



El aprendizaje del arte: Un factor clave en el despliegue de las capacidades humanas del desarrollo¹

JOSÉ ABELARDO GONZALES SÁENZ²

Resumen

El estudio de las capacidades humanas dentro de las teorías del desarrollo, busca establecer una alternativa al crecimiento derivado de los modelos económicos en los cuales, las personas quedan excluidas. No obstante, y pese al enfoque humano desde el que se aborda el desarrollo de dichas capacidades, éstas, se reducen a perspectivas instrumentales del mismo despliegue económico a partir, de una concepción de la capacidad como función primaria, lo que ha terminado dejando por fuera la posibilidad de incluir otras perspectivas que abonen al desarrollo de las mismas, pero cuyo carácter no se reduzca a una dimensión utilitaria y funcional de la capacidad humana. En este sentido, el presente trabajo constituye una propuesta que busca mostrar, el aprendizaje del arte como un factor clave en la aplicación y despliegue de las capacidades humanas como eje articulador del denominado desarrollo humano.

Palabras clave: Arte, enseñanza, aprendizaje, desarrollo, desarrollo humano, capacidades humanas (tesauro de la UNESCO)

Abstract

Learning the art : A key factor in the deployment of human capacities development

The study of human capabilities within development theories seeks to establish an alternative to economic growth derived from models in which people are excluded. However, despite the human approach from which the development of such capabilities are addressed, they are reduced to the same economic prospects instrumental deployment from a conception of power as its primary function, which is over leaving out the possibility of including other perspectives paid to the development of the same, but whose character is not reduced to a utilitarian and functional dimension of human capacity. In this sense, this work is a proposal that seeks to show the art learning as a key factor in the implementation and deployment of human capacities as the linchpin of the so-called human development.

Keywords: Art, learning, human development, human capacities.

1 Recibido: 16 de julio de 2015. Aceptado: 17 de diciembre de 2015.

2 José Abelardo Gonzales Sáenz. Doctorando, Multiversidad Real de Edgar Morin. Docente catedrático Universidad del Tolima y docente de arte de la Institución Educativa Francisco José Caldas. abegonzales@hotmaill.com



Presentación

El siglo XX fue un siglo de certezas y previsiones arrogantes mientras que el siglo XXI se abre a la incertidumbre y con ella a un mundo de posibilidades. Dentro de esta intuición se explica el sentido de proceso para el desarrollo.

Bindé (2002)

El artículo que se presenta al lector hace parte de una propuesta doctoral en curso dirigida por el Doctor Enrique Gómez de la Multiversidad Real de Edgar Morin de Hermosillo México con asesoría externa del profesor Hedilberto Granados de la Universidad Católica de Manizales. En dicha propuesta, se pretende relacionar el aprendizaje del arte como un factor asociado al desarrollo humano. Para dicho fin, se propone una aproximación teórica con la que se pretende justificar una relación entre la enseñanza y el aprendizaje del arte como un potenciador del desarrollo humano desde la perspectiva de las capacidades. Para dicho fin, primero se hará una breve aproximación al concepto de desarrollo humano así como del concepto de capacidad heredado de las teorías de Amartya Sen Y Martha Nussbaum. Posterior a dicha aproximación, se pasará a establecer los puntos de relación que permitirán vincular el aprendizaje del arte con el desarrollo humano desde la perspectiva de las capacidades.

Justificación

La premisa sobre la que descansa el hecho de definir el desarrollo humano como un proceso, radica en el mismo objeto que pretende su nominación y aprehensión, lo humano. Partiendo de ésta nominación, se puede advertir, que el ser humano como objeto/sujeto del desarrollo representa por su propia naturaleza transitoria un proceso inacabado en tanto concepto, pero finito desde una perspectiva biológica y como tal, sujeto a

las transformaciones de su ciclo vital. No obstante, y si bien el concepto de desarrollo humano contempla ambos aspectos, resulta de mayor relevancia la primera aproximación de lo humano; es decir, como un proceso inacabado que habla no del individuo, sino del género que éste involucra en términos de humanidad como premisa de lo proyectivo y realizable, y no solo de lo mediato e individual, lo que implica reconocer, que el individuo como ser único, debe delegar su libertad como lo planteaba Hobbes en su leviatán, para buscar el bienestar común. En consecuencia, la búsqueda de tal bienestar obliga de alguna manera, a que el bien común sea la máxima sobre la que descansará la estructura social, pues no sería social si ésta, se fundará sobre el bienestar de un solo individuo.

En consecuencia, al hablar del desarrollo como un proceso representado por lo humanidad como concepto de lo proyectivo, da lugar a integrar una mirada que abandona parcialmente la ideología racionalista e instrumental del desarrollo económico, para aceptar, que el desarrollo como proceso humano, implica dejar abierta la posibilidad a lo imprevisto, a la complejización que no solo involucra al individuo, sino también, a su nicho de interacción social inmediato.

De ahí, que el desarrollo como proceso aluda al despliegue de las capacidades que cada individuo debería poder potenciar a través de un factor inicial, llámese familia, educación, dinámicas sociales, patrones culturales, etc. Visto así el desarrollo humano como un tipo de proceso complejo, implicaría necesariamente una des-economización de los principios desde los que comúnmente suele ser definido, así como de la desmesurada atención a los medios entre ellos el humano bajo la forma de capital cognitivo utilizable, para pasar a pensar en otras alternativas donde los procesos, puedan ser comprendidos desde el desarrollo de capacidades no sólo vinculadas a las necesidades que casi siempre llevan a una concepción



económica e instrumental, sino como una condición entendida a manera de cualidad que puede ser desarrollada a través de una formación intencionada y humana. Pues como lo plantea Sen (1985) citado por Cejudo. “lo importante para el bienestar personal no es la bicicleta como tal (el recurso), sino la actividad que la bicicleta permite, esto es, montar en ella (el funcionamiento)” Cejudo (2006, p. 367). Esto es, preguntarse no, qué hace falta a los sujetos, sino por cómo se ejerce control de los recursos disponibles. Es decir, cómo aprovecha el funcionamiento de los mismos para suplir sus necesidades.

Del mismo modo, para Sen (1987) la cuestión de las capacidades no se reduce a la posibilidad que un sujeto haga uso funcional de sus recursos para suplir una determinada necesidad, sino que va más allá, cuando plantea que:

El funcionamiento es algo que se logra, mientras que la capacidad es la facultad de lograr. Los funcionamientos están, de alguna manera, más directamente relacionados con las condiciones de vida, puesto que son diferentes aspectos de las mismas. Las capacidades, por el contrario, son una noción referente a la libertad en un sentido positivo: qué oportunidades reales se tienen en relación con la vida que uno podría llevar. (Sen, 1987, p. 37)

En consecuencia, la capacidad entendida como el conjunto de funcionamientos entre los cuales, las personas puede elegir, implica la posibilidad de pensar, que dentro del desarrollo es posible concebir diferentes posibilidades de vida. (Sen, 1999). Entendida así la capacidad, se alude no a una función social específica que debe alcanzar el sujeto como forma de inserción en los mecanismos de productividad social, como los presupuestos en la educación para el trabajo y el desarrollo económico, sino, como una forma libre de elección de su bienestar, de aquellos aspectos de su yo disposicional Farrell

(1989), que puedan retribuir en su mejor estar con los otros y para los otros. Así pues, el desarrollo humano como un proceso de liberación del individuo a partir de la potenciación de sus capacidades podría eventualmente como lo plantea Sen (1999, p. 23):

Eliminar las principales fuentes de falta de libertad, tales como la pobreza, la tiranía, las pocas oportunidades económicas y las sistemáticas privaciones sociales, el desdén de los servicios públicos así, como la intolerancia o la intromisión de estados represivos.

En consecuencia a lo anterior, las personas tendrían que ser vistas como activamente incorporadas a la sociedad y de acuerdo a las oportunidades para configurar su propio destino, y no como simples factores pasivos sobre los que se debe ejecutar las políticas desarrollistas (Sen, 1999).

Así pues, el individuo como protagonista y agente de su propio desarrollo, debería poder contar con las condiciones mínimas, para que el despliegue de sus capacidades pudiera conducir hacia esa capacidad de elección y libre albedrío.

Sin embargo, en el margen de los modelos educativos contemporáneos esto parece tarea difícil, pues claramente la plataforma sobre la cual se ha pensado y legitimado el sistema educativo obedece a una clara alineación entre educación y posibilidad de empleabilidad, es decir, educación para el trabajo y el desarrollo económico. (Martínez, 2010). Esta perspectiva técnico-crítica bajo la cual se concibe lo educativo, presenta a la escuela como una especie de fábrica destinada a la capacitación de estrategias instrumentales del aprendizaje con un fin únicamente utilitario. De ahí, que la escuela opere como el punto base desde el cual se transforma principalmente la materia prima con la que cuentan en abundancia los países en vías de desarrollo, su capital humano utilizable el cual, resulta un insu-



mo básico y perfeccionable en la medida de elaboración y ejecución de las políticas del desarrollismo. (Martínez, 2010).

De ahí, la necesidad de pensar en alternativas, que propendan por generar reflexiones y propuestas que permitan repensar la educación y específicamente, que lleven a repensar el papel asignado a la formación artística en los márgenes de la educación para el desarrollo, y postularla como una alternativa legítima para el desarrollo de capacidades tanto humanas como sociales, elementos, de los que carece el ser de la educación contemporáneo y que requiere ser potenciado desde lugares no comunes como lo representa la enseñanza del arte en los recintos educativos de educación media y media vocacional.

Problema

Desde los inicios del Centro de Estudios y Promoción de Asuntos Urbanos en Chile, CEPUR en cabeza del economista Manfred MaX-Neef, pasando por las perspectivas de la sociología y la antropología crítica de Serge Latouche, Arturo Escobar, hasta las posturas teóricas más actuales de Amartya Sen y Martha Nussbaum acerca del enfoque de las capacidades, se ha venido pensando en la necesidad de dar un giro tanto estratégico como humano a la concepción mantenida sobre el desarrollo. Ya en los esbozos de la economía a escala humana y economía descalza, se planteaba la necesidad de pensar en una micro economía que pudiera atender a las necesidades reales de los individuos, y de acuerdo a una escala preestablecida y sujeta al contexto particular de cada grupo social, alejado parcialmente del interés de legitimidad a un determinado modelo de desarrollo pensado solo en pro del beneficio económico, y no del bienestar social que pudiera derivarse de su implementación.

En el ámbito educativo, la premisa no ha estado muy alejada. No obstante, mientras a escala social la preocupación

se enmarca alrededor de los modelos de desarrollo economicista centrandolo en las implicaciones que tiene pensar el desarrollo como crecimiento, la pregunta en la escuela parece ir en el sentido de indagar por el impacto que dichos modelos han tenido en la lógica y finalidad de los procesos de escolarización.

Desde una perspectiva histórica³ parece sencillo justificar porque al hablar de educación, las personas del común terminan asociando dicho concepto con la posibilidad de empleabilidad derivada de manera lineal del proceso de escolarización, y es que el mismo sistema educativo a partir de políticas económicas se ha encargado de hacer oficial la premisa de educarse para alcanzar un nivel básico que le permita a un individuo promedio, sobrevivir de manera decorosa y de acuerdo a sus necesidades básicas, y acá es donde radica parte del problema, pues mientras a la educación desde el imaginario social común se le sigue atribuyendo un valor asociado a la generación de bases para la transformación social, desde la política pública, se le designa con el imperativo de la estandarización y homogenización a través de la instrucción y posterior desarrollo de habilidades de tipo técnico, quedando el discurso de las competencias restringido a ese estrecho umbral de practicidad y buen desempeño frente a una tarea técnica de la cual, se debe derivar el beneficio del trabajo o empleabilidad.

En este sentido, la educación como promesa de empleabilidad surge como la premisa no solo para llevar acabo el desarrollo económico, sino también, para hablar de desarrollo humano, pues finalmente se termina alineando economía, producción y subjetivación en la vía de la utilidad, em-

3 Recuérdese el informe UNESCO 1962, la planificación estratégica de la educación en los años 50, y todo el despliegue de la educación como potenciadora del modelo de desarrollo económico. Cfr. Alberto Martínez Boom, 2010, de la educación expansiva a la educación competitiva. Anthropos. España.



pleabilidad y el bienestar social e individual, pues como lo plantea Boom (1992):

El proceso de mundialización de la educación actuó, entonces, en una doble vía: a la vez que colocaba a la educación como instrumento indispensable para obtener mayores niveles de productividad (la educación como factor de producción) instauraba aquella en el horizonte de las necesidades de la población, como factor esencial de movilidad social y el propio desarrollo humano. (Boom, 1992, p.70)

Lo que resulta problemático y paradigmático en el enfoque que se ha dado a las teorías del desarrollo humano desde el ámbito escolar y enmarcado en la política pública educativa, pues se ha terminado asimilando el desarrollo humano a la posibilidad de generar condiciones de empleabilidad a partir de estrategias de orden instructivo del aprendizaje tales como educación para el trabajo y el desarrollo humano, (guía N° 29, 2008 y Decreto 4904 de 2009) la universidad en tu colegio, en el cual entidades del nivel productivo privado financian la capacitación técnica y tecnológica en áreas específicas del saber, para generar mayores oportunidades de inserción social productiva.

En consecuencia, y si bien lo anterior no es del todo malo, pues parte de la finalidad de la educación radica en mejorar las condiciones de vida tanto individual como social, bien es cierto, dicha finalidad no es la única y mucho menos se le debe confundir con un desarrollo humano, de ahí pues, la necesidad de pensar en otros factores que potencien el desarrollo humano sin que necesariamente se reduzca a una nominación instrumental y económica.

El desarrollo humano y el enfoque de las capacidades

Entre los pensadores que se han dedicado al análisis y alcance del enfoque del desarrollo desde la premisa humana,

se destaca el economista Amartya Sen (2000), quien propone el enfoque de las capacidades, como una manera de medir la calidad de vida de las personas y las comunidades que se configuran y reconocen a partir del grado de sus libertades fundamentales Cortina y Pereira (2009).

De ahí, y en relación a la noción de libertad, tanto Sen (2000) como Nussbaum (2012) reconocen, que el enfoque del desarrollo humano, se debe entender como la creación de oportunidades sociales que contribuyan de manera puntual al desarrollo de las capacidades humanas y en consecuencia, a la mejora de la calidad de vida de las personas. Pensado así el desarrollo, como el despliegue de las capacidades de los individuos (2000) representa una novedad para re-pensar el efecto que las políticas públicas tiene sobre las libertades y oportunidades reales de las personas Nussbaum (2012).

Así pues, desde esta perspectiva, “el desarrollo tiene que ver, más bien, con las cosas que las personas pueden realmente hacer o ser. (Cejudo y Córdoba, 2007. P. 10) dentro de un proceso que debe llevar hacia un nivel de ampliación real de las opciones que deberían fortalecer para poder llevar a cabo sus capacidades.

No obstante, esto lleva a plantear la pregunta por la libertad como condición *sine qua non* el desarrollo de las capacidades sería impensable, de ahí, que se deba analizar sistemáticamente en cómo o a través de qué mecanismos poder potenciar la libertad, pues en el desarrollo de la misma, radica la viabilidad y posibilidad de hacer del desarrollo un mecanismo de potenciación de las capacidades humanas.

Pero ¿cómo poder entender el concepto de capacidad?, frente a ¿qué o cómo contrastarlo? De acuerdo a Deneulin y Shahani (2009) la capacidad se entiende como la posibilidad que tiene todo individuo de poder disfrutar de funcionamientos que resulten valiosos a su propia existencia. En este sentido, se debe entender que lo valioso se haya en la posibilidad de



acceder a un trabajo decoroso, a tener una calidad de vida deseable salvaguardada por un acceso oportuno a la salud, una posibilidad de educarse de acuerdo a sus necesidades y prioridades y no solo a la tendencia de un determinado modelo o enfoque educativo etc.

No obstante, el funcionamiento valioso en el caso de la teoría sobre las capacidades de Sen (2000) son vistas como posibilidad de logro frente a una determinada acción en la vida de un sujeto, para Sen (2000) los logros pueden estar en cuestiones tan sencillas, como tener buena salud, disfrutar de tiempo para el ocio creativo, disfrutar de condiciones que permitan la contemplación, y realización de acciones complejas como tener un buen empleo de acuerdo a lo que se desea y a las capacidades desarrolladas, tener un nivel de vida con calidad y bienestar sustentables, o dedicarse a ejercitar algún tipo de talento en particular.

Visto así los logros, se transforman en un factor en el que el desarrollo primario de la libertad se convierte en el eje fundamental para poder desarrollar la principal de todas las capacidades, la capacidad de elección, ya que a través de esta capacidad derivada de la libertad se legitima o no la posibilidad misma, de elegir de manera múltiple entre una infinidad de combinaciones y de funciones posibles como parte de los accesos ganados con el desarrollo de la libertad y la capacidad de elección.

Esto lleva en consecuencia, a que el individuo sea concebido como un todo complejo, en el que el desarrollo de la libertad debe estar enfocado hacia el reconocimiento de la simultaneidad de las funciones, en relación a sus capacidades y a lo deseable por éste como individuo dotado de libertad de elección.

De ahí pues, la necesidad de ver el funcionamiento de las capacidades no como un estado ideal al que pudiera arribar una persona dentro del paradigma del desarrollo humano, sino como un estado interconectado de manera compleja que

debe entenderse como un estado de complejidad organizada toda vez, que hace parte no del estado único de un individuo, sino de su transformación, adaptación y evolución dentro de un determinado sistema social en el que éste tiene a ser influido y a influir a los otros en pro de su propio bienestar e interés.

Sin embargo, para entender mejor el enfoque de las capacidades y por qué éstas, deben ser entendidas desde el enfoque de una complejidad organizada Rodríguez (2011). Se pasará a establecer una clasificación general entre tres tipos distintos de capacidades.

Capacidades básicas: entendidas como las facultades innatas que tiene cualquier individuo por el solo hecho de ser persona, y que le hace posible el que éste se desarrolle y forme, (Nussbaum, 2012, p. 43). Así mismo, se encuentran las capacidades internas, manifiestas en los estados de la persona los cuales se caracterizan por ser fluidas y dinámicas. (Nussbaum, 2012, p. 41), finalmente se encuentran las capacidades combinadas, las cuales se definen como la suma de las capacidades internas, y los patrones sociales, culturales, económicos y políticos a los que se encuentra expuestos los sujetos. (Nussbaum, 2012, p. 42).

De acuerdo a la taxonomía anterior, las capacidades son diversas y cambiantes, de ahí, que se deba pensar de manera sistemática en cuál capacidad resulta más conveniente para potenciar el desarrollo humano desde la perspectiva del aprendizaje del arte.

De acuerdo a Clemente y Martínez (2014, p. 8), "el ser humano se encuentra inacabado frente a un mundo inhabitable que tiene que dominar por medio de la cultura", y esto es posible, a través de los sentidos, la imaginación y el pensamiento a través del cual, se construye la realidad, y que permite la creación de los distintos contextos de realidad para cada sujeto González y Díaz (1987) citado por Clemente y Martínez (2014). Esto nos lleva



a plantear la necesidad, de pensar en qué factores o medios, permitirían el desarrollo de esas capacidades, que representen alternativas reales, y no solo especulativas, para dar vía libre al desarrollo de las capacidades humanas.

Una de las posibles alternativas sería, desde la propuesta que acá se ha planteado, es decir, abordar la cuestión del desarrollo humano desde el enfoque del arte, pues es a partir del aprendizaje de éste, que sería posible generar la base práctica mínima, para el desarrollo de capacidades que si bien, hacen parte del itinerario del estético, resultan viables para el desarrollo por sinergia de otras capacidades cercanas al desarrollo humano.

Del aprendizaje artístico al desarrollo humano: dos formas de llegar al desarrollo estratégico de las capacidades sustantivas para el desarrollo humano

Como se mostró al inicio del presente documento, la posibilidad para que se dé el desarrollo humano, se encuentra determinada por la manera en que los individuos pueden o no, hacer uso de su capacidad de elección, lo que se encuentra directamente vinculado con su libertad. Sin embargo, lo que resulta problemático tal como se insinuó con anterioridad, es que el sistema educativo desde sus niveles más básicos, hasta los de media vocacional, parecieran no contribuir de manera real a que esto sea posible (Martínez, 2010). De ahí, la necesidad de repensar el papel que el arte desde el plan curricular podría tener en el impacto de un tipo determinado de capacidades que contribuya, a otras formas de relación y aprehensión del mundo por parte del sujeto.

En consecuencia, para alinear el arte con el desarrollo humano se debe partir de comprender el arte, como un sistema simbólico, es decir como una red de significaciones en transición, y como tal, un sistema cultural en el que a partir de una

determinada estructura adquieren sentido y relevancia determinados aspectos del actuar humano, lo que resulta de acuerdo al enfoque de las capacidades propuesto por Sen (1999), un punto de encuentro entre arte y desarrollo humano, pues los dos se sustentan en la posibilidad de poder incidir de manera significativa en las capacidades de creatividad, inteligencia cualitativa y actitud representativa de los individuos es decir, en la posibilidad de incidir de manera directa sobre la forma en que los individuos hacen uso de su imaginación, capacidad creativa y uso de pensamiento lateral. Aspectos, que de acuerdo al enfoque del desarrollo humano, se traducen en patrones de cualidad y sentido sobre el contexto inmediato de los individuos.

Así pues, tanto la premisa bajo la que se soporta el desarrollo de lo humano desde la perspectiva de los modelos teóricos Max-Neef (1982) Sen (1999) Nussbaum (2012), como las capacidades que se desarrollan con el arte, tienen inscrito la necesidad de formar en una libertad positiva, o *libertad para*, pues lo que se espera tanto en el caso del desarrollo humano, como en el caso del aprendizaje de las artes, es que el individuo llegue a operar de acuerdo a los fines que debe perseguir para auto realizarse más allá de los esquemas de acción vinculados a la necesidad, que llevan por lo general a una *libertad de*, o libertad de elección frente a lo que el mercado y la economía muestran como necesidades básicas de consumo y bienestar.

En este sentido, es que podría resultar emparentadas las premisas del arte con las del desarrollo humano desde la propuesta de Sen (1999) toda vez, que el desarrollo de la capacidad creativa necesaria para el desarrollo de la autonomía Bellón (1980) resulta relativa para el desarrollo del propio juicio estético e inteligencia cualitativa Sen (1999).

Pero intentemos una mirada más particular sobre la capacidad creativa que



pueda llevar, a pensarla como un factor asociado al desarrollo humano, Cembranos (1997), y que permita una mirada desde el espacio escolar.

Cuando se alude a capacidad creativa en el espacio escolar y en particular desde la perspectiva del aprendizaje artístico, se está haciendo referencia a la posibilidad de generar en el estudiante un tipo específico de conducta que propenda en sentido inverso al pensamiento escolar racionalizado e instrumentalizado en la perspectiva de una *libertad de*, Sen (2000) y genere una cuota de espontaneidad que permita al estudiante superar esquemas repetitivos y lo lleve a instalarse en un patrón propositivo y resolutivo de problemas de aula asociados a la técnica, la espacialidad y el pensamiento icónico, Domínguez (2012). De acuerdo a lo anterior, el desarrollo de la capacidad creativa conlleva una serie de condiciones que resultan de acuerdo a Hallman (1976) necesarias para su desarrollo y que vistas en conjunto, parecieren ajustarse a las mismas previstas para el desarrollo de las capacidades sustantivas del enfoque del desarrollo humano.

Dichas condiciones podrían ser enumeradas como:

1. La posibilidad de generar en el estudiante un pensamiento con perspectiva conectiva entre elementos existentes y la estructura e idea creativa que dará paso al elemento de creación.
2. El desarrollo de un tipo de perspectiva conexionista en el pensamiento lleva a la generación de procesos creativos entendidos éstos, como la posibilidad de plasmar ideas cargadas con cierta novedad, cualidad imprescindible y desconexión causal entre idea, material y contenido, solo así podrá darse la relación de creatividad.
3. Esto debería llevar a que se forme de manera inicial el criterio de no-racionalidad Hallman (1976) pues se propende porque el estudiante pueda llegar a plasmar las imágenes mentales en creaciones de orden material.

4. De ser posible la no-racionalidad como vínculo creativo, se estaría abonando a la autoformación del estudiante, pues todo acto de creación lleva implícito una transformación de los patrones de representación inicial y final, dando por resultado, un cambio en la estructura de la personalidad, lo que lleva al desarrollo de la inteligencia cualitativa y a la alteración del auto-concepto del estudiante.
5. Una vez dadas las condiciones anteriores, se podría llegar a la apertura de pensamiento, el cual se suele vincular a la flexibilidad, la receptividad y la tolerancia frente a la ambigüedad. Lo que implica una apertura al cambio y un provecho del mismo Hallman (1976).

De acuerdo a lo anterior, el desarrollo de la capacidad creativa desde la perspectiva del aprendizaje del arte, permite asimilar elementos comunes como lo plantea Sen (1999) a partir de condiciones base para el desarrollo de capacidades de orden humano.

En este sentido, la creatividad direccionada desde la intención formativa permite la resolución de necesidades humanas relevantes entendidas éstas, como el desarrollo de potencialidades resolutivas de problemas y necesidades, de igual manera, el desarrollo de la creatividad permite una relación del sujeto con el medio de manera más analítica y reflexiva ya, que le permite entablar conciencia con sus propios patrones de representación sobre lo real permitiéndole a su vez, comprender la complejidad del mundo desde una mirada más holística e integral.

De ahí, que el acto creativo permita de manera simbólica una aproximación sustancial a la realidad representativa de cada individuo, lo que lleva implícito el reconocimiento de la libertad y libre elección así como posibilidad resolutiva y abordaje de sus necesidades, esto traducido a la propuesta de Sen (1999) sería, equiparable a la capacidad para elegir lo



que más le resulte conveniente al sujeto en particular o al grupo social en el que éste habita.

En consecuencia, la creatividad como capacidad factible de ser desarrollada, conduce y produce libertad, factor *sine qua no*, la capacidad de elección resultaría imposible de pensar. Así pues, el desarrollo de la capacidad creativa permite el advenimiento de la libertad, la individualidad y el empoderamiento, todos estos rasgos necesarios para el desarrollo de la solidaridad a partir del reconocimiento de los otros, de los patrones sociales y de la cooperación como tal que soporta la premisa del desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades, pero quizá el aspecto que hará del desarrollo de la capacidad creativa más a fin al desarrollo humano, es la posibilidad que lleva a que a través de la creatividad y la mirada que ésta como capacidad genera en los individuos pueda, vincularse como un factor no solo propio del arte, sino como un elemento social, como una especie de capacidad colectiva, y esto es precisamente una de las premisas que soporta el desarrollo humano, la capacidad colectiva de crear y generar condiciones que puedan transformarse en patrones socialmente sustentables.

De acuerdo a Cembranos (1997) citado por Diez (2005, p. 585) explica que:

El pensamiento creativo puede centrarse en buscar fórmulas para repartir el trabajo, aumentar el poder de nichos subjetivos, resolver el problema de los trabajos que nadie elegiría pero que son necesarios, desarrollar el comercio justo, crear proximidad y no distancias, cómo hacer para que las cosas duren más (...) o que haya menos cosas pero que sirvan para más funciones (...) desarrollar una comunicación no agresiva, incorporar la razón en la resolución de conflictos, hacer que lo pequeño sea hermoso, autoconstruir la vivienda, saber seleccionar infor-

mación relevante, desarrollar redes locales, recuperar la calle.

De igual manera y de acuerdo a Cao y Diez (1997) la creatividad resulta en una capacidad singular, pues su desarrollo implica también el despliegue de ciertos niveles de sensibilidad frente al entorno, que llevan al desarrollo de inteligencia social evidente a través de la búsqueda de intereses compartidos y altos niveles de bienestar derivados no necesariamente de un vínculo económico.

De acuerdo a lo expuesto, sería la creatividad social el elemento que permitiría entablar un vínculo entre lo que se propone desde la mirada del desarrollo humano, y la finalidad a la que se desea llegar con el aprendizaje del arte. De acuerdo a Cembranos (1997) la creatividad social podría impactar de manera favorable aspectos tanto del individuo, como del núcleo inmediato donde éste habita.

Al decir de Cembranos (1997, p. 62):

La creatividad debe servir para resolver las necesidades humanas relevantes, entendiendo por necesidades tanto las carencias y los problemas sin resolver como el desarrollo de las potencialidades y de las colectividades.

En consecuencia, el proceso creativo permite adentrar a una lectura de la realidad, así, como de los problemas presentes en la misma. Lo que permite a su vez, la producción y ejecución de ideas con fines de intervención, que redundaran, en perspectivas distintas a la manera cómo comúnmente se categoriza la realidad, así, como la manera en que se piensa y se procesa la información así como la forma en que se ha llevado a cabo la resolución de las distintas problemáticas. De ahí, y como lo corrobora Cembranos (1997) que no se trate solo de un proceso mental individual y aislado como cabría pensar, sino que el propio desarrollo de la capacidad creativa, permite el advenimiento de la capacidad colectiva para dar respuestas diversas a las necesidades que demanda



la realidad, y no solo en virtud de una sola mirada, sino en relación con el contexto y la creatividad misma del individuo.

La creatividad social resulta con lo anterior, en una de las principales fuentes de producción de libertad. Sin embargo, para que ésta se dé como tal, es necesario saber, que la libertad nace como fruto de un acto de creación individual, en el que el individuo a través del acto artístico, llega a conquistar su propia libertad Cembranos (1997). Así pues, la creatividad implica de cierta manera el nicho de la libertad *para*, pues al depender de la voluntad creadora, ésta, no se encuentra supeditada a patrones externos, sino al desarrollo de la propia inteligencia cualitativa la cual, amplía de manera significativa la percepción y desarrollo de la capacidad espacial.

La inteligencia cualitativa hace parte en consecuencia, de las formas de representación la cual, es una de las cualidades sensoriales usadas por la cultura a lo largo del tiempo para generar y relacionarse simbólicamente con el mundo, lo que lleva implícito, el desarrollo de la dimensión social de la experiencia humana.

Es pues, a través de la creatividad social que se llega a la libertad, y es precisamente ésta, la base sobre la que se edifica toda la propuesta sobre el desarrollo humano que propone Sen (1999).

De acuerdo a Arnheim (1976) la creatividad social permite el desarrollo de la libertad la cual, se hace evidente, cuando "las personas maduran aumentando su capacidad para discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. Arnheim (1976) citado por Diez (2005).

La creatividad social constituye una forma esencial en la que se podría pensar, como lo plantea Suchodolski (1973), el arte como una promesa de futuro no solo del hombre, sino de la humanidad, pues como lo plantea el mismo Suchodolski (1973) citado por Diez (2005. P, 596).

En la educación para el futuro, la enseñanza y la formación estéticas no sólo han de ampliarse y profun-

dizarse, sino que también habrá que modificarlas fundamentalmente, por cuanto será preciso dedicar una especial atención a esa fuerza multifacética con la que el arte transforma a los individuos y no solamente a la formación de su postura estética. La educación a través del arte al rebasar los marcos tradicionales y estrechos de la llamada educación estética, debe abarcar la formación del hombre en su totalidad, en las categorías y sensaciones que el arte introduce en el mundo de la civilización humana.

Así pues, el arte y en especial, aquel que se transmite a través de la enseñanza, la ocuparse específicamente de lo humano, permita trascender la propia realidad Suchodolski (1973) y Kogan (1965) y como lo plantea Diez (2005. P, 597) "el arte es el enriquecimiento de la humanidad a través de la multiplicación de la realidad material y social en la que los hombres viven y la cual transforman". Enriquecimiento, que redundo en el provecho de los intereses de lo humano, para lo humano formado por hombres concretos de todas las clases y lugares, aspecto que constituye una ambición del modelo de desarrollo humano mismo.

Amanera de conclusión

De acuerdo a lo anterior, se puede advertir, que la formación artística como potenciadora de la capacidad creativa, permite el desarrollo de la inteligencia cualitativa. La cual y de acuerdo a Sen (1999), es la base para que las personas puedan elegir o llegar a optar por un nivel de vida acorde a sus necesidades y expectativas. No obstante, dichas necesidades como se advirtió en el desarrollo del presente documento, no se debe entender como una necesidad vinculada a la falta o precariedad de recursos disponibles con los que cuenta una persona para poder saciar sus anhelos de consumo, sino, como una necesidad de transformación de sus pro-



pías posibilidades de auto-realización, lo que deja parcialmente por fuera la idea de empleabilidad o vínculo económico, para incluir otras formas menos instrumentales y básicas de desarrollo.

Pensadas así, tanto la capacidad creativa como la inteligencia cualitativa, resultan convertirse en la base diferenciadora para aludir al desarrollo humano como un tipo específico de desarrollo que no necesariamente se debe vincular al factor económico para que cobre sentido sino, a otros aspectos del desarrollo del ser humano entre los cuales resulta favorable pensar en el arte, como un vínculo que permitirá al individuo una mirada más amplia y compleja de la vida y del entorno en el que habita y se desarrolla.

La educación, y en particular la escuela como el espacio en el que se entrecruzan las aspiraciones de la formación y la necesidad de la instrucción merced los lineamientos de la escolarización, resulta en el espacio idóneo, para poner en marcha una propuesta como la descrita en el presente documento, pues es en dicho espacio en el que aún se permite cierta libertad para hacer del ejercicio docente una iniciativa

que puede convertirse en un imperativo de transformación y re-significación del acto pedagógico en el cual, se opte por la formación y potenciación de otras formas más elementales, pero no por ello superfluas que permiten al individuo promedio, recuperar la pregunta por su yo disposicional como lo llamaría Berlín en clave de una premisa más humana y sensible, no tanto instrumental e inmediata, pues lo que se pretende con la enseñanza del arte, es que el estudiante aprenda a mediar entre sus intereses, los intereses de su grupo más próximo y los proyecte a través de una inteligencia cualitativa, propia del desarrollo de la capacidad creativa.

De ser posible esto, se estaría entrando al terreno práctico del desarrollo humano en sentido estricto, más allá de la premisa económica del desarrollo, lo que posibilitaría en últimas, el despliegue de una nueva perspectiva sobre el desarrollo que no quedaría recudida en las aulas de clase a discursos de la obligatoriedad disciplinar de conocimientos técnicos, los cuales resultan útiles, pero no fundamentales para resolver asuntos tan básicos, como el sentido de la vida y el bienestar subjetivo de los individuos.

Bibliografía

Fuentes

- Cejudo Córdoba, Rafael. (2007). Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, LXV (47), 9-22.
- Cembranos, Fernando. (1997) Una dimensión social de la creatividad. En: Martín Francés, S. y Piñago, CH. (coord.) *Juegos de sentido*. Madrid, Popular.
- Cortina, Adela., & Pereira, Gustavo. (2009). Pobreza y libertad. *Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*. Madrid: Editorial Tecnos
- Deneulin, Séverine.&Shahani, Lila. (2009). *An introduction to the human development and capability approach. Freedom and agency*. London: Human Development and Capability Association.

- Hallman, Ralph. (1975). Técnicas de enseñanza creativa. En: *Estrategias para la creatividad*. DAVIS, G. (et al.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Hallman, Ralph. (1976). Condiciones necesarias y suficientes de la creatividad. En: *Implicaciones educativas de la creatividad*. CURTIS, J. (et al.) Salamanca: Editorial Anaya.
- Hernández Blemer, Manuel. (2000). Educación artística y educación para el desarrollo. En: *Pie de Paz*, Nº 40. Barcelona: Les punxes
- Jiménez, Lucina. Aguirre, Imanol., & Pimentel, Lucia. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).



- Martínez Boom, Alberto. (1994). Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Foro nacional por Colombia y Tercer Milenio. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Martínez Boom, Alberto. (2009). Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, Alberto. (2010). Verdades y mentiras sobre la escuela. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. Bogotá.
- Nussbaum, Martha. & Sen, Amartya. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Nussbaum, Martha. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum, Martha. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- PNUD. Programa de naciones Unidas para el desarrollo. (1990). *Informe de desarrollo Humano*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- PNUD. Programa de naciones Unidas para el desarrollo. (1991): *Informe de desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia, Tercer Mundo Editores.
- PNUD. Programa de naciones Unidas para el desarrollo. (1992). *Informe sobre el Desarrollo Humano*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Rodríguez Zoya, Leonardo y Leónidas Aguirre, Julio. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales: nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómadas*, revista de ciencias sociales y jurídicas. V 30.
- Sen, Amartya. (1997). *Bienestar justicia y mercado*. Barcelona, Paidós e ICE dela Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sen, Amartya. (1999). *Development as Freedom*. Nueva York, Alfred Knopf.
- Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona, Ed. Planeta.
- Sen, Amartya., Nussbaum, Martha (compiladores). (1996). Capacidad y Bienestar. En: *La calidad de Vida*. México, Fondo de Cultura Económica.

Referencias

- Nueva Delhi: Oxford University Press.
- Sen, Amartya y DRÈZE, Jean. (2002). *India: Development and Participation*.
- Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Sen, Amartya. (2003). *Teorías del Desarrollo a principios del s. XXI*. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la iniciativa interamericana de Capital
- Social Ética y Desarrollo. (30-5-2003).
- UNESCO. (2004). El desarrollo de la educación en el siglo XXI. Informe nacional de Colombia. Bogotá Colombia.
- UNESCO. (2013). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Aprender y enseñar para el desarrollo (Recuperado en junio de 2015).