

El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable

LUZMILA MENDÍVIL
TRELLES DE PEÑA

Para quienes no quieren el cambio,
las artes y la imaginación pueden ser causa de problemas.
(Eisner, 2004:112)

RESUMEN

El presente ensayo gira en torno a la necesidad que tienen las instituciones educativas, especialmente aquellas que trabajan con primera infancia, de recuperar el arte como un tema central en la educación del niño pequeño, tanto de cara a las demandas del nuevo siglo, como también en respuesta a las necesidades más auténticas de todo ser humano. Asimismo aborda la función del arte en el desarrollo de capacidades inherentes no solo a los ámbitos personales, vinculados a la creatividad, la imaginación, y el desarrollo de la actitud científica; sino aquellas de índole social que comprenden la construcción de la identidad personal y cultural, las habilidades requeridas para la convivencia y las que conducen al cambio social.

Palabras clave: arte, cambio social, educación de la primera infancia, identidad, cultura

Art in early childhood education: An ineluctable need

ABSTRACT

The present essay focuses on the need for educational institutions, especially those working with early childhood, to recover art as a central issue in the education of young children, both in relation to the demands of the new century demands, as well in response to the most authentic needs of every human being. It also addresses the role of art in the development of inherent capacities not only to individual areas, linked to creativity, imagination, and the development of the scientific attitude, but those of social nature that include the construction of personal and cultural identity, as well as the skills required to live with others, and those leading to social change.

Keywords: art, social change, early childhood education, identity, culture.

Nos encontramos iniciando la segunda década del nuevo siglo, un siglo que de acuerdo con Edgar Morin (1999) se encuentra signado por dos paradigmas: la complejidad y la incertidumbre. Para este autor, la complejidad está instalada en el propio hombre, quien en sí mismo mantiene características antagónicas siendo a la vez «racional y delirante (*sapiens* y *demens*), trabajador y lúdico (*faber* y *ludens*), empírico e imaginador (*empiricus* y *imaginarius*), económico y dilapidador (*economicus* y *consumans*), prosaico y poético (*prosaicus* y *poeticus*)» (Morin, 1999: 29). Estas múltiples facetas contradictorias dan cuenta del cúmulo de rasgos que cada ser humano alberga, la complejidad de su actuar y más aún de lo que supone el vivir en sociedad relacionándose con sus pares.

La incertidumbre, por su parte, también es retomada por Eisner (2004), quien destaca que el mundo actual está lleno de ambigüedades, que existe la necesidad de aplicar el juicio en ausencia de reglas, así como de recuperar el rol de las emociones en la toma de decisiones, entre otros aspectos. Es decir, estos dos pensadores nos retan al presentarnos demandas que la educación en estos tiempos no puede dejar de lado: atender el enfrentamiento de la complejidad, tanto como el de la incertidumbre.

No obstante, aun cuando la educación es un factor de cambio social, el sistema educativo tradicionalmente mantiene una concepción fragmentada del hombre y se muestra resistente al cambio. La educación actual sigue concentrando sus esfuerzos en el desarrollo del aspecto cognitivo, ubicando a la educación de las artes en una posición marginal, o a lo mucho integrada al currículo como un componente secundario, lo que podría ser interpretado como «las artes se consideran agradables, pero no necesarias» (Eisner, 2004:13). Esto es, aun cuando a nivel de discurso no se discute el valor del arte en la educación; en la práctica, los decisores de políticas educativas, las instituciones educativas y los propios docentes, formulan sus planteamientos educativos al margen del desarrollo del potencial artístico.

Empezaremos justificando por qué a la luz de las necesidades del actual siglo, el arte debe recuperar protagonismo en la educación en general y en la educación inicial en particular.

La educación en el presente siglo reclama integralidad, vincular conocimientos, es decir, educar desde la complejidad donde los saberes no estén compartimentalizados. Esto demanda educar desde las diversas vertientes del conocimiento fomentando el diálogo entre disciplinas y recogiendo el aporte de cada una. En palabras del autor:

[...] de allí la necesidad, para la educación del futuro, de una gran religación de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de

ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes... (Morin, 1999: 23).

Ejercitar un pensamiento complejo implica ejercitar la mente para hacerla capaz de relacionar desde diferentes miradas, así como también a la luz de su contexto de producción. Recién entonces el pensamiento será capaz de reinsertarse en la globalidad. Esta es una demanda educativa que hasta la fecha no está siendo suficientemente atendida. El mundo actual requiere una formación amplia que posibilite diversas formas de comprensión de la realidad. ¿Cómo comprender entonces un mundo complejo si la única lectura que somos capaces de hacer se funda en una sola racionalidad? ¿Qué puede ocurrir si estos son los primeros aprendizajes sociales que recibe la persona? ¿Qué se aprende entonces?.

A nuestro entender en el presente siglo, la educación en general, y la educación inicial en particular, deben procurar un pensamiento múltiple y diverso que permita el abordaje que los tiempos demandan, posibilitando el análisis de fenómenos multidimensionales donde se respete lo diverso, se vislumbre el caos y al mismo tiempo se reconozca la unidad. Ello implica trasponer la causalidad lineal, por una causalidad multir-referencial, que busque dar respuesta a los desafíos complejos, para enfrentar las incertidumbres y a la vez se procure educar para la comprensión humana. El arte favorece una manera de pensar abierta y libre, basada en la empatía, la identificación y la proyección. Estas disposiciones apuntan al reconocimiento y respeto del otro, «la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad» (Morin, 1999: 52). La comprensión así entendida no es un acto cognitivo sino se ubica más bien en el campo relacional, donde el reconocimiento de uno supone no solo el reconocimiento del otro como acto de pensamiento. En su lugar, la comprensión abre paso a la acogida, a la emoción, y dispone actitudes favorables hacia los otros. Esta es una primera puerta que nos abre el arte.

De otro lado, debemos reconocer que el arte es una manifestación propia de la naturaleza del hombre. Es, en su sentido más justo, una forma de expresión y comunicación netamente humana, por ello fue previa a la aparición de la escritura. Sus orígenes se remontan a la prehistoria, testimoniando la vida de aquella época: ocupaciones, ritos, riesgos. La danza, la música, la pintura, el teatro, entre otros, han sido los canales auténticos y «naturales» para expresar la experiencia de la condición humana.

Desde un inicio, el ser humano se ha valido del arte para representar su mundo, crear sentidos y significados, transmitir experiencias estéticas que no necesariamente demandan comprensión, pero que le permiten un tipo de interacción única, que estimula formas de pensamiento, sentimiento y percepciones diferenciadas.

Lo que el arte ofrece al hombre, y por supuesto al niño, es una oportunidad para diferenciarse, pues las experiencias vividas, si bien pueden ser experimentadas de manera grupal, tienen un sello distintivo, sea como productor de la obra, sea como receptor de la misma. En este sentido, la experiencia artística es auténtica e intransferible porque cada quien la produce o percibe desde los marcos de referencia propios.

Sin embargo, en el campo pedagógico el estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación (Bamford, 2009) identificó que los criterios utilizados para valorar el servicio educativo se centran en logros en matemáticas, pensamiento científico y lengua; no obstante los diversos agentes educativos reiteraban entre sí la importancia de la educación artística en la educación y el aprendizaje. Esta inconsistencia entre pensamiento y acción educativa es reiterada en diversos tiempos y escenarios educativos.

Por su parte Eisner (2004:15) coincide al destacar el triunfo de la racionalidad técnica en la educación, lo que ha llevado a un «alineamiento» en la búsqueda de «un sistema eficiente, que nos ayude a alcanzar sin sorpresas ni incidentes los fines que perseguimos». Esto ha creado un compromiso prioritario con la eficiencia, dejando de lado la dimensión de la sensibilidad, del placer, de la imaginación, las cuales son inherentes a la naturaleza humana. En este sentido, este pragmatismo ha dejado de lado el hecho que el ser humano es un ser indivisible, que requiere desarrollarse a través de experiencias que den espacio al pensamiento, al sentimiento, al placer. Es en este campo donde el arte juega un rol especial en tanto «razón y placer se producen en la experiencia estética de forma inseparable, sin límites fijos, en una fusión entre articular y dejar libre» (Agra, 2007: 32).

Esto mismo ya había sido advertido por Morin, quien señalaba que una de las barbaries del siglo XX «viene del interior de una racionalización que no conoce más que el cálculo, e ignora a los individuos, sus cuerpos, sus sentimientos, sus almas, y multiplica sus potencias de muerte y de esclavización técnico-industriales» (1999: 21). Esta dura aseveración confirma la incapacidad social y educativa para asumir la complejidad y multidimensionalidad del hombre, lo que como efecto ha producido una mutilación de su ser humano, así como también un aumento del poder de la muerte y el deslumbramiento del hombre ante el desarrollo tecnológico masivo, sobredimensionando la

dimensión práctica, instrumental, materialista de su existencia, descuidando aquello que define su propia humanidad. Surge aquí la interrogante de ¿qué es lo propio de la humanidad?, ¿qué es aquello que nos hace propiamente humanos?

A este respecto, una primera dimensión de la humanidad es la biológica, la cual nos permite interactuar con el entorno, contrastando sabores, olores, texturas, imágenes, sonidos. Esto constituye la base misma de la vida, y se encuentra mediado por la cultura, el lenguaje, las creencias, los valores. Es a partir de este primer acercamiento empírico que se va conformando nuestra individualidad (Eisner, 2004). Es en esta capacidad sensorial, donde reside nuestra percepción del mundo y nuestra propia conciencia. Los seres humanos nacemos como seres sensibles que percibimos a través de nuestros diversos sentidos. Es en virtud de este sistema sensorial que somos capaces de experimentar nuestro entorno, distinguir progresivamente diferencias, formar conceptos, representarlos, y con ello desarrollar nuestro intelecto, hacer públicos los contenidos de nuestra conciencia, expresar nuestra individualidad y desarrollar nuestra capacidad de imaginación.

Si analizamos retrospectivamente nuestra propia existencia veremos que en un inicio nuestro aparato sensorial responde a «nuestra animalidad», al instinto de supervivencia que nos lleva a tratar de saciar las necesidades básicas de hambre o sueño. No obstante, este dispositivo sensorial se va afinando progresivamente, estableciendo juicios y conformando sentidos y significados acerca de lo agradable y lo desagradable, lo que valoramos y lo que desacreditamos; por tanto, lo que aceptamos y rechazamos en última instancia.

Esta formación de significados trasciende entonces el proceso sensorial. De hecho, a la par que vemos, juzgamos, comprendemos, y nos sensibilizamos ante las experiencias vividas reconstruyendo nuestro propio ser, lo mismo ocurre con un niño pequeño. Si no se tuvieran oportunidades esto no sería posible. Esa es la función propiamente educativa, crear opciones para ver no solo lo evidente, sino para captar los sonidos del entorno, entre otros. Se trata más bien de propiciar situaciones para experimentar la cotidianidad de una manera única, personal, diferenciada, apreciando la estética de dichos sonidos, afinando el oído, motivando la imaginación que la experiencia suscita, dando herramientas para trascender la sensorialidad biológica. Si tomamos el sonido como referente, no se trata solo de oír (proceso sensorial), sino de escuchar (proceso emocional, cognitivo, y moral), lo que implica comprender, sensibilizarse a la forma sonora, apreciar su estética, identificar sus componentes, emitir juicios, entre otros aspectos. Esa es la función de un docente responsable.

Cabe destacar que esto es mucho más importante en la primera infancia, período crítico del desarrollo humano durante el cual el estímulo de las capacidades sensoriales es de vital importancia. El niño pequeño experimenta paralelamente con todos sus sentidos; esta experimentación no solo es cuantitativamente distinta, más bien es cualitativamente diferente a cualquier otro momento del proceso de desarrollo. En palabras del propio autor: «lo que el niño aprende del mundo está influenciado por la manera en que explora sus características» (Eisner, 2004: 39). Privar al niño de la experiencia artística es privarlo de un modo de aprehensión de su realidad. En ello reside uno de los aspectos centrales que nos hacen ver la necesidad de una educación más sensible a las necesidades y proceso de desarrollo, propios del niño pequeño.

De modo complementario, la experimentación permite la ulterior elaboración de conceptos. Estos son asumidos como productos de la imaginación, de la creación de imágenes percibidas sensorialmente, a las que se les ha atribuido un significado. Por ejemplo, un círculo con un punto al centro, atravesado por dos líneas paralelas, pueden ser suficientes indicios para representar a un gato. Estos trazos nos sugieren la imagen de un gato, pero eso no sería posible si previamente no hubiéramos experimentado qué es un gato, sus bigotes, su forma. Es decir, nos bastan indicios para que nuestra mente configure significados a partir de nuestras experiencias previas.

Del mismo modo, la experimentación sensorial que todo ser humano percibe tiene que ver con una dimensión estética de la vida (Vasquez, 2010). La reacción humana frente a cualquier percepción supone una reacción de tipo estético, que a su vez constituye un sello de cualquier idea intelectual. Los aspectos propiamente sensoriales se forman y transforman durante toda la vida siendo perfilados por la cultura y sus lenguajes artísticos como formas de relación y comunicación humanas con contenidos estéticos.

A nivel social, este desarrollo estético se traduce en la producción de bienes de consumo humano que trascienden la cobertura de necesidades primarias, el uso del color, la fibra, la textura, la procedencia del material, el propio tramado son criterios mediados por la cultura que perfilan una cierta estética. Más aún, estas valoraciones y decisiones van configurando la propia voluntad. Por último, la experiencia estética ayuda a comprender la realidad como un hecho interpretativo, produciéndose visiones múltiples de una misma realidad.

Otro aspecto enfatizado por diversos autores (Eisner, 2004; Greene, 2005), es la importancia del arte en el fomento de la imaginación. Despertar la imaginación es una forma de encontrar nuevos sentidos y significados, es crear imágenes de realidades alternativas, abrirse a otras posibilidades diferentes a

las conocidas, inventar visiones de nuestro mundo, pero sobre todo imaginar es refinar y usar la sensibilidad.

La educación tradicionalmente se ha centrado en destacar lo factual, la linealidad, la concreción, minusvalorando los procesos imaginativos, que son justamente los que contribuyen a la interrogación permanente y con ello al desarrollo de la actitud científica. Los científicos, tanto como los artistas, requieren básicamente de imaginación. Por ello la consabida frase de Albert Einstein: «La imaginación es más importante que el conocimiento. El conocimiento es limitado, la imaginación rodea al mundo» (citado por Mayor Federico en Tünnermann, s.f: 12). Es decir, la imaginación constituye una capacidad humana ilimitada, plena, que fomenta la inventiva y promueve el desarrollo de la ciencia y de la cultura.

El papel de la imaginación es «despertar, revelar lo que habitualmente no se ve, no se oye, o no se espera» (Greene, 2005: 51) y en tanto tal, es ejercitar la libertad de particularizar la percepción. Igualmente, debemos reconocer en la imaginación la posibilidad de ampliar la propia experiencia, un modo alternativo de compensar carencias, superando la impotencia, aspecto especialmente gravitante si se trabaja con niños en condiciones de vulnerabilidad. A través de la imaginación los niños pueden sembrar esperanza al contar con una válvula de escape que les permite superar la sensación de hallarse anclados a una realidad inmutable. Los docentes tienen el deber de ayudar a los niños a leer, mirar y extraer sus propias interpretaciones avizorando otras alternativas; es tener la oportunidad para «prender la mecha, explorar lo que podría significar la transformación de esa posibilidad» (Greene, 2005: 72).

En otras palabras, imaginar supone ser capaces de romper con la realidad como asunto inmutable, es desafiar el «sentido común» construyendo nuevos órdenes de experiencia (Greene, 2005). Imaginar es liberarse de algo, superar su sentido real, formular hipótesis diferentes, emprender búsquedas, enunciar preguntas. Imaginar, por tanto, es una condición para el cambio.

A la vez, la imaginación tiene también una dimensión social que nos permite descentrarnos, trascender el plano personal para relacionarnos con otros. En este sentido, el impacto imaginativo puede alcanzar también el ámbito político, «la recuperación de la imaginación puede aminorar la parálisis social de la que somos testigos en nuestro entorno y restablecer la sensación de que se puede hacer algo en nombre de la dignidad humana» (Greene, 2005: 61). Al imaginar, el niño aprende que es posible pensar un orden de cosas mejor evitando la «resignación que paralice a las personas y les impida actuar para provocar el cambio» (Greene, 2005: 61). Esto podría interpretarse como la función moral de la imaginación, la que posibilita un estado de conciencia de

lo que supone estar en el mundo, leer la realidad desde la propia perspectiva interpeándola con relación a los otros, y extraer las propias interpretaciones de lo que se vive y siente. La imaginación constituye entonces un insumo básico para intervenir en la realidad. Si bien la imaginación constituye un aspecto importante en la educación de los niños, lo es también en la formación de sus docentes. Un docente que no ha desarrollado su propia imaginación, desconoce su significado y relevancia. En su lugar, un docente imaginativo puede crear y recrear situaciones incorporando algo nuevo cada día, renovando cotidianamente la sensación de posibilidad. Esto no es solo importante a nivel de desarrollo estético, más bien su importancia radica a nivel político como posibilidad de innovación y cambio, y más específicamente de intervención social. De esta manera la educación tiene el compromiso social y moral de contribuir al cambio, de posibilitar el desarrollo de una mente creativa que interpela la realidad incesantemente y sin temores, es decir,

La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se trata por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla (Morin, 1999: 17).

Un aprendizaje de las artes es el reconocimiento que «puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema» (Eisner, 2004:239), es decir la diversidad y la variabilidad son inherentes a las artes.

Por su parte Vasquez (2010) incide en el valor del arte como derecho humano. Para ello, la autora parte de la comprensión de los derechos humanos como «libertades, facultades, reivindicaciones relativas a bienes primarios básicos que incluyen a toda persona por el simple hecho de su condición humana, para la garantía de una vida digna». Desde esta perspectiva los derechos humanos no se vinculan exclusivamente con la supervivencia humana, condición primaria de la especie. El aporte de este pensamiento estriba en el reconocimiento de dimensiones sociales, económicas y culturales propios de nuestra humanidad.

La autora sostiene que históricamente los derechos humanos surgieron como efecto de la Segunda Guerra Mundial, a fin de proteger la vida humana y adoptar formas de vida más justas y respetuosas.

En un primer momento esta afirmación se centró en la defensa de la vida y la libertad para luego evolucionar hacia los derechos sociales, económicos y

culturales. Lo que los derechos humanos de primera, segunda o tercera generación comparten es esta búsqueda incesante de formas más dignas de existencia, en donde «los seres humanos se desarrollen en su condición de seres humanos, es decir, de afirmar sus capacidades y potencialidades intelectuales, creativas y afectivas de manera integral, logrando bienestar en libertad» (Vasquez, 2010).

En este sentido, el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) a la letra sostiene: «Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes, y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten». Este artículo destaca la participación de todo ser humano en las producciones culturales y artísticas que le son propias en el espacio, tiempo e historia que le toca vivir. Asimismo, reconoce la función del gozo, del placer, que todo ser humano experimenta en la experiencia artística.

Por su parte, el artículo 19 del mismo documento, reconoce el derecho de todo individuo a la libertad de opinión y de expresión. De este modo, todo ser humano tiene legítimamente el derecho a la expresión artística en sus diversos lenguajes, por constituir un medio inherente a su propia condición humana. También pone de relieve el que el lenguaje literal y la cuantificación no son las únicas posibilidades para representar la comprensión de algo; que la flexibilidad tiene un lugar central en la creación, que si surgen nuevas oportunidades estas pueden aprovecharse, y que estos son logros intelectuales. Es más «la capacidad de improvisar, de aprovechar las posibilidades imprevistas, es un importante logro cognitivo» (Eisner, 2004: 251).

De otro lado, el artículo 24 sostiene que toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre. El derecho al ocio, la recreación, la satisfacción intrínseca y el auténtico deseo de saborear el goce se amparan en este artículo. Esto es «tolerar potencia del deseo, el empuje de las energías diversas, la vitalidad del juego y la intención de transformar» (Greene, 2005: 86). Los docentes podemos fungir de agentes del sistema de poder o por el contrario, podemos desarrollar una pedagogía humana y liberadora en la que la espontaneidad y la alegría tienen un lugar y un sentido.

Por último, el inciso 2 del artículo 26 resguarda el derecho de toda persona a una educación que tenga como propósito el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos. En este sentido el arte como práctica de la libertad de expresión, como espacio de ejercicio democrático, promueve el respeto a la diversidad y la tolerancia entre los diversos grupos humanos. Es aquí donde el docente debe abrirse a las diversas

manifestaciones artísticas valorando las producciones independientemente de su procedencia étnica, política, nivel socioeconómico o cualquier otro criterio potencialmente discriminador, de modo que progresivamente se desvanezca esa división del arte culto como contrario al arte popular. El docente, tiene el compromiso de crear espacios de encuentro trayendo al aula las diversas manifestaciones artísticas brindando de esta manera oportunidades para que todos sean incluidos.

Asimismo la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), en diferentes artículos, considera diversos derechos vinculados con la expresión. Tal es el caso del artículo 13, el cual defiende el derecho que todo niño tiene a expresarse con libertad, incluida la expresión artística como uno de sus medios. Por último el artículo 31 señala el derecho del niño al descanso, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad; así como la participación libre del niño en la vida cultural y en las artes. De esta manera, puede apreciarse como la educación artística no es solo un contenido sino la expresión de un conjunto de derechos civiles que como ser humano, y como niño corresponden a este grupo etéreo. Cabe destacar que el inciso 7.1 del Proyecto Educativo Nacional (Consejo Nacional de Educación, 2006: 72) a la letra sostiene «asegurar prácticas pedagógicas basadas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de los niños», otro amparo legal para atender este requerimiento.

Para que la educación artística tenga lugar es preciso incluirla como parte del currículo de los estudiantes. Entendemos el currículo más allá de la presentación de un repertorio de aprendizajes. El currículo es más bien una estrategia para formular maneras para alterar el pensamiento, para optimizar las formas de pensar de nuestros alumnos (Eisner, 2004). Por ende, se trata de desarrollar los marcos de referencia para que los alumnos amplíen sus posibilidades de experimentación, de organización y de comprensión. Un currículo que no profundice suficientemente en la educación artística, perfila un modo social de ser, hacer, representar, sentir. Es decir, al plasmar las intenciones educativas en una propuesta curricular, el docente configura formas de pensamiento que van a ser aprendidas o por lo menos fomentadas en los niños. Si asumimos que un currículo persigue ciertos fines educativos, cabe preguntarse entonces ¿Puede un currículo que no considera la educación artística conducir al desarrollo de personas y sociedades más humanizadas e inclusivas?

A nuestro entender, a nivel curricular el docente debe considerar oportunidades para experimentar con distintas artes (la música, la pintura, el teatro, la danza, entre otras) posibilitando la expresión en múltiples lenguajes,

ampliando su capacidad para decodificar símbolos y significados, sensibilizándolos a diversas representaciones, abriéndose a las diversas manifestaciones culturales y estéticas de los distintos colectivos humanos y aportando nuevas visiones del mundo vivido.

En torno al arte y su aporte en el campo de la identidad y la cultura es pertinente anotar que el artículo 8 de la Declaración de los Derechos del Niño (1959) reafirma el derecho del niño a preservar y defender su identidad. El concepto de identidad tiene que ver con los arraigos, un niño que no ha afirmado suficientemente su identidad, personal o cultural es un niño que crece sin anclajes. La identidad se construye en el encuentro que los niños tienen con su país, con sus tradiciones, con su cultura. Sin identidad desconocemos nuestra potencialidad. Esto es entonces no solo un derecho, sino un compromiso que tiene la educación.

De otro lado, Morin (1999), Eisner (2004), Greene (2005) y Vásquez (2010), coinciden al afirmar que la condición humana es la condición de un ser natural, tanto como cultural, coincidiendo todos ellos en que las expresiones artísticas no tienen un carácter accesorio. La sensibilidad humana no es una cualidad meramente subjetiva. La sensibilidad se vincula con el pensamiento, las emociones y la formación de valores y se encuentra integrada a las significaciones sociales y culturales inherentes a la condición humana.

A este respecto es preciso reconocer que la globalización como proceso social, económico y cultural, y en consonancia con las leyes del mercado y el consumo, pretende la estandarización cultural del mundo, difundiendo una forma de entender la vida, el progreso, el desarrollo, y el propio fin de la humanidad. Ante esto la formación estética adquiere una dimensión política de resistencia y toma de decisiones a formas de control del mundo subjetivo de todas las personas, así como de un desarrollo cultural, y económico determinado en tanto «la subjetividad de las personas, sus afectos, anhelos, ideales, miedos, temores, angustias son parte del poder, del poder político» (Vasquez, 2010).

La liberación del gusto y la estética trasciende lo personal para constituirse en una herramienta política que se rebela ante el desarrollo, funcionamiento de un sistema hegemónico que se resiste a considerar la integralidad del ser humano.

La educación artística constituye un territorio común de construcción de identidades. No está al margen de la educación en general, por el contrario se encuentra inscrita en un contexto social y cultural complejo y en tanto tal, tiene el compromiso de atender a la diversidad. Agirre (2005) sostiene que esta atención toma dos cauces:

- a) Como convivencia entre culturas, esto es, promoviendo la igualdad y el respeto entre el «nosotros» y «los otros», respetando la diferencia en la cual están incluidos los sistemas de valores de grupos diferentes al nuestro.
- b) Como convivencia dentro de la misma cultura, advirtiendo las inequidades al interior de un mismo sistema social, y la promoción de la tolerancia.

Esta concepción amplía la comprensión del arte evolucionando a la asunción de muchas artes donde las expresiones marginales, populares sean no solo visibilizadas, sino valoradas e incorporadas en la práctica de la educación artística. Asimismo, y tal como refiere Agirre (2005: 336) el arte provee «elementos para interpretar el ethos de la cultura y de la sensibilidad personal», en este sentido la acción del arte trasciende la configuración social, más bien muestra las sensibilidades, y experiencias. En esa medida el arte ayuda a tomar conciencia de estas sensibilidades diversificadas, a la par que dota de instrumentos simbólicos para incidir e identificarse con su cultura. La función del arte es dotarnos de identidad, esto es volver la mirada sobre nosotros mismos, nuestras experiencias, nuestras contingencias y de esta manera, redescubrirnos en un proceso dinámico y de permanente elaboración de quienes realmente somos.

Tal como sostiene el sexto objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional (2006) los aprendizajes no se logran solo al interior de las instituciones educativas, sino consideran también al entorno social, cultural, movilizándolo la cultura popular y los diversos intercambios sociales. Solo así será posible reconocer los elementos fundamentales de la cultura de los diferentes pueblos y las diversas identidades locales, la recuperación del patrimonio inmaterial, y de este modo abrir nuestros sentidos al interior de una nación, reconociendo su riqueza cultural y diversidad para así articularnos con el país y el mundo y con ello aprender a brillar con luz propia dejando de ser sombras de otras culturas.

Para concluir me gustaría parafrasear un texto del prefacio del libro *Gramática de la fantasía* el cual siempre ha resultado muy movilizador para nosotros y que a la letra dice: «Yo espero que estas líneas sean igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar propio en la educación; a quien confía en la creatividad infantil, a los que saben cuál es el valor de liberación que puede tener la palabra [...] no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo» (Rodari, 1985:17).

Aspiramos brindar una educación de calidad, que respeta la multidimensionalidad humana, donde se susciten muchos intercambios, en múltiples lenguajes, no con el fin de forjar artistas, sino de aportar a la liberación desde el primer contacto educativo que tiene todo niño.

BIBLIOGRAFÍA

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Navarra: Octaedro/EUB-Universidad Pública de Navarra.
- Agra, María Jesús *et al.* (2007). *La educación artística en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Greene, M. (2005). *Liberar la Imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Fecha de consulta: 7 de junio de 2011. <http://www.onu.org.pe/ddhh-lenguasperu/espanol.html>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Fecha de consulta: 7 de julio de 2011. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Turín: Einaudi.
- Rodari, G. (1985). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Traducción de Joaquim Nolla y Josep M. Mir. Barcelona: Hogar del Libro / Reforma de la Escuela.
- Tünnermann, C. (s.f.). *El rol del docente en la Educación Superior del siglo XXI*. Fecha de consulta: 7 de junio de 2011. http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf
- Vasquez, C. (2010). *El arte un derecho humano*. Consulta: 7 de mayo de 2011. http://www.chalenasvasquez.com/pdf/El_arte,_un_derecho_humano.pdf