

# *Por qué las artes no hacen nada: Hacia una nueva visión para la producción cultural en la educación*

RUBÉN A. GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ

*Ontario Institute for Studies in Education*

*En este ensayo, Rubén A. Gaztambide-Fernández utiliza un planteamiento discursivo para sostener que las artes convencionales en la investigación y defensa educativas interpretan “las artes” como un fenómeno definible de manera naturalista que existe en el mundo y puede ser observado y medido. A lo largo de este análisis, examina cómo esta construcción es empleada en lo que él denomina la retórica de los efectos como parte de los discursos convencionales usados actualmente en la investigación sobre la educación en las artes. Describe cómo esta retórica positivista enmascara la complejidad de las prácticas y procesos asociados a las artes, limitando las posibilidades de emplear productivamente dichas prácticas en la educación. Además, explora cómo los discursos sobre el arte surgen y continuamente se materializan a partir de concepciones jerárquicas sobre prácticas artísticas en la educación y la sociedad en general. Concluye proponiendo una retórica alternativa de la producción cultural, sosteniendo que adoptar este nuevo modelo de entender las prácticas y los procesos de creatividad simbólica es crítico para expandir nuestra visión sobre el arte en la educación.*

Y el Sr. Karp se dirige a mí y dice,  
“Ok, Morales. ¿Qué sentiste?”  
Y yo dije... “Nada  
No estoy sintiendo nada.”  
Y él dice, “Nada no  
Podría pasarle a una chica.”  
Todas ellas sintieron algo,  
Pero yo no sentí nada.  
¡Excepto la sensación de que esta mentira era absurda!  
—Diana Morales, A Chorus Line

Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la tarde, que puede tocar a Bach y a Schubert, e ir a su trabajo diariamente en Auschwitz por la mañana.

—George Steiner

La literatura académica sobre las artes en la educación se compone principalmente de afirmaciones apologéticas. Al menos, desde el establecimiento de la educación pública en los Estados Unidos a mediados del siglo diecinueve, ha habido argumentos a favor de la importancia de las artes en la educación (Efland, 1990; Siegesmund, 1998). El historiador de la educación artística Arthur Efland (1990) sostiene que a lo largo de esta historia ha habido tres “corrientes de influencia” que han dado forma a cómo las artes son vistas en la educación: expresionismo, reconstruccionismo, y racionalismo científico. De acuerdo con Efland, el expresionismo se centra en el papel de las artes como vehículos del trabajo expresivo e imaginativo; el reconstruccionismo se centra en el papel de las artes en la transformación tanto del individuo como de la sociedad; y el racionalismo científico busca una base racional para entender el papel de las artes en relación con el conocimiento, sea través de una experiencia estética (filosófica) o funciones cognitivas (del desarrollo). Mientras que estas corrientes continúan influyendo en argumentos contemporáneos hasta cierto punto, debates más recientes se han centrado en lo que puede ser descrito simplemente como miradas de las artes intrínsecas versus instrumentalistas. Mientras que los argumentos instrumentalistas se centran en el impacto de las artes sobre cosas como el logro académico y otros resultados “no artísticos” (p. ej., Deasy, 2002), los argumentos intrínsecos se centran en aquellos aspectos del aprendizaje que son supuestamente inherentes a las artes, tales como la “experiencia estética” (p. ej., Eisner, 2002) o los “hábitos mentales” artísticos (Hetland, Winner, Veenema, & Sheridan, 2007).

Mientras que hay diferencias importantes en la plétora de respuestas que típicamente se proponen a la fundamental pregunta de por qué las artes son importantes para la educación, la mayoría de los argumentos adoptan sin embargo una forma singular – lo que las artes *hacen*. El lenguaje debería ser familiar. Desde la perspectiva intrínseca de la experiencia estética, Elliot Eisner (2002) declara, “Las artes tienen un papel importante que jugar en el *refinamiento* [énfasis añadido] de nuestro sistema sensorial y en la *cultivación* [énfasis añadido] de nuestras capacidades imaginativas” (p. 4). Desde la perspectiva instrumentalista, mientras que el veredicto todavía no se decide sobre si las artes mejoran el logro académico, no faltan investigaciones que buscan atribuir los efectos más leves, allá donde se mire, a las artes (p. ej., Burton, Horowitz, & Abeles, 2000; Deasy, 2002; Israel, 2009; Miga, Burger, Hetland, & Winner, 2000; Smithrin & Upitis, 2005; Winner & Hetland, 2000). En cuanto al planteamiento, los argumentos apologéticos convencionales a favor de las artes en la educación comúnmente evocan las artes como una sustancia con el poder de influir sobre numerosos resultados académicos y experiencias individuales, o incluso transformar la conciencia de los individuos. Los planteamientos instrumentalistas aseveran que introducir las artes puede hacer que los resultados académicos mejoren; los argumentos intrínsecos reivindican que la presencia de las artes mejora las experiencias individuales y las percepciones del mundo. A pesar de que las afirmaciones pueden parecer dispares, el giro retórico es el mismo: sea que las artes *refinan*, *cultivan*, *transforman*, *realzan*, *impactan*, o incluso *enseñan*, lo que las artes *hacen* es lo que importa.

No debería sorprender que la mayoría de las declaraciones a favor de las artes en la educación deban expresar sus efectos sobre los resultados educativos.<sup>1</sup> Después de todo, las artes siempre han tenido una relación poco convincente con la educación (Chalmers, 1993; Efland, 1990;

- 
- Esta frase sintetiza lo que el autor hace referencia a lo largo del presente artículo como la “retórica de los efectos” (rethoric of effects) [N. de la T.].

Eisner, 1972). Richard Siegesmund (1998) declara que la constante necesidad de reiterar el valor de las artes es el “peculiar problema” de los educadores de artes, “quienes tienen que luchar por mantener la presencia de su disciplina en el plan de estudios” (p. 197). Puesto que el proyecto de educación siempre está en sí mismo dirigido hacia objetivos particulares, los defensores comúnmente han tenido que demostrar cómo las artes pueden mejorar esos objetivos, relacionándolos con logros académicos, compromisos cívicos, o cohesión social.

Esta habilidad para demostrar lo que las artes hacen –bien sea mejorar logros o hacernos mejores seres humanos– se ha convertido en el santo grial de la defensa de las artes. Además, a medida que los defensores continúan entretejiendo ajustadamente argumentos, en términos de efectos, nos hemos colocado una camisa de fuerza que ha aminorado nuestra capacidad para activar modos alternativos de conceptualización sobre el significado de “las artes” y qué papel podrían tener en la educación las prácticas asociadas con el término. Ciertamente, como argumentaré abajo, lo que llamo la *retórica de los efectos*, es particularmente limitante cuando el objetivo educacional es oponerse al carácter opresivo de la educación oficial. La retórica de los efectos se encuentra siempre atrapada en una lógica positivista que refuerza la normativa prevaleciente y la mirada tecnocrática de la educación, restableciendo las mismas jerarquías sociales reproducidas durante la educación tradicional. Además, centrarse sobre los efectos ha tendido a ocultar experiencias reales –bien positivas, negativas o de otro tipo– que se desarrollan en contextos definidos por prácticas y procesos de creatividad simbólica típicamente asociadas con el concepto de las artes (Belfiore & Bennett, 2008, 2009; Harland, 2001).

Debo subrayar que la crítica que presento en este artículo surge de mi profundo compromiso con las posibilidades y los procesos de creatividad simbólica que pueden abrirse a estudiantes y profesores, particularmente en proyectos educacionales comprometidos con la justicia social, el antirracismo y la descolonización (Gaztambide-Fernández, 2007, 2010a, 2011). Llegué al campo de las artes en la educación porque mis propias experiencias con la producción cultural, particularmente a través de la música, parecían abrir nuevas maneras de ver el mundo, no sólo como era, sino, también, como debería ser. Inspirado en el trabajo de académicos como Maxine Greene (1995) y bell hooks (1995), estaba convencido de que las artes tenían el potencial de transformar el mundo. Al mismo tiempo, mis experiencias personales como músico profesional y profesor de música incluían una amalgama de experiencias a menudo enriquecedoras pero a veces indeseables (Gaztambide-Fernández, 2002, 2010a). Lee Bartel y Linda Cameron (2002, 2004), por ejemplo, han documentado los dañinos efectos psicológicos de la formación profesional en las artes, particularmente en la danza y la música (cf. Belfiore & Bennett, 2007, 2008; Galloway, 2009). Mi propia investigación actual sobre programas especializados en artes en Estados Unidos y Canadá revelan la complejidad cultural en que se sitúan prácticas artísticas y cómo concepciones particulares de las artes a menudo producen y justifican un acceso inadecuado y diferentes resultados (Gaztambide-Fernández, 2010b; Gaztambide-Fernández & Nicholls, 2012; Gaztambide-Fernández, Saifer, & Desai, en prensa; Gaztambide Fernández, VanderDussen, & Cairns, 2012).

En busca de un argumento que acomode las artes en la educación, algunos académicos han rechazado simplemente descartar estas contradicciones como anomalías o como irrelevantes, buscando a cambio desarrollar un lenguaje alternativo con el que dedicarse a una conceptualización más sólida de las artes en la educación como práctica cultural (p. ej., Bartel, 2004; Carpenter & Tavin, 2010; Gablick, 1991; Gallagher & Neelands, 2011; Shapiro, 1998). A pesar de estos esfuerzos, la mayoría de los cuales han surgido de debates dentro de disciplinas artísticas específicas, la mayor parte de la bibliografía convencional que se enfoca en líneas generales en las artes se ha centrado en demostrar efectos positivos, bien instrumentalistas (p. ej., logros académicos) o bien intrínsecos (p. ej., percepción estética). Ciertamente, en una bibliografía que es principalmente sobre la defensa [de las artes en la educación], incluso las afirmaciones sobre el poder de las artes para inspirar, para liberar, o para transformar tienden a

ocultar las complejidades y las posibilidades que subyacen dentro de las experiencias con las artes en la educación. La retórica de los efectos requiere que limitemos tal complejidad, demandando a cambio una perspectiva plana que ignore el contexto social y cultural más completo dentro del cual tienen lugar aquellas prácticas y procesos tradicionalmente asociados con el concepto de las artes. Tales prácticas culturales, sin embargo, están constituidas a través de mucha complejidad: el ballet es bello no a pesar de, sino porque muchos jóvenes bailarines pasan hambre para dar la talla; la orquesta suena magnífica no a pesar de, sino por los regímenes militaristas que dictaminan cómo muchos músicos son formados; el espectáculo de Broadway inspira no a pesar de, sino porque los papeles interpretados cumplen con nuestros más perniciosos estereotipos sobre desconocidos; los cuerpos desnudos de mujeres abundan en la historia de la pintura no a pesar de, sino por la mirada patriarcal (Nochlin, 1973).

Mi propósito en este artículo es demostrar que necesitamos aceptar tal complejidad y fomentar un entendimiento de las artes en la educación a través de un lenguaje más sólido que no requiera que todas las valiosas experiencias implicadas en la creatividad simbólica sean definidas a priori como buenas y predecibles. Hacerlo de otro modo es persistir en los argumentos apologéticos que nos han ayudado poco a entender las experiencias reales que tienen las personas con procesos de producción cultural a través de su educación. Tales argumentos han llevado nuestros compromisos a una posición educacional que emplea una retórica de los efectos que discursivamente interpreta las artes como *cosas en sí mismas*, como elixires que pueden ser inyectados para transformar situaciones educativas y garantizar resultados particulares. Tal como sostengo, salir de esta situación requiere que hagamos una distinción entre, por un lado, concepciones particulares o discursos de las artes y, por otro lado, aquellas prácticas, procesos y productos involucrados en la creatividad simbólica, algunos de los cuales están a veces asociados – a menudo de manera polémica – con el concepto de las artes.

Teniendo presente esta distinción, en la primera sección argumento que más que una cosa o una sustancia, el concepto de las artes opera como una *creación discursiva* a través de la cual tipos particulares de prácticas culturales son definidas en modos que reflejan y reproducen el contexto social y cultural mayor. Un planteamiento discursivo revela los complejos modos en los que los discursos de las artes son activados con fines particulares. Pensar las artes discursivamente significa que examinamos los modos en que las afirmaciones son hechas, las suposiciones que apoyan tales afirmaciones y los papeles sociales y las relaciones que permiten a algunas personas hacer afirmaciones sobre tipos de prácticas particulares para fines particulares. En el caso de las artes, las particulares nociones de cultura y cambio cultural definen a qué prácticas y procesos de creatividad simbólica nos acercamos para calificarlos con la etiqueta de “las artes” y, por extensión, cómo hacemos afirmaciones sobre lo que las artes hacen (Gaztambide-Fernández, 2008).

El proceso a través del cual las prácticas culturales particulares vienen a ser asociadas con el concepto de las artes es complicado y a menudo discutido. Ciertas formas como el ballet y la ópera, las bandas de jazz y los cuartetos de cuerda, el soneto y el espectáculo son comúnmente aceptados dentro del ámbito discursivo de las artes como formas que han ganado importancia para ser asociadas con el término y definidas como artísticas. Otras como el arte del desplazamiento (*parkour*) y el *krumping*, tejer y bordar, el *graffiti* y los libros de cómic, los espectáculos *drag* y el *raving* permanecen en gran medida refutadas, y sólo alcanzan el estatus de forma artística bajo circunstancias institucionales específicas – además de ilustrar el carácter discursivo de las artes. Aquí llamo la atención sobre este proceso discursivo usando deliberadamente el término “las artes” para referir aquellos discursos que se han impuesto en el modo en que los argumentos sobre producción cultural y creatividad simbólica son construidos dentro de la educación. Me refiero al extenso paisaje de prácticas culturales, procesos y productos que pueden o no ser incluidos bajo el estandarte discursivo de las artes como prácticas de creatividad simbólica o producción cultural. Mi intención es iluminar e interceptar

cómo el concepto de las artes da forma al modo en que pensamos y hablamos sobre estas prácticas, con el fin de provocar un modo de pensar diferente, uno que quizás requiera que abandonemos completamente el concepto.

Debería subrayar que los modos en los que enmarcamos prácticas simbólicas particulares y procesos como las artes en la educación también están profundamente formados por discursos dominantes sobre la educación en particular. Los argumentos que defienden las artes en la educación están atrapados en la retórica de los efectos puesto que la mirada teológica prevaleciente de la educación y la formación escolar requiere predicción y capacidad de demostrar los efectos de lo que hacemos sobre algún resultado deseado. El actual pensamiento y los debates en torno a la educación pública también implican lo que Mica Pollock (2008) critica como “análisis culturales superficiales”, que “culpan a un reducido grupo de participantes, comportamientos y procesos de unos resultados educativos, e incluyen a un reducido grupo de participantes y acciones en un reducido grupo de proyectos para la mejora educativa” (p. 369). Entre tales reducidos proyectos se encuentran concepciones planas de aquellas prácticas asociadas a la etiqueta de “las artes”, particularmente cuando tales prácticas son interpretadas a través de una concepción superficial de la cultura.<sup>1</sup>

En la segunda sección introduzco la *retórica de la producción cultural*, en base a un entendimiento de las artes como formas de práctica cultural que implican creatividad simbólica. Como una alternativa a la retórica de los efectos, la retórica de la producción cultural subraya la importancia central de la creatividad simbólica en la educación. Más que construir un argumento que se centra en los resultados de la formación, la retórica de la producción cultural se centra en repensar los propios términos de compromiso en torno a los cuales acontece la educación; se centra en las condiciones que dan forma a la experiencia más que en los resultados. Además, la retórica de la producción cultural formula preguntas de si y cómo activamos el concepto de las artes en relación a proyectos educativos comprometidos con la justicia social. Ciertamente, debería estar claro desde el comienzo que el marco particular que ofrezco aquí está explícitamente comprometido con un proyecto educativo que se opone a la educación tradicional, particularmente la mirada tecnocrática de escuelas que ha producido pruebas estandarizadas, control, segregación continua, y extraordinarios lapsos en los resultados académicos.

Ha habido muchos académicos y defensores de las artes en la educación que han adoptado una posición similar a la hora de enmarcar sus propios argumentos, como Maxine Greene (1995), cuyo trabajo provee un importante pilar para el argumento que presento aquí. Sin embargo, la mayoría de estos argumentos, moldeados por lo que Efland (1990) etiqueta como la corriente del “reconstruccionismo”, también están estructurados a través de la retórica de los efectos, a menudo activando una concepción romántica de las artes como si tuvieran el poder de transformar la conciencia y hacer de los estudiantes agentes políticos (p. ej., Beyer, 2000; Holloway & Krensky, 2001). La formación escolar más reciente tiene un compromiso con la justicia social a la vez que comienza a moverse más allá de la retórica de los efectos, extendiendo los límites de la educación artística convencional hacia un entendimiento más complejo de la producción cultural. Mi meta aquí, sin embargo, no es simplemente expandir sino interrumpir y desordenar los límites de cómo pensamos sobre las artes en la educación y provocar un replanteamiento de las mismas suposiciones que hacen los educadores de artes, desafiando los modos en los que el mismo concepto de las artes delimita cómo concebimos nuestro trabajo. Finalmente, espero proveer un marco para promover un planteamiento de la producción cultural en la educación que desafíe profundamente las convenciones actuales.

Las trampas y las consecuencias de la retórica de los efectos

Cada argumento requiere un marco teórico que permita al hablante asentar los términos de la persuasión. Como sostiene Susan Galloway (2009), el marco retórico que conforma la mayoría de los argumentos sobre el impacto de las artes, incluyendo sus efectos sobre el aprendizaje, se basa en un modelo de causalidad “basado en el éxito” que busca “medir los efectos sobre los individuos de algún tipo de encuentro con las artes, examinando a los individuos antes y después de su exposición a una experiencia con las artes” (p. 129). Debido a que busca medir un efecto, este modelo de causalidad asume que el “aporte” – en este caso un encuentro con las artes – puede ser concretamente definido e implementado. En otras palabras, se basa en una concepción sustancialista de las artes. La combinación de un modelo “basado en el éxito” y una concepción sustancialista de las artes es lo que aquí refiero como la *retórica de los efectos*.

Esta retórica es claramente evidente en argumentos instrumentalistas para las artes. Por ejemplo, los resultados documentados en *Critical Links*, un compendio de investigación financiado federalmente, que pretende demostrar los efectos de las artes en los resultados del aprendizaje, sugieren que la afirmación de que el aprendizaje en las artes tiene un efecto sobre el aprendizaje académico se apoya en una evidencia limitada (Deasy, 2002). A pesar de estas limitaciones, en su sumario del informe James Catterall (2002) insiste en que la investigación futura debe continuar “investigando la posibilidad de que el sostenido y profundo aprendizaje en las artes *puede cultivar* [énfasis añadido] hábitos mentales y disposiciones que impacten en el futuro comportamiento de resolución de problemas” (p. 157). Además, mientras nadie puede probar aún que las artes mejoran las puntuaciones de los exámenes, defensores como Eric Jensen (2001) sostienen que al menos “puedes obtener menos deserciones escolares, mayor asistencia, mejorar el aprendizaje en equipo, incrementar el amor por aprender, más dignidad estudiantil, mejorar la creatividad, un ciudadano más preparado para el puesto de trabajo del mañana y mayor conciencia cultural como una ventaja” (p. vi).

La misma lógica retórica está presente en argumentos intrínsecos para las artes. En su más reciente trabajo, Ellen Winner y Lois Hetland (2007) del Project Zero de Harvard “descubrieron que los programas de artes *enseñan* [énfasis añadido] un conjunto específico de habilidades de pensamiento raramente dirigidas en otra parte del plan de estudios” (p. 29; véase también Hetland et al., 2007). Incluso críticos acérrimos del instrumentalismo enmarcan sus contraargumentos con el mismo giro retórico. Para Bennett Reimer (2009) y otros defensores de la educación estética, por ejemplo, el problema no es que enmarquemos las artes como entidades autónomas que tienen efectos sobre los individuos, sino más bien “que existimos en una cultura más enamorada de los beneficios secundarios de las artes que de los principales” (p. 161). Reconociendo que tanto los argumentos intra- como los extra-estéticos son necesarios, Reimer no obstante enmarca su argumento en términos de las “*funciones* [énfasis añadido] estéticas/artísticas de las artes” (p.155). De hecho, cuando los defensores que sostienen puntos de vista aparentemente opuestos discuten entre ellos, no están en desacuerdo respecto a si las artes tienen efectos sino respecto a qué efectos deberían ser el centro del argumento.<sup>2</sup>

Varios académicos han brindado una fuerte crítica a la lógica basada en el éxito que conforma la retórica de los efectos (Belfiore & Bennett, 2007, 2009; Galloway, 2009; Harland, 2001). Galloway (2009), por ejemplo, nota que la lógica basada en el éxito fracasa a la hora de dar cuenta del hecho de que los encuentros con las artes ocurren “dentro de sistemas abiertos del mundo social, y como resultado casi nunca son repetidos exactamente en las mismas condiciones” (p. 128). Mientras que el objetivo de Galloway es desarrollar un planteamiento basado en la teoría para evaluar el impacto social de las artes, mi argumento aquí es que la retórica de los efectos se convierte en una trampa discursiva que reinscribe discursos particulares de las artes y limita qué tipo de afirmaciones pueden ser hechas sobre el papel fundamental de la creatividad simbólica en la educación. En primer lugar, discutiré cómo la carga de la prueba y el problema de la definición debilitan las afirmaciones sobre los efectos y qué revela esto sobre el modo en el cual las artes son construidas discursivamente. En segundo lugar, desafiaré la respuesta habitual a la carga de la prueba, la cual consiste en que las artes no necesitan justificación porque ellas son su propia justificación. En tercer lugar, mostraré cómo las

afirmaciones sobre lo que las artes hacen tienen el efecto discursivo de restituir jerarquías sociales y socavar las posibilidades de una educación comprometida con el cambio social, formulando cuestiones sobre si, y cómo, los educadores comprometidos con la justicia social deben rechazar las concepciones de las artes completamente.

*El emperador está desnudo: la carga de la prueba y el problema de la definición*

En el volumen final de su serie documental *El shock de lo nuevo*, el crítico de arte Robert Hughes (1982) declara: “Una cosa es desear que el arte tenga influencia sobre eventos, y otra muy distinta es mostrar que realmente la tenga.” Este problema no es único al investigar el impacto de las artes en la educación; ha sido examinado más extensamente en varios estudios sobre el impacto de las artes en comunidades (p. ej., Galloway, 2009; Guetzkow, 2002; Ramsey & Rentschler, 2005). Tanto en la educación como en la sociedad en general, la creencia es la misma: “la experiencia artística puede tener efectos transformativos tanto en el individuo como en la sociedad” (Belfiore & Bennett, 2007, p. 226). El desafío en ambos niveles es también el mismo: explicar

exactamente cómo las artes operaron su magia en las personas; por medio de qué mecanismos las artes fueron capaces de dejar una marca que cambió la vida en la psique humana; y qué aspectos de la experiencia estética pudieron ser más relevantes para determinar o formar el impacto del encuentro estético. (p. 226)

En su desacreditado meta estudio que examina las afirmaciones de la investigación de que las artes tenían un efecto causal sobre el aprendizaje del estudiante, Winner y Hetland (2000) dejan a los defensores de las artes atónitos ante su conclusión de que tal investigación no era concluyente y difícilmente podría corroborar las afirmaciones de que las artes mejoren de hecho los resultados del aprendizaje. Muchos en la comunidad de la educación de las artes se indignaron de que estos dos académicos de Harvard hubieran osado plantear tales dudas de base empírica sobre el santo grial de la defensa de las artes. En un contexto en el cual los defensores de las artes estaban ya extremadamente en aprietos por mantener las artes en las escuelas, la investigación de Winner y Hetland sopló como un lobo sobre una casa de paja.

Sin embargo, visto a través de una crítica discursiva de la retórica de los efectos, sus hallazgos eran poco sorprendentes. La lógica fundamental de los argumentos basados en el éxito que requiere la defensa de la educación convencional es que hay un aporte definible, observable, y medible que puede ser establecido para causar un resultado definible, observable y medible. Probar lo que las artes hacen a veces requiere, por una parte, probar un resultado concreto – como un desempeño en una prueba – y, por otro lado (y quizás básicamente problemático cuando se refiere a las artes), un aporte concreto que es comparable a través de diferentes casos y que puede ser aislado de todas las demás posibles variables. No obstante, si hay algo sobre lo que la mayoría de los educadores pueden estar de acuerdo, es que lo que cuenta como las artes es difícil – quizás incluso imposible – de definir (Guetzkow, 2002). De hecho, los debates sobre si las artes son el proceso o el producto, si algunas personas están más calificadas para hacer arte o determinar qué es el arte, si los niños son artistas natos, o si las artes incluyen alguna práctica que envuelve un proceso creativo socavan la idea de que hay una sustancia concreta, identificable, llamada “las artes” que puede ser identificada positivamente e inyectada en un aula para alcanzar un resultado deseado. La retórica de los efectos arrincona a los defensores de las artes en una esquina educativa, involucrando un espacio discursivo que los requiere para hacer afirmaciones a través de una lógica simplista en la cual las artes *actúan* como si fueran variables independientes. En cualquier caso, las artes no son variables independientes que pueden ser determinadas para tener este o aquel efecto. Ciertamente, a lo que nos referimos con el término “las artes” está abierto a un amplio debate; y si no podemos ponernos de acuerdo sobre qué cualifica a ciertas formas de creatividad simbólica como las artes, ¿cómo podemos medir el grado en el cual tales formas están presentes o hacen alguna afirmación que pueda tener un efecto particular sobre la experiencia educativa?

A primera vista, esto puede aparecer como una apertura retórica: puesto que el término “las artes” pueden referirse casi a todo, los defensores pueden afirmar que las artes hacen casi de todo; y si, en nuestros intentos de defensa, comenzamos con el resultado en mente, entonces quizás podemos especificar una definición particular de las artes relacionada con el resultado particular en juego (Guetzkow, 2002). Yo sostengo, sin embargo, que lo opuesto es verdad; esta ambigüedad definitoria es una trampa retórica que ilustra la naturaleza discursiva del concepto de las artes al menos de tres importantes maneras. En primer lugar, las afirmaciones sobre la capacidad de las artes de hacer cualquier cosa, bien transformar la conciencia, inspirar belleza, o elevar los resultados de los exámenes, son simplemente imposibles de confirmar sin imponer la definición de alguien sobre qué constituye las artes y qué experiencias producen o deberían producir. En segundo lugar, el paso para definir el proceso sobre la base del resultado deseado evita la cuestión. Si uno define las artes a priori como que implican ciertos “hábitos mentales” y “procesos creativos”, por ejemplo, entonces concluir que introducir las artes en las aulas hace de los estudiantes mejores pensadores o más creativos, es una falacia tautológica, porque las conclusiones están predefinidas por las suposiciones. En tercer lugar, debido a que el objetivo de la defensa requiere una concepción idealizada de lo que constituye las artes, eso allana discursivamente cualquier complejidad de nuestro entendimiento de esas experiencias y margina a cualquiera cuyas experiencias no se ajustan a la expectativa.

En el musical *A Chorus Line*, Diana Morales es una ingenua bailarina portorriqueña del Bronx que busca una oportunidad para entrar en el teatro. Ella comparte la historia del Sr. Karp, su profesor de arte dramático en la Escuela Secundaria para Artes Escénicas. Durante las lecciones del Sr. Karp, que incluyen trineos y nieve, Morales se esfuerza por “sentir el movimiento... escuchar las ráfagas del viento... sentir el frío”. Ella canta que excavaría “hasta el fondo de mi alma, para ver lo que tenía dentro... Y lo intenté, lo intenté,” pero no sentía nada. En un nivel superficial, a través de una concepción trivial de la cultura, podríamos sacar la conclusión de que Morales no tiene el bagaje cultural para poder tener éxito en el aula del Sr. Karp. Algo no va bien con Morales si ella no puede sentir el efecto probablemente maravilloso de improvisar en una clase de arte dramático. En un nivel discursivo más profundo, podríamos considerar si hay algo que se tenga que sentir en absoluto. Tal vez, como el emperador desnudo, simplemente no hay nada que ver ahí, nada que sentir ahí – aparte de la vergüenza porque uno es incapaz de ver el traje nuevo del emperador, de que todo lo que uno ve es un hombre desnudo. Por supuesto, Morales *siente* algo — la vergüenza de ser señalada por el profesor por *no sentir* lo que los otros parecen sentir – la nieve, el frío y el aire.

En lugar de abrir las puertas para una comprensión profunda, las exigencias de la retórica de los efectos excluyen el debate. Si es arte, debe ser bueno. Final de la historia. Imponer la evitación romántica de complejidad en nuestra comprensión de aquellos procesos y prácticas comúnmente asociadas con el concepto de las artes exige que ignoremos quizás lo más importante: todas las experiencias educativas – tanto si implican algo que podemos llamar “las artes” o no – se sitúan en contextos sociales y culturales que demandan un entendimiento profundo de la cultura. Tal análisis “profundo” de la cultura examinaría “la organización de las interacciones cotidianas de las personas en contextos concretos” (Pollock, 2008, p. 369), incluyendo contextos donde el concepto de las artes es un marco discursivo relevante y significativo y sin tener en cuenta si el estudiante es incapaz de sentir lo que el maestro espera.

### *¡Oh, el arte por el arte! La trampa del humanismo liberal*

La trampa retórica de tener que definir las artes siempre en un marco idealizado termina dejándonos con poco poder para demostrar nuestras afirmaciones apoloéticas. Sin embargo, en lugar de adoptar una visión compleja de las prácticas culturales, muchos defensores —particularmente aquellos que adoptan argumentos intrínsecos— inevitablemente vuelven a reescribir nociones de “las artes por las artes”. Ciertamente, cuando la investigación no logra demostrar que las artes tienen un efecto



particular, la respuesta típica es que, después de todo, las artes no tienen que hacer nada; son buenas en sí mismas. Esta parece haber sido la lógica de Winner y Hetland (2000), quienes deliberadamente parecen haber tenido la intención de demostrar que las artes no tienen efectos causales, con el fin de subrayar que las artes son valiosas en sí mismas. Según Catterall (2001), los investigadores de Project Zero,

parecen creer que por menospreciar las investigaciones que demuestran los beneficios académicos de las artes, sus propias razones para apoyar las artes se elevarán en su beneficio. Las personas se van a creer el mensaje del arte por el arte si la investigación de los resultados académicos puede mostrarse falsa. (p.36)

Winner (2001) defendió su planteamiento diciendo que descartar la idea de las artes por las artes "es admitir una derrota":

Si finalmente podemos entender (como muchas otras culturas entienden) que las artes son tan importantes como las ciencias, y que el propósito de la educación es enseñar a nuestros hijos a apreciar la más grande de las creaciones humanas, las artes tendrán un fuerte respaldo en nuestras escuelas. (p. 29)

El crítico literario y profesor de derecho Stanley Fish (2008), hablando de las humanidades en general, comentó:

A la pregunta "¿de qué sirven las humanidades?", la única respuesta honesta es de nada en absoluto. Y es una respuesta que hace honor a su tema. La justificación, después de todo, confiere valor a una actividad desde una perspectiva que se encuentra fuera de su desempeño. Una actividad que no puede justificarse es una actividad que rehúsa contemplarse como un instrumento para un bien mayor. Las humanidades son buenas en sí mismas. No hay nada más que decir y cualquier cosa que se diga... disminuye el propósito de su supuesto elogio. (párr. 13)

Pero trata de hacer una instancia de las artes en la educación, o de las humanidades, en base al argumento de que no son de utilidad alguna — probablemente no para volar, particularmente en el contexto actual de rendición de cuentas neoliberal, donde todo debe ser justificado no sólo en relación a los futuros resultados, sino también ser específicamente vinculado a futuras ganancias (Gabbard, 2008). Winner (2001) resuelve esto a través de un ironía — si no sorprendente — elisión entre el concepto de las artes y la mente: "Estamos a favor de las artes por el bien de la mente, no menos que de la ciencia y las matemáticas por el bien de la mente" (p. 29; véase también Winner & Hetland, 2007). Esta vuelta a lo que Shakuntala Banaji y Andrew Burn (2007) llaman la "retórica de la creatividad y la cognición" se centra en la relación entre las artes y las capacidades mentales y "en la producción interna de la creatividad de la mente, más que en culturas y contextos externos" (p. 63; véase también Banaji, Burn y Buckingham, 2010). Lo que se esconde detrás de esta elisión, por supuesto, es la espinosa cuestión de lo que precisamente debe contar por lo que Winner (2001) describe en la cita anterior como "la más grande de las creaciones humanas". Vinculado a lo que Banaji y Burn (2007) llaman la "retórica del genio creativo", la propia idea de la grandeza es específica del discurso cultural del humanismo liberal europeo, que es la base ideológica del propio concepto de las artes (Gaztambide - Fernández, 2008).

La vuelta al discurso humanista liberal de las artes por las artes esconde mucho más de lo que revela encubriendo su función como un argumento que reanima una concepción particular de lo que significa ser un ser humano "bueno" y "moral". Ciertamente, es precisamente el objetivo de civilizar a Otros a semejanza de las concepciones europeas del humano lo que está implícito en la idea de que la "más grande de las creaciones humanas" incluye algo llamado las artes (Gaztambide-Fernández, 2008, 2011). De hecho, reclamar que las humanidades en general y las artes en particular no tienen

uso o justificación es ignorar las muchas maneras en que las concepciones humanistas liberales de las artes son centrales en las dinámicas de exclusión social o las maneras en que las humanidades han sido involucradas en proyectos de conquista y colonización a través del imperialismo cultural.<sup>3</sup>

Los sociólogos de las artes han demostrado que los argumentos sobre estética pura son fundamentalmente una forma de distinción social y una parte importante de un discurso que justifica la desigualdad social (Bourdieu, 1984, 1993; Zolberg, 1990). Por lo tanto, es crucial subrayar que cuando adopto la posición de que las artes no hacen nada, no estoy sosteniendo que esas formas culturales típicamente asociadas con el concepto de las artes son su propia justificación. Hacer eso sería conservar una mirada sustancialista de tales formas como cosas autónomas en sí mismas que deberían ser valoradas por alguna esencia particular, como si funcionaran independientemente de contextos sociales y culturales. Tales argumentos casi siempre están obligados a reproducir el status quo, así como sus seguidores reivindican el más alto nivel de la moral liberal ilustrada. Más perversamente, los que se adhieren a estos argumentos activan el discurso de las artes en su propio beneficio para lograr ideales estéticos que les permitan definir "las más grandes creaciones humanas" y, por extensión, su propia condición de seres humanos superiores. Como Steiner (1998) nos recuerda, un soldado regresa a su trabajo diario en Auschwitz no a pesar de, sino porque Goethe, Rilke, Bach y Schubert son parte del patrimonio que confirma su supuesta superioridad cultural y moral.

Por un lado, esto plantea dudas sobre la posibilidad de predecir con alguna certeza los resultados – positivos o de otro tipo– desde experiencias que implican algo que se llama "las artes", como exigiría la retórica de los efectos. Por otra parte, y lo más importante para este argumento, ello señala cómo los discursos convencionales de las artes – como la noción de "las artes por las artes" – son utilizados por personas particulares y para fines particulares de maneras que a menudo mantienen una jerarquía social particular. Esto implica lo que Pierre Bourdieu (1993) llama "la producción de la creencia" y el mal reconocimiento de los procesos a través de los cuales ciertos grupos (afluentes) heredan la capacidad –tanto económica como simbólica– de reconocer y, al reconocer, de nombrar lo que es merecedor de la etiqueta de "las artes". Decir que las artes no hacen nada es decir que no hay nada intrínseco en algo llamado "las artes", al menos nada que pueda ser conocido sin alguien que, en algún lugar, por algún motivo y bajo circunstancias específicas esté involucrado en, con o a través de algo que alguien – con el estatus social y la autoridad cultural para hacerlo – llama "las artes". Eso significa que aunque las artes no hacen nada, mucho se hace en y a través del nombre de "las artes".

### *No es lo que las artes hacen sino qué hacen las artes*

Una manera de seguir entendiendo cómo funcionan los discursos de las artes es examinar cómo los involucrados en contextos educativos definidos por estos discursos describen sus experiencias y compromisos. Las escuelas secundarias especializadas en artes proporcionan un contexto pertinente. Tal análisis es particularmente revelador cuando estos programas se establecen dentro de los sistemas de escuelas públicas, especialmente cuando los programas generales de artes están bajo presión. Como argumenta Efland (1990), "Si el sistema reduce el acceso a las artes o hace a las artes ampliamente disponibles nos dice algo sobre el carácter de la sociedad" (p. 4). Por un lado, los programas de artes especializados generalmente se justifican a través de la misma propia retórica de los efectos que los defensores de las artes usan para *ampliar* el acceso a las prácticas educativas asociadas con las artes en las escuelas. Irónicamente, por otra parte, la misión de programas especializados es también identificar un selecto grupo de estudiantes que típicamente hacen una prueba de admisión, teniendo así el efecto de *reducir* el acceso a estas prácticas (Gaztambide-Fernández & Nicholls, 2012). Entender cómo los participantes son coherentes con una contradicción tan molesta revela cómo el concepto de las artes se activa para justificar la exclusión a través de nociones de talento y capacidad artística que normalmente ignoran o minimizan el papel del

contexto social a la hora de determinar quién es incluido y, por extensión, excluido (Gaztambide-Fernández et al., en prensa).

Uno de los argumentos a favor de la educación especializada en artes es que tales programas preparan a los estudiantes que tienen talento o una pasión por las formas culturales asociadas con el concepto de las artes para carreras futuras que los economistas como Richard Florida (2004) refieren como "industrias creativas". Si bien estas justificaciones se basan en el argumento de que, cuando se trata de tales futuros, la creatividad y el talento prevalecen sobre la desigualdad social, el análisis que mis colegas y yo hemos desarrollado revela lo contrario; el contexto social y económico tiene un impacto directo en cómo tanto estudiantes como profesores imaginan ciertos tipos de futuros artísticos y sobre las oportunidades disponibles para los estudiantes para la consecución de dicho trabajo (Gaztambide-Fernández et al., 2012). Más importante aún, los discursos de las artes se activan tanto para construir como para justificar futuros diferentes para alumnos diferentes. Así, en una escuela de estudiantes ricos, las artes son interpretadas jugando un papel en una educación integral que prepara a los estudiantes para la universidad y para carreras como abogados, médicos y arquitectos. En cambio, en otra escuela dedicada a estudiantes de clase trabajadora e inmigrantes las artes se interpretan como brindadoras de oportunidades profesionales para trabajar como delineantes, técnicos e ilustradores. En ambos casos, el concepto de las artes, como opuesto a las prácticas mismas, tiene el efecto discursivo de ocultar las dinámicas sociales y culturales que producen futuros particulares.

Lo que muestra el trabajo en las escuelas secundarias especializadas en artes es que personas particulares en determinados contextos y en respuesta a necesidades concretas a menudo activan el concepto de las artes para fines particulares. A riesgo de sonar especialmente redundante, la pregunta más importante no es si las prácticas y los procesos relacionados con las artes hacen algo sino, más bien, lo que las nociones particulares de las artes – es decir, los discursos específicos – hacen en relación a afirmaciones y circunstancias particulares. Lo que se abre a una discusión, en otras palabras, son los efectos discursivos del concepto de las artes. Tal aparente flexibilidad discursiva, como la falta de una definición, podría ser visto como una oportunidad; usados como se necesitan, los discursos de las artes pueden proporcionar un sinnúmero de oportunidades para múltiples programas educativos. Pero esto sería ingenuo. Si bien es cierto que cualquiera puede hacer afirmaciones sobre qué (o cuándo o cómo o para quién) son las artes, no todo el mundo tiene una posición social o institucional para hacer tales afirmaciones, y ciertamente no todo el mundo puede activar recursos institucionales (por ejemplo, dinero, legitimidad, autoridad) en nombre de alguna actividad o conjunto de prácticas que alguien puede, o no, llamar "las artes". Estar en tal posición siempre implica poder – no siempre económico, pero sin duda siempre cultural y lo que Bourdieu (1993) llama una "homología", o una posición correspondiente al ámbito del poder.

Los discursos de las artes no emergen de la nada. Están constreñidos por historias particulares de elitismo y por dinámicas actuales de exclusión social que impregnan las circunstancias donde los discursos de las artes devienen relevantes. Esto es cierto incluso cuando los discursos de las artes se activan en el contexto de programas comprometidos con la equidad y la justicia social (Willis, 1990). De hecho, una de las lecciones que se desprende de las trayectorias de los planteamientos radicales a la producción cultural es que en el momento en que estos planteamientos son reconocidos como pertenecientes al ámbito de las prácticas asociadas con el concepto de las artes, su potencial radical disminuye drásticamente. Una vez que una práctica cultural particular llega a ser reconocida a través de los discursos de las artes, los procesos sociales y las jerarquías institucionales que constituyen lo que Howard Becker (1982) llama "el mundo del arte" tienden a neutralizar su potencial para provocar cambios sociales y culturales (Diederichsen, 2011; West, 1990). La posición privilegiada de la subjetividad artística en la sociedad burguesa, explica Diederichsen (2011), socava todo intento de describir la práctica artística en términos radicales.

Lo que esto sugiere es que cada instancia, evento, experiencia, proyecto o intervención que activa discursos de las artes se encuentra de antemano en contextos institucionales y relaciones sociales que imponen limitaciones particulares sobre qué prácticas y productos pueden interpretarse como artísticos (Becker, 1982). El concepto de las artes siempre lleva la historia de cómo las prácticas asociadas al término han llegado a constituirse, discursivamente, como cosas en sí mismas. Las concesiones a la universalidad de este concepto son siempre ahistóricas, puesto que ignoran la historia muy concreta (y más bien corta) de concepciones eurocéntricas sobre lo que cuenta como artístico, junto con la noción de "las artes por las artes." Que la historia está también íntimamente sujeta a la constitución de una sociedad de clases y al papel de las fronteras simbólicas a la hora de asegurar las jerarquías sociales. En este sentido, el acto de activar discursos de las artes en contextos educativos siempre conlleva el riesgo de ser atrapado por las mismas jerarquías institucionales que demandan la retórica de los efectos. Dicho de otro modo, el *efecto* discursivo de activar el concepto de las artes depende del poder de alguien, en algún lugar, para nombrarlo; y lo mismo puede decirse de las artes en la educación. En el caso de la retórica de los efectos, el concepto de las artes ha sido activado siempre dentro del contexto de proyectos de mejoramiento, donde lo que cuenta como las artes siempre se interpreta como inherentemente bueno y valioso, así como de tener autoridad moral para civilizar (Belfiore & Bennett, 2008). Esto también significa que a pesar de los argumentos contrarios, las afirmaciones sobre lo que las artes *hacen* siempre conllevan suposiciones elitistas — y eurocéntricas — acerca de qué prácticas y procesos pueden ser asociados con el concepto de las artes y cuál debería ser su pretendido efecto educativo, ya sea intrínseco o instrumental.

Esta trampa puede no presentar un problema para los proyectos educativos interesados en promover un orden social particular a través de la asimilación y la función civilizadora de las artes, como el programa de música de renombre mundial, El Sistema, desarrollado en Venezuela por José Antonio Abreu (2009). Ciertamente, el proyecto civilizatorio persigue garantizar el acceso a los lugares de las artes y a los aspectos tradicionales de las artes que, en lugar de cambiar la sociedad, la mantienen exactamente como es (Gaztambide - Fernández, 2011). Así, los educadores de artes comprometidos con la justicia social deben estar dispuestos a considerar la posibilidad de que la retórica de los efectos es irrelevante en el mejor de los casos y opresiva en el peor. De otra manera, este tipo de proyectos siempre estará limitado por los supuestos del discurso humanista liberal de las artes y de las afirmaciones morales relacionadas que otorgan a los artistas cualquier tipo de autoridad social.

### Las artes como práctica cultural y la retórica de la producción cultural

Debería recordarme constantemente a mí mismo que el salto real consiste en introducir la invención en la existencia.

—Frantz Fanon

Los debates contemporáneos sobre la educación pública dependen del tipo de "análisis cultural superficial" que culpa a la gente — y su cultura — por sus circunstancias y los resultados de su educación (Pollock, 2008). Este planteamiento busca soluciones simplistas a los problemas de la cultura a través de una aplicación demasiado simplificada de conceptos tales como identidad, relevancia cultural, multiculturalismo y, por supuesto, las artes. Presentados como una panacea, los argumentos acerca de las artes en la educación requieren una retórica de los efectos que ignora el contexto y las particularidades de las vidas de las propias personas en las que los defensores de las artes presuntamente quieren influir. Lo que se necesita en cambio es lo que Pollock (2008) llama una "profunda" comprensión de la cultura que se centre en el "análisis de las interacciones reales entre las personas reales en contextos de posibilidades compartidas" (p. 376).

La crítica que presento en este artículo no pretende minimizar en absoluto en modo alguno las experiencias increíblemente positivas que muchos estudiantes que participan en prácticas y procesos de creatividad simbólica a menudo tienen en muchos lugares y de muchas maneras diferentes. Por el contrario, he experimentado muchos de estos iluminadores e inspiradores momentos mientras

participaba en actividades que algunas personas podrían llamar "artísticas", aunque es completamente irrelevante si la etiqueta se aplica. Como ex músico, compositor y productor de medios mixtos, cuyo trabajo se situaba generalmente en el contexto de lucha social y política (especialmente en torno a movimientos de autodeterminación en Puerto Rico), comencé la búsqueda de un argumento para las artes en la educación convencido de que esas prácticas tenían un efecto importante en la sociedad y eran capaces de por lo menos iniciar o inspirar el cambio social. De lo que me he dado cuenta es que no son las artes en y por sí mismas las que causan tales experiencias o pueden efectuar un cambio así, por lo menos no en una lógica sustancialista y basada en el éxito. Participar en prácticas culturales de diversos tipos puede resultar en experiencias que normalmente no son simplemente positivas o negativas, decrecientes o exaltantes, sino que son complejas, abiertas a la interpretación, y siempre irremediamente particulares.

Comprender la cultura como una práctica es tomar en cuenta los detalles de la interacción humana en contextos específicos y cómo los significados son negociados y construidos a través de las particularidades de cómo las personas se unen bajo circunstancias específicas. En lugar de ver la cultura como un conjunto de valores, normas y costumbres que definen la esencia de un grupo determinado de personas o como una colección de artefactos que representan sus características comunes, este planteamiento busca dar cuenta de los patrones de interacción que evolucionan en diferentes contextos y bajo condiciones simbólicas y materiales en particular. En este sentido, la cultura no es lo que la gente es, lo que la gente tiene, o incluso lo que la gente valora; la cultura es lo que la gente hace. Las formas y las prácticas artísticas se entienden así como procesos de producción cultural más que como sustancias, y evolucionando dentro de condiciones simbólicas y materiales que limitan pero no predefinen cómo los individuos se comprometen unos con otros a través de estas prácticas. En otras palabras, más que pensar en las artes como *haciendo algo a la gente*, deberíamos pensar en las formas artísticas como *algo que la gente hace*. Este movimiento conceptual hacia la práctica cultural reconoce que *es gente real, bajo circunstancias sociales reales, en contextos culturales en particular y dentro de un material y relaciones simbólicas específicos que tienen experiencias que implican materiales simbólicos y formas de producción cultural*. Desde esta perspectiva, las prácticas y los procesos asociados al concepto de las artes son nada más que trabajo simbólico o cultural, y por tanto su importancia para la educación debe girar en torno a su carácter como práctica cultural y no en sus supuestos o deseados efectos.

Esta mirada de las artes en la educación se sirve principalmente de la teoría cultural contemporánea y la noción de trabajo cultural como base para una recuperación de las dimensiones contextualmente específicas dentro de las cuales se despliegan experiencias con prácticas y procesos de creatividad simbólica, algunos de los cuales son mencionados a veces como las artes (véase Belfiore & Bennett, 2008; West, 1990; Willis, 1990; Wolff, 1995). El discurso de la práctica cultural es la premisa de la retórica de la producción cultural.<sup>4</sup> A diferencia de la retórica de los efectos (y sus retóricas relacionadas con el genio creativo y los efectos cognitivos y económicos), la retórica de la producción cultural parte de la idea de que el trabajo simbólico es parte de la vida cotidiana de todas las personas y que, como tal, debe ser el frente y el centro en la educación; mientras que las artes pueden no hacer nada, la creatividad simbólica es fundamental para la vida cultural, y la educación es fundamentalmente cultural.

La clave de este planteamiento es el reconocimiento de que cada interacción está situada dentro de un contexto de elementos materiales así como simbólicos y que cuando los individuos participan en actividades culturales de diversos tipos (y, en cierto sentido, toda actividad es actividad cultural), están constante y creativamente organizando y reordenando los materiales disponibles a través del trabajo simbólico. Esto es lo que Paul Willis (1990, 1998) llama una estética fundamentada:

la aplicación diaria de la creatividad simbólica a materiales simbólicos y recursos en contexto, por el que nuevos significados son atribuidos a o asociados o vistos en [materiales simbólicos], y por tanto reorganizándolos y apropiándolos a preocupaciones y asuntos comunes" (1998, p. 173)

Lo que propone esta mirada es que en lugar de ver el trabajo simbólico — incluyendo las prácticas asociadas con las artes — como una actividad única o especial de alguna manera eliminada de la vida diaria, ella es parte integrante de nuestra "cultura común" diaria (Willis, 1990):

Las vidas de la mayoría de los jóvenes no están relacionadas con las artes y sin embargo están realmente llenas de expresiones, signos y símbolos a través de los cuales individuos y grupos buscan creativamente establecer su presencia, identidad y significado. Los jóvenes están todo el tiempo expresando o tratando de expresar algo acerca de su *significado cultural* real o potencial. Este es el ámbito de la cultura común viviente. (p. 1)

Aquí tenemos la base para un diferente tipo de argumento sobre por qué el trabajo simbólico o cultural debería ser central en proyectos educativos, particularmente proyectos comprometidos con la equidad y la justicia social. En lugar de hacer una estancia de que algo llamado "las artes" debería aplicarse como un ungüento mágico en la vida de los jóvenes, el argumento debería girar sobre el entendimiento de que las vidas de *todos* los estudiantes se encuentran de antemano impregnadas de creatividad y trabajo simbólico, ya se trate de algo llamado "las artes" o no (Gaztambide-Fernández, 2011). Sería erróneo sacar la conclusión de que puesto que la creatividad simbólica impregna la vida de los jóvenes, no hay necesidad de producción cultural en la educación formal. Por el contrario, si entendemos la educación como un proceso cultural, entonces la escolaridad debería ser, en primer lugar y ante todo, un lugar para la práctica cultural comprometida y continua. La creatividad simbólica — incluyendo tal vez aquellas prácticas y procesos que a veces se asocian con el concepto de las artes — debería ser central en cómo conceptualizamos la enseñanza y el aprendizaje para todos los estudiantes, no porque *mejora* el aprendizaje sino porque *es* aprendizaje.

Aún más importante para aquellos de nosotros comprometidos con una educación antiopresiva, los argumentos a favor de la centralidad de la producción cultural en la educación tratan sobre la construcción de contextos de aprendizaje y enseñanza dentro de los cuales diversas clases de relaciones humanas, basadas en diferentes formas de representación, son posibles, aunque nunca estén garantizadas. Este planteamiento de la producción cultural girará sobre la posibilidad de que los estudiantes puedan involucrar el material simbólico de sus vidas cotidianas para recrear representaciones de sí mismos sin necesariamente reproducir relaciones dominantes (Gaztambide-Fernández, 2007, 2011; Mirón, 2003).<sup>5</sup> A través del trabajo simbólico los jóvenes acuerdan las limitaciones materiales y simbólicas que dan forma a su autocomprensión, su relación con los otros y su identificación con categorías sociales de raza, clase, género, sexualidad y otras formas de diferenciación social (hooks, 1995; Willis, 1990).

El desafío para los educadores de arte, por supuesto, es que este planteamiento puede exigir renunciar a lo que parecemos apreciar más — los propios discursos de las artes a través de las cuales nos auto-identificamos como artistas y educadores de artes. Ciertamente, si el resultado de tales interacciones a través de la creatividad simbólica llega a ser identificado y clasificado dentro de los discursos de las artes tiene menos que ver con las interacciones en sí mismas y más con los contextos institucionales y los supuestos jerárquicos hechos sobre las partes componentes de las interacciones. Si nos referimos a estas prácticas culturales como "las artes" o no depende de si queremos ponernos de acuerdo sobre los efectos potencialmente nocivos de imponer normas eurocéntricas inherentes en este movimiento discursivo. Willis (1990) aclara este peligro: "el establecimiento de las artes se confabula para mantener vivo el mito del artista individual, especial, creativo resistiendo contra el consumismo pasivo de las masas, ayudando así a mantener una mirada auto-interesada de la creatividad de la élite" (p. 1). Willis señala que incluso los "movimientos subversivos o alternativos hacia una democracia de las artes," a pesar de que pierden autoridad institucional, rara vez renuncian a las convenciones: "las formas deben mantenerse más o menos intactas. Si tienen que desaparecer, entonces desaparece así también cualquier noción de una práctica específicamente artística" (p. 5).

Esta tensión se hizo evidente durante mi reciente investigación en una escuela de secundaria de artes urbanas con un enfoque de equidad y justicia social, donde los participantes a menudo activaban definiciones encontradas sobre el papel de las artes y lo que significa ser artista, a veces en la misma oración. Por un lado, con el fin de justificar una amplia inserción y fomentar una visión de un programa de artes urbanas al servicio de estudiantes de diversidad racial y económica, propugnaban la idea de que cada estudiante tiene capacidad para participar en el trabajo creativo. Esta visión contrarrestaba el supuesto de que las escuelas secundarias de artes deberían atender a estudiantes que han demostrado talento en prácticas culturales tradicionalmente asociadas con el concepto de las artes.<sup>6</sup> Por otro lado, la noción de que ciertos estudiantes tienen más "pasión" o "formalidad en sus propósitos" fue utilizada para excluir y limitar ciertas oportunidades, construyendo una imagen de estudiantes exitosos que, irónicamente, era más consistente con la "retórica del genio creativo" (Banaji et al., 2010). Lo último era particularmente importante para construir una imagen externa de la escuela que pudiera atraer a potenciales donantes y construir una audiencia urbana entre las élites sociales que están involucradas en el concepto de las artes y en lo que un artista debería parecer y ser capaz de hacer. La mayoría de los educadores en esta escuela eran conscientes de esta tensión y se comprometieron a enfrentarse a las contradicciones a cada paso, a menudo desafiando la relevancia del propio concepto de las artes. Por ejemplo, el fuerte compromiso de la escuela con la participación de la comunidad desafía a los estudiantes a interpretar el activismo social como parte integrante de lo que significa ser un trabajador cultural, incluso si contradice las ideas preconcebidas de los estudiantes acerca de lo que significa ser un artista.

Interesarse por tales contradicciones es un riesgo necesario, particularmente para una educación comprometida con el cambio social. El proyecto de democratización de la cultura debe versar sobre la apertura de espacios de producción cultural para la participación democrática como un proceso en el que los mismos límites y limitaciones de cada contexto están abiertos al debate. A diferencia de los objetivos de la democracia cultural, que tienden a concentrarse en los problemas de acceso a las prácticas artísticas y las instituciones existentes, un planteamiento de producción cultural trata sobre la "democratización de la cultura" y sobre desafiar los acuerdos institucionales existentes (Evrard, 1997; Gattinger, 2011). Tales acuerdos incluyen escuelas, museos, orquestas y otras instituciones culturales que determinan quién puede y quién no puede participar y qué contribuciones cuentan y cuáles no, generalmente relacionadas con las categorías sociales de raza, clase, género, sexualidad y capacidad. Más que garantizar el acceso a estas instituciones, el objetivo de la democratización de la cultura es volver a configurar las instituciones mismas. En este sentido, la cuestión de si algo es arte — y si las artes hacen algo — se vuelve trivial, o al menos abierta para un debate posterior. Ciertamente, si buscamos la democratización de la cultura, probablemente las jerarquías implicadas se vuelven irrelevantes: nadie es un artista si todo el mundo es un artista, incluso si nos gusta lo que nos hace sentir llamarnos artistas o si pensamos que ello de alguna manera empoderará a otros.

Para los argumentos enmarcados dentro de la retórica de la producción cultural, lo que importa no es si algo se puede llamar "las artes" sino qué tipo de relaciones se desarrollan en el contexto de los intercambios simbólicos que implican el trabajo creativo, incluyendo el trabajo que se podría llamar "las artes". Además, los discursos de las artes pueden ser movilizados con el fin de crear un contexto para tales experiencias y relaciones a desarrollarse. En la escuela descrita antes, por ejemplo, cuando las personas mayores participan en proyectos de activismo en la comunidad, promulgan conceptos particulares del artista que les otorgan legitimidad para hacer su trabajo. Además, en el propio acto de involucrar a sus comunidades, se hacen posibles nuevas relaciones fuera de las limitaciones institucionales de los discursos de las artes (Clark & Gaztambide-Fernández, 2004).

La investigación para apoyar estos procesos requiere un planteamiento diferente para entender cómo los discursos de las artes — y no las prácticas y los procesos asociados con el concepto en sí mismo — forman contextos particulares. De hecho, es imperativo que cualquier planteamiento que apoye la retórica de la producción cultural no parta de las nociones convencionales de las artes. Como Willis (1990) lo expresa:

Cuando tratamos de argumentar y presentar la centralidad de las formas de la creatividad simbólica de la cultura diaria "ordinaria", no queremos comenzar donde el "arte" piensa que está "aquí", desde dentro de sus perspectivas, definiciones e instituciones. La búsqueda de públicos nuevos o ampliados ha comenzado desde el incorrecto final del proceso social – desde los objetos y artefactos, no las personas. (p. 5)

Una búsqueda tal requiere que involucremos análisis etnográficos que pueden aportar algo a favor del entendimiento de "la riqueza del aprendizaje situado en contextos específicos" definido por los discursos de las artes (Mirón, 2003, p. 3; véase también Pollock, 2008).

Algunos académicos e investigadores de las artes en la educación ya han comenzado a tomar en serio la retórica de la producción cultural y la visión del arte como práctica cultural. Esto es especialmente patente en el campo de los estudios de cultura visual, donde los académicos ya han llegado a un fuerte argumento para apartarse del lenguaje del arte visual (p. ej., Carpenter & Tavin, 2010; Duncum, 2001; Freedman, 2003; Tavin, 2003). La importancia de su trabajo ha sido recibida con reticencia así como con total desprecio por parte de los sectores más tradicionales del campo de la educación de las artes visuales, que consideran este cambio como una amenaza a la hegemonía de los planteamientos basados en la disciplina de las artes (p. ej., Dorn, 2003; Eisner, 2001; Kamhi, 2004). Los académicos también han ofrecido exitosas interjecciones a la retórica de los efectos y promovido una visión del teatro como una práctica ubicada culturalmente (Gallagher, 2007; Gallagher & Neelands, 2011; Neelands, 2004). Otras disciplinas han sido mucho más resistentes, con menos ejemplos de este planteamiento dentro de la danza y menos aún en la educación musical, que permanecen cómodas dentro de un paradigma tradicional que acepta pocas alternativas (Bartel, 2004; Bowman, 2005; Gould, 2007; Koza, 2006; Shapiro, 1998). En contraste, Tia DeNora (2000, 2003) provee una clara articulación de lo que significa acercarse a la música a través de la retórica de la producción cultural:

Lo que se necesita es un enfoque que se centre en la *práctica* de la música de hecho, sobre cómo determinados representantes utilizan e interactúan con la música. Este enfoque no hace suposiciones sobre "qué" puede hacer la música sino que examina el "contenido" social de la música tal como se constituye a través de prácticas musicales en tiempo real y en espacios sociales y materiales particulares. (2003, p. 41)

Mientras que estos académicos han trabajado principalmente desde sus posiciones en campos específicos de la producción cultural, mi objetivo en este artículo es extender la retórica de la producción cultural a los debates sobre prácticas y procesos culturales escritos más ampliamente y más allá de las limitaciones de las disciplinas particulares. Este paso es importante porque la producción cultural contemporánea respeta poco las fronteras tradicionales entre la cultura visual, la música o el movimiento, particularmente en el contexto de la producción de medios electrónicos. Además, extendernos más allá de los límites de las disciplinas tradicionales nos permite partir de la premisa de que no importa realmente si las prácticas o los procesos particulares pueden o deberían ser referidos como "las artes". En cambio, podemos empezar por considerar cómo queremos que las concepciones particulares de las artes importen como estrategia discursiva. Tal cambio nos permite a los que tenemos autoridad institucional para llamarnos educadores de artes hacer afirmaciones que redireccionan los objetivos retóricos de varias concepciones de las artes hacia intereses particulares y decidir – sin garantías, por supuesto – cómo queremos que dichos discursos importen. No hacerlo es simplemente perpetuar las dinámicas de exclusión que son inherentes, incluso definitorias, de las concepciones de las artes, la construcción de las artes y las artes en la educación convencionales. Esto tiene una base muy tenue, me doy cuenta, ya que requiere un replanteamiento de sí, y cómo participar en los discursos de las artes de una manera productiva, o en qué modos sacar provecho del poder legitimador de tales discursos para al mismo tiempo despojarlos de su poder legitimador. Sin embargo, como aclara Walter Benjamin (1968), todo lo demás es un intento de ritual, la repetición de un modo anticuado de las artes que vuelve a reinstaurar las jerarquías de poder. La única manera de



salvar de su propia desaparición las formas artísticas asociadas con el concepto, de hecho, es entender que la propia noción de las artes puede estar por encima, que todo lo que hemos dejado es invención, como Frantz Fanon (1967) sugiere. Esto requiere defender lo que Willis (1990) llama una posición "profana", una que es irreverente con los discursos de las artes y su elevada posición moral en nuestra sociedad.

La insistencia en que las artes hacen algo es una trampa sin salida; no puede demostrarse, al menos no a través de la misma lógica que exige esa argumentación. Pero más importante aún, el argumento presupone el tipo de garantía educativa que no es defendible y que contradice la teoría cultural más contemporánea. En palabras de Stuart Hall (1992), no hay garantías, y las formas de la práctica asociada con el concepto de las artes no son la excepción. Las experiencias con formas artísticas no pueden ser garantizadas; incluso con las intervenciones más cuidadosamente planificadas basadas en las artes, una experiencia no puede ser predicha o planeada o asumida como buena sólo porque implica algo llamado "las artes". La idea de que las artes hacen algo supone una garantía, una garantía que ni las prácticas ni los discursos de las artes pueden sostener. Morales de *A Chorus Line* también lo dice cuando admite que no siente nada – "salvo la sensación de que esta mentira era absurda". Morales es el niño entre la multitud que grita que el emperador está desnudo y que todas las pruebas nuevas y todos los nuevos argumentos finamente tejidos son sólo la ropa más nueva de nuestro emperador de las artes. Pero si no podemos tejer ropa nueva para nuestro emperador desnudo, deberíamos pensar en escribir una nueva historia.

## Notas

1. Para un excelente ejemplo de un documento apologético ampliamente utilizado que interpreta las artes a través de una concepción superficial de la cultura, véase UNESCO (2006).
2. Véase, por ejemplo, los debates entre Eisner (1998) y Catterall (1998) y, más tarde, entre Catterall (2001) y los investigadores de Project Zero (Winner & Hetland, 2001).
3. Sobre el papel de las artes en la exclusión social, véase Bourdieu (1984, 1993). Teóricos culturales como Hall (1992), Said (1978) y Spivak (1999) han demostrado el papel que las humanidades han desempeñado en proyectos de colonización y expansión imperial; véase también Hamm y Smandych (2005). Said (1994) describe cuidadosamente el papel de la producción cultural, y las "bellas artes" en particular, en los procesos de conquista imperial.
4. Banaji, Burn y Buckingham (2010) llaman a esto la "retórica de la creatividad política y democrática," a la que Banaji y Burn (2007) también se refieren como la retórica de la "creatividad democrática y re/producción cultural." Yo empleo la *retórica de la producción cultural* por simplicidad y porque es más coherente con el discurso de la práctica cultural.
5. Mantie (2008), por ejemplo, documenta cómo la juventud en One World Youth Arts Project en Toronto se dedicaba a procesos de exploración interna a través de la producción musical que les permitió reescribirse a sí mismos y sus identificaciones. También, ciertos enfoques para integrar los procesos de producción cultural en el aula, como las articuladas por Weiss y Lichtenstein (2008), proporcionan un punto de partida para un enfoque iterativo de integración que gira en torno a procesos en lugar de efectos, proporcionando espacios para estudiantes y profesores para reimaginarse a sí mismos y sus relaciones.
6. Aquí me refiero a la noción particular de talento que es específica de las prácticas culturales tradicionalmente etiquetadas como "las artes". Desde esta perspectiva, tener talento no es lo mismo que estar interesado o que ser proclive a una forma particular de expresión creativa. Mucha gente podría ser proclive a o tener un interés en el baile, pero la mayoría carecen de los recursos incorporados, materiales y culturales para ser capaces de demostrar talento bajo los estándares del ballet clásico. La noción de talento siempre es específica de prácticas particulares bajo consideración. Para una discusión detallada de cómo el concepto de talento se moviliza como una justificación para la exclusión social y cultural dentro de una escuela secundaria especializada en artes, véase Gaztambide-Fernández, Saifer y Desai (en prensa).