

Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística

Imanol Aguirre Arriaga¹

Resumen

En este trabajo queremos plantear una revisión de determinadas concepciones profundas en educación artística. Para ello, comenzamos por reconceptualizar, con el antropólogo Clifford Geertz, la idea de arte, entendiendo éste como un sistema simbólico en interacción permanente con otros sistemas simbólicos en el seno de la cultura. En la segunda parte analizamos y desarrollamos las consecuencias que esta redefinición del papel de las artes en la trama de la cultura trae a la educación artística, proponiendo a partir de esta idea una redefinición del campo de estudio y de la estructura curricular y una reconsideración de las prácticas de interpretación y comprensión estética.

Palabras-clave: Artes visuales, sistema cultural, experiencia estética, interpretación, significado del arte.

Abstract

In this paper we essay a revision of some deep conceptions on art and art education. For that reason, according to the theories of the anthropologist C. Geertz, we start making a reconceptualization of the idea of art, considering that as a symbolic system which interact with other symbolic systems inside of the culture. In the second part we analyze and develop the consequences that this redefinition carries on the art education, proposing a new approach to consider the field of the study and the structure of the curriculum as well as a new perspective on the practices of interpretation and extraction of meaning in front of the visual arts.

Key Words: Visual arts, cultural system, aesthetic experience, interpretation and meaning of art.

Cuando en educación, y particularmente en educación artística, se trata el aspecto cultural, a menudo se entra en la inercia de concebir la cultura como una estructura fija que identifica perennemente a una comunidad. Algo así como un gran conglomerado de productos materiales, pensamientos, comportamientos y hábitos específicos; entre los cuales el arte vendría a ser una especie de acción y experiencia estética socializada. La consecuencia de ello es que los conceptos de cultura, etnia, grupo racial o comunidad suelen utilizarse prácticamente como sinónimos.

Frente a esta visión excesivamente estática de la cultura, postulamos, con el antropólogo C. Geertz (1973 y 1983), otra más dinámica que tiene en cuenta el cambio histórico, la transformación de los significados y el valor performativo de las prácticas culturales, entre ellas las de las artes. Definiríamos, por tanto, la cultura como una combinación abierta y en constante evolución de sistemas en

¹ Profesor Titular de Didáctica de la Expresión Plástica, del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra. Diplomado en Profesorado de EGB y Licenciado en Filosofía por la Universidad del País Vasco. Es Doctor por el Departamento de Filosofía de los Valores y Antropología Social de la citada universidad tras la lectura de su tesis "Metáforas espaciales del imaginario vasco. Una ejemplificación antropológica del espacio como trama narrativa en el arte moderno vasco."

interacción donde se resuelven problemas de significación, de articulación social o de definición identitaria. En este entramado de relaciones entre tramas simbólicas las artes no constituyen una empresa autónoma, como han pretendido la modernidad y las vanguardias, y como se pudiera deducir de una concepción acumulativa y compartimentada de la cultura. Adoptar como punto de partida una concepción dinámica de la cultura supone reordenar nuestras concepciones y creencias en torno a: 1/ los límites del arte, 2/ el significado artístico y 3/ la naturaleza de la experiencia y el juicio estéticos.

1/ Los límites del arte y el contexto cultural

La indefinición liminar de lo estético propicia interacciones constantes entre el arte y todos los demás sistemas culturales. En realidad, no hay símbolos específicamente artísticos y esto supone que cualquier cosa puede ser usada como símbolo estético, dependiendo del "juego de lenguaje" (WITTGENSTEIN, 1954) que articule el entramado cultural en torno a ella.

En la medida en que el arte no dice en sí mismo nada concreto, por tanto, podemos usarlo para expresar y representar simbólicamente valores e informaciones no estéticos, tomados de la ciencia, la ética, la religión o los aspectos más triviales de la vida cotidiana. Efectivamente, la práctica ha demostrado que el arte puede utilizar cualquier material, técnica o experiencia para "inventar" nuevos recursos simbólicos o redefinir los existentes. Esta peculiar forma de interacción entre el arte y la cultura explica, por ejemplo, que Gombrich (1959) calificara a Constable como el "verdadero inventor" del paisaje inglés o que la mera acción de recontextualización de un objeto, como las efectuadas por Duchamp, sea suficiente para generar sentido estético.

Además, la permeabilidad entre el arte y otros sistemas simbólicos es polidireccional y esto convierte al arte en generador de nuevos horizontes estéticos en el seno de la propia cultura. Efectivamente, el uso de recursos simbólicos tomados del contexto cultural para la creación artística es un hecho de suma trascendencia desde la perspectiva que estamos dibujando. Del mismo modo que las obras de arte se hacen significativas al amparo del contexto, también son capaces de modificarlo, alterando el corpus simbólico del que se nutren. Por ejemplo, el empleo de la "ventana" como metáfora por L. B. Alberti (1435), para referirse al cuadro, transforma el contexto de la percepción espacial del hombre renacentista, quien comienza a "mirar en perspectiva"; un modo de

mirar que tiene serias consecuencias en la transformación de la experiencia cotidiana, musical, científica o arquitectónica (PANOFSKY, E., 1927; BAXANDALL, 1972 e I. AGIRRE, 1993).

2/ Sobre la peculiar manera de significar del arte

El ejemplo precedente constituye una elocuente muestra del potencial performativo de los sistemas simbólicos, y del carácter dinámico del anudamiento entre constructo artístico y contexto simbólico.

Pero que la relación entre contexto y signo sea bilateral no implica necesariamente que ésta sea cerrada, tal y como pregonan las semióticas formalistas y las posiciones educativas derivadas de ellas que consideran el arte un lenguaje.

Que el arte constituya un sistema simbólico no significa forzosamente que este entramado sea formal, como han mostrado varios autores entre los que cabe destacar a N. Goodman (1968 y 1978). Si son el uso y el contexto de uso los que deciden sobre el carácter estético de cualquier símbolo, también el resto de las cuestiones relativas a su significación estarán, lógicamente, mediatizada por el valor cultural que se le atribuya, por el juego de lenguaje en el que se inscriba.

Las artes tienen, pues, una forma específica de significar, diferente a la de las lenguas y otros sistemas notacionales, cuyos aspectos más reseñables serían los siguientes:

a/ Lo que caracteriza a las artes es que materializan estéticamente un orden de significación y lo hacen así comunicable, promoviendo diversas interpretaciones. Es por ello que la interacción de las artes con el contexto es algo vivo y en constante evolución. Es tanto el contexto el que modela el sentido del producto artístico como viceversa. Esto tiene consecuencias inmediatas en la transformación del imaginario, que a su vez vuelve a mediatizar el sentido del producto estético, creando una continua retroalimentación. Las artes de este modo contribuyen a generar procesos que terminan afectando a todos los ámbitos de la cultura.

b/La significación en arte depende de la retroalimentación entre el ámbito de la representación y el de la interpretación, de modo que la ambigüedad y la

apertura (ECO, 1962) son las características más reseñables de la significación estética.

Los símbolos o constructos estéticos carecen de significado intrínseco, de tal modo que la interpretación es siempre una práctica de tipo metafórico, la cual atribuye sentido extrínseco a las prácticas y productos estéticos. El arte no significa, sino que muestra ostensivamente. Es decir, el arte significa algo bastante impreciso mediante algo más preciso como es un artefacto o hecho estético, en el que su significado es su sentido y su sentido es su uso (WITTGENSTEIN, 1954).

c/ Las propiedades significativas y performativas del arte se basan en el dominio de lo sensible, de lo imaginario y de su entronque con las experiencias vitales. El arte es capaz de aunar y sintetizar los valores más incongruentes en un constructo simbólico que permite socializar experiencias y nociones difícilmente expresables por otras vías.

3/ Sobre la concepción de la experiencia y el juicio estéticos

Vemos pues que concebir el arte enraizado en lo cultural, conduce a aceptar que la consideración de las obras de arte depende de su capacidad para conectar con aquella sensibilidad de la que son producto y que ellas mismas participan en desarrollar.

Entender la sensibilidad estética de esta manera supone rescatarla del ámbito de lo emotivo, en el que ha sido ubicada históricamente, y considerarla como una forma especial de conciencia del mundo, propia de un contexto cultural determinado; lo que M. Baxandall (1972) ha denominado el "estilo cognoscitivo". Según Baxandall el estilo cognoscitivo está formado por tres factores que, en gran medida son de índole cultural: 1/ el reconocimiento de la convención representativa, 2/ las habilidades perceptivas, 3/ la experiencia.

1/ La convención representativa, por definición, es una cuestión dependiente del acuerdo cultural y social, por tácito que éste sea. No es posible comprender, por ejemplo, que una línea negra sobre un papel signifique "caballo", si no hay un consenso cultural sobre el valor representativo de la línea con respecto a la apariencia visual de la masa de piel carne y huesos, que denominamos "caballo".

2/ Las habilidades perceptivas para sentir el arte, lejos de ser un asunto de competencia psicológica individual, están formadas, para Baxandall, por el conjunto de categorías o valores estéticos, la familiaridad con determinados esquemas visuales y las costumbres de inferencia y analogía. Es lo que el célebre historiador denomina "el ojo de la época".

Según Baxandall, una comunidad que centre constantemente su actividad cotidiana en torno a medir, pesar y contar, por ejemplo, será especialmente sensible a la cuestión de la proporción o el tamaño en las obras de arte, del mismo modo que hay comunidades con extraordinaria sensibilidad hacia una gran variedad de gamas de una misma tonalidad o hacia la variedad y la gracia postural en las representaciones del cuerpo humano.

Se puede ser, por tanto, especialmente diestro en observar relaciones proporcionales, en reducir formas complejas a combinaciones simples o poseer un rico juego de categorías para diferentes clases de colores y todas estas prestaciones son adquisiciones culturales.

Así, el artista (que comparte el imaginario social de su comunidad) se ve afectado por esta cuestión y es sensible a las clases de interpretación para la que están mejor dotados sus conciudadanos. De tal modo que puede adoptar la posición de dejarse llevar por el espíritu de su época o renegar de él, buscando nuevas vías para la creación, aún a riesgo de ser incomprendido.

3/ Baxandall completa su enunciado afirmando que, añadido a este sustrato instrumental que modela la percepción, uno lleva ante una obra de arte una masa de informaciones y presunciones, surgidas de la experiencia general. De tal modo que, por ejemplo, donde vemos un hombre con sayas sujetando la pata a un león podemos "leer" la historia de San Jerónimo extrayendo la espina de la pata del animal o donde vemos una figura tallada en madera en el país Dogón, interpretamos ídolos o deidades, de acuerdo a estereotipos culturales previamente aprendidos.

La visión de Baxandall resulta muy interesante y fue muy reveladora en su momento de las interacciones entre el contexto cultural y el arte. El, junto a otros autores como Debray (1991) o Gombrich, hicieron trizas el mito romántico y mostraron que el motor del arte está en la función social de la imagen.

Con estos ejemplos y su estudio sobre el arte del quattrocento Baxandall ilustra a la perfección lo anteriormente dicho respecto a la interacción entre distintos sistemas simbólicos, en general, o entre arte y contexto cultural, en particular. Sin embargo, el enfoque sobre el contexto cultural de la producción artística, la relativización del gusto o la atención al "ojo de la época", no debe llevarnos a ignorar, que el contexto cultural del artista no es sólo el de su época, sino también el de la tradición artística en la que inscribe su acción. Y en esto su experiencia es distinta de la de sus conciudadanos no artistas.

El problema mayor de la vinculación tan extrema de la apreciación estética al contexto cultural más inmediato, que presenta Baxandall, es que rezuma, a nuestro juicio, un excesivo aroma estructuralista. Es posible que el propio autor también lo hubiera visto así y quisiera compensarlo incluyendo la experiencia como aspecto destacado de la significación estética, ya que la experiencia abre una puerta a la intervención de factores menos estructurales y más personalizados en la determinación del juicio estético.

De hecho pudiera parecer que, al contar con la fuerza de la experiencia como tercer factor para la construcción del significado, Baxandall deja una puerta abierta al valor de lo contingente. Sin embargo nos atrevemos a afirmar que no es ése el sentido que pretende dar a su pensamiento, ya que en este caso también habla de experiencias colectivas y estructuradas, de significados previamente aceptados que encuentran su aplicación en la interpretación de las obras.

Es por eso que no quisiéramos dejar en el olvido la idea de que en la construcción del juicio estético intervienen factores de orden experiencial a los que Baxandall no se refiere. Que lo emotivo haya sido desplazado del centro de la experiencia estética no significa en absoluto que no tenga un lugar en ella. Porque, si bien es cierto que las significaciones son culturales, todas ellas encuentran un acomodo particular en cada uno de los sujetos, al enredarse con sus propias contingencias.

En conclusión, pensar en el arte como un sistema simbólico en interacción con el entramado cultural, lleva a colegir que el contexto es algo más que una colección de códigos semióticos, más o menos "abiertos", o la mera circunstancia del hecho artístico. Pero también a entender que esa interacción entre obras y sujetos es dinámica y compleja, sujeta a multitud de vicisitudes de orden social e

intrasubjetivo.

La obra de arte, tanto en su forma como en su significado, es el resultado del empuje de multitud de fuerzas que no son siempre específicamente intraartísticas y que configuran el equipamiento conceptual y sensible tanto de sus productores como de los receptores.

Por último, desde esta perspectiva, poseer sensibilidad estética no es exclusivamente dar respuesta emocional ante lo bello, si fuera posible afirmar que tal cosa existe fuera del juego de significados de cada contexto cultural. Ni tan siquiera eso que denominamos "gusto", que siempre ha permanecido refugiado en el ámbito de lo personal y subjetivo puede analizarse sin tener en cuenta la variable cultural. Tener sensibilidad estética es disponer de categorías y valores con los que aprehender estéticamente o poseer el dominio de un cierto "juego de lenguaje", es ser capaz de engarzar el producto estético con la experiencia vital.

IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Tras señalar aquellos aspectos en los que concebir el arte como sistema cultural afectaría a nuestras concepciones sobre el hecho artístico, nos parece conveniente presentar, en este apartado, una visión sobre el conjunto de implicaciones que una concepción del arte como ésta tendría para la educación artística: a) la identificación y segregación de lo artístico frente a lo que no merecería tal nombre; b) la organización curricular y c) la interpretación de los significados estéticos.

1/ Sobre el objeto de estudio de la educación artística

Una de las consecuencias más evidentes que nuestra concepción del arte tendría para la educación sería la de prestar más atención al entramado de relaciones sociales y significados culturales, que a nuestro juicio son el alma de la experiencia estética y del arte. Estudiar una forma de arte significa explorar cuestiones referidas a la sensibilidad colectiva, la imaginación, las categorías estéticas y el entramado de valores sociales y culturales implicados en el hecho artístico.

Sin embargo, una propuesta de base cultural para el estudio del arte no debería reducirse a determinar identidades y a demarcar los territorios del "nosotros" y

del "ellos", como tantas veces hacen algunas propuestas que se autodenominan multiculturalistas. Es tan importante estudiar lo que se hace como investigar sobre el conjunto de restricciones a que se somete la práctica del arte en cada contexto. Para estudiar el arte árabe, por ejemplo, es tan importante analizar las formas de sus decoraciones como porqué no se representan figuras humanas. Pero sobre todo es importante indagar, también, sobre los orígenes culturales y las características sociales e históricas de nuestra propia experiencia estética. En el caso concreto de la educación artística, por ejemplo, puede resultar tan importante determinar qué tipo de actividades artísticas desarrollan los niños en nuestro entorno cultural, como indagar sobre porqué utilizamos el término arte infantil, aunque las producciones infantiles no se suelen considerar dignas de exponerse, junto a los trabajos adultos, en galerías o museos.

Decir que el arte es una cuestión "local" significa decir que la obra de arte no existe fuera de una red de significados que le dan sentido; primero cómo "obra de arte" y luego como discurso sobre el mundo (GEERTZ, 1976). Ubicar, por tanto el hecho o la experiencia artística en esta red de significados es una de las tareas prioritarias de la educación artística.

Esta perspectiva nos lleva ineludiblemente a centrarnos en el estudio sobre las "prácticas" del arte y la experiencia estética. Es decir, en todos aquellos factores que configuran la experiencia artística entre nosotros y, sobre todo, las más cercana al ámbito educativo: el valor social del arte, las instituciones culturales como contexto de la experiencia artística (el mercado, las galerías, pero también la escuela o el museo), el uso social de la imaginería infantil, las propias concepciones sobre la función del arte, las relaciones entre experiencia plástica infantil y arte adulto, los usos de las producciones plásticas, etc.

No podemos olvidar, sin embargo, que estudiar las prácticas de la experiencia estética en el contexto cultural de esta parte del mundo desde la que escribimos, significa en la actualidad atender a artefactos y acciones que no necesariamente encuentran acomodo en el entorno cultural de las artes. Las prácticas sociales y culturales en torno a las imágenes emitidas por los medios o, más en general, lo que se conoce como cultura visual apelan a quienes estudiamos la experiencia estética reclamando un lugar en dicho estudio.

A este respecto cabe señalar que, desde hace varios años, diversos autores vienen reclamando que la cultura visual debe formar parte de nuestro ámbito de

estudio porque las imágenes reflejan prácticas culturales (HERNÁNDEZ, 1998) o porque son "primero, significativamente visuales y, segundo, constitutivos de actitudes, creencias y valores" (DUNCUM, 2003).

En otro lugar (AGUIRRE, 2000) nos hemos referido a la escasa pertinencia de usar el registro sensible (lo visual) como criterio de discriminación académica y hemos manifestado nuestra preferencia por la idea de cultura estética. No obstante no es el momento de extendernos ahora en este debate y sí, en cambio, de reseñar que concordamos en la ampliación de la delimitación de nuestro campo de trabajo al ámbito de la cultura visual, añadiendo a los argumentos expuestos por sus defensores que lo que hace de la cultura visual uno de los centros ineludibles de nuestra tarea es que, en el contexto cultural en el que nos movemos, la cultura visual ha venido a sustituir a las artes como agente principal de la experiencia estética.

2/ Sobre la estructura curricular y la organización escolar

El segundo bloque de consecuencias que nuestra concepción del arte como sistema cultural tiene para la educación artística se refiere a cuestiones de organización curricular.

Por un lado, ubicar el valor de las artes en el terreno de los significados nos obliga a contemplar la dimensión instrumental de aquellas. De forma que el curriculum de educación artística debería presentar una doble vía de desarrollo, dando cuenta tanto del carácter disciplinar como instrumental del arte. Es decir, contemplando el arte en su doble vertiente: a) conjunto de saberes acumulados a lo largo de la historia y b) portador de significados, configurador de experiencia e incluso de identidad.

Por otro lado, la concepción dinámica entre arte y cultura que venimos defendiendo también afectaría directamente a la planificación y diseño curricular, ya que requeriría una programación de contenidos y objetivos menos cerrada y definitiva. De acuerdo con la referida idea de transformación cultural y de su implicación en la exégesis del arte en cada tiempo y lugar, sería preciso promover proyectos curriculares más versátiles y dinámicos, capaces de adaptarse permanentemente a la transformación cultural, tanto desde el punto de vista de los contenidos como del de la metodología y los modelos de enseñanza/aprendizaje.

Esta visión dinámica de las relaciones culturales supondría, además, abandonar la idea de un educador artístico con conocimientos sobre arte frente a un discípulo carente de ellos, o la de un niño en solitaria refriega emotiva o cognitiva con sus propios trabajos. Anudar el arte con su contexto cultural solicita una apertura hacia la interdisciplinariedad en el diseño curricular de la educación artística, que afecta a todas las áreas curriculares y a todos los ámbitos del proceso de enseñanza aprendizaje.

La dotación del equipamiento para comprender, utilizar y producir arte, es una competencia humana que trasciende el estrecho espacio reservado a la educación artística. La capacidad para apreciar, valorar e incluso utilizar el arte como medio de expresión o comunicación de experiencias está fuertemente mediatizada por las características del equipamiento conceptual y simbólico que el educando adquiere en otros ámbitos curriculares. Si en el resto del currículo se trabaja sobre un equipamiento de tipo racionalista, cientifista (en el sentido positivista del término) o naturalista, es lógico que existan dificultades para generar un "gusto" en la persona así preparada por manifestaciones artísticas ajenas a sus prestaciones. Difícilmente se logrará, por ejemplo, una sensibilidad estética hacia formalizaciones no naturalistas en un sistema educativo completamente apoyado en una concepción narrativista y representativista del arte.

3/ Sobre la orientación exegética

El tercer bloque, por fin, sería el referente a la orientación que una concepción culturalista como la que presentamos podría introducir en el estudio de las obras de arte propias y ajenas.

La renovación de la educación artística, durante estas últimas décadas, ha consistido esencialmente en la integración curricular de contenidos referentes a la reflexión estética y la crítica de arte, en la ampliación del objeto de estudio a productos tradicionalmente considerados arte popular o "outsider art" y en concebir que el contexto cultural constituye un factor decisivo en el estudio del arte. Sin embargo, a pesar de las ventajas que esta opción exegética ha reportado a una visión autoexpresionista de la educación artística no ha podido evitar incurrir en determinados excesos y desenfoces que, a nuestro entender serían subsanables adoptando una perspectiva epistemológica sobre las relaciones entre arte y cultura como la que estamos presentando.

Respecto a esta última cuestión entender el arte como sistema simbólico vendría a corregir y reorientar los problemas y excesos más frecuente en los que suelen incurrir algunas perspectivas culturalista de la educación artística y que pasamos a analizar a continuación:

a) No comprender realmente el punto de vista del nativo

Uno de los principales problemas con los que se suelen encontrar determinadas perspectivas culturalistas de la educación artística es la dificultad para comprender y conectar realmente con el punto de vista del nativo (CHANDA, 2003), algo que por otra parte suele resultar fundamental en sus propuestas educativas.

Efectivamente, analizar formas de arte producidas en un entorno cultural ajeno al propio es una tarea que requiere muchísima atención. Aún cuando estemos dispuestos a considerar relevante el punto de vista nativo del productor, a menudo resulta difícil identificar en su discurso rasgos de nuestra manera de comprender las relaciones entre arte y cultura. Un par de ejemplos, tomados de ámbitos tan diversos como el de la artesanía tiv o el del arte renacentista, pueden ilustrar esta dificultad.

Para nuestros hábitos culturales resulta difícil aceptar como discurso estético la forma en la que el artesano tiv se refiere a la calidad del entintado de su rafia: "si el diseño no queda bien, se lo venderé a los ibo; si queda bien me lo guardaré; y si queda especialmente bien se lo regalaré a mi suegra". A pesar de que pudiera parecer bastante más próxima a nuestra tradición cultural, algo análogo puede ocurrir con la interpretación que el escultor Miguel Angel hace de la pintura flamenca de su tiempo, cuando afirma que "gustará... a cualquier devoto más que ninguna de Italia. Parecerá bien a las mujeres, principalmente a las muy viejas, o a las muy jóvenes, y así mismo a frailes y a monjas, y a algunos caballeros sin sentido de la verdadera armonía."

No es fácil que estas afirmaciones puedan ser consideradas como "un hablar sobre arte", desde nuestra óptica constituirían, más bien, un discurso sobre el comercio, la ideología o la vida cotidiana. Estos aspectos, que vinculan el logro estético a los valores sociales y que resultan ser los más significativos del hecho artístico en el sistema cultural de origen, suelen quedarse al margen del ámbito de estudio y, en consecuencia, de la investigación en educación artística.

Para una concepción del arte y la cultura como la que estamos presentando, por el contrario, analizar actividades sociales, anhelos políticos o proyectos morales (en relación con el sistema simbólico del arte) sería también una manera de tratar sobre arte, aunque a primera vista estos discursos pudieran parecer ajenos al ámbito de la estética.

b) Sobre la relación entre interpretación y producción

La segunda dificultad proviene de considerar que el único contexto que incide sobre el significado es el contexto de producción y considerar, por ello, el punto de vista del productor-nativo como el modo más legítimo de interpretación de las obras de arte (CHANDA, 2003). Este es un patrón de interpretación cada vez más frecuente en educación artística y sobre todo las propuestas de corte multiculturalista.

A este respecto, en educación artística hemos pasado de enfocar el estudio del arte desde una perspectiva completamente etnocéntrica a considerar los contextos en los que las obras de arte fueron producidas como la única fuente legítima de información para el análisis estético. Esta tendencia ha venido creciendo en los últimos años y está afectando a todos los entornos en los que se da algún tipo de educación artística. Por ejemplo, una de las "novedades" en las políticas educativas de algunos museos, consiste en restar voz al crítico para devolvérsela al artista.

Sin embargo, nosotros creemos que defender que el signo artístico debe ser interpretado a la luz del contexto no obliga necesariamente a restringir el ámbito de estudio al entorno de su producción. Está claro que cuanto más sea la información que dispongamos sobre el contexto de producción y uso de una obra de arte mayor será la posibilidad de que pueda engarzarse con eficacia en nuestra experiencia estética o vital (DEWEY, 1934). Pero este conocimiento no garantiza en ningún caso, la legitimidad de la interpretación ni mucho menos su veracidad. Cuando Chanda (2003) reclama la atención al punto de vista del nativo, concordamos en el interés sobre tal punto de vista, pero nos entran dudas sobre dónde buscarlo: ¿en el artesano o artesana fabricante del artefacto? ¿en el exportador o comerciante que lo vende al turista o al museo? ¿en el de quien ostenta el poder en la comunidad? ¿en el de quien ha emigrado a trabajar o a estudiar a Estados Unidos?

Aceptamos por ello el valor de otras interpretaciones próximas al contexto en el que se produce el artefacto, pero mantenemos que la peculiar performatividad del arte reside en que las obras se usan y "reproducen" en cada contexto en el que son consideradas como tales, independientemente del conocimiento que tenga el receptor-intérprete del sistema de reglas con las que fueron producidas e, incluso, del origen cultural de éstas. Para que cualquier producto artístico genere significación estética, sólo debemos disponer, por tanto, de contextos o espacios simbólicos adecuados, dispuestos a reconocer las características sistémicas de tal constructo estético como arte.

No hay, pues, como con frecuencia se pretende, una interpretación más veraz que otra, por muy alejada que se encuentre ésta última de la intención del productor y del contexto simbólico de la producción; y esto es importante consignarlo en educación artística. A nuestro entender, lo importante de considerar la variable cultural en este tipo de estudios no estriba en el intento (loable y democrático) de ponernos en el lugar del "otro". O, por lo menos, no sería éste el aspecto de mayor alcance para una exégesis de lo artístico desde una perspectiva cultural.

Por mucho que rasquemos en los orígenes culturales del objeto en cuestión, lo que la obra de arte hace emerger es nuestra propia imaginación y sensibilidad, formada por valores y categorías culturales propias del receptor, que en el mejor de los casos podrían llegar a anudarse con las del productor. Y este es el gran valor del arte como sistema de significación.

c) Confundir análisis y juicio estético

Es importante tener en cuenta esta última afirmación, porque nuestra familiaridad con los métodos analíticos y la pujanza de la hermenéutica en las ciencias sociales y en los estudios sobre arte están dando lugar a equívocos y confusiones en educación artística. Este tipo de procedimientos están tan integrados en nuestro equipamiento cultural, que se está cayendo en la tentación de suponer que por sí mismos son capaces de dar cuenta de la compleja realidad y en concreto de la realidad del arte. En educación artística es preciso tomar conciencia, sin embargo, de que la historia de la producción de una obra de arte o la descripción de su contexto no son la obra de arte ni tampoco su significación. El análisis debe pretender situar la obra en un entorno cultural y no buscar consagrarse como el alma del juicio estético.

El juicio estético es algo más complejo que la mera búsqueda de algún tipo de interpretación verdadera en la obra de arte, si tal cosa fuera posible. El análisis permite desvelar aspectos frecuentemente ocultos, pero éstos sólo cobran sentido cuando se enredan con la experiencia de quien analiza. Lejos del "desinterés" que preconizara Kant para el juicio estético, éste sólo es posible cuando el discurso de la obra y la experiencia del sujeto se encuentran. De ahí que resulte importante reseñar este múltiple vínculo en el juicio estético, que afecta tanto a las pretensiones del artista, a los contextos de producción y uso de las obras y a la experiencia personal de sus usuarios.

Por eso resulta útil la idea de Barthes (1971), quien propone distinguir entre "obra" y "texto", reflexionando, además, desde esta distinción sobre el origen de las dificultades culturales que grandes sectores de población tienen para usar productivamente el arte de sus conciudadanos. Una reflexión, por otra parte, con interesantes implicaciones educativas.

A juicio de Barthes, concebir los trabajos artísticos como obras implica ordenarlas en un discurso ya hecho, por ejemplo el historicista. Mientras concebir los productos artísticos como textos implica una actitud de investigación que puede asemejarse a la práctica de la escritura. Según esta segunda opción, los espectadores de arte no son sólo lectores, son también tejedores de ese texto que constituye cada producto artístico: "La reducción de la lectura a mero consumo es claramente la responsable del 'aburrimiento' experimentado por muchos ante el ('ilegible') texto moderno, el cine o la pintura de vanguardia: aburrirse significa que uno no puede producir el texto, abrirlo, ponerlo en marcha" (BARTHES, 1977:163).

d) Sobre el abandono o desenfoco en las actividades de tipo productivo en educación artística

Un último aspecto problemático es que las prácticas de interpretación mantienen en un segundo plano la dimensión "productiva" de la educación artística.

Resulta evidente que el conocimiento de la variedad de recursos creativos de los distintos contextos de producción artística es un bagaje excelente para el desarrollo de las producciones propias. Incluso se podría alegar que la distinción entre una dimensión receptiva y una productiva en la experiencia estética es completamente artificiosa. Sin embargo, una errónea conceptualización de las relaciones entre arte y cultura está dando lugar a propuestas educativas poco

afortunadas, ya que en muchos casos todo el esfuerzo de acercamiento a las diferentes culturas deriva en la repetición mimética de los estereotipos formales o de las técnicas y procedimientos de las culturas estudiadas (CHALMERS, 1996).

Analizar los constructos estéticos a la luz de los contextos de uso y producción contribuye a salvar este desajuste en el paso de la interpretación a la producción. Realizar arte desde una perspectiva culturalista no debe consistir, necesariamente, en repetir miméticamente las formas o los procedimientos de las culturas estudiadas. Evidentemente es importante llegar al máximo de sintonía con el punto de vista nativo, desvelando los valores estéticos que encierran sus trabajos o la peculiaridad de las formas y procedimientos que emplea. Pero, en todo caso, este material no constituirá sino el sustrato básico que, utilizado en referencia a nuestro propio bagaje icónico y nuestras categorías estéticas, dará lugar a una síntesis creativa y enriquecedora de nuestro capital estético. No tiene mucho valor formativo que nuestros escolares hagan caligrafía como los chinos o tallen la madera como los nuer. Sin embargo, la caligrafía o la máscara (sus procedimientos, sus formas y su significación cultural) sí que pueden y deben ser de gran valor educativo para la formación de una sensibilidad estética útil en nuestro propio contexto cultural.

CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos tratado de mostrar la relevancia que el uso de una noción dinámica de cultura puede tener para la orientación de la educación artística. Para ello, frente a la visión excesivamente estática que viene siendo tradicional en los programas educativos de enfoque culturalista hemos partido de la propuesta desarrollada por C. Geertz (1973 y 1983), definiendo la cultura como una combinación abierta de sistemas en interacción donde se resuelven problemas de significación, de articulación social o de definición identitaria.

Hemos analizado también de qué manera este cambio de concepción afecta a nuestras creencias sobre aspectos inherentes al propio ser del arte como son la demarcación de sus límites, su modo de significar o la naturaleza de la experiencia y el juicio estético.

Concebir el arte como sistema cultural explica que no haya símbolos específicamente artísticos y que cualquier cosa pueda ser usada como símbolo estético, de acuerdo a un "juego de lenguaje" marcado por el contexto.

Esta vinculación con el sistema cultural determina la especial forma de significar

del arte que se concreta en:

a) El arte muestra ostensivamente, es decir, significa algo impreciso mediante algo más preciso como es un constructo estético.

b) Las propiedades significativas no pertenecen al objeto, sino al dominio de lo imaginario y de la sensibilidad perceptual.

c) Por último, concebir el arte en un sistema cultural supone, de acuerdo con Baxandall (1972) considerar que el valor de los constructos estéticos depende siempre de su capacidad para conectar con aquella sensibilidad de la que son producto y que ellos mismos contribuyen a desarrollar, "el estilo cognoscitivo", haciendo con ello de la experiencia estética un asunto de tipo comunitario.

Una vez analizado en qué grado quedaría afectada la propia noción de arte al considerarlo integrante del sistema cultural, hemos tratado de ofrecer una visión general sobre el conjunto de implicaciones que este cambio de registro epistemológico tiene para la orientación de la educación artística, fundamentalmente en lo referente a 1) el objeto de estudio de la educación artística, 2) la organización curricular y 3) la interpretación de los significados estéticos.

En el primer caso, tener en cuenta los aspectos culturales no significa, necesariamente, indagar sobre las diferencias entre mis producciones y las ajenas, significa indagar sobre la manera en que las producciones artísticas (también las nuestras) se imbrican en toda una red general de significados de la que participamos y que llamamos cultura, analizando en qué medida la refuerzan, la transforman o la niegan.

Respecto a la organización curricular, una concepción como la presentada afectaría muy profundamente a la planificación y el diseño de la enseñanza artística ya que, junto a la lógica ampliación en sus contenidos y objetivos, debería abrirse hacia la interdisciplinaridad y la colaboración con otras áreas curriculares.

Finalmente, el tipo de relación entre arte y cultura que se propone exige una revisión de la forma de abordar el estudio del arte de otros contextos culturales distintos al propio y de la función que la interpretación estética debe tener en

educación artística. Se lograría con ello evitar algunos de los problemas y excesos que afectan en la actualidad a la educación artística, en concreto a la de corte multicultural, y que podrían quedar resumidos en los siguientes:

a) La dificultad para comprender y conectar realmente con el punto de vista del productor. Los obstáculos son menores si se aceptan como exégesis artística discursos sobre las actividades sociales, los proyectos morales o los anhelos políticos.

b) El de ignorar la importancia del contexto de uso en favor de una excesiva valoración del contexto de producción, pensando que el único entorno que incide sobre el significado de los constructos artísticos es su entorno productivo. Un exceso que suele traer como consecuencia otros mayores, esto es, considerar que el punto de vista del productor es el único que proporciona una interpretación legítima y veraz del hecho artístico y confundir la profundidad del análisis con la experiencia y el juicio estéticos.

c) Un tercer aspecto problemático, derivado de la cada vez más asentada orientación exegética de la educación artística, es que no se encuentra un modo eficaz de trasladar al ámbito de la producción las ricas experiencias y la sensibilidad adquiridas mediante el estudio y la interpretación de formas artísticas de otros contextos culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGIRRE ARRIAGA, I. (1993). *Metáforas espaciales del imaginario vasco*. Tesis Doctoral. UPV-EHU. San Sebastián. (Inédita)
- AGIRRE ARRIAGA, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística* (2ª Edición). Barcelona: Octaedro- UPNA
- AGIRRE ARRIAGA, I. (2004). Beyond the Understanding of Visual Culture: A pragmatist approach to Aesthetic Education. *The International Journal of Art and Design Education*, 23.3 (256-269)
- ALBERTI, L.B. (1435) *Sobre la pintura*. Valencia: Fernando Torres Editor, 1976.
- BARRAGÁN RODRÍGUEZ, J. M. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el curriculum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 24. Sept./Dic. Zaragoza,1995.
- BARTHES, R. (1971) *From work to text*. In: Stephen Heath (comp), *Image, music, text*. London: Fontana Press, 1977, 155-164.
- BAXANDALL, M. (1972). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*. Barcelona:

Gustavo Gili. 1978.

- CHALMERS, G. (1996) *Celebrating Pluralism. Multicultural Approaches to Art Learning*. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts.
- CHANDA, J. (2003). *Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural. El estado de la pedagogía artística multicultural*. II Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
- DEBRAY, R. (1991), *Vida y muerte de las imágenes. Historia de la mirada de Occidente*. Barcelona: Paidós, (1994)
- DEWEY, J. (1934), *El arte como experiencia*, México: F.C.E. (1947)
- DUNCUM, P. (2003), *La cultura visual como base para una educación en artes visuales*, II Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
- ECO, U. (1962) *Obra abierta.*, Barcelona: Planeta Agostini 1985
- ECO, U. and Al. (1992), *Interpretación, sobreinterpretación*, New York: Cambridge University Press.
- EFLAND, A.D.; FREEDMAN, K. & STUHR, P. (1996) *Postmodern Art Education: An Approach to curriculum*, Reston: NAEA.
- FERNÁNDEZ, J.W. (1974) Misión de la metáfora en la cultura expresiva. *Current Anthropology*, Vol 15-2
- FREEDMAN, K. (2002), *Cultura Visual e identidad. Cuadernos de Pedagogía*, 312 (59-61).
- FREEDMAN, K. (2002) *Teaching Visual Culture Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Reston: NAEA
- GEERTZ, C. (1973) *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa, 1987.
- GEERTZ, C. (1976) El arte como sistema cultural. En *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós, 1994.
- GOMBRICH, E.H. (1959). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.
- GOODMAN, N. (1968). *Los lenguajes del arte*. Barcelon: Seix Barral, 1976.
- GOODMAN, N. (1978). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor, 1990.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2000), *Educación y cultura visual*, Barcelona: Octaedro.
- LAKOFF, G. Y JOHNSON, M (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra. 1986.
- MARTÍNEZ GORRIARÁN, C. (1991) *El arte como sistema simbólico*. Tesis doctoral defendida en la UPV. Inédita.
- MARTINEZ GORRIARAN, C & AGIRRE, I. (1995) *Estética de la diferencia*. Irún: Ed. Alberdania.

- PANOFSKY, E. (1927). *La perspectiva como forma simbólica*, Barcelona: Tusquets. 1973
- RORTY, R. (1989), *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós (1991).
- RORTY, R. (1992), El progreso del pragmatista. In ECO et Al. (1992), *Interpretación, sobreinterpretación*, New York: Cambridge University Press.
- SHUSTERMAN, R. (1992), *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, rethinking art*, Massachusetts: Blackwell.
- SPERBER, DAN.(1974). *El simbolismo en general*. Barcelona: Anthropos. 1978
- STUHR, PATRICIA L. (1994) Multicultural Art Education and Social Reconstruction. *Studies in Art Education*, 35 (3), 171-178.
- SULLIVAN, G., (1993), Art-Based Art Education: Learning that is meaningful, authentic, critical and pluralist, *Studies in Art Education*, 35 (1), 5-21.
- WITTGENSTEIN, L. (1954) *Investigaciones filosóficas*. Crítica. Barcelona, 1988.