

Fecha de presentación: diciembre, 2015 Fecha de aceptación: febrero, 2016 Fecha de publicación: marzo, 2016

ARTÍCULO 18

EDUCACIÓN ESTÉTICA Y EDUCACIÓN POR EL ARTE EN LA FORMACIÓN DEL HOMBRE NUEVO

AESTHETIC EDUCATION AND ART EDUCATION AT THE NEW MAN TRAINING

Dr.C. Hugo Freddy Torres Maya¹

E-mail: hftorres@ucf.edu.cu

Dr.C. Orlando José González Záez²

E-mail: ojgonzalez@eco.uniss.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

²Universidad de Sancti Spíritus. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Torres Maya, H. F., & González Záez, O. J. (2015). Educación estética y educación por el arte en la formación del hombre nuevo. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (52). pp.118-124. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

En el artículo se precisan algunas de las características de la educación estética en su vínculo con la teoría de la educación por el arte, cuya doctrina estética se asocia con la función real del arte, basada en la expresión de los sentimientos y en su posibilidad de equilibrio. Ello permite la formación de los elementos sensibles y emocionales en el hombre, ubicados desde la Escuela Nueva, experiencias latentes en varios contextos.

Palabras clave:

Educación estética, educación por el arte, Escuela Nueva, formación.

ABSTRACT

The article presents some of the features of aesthetic education in its relationship with the theory of education through art, whose aesthetic doctrine is associated with the actual function of art, based on the expression of feelings and their facility to balance. It allows the formation of sensitive and emotional elements located from the New School, latent experiences in various contexts.

Keywords:

Aesthetic education, art education, New School, training.

INTRODUCCIÓN

El término “estética” procede del griego “aisthesis” (sensibilidad, facultad de captar con los sentidos). Este término se utilizó por primera vez, como denominación de una ciencia determinada, por el crítico de arte alemán Alexander Baumgarten, (autor del libro *Estética*, cuyo primer tomo vio la luz en 1750) y discípulo del filósofo alemán Friedrich Wolf.

A partir de la fecha señalada se comenzó a denominar dicha rama de la ciencia con el término citado, lo cual no significa que la Estética como ciencia, tenga su origen en Baumgarten, pues sus raíces se pierden en la profunda antigüedad (Zis, 1987, p. 5)

En las diferentes definiciones del objeto de estudio de la Estética como ciencia aún subsisten algunas discrepancias, y durante los últimos años han tenido lugar reiteradas discusiones científicas y no científicas no acabadas.

La amplia penetración del principio artístico en distintas esferas de la actividad humana, la expansión del propio ámbito de la concepción estética de la realidad, la creciente importancia de la literatura y el arte, las exigencias de la educación estética y el estudio teórico de los problemas de la Estética, vinculado a los procesos mencionados, han hecho necesario establecer con precisión el objeto de la ciencia estética y su relación con ramas afines del conocimiento científico, en particular con las ciencias de la educación.

Tales concepciones encuentran un vínculo con las teorías de la educación por el arte, vistas a la luz de los procesos de educación estética en el movimiento de la Escuela Nueva, en la que se tomó el arte como una forma de interpretación estética de la realidad, y por tanto, como un aspecto de la actitud práctica y dinámica del hombre frente al mundo.

Algunas de estas ideas se reflejan en el material que se presenta, y al mismo tiempo, se ilustran algunos ejemplos de estas concepciones desde las posiciones teóricas de Read (1955) y Lowenfeld (1961).

DESARROLLO

En el texto “Las ideas estéticas de Marx”, Sánchez Vázquez (1996), elaboró un interesante estudio sobre la fuente y naturaleza de lo estético y lo humano. Este sirve para interpretar la particularidad reflejada en los Manuscritos económico-filosóficos de 1844 de Marx en los que se preocupó de esclarecer la fuente y la naturaleza de lo estético y, en el marco de la relación estética del hombre con la realidad, fijó su atención en el arte como creación conforme a las leyes de la belleza.

Entre los diferentes tipos de relaciones del hombre con el mundo que se han forjado y afianzado en el curso de su desenvolvimiento histórico-social están: las relaciones práctico-utilitarias con las cosas; la relación teórica y la relación estética. En cada una de ellas cambia la actitud del sujeto hacia el mundo porque cambia la necesidad que la determina y cambia, a su vez, el objeto que la satisface.

En la relación estética, el hombre satisface la necesidad de expresión y afirmación que no puede satisfacer o satisfacer, en forma limitada, en otras relaciones con el mundo Sánchez Vázquez, (1996, p. 11). Este elemento de la relación estética guarda afinidad con el sentido estético, el que aparece cuando la sensibilidad humana se ha enriquecido a tal grado que el objeto es, primaria y esencialmente, realidad humana. Este aspecto de la sensibilidad está muy asociado a la Estética (Zis, 1982, p. 7).

La Estética es la ciencia que versa sobre la naturaleza de lo estético y sus funciones, sobre las leyes de la actividad y la educación estética y sobre la apropiación, el conocimiento y la transformación estética de la naturaleza y de la vida social. Su objeto se amplía en su estado actual, como una “*ciencia compleja que estudia la actividad estética en todas sus formas, así como la percepción estética de la naturaleza, de los fenómenos sociales y de las obras de arte*.” (Afasizhev, 1986, p. 11) Hoy no hay comprensión aún del concepto y objeto de la Estética, ni de los puntos de conexión de esta como ciencia con la educación en un sentido de proceso social o pedagógico.

Al tomar en cuenta las afirmaciones anteriores y la relación de la estética con el arte y la educación, es oportuno destacar las relaciones de la educación estética, la educación por el arte, la educación artística y la Educación Plástica.

Varios autores han expresado sus conceptos sobre la educación estética, entre ellos el de Montero (1999, p.3) que refiere: “*proceso educativo encaminado a lograr que cada sujeto sienta, experimente y vibre emocionalmente, de modo tal que lo humano universal se de (sic) en la regularidad irreplicable de su profesionalidad, que se sienta fuertemente unido al mundo y a sus semejantes, y a la vez se distinga de ellos*.” En la educación estética intervienen todas las influencias sociales y la escuela a través del currículo, el entorno y las relaciones humanas.

También Labarrere Reyes & Valdivia Pairo (1988, p.281), apuntan que la educación estética es vista como “*el proceso pedagógico organizado, dirigido a la formación en los alumnos, de la capacidad de percibir, sentir y de comprender y evaluar correctamente la belleza, en la belleza, en la realidad circundante, en la vida social, en el trabajo y en el arte*.” En este se destaca la relación de percibir-sentir

y comprender-evaluar en las que el medio y el arte ocupan un lugar vital.

Los conceptos anteriores tienen una relación estrecha con la educación por el arte. Entendemos que dicha educación está encaminada a la formación total del hombre y de sus facultades creadoras en la diversidad de manifestaciones artísticas, que toma lo eidético, lo estético, lo sensible, la experiencia estética visual y no visual, el entorno, el juego, la cultura popular y los patrimonios, y ubica al arte como base de equilibrio interior, como medio de satisfacción de las necesidades creadoras y como fuente de conocimiento en el proceso escolar, extraescolar y extradocente.

De las nociones anteriores se derivan el percibir-sentir y el conocer-crear. En sus nexos ocurre lo cognitivo-afectivo a través de la experiencia en la educación artística y en la Educación Plástica, lo que contribuye a un *enfoque sistémico*, al valorarlas.

A veces, educación estética y educación artística son consideradas sinónimos. Esta última es una de las vías principales de la educación estética a través de diversos lenguajes expresivos, tales como la Educación Plástica y Musical. La educación artística es aquella *“que forma actitudes específicas, desarrolla capacidades, conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para percibir y comprender el arte en sus más variadas manifestaciones y condiciones histórico-sociales, además de posibilitar la destreza necesaria para enjuiciar adecuadamente los valores estéticos de la realidad, la naturaleza, el cuerpo humano y de las obras artísticas”* (Sánchez, (2000, p. 5)

En la educación artística tiene importancia además, el equilibrio e integración entre las diversas influencias de las manifestaciones artísticas. Entre ellas está la Educación Plástica, la que según Cabrera (1998, pp. 93-94) está encaminada a *“educar a través de la plástica, del lenguaje de las imágenes visuales (...) Es objeto de trabajo de la educación plástica todo el vasto universo de lo visual. No se constriñe solo a ser una materia o asignatura escolar, sino que es un área de labor educativa artística que se extiende más allá de lo docente hacia lo extradocente y lo extraescolar”*. Este autor también destaca la necesidad de la excursión y el museo en la clase de Educación Plástica como componentes imprescindibles del estudio directo y vivido de las imágenes visuales.

La Educación Plástica, por tanto, como proceso educativo se dirige al desarrollo de habilidades, hábitos, capacidades y conocimientos que facilitan un juicio visual de la realidad. De ahí su relación con la educación por el arte, al tomar el entorno y las imágenes como elementos indispensables para la creación.

En la interrelación de los conceptos mencionados existen elementos que de alguna manera se refieren a la educación por el arte y al lugar de esta en la formación de la personalidad. Asociado a este punto, Read (1955) y Lowenfeld (1961) son los autores que más incidieron para sustentar teóricamente, lo relacionado con la mencionada educación. Sus teorías se desarrollan en medio de un conjunto de eventos y de la creación de organizaciones internacionales que permiten su enriquecimiento.

Uno de esos eventos fue el X Congreso de la Federación Internacional para la Educación Artística (FEA), (1958). Con él las funciones del arte reciben nuevas dimensiones válidas para la actitud humana y se destaca una concepción interesante derivada de las investigaciones de Lowenfeld (1961), quien establece relaciones entre la educación artística y la formación de las facultades creadoras.

Este autor piensa que lo que importa en primer lugar, es el desenvolvimiento de la sensibilidad, de las cualidades espirituales y culturales y, ante todo, de las facultades creadoras, pues estas, sostiene, formadas gracias a la educación artística, pueden transferirse a otros dominios de actividad que requieren un esfuerzo creador, y enumera las facultades que siguen: (Wojnar, 1966:, p. 132)

1. 1. La facultad sensitiva, el ennoblecimiento de nuestras experiencias vividas en el mundo de los sentidos.
2. 2. La facultad de permanecer en un estado de receptividad; por ejemplo, la facultad de asociar ideas diversas a un mismo objeto.
3. 3. La movilidad, o facultad de adaptarse rápidamente a situaciones nuevas.
4. 4. La originalidad de la expresión individual.
5. 5. La facultad de transformación y redeterminación, que permite servirse del pensamiento para transformar y conferir una determinación nueva a los materiales, enderezada a nuevos empleos.
6. 6. La facultad de abstracción, identificada con la sensibilidad a los detalles de la vida cotidiana, con la capacidad de penetrar al fondo de toda experiencia.
7. 7. La facultad de síntesis: ayuda a reunir varios objetos o partes diversas de un mismo objeto, a fin de darles un nuevo significado.
8. 8. La facultad de la organización coherente, que transforma datos dispares en un conjunto armonioso, basado en la integración del pensamiento, de la sensibilidad y de la percepción.

Estas ideas poseen un valor de experiencias innovadoras y abre vastas perspectivas a la educación por el arte, en el dominio de la formación del hombre en la Época Moderna. Ya entonces se recurría cada vez menos a la enseñanza

del dibujo, se prefería hablar de enseñanza artística, comprendiendo no solo las diferentes clases de arte, sino también la creatividad y la contemplación. De esta idea proviene la de la educación por el arte como medio de la formación general.

La constitución de otra organización internacional, la *International Society for Education through Art (INSEA)*, creada en París en 1954, se ocupó, igualmente, del problema de la educación artística, demostrado en ocasión de un curso organizado por la *UNESCO* en *Bristol*, donde la idea de la educación por el arte asumió su nuevo aspecto, eminentemente, contemporáneo.

El II Congreso Internacional de la *INSEA*, (*La Haya-1957*), se consagra a la educación por el arte y la adolescencia. Este ahondó la idea de la educación por el arte en la sociedad contemporánea en un sentido más limitado y en uno más amplio. El primero se concibió en función del desarrollo técnico, y así debería identificarse con la educación artística, llamada industrial, basada en la formación de las facultades creadoras, sobre todo de carácter plástico.

En el sentido amplio, la educación por el arte se sujetó más a la formación general: ayudar al hombre a participar en el patrimonio cultural de la humanidad y se identificó con el despliegue total de la personalidad humana.

Desde el comienzo de las actividades de la *FEA* se encuentran en germen los problemas que habrán de preocupar a los especialistas en la época. Sin embargo, la experiencia pedagógica constituye la primera preocupación de la *FEA*. Este movimiento ha descubierto los problemas encontrándolos en la experiencia misma.

En cambio, el aspecto teórico, filosófico y sociológico, se percibe en la *INSEA*, particularmente, en el pensamiento filosófico y estético de Read (1955), y en las experiencias innovadoras de Lowenfeld (1961). Se prefiere hablar de educación por el arte, y no de educación estética, convertida en el entonces en una noción subordinada. Se está ante el fenómeno de la confrontación de los problemas que han sido planteados por la estética moderna y que desembocan en la de experiencia de la educación por el arte vinculada con los problemas de la época.

La teoría de la educación por el arte de Read (1955), se funda en su propia doctrina estética. Este sitúa el arte entre los diversos sistemas de expresión del hombre. Se comparte con él la idea de que la función real del arte, está en expresar los sentimientos y en su posibilidad de equilibrio, lo que permite la formación de los elementos sensibles y emocionales en el hombre, aun cuando en su época, la decadencia de la sensibilidad es el pecado principal.

Los fines de la educación por el arte precisados por Read (1955) son:

- La ampliación de las formas del pensamiento.
- Valoración de la imaginación y el lenguaje visual.
- La ampliación de los medios de comunicación al despliegue del lenguaje de los sentimientos.
- La formación moral mediante los métodos creadores.

Read (1955), ve manifestarse la imaginación y su expresión -inmanentes a la naturaleza humana- lo mismo en el dominio del pensamiento discursivo que en el de la sensibilidad. Fiel a sus preferencias por la sensibilidad, muestra cómo, a través de las imágenes visuales, se produce en el hombre un lenguaje particular, no discursivo, de los sentimientos. En torno a los estudios de Lanfer, (Mencionado por Read, 1955) cree que este género de lenguaje, que simboliza la dinámica de la experiencia subjetiva bajo cuatro especies: impulso vital, sensibilidad, sentimiento y emoción, contribuye a la expansión de la personalidad.

Las funciones de la educación por el arte y la diversidad de sus métodos, son justificadas por Read (1955), mediante el cultivo de las fuerzas imaginativas, y refiere además, a la toma en consideración de los diversos tipos psicológicos individuales. Coincide con Jung, (Mencionado por Read, 1955) que distingue dos tipos principales. Read (1955, pp. 111-112) reconoce el tipo visual, que corresponde al tipo extravertido de *Jung*, y el tipo "haptic", que corresponde al tipo introvertido de aquel.

Las líneas generales de la pedagogía estética de Read (1955), mantienen preocupación por el equilibrio psíquico del hombre. Mantienen también plena importancia sus observaciones inherentes a la calidad del lenguaje visual en el hombre moderno, en la necesidad de cultivar el lenguaje no discursivo de los sentimientos y subraya el principio de la libertad en la educación.

En tanto, Lowenfeld (1961), parece menos sensible al equilibrio en su sentido filosófico y, prefiere hablar de la necesidad de cultivar por igual en los sujetos las facultades de pensar, sentir y percibir. Este establece un equilibrio entre el intelecto y las emociones. La condición del equilibrio para él está en la identificación de los niños con la obra y con su experiencia creadora, ya que la individualidad estable se caracteriza por la facilidad para identificarse con su propio mundo de experiencias. Insiste además, en que hay que formar en el niño un equilibrio entre las experiencias visuales y las no visuales; hay que hacerlo sensible a las dimensiones y a las proporciones.

El objeto principal de todos los estudios y las experiencias de Lowenfeld (1961), es el resultado del desarrollo general paralelo a la expansión creadora del hombre. En el curso de toda su experiencia, este ha observado una correlación entre ese desarrollo y la expansión de sus facultades creadoras. Es la educación por el arte, opina, Lowenfeld, (1961, p. 130) la que contribuye de manera activa a estos procesos. En esta forma, las funciones de esta educación se dibujan de una manera muy precisa y justificada por la experiencia. Su interés por el desenvolvimiento del individuo va acompañado del interés por la vida social de este, por sus contactos con los demás. La función del arte se convierte, al propio tiempo, en función terapéutica, reeducativa.

En el aspecto social de la educación por el arte Lowenfeld, (1961), alude al lado de la adaptación a la realidad, el aspecto relacionado con hacer a los individuos más sensibles a las necesidades de los demás. En este proceso de socialización del hombre por medio de la educación del arte, insiste en la formación de los espíritus creadores, ampliándose esta creación a otro dominio de la actividad humana. Aparte de las cuestiones generales que subrayan las ventajas de la educación por el arte para la formación individual y social del hombre. Por otro lado, se ocupa de los problemas propios de cada etapa del desarrollo del hombre.

Al examinar la expresión creadora hace énfasis en los dos aspectos de la creatividad: el individual y el social, y analiza cuál es, en cada etapa, la actitud del joven creador hacia sí mismo. Esta creatividad está muy relacionada con el productor, el creador Acha, (1992, p. 15), refiere que *“el productor actúa con sus sentidos, sensibilidad y razón, y sus orientaciones vienen ya condicionadas por la sociedad en que él nació y creció, por el sistema al cual pertenecen sus actividades profesionales (pintura, escultura, grabado o arquitectura) y por el individuo que es él; en la producción misma influyen las condiciones sociales, sistémicas o artísticas e individuales del momento”*.

Este es un período que en cuanto a formación de experiencias, Munro (Mencionado por Read, 1955) elabora reflexiones sobre la estética contemporánea que lo conducen a la concepción de la educación por el arte. Entre los fines de la educación estética precisados por Munro se encuentra el desarrollo de las tendencias estéticas y artísticas en el hombre, a fin de formarse una personalidad bien equilibrada, desarrollar en él los sentimientos de los valores -tanto por lo que se refiere al arte como por toda la experiencia humana-.

En la nueva pedagogía, la educación por el arte está mezclada con la educación estética, lo que implica, por un

lado, la tendencia de ayudar al desarrollo del niño a través de su creatividad- que se considera, por un lado, como uno de los criterios de este desarrollo-, y por otro, como la tendencia a formar el gusto estético y artístico. El punto de vista psicológico constituye la base y el lugar de partida. El pedagogo, que es al mismo tiempo psicólogo, se interesa menos por las obras, en cuanto resultado del trabajo creador, que por el proceso mismo de esta creación, merced a la cual se manifiesta la personalidad del niño.

Algunas experiencias de la Escuela Nueva y la educación por el arte en el ámbito internacional

Desde la época de Platón, y durante la época helenística, las teorías pedagógicas y la práctica de la educación, se ocuparon muy poco de la educación estética. La época medieval otorgaba especial interés a las funciones del arte musical y del teatro. En el plano de las artes plásticas era el sistema artesano el que vigilaba también el carácter estético del trabajo manual. La educación artística, que en la Edad Media había tenido carácter necesario y espontáneo, se transformó en especialidad profesional, reservada a un grupo idóneo de personas. Se hablaba de enseñanza artística y no de educación estética. El arte era considerado un resultado de especialización y un objeto.

En la enseñanza general, algunos de los pedagogos más sensibles a la totalidad del proceso educativo trataban de introducir en sus escuelas el trabajo artístico. En principio, la enseñanza se fundaba en bases intelectuales, teóricas, y esta situación se prolonga hasta mediados del siglo XIX, época en la que no se observó un interés creciente por la educación estética como problema pedagógico importante. Estas tendencias están en los esfuerzos de varios pedagogos y en el marco más general de la Escuela Nueva, cuya aportación a la educación estética marcó una época por su preocupación social, tendencia a organizar dicha educación para todos.

El ideal educativo de la Escuela Nueva es la educación integral, entendida como tal aquella que, además del cultivo tradicional del intelecto, se preocupa de los aspectos físicos, sociales y estéticos del individuo.

La Escuela Nueva apreció la educación estética no solo desde el punto de vista pedagógico y teórico, sino que trató de darle formas concretas, prácticas. Se realizó una concepción de escuela activa que exigía la participación espontánea de los niños y subrayó el valor educativo del arte y propuso introducir

lo en los programas escolares. Sus principios estéticos *“suscitaron el interés de varios teóricos que analizando la influencia bergsoniana, insistieron en el papel de la expresión activa, creyendo que el individuo no está realmente*

formado hasta que llega a expresar las fuerzas vitales que le vienen de su interior y hasta que consigue la libertad” (Wojnar, 1966, p. 108).

La parte práctica sobre la creación artística no solo fue objeto de experiencias particulares. En la Europa Central se destacó la pedagogía mística cuyo creador, Steiner (Mencionado por Wojnar, 1966) propuso una pedagogía basada en la idea del ritmo con fundamentos espirituales. Steiner es partidario de una teoría mística del *“equilibrio interior del hombre”*. Esta pedagogía está penetrada de un espíritu místico, lo cual lo hace irrealizable fuera de su propio medio.

Otra experiencia fue con apoyo en la pedagogía del ritmo. Esta, con el principio del ritmo se convierte en el punto de partida de la concepción pedagógica de Dalcroze, (Mencionado por Wojnar, 1966) quien plantea que una educación por el ritmo y para el ritmo no puede sino facilitar las manifestaciones de una vida armoniosa y vibrante. Esta es una idea análoga de Steiner, pero desprovista de todo misticismo y del sentimiento religioso propio de la *“Euritmia”*. Y por último, la pedagogía del dibujo libre, matizada en la escuela de Viena, apoyada en la idea de la libre expresión del niño y en la que se experimentó la necesidad de satisfacer las fuerzas interiores en él.

Otras experiencias aparecen en esta época que se sitúa entre las dos guerras mundiales cuando la teoría psicológica de Luquet -inspirado por Cizek, Kerschensteiner, Lombardo Radice, Rouma y Sully- (Mencionado por Wojnar, 1966) conoció su mayor éxito, teoría que proponía establecer las fases sucesivas del dibujo infantil.

Llaman la atención experiencias que parten de la idea de incluir el arte en la vida cotidiana de toda la sociedad y del reconocimiento del arte como factor importante en la formación intelectual. Este aspecto del arte es, entre otros, el objeto de uno de los precursores de la estética francesa, Souriau, (mencionado por Wojnar, 1966) partidario también de la educación estética al servicio de fines sociales. A esta forma se le puede dar el nombre de educación por el medio artístico.

Se destacó un movimiento análogo que adoptaba formas particulares en Bélgica, Italia, Holanda y Suiza, entre otros países, Amor, (1933), el que presentaba un aspecto práctico, pero sus raíces están ligadas a las bases teóricas aportadas por el gusto de la época, bases que constituían ya los gérmenes de una educación por el arte, que adoptó en el plano internacional la forma de un movimiento. Experiencias basadas en reformas como la *Gentile* en Italia, en las que el dibujo es un lenguaje del niño, unidas a la pedagogía del dibujo libre en la escuela de Viena y

las de las escuelas artísticas de Francia y Alemania, así lo expresan (Wojnar, 1966, p. 108).

En 1923, Italia puso su reforma al servicio y ejemplo de modelo *mutatis mutandis* en la que el trabajo, el arte y la poesía sirvieron de pedestal, notado en los métodos del arte y en las bellezas de las escuelas. Después de la *Reforma Gentile* en 1923, cuyo inspirador en cuanto a las primeras enseñanzas se refiere, fue *Lombardo Radice*, aparece el dibujo libre y el dibujo del natural.

El dibujo como lenguaje del niño, el arte, el folclore, la religión como sentimiento, la vida en la naturaleza, las ciencias en el campo, los juegos y el patrimonio aparecen en estas escuelas, entre ellas, el asilo de *Mompiano* o método *Agazzi*, método precursor del de *Montessori*, el Método *Montessori*, la escuela *Rinnovata* de Milán, fundada en 1907, la escuela de la *Montesca* de *Rovigliano*, fundada en 1910, las escuelas del Agro Romano y en general, escuelas rurales que funcionaban con métodos modernos desde 1906-1907, las colonias de jóvenes trabajadores, fundadas por Morenos (Mencionado por Amor, 1933) y el *Instituto Carducci en Como*, institución de cultura popular.

Varias experiencias también llaman la atención en las escuelas de Viena, Alemania y Francia. En la escuela de Viena, la enseñanza del dibujo se basaba en la idea de la libre expresión del niño. En ella juega un papel importante el profesor Cizek, (Mencionado por Wojnar, 1966) quien privaba a sus alumnos de todo contacto con un modelo.

En Francia se constituyeron varias organizaciones dedicadas a la difusión del arte en la escuela: *“el arte para todos”* y *“el arte y el niño”*, las que proponían ubicar a los sujetos en contacto con la belleza y el arte. Significativo resulta la labor de Viollet-le Duc, (Mencionado por Wojnar, 1966) arquitecto y artista que preconizó la enseñanza del dibujo al servicio de un fin educativo amplio y general y reconoció al arte como factor importante en la formación intelectual. Este mismo aspecto del arte constituía el objeto de los intereses de Souriau, (Mencionado por Wojnar, 1966) precursor de la estética en Francia y adepto de la educación estética con fines sociales.

En las preocupaciones pedagógicas de la Escuela Nueva se trataba sobre todo el despliegue de la personalidad a través de su expresión, y se tomaba menos en consideración el aspecto estético de este proceso. Puede hablarse más bien de educación por el arte que de educación estética. Estas experiencias y concepciones, perseguían tanto la formación de la personalidad como la educación de la sensibilidad estética, ligada más a la formación artística, con ello se llega a la cultura estética, a su marco y extensión, con lo cual las actividades artísticas no parecían más que una parte de la educación por el arte.

En su primera etapa, en los finales del siglo XIX, la Escuela Nueva planteó el problema de la educación por el arte en su sentido limitado; son los continuadores los que, al ocuparse de las formas concretas del arte, han señalado el problema de la cultura estética. En esta época, la educación por el arte y la educación estética, intervienen en igual medida, sin llegar todavía a una síntesis teórica. Es a partir de las primeras tres décadas del siglo XX cuando esta síntesis empieza a precisarse, cuando toma como punto de partida la idea de la formación de la personalidad.

CONCLUSIONES

En la nueva pedagogía, la educación por el arte está mezclada con la educación estética, lo que implica, por un lado, la tendencia de ayudar al desarrollo del niño a través de su creatividad- que se considera, por un lado, como uno de los criterios de este desarrollo-, y por otro, como la tendencia a formar el gusto estético y artístico.

La educación por el arte está sujeta a la formación general del hombre, punto de referencia para ayudarlo a participar en el patrimonio cultural de la humanidad e identificarlo con el despliegue total de la personalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Acha, J. (1992). Introducción a la creatividad artística. México: Trillas.
- Afasizhev, M., N. (1986). La estética como ciencia. *En* *Estética marxista-leninista*. La Habana: Arte y Literatura.

- Amor, C. S. (1933). Las escuelas nuevas italianas. *Revista de Pedagogía*. Número especial, España, pp.1-106.
- Cabrera Salort, R. (1998). Indagaciones sobre arte y educación. México: (s.n).
- Cabrera Salort, R. (1999). Teoría y teóricos de educación por el arte contemporáneos. Instituto Superior de Arte. La Habana: Conferencias.
- Labarrere Reyes, G., & Valdivia Pairol, G. (1988). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lowenfeld, V. (1961). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz.
- Montero, Graciela. (1999). Estética y educación. Instituto Superior de Arte. La Habana: Conferencias.
- Read, H. (1955). Educación por el arte. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez Vázquez, A. (1996). Las ideas estéticas de Marx. La Habana: Ediciones Revolucionarias.
- Sánchez, Paula. (2000). Educación Musical y Expresión Corporal. La Habana: Pueblo y Educación.
- Wojnar, I. (1966). Estética y Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zis, A. (1982). Fundamentos de la estética marxista. Moscú: Raduga.

