



ISBN: 978-607-30-0180-9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Antonio Viñao (2017)

“Prólogo”

en *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la
formación artística, ca. 1920-1970*, María
Esther Aguirre Lora (coord.), IISUE-UNAM,
México, pp. 9-15.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

PRÓLOGO

Hace poco tiempo recibí un correo electrónico de María Esther Aguirre Lora en el que me invitaba a prologar un libro, coordinado por ella, que versa sobre la historia de la formación artística en México en los años centrales del siglo xx, en sus diversas modalidades formales e informales, regladas o flexiblemente organizadas en función de sus contextos y destinatarios.

Mis dos primeras reacciones cuando leí su contenido fueron de sorpresa y agrado. Lo primero porque —ignoro cuál es la situación en México— en mi país, España, acaba de aprobarse una muy desafortunada ley de educación que reduce sensiblemente el tiempo dedicado a dicha formación, ya se trate de la música, de las artes plásticas o simplemente de cualquier actividad o materia que desarrolle la sensibilidad artística o humanística, sin que ello haya originado un fuerte rechazo social. Sorpresa, porque no son habituales en el campo histórico-educativo los trabajos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la formación artísticas. Incluso, hay quien, en dicho campo, los considera trabajos “menores” en relación con otros temas o cuestiones a las que se atribuye mayor relevancia.

Y agrado, porque el libro nada a contracorriente. Y aunque ésta sea muy poderosa, una obra de este tipo contribuye a revalorar lo que en el ambiente escolar y educativo tiende a ser menospreciado. Y ello ocurre incluso en el ámbito mundial. Cuando los promotores de los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) establecen una clasificación —pues de ello se trata— de los sistemas educativos de los diferentes países en función de

unas pruebas determinadas, elaboradas por ellos mismos, se limitan a tres ámbitos: lectoescritura, matemáticas y ciencias naturales. La consecuencia de esta carrera internacional por estar en los primeros lugares de la clasificación es obvia: los diferentes sistemas educativos acaban dando prioridad en sus currículos a aquellas materias y modos o criterios de evaluación por los que van a ser “medidos” y clasificados, con lo que relegan o consideran de menor importancia aquellas que no son evaluadas.

No hay nada que objetar, como es lógico, a la importancia de los tres campos elegidos —faltaría más—, pero sí a la concepción no integral de la educación, a la unidimensionalidad de las cuestiones o preguntas, al modo de evaluar, y a la situación de poder mundial que dicho sistema otorga a las agencias públicas o privadas de evaluación internacional. Dichos campos podrían ser otros; como también podrían ser distintos los objetivos de este tipo de evaluaciones, sus criterios de medición y de presentación y el uso de los resultados. En el fondo, la elección efectuada es consecuencia de otro error cada vez más comúnmente aceptado en nuestros días: que sólo es educativamente relevante lo que puede ser medido, lo cuantificable. Como lo no mensurable no puede ser objeto de evaluación cuantitativa —supuestamente objetiva—, y ello no concede poder a los evaluadores, estamos ante enseñanzas o aprendizajes “menores”, de escaso valor y no útiles desde el punto de vista de la eficacia, eficiencia, rentabilidad o rendición de cuentas del sistema, de los establecimientos docentes, del profesorado y del alumnado. Como suele decirse, “a quien tiene un martillo todo le parece un clavo”. Si una cuestión, algo, lo que sea, se mira desde un solo punto, “se acaba por hacerse solo determinadas preguntas y por responderlas de una manera determinada”.¹

Y aquí entra otro concepto: el de utilidad. Según cómo y para qué, las enseñanzas y la formación artística pueden ser, o no, consideradas útiles. Si el objetivo es puramente economicista y el siste-

1 Ha-Joon Chang, “Cómo ‘usar’ la economía”, 2004, p. 3. El autor se refiere al mundo económico y a los enfoques con punto de vista único que pasan por “científicos”, pero lo dicho es aplicable a cualquier otra cuestión o campo tan complejo como la economía, entre ellos la educación.

ma formativo ha de estar al servicio del mismo, benditas sean las enseñanzas “inútiles”. Sin embargo, hay argumentos para defender su utilidad, incluso desde una perspectiva utilitaria, si es que de eso se trata. Como es sabido, existe una estrecha relación entre música y matemáticas, así como entre música, habla y lenguaje. La música, además de “una forma de inteligencia”, es “matemática”, como nos dice Doug Goodkin en una entrevista.² Y en cuanto al lenguaje, ya Platón resaltaba cómo al ser mejores los niños “en el ritmo y la armonía” resultarán “competentes en el hablar y en el actuar, pues toda la vida del hombre tiene necesidad de ritmo y armonía”.³ Lo mismo puede decirse en relación con otras materias o actividades artísticas y disciplinas —por ejemplo, del cultivo de la poesía como lenguaje más puro, o de la labor artesanal y tareas artístico-manuales en la conformación de la mente—,⁴ o sobre el papel de la imaginación y de los símiles y metáforas en el ámbito de las ciencias naturales y experimentales, o en el de la investigación científica en todas sus modalidades y campos.⁵

Las enseñanzas y la formación artísticas son, pues, útiles para el mejor aprendizaje de la lectura, las matemáticas o las ciencias naturales, por mencionar los tres campos privilegiados hasta ahora en las evaluaciones internacionales. Pero su defensa y elogio no deben proceder de dicho carácter, al fin y al cabo instrumental o al servicio de otras materias. Se justifican por sí mismas, incluso como actividades y aprendizajes considerados “inútiles” desde una perspectiva utilitaria, en su sentido más prosaico y material. Su justificación procedería, en este caso, de esa misma “inutilidad”. No son formaciones o aprendizajes “productivos”, como dirían quienes juzgan lo artístico

2 Luis Gago, “Doug Goodkin. Pedagogo musical”, 1999, p. 38.

3 Platón, *Protágoras*, 1980, p. 135, versículo 326-b.

4 Sobre la relación mano-cerebro, véase Antonio Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, 1995.

5 Antonio Viñao, “Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo”, 1996, pp. 157-214 (referencias en pp. 207-211). Sobre esta cuestión, véanse los trabajos de Roger Shepard, “The imagination of the scientist”, 1988, pp. 153-185; Lorena Preta (comp.), *Imágenes y metáforas de la ciencia*, 1993. Eso por no recurrir a un texto algo anterior como el de Conde de Gimeno, *La metáfora y el símil en la literatura científica*, 1927.

por su valor financiero en el mercado, y confunden belleza o goce estético con precio y dinero. Ahí radica justamente el valor formativo de las enseñanzas artísticas: en que desde dicho punto de vista son “inútiles”, a diferencia, por ejemplo, de algunas de las nuevas materias introducidas por esa desafortunada ley de educación antes mencionada. Aunque hay algunas materias dirigidas a la formación del espíritu... empresarial. Éstas sí son materias “útiles” para el *necotium* —o sea, el negocio—, pero no para el *otium*, para el ocio.

En efecto, algo de lo que se dice en el poema *Confianzas* de Juan Gelman sobre los versos, puede ser en general aplicado a las enseñanzas y aprendizajes artísticos: “no ha de servirle para que peones maestros hacheros vivan mejor / coman mejor o él mismo [el poeta] coma y viva mejor”; tampoco “ganará plata con ellos / no entrará al cine gratis con ellos / no le darán ropa por ellos / no conseguirá tabaco o vino por ellos / ni papagayos ni bufandas ni barcos / ni toros ni paraguas conseguirá por ellos”. Pero crearán belleza y producirán emociones y sentimientos, estados de ánimo, que sólo el arte, en sus diversas manifestaciones, puede generar. Y aquí es donde radica la relevancia de la formación artística: en su poder creativo y emocional.

Por supuesto, el sentido último del poema de Juan Gelman va más allá de lo que aquí se mantiene. Pretende poner de manifiesto la utilidad de la belleza y del placer estético-artístico por sí mismo, con independencia de toda finalidad instrumental. Con estos versos “no tomarás el poder”, tampoco “harás la Revolución”, “ni para enamorar a una le servirán”, nos dice. Gelman sabe sobradamente que los versos pueden servir, entre otras muchas cosas, para enamorar, como le sucedía a Cyrano de Bergerac, y todo poeta o poetisa conoce, o para hacer —o, al menos, para intentar hacer— la revolución o para tomar el poder. Y ocurre con todas las formas y manifestaciones artísticas desde la música al teatro, el mural, o la pintura. Y ello tanto si el artista lo ha pretendido, como si quienes se apropian y reinterpretan su obra la convierten en icono o mito. El *Guernica* ya no es el *Guernica* como producto artístico; ni el coro del tercer acto, el “Va, pensiero”, de *Nabucco* fue, para los italianos de su tiempo, sólo un bello fragmento de una ópera determinada; ni la fotografía de la muerte del miliciano en la guerra civil española de Robert Capa,

o la de la bandera estadounidense hincándose en el monte Suribachi de Iwo Jima, tomada por Joe Rosenthal —con todos los debates suscitados sobre ambas, y el uso que se ha hecho de ellas—, son simples fotografías, sin más.

Y de ello, de esa capacidad del arte para conmover, emocionar, hacer sentir y, en consecuencia, para construir identidades nacionales o de grupo, formar ciudadanos, transmitir conocimientos y hábitos, reforzar otras enseñanzas y, en definitiva, como medio de ideologización, es de lo que tratan, entre otras cosas, los trabajos reunidos en este volumen, así como de los lugares e instituciones —academias, museos, salones, ateneos, talleres culturales, artísticos y recreativos, misiones pedagógicas, formaciones corales, centros de enseñanza, etc.— donde dicha formación se llevó a cabo. Estos trabajos son, en buena parte, resultado de la labor del Seminario Permanente de Historia Social y Cultural de la Formación Artística, creado en 2003 y coordinado por María Esther Aguirre Lora.

Vuelvo a la cuestión planteada al comienzo del prólogo. Bajo el dominio ideológico neoconservador se ha impuesto y aceptado como algo obvio y natural la índole utilitaria del sistema escolar, de un sistema y de una enseñanza orientados a preparar a la infancia, la adolescencia y la juventud para las demandas del actual mercado laboral. Hay quien, frente a ello, recuerda lo dicho por Gramsci en sus *Escritos desde la cárcel* al propugnar un programa educativo radical basado en “una educación común básica, que impartiera una cultura general, humanística y formativa” tras la cual, y sólo tras ella, los estudiantes entrarían en una fase educativa utilitaria.⁶

Hay poco nuevo bajo el sol. La distinción entre una formación general, común, sin vocación profesionalizadora, e integral —es decir, intelectual/científica, artístico/estética, moral/afectiva y físico/corporal—, en la que las enseñanzas artísticas tuvieron una especial relevancia, y una posterior educación profesional, de índole utilitaria, fue uno de los principios pedagógicos básicos de la Institución

6 Josh Cole y Ian McKay, “Commanding heights, levers of power: A reconnaissance of post-war education reform”, 2014, pp. 23-41.

Libre de Enseñanza creada en la España de 1876. En palabras de su más destacado fundador, Francisco Giner de los Ríos, escritas en 1892:

Parece que cada día va reconociéndose más y más que en la educación humana no hay sino dos esferas: a) la educación general, para formar al hombre como tal hombre, en la unidad y armonía de todas sus fuerzas; b) la educación especial o profesional, que lo prepara para el desempeño de una función social determinada, según su vocación, aptitud y demás condiciones naturales y sociales de su vida individual.

Aquel primer grado abraza íntegramente el desenvolvimiento de todas nuestras energías psico-físicas, sin excepción: actividades corporales, intelectuales, afectivas, morales, así íntimas como de relación y vida social en el mundo.⁷

En esta formación general, en la que Giner incluía la enseñanza primaria y la entonces llamada segunda enseñanza, formando un solo nivel educativo con entidad propia, la educación artística o estética debía desarrollarse merced a disciplinas como la historia del arte, la música y el dibujo o, de modo ambiental, mediante el cuidado puesto, como explicaría Cossío en 1887, en la decoración de las clases o del centro docente.⁸ En último término, su objetivo era el desarrollo del sentimiento estético tanto en sentido estricto —el sentimiento de lo bello, de la belleza— como amplio: “la facultad de sentir, [...] la sensibilidad en general”.⁹ Algo escasamente reclamado, incluso despreciado por ese mercado al que las reformas educativas neoconservadoras pretenden ajustar la enseñanza y todo tipo de procesos formativos en las sociedades contemporáneas.

7 Francisco Giner de los Ríos, “Nota sobre la segunda enseñanza”, 1927, p. 161. Texto presentado en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892.

8 Manuel B. Cossío, “Sobre la educación estética”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1887, pp. 321-322.

9 Pedro de Alcántara García, *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*, 1888, pp. 7-8.

De esa formación artística aquí se trata, y contra su consideración como “menor”, de baja relevancia, y las actitudes e ideas que la infravaloran es contra lo que este libro se levanta. Bienvenido sea.

Antonio Viñao
Universidad de Murcia, España

FUENTES Y REFERENCIAS

- Alcántara García, Pedro de, *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos, 1888.
- Chang, Ha-Joon, “Cómo ‘usar’ la economía”, *El País-Negocios*, 6 de julio de 2004.
- Cole, Josh y Ian McKay, “Commanding heights, levers of power: A reconnaissance of post-war education reform”, *Encounters on Education*, vol. 15, 2014.
- Cossío, Manuel B., “Sobre la educación estética”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 258, 1887.
- Gago, Luis, “Doug Goodkin. Pedagogo musical”, *El País*, 22 de febrero de 1999.
- Gimeno, Conde de, *La metáfora y el símil en la literatura científica*, Madrid, Establecimiento Tipográfico Huelves y Compañía, 1927.
- Giner de los Ríos, Francisco, “Nota sobre la segunda enseñanza”, en *Obras completas*, t. XVII, Madrid, Espasa-Calpe, 1927.
- Platón, *Protágoras*, Oviedo, Pentalfa, 1980.
- Preta, Lorena (comp.), *Imágenes y metáforas de la ciencia*, Madrid, Alianza, 1993.
- Shepard, Roger, “The imagination of the scientist”, en Kieran Egan y Dan Nadaner (eds.), *Imagination & Education*, Milton Keynes, Open University Press, 1988, pp. 153-185.
- Santoni Rugiu, Antonio, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, Scandicci, Florencia, La Nuova Italia Editrice, 1995.
- Viñao, Antonio, “Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo”, *Anales de Pedagogía*, vol. 14, 1996.