

Educación a través del arte: del cine a la pintura

Mónica Pérez Muñoz

(Escuela de Arte de la Consejería de Educación y
Universidades de la Comunidad Autónoma Región de Murcia)

Fecha de aceptación de originales: Noviembre de 2001

RESUMEN: El artículo describe la importancia del cine sobre otras manifestaciones artísticas. Tanto es así, que el cine permite conjugar simultáneamente varias manifestaciones artísticas, confiriéndole un importante potencial como medio formativo.

Así mismo, se diferencian los conceptos de “la educación en el cine” y “la educación a través del cine”. En este segundo aspecto, se citan ejemplos de filmes de la educación a través del cine en diversos campos, incluyendo especialmente en el educativo.

Igualmente, se analiza la pintura como arte formativo estableciendo como ejemplo “Los fusilamientos del tres de mayo” de Francisco de Goya.

SUMMARY: The article describes the importance of the cinema on other artistic manifestations. So much so that the cinema allows to conjugate simultaneously several artistic manifestations, conferring it an important potential as a formative medium.

Likewise, the concepts differ of “the education in the cinema” and “the education through the cinema.” In this second aspect, we give examples of films of the education through the cinema in diverse fields, including especially in the educational one.

In the same way, it is analyzed the painting like a formative art giving the example “The shootings of May three” of Francisco de Goya.

PALABRAS CLAVE: Educación a través del arte, Artes Plásticas, Cine, Educación

WORDS KEY: Education through the art, Plastic Arts, Cinema, Education

1. ALGUNOS EJEMPLOS DE EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE. INTRODUCCIÓN

En el artículo “La educación a través del arte en la Educación Social-Los espacios laborales y la investigación en la educación a través del arte”, procuré sistematizar

algunas ideas que nos permitan enmarcar lo que se entiende por educación a través del arte, creemos pertinente entrar en algunos ejemplos de lo que se ha escrito a nivel de discurso. Elegiremos para concretar la propuesta discursiva tras potentes medios artísticos que promueva educación y calidad de vida: el cine y la pintura, dos excelentes instrumentos, con dos genealogías e historias distintas, que el siglo XX ha terminado por confirmar como signos de progreso de la especie humana (SORLÍN, 1996).

2. EL CINE COMO MEDIO FORMATIVO

El cine no sólo es arte y espectáculo a un tiempo. Tiene la ventaja, que no tienen otras artes (como la pintura, la literatura, la música, la escultura...), de poder dar juego a otras muchas manifestaciones artísticas al permitir que en los filmes jueguen éstas un importante papel: el juego que da la música; el rol que puede aportar la pintura al convertirse en un tema central cuando se recrea una época, trata la película de temas históricos o biográficos de pintores, o se usan técnicas de diseño o dibujo para crear los escenarios; la potencialidad que presta la literatura a los diálogos de la misma, sea fruto de una adaptación rigurosa de la obra literaria o simplemente construcción seria de una narración que responde a un guión sólido y creíble; la poesía, la escultura, la arquitectura..., todas las artes entran o pueden entrar en el cine, pero ninguna de ellas permiten, autónomamente, integrar las técnicas propias del cine (MONTERDE, 1986).

El cine es un arte imparable. El gran arte del siglo XX que ha entrado en las casas, aunque su verdadera carta de naturaleza se lleve a cabo en las salas especializadas bajo el expresivo imperativo de la oscuridad. Ello explica que en algunos países, tal es el caso de Francia actualmente, se considere al cine como el medio inexcusable que debe entrar en las escuelas, no para que los alumnos franceses aprendan a dominar las técnicas fílmicas sino, fundamentalmente, par utilizar el cine como instrumento formativo que le ayudará a entenderse a sí mismo y entender otras vidas. Lo que hemos afirmado hasta ahora en este apartado nos obliga a ciertas matizaciones.

Primera. La visión de una buena película, bien planteada, correctamente desarrollada y construida, contundentemente interpretada y narrada, que sea capaz de abordar temas que nos provocan en nosotros un cúmulo de emociones, sentimientos, ideas y percepciones... de tal estado y en tal grado, como ninguna otra manifestación artística contemporánea. Sabemos que la literatura y la música tienen virtualidades interiorizadoras capaces de llegar al éxtasis, tal como la música, por ejemplo (CIORAN, 1996), pero el Séptimo Arte puede aunar la fuera de estos medios y lograr que el cine se llegue a convertir en la vida. Sólo un cineasta como François Truffaut (en "La noche americana", 1973), y aquellos que han entendido

el valor del cine en la recreación de la experiencia humana, pueden entender y/o pronunciar una frase como ésta:

“¿Es más importante la vida que las películas?”

Muchas vidas condenadas a la rutina, ordenadas por la moral, limitadas por la desgracia, sea cual sea la naturaleza de ésta, marginadas por la ignorancia o la explotación abierta o sutil..., muchas vidas encuentran en el cine su particular liberación. Ya W. Allen dejaba claro este punto de vista en aquella obra maestra que tituló “La Rosa Púrpura del Cairo” y su protagonista huía de la cruda y monótona realidad buscando la ensoñación en una sala de cine.

Segunda. Por lo tanto, el cine tiene una capacidad de plasmación de la realidad que se sitúa muy por encima de la simple imitación de la vida (vera, 1996). Contra lo que se puede pensar el cine no imita sólo a la vida y la reproduce, sino que va más lejos al proponer alternativas, al construir otros caminos a los que denuncia, al imaginar esperanzas perdidas o no visualizadas, al reconstruir itinerarios diferentes y experiencias que bucean y tantean caminos plurales y más emergentes, al promover que la gente piense y reflexione...

El cine tiene, y puede llegar a tener, la capacidad de influencia sobre la ciudadanía espectadora que resulta determinante para establecer el que probablemente constituya el objetivo más relevante de todos los que este arte se formula: la posibilidad de contribuir a que contemplemos nuestra sociedad desde un punto de vista etnográfico y crítico desde el que proponer nuevas alternativas, horizontes plurales y divergentes, que superen pasados no deseables para el devenir humano. El cine educa y forma porque tiene la posibilidad de recrear ambientes y culturas, de dinamizar grupos y colectivos del pasado, del presente o del futuro, de reconstruir experiencias que ninguna otra arte, salvo la literatura posee. El cine educa y nuestras generaciones, en gran medida, se educaron con y a través del cine. El mosaico de temas sociales y personales que puede abarcar es enorme, tantos como los que son propios a los grupos humanos, tratados con una óptica multiplural y conocimiento interdisciplinar, como no pueden abordarse por ninguna disciplina académica. El cine, como nos recuerda el escritor Francisco AYALA (1988), es un excelente educador y aún puede ser un medio educativo mejor si se le conduce con supuestos y estrategias pedagógicas.

2.1. La educación en el cine

Conviene, antes de adentrarse en el tema que nos proponemos, ir adelantando algunas comprensiones previas con algunas disquisiciones comparativas: debemos, al menos analíticamente, separar lo que es la educación en el cine de otra expresión como es la educación a través del cine.

Por la primera tratamos de acotar un campo de investigación y formación por la que la escuela es objeto de atención del cine. Hemos visto muchas películas donde las cuestiones educativas (profesores, alumnos, relaciones con los padres, medio social donde se anclan las escuelas...) han constituido la temática central de la película. La escuela y la educación entraron en el cine, y en la pantalla hemos podido ver joyas como "Cero en conducta" (de Jean Vigo, Francia, 1933) hasta la última de B. Tavernier. Hoy comienza todo (Francia, 1998), donde 60 años más tarde se vuelve a dar una visión feroz y sin concesiones del sistema educativo francés. Evidentemente, con algunas diferencias: en la película de Vigo se dispara contra una forma de entender la educación muy reaccionaria y caduca, denunciando cómo la escuela apela a los castigos, miedos, normas banales, controles estúpidos... para mantener su hegemonía y promover personalidades dóciles: aunque el resultado, a la larga, sea mucho más deplorable cuando se piensa en unos chavales resentidos contra una sociedad que les trata con dureza y les humilla continuamente.

Con el tiempo, la falta de sensibilidad de los/as educadores/as remitirá negativamente a una sociedad que no entiende cómo se han producido tales desafueros. El film de Vigo como el de Tavernier son modelos de un modo de entender el cine que es utilizado para mostrar de modo crítico las turbiedades de la educación y la enseñanza en la escuela. El de Tavernier, varias decenas de años después, trata de mostrar las dificultades de sobrevivir que tiene una escuela pública, en un barrio marginal, debido a los condicionamientos políticos y económicos que sufre así, como a la necesidad de las familias de enviar a sus hijos a ganar unas perras por encima de la posibilidad de educarse. Ni los esfuerzos de un director comprensivo, ni los esfuerzos de sus colaboradores o los intentos de algunos padres, van a poder evitar el fracaso de una institución cada vez más anacrónica (MONTERDE, 1986).

Por la segunda, se intenta utilizar el cine, dentro de proyectos formativos más amplios, para comprender otra cultura, profundizar en un problema humano, adquirir conocimiento sobre cuestiones medioambientales... e incluso, también, para hablar del mundo educativo. De esta forma, la educación a través del cine hace uso de este arte para hablar de cualquier tema humano, entre ellos el de la educación [por lo que, aquí, puede integrarse el tipo de películas que llamamos "pedagógicas" porque la temática que tocan están relacionada con el mundo de la escuela] En esta primera arte, abordada en el texto, podríamos tratar en una clase o por vía de taller, dentro de un programa

educativo, temas con la inmigración (“Cartas a Lou”, “Todos le llamaban Alí”, “Bwana”, “Vente a Alemania Pepe”, “El muchacho de ghaba”, “Oriente y Occidente”...), el racismo y la xenofobia (“Los chicos del barrio”, “Oriente es oriente”, “El té del harén de Arquímedes”, “El sargento negro”, “Matar un ruiseñor”...), los problemas medioambientales (“La hora final”, “Erin Brokovich”, “La selva esmeralda”, “Grito de piedra”, “Las huellas borradas”, “Baraka, el último paraíso”...), la vejez (“Una historia verdadera”, Cuentos de Tokio”, “El cochecito”, “La balada de Narayama”, “¿Qué hacemos con la abuela?”, “Macarroni”, “Las ballenas de agosto”, “Yaaba, la abuela”...) el maltrato a menores (“El bola”, “Los cuatrocientos golpes”, “Los olvidables”, “niños robados”, “Barrio”, “La uvas de la ira”...), la delincuencia (“Pixolé”, “Fresch”, “La carnaza”, “El odio”, “La virgen de los sicarios”, “Ley 627”, “Rejas de cristal”...), la paz (“Rey y patria”, “Senderos de gloria”, “El cazador”, “Hombres”, “Johny cogió su fusil”, “El regreso”, “El arpa birmana”, “la vida y nada más” ...)

Como puede verse, temas y películas para cubrirlos las hay y muy diversas. De diferente excelencia y calidad.

2.2. Propuesta de trabajo: educar a través del cine en los problemas educativos

También es un tema potente, para trabajar por la educación a través del cine, la experiencia escolar y educativa, tal y como vimos más arriba. Por el cine la gente puede conocer profundamente la realidad educativa (AYALA, 1998). A poco que uno tire de la memoria o de ficheros aparecen en el escenario mental películas tan hermosas como “Los 400 golpes” de François Truffaut (1959), “La guerra de los botones” de Ives Robert (1961), “Adiós muchachos” de Luis Malle (1986), todas películas francesas (Francia, un país muy sensibilizado por su sistema educativo); pero no pueden olvidarse otras películas como “Rebelde sin causa” (educación, fracaso escolar, violencia y marginación, hipocresía familiar) de Nicholas Ray (1955), “Semilla de maldad” (R. Brooks, 1957), “Rebelión en las aulas” de J. Clavell (1967), o “Wilt” (de M. Tunner, 1990)..., que pueden sumarse a las películas de Vigo, “Cero en conducta”, y Tavernier “Hoy empieza todo”. A título particular merece la pena prestar atención a un tema que da mucho juego para el debate y la profundización: la figura del maestro, profesor y educador en la escuela y fuera de ella.

Para un buen taller que desee trabajar esta figura se encuentran películas como “Adiós Mr. Chips”, “Esta tierra es mía”, “La versión de Browning”, “El club de los poetas muertos”, “Convack”, “Maestro de pueblo” o, por poner otros ejemplos, “El maestro” o “La lengua de las mariposas” en la que, la escuela gallega, se encuentra como contexto y motivo de estos dos filmes españoles. El juego de temas que ofrecen para la reflexión es muy amplio y rico, y permiten abordar casi todas las variables, todos

los elementos y dimensiones que se manifiestan en la fenoménica educativa (ANNOT, 1985). Permitámonos dar un paso más en las posibilidades que ofrece la educación a través del cine para hablar, en este ejemplo que hemos tomado (podíamos haber convocado cuestiones como el racismo, el maltrato a menores, la delincuencia, los problemas medioambientales, la paz, la xenofobia, la inmigración, violencia a mujeres...), de la realidad educativa extraescolar y escolar y las consecuencias personales, familiares y sociales que se generan (FERNÁNDEZ, IBÁÑEZ Y DUASO, 1982).

- “Cero en conducta” o los métodos arcaicos de la enseñanza
- “Adiós, Mr. Chips” o la enseñanza rígida
- “La versión Broning” o el profesor que fracasa
- “Convack” o la educación abierta y vital
- “El club de los poetas muertos” o la educación por la libertad y la creatividad
- “Maestro de pueblo” o la apuesta por una educación ética
- “El maestro” o la profesión que exige dignidad
- “La lengua de las mariposas” o el profesor comprensivo
- “Esta tierra es mía” o el maestro que lucha contra las dictaduras
- “El té del harén de Arquímedes” o los inmigrantes árabes en la escuela francesa
- “Semillas de maldad” o el surgimiento de la violencia en un instituto suburbial
- “Hoy empieza todo” o la imposible educación en un barrio marginal

Un buen número de estos tópicos relevantes en las dinámicas educativas se refleja, con espléndido acierto y mucha poesía por Truffaut en “Los 400 golpes”, donde el director francés pone en solfa el sistema cruel que algunos profesores utilizan para “acojonar” al personal. Como Vigo, Truffaut aprovecha su experiencia propia. La de quien tuvo:

- a) Algún profesor rudo, intolerante, rígido y cruel, imponiendo una disciplina militar a sus alumnos y convirtiendo las aulas y los colegios en cárceles disfrazadas de aprendizaje.
- b) Varios colegas que están destinados pronto a ser “carnes de cañón”, “invitados de reformatorio”, “habituales del paro”, “abandono de familiares”...
- c) Los métodos de enseñanza empleados, arcaicos y conservadores, encorsetadores de quienes debido a ellos, acaban matando su espontaneidad y su esperanza.

Algunas frases del film pueden ser propiciadores de debates.

“Tienen 30 segundos para recoger los exámenes. ¡Silencio!”

“Si vuelve a hacer eso lo limpiaré con la lengua”

Algunas escenas permiten el análisis detenido.

- Cuando les grita amenazándoles con la expulsión
- Cuando les acusa de copiar sin poseer pruebas
- La escena de apatía paterna, pasando de los problemas de su hijo

Algunos comentarios de especialistas son susceptibles de confrontación cultural y pedagógica, como el de Cabrera Infante sobre esta película. Para él la película es tan hermosa como desoladora.

“Es cierto, porque el muchacho, el niño, el adolescente que ha perdido para siempre la edad dorada, se enfrenta al espectador con una acusación terrible: tú eres culpable, parece decir. Su última fotografía tiene la actitud desesperada, el terrible desamparo de las que hace la policía a los delincuentes. Los niños no viven en un mundo cerrado, penetrado a veces por las acciones directas de los adultos, sino que su vida de mentira, de escapadas del colegio, del cine considerado como último refugio, es una respuesta a la falsificación de los valores que los padres presentan como universales, únicos y verdaderos. Así “los 400 golpes” se convierte en la primera película que delata verdaderamente a los culpables de la causa de tantos rebeldes” (CABRERA INFANTE, 1993: 380 y ss.)

Como la película de Truffaut, otras películas maravillosas confirman la potencialidad del cine como un arte verdaderamente formativo capaz de diagnosticar, proponer, auspiciar, crear nuevos valores, imaginar, soñar, conocer otras culturas y otros pueblos... (COSTA, 1991) A distinto nivel y grado de enseñanza, formando parte central de un currículum o parcial, completando otros medios artísticos en programas de formación o intervención educativa, conjugando distintos objetivos de educar con, para y en el arte, el caso es que el séptimo arte, el cine, es el medio que modela, en gran medida, nuestra concepción del mundo erigiéndose en un verdadero educador (SORLIN, 1996) y convirtiéndose en una referencia obligada en el estudio y comprensión de nuestro mundo (HUESO, 1983) Es capaz de reflejar la sociedad de su tiempo y la educación que reciben los actores sociales, pero también capaz de impulsar cambios educativos, políticos y sociales, al tiempo que profundizar en una dimensión fundamental de tal realidad como es la educación: sobre maestros y profesores, sobre los alumnos (aplicados, inconformistas, marginales...), sobre las instituciones de enseñanza (medias o superiores, públicas y privadas...), sobre los elementos y espacios, sobre situaciones y circunstancias...

3. LA PINTURA COMO ARTE FORMATIVO

3.1. El arte de pintar

Pasamos del cine a la pintura, a una de las artes plásticas con más tradición, potencialidad técnica y reinterpretación ideológica. Intentar comenzar por dar una definición de lo que es la pintura no sólo es una pregunta inútil sino que más bien resulta petulante por lo que tiene de ambicioso y exigente. La respuesta es tan compleja como diversa, sujeta a la historia de la evolución de la pintura, a sus corrientes y a sus perso-

najes, pero también a variables culturales, políticas y, como hemos sabido, a lo largo del siglo XX, también económicas. La pintura o el arte de pintar está sujeto a variaciones, a raíces y vértebras, a caminos entrelazados unas veces y otras confundidos por el discurso más que por la imagen, que dificultan el encuentro de unas bases comunes o definición sustantiva que pueda responder no sólo a lo que se ha dicho de la pintura sino, y sobre todo, a lo que se ha hecho en pintura (HAUSER, 1978).

Alguna aproximación técnica podría darse, pero tendría que ser tan general como poco comprensiva: ¿qué es lo que declaramos cuando definimos lo que es pintura como el conjunto de colores dispuestos sobre una superficie según un cierto orden y con una finalidad representativa, expresiva o decorativa? ¿Hasta esta definición podría ser puesta en cuestión por algún figuracionista, si lo pretendiera!

El nivel de generalidad puede llegar alto si se atiende al soporte técnico que se baraja para pintar (toda pintura se acaba componiendo esencialmente de un pigmento, que es una materia sólida pulverulenta y de un excipiente o vehículo, constituido por una mezcla de aglomerantes, disolventes, diluyentes, plastificantes...) o a la composición que se utiliza para desarrollar la actividad necesaria (al agua, a la cal, al óleo...) o, por poner otro ejemplo más, cuando se tiende a su aplicación: pinturas a la brocha, a la pistola, por inmersión, a muñeca, también hoy se habla de electropintura... Las técnicas con las que se pintan aumentan así como los materiales que se utilizan. Sobre estas cuestiones se podría disertar largo y tendido (MARÍN, 2000). Pero no es éste el objetivo que nos guía en esta colaboración. Nos interesa centrarnos en la pintura como medio educativo, como arte capaz de proporcionar a la gente dominio de una habilidad o destreza, pero también placer y gozo, crecimiento y autoestima, independiente o dependiente del dominio citado (DEWEY, 1986): puedo disfrutar pintando pero también comprendiendo sin llevar a cabo tal actividad, o suceder los dos acontecimientos, pintar comprendiendo y aprendiendo a gozar: en un curso sobre “Aprender a pintar, aprender a vivir”, dirigido a jóvenes sin ninguna iniciación en la pintura, pude visualizar el placer que producía en el auditorio, y coordinado en la implicación del taller educativo, el contacto con temas novedosos.

En otro, preparado para mayores, observé la alegría que producía en los rostros de estas personas saliendo con sus caballetes para pintar del natural: ni la búsqueda de competencias técnicas ni tampoco ningún sentido económico producía aquellas transformaciones particulares. Era difícil saber y detectar los logros conseguidos. De hecho, sabemos que el aprendizaje artístico no es un aprendizaje que se produzca en una sola dirección (HARGREAVES, 1991). En la investigación sobre educación a través del arte se ha encontrado que el aprendizaje por medio de las artes aborda el desarrollo de capacidades para saber percibir lo estático, para crearlo o recrearlo, para interpretarlo y llegar a comprender el arte como fenómeno cultural e, incluso, para personalmente sentirse crecer, en términos psicológicos y personalmente. Es posible que jóvenes y mayores,

en estas dos experiencias que acabo de citar, logran a cierto nivel y grado, más implícita que explícitamente, todos estos objetivos anteriores. Y, posiblemente, algunos más. Todavía queda mucho por explorar en la educación a través del arte (MARÍN, 1998).

Los últimos objetivos formulados son supraeducativos. Es decir, aunque los procesos utilizados para conseguir esas metas personales sean de naturaleza pedagógica y aunque los medios utilizados o el recurso al que se acude sea la pintura, cabe confirmar que no sólo se aprende (educación) ni tampoco solo se aprende una destreza (pintar) sino también se trasciende lo educativo y lo técnico para lograr gozar (SWANWICK, 1990).

3.2. Los objetivos de la Educación a través del Arte: el valor de la pintura

El arte se puede enseñar y la pintura también, con tal aprendizaje se llegan a desarrollar las técnicas necesarias para que niños, jóvenes y mayores lleguen a comprenderse a sí mismos, por vías educativas, comprenden su entorno, que es facilitar la intelección de diversas formas de vida, de valores diferentes y emergentes. Estas ideas suponen que se puede trabajar, hoy, en las artes de modo inteligente, pragmático y creativo. Es preciso matizar:

Primero, ya es aceptado que la pintura salga de los museos y forme parte de un currículum escolar, sea a nivel primario y secundario, sea a nivel universitario o cualquier otro nivel. En las escuelas francesas y americanas es una realidad y no sólo en aquellas relacionadas con el arte de pintar (EISNER, 1995, 1998).

Segundo, se va aceptando que sacar la pintura (y otras artes) de los museos para que impregne la vida cotidiana de las personas es un acontecimiento cada vez más urgente; una urgencia, que tiende a satisfacer las necesidades artísticas de la gente (EGAN Y NADANER, 1992). Esta idea irá cuajando y ampliando sus posibilidades sí, como en el caso del cine, se lleva a cabo una educación adecuada: como HAGGARTY piensa, el problema consiste en saber como construir programas educativos, en donde las artes emplean un papel relevante, capaces de “incitar a los ciudadanos a tomar decisiones relacionadas con el curso de sus vidas” (HAGGARTY, 1936). Tercera, tales programas educativos que enfatizan el papel de las artes, y especialmente la pintura, deben conducirse con finalidad autorrealizadora, por lo que la primera responsabilidad de directores y educadores es conocer a las personas y grupos a los que se dirigen e intentan educar para tratar de conseguir sus propios intereses. Se procura satisfacer así tanto los objetivos personales como las necesidades sociales de la comunidad (BARKAN, 1962).

En los centros, escuelas, talleres..... americanos, claro ejemplo del Massachussets de los años treinta y cuarenta, se formulaban objetivos de esta naturaleza, esperando ser conseguidos por la educación a través del arte: aprender a mirar y apreciar la obra de arte puede ser socialmente útil pero aún más interesante y significativo, desde el punto de vista pedagógico, es atender las grandes o pequeñas (léxico y terminología tan problemática como relativa) producciones de la mente y del espíritu humano (EISNER, 1998; MARÍN, 1981).

No puede olvidarse de lo que el arte tiene de único y valioso. Un programa educativo que se atiende con esta filosofía debe tener en cuenta, al fin y al cabo, que las metas que se programan funcionan siempre para las personas y que las personas viven en contextos y según situaciones. Por lo tanto, no sólo hay que evitar regular objetivos standar sino hay que ir más lejos buscando personalizar: el principio de lo que es bueno y deseable para una persona depende, en gran medida, de ella misma, ha de orientar nuestra formulación de objetivos pero también los contenidos que le son propios a la educación a través del arte. Es difícil planificar con estos criterios pero merece la pena intentarlo. Y lo es porque cualquier objetivo no debe ser, a priori, adecuado en este territorio de conocimiento cada vez más emergente. La educación a través del arte esta haciendo aportaciones diferenciadoras al territorio de la educación, al del arte y al de las personas en su desarrollo personal y cultural. Eso quiere decir, que actúa en varias direcciones. Se consiguen metas pedagógicas, habilidades artísticas y crecimiento personal. Esa interacción entre pedagogía, arte y vida adquiere una fascinación que, posiblemente, no tengan otros ámbitos de formación (VILLEMAIN, 1974).

“Las aportaciones más valiosas que puede hacer la educación a través del arte tienen que ver con lo que el arte puede ofrecer a la experiencia y conocimiento humano. Así en la práctica educativa esta área se justifica en campos que no son exclusivamente del arte, no podría reclamar mayor apoyo educativo que cualquier otro campo que afirmarse realizar esas mismas aportaciones.

En definitiva, considero que la educación a través del arte puede realizar aportaciones únicas a la educación. Aunque en algún momento puede ser necesario utilizar el arte para conseguir otros propósitos educativos, debe considerarse que dichos objetivos son necesarios a corto plazo para la consecución de aquellos fines que sólo puede proporcionar el arte” (EISNER, 1995:57).

Quizás, por estas mismas razones, comenzamos este artículo situando la educación del arte en un territorio más amplio que, en España, llamamos Educación Social. De facto se han llevado a cabo muchas experiencias en los diversos campos de la Educación Social, pero carecemos de trabajos y exploraciones que sistematicen las interinfluencias, interacciones y res-

pectivas aportaciones de estos dos campos. La investigación, una vez más, tiene mucho camino por recorrer.

3.3. Un ejemplo clásico: Francisco de Goya

Las pinturas nos gustan o no, nos apasionan desde el primer momento o a “tiempo lento”, las valoramos por distintas razones y al final emitimos el juicio sobre si son buenas o malas, o así nos lo parecen, en función de razones que son muy difíciles de explicar. No obstante, nos atreveremos a comentar algunas con el fin de entresacar cuestiones que puedan ser relevantes en educación a través del arte. Pueden seleccionarse las de un movimiento, una escuela, una corriente o un autor en particular; también clarificar el soporte técnico de los cuadros y cómo pueden utilizarse o interpretarse por quienes se involucran en un programa de educación a través del arte. Preferimos, en este texto, elegir a un autor. Las posibilidades que encierra con muchas. De ahí que nos detengamos en un clásico tan importante en la historia de la pintura española y universal como Francisco de Goya. Todas las preguntas relacionadas con la biografía de este autor, su modo de pintar, el contexto histórico que vivió, el tipo de pintura que llevó a cabo, las intenciones que dirigió su mano, las interpretaciones que ha dado lugar, el uso educativo que se han realizado de sus diversos cuadros..... todo ello puede darnos juego para recrear las posibilidades de la educación a través del arte.

Una obra como “Los fusilamientos del tres de mayo” de Goya, además de constituir un valioso documento sobre nuestro pasado histórico y ofrecernos una visión realista de lo que tuvo lugar durante la Guerra de la Independencia, además de su valor simbólico; no cabe duda de que la fuerza y modernidad de la obra reside en ser el primer testimonio antibelicista que refleja la locura de la violencia. En este sentido, podemos apreciar como la obra de Goya está cargada a conciencia de intención moral. La intensidad de visión de Goya, así como su confesión de participar en todos los aspectos de la existencia humana (lo racional, como lo emocional, lo noble, como lo innoble), su sentido del mal no se detuvo en el reconocimiento de la debilidad humana; esta obra, creada bajo el impacto de la Guerra de la Independencia, aún cuando documenta con autoridad fiel la brutalidad del hombre contra el hombre, en un mundo donde pueden ocurrir escenas como ésta y donde toda razón y toda lógica parecen absurdas, Goya no desiste, espera que esta visión por injusta y brutal actúe en cierta medida como catarsis; para que no vuelva a repetirse.

Goya con esta gran obra y su tratamiento se convierte en el iniciador de una temática social y política que tendrá repercusiones en la obra de artistas como Gisbert “El fusilamiento de Torrijos y sus compañeros” (1865), Manet en “La ejecución de Maximiliano” (1867), Picasso en “Matanza en Corea” (1951), Warhol en “Silla eléctrica grande” (1967)... hasta llegar al Equipo Crónica, uno de los experimentos más radicales y felices de la pintura de vanguardia en la España de los años sesenta y setenta: la

pintura de este Equipo ensambla fragmentos de cuadros famosos para dar cuenta de los acontecimientos políticos y sociales que se plantearon durante el franquismo y la transición. Por ejemplo: “Torrijos y 52 más”(1974); inspirado en la maravillosa pintura de Antoni Gisbert.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ANNOT, J. (1985) *Estética del cine: espacio filmico, montaje, narración, lenguaje*, Barcelona: Paidós
- AYALA, Fco. (1988) *El escritor y el cine*, Madrid: Aguilar
- BARKAN, M. (1962) “Transition in Art Education”, *Art Education* vol. 15 (nº 7); pp. 2-17
- CABRERA INFANTE, G. (1993) *Un oficio del Siglo XX*, Madrid, Ediciones El País/Aguilar
- DEWEY, J. (1986) *El arte como experiencia*, Barcelona: Paidós
- EGAN, K. y NADANER, D. (1992) *Imaginación y educación*, Madrid: Morata
- EISNER, E.W. (1995) *Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós
- EISNER, E.W. (1998) *El ojo ilustrado*, Barcelona: Paidós
- FERNÁNDEZ IBÁÑEZ, I. y DUASO, Mª (1982) *El cine en el aula: lectura y expresión cinematográfica*, Universidad de Santander
- HAGGARTY, M. (1936) *The Owattona Art Education Proyet*, Minneapolis: The University of Minnesota Press
- HAUSER, A. (1975) *Sociología del arte*, Madrid: Anagrama (2 vols.)
- HUESO MONTON, A. (1983) *El cine y la historia del Siglo XX*, Publicaciones de la Universidad de Santiago
- HUYGUE, R. (1972) *Historia de la pintura*, 3 vols., Madrid: Mondadori
- MARÍN VIADEL, R. (1981) *El realismo social en la plástica valenciana*, Valencia: Editorial Nau Llibres
- MARÍN, R. (1998) *Investigación en educación a través del arte*, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad
- MONTERDE, E. (1986) *Cine, historia y enseñanza*, Barcelona: Laia
- PABLOS, I. (1980) *Cine didáctico: posibilidades y metodología*, Madrid: Narcea
- READ, H. (1966) *My Encounter with Education Through Art*, Nueva York: Trident Press
- READ, H. (1969) *Educación por el arte*, Barcelona: Paidós
- SÁEZ, J.; ESCARBAJAL, A.; GARCÍA, A.; CAMPILLO, M. (1998) *Cuentos pedagógicos, relatos educativos*, Murcia: D.M. Editor
- SORLIN, P. (1996) *Cines europeos, sociedades europeas (1939-1990)*, Barcelona: Paidós

- SWANWICK, K. (1990) *Música, mente y educación*, Madrid: Morata
- VARIOS (1989) *Cine español (1896-1988)*, Madrid: Ministerio de Cultura
- VERA, P. (1996) *El cine entra en la escuela*, Murcia: Documento Policopiado
- VILLEMAIN, F. (1974) "Democracy, Education and Art", *Educational Theory* vol. 14 (nº 1); pp. 1-15