una cierta cantidad de años, además de vestirlo, alimentarlo y darle vivienda. La convivencia al interior de los talleres, que eran de condición modesta y sin ínfulas particulares, donde se mezclaban artesanos y aprendices de muy distinta edad y experiencia, era sumamente formativa. Había distintas, por así decirlo, especialidades: quien trabajaba la arcilla, quien mezclaba las tinturas, quien manejaba la madera, etc. Pero era el maestro el responsable de coordinar el trabajo de todos y de la obra que saliera de su taller.

Sin embargo, el mundo artesanal, fiel a su vocación medieval, no actuaba con libertad: estaba regulado por minuciosas reglamentaciones referentes a la vida interna de los gremios y al trabajo en los talleres. Existían, asimismo, contratos con respecto a cierto tipo de obras que se encomendaban, con fuertes exigencias y sanciones, que establecían las características, muy detalladas, de la obra contratada, frente a la cual el artesano, o artista, no tenía ninguna libertad, ni se la planteaba en cuanto tal.

Huelga decir que el estatus social del artesano-artista era muy diferente de quienes se dedicaban a las artes liberales y adquirían el grado de doctor, formando parte del círculo de los eruditos, por lo general próximos al poder.

Transitar hacia el proyecto educativo de la modernidad

El lento proceso de reconfiguración de las artes, la emergencia de la imagen del artista, así como la reflexión sistemática sobre los procesos de educación artística, en sentido amplio, podemos rastrearlos particularmente hacia mediados de 1400.

El giro del quatrrocento

Sin lugar a dudas, a partir del siglo XV, en el contexto italiano, como veremos a continuación, es donde se cristalizarán diversas prácticas que poco a poco nos aproximarán al campo de la educación artística de la época actual, incidiendo en los nuevos sentidos que se atribuyen a los anteriores conceptos, o bien en los términos con los cuales se nombrarían esas nuevas prácticas.

Las artes mecánicas no estuvieron exentas de conflictos en su interior. Las tensiones entre

artífices y mercaderes cada vez eran mayores, a desventaja de los primeros que, dependiendo de los segundos para la distribución de sus mercancías, terminarían por someterse a las reglas del juego que estos les impusieron. Existió, no obstante, un sector de artistas[6] que logró conservar una relativa autonomía, manteniéndose en contacto directo con los clientes, principalmente de la Iglesia y de la nobleza, para satisfacer sus demandas. Esto les requeriría diversificar sus arsenales y desarrollar gran perspicacia e inventiva para romper con los cánones de la producción en serie, pero también deberían desarrollar ciertas habilidades para atraer al posible cliente y colocar sus propias obras en el mercado de la época. A la vez, los artífices que producían sobre pedido y que llegaron a tener éxito fueron muy bien cotizados; sus ingresos aumentaron considerablemente, sus condiciones de vida mejoraron sin lugar a dudas; la necesidad de renovar su formación y de desarrollar nuevas destrezas para competir con otros también les planteó nuevas exigencias.

Con el tiempo, el alejamiento entre los artistas, que trabajaban sobre pedido, y los artesanos, que continuaban produciendo artículos de consumo generalizado, fue cada vez mayor, al grado que unos continuaron fabricando mercancías que fundamentalmente fueran útiles, como había sucedido antes, en tanto que los otros buscaban, además de la utilidad, la belleza de los objetos o bien exclusivamente la belleza.

El impulso de artesanos-artistas como León Battista Alberti (1404-1472), Leonardo da Vinci (1452-1519) —"la pintura es una cuestión mental"— y Miguel Ángel Buonarroti (1475-1564) —"No se pinta con las manos, sino con la cabeza"—, cuya actividad se percibía, sobre todo, vinculada con el esfuerzo físico, fue decisivo al respecto. Su apuesta se dirigió a evidenciar que el artista no era simplemente un artesano, puesto que su trabajo no se limitaba a echar mano, de manera repetitiva, de los procedimientos técnicos, y a dar la batalla por que lo que se englobaba como artes del dibujo (pintura, escultura, arquitectura) mejorara el estatus de sus practicantes, resituándolas dentro de las artes que requerían del pensamiento, donde la pericia técnica necesariamente se sustentaría en el razonamiento de la práctica, en el recurso de la matemática para calcular tanto las proporciones como la perspectiva. Y, declarando la autonomía de las artes, clamaban por la belleza como su finalidad, independientemente de su sentido de utilidad o de placer (Tatarkiewicz, 1987: 114), con lo que lograban, de paso, dignificar su imagen pública a través de su obra y de los tratados razonados sobre su arte.

Esto resultará novedoso y desafiante, pues no hay que perder de vista que persistía la práctica de los talleres artesanales como espacio formativo y de producción, donde el hacer, repetitivo, conservaba la tradición técnica que, puntualmente y bajo contrato, era transmitida de maestros a discípulos.

Asistimos así a un nuevo horizonte del campo artístico, cobijado por el humanismo, en el que se vislumbraría la necesidad de reorganizar el saber y de resituar a los artistas quienes, rompiendo vínculos con los artesanos, se aventuraban a proponer otros estilos formativos asentados en otras instituciones, nacidas de su propia experiencia.

El *Studio* terminó por ser más que un taller artesanal, un espacio de convivencia donde, fuera de las horas habituales de trabajo, se reunían a conversar y discutir los diversos puntos de vista sobre arte y política. Estos espacios, con el tiempo, se transformaron en las *academias,* donde los artistas que emergían podrían encontrar la libertad que les negaban los gremios (cf. Chastel, 1990).

6 Hasta aquí empleo indistintamente artífice, artista y artesano. Aquí sigo principalmente los planteamientos de Santoni (1996: 89 y ss.).

Ilustradora de la condiciones que ahora se perfilaban para el trabajo de los artistas es la obra de Giorgio Vasari (1511-1574), *Le vite dei più eccellenti pittori, scultori e architetti* (de 1550), donde hace una compilación de 162 biografías de artistas-artesanos del dibujo —englobando bajo esta categoría a pintores, escultores y arquitectos, que compartían la destreza en las artes del diseño—, con el propósito de lograr lo que en la actualidad podemos considerar una perspectiva crítica sobre su despliegue, en el que ocupa un lugar relevante la reflexión sobre el modo en que se formaron y con quienes se formaron, de lo cual se infieren los principios que regulan su arte (Vasari, 2007).

De manera paralela a la publicación de esta "primera historia de los artistas", Vasari fundó la Academia de las Artes del Dibujo (1562), contribuyendo a inaugurar lo que serían los nuevos espacios formativos para los artistas del siglo XVI en adelante, que habrían de integrar la enseñanza del sustento teórico y del saber hacer: las *academias de arte,* cuyo referente más antiguo antecedente se encontraba en las sociedades literarias, no exentas de una tendencia aristocratizante y difundidas a lo largo de Europa, dispuestas a polemizar con respecto a la superioridad de su saber en relación con otros campos.

Se trata de nuevas prácticas que tendrán, por lo menos, dos implicaciones muy importantes para nuestro universo de estudio: por un lado, se establece un deslinde significativo entre los artífices, del que derivaron nuevos sentidos para el *artista.* Por otro, el nuevo estatus del artista se proyecta en la reubicación de las artes: distanciados definitivamente de los oficios artesanales, se sienten avocados a inscribirse entre los doctos, en el espacio de las artes liberales, y hacen méritos para ello —es también Vasari, entre otros, quien edita su *Trattato delle perfette proporzioni* (de 1567), dando sustento "científico" a su hacer en el terreno de las artes del dibujo—.[7]

Por otra parte, conforme avanzaba el Renacimiento, iba quedando claro que las artes eran algo diferente de las ciencias, pero que también se querían percibir distintas de los oficios. Estos deslindes serán definitivos, en la medida en que avanza el pensamiento ilustrado, tan ocupado por ordenar y clasificar todo a la luz de la razón, y en cuanto las sociedades se vuelven más complejas y especializan cada vez más sus funciones.

Es relevante señalar que otro problema relacionado con la topografía del territorio de las artes fue lo que se incluyó y lo que se excluyó en distintos momentos y por motivos también diversos. Por ejemplo, la música y la poesía no encontraban un lugar propio, pues resultó muy difícil desprenderse de la tradición griega de la música, como arte de las musas, vinculado a las tradiciones pitagóricas de los saberes matemáticos y aun a la teoría de la armonía y sus efectos sobre el alma humana, así como también resultaba difícil aprehender la poesía de manera diversa a su condición de filosofía o bien de arte adivinatorio y profético.

Nociones tan comunes y corrientes en la actualidad, como la de *escultor,* por ejemplo, tardó más de dos siglos en formarse, pues en un principio las destrezas similares que variaban en el empleo de cierto tipo de materiales y en el uso de técnicas específicas, recibían diferentes denominaciones, como es el caso de *statuarii,* referido a la escultura en piedra; *caelatores,* en metal; *sculptores,* en madera; *fictores,* en arcilla; *encausti,* en cera (Tatarkiewicz, 1987: 45).

En fin, puede decirse que pintores, escultores y arquitectos, en el curso de los siglos XV y XVI, quedarían hermanados por la empresa

7 Son representativos de esta necesidad de legitimarse los tratados de dibujo y perspectiva que abundan en una prescripción detallada de cálculos, de criterios muy fundamentados, como los de Leonardo, Alberti, Piero della Francesca y otros.

que acometían y sus supuestas afinidades, legitimadas, en principio, por Vasari.

Las bellas artes aparecen en escena

Ahora bien, de la arremetida de los artistas-artesanos del dibujo del *quattrocento* recogemos otro deslizamiento semántico en el campo de las artes, en el que se pone de relieve la cualidad que atribuyeron a sus obras, en las que, por sobre la utilidad, se establecía la *belleza* como valor paradigmático.

Desde el siglo XV se venían ensayando diversas denominaciones que trataban de resaltar la cualidad de este sector de las artes: hubo quienes las llamaron *artes musicales,* apelando a la inspiración de las musas (Marsilio Ficino, siglo XV); otros se refirieron a ellas como *artes ingeniosas,* puesto que apelaban al intelecto y al ingenio (Giannozzo Manetti, siglo XVI), *artes nobles,* en la medida en que convocan los sentimientos más elevados (Giovanni Pietro Capriano, siglo XVI). También se conocieron como *artes memoriales,* puesto que apoyan el recuerdo de cosas y eventos importantes (Ludovico Castelvetro, siglo XVI) y, a la vuelta de los siglos, *artes elegantes y agradables* (Giambattista Vico, 1744) (Tatarkiewicz, 1987: 46-48).

De modo que si la noción de *bellas artes* no constituía una absoluta novedad, pues ya se había anticipado hacia el siglo XVI, fue mérito del abate francés Charles Batteaux (1713-1780), con su libro *Les beaux arts réduits à un même principe* (1747),[8] la aceptación de este concepto y su pronta difusión en diversas lenguas y su introducción en diversos diccionarios; inclusive Jean le Rond D'Alembert (1717-1783), en el "Discurso preliminar" de la *Enciclopedia* (1750), emplea y, de paso, legitima el nuevo término. El gran acierto de Batteaux fue, acorde al signo de los tiempos, el integrar, bajo la misma égida, un sistema de prácticas que compartían su distancia con respecto a las ciencias positivas, cuyo campo se había enriquecido y fortalecido enormemente, y los oficios artesanales, con respecto a los cuales se quería poner tierra de por medio.

Pudiera decirse que establecer la noción de *bellas artes* llevó casi trescientos años, hecho que no carece de importancia, puesto que nos remite a la nueva organización del conocimiento que se venía visualizando, acorde con las transformaciones de la vida social y el avance de las ciencias experimentales. El giro era decisivo: las bellas artes quedarían libradas a sí mismas, independientes y lejanas de las ciencias y de las manufacturas por igual, aun cuando las diferencias entre lo que se integraría bajo ese concepto no resultara totalmente nítido (véase Kristeller, 1952: 22 y ss.).

El giro del siglo XVIII fue decisivo: si con anterioridad el contrapunto de las artes era la naturaleza, ahora, el de las bellas artes —también siete en un principio: pintura, escultura, arquitectura, música, poesía, arte del gesto y de la danza— serían las artesanías, las artes populares, lo cual traía consigo otra polarización en el terreno del disfrute y de la cualidad del *gusto.* Las artes nobles, educadas, refinadas, iban de la mano con el gusto refinado y, por lo general, contemplativo, en tanto que las artes con sentido de utilidad o entretenimiento se orientaban a un gusto ordinario, propio del vulgo, detrás de lo cual se percibirían las tensiones entre lo culto y lo popular, entre los grupos de poder y el pueblo o los sectores sociales más amplios.

El otro problema que surgía era que las bellas artes se inscribían en el modelo de refinamiento al que accedían tanto los círculos aristocráticos como los burgueses, que habría de ser imitado por los demás sectores sociales, pues, de alguna manera, las preferencias culturales

8 Para ello distinguió entre las artes mecánicas, orientadas por el principio de utilidad, las bellas artes, cuyo propósito era el placer —música, poesía, pintura, escultura, danza— y las que combinaban el placer con la utilidad —elocuencia y arquitectura—. Véase Kristeller (1952).

devendrían uno de los indicadores de movilidad y de refinamiento social. Esto no sólo produjo la emergencia del concepto de *público* y de prácticas que se asentarían en la creación de instituciones como el museo, el teatro, la sala de conciertos, sino, sobre todo, un *problema de educación,* que habrá de resolverse con otros espacios formativos, propicios a la adquisición de comportamientos ad hoc.

Por otra parte, de manera paralela a la consolidación de la moderna nueva estructura de las artes, surge, por iniciativa de Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), hacia mediados del siglo XVIII, la *estética,* disciplina filosófica interesada en la experiencia y la representación de lo sensible, que, necesariamente, articulará ambos campos.

Son las voces de la segunda mitad del siglo XVIII, que se escucharán más allá de ese siglo, las que sostendrán la posibilidad de la educación en el arte, por el arte y la estética: la belleza, la gracia, el sentimiento de lo bello, la sensibilidad hacia la belleza en el arte, pueden enseñarse, pueden aprenderse, lo cual nos liga, por una parte, con la condición educativa, la genérica cualidad civilizatoria, del arte; por otra, con las posibilidades de formación del *genio,*[9] desarrollando el gusto y la pericia. Joachim Winckelmann (1717-1768) escribe *Disertación sobre la capacidad del sentimiento de lo bello en el arte y sobre la enseñanza de la capacidad misma* (1763); Friedrich Schiller (1759-1805), *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795); Immanuel Kant (1724-1804), *Crítica de la facultad de juzgar* (1790), convencidos del papel protagónico del arte y de los artistas en el cambio social. Aunque, eso sí, no se trataba de cualquier tipo de arte, sino el "arte serio", que habría de reunir ciertas condiciones de profundidad y moralidad. Se trata de obras que circularon, tan ampliamente como sería posible, en los círculos de maestros normalistas y en las revistas pedagógicas del último tercio del siglo XIX y primeras décadas del XX.

Del siglo XIX en adelante, la noción de *artes* a secas —despojada desde finales del siglo XVIII del calificativo "bellas"—, frente a los oficios y las ciencias, como anteriormente había sucedido con las artes liberales en el curso del Medioevo, remitiría directamente a este nuevo campo, dominio exclusivo de las representaciones sociales que ahora suscitaría el "artista".

En fin, si en los siglos anteriores, remontándonos hasta los orígenes de Occidente, las actividades que ahora quedarían englobadas en lo que se conocerá como "bellas artes" habían tenido como paradigma de sus realizaciones a la naturaleza, fuera para imitarla, para descubrir sus mecanismos secretos y aun para perfeccionarla, mediando en ello distintos argumentos y tomas de posición siempre delimitados por la mimesis, por la *imitatio,* a horcajadas de los siglos XVIII y XIX se perfila un nuevo paradigma para el arte, que tiende a desplazar al de la naturaleza: el de la *subjetividad,* que se definirá por la expresión y la *inventio.* Es decir, la actividad del artista se vuelca hacia la expresión de su mundo interior; desde el plano de la experiencia subjetiva se apropia del universo de la realidad objetiva, que es histórica y cultural. De ahí que el arte, como ahora se percibe y donde entra en juego la sensibilidad romántica, dé curso a producciones en las que cumple un papel decisivo el plano de la ensoñación, de la imaginación, de la exaltación de la sensibilidad y de las pasiones, de la singularidad del autor.

La condición del artista radicará, ahora, en el compromiso de penetrar en lo más profundo de su ser, de sus temores, de sus añoranzas, de sus sueños, siempre en su cualidad de dar formas nuevas y sentidos nuevos al mundo ex-

9 La Francia del siglo XVIII es la que aporta al lenguaje del arte un nuevo concepto, el de *genio,* de *gignere,* engendrar, para hacer referencia a la fuerza creadora fuera de lo común.

terior, siempre desde la dimensión de la subjetividad del ser humano, siempre ampliando el espectro del campo de la conciencia y de lo que escapa a ella. Desde ahí percibe su tiempo y su cultura y lo comunica a los otros. El *arte* y el *artista* se ubicarán, en adelante, en la región de la *expresión de lo inefable* y de la *creatividad,* cuyo impulso de romper con cánones establecidos los coloca en el terreno de la aventura del descubrimiento interior.

Es indudable que la creación de nuevo sentido para el campo del arte y de la actividad del artista se gesta en medio de los complejos y diversos legados del siglo XVIII y de la emergencia del movimiento romántico; también participa del refinamiento que implica el ascenso y la consolidación del modo de vida burgués.

Nuevamente los escultores, pintores y arquitectos, por alguna extraña razón, quizá relacionada con su posicionamiento en el mercado, se apropiarán de la noción de *arte.* Tanto es así que se asiste, durante el siglo XIX, a la fundación de distintas academias y escuelas de bellas artes en Europa y América, como instituciones profesionalizantes en las artes del dibujo, en tanto que poesía y oratoria se reagruparían en la categoría de *bellas letras* o *letras elegantes,* con sus respectivas academias formativas. La música continuaba oscilando entre la teoría y la práctica, entre las universidades, como espacio formativo donde se estudiaba desde la perspectiva de la matemática, la acústica, la armonía, y el aprendizaje de la práctica de la composición, el canto y la ejecución instrumental, derivada a los antiguos conservatorios europeos que, con Napoleón Bonaparte, redimensionaban su papel formativo como instituciones secularizadas (véase Santoni, inédito).

Por otra parte, las oleadas democratizadoras, derivadas de los postulados de la Revolución Francesa como signo de los tiempos, fructificarían, en el siglo XIX, en los sucesivos despliegues de la escuela popular, y la sucesiva estructuración del sistema de instrucción pública, conforme avanzaban los años, paulatinamente introducirá, en la legislación educativa y en los planes de estudio de la escuela elemental, algunas actividades artísticas de distinto tipo (Aguirre, 2007: 38 y ss.) que, ya para inicios del siglo XX, plantearán un reto concreto para la educación artística de amplios sectores: ¿qué arte introducir en las escuelas?, ¿para qué?, ¿con qué maestros? Tales interrogantes, sin haber sido resueltas del todo, inaugurarían un campo más en el terreno de la profesionalización de los artistas y la formación de docentes: el de la educación en las artes.

Estamos frente a un campo cambiante, movible, que se define y redefine histórica y culturalmente. Queda claro, como lo señalara Paul Kristeller hace más de medio siglo, que:

> En el transcurso de la historia las artes han cambiado no solamente su contenido y estilo, sino también sus relaciones recíprocas y su lugar dentro del sistema general de la cultura, como ha ocurrido con la religión, la filosofía y la ciencia. Nuestro sistema familiar de las Bellas Artes no nació meramente en el siglo XVIII, sino que refleja también las condiciones culturales y sociales concretas de aquel tiempo (1952: 45).

Para no concluir

Por último, ¿qué es lo que subsiste hoy de estas tradiciones en el terreno de la educación y de la formación artísticas? Muchos de estos legados subyacen tanto en las formas de producción cultural como en los procesos de transmisión de las artes, así como en las representaciones sociales en torno a la imagen del artista y del arte.

Por otro lado, si bien la noción de *bellas artes* aún subsiste, también es cierto que, como lo

hemos visto, las artes, como sistema, como clasificación, no son perennes, ni estáticas; se encuentran en constante movimiento, en sucesivos desplazamientos, emplazamientos y reconversiones, imbricadas entre sí en el curso de los tiempos, comprometidas con los entramados sociales y culturales en que germinan.

La emergencia de las masas, el incremento de las clases medias, los avances tecnológicos, los nuevos lenguajes cibernéticos, la pérdida del aura del artista y las obras de arte, la crisis de paradigmas y de metarrelatos, así como los discursos de la posmodernidad, con su desdibujamiento de fronteras y recreación de miradas y temáticas, necesariamente replantean el papel del arte en las sociedades contemporáneas, su cualidad educativa, que heredamos de las vanguardias: el arte como el lugar de la utopía, donde puede ser posible cambiar a la sociedad, a las personas.

El arte y, por ende, la educación artística, no puede ser indiferente a los problemas actuales que aquejan a dichas sociedades, a la irrupción de los discursos de género, al reconocimiento de la pluralidad cultural, a los continuos mestizajes-hibridaciones de esas sociedades.

En fin, más que respuestas subsisten interrogantes, planteadas desde lugares renovados: ¿qué educación artística y para qué sociedad?

E, indudablemente, una de las vías para contribuir al conocimiento de este campo, es la investigación de las prácticas propias, el recurrir a la historia de la educación artística, no por sus aportaciones en lo disciplinar, sino como clave epistémica para comprender el momento histórico en que vivimos.

Pero, si hubieron de pasar veinticinco siglos para que las artes se pudieran integrar en la propuesta formativa de la modernidad, ¿será que habremos de esperar a que pasen otros tantos siglos para generar teorías, conocimientos y prácticas sensibles a la particularidad del campo de la educación artística, evitando los forzamientos y los traslados mecánicos de otros campos, distantes?

Referencias biblio y cibergráficas

Aguirre, María Esther, 2007, "De cómo se introdujo la enseñanza de la música en la escuela primaria", *Correo del Maestro,* vol. 12, núm. 135, ago., pp. 37-41. *Correo del maestro,* [en línea], disponible en: http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2007/agosto/2incert135.htm

Chastel, André, 1990, "El artista", en: Eugenio Garin et ál., *El hombre del Renacimiento,* Madrid, Alianza, pp. 229-258.

Corominas, Joan, 1980, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico,* con la colaboración de José A. Pascual, Madrid, Gredos.

Gadamer, Hans-Georg, *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta,* Barcelona, Paidós Ibérica, 1991.

García Canclini, Néstor, 1990, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad,* México, Grijalbo.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa,* Taurus, Madrid, 1987.

Kristeller, Paul, 1952, "The Modern System of the Arts", *Journal of the History of Ideas*, vol. 13, núm. 1, pp. 17-46.

Le Goff, Jacques, 1985, *Los intelectuales en la Edad Media,* Barcelona, Gedisa, Hombre y Sociedad.

Papi, Fulvio et ál., 1981, *Filosofie e società,* vols. 1 y 2, Bologna, Zanichelli.

Ros, Nora, 2006, "El lenguaje artístico, la educación y la creación", *Revista Iberoamericana de Educación,* Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 44. *Revista Iberoamericana de Educación,* [en línea], disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF

Santoni Rugiu, Antonio, 1996, *.Nostalgia del maestro artesano,* traducción por María Esther Aguirre, México, Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Porrúa.

_, 1995, *Il braccio e la mente. Millenni di educazione divaricata,* Firenze, La Nuova Italia.

_, inédito, "Sobre los conservatorios y el oficio de músico", en: María Esther Aguirre, coord., *Re-pensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios,* México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Autónoma de México (UNAM).

Schwarcz López Aranguren, Violeta "El arte como construcción de conocimiento. Dicotomía con el conocimiento científico", en: *Academia Nacional de Educación,* [en línea], disponible en: http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/jornadaarte2006/VioletaSAranguren.doc, consulta: 3 de junio de 2009.

Tatarkiewicz, Wladyslaw, 1987, *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética,* Madrid, Tecnos, Metrópolis.

Vasari, Giorgio, 2007, *Le vite dei più eccellenti pittori, scultori e architetti,* Roma, Newton Compton, I mammut.

Referencia

Aguirre Lora, María Esther, "Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde", *Revista Educación y Pedagogía,* Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, 2009, pp. 15-29.

Original recibido: junio 2009
Aceptado: agosto 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.