

# Educación Artística

## **revista de investigación**

número 1 2003  
ISSN: ¿????

*Radiografía de la Educación Artística*  
**Monográfico coordinado por Ricard Huerta**

## **Educación Artística. Revista de Investigación**

Número 1, 2003

ISSN:

### Comité científico asesor

Juan Carlos Arañó Gisbert	Universidad de Sevilla
Isabel Cabanellas Aguilera	Universidad Pública de Navarra
Romà de la Calle de la Calle	Universitat de València
Teresa Gil Ameijeiras	Universitat de Barcelona
Manuel Hernández Belver	Universidad Complutense de Madrid
Roser Juanola Terradellas	Universitat de Girona
Ricardo Marín Viadel	Universidad de Granada
John Matthews	Universidad Nacional de Singapur

### Consejo editorial

María Acaso López-Bosch	Universidad Complutense de Madrid
Imanol Agirre Arriaga	Universidad Pública de Navarra
M. Jesús Agra Pardiñas	Universidad de Santiago
Carmen Lidón Beltrán Mir	Universidad de Salamanca
Muntsa Calbó Angrill	Universitat de Girona
Ana García-Sípido	UNED
Ricard Huerta Ramon	Universitat de València
Francisco Maeso Rubio	Universidad de Granada
Ana Mampaso	Universidad Autónoma de Madrid
Amalia Ortega Rodas	Universidad de Sevilla
Eduarne Uría Urraza	Universidad del País Vasco

### Edita:

Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València  
Av. Blasco Ibáñez, 32  
46010 València  
icreativ@uv.es

Coordinación: Ricard Huerta (Universitat de València)

Ilustraciones: Carme Vidal (Universitat de València)

Sección de libros: Amparo Fosati Parreño (Universitat de València)

Impresión: Imprenta Máñez. València

Depósito legal: V-4226-2002

Índice

*La necesidad de contar con una publicación específica de investigación y la posibilidad de organizar reuniones anuales entre profesionales del área.*

Ricard Huerta

**Monográfico “Radiografía de la Educación Artística”**

*¿Qué hacemos con el niño o quién es el niño que va a recibir una educación artística?*

Isabel Cabanellas, Clara Eslava, Juan José Eslava, Eva Mendía, Raquel Polonio

*¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy?. El prácticum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales*

Imanol Agirre

*Educación artística: revisiones necesarias en la formación inicial del maestro/a*

Amparo Fosati

*Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en educación artística*

Roser Juanola, Muntsa Calbó

*La formación artística y sus lugares*

María Jesús Agra

*Caracterización del aprendizaje en educación plástica y visual*

Ana García-Sípido

*Calidad y sentido de la educación artística desde la óptica del bachillerato*

Leonor Seguí

*La formación inicial del profesorado de educación plástica y visual en la educación secundaria obligatoria.*

Francisco Maeso Rubio

*Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de educación artística en la educación secundaria*

Manuel Sánchez Méndez, Manuel Hernández Belver, María Acaso López-Bosch

*Ámbitos de docencia, investigación y promoción del área de formación en educación artística de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona*

María Teresa Gil Ameijeiras, José María Barragán

*La investigación en educación artística, entre la utopía y la irrealidad*

Juan Carlos Arañó

*Departamentos didácticos de centros de arte: educación artística en ámbitos alternativos*

Lidón Beltrán Mir, Javier Rodrigo Montero, Zoe López Mediero

*Barcino-Barcelona. La apreciación estética de las personas invidentes. Estrategias de comprensión de la escultura romana*

Rosa Gratacós

*Educación, creación y género*

Marian López Fdez. Cao

*La educación artística no formal, en el ámbito de talleres de tiempo libre y aulas de cultura*

Eduarne Uría

*Almas gemelas: artes y medios*

Ricard Huerta

Reseñas y reseñaciones

*La necesidad de contar con una publicación específica de investigación y la posibilidad de organizar reuniones anuales entre profesionales del área.*

The need to have a specific research publication and the possibility of organising annual meetings of specialists in this area.

Ricard Huerta. Universitat de València

Resumen: En esta presentación de la nueva revista se justifican los motivos que nos han impulsado a crear esta publicación, partiendo de la organización de reuniones anuales de especialistas del área cuyas conclusiones y debates puedan ser editados de forma regular. La decisión de compartir las responsabilidades y tareas con el resto de departamentos de las universidades españolas garantiza la pluralidad y continuidad del proyecto.

Palabras clave: educación artística, investigación universitaria, publicaciones periódicas, reuniones de especialistas

Abstract: In this presentation of the new review the reasons which are behind this publication are explained, starting with the organisation of annual meetings of specialists in the area whose conclusions and discussions can be published regularly. The decision to share the responsibilities and tasks involved with other Spanish university departments guarantees the plurality and continuity of the project.

Keywords : art education, university research, periodic publications, meetings of specialists.

Iniciamos esta nueva publicación con el deseo de ampliar los foros de difusión y estudio de la Educación Artística, que siguen siendo escasos en nuestra área de conocimiento, al menos en lo referido al ámbito del estado español, lo cual también nos sitúa en la tesitura de integrarnos de manera más decidida en el entorno europeo e internacional. Desde el *Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas* de la Universitat de València pretendemos, con esta revista de periodicidad anual, dotar a los investigadores de un instrumento eficaz para divulgar y potenciar los trabajos que se realizan desde los diferentes grupos, centros y departamentos universitarios, además de promover el mayor número posible de experiencias que puedan aportar los profesionales de todos los niveles educativos. Nacemos con la intención de aglutinar esfuerzos, de contrastar opiniones, de incentivar todo tipo de estrategias que puedan ser útiles en el futuro, ya que este tipo de iniciativas ha de servir, sin duda, para aumentar el conocimiento y el prestigio del área de conocimiento a la cual pertenecemos. Necesitamos sin duda herramientas como esta para configurar los nuevos territorios que surgirán en torno a la Educación Artística. No cabe duda que los progresivos requisitos a los que nos enfrentamos los investigadores exigirán esfuerzos en la línea de la publicación que ahora presentamos, unificando esfuerzos desde el colectivo.

En el esfuerzo común al cual nos hemos referido contamos con el apoyo de un número importante de instituciones. La continuidad de la publicación queda garantizada gracias al compromiso adquirido por los investigadores de las siguientes universidades: UNED, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universitat de

Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universitat de Girona, Universidad de Granada, Universidad del País Vasco, Universidad Pública de Navarra, Universidad de Salamanca, Universidad de Santiago, Universidad de Sevilla, y la Universitat de València. Si bien en este primer número hemos sido los profesores e investigadores de la Universitat de València quienes hemos tomado la iniciativa, el próximo ejemplar se coordinará desde otra institución (con toda probabilidad será la Universidad de Granada quien recoja el testigo, ya que anunciaron su deseo de encargarse del número 2), y así sucesivamente distribuyendo responsabilidades y trabajos entre los departamentos implicados. También mantenemos la posibilidad de ampliar la colaboración para que otras instituciones universitarias que lo deseen puedan participar de nuestro proyecto en el futuro.

En la actualidad, el área de conocimiento a la que pertenecemos es conocida oficialmente como *Didáctica de la Expresión Plástica*. Se trata de una denominación con la cual no nos sentimos identificados, por el hecho de haber quedado obsoleta en su significado o acepción, y por resultar excesivamente estricta en su descripción de nuestro ideario y en referencia al corpus en cual hoy en día nos hemos instalado. Conviene no olvidar que se trata de la denominación que viene aplicándose al área prácticamente desde que los centros a los cuales pertenecemos pasaron a formar parte del entramado universitario. Ya se esgrimieron algunos motivos del malestar que provoca la denominación en el artículo “Espíritu de trasatlántico, condición de patera”, (Ricard Huerta, publicado en la revista *Aula de Innovación Educativa*, número 106, noviembre de 2001, pp. 11-15), aunque en realidad se trata de una cuestión que ha generado mucha controversia desde hace bastante tiempo. Lo cierto es que la inadecuación del nombre es solamente un dato indicativo entre los múltiples escenarios de desajuste que padecemos en el área. Los profesionales de la Educación Artística en los ciclos universitarios, profesores e investigadores, estamos ubicados en dos tipos de centro: por un lado en departamentos que se adscriben a las Facultades de Bellas Artes, y por otra parte en las Facultades de Educación (así como en las Escuelas Universitarias de Magisterio que todavía no se han transformado a nivel administrativo en facultades). Observando como ejemplo la ciudad de Valencia, aquí se da la situación paradójica de que existe como área únicamente en la Universitat de València, mientras que la formación del profesorado de secundaria se ofrece casi de manera exclusiva en la Facultad de Bellas Artes, que pertenece a la Universitat Politècnica de València, y en la cual no existe ni profesorado adscrito al área ni tampoco el área como tal. Este tipo de inadecuaciones deberían de analizarse detenidamente, ya que en última instancia perjudican al alumnado en su formación docente, y también nos perjudican a los investigadores, ya que supone la continuidad de una situación incoherente, una situación que nos obliga a diseminar esfuerzos en ámbitos como la investigación docente, la difusión de las actividades investigadoras, la formación inicial, o la formación permanente.

Si bien la denominación *Didáctica de la Expresión Plástica* no define el posicionamiento actual ni las perspectivas del área, lo cierto es que se trata del nombre oficial con el cual se identifica a un colectivo de docentes e investigadores universitarios. Un colectivo que en las últimas décadas ha realizado un importante esfuerzo para concretar y adecuar al panorama educativo y cultural los aspectos que nos definen como área de conocimiento. Y no podemos perder de vista que se trata de un grupo de profesionales que apunta hacia una mayor cohesión, lo cual repercutirá positivamente en una mayor presencia a nivel institucional. Un dato a destacar en este

sentido sería el importante aumento de Titulares de Universidad que se ha verificado en los últimos meses, en un área en la que (en parte debido a su vinculación a las escuelas universitarias de magisterio) existía una tendencia hacia la promoción de las figuras de TEU (titulares de escuela universitaria) y CEU (catedráticos de escuela universitaria). El significativo aumento de TU en el área supone una mayor implicación investigadora, y es por ello que iniciativas como la que ahora presentamos pueden ser entendidas en este contexto actual de fomento de las investigaciones y de la formación de investigadores.

*Educación Artística. Revista de Investigación* se ha fraguado en Valencia en el marco del *II Seminario de Investigación en Educación Artística*, celebrado los días 18 y 19 de octubre de 2002 en los locales del *Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas* de la Universitat de València. En esta reunión de profesionales se planteaba la situación del *Área de Didáctica de la Expresión Plástica* tras el cambio sustancial que supone la aplicación de la LOU en el ámbito universitario y de la LOCE (*Ley de Calidad de la Enseñanza*) en el resto de etapas educativas. Es por ello que decidimos titular el encuentro como “*Radiografía de la Educación Artística*”. La diferencia respecto al resto de convocatorias en las que solemos participar radicaba en que en esta ocasión se trataba de una reunión de especialistas, exclusivamente de investigadores universitarios, lo cual posibilitaba una participación más centrada en aspectos relacionados con el terreno de la investigación y sus problemas específicos.

El *II Seminario de Investigación en Educación Artística* no ha sido el único evento de promoción de la investigación que se ha gestado en la Universitat de València. Haciendo un breve repaso al esfuerzo de difusión de nuestras actividades, cabe recordar que en 1997 se celebró en Valencia el *I Seminario de Investigación en Educación Artística*, en el cual participaron prestigiosos investigadores que nos aportaron sus opiniones y expusieron sus experiencias en términos de investigación en un área con poca tradición en este sentido por lo que respecta a las universidades valencianas. En aquella ocasión se ofreció la posibilidad de inscribirse al público en general, lo cual se reflejó en un éxito de convocatoria, al contar con 170 matriculados, la mayoría de ellos alumnos universitarios y profesionales de la docencia en primaria y secundaria. Tras esta convocatoria de 1997 nos animamos a organizar el *Congreso de Educación Artística Los Valores del Arte en la Enseñanza*, que contó con 26 profesionales invitados, 40 comunicaciones, y 400 participantes. De aquel encuentro se han editado dos publicaciones que recogen tanto las intervenciones de los invitados como las comunicaciones presentadas.

Se debe tener muy en cuenta la organización del *II Seminario de Investigación en Educación Artística*, planteado como reunión de especialistas, es decir, sin público asistente, que contó con la presencia de representantes del área de trece universidades: María Acaso López-Bosch, Manuel Hernández Belver, Marian López-Fernández Cao y Manuel Sánchez Méndez (todos ellos de la Universidad Complutense de Madrid); Imanol Agirre Arriaga e Isabel Cabanellas Aguilera de la Universidad Pública de Navarra); M. Jesús Agra Pardiñas (de la Universidad de Santiago); Juan Carlos Arañó Gisbert (de la Universidad de Sevilla); Carmen Lidón Beltrán Mir (de la Universidad de Salamanca); Muntsa Calbó Angrill, Roser Juanola Terradellas y Clara Perxachs (de la Universitat de Girona), Amparo Fosati Parreño, Ricard Huerta Ramon, Carlos Pérez-Bermúdez Inglés, Belén Segurado Cortés, Carme Vidal Julve (de la Universitat de València); Ana García-Sípido (de la UNED); Teresa Gil Ameijeiras (de la Universitat de Barcelona); Rosa Gratacós Masanell (de la Universitat Autònoma de Barcelona);

Francisco Maeso Rubio, Ricardo Marín Viadel y Virtudes Martínez (de la Universidad de Granada); Ana Mampaso (de la Universidad Autónoma de Madrid) y Edurne Uría Urza (de la EHU-Universidad del País Vasco). También asistió al encuentro el profesor Román de la Calle, catedrático de estética de la Universitat de València, y director del *Institut de Creativitat i Innovacions Educatives*. De hecho la presentación del Seminario, tras las palabras preliminares de Ricard Huerta, estuvo a cargo del director del instituto, quien se mostró muy interesado por la iniciativa, y desde luego decidido a apoyar nuestras propuestas en todo momento.

Las sesiones del seminario estuvieron muy concentradas, debido a la exigencia horaria. Pero lo cierto es que todos los participantes pudieron exponer sus ideas, opinar acerca de las propuestas y análisis que se aportaron, y desde luego ampliar el intercambio de información tras el horario de las sesiones establecidas. Algunas cosas están cambiando de manera esencial, tanto en nuestra área como en el sistema universitario en general. Prueba de ello es que en esta convocatoria no se utilizó prácticamente el papel para transmitir la información del encuentro. El contacto con cada uno de los participantes fue en todo momento vía e-mail (o bien por conversación telefónica para ampliar ciertos aspectos específicos de las intervenciones). Lo cierto es que, aunque pueda parecer banal inicialmente, las posibilidades de transmitir información vía internet no solamente han reducido considerablemente el tiempo de reacción (las respuestas solían recibirse a los pocos instantes de ser enviado un correo electrónico), sino que además recortan de manera inaudita el gasto económico y el esfuerzo humano de organización que anteriormente suponía una iniciativa de este tipo. Cabe decir que por parte de los organizadores agradecemos la respuesta positiva y alentadora que recibimos, ya que los más de veinte invitados participantes tuvieron desde el principio una postura decidida de apoyo, y esto se agradece cuando sabemos que algunos de ellos tuvieron que desplazarse desde ciudades bastante alejadas de Valencia. Por su apoyo y por su esfuerzo queremos agradecer a todos los participantes la asistencia al seminario. En el apartado de participantes, no hemos citado todavía a Leonor Seguí, profesora de secundaria invitada, así como los tres estudiantes de doctorado que nos ayudaron en la organización del evento: Mari Pau Beltran i Alòs, Ricard Ramon Camps, y Marc Ribera Giner. Todas sus contribuciones fueron de gran ayuda en la preparación y coordinación del seminario.

Ante la posibilidad de organizar un horario progresivo y coherente, las sesiones del *II Seminario de Investigación en Educación Artística* se habían planificado en función de las aportaciones de cada uno de los investigadores. Con el monográfico *Radiografía de la Educación Artística* se intentaba tejer un entramado de distintos aspectos basándonos en la columna vertebral que se erige en función de las distintas etapas educativas en las que está presente nuestra área de conocimiento. Es por ello que se organizó, en la medida de lo posible (ya que en realidad todos los aspectos tratados tienen en la base una identificación clara con los ciclos universitarios), un orden desde lo que sería la educación infantil hasta llegar a los estudios de la universidad, para finalizar con algunos aspectos (cuestiones de género, enseñanzas no formales, implicación de los medios de comunicación) que podríamos identificar como transversales. Sin perder de vista que la formación de formadores (o incluso la formación de investigadores) aglutina casi todos los aspectos tratados en las sucesivas etapas, lo cierto es que los periodos educativos fueron una buena excusa para disponer las intervenciones, de manera que tras las aportaciones en una misma línea se podía pasar a comentar el tema en cuestión por parte de todos los asistentes. La novedad de poder participar sin tener



que contar con un público aleatorio y diverso (o bien poco introducido en nuestra materia) posibilitaba igualmente el hecho de dar una mayor coherencia al conjunto, así como mayor rigor y nivel a las intervenciones. A nadie se le escapa que en los últimos meses se ha ampliado considerablemente el número de investigadores del área, ya que a los profesores titulares de universidad se nos exige un esfuerzo y unos resultados en investigación. Todo esto se percibía en esa especie de puesta de largo del área que supuso el seminario, con una aportación generacional importante que sin duda va a constituir una inyección de ideas y energía muy necesaria en estos momentos difíciles para la Educación Artística y las áreas de humanidades en general.

Las intervenciones de los invitados estaban en la mayoría de los casos basadas en textos preparados para la ocasión, que son los artículos que forman parte de este monográfico. Cabe incidir en el tono de apoyo que constituían las palabras iniciales de Román de la Calle, quien ha estado desde siempre muy vinculado a los temas de la educación artística, publicando estudios sobre algunos de los aspectos y autores más candentes, incluso dirigiendo investigaciones relacionadas con nuestra área. El doctor Román de la Calle alertó del peligro que supone no adecuar las investigaciones a las nuevas necesidades universitarias, y ofreció la colaboración del *Institut de Creativitat i Innovacions Educatives* a los representantes del área, ya que más allá de los problemas con los que nos encontramos debido a la disparidad de departamentos y centros en los que nos encontramos, justamente un instituto de investigación, gracia a su peculiar estructura, favorece la conjunción de esfuerzos y la integración en redes de investigación. No podemos olvidar que el contacto con universidades del extranjero, así como la solicitud de ayudas económicas y de personal de ayuda, son gestiones con las cuales debemos familiarizarnos desde nuestra posición de investigadores.

En el turno previsto en función de las sucesivas etapas educativas, tal y como hemos explicado anteriormente, se iniciaron las sesiones con la intervención de la profesora Isabel Cabanellas, quien citó algunos de los aspectos previamente tratados por Román de la Calle, como por ejemplo los que él había definido como "pozos negros" en educación artística. En relación con la nueva Ley de Calidad, a quien Cabanellas calificó de retrógrada, la crítica se iniciaba en el hecho de haber eliminado del conjunto de etapas educativas el tramo 0-3, uno de los puntos de incidencia claves en las investigaciones de la representante de la Universidad Pública de Navarra. La catedrática de universidad de dicha institución expuso los resultados de un trabajo realizado en colaboración con otros profesionales (de campos tan distantes como la arquitectura, el diseño o la música) y que ha contado igualmente con la aportación de los talleres realizados en centros de educación infantil. Se reivindica desde el artículo una mayor atención a los espacios y arquitecturas por las que transitan los escolares, ya que este medio envolvente influye de manera decisiva en sus experiencias, más allá de la preocupación por los objetos próximos que son manipulados en las clases. Con este tipo de trabajos en colaboración con profesionales de otras áreas, la doctora Isabel Cabanellas apuesta por un mayor despliegue de los intereses profesionales, ampliando así nuestra participación en investigaciones de calado más general. También la parte vivencial y emotiva de la experiencia cultural se reclama como un rasgo del trabajo, que parte de una investigación con niños entre 13 y 15 meses de edad. De alguna manera se pretende buscar las raíces de la experiencia estética, indagando en el papel que juegan los interiores y exteriores arquitectónicos, tanto en el aula como en la ciudad. La superación de lo que se había entendido como "rincones" del aula se traduce así en una

preocupación más ambiciosa sobre cada uno de los espacios transitados e interiorizados por los alumnos.

El turno de intervención de los invitados (que no coincide exactamente con el orden de los artículos inventariados en el índice de este monográfico, debido a un replanteamiento más global de la publicación) siguió con la exposición de Roser Juanola Terradellas y Muntsa Calbó Angrill, quienes presentaron una reflexión sobre lo que ellas denominan los momentos de transición (en la línea de las transiciones, tal y como las definió José Gimeno Sacristán). Estas transiciones se verifican en los cambios de nivel educativo, y tienen una importancia decisiva en la evolución de la enseñanza en su fase obligatoria. Las profesoras de la Universitat de Girona autoras del texto reconocen que esta falta de atención hacia los momentos liminares -esos momentos de cambio que tanto afectan al alumno- deberían analizarse desde una visión más sincrética y general de todas las etapas educativas, frente al modelo actual en el que rige una intención de especificidad respecto al alumno individual. Se reclama igualmente una mayor valoración de los aspectos emotivos en el discurso educativo, y desde luego un planteamiento continuado del curriculum, sin cambios bruscos que solamente atienden a necesidades burocráticas y de gestión administrativa. En cuanto a la Ley de Calidad recientemente aprobada, la doctora Roser Juanola, catedrática de universidad, expuso una serie de motivos por los cuales se necesitaría una reivindicación de las "competencias básicas" como un factor propio de la educación artística, ya que son estas competencias las que exige el nuevo planteamiento curricular que presenta la ley.

El profesor Francisco Maeso Rubio, uno de los representantes de la Universidad de Granada que acudieron al seminario, presentó un estudio pormenorizado de lo que está aconteciendo en la Educación Secundaria Obligatoria, más concretamente el segundo ciclo, la etapa que cubre entre los 14 y 16 años. El doctor Maeso, profesor titular de universidad con una larga trayectoria y experiencia adquirida desde la docencia en secundaria, describió la situación como penosa, responsabilizando de ello tanto a los políticos como a los profesionales, y observando una especie de despiste general con tamicos de abandono. Ya centrado en la estructura de los estudios dirigidos a la formación de formadores en secundaria, recordó el desprestigio en el que se encuentra el CAP (aún vigente como Curso de Aptitud Pedagógica), y admitió no poder concretar todavía la estructura de lo que hasta ahora se había conocido como CCP (Curso de Capacitación Pedagógica que previsiblemente había de sustituir al CAP), ya que el prolongado retraso de su aplicación se había saldado ya varios cambios políticos en los gobiernos del estado y de las autonomías. Ante la imposibilidad de concretar las decisiones futuras de la administración, Francisco Maeso presentó un exhaustivo análisis de las materias y los créditos tal y como se imparten en diferentes universidades, indicando que de los futuribles 60 créditos con los que contaría el nuevo plan de formación de formadores, 18 serían para las didácticas específicas, y que las materias de este plan de formación podrían incluso ofertarse desde el segundo ciclo de estudios universitarios. Este tema afectaría negativamente a los profesionales del área ubicados en centros con primer y tercer ciclo, ya que quedarían excluidos de dicha posibilidad.

También se centró en el análisis de la formación del profesorado de secundaria la intervención de los representantes de la Universidad Complutense de Madrid. En opinión del doctor Manuel Hernández Belver, catedrático de universidad, el futuro TED (Título de Especialización Didáctica) que propone el ministerio, y que dejaría

invalidados tanto el CAP -que todavía está en vigor- como el CCP -que ni tan sólo se ha llegado a aplicar-, se regiría en función de un requisito legal que nos podría permitir presentar un plan unificado por parte de todas las universidades. Esta posibilidad de unificar el criterio a seguir fue valorada por Hernández Belver como un factor muy a tener en cuenta en los próximos meses, ya que sin duda existe un empeño administrativo por introducir el nuevo reglamento, tras largos años de incertidumbre y provisionalidad. Dentro de esta idea de activar una especie de plan unificado para presentar consensuado por parte de todas las universidades, María Acaso expuso una serie de puntos en los que deberíamos tratar coincidir para impulsar una renovación, como podrían ser: la creación de un portal web específico para uso de profesionales; analizar lo que se está realizando aquí respecto a otros ámbitos de referencia -como pueda ser el anglosajón-; intentar superar la ineficacia del CAP; debatir la importancia del dibujo técnico en los concursos oposición, ya que este condicionante provoca que las plazas acaben pasando a manos de arquitectos e ingenieros, mucho más capacitados en dicha materia; y por supuesto asumir como problema propio la situación de desprestigio social que padecen los profesores de secundaria, ya que una parte de dicho colectivo está directamente vinculado al área. Tras esta batería de propuestas, los representantes de la Complutense sugirieron que deberíamos reivindicar la denominación de "artística", ante los debates que puedan abrirse en diversos ámbitos. Por su parte, el profesor emérito y catedrático Manuel Sánchez Méndez, quien ha podido conocer de primera mano diversos cambios legislativos, intuyó que con este tipo de reuniones como la que estábamos celebrando se lograría sin duda una mayor cohesión para superar la delicada situación en la que nos encontramos como área.

La catedrática de universidad María Teresa Gil Ameijeiras también incidió en la necesidad de reuniones en la línea del presente seminario, recordando que se había perdido la oportunidad de recuperar algunas cátedras extinguidas, como fue el caso precisamente de Valencia en los inicios del proceso de adscripción universitaria. La representante de la Universitat de Barcelona recordó que tras sesenta años de existencia de las cátedras de pedagogía del dibujo, los posibles desajustes no debían ser vistos como algo exclusivo de la administración y los poderes políticos, sino que también debíamos asumir nuestra parte de responsabilidad como colectivo de profesionales de la enseñanza, insistiendo en la importancia de nuestro trabajo y en la táctica de unión del colectivo. Recordó incluso anécdotas, como por ejemplo que inicialmente el título de bellas artes estaba previsto para cubrir tanto las plazas de profesor de secundaria como de tasador de aduanas. Apuntó algunas posibles estrategias, entre las que destacó la ocupación de puestos de responsabilidad (tanto en universidades como en instancias político-administrativas), ya que algunos de los cambios que puedan producirse en el sistema educativo son previsibles. Es por ello que destacó como gran oportunidad la confección de los nuevos planes de estudios. Tras un resumen histórico de lo acontecido en la Universitat de Barcelona, se refirió al plan experimental del CAP que allí se gestó, lo cual ha revertido en la titulación de formación inicial del profesorado con homologación europea.

El tema del que se ocupó el profesor Imanol Agirre fue la formación inicial del maestro. El representante de la Universidad Pública de Navarra basó su esquema interpretativo en la consideración de que no se está impartiendo precisamente la formación que hoy en día necesitan los maestros. Incluso calificó la situación actual como un fracaso absoluto del área, lo cual debía exigirnos un replanteamiento de muchas de las decisiones tomadas anteriormente. Algunas de las razones esbozadas para analizar este fracaso se

basarían en aspectos tan diversos como: el hecho de que las sucesivas reformas educativas no han cuajado; la escasa valoración social que sigue padeciendo el área; la institución escolar como estructura difícil de mover (debido a un corpus programático demasiado rígido); a la falta de apoyo especializado; o incluso a las características de nuestras materias, distantes de los tradicionales hábitos de trabajo en el marco escolar. Ante las contradicciones que presenta la situación, el doctor Imanol Agirre recomendó el máximo aprovechamiento del "Practicum", un periodo fundamental en la formación de los maestros, ya que nos permitiría intervenir en actividades muy propicias a la introducción del arte. Su propuesta incluye la intervención en el "Practicum" desde los terrenos de la investigación y la innovación, incluyendo un frente de recursos icónicos para uso del profesorado. Asimismo se planteó la urgencia de crear estrategias de presencia en Educación Infantil.

En la mayoría de las intervenciones se utilizó la expresión "radiografiar", refiriéndose al término con el que se había decidido titular el seminario. Al optar por esta metáfora (más propia del diagnóstico clínico) se pretendía indagar en nuestra situación actual, ya que con el paralelismo médico se intentaba examinar el estado de salud del área. Una radiografía permite conocer nuevos datos respecto al paciente, con lo cual se facilita la decisión en vistas a un posible tratamiento. Pero más allá del concepto como acepción médica, reconocemos en el término "radiografía" una nueva mirada hacia campos inexplorados. La adscripción retiniana de algunos de los preceptos que manejamos en el área nos ha impedido rastrear otras opciones más acordes con los tiempos actuales. De hecho, la consistencia transparente de una radiografía nos ayuda a entender muchos de los cambios sustanciales que se han producido en el mundo del arte y de la cultura, cambios a los que no podemos permanecer ajenos desde la educación artística. La piel visible de los acontecimientos oculta en realidad otras facetas que habíamos dejado desatendidas, y este tránsito entre lo que se sitúa dentro de nuestra mirada o bien al otro lado de lo perceptible inicialmente puede ser un esquema fronterizo a valorar en las decisiones futuras. El uso del concepto, pues, no queda reducido únicamente a la valoración del estado del área -puede que un tanto anestesiada-, sino a los nuevos flujos que se intuyen tras la maraña iconoclasta. Al menos podemos ser conscientes de la velocidad a la que nos somete la sociedad de la información, y por tanto debemos acostumbrarnos a los rápidos cambios y trastornos que se suceden.

Dentro de un esquema basado en la necesidad de análisis sobre la complejidad de lo contemporáneo, la propuesta de la doctora María Jesús Agra, de la Universidad de Santiago de Compostela, evidenciaba la necesidad de cambio en nuestros planteamientos y estrategias, debido a que el panorama del arte y la sociedad también cambia con suma facilidad. En su análisis ha recurrido al precepto apuntado por el artista Antoni Tàpies, según el cual cabe la opción de los "lugares del arte", es decir, los territorios por los cuales se accede a las manifestaciones artísticas. En opinión de la profesora Agra, no cabe la urgencia de evitar la configuración entendida como "arte" por el nuevo paradigma de la "cultura visual", adscribiéndose por fuerza a las tendencias del momento. Al contrario, lo que se requiere es un intento por adecuar nuestras estructuras consolidadas a los nuevos modelos en los que inciden las prácticas artísticas, siendo capaces de afrontar las prácticas contemporáneas de la manera más adecuada. Se trataría por tanto de conseguir un acercamiento al arte contemporáneo como una auténtica responsabilidad profesional. Para ello se necesita el máximo de coherencia práctica docente en función de la realidad artística actual. Se apunta como posibilidad lo que llamaríamos un "modelo de simulación", dentro de un auténtico

compromiso de búsqueda personal. Igualmente resultarían provechosos los “itinerarios virtuales” de cara a la formación del profesorado.

Por su parte la profesora Rosa Gratacós i Masanella, de la Universitat Autònoma de Barcelona, resumió algunos de los proyectos de investigación desarrollados en su departamento a lo largo de los últimos años, para pasar a centrarse en un ambicioso trabajo de análisis del cual han formado parte prestigiosos centros de arte europeos, mediante el cual se intenta analizar los procesos perceptivos de personas invidentes en materia de escultura. Ilustrado con la proyección de un video, este trabajo constituye un documento innovador respecto al tratamiento que se venía aplicando a personas invidentes. Para la doctora Gratacós, que cuenta con una larga experiencia en materia de estudios sobre educación artística para invidentes, las posibilidades de la escultura aplicada a la percepción táctil de los ciegos nos permiten acercarnos a este colectivo nuevos modelos de construcción del conocimiento a partir de la expresión táctil. Un aspecto innovador de estos estudios consiste en introducir a los invidentes en exposiciones preparadas para el público en general, lo cual evidencia ciertos desajustes en la capacidad de asumir un tipo de público con muchas capacidades, al cual se le viene prestando poca atención.

Para el doctor Juan Carlos Arañó, catedrático de la Universidad de Sevilla, uno de los temas candentes que deberíamos abordar de manera seria e inmediata es el de la formación de los investigadores. En su opinión, la falta de tradición en lo que a esta materia se refiere, así como la necesidad de optar por unos criterios más unificados en el conjunto de las universidades, ha propiciado una serie de desajustes que de alguna manera conviene empezar a superar. Con esta intención, valoró muy positivamente la reunión, ya que a partir de iniciativas como ésta podríamos conocer las ventajas de compartir una serie de cuestiones. En su apología de la iniciativa del seminario, definió el encuentro como una especie de “ejercicios espirituales bien entendidos”, ya que se percibía en la mesa de reuniones -todos los participantes estábamos sentados a la misma altura, sin tarimas elevadas reservadas al orador- un espíritu de participación y compromiso, así como un cierto nivel de responsabilidad, cualidades que resultaban un tanto novedosas, por el hecho de que también la convocatoria suscribía nuevas intenciones. El profesor Arañó considera que ya contamos con la suficiente historia común del área como para intentar organizarse. Propuso que se obviaran los problemas relacionados con la obsesión por adscribirnos rápidamente a las modas emergentes. Recordó que todavía existe muy poca investigación en el área, ya que contabilizaba únicamente doce tesis defendidas sobre temas de educación artística, las cuales habían sido presentadas en su mayoría en Bellas Artes, y unas pocas en Facultades de educación. Criticó el doctor Arañó el hecho de que seamos demasiado esencialistas, y que nos resulte difícil explicar lo que ocurre en nuestras clases. Apostó por la conveniencia de sensibilizar a las distintas universidades, en el sentido de reclamar una serie de ayudas necesarias para el área. Se refirió al empeño de algunos profesores a la hora de plantear lenguajes que no se hacen comprender. Y pese a todos los inconvenientes a los que había aludido, insistió en el orgullo de pertenecer al área.

La segunda sesión de las intervenciones se inició con las palabras del doctor Ricardo Marín Viadel, catedrático de la Universidad de Granada, quien se refirió a la razón de ser del área, argumentando que podríamos llegar al extremo de plantearnos esta cuestión desde una pregunta inicial: ¿Cómo hay que enseñar a dibujar?. En su planteamiento rige la constatación de que estamos en este asunto de manera prioritaria, tanto desde una

visión historicista, como a través de los actuales parámetros pedagógicos y artísticos. Incluso apuntó el hecho de haber detectado demasiada homogeneidad en el área, ya que existe una sorprendente coincidencia en lo que decimos. Las incisivas observaciones del profesor Marín provocaron entre algunos asistentes el deseo de tomar la palabra con intención de réplica, lo cual fue posible al final de la sesión.

La profesora Ana García-Sípido, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, expuso inicialmente las características de su departamento, y también se refirió a las peculiaridades que lo diferenciaban del resto de centros representados en la reunión. Lamentó el hecho de que ciertas cuestiones aún estaban pendientes, como el tradicional desacuerdo respecto a la denominación del área. Comentó algunos aspectos tratados anteriormente por el profesor Marín, y se refirió a la evolución de sus ideas, con las que no estaba totalmente de acuerdo, a pesar de coincidir en la opinión de que “esto no es un cajón de sastre”. Explicó los motivos por los cuales opina que los tests psicológicos de los dibujos infantiles habían llegado a perjudicar seriamente al área, y abogó por una mayor claridad en la caracterización del aprendizaje. Tal y como había podido apreciar en su experiencia personal, indicó que resultaba muy gratificante el ámbito de la formación permanente (a la que nadie antes se había referido). Debido a la logística que requiere su sistema docente, lamentó la corta vida que había tenido el vídeo didáctico. Basó su propuesta en la necesidad de estructurar los ejes de evolución de las dificultades. Finalmente reivindicó como línea de investigación realmente propia del área la definición curricular.

Para la doctora Carmen Lidón Beltrán Mir, de la Universidad de Salamanca, se trataría de conseguir una definición curricular simple, en la línea de enseñar los elementos del lenguaje visual y a partir de aquí elaborar una práctica progresiva de adquisición de habilidades. Cabría la posibilidad de mantener los mismos contenidos en los distintos niveles educativos, cambiando paulatinamente la complejidad. Iniciar la revisión de ciertas terminologías y conceptos, como puede ser por ejemplo el cambio de “museos” por “ámbitos alternativos” cuando nos referimos a educación artística emplazada en escenarios no académicos. La profesora Beltrán optaría por una simplificación de las alternativas, atendiendo a la incidencia en el producto o bien en el proceso. Y dado que en la actualidad la balanza no se decanta por ninguno de los dos ámbitos, asumir que en la práctica se debe aceptar cierta heterogeneidad, sin caer en la reiteración. Se mostró pesimista respecto a la posibilidad de que cambie la actual situación, y afirmó que lo ideal sería conseguir el máximo consenso en el área. Su balance del estado actual de la educación artística fue negativo, ya que en su opinión está descontextualizada, incluso llega a ignorar al sujeto y al arte. Planteó como alternativa la posibilidad de “salir del aula”, insistiendo en la creación de gabinetes didácticos en los museos, las experiencias en los barrios, la valoración positiva de muchos proyectos modestos itinerantes, incluso las intervenciones en espacios como hospitales o cárceles, sin menospreciar el peso que han adquirido nuevos lenguajes como el graffiti. La doctora Beltrán se muestra partidaria de aunar modelos anglosajones (más pragmáticos) con tendencias europeístas (más dadas a la reflexión). Como conclusión reivindicó un concepto de educación artística más integrador.

La profesora de la Universidad Complutense de Madrid Marián López Fernández Cao explicó que en su Facultad de Educación se padecían carencias similares a las expuestas por otros participantes. A pesar de las dificultades con que se suelen iniciar ciertos proyectos de investigación, lo cierto es que en su institución habían fraguado cursos de

tercer ciclo relevantes, como los cursos de postgrado centrados en subsanar algunas carencias observadas entre los maestros y docentes en general. También el Máster en Arteterapia de la Complutense trata de ámbitos nuevos en los que están pasando cosas realmente interesantes, siendo nuestra área la que debería llenar dichos intersticios. Reivindicó la deconstrucción y se refirió a un conjunto de conceptos que se aportan desde la mirada de género, como podrían ser las habilidades afectivas. Se mostró propicia a la revisión de los conceptos establecidos y planteó la necesidad de dotar a los docentes con nuevos medios de observación.

Las intervenciones de las sesiones finalizaron con la exposición de Edurne Uría Urraza. La profesora de la Universidad de País Vasco expuso su investigación a partir de talleres desarrollados en espacios no habituales, ya que es partidaria de recuperar esos espacios diversos y de ocio a la que nos habíamos desacostumbrado. Respecto a los problemas de los trabajadores de los espacios alternativos, comentó aspectos tan llamativos como la inestabilidad laboral o la falta de formación de los implicados, así como los problemas de infraestructuras que suelen ser de calado importante. Sugirió a los asistentes que meditásemos sobre las necesidades de los colectivos que han originado una demanda, y que llegan a este tipo de talleres con aspiraciones muy variadas, pero siempre respetables.

Tras la intervención de cada uno de los participantes en la ronda de exposición, se pasó a un debate que demostró el interés con que todos los asistentes habían llegado a la reunión. La intensidad de las reflexiones y el calado de las diversas opiniones que se contrastaron superó todas las expectativas previstas, demostrando así que este modelo de reuniones debía no solamente continuar, sino fortalecerse desde las instituciones participantes. Roser Juanola expuso los motivos por los cuales podía considerarse la convocatoria como un éxito del área, ya que además de la respuesta masiva a la invitación de la Universitat de València, se había optado por un instituto de investigación como entidad anfitriona, y desde luego las intervenciones habían estado a un nivel muy propicio para coincidir en que somos más disciplinados y más exigentes en nuestros retos. Apuntó como posibles ítems a tener en cuenta de cara a nuevas reuniones la propuesta de temas monográficos, la derivación de representatividades, un engranaje curricular más corporativo, y la condición necesaria, cuando se plantea una queja, de intentar al mismo tiempo ofrecer alternativas. También sugirió la idea de crear una permanente de esta iniciativa vía e-mail, una comisión que pudiese velar por la continuidad del proyecto. Y dentro de la propuesta general sobre la incidencia ante los poderes públicos, explicó las gestiones que había realizado ante el secretario de estado del ministerio Julio Iglesias de Osill, ya que se mantuvieron reuniones entre representantes de nuestra área y del ministerio para analizar la situación actual y el futuro de nuestra incidencia en el sistema educativo. El desconocimiento de nuestro trabajo entre los altos cargos de la administración es prácticamente total, y desde luego esto conlleva una sangría constante de nuestra presencia curricular.

En opinión de Francisco Maeso, quien también tuvo palabras de elogio respecto al seminario, insistiendo en el nivel de secundaria, indicó que se ha creado una distancia exagerada entre dos niveles de referencia, ya que si bien se evoluciona en el planteamiento global epistemológico del área, por el contrario no se ha llegado a un resultado idóneo en los proyectos concretos. Pidió que se tomase en cuenta la redacción de libros de texto para todos los niveles educativos, ya que es una tarea que se está

llevando acabo exclusivamente por profesorado de cada etapa, y deberíamos ocuparnos de este tema con más interés.

Una de las polémicas que causó mayor revuelo entre los participantes del debate fue la adscripción a nuevos paradigmas. Es lógico, puesto que esta cuestión viene siendo trascendente, y va a tener mucha importancia en las reuniones previstas en 2003 y en años sucesivos, debido a que las posiciones emergentes están adquiriendo una relevancia esencial en este inicio de siglo, lo cual ha de ser aceptado como alternativa a una serie de propuestas demasiado ancladas en los mitos de la modernidad. Personalmente, creo que nuestra área debería alojar generosamente los retos de las culturas emergentes, ya que el nuevo paradigma poliédrico encaja bastante con nuestros criterios liminares. El propio carácter del área, que yo entiendo como zona fronteriza (véase como ejemplo la condición de puente entre facultades de bellas artes y de educación) nos da una idea del enclave estratégico sobre el cual podrían pivotar opciones alternativas. En cualquier caso, y ante una perspectiva del modelo con el cual afrontaremos los retos ya planteados, no podemos perder de vista que se ha de actuar con el máximo de consenso (la fuerza del grupo será esencial), ni tampoco olvidar que disponemos de un bagaje como núcleo de investigación, y es por ello que eliminar drásticamente los logros adquiridos en las últimas décadas tampoco resultaría demasiado beneficioso. Es en esta encrucijada donde nacen las discordancias. Pero son las propias inseguridades las que nos han de animar a superarnos. En momentos de crisis (los más apropiados para generar ideas realmente sugerentes) debemos aprovechar los flujos enriquecedores. Un nuevo paradigma deberá contar con las injerencias y diversidades emergentes que actúan desde varios niveles y perspectivas, llámese entidades de género o planteamientos sociales y culturales alternativos.

Volviendo a los aspectos que animaron el debate de las intervenciones, el profesor Imanol Agirre cuestionó la validez de exigir una sola identidad. Se posicionó mucho más receptivo a identidades porosas que alentasen la variedad y la riqueza de miradas. En su intervención destacó la impresión positiva que le causaba el área al haber conseguido proyectar y llevar a cabo reuniones de este tipo, y planteó que no podíamos buscar modelos en las soluciones adoptadas por entornos como la música o las matemáticas, mucho más sentenciados por la referencia al lenguaje propio y por prácticas que no nos resultan familiares ni adecuadas. También Virtudes Martínez se mostró muy dispuesta a la recepción de agentes externos (en distintos momentos se utilizó como metáfora de las injerencias la idea de “virus o vitaminas”), ya que considera el área como un cuerpo en expansión que debe generar defensas pero también ha de crecer.

El profesor Ricardo Marín expresó su confianza en lo que denominó “una buena estrategia del área”, y se refirió a la novedad de poder reunirnos situándonos todos al mismo nivel, sin distancias llamativas como las que se dan en situaciones como un concurso oposición o una conferencia desde la tarima. Reivindicó la sensación positiva que puede originar el área si actuamos como grupo, y valoró la posibilidad de aumentar el número de implicados en la investigación en nuestro ámbito. Maria Teresa Gil, al referirse a los planteamientos del área cuando gestionamos nuestras reivindicaciones a nivel político, insistió en la necesidad de concretar las propuestas que se lleven al ministerio, punto de mira de las actuales iniciativas. Por su parte, Manuel Hernández Belver alertó de los condicionantes que surgen si no concretamos nuestro posicionamiento respecto a las áreas afines, mientras que Juan Carlos Arañó expuso su



visión un tanto pesimista de la situación, ya que se está evidenciando una minorización del espacio del área. Valoró positivamente la iniciativa del seminario por considerar que este tipo de reuniones son indispensables, aunque de cara a futuras convocatorias deberíamos conseguir centrar las discusiones en aspectos más concretos.

Leonor Segí, profesora de secundaria, fue invitada al seminario como representante de un colectivo al cual debemos prestar la máxima atención. En su elocuente intervención se refirió al “embrutecimiento” de las aulas de secundaria, una realidad que calificó de muy dura. Expresó su profundo pesimismo respecto a la realidad escolar, una realidad que se plasma en el abandono de intereses e ilusiones por parte de los docentes, muchos de los cuales optan por intentar sobrevivir a una exagerada presión que llega tanto desde las decisiones políticas como desde el sector del alumnado. Evidenció las opciones de futuro laboral que representan las escuelas de diseño y oficios artísticos, incluso cuestionó el hecho de no haber contado con algún representante de este sector en el seminario. Según esta profesora, el área necesita de la realidad educativa para cobrar realismo, y por ello lamentó la falta de contacto entre los diferentes segmentos educativos, especialmente en áreas como las humanidades, donde más afectará el impulso que está tomando la cuestión de las “competencias básicas”, muy vinculante en la nueva Ley de Calidad.

Los resultados del *II Seminario de Investigación en Educación Artística* se pueden valorar ahora a través del monográfico que presentamos. El futuro de esta publicación que nace con el presente ejemplar está ahora en manos del colectivo representado y de sus decisiones futuras. Pero lo cierto es que la riqueza y la calidad del debate establecido con la primera reunión de investigadores del área, gestionada desde la Universitat de València a través del *Institut de Creativitat i Innovacions Educatives*, nos anima a continuar planteando ejercicios de reflexión que nos ayuden a actuar con el máximo consenso. De momento, puestos a inaugurar nuevos flujos e intercambios, os animamos a consultar el sitio web desde el cual se podría iniciar un mayor encuentro y un progresivo acercamiento a diferentes pareceres, tal y como se concretó en la reunión. La dirección es

[www.arteyeducacion.org.es](http://www.arteyeducacion.org.es)

## **¿Qué hacemos con el niño o quién es el niño que va a recibir una educación artística?**

Isabel Cabanellas, Clara Eslava, Juan José Eslava, Eva Mendía, Raquel Polonio

### Resumen

Se reivindica en este texto el valor que adquieren los espacios como elemento cultural de gran entidad en la formación de los niños de 0-3 años. El papel de la educación artística no debe centrarse únicamente en aquellos objetos con los que los niños manipularán sus realizaciones artísticas, sino que el maestro debe ocuparse también de los espacios por donde transitan y viven estos niños en su tiempo escolar, procurando integrarlos con el resto de los objetos del aula de manera vivencial y emotiva, con una visión cultural más amplia. Abordan estos aspectos de la educación artística profesionales de la arquitectura, la composición musical y la sociología. Transmitir la importancia de estas cuestiones de significación social al ámbito familiar y a los poderes públicos es una responsabilidad de los educadores.

Palabras clave: educación infantil, educación artística, espacios escolares, arquitectura

What shall we do with the child or who is the child who will receive an artistic education?

Abstract : This text underlines the value that space acquires as a cultural element of great relevance in the development of children between the ages of 0 and 3. The role of artistic education should not be concentrated exclusively on the objects with which children will handle their artistic creations, but teachers should also pay attention to the spaces in which children move around in and live in during their schooling, while trying to integrate them with other objects in the classroom in a personally relevant and moving way, providing a wider cultural vision. Professionals in the fields of architecture, musical composition and sociology deal with these these aspects of artistic education. Educators are responsible for putting across the importance of these questions of social significance to families and public authorities.

Keywords : infant education, artistic education, school spaces, architecture.

### **El niño entre el arte, la ciencia, la educación**

Isabel Cabanellas

Universidad Pública de Navarra

El arte ha tardado siglos en entender la primera infancia y hasta el Renacimiento el niño, el bebé, aparece como objeto de cuidado, de gozo, o de embeleso; pero no he encontrado, hasta la obra de Leonardo, una figura de niño en la que aparezca expresamente con la entidad de ser humano independiente, con una forma personal de mirar y habitar el mundo. La psicología infantil es ciencia reciente y en la educación no se ha tenido oficialmente en cuenta al niño de cero-tres años hasta hace pocas décadas. Pero hoy ya tenemos un baza muy importante y es la baza del reconocimiento internacional de los derechos del niño (Convención de los derechos del niño de 1989). También la LOGSE fue un avance en la consideración de la Educación Infantil (0-6 años) en su primer tramo, ya que esta ley reconoce –por primera vez- esta etapa como el primer tramo del sistema educativo.

Sin embargo y , a pesar de estos logros, ahora que hemos entrado en un nuevo milenio y lo hemos hecho con tantas esperanzas, cuando se han hecho tantos avances reales en el mundo de la investigación en estas edades, y cuando esperábamos más avances educativos, ahora es cuando tenemos la sensación de que se ha entrado en el túnel del tiempo y que en lugar de ir hacia adelante, vamos hacia atrás. Es doloroso que en estos principios de siglo, al niño o la niña se le vuelven a poner la etiqueta de “asistidos”.

### **La llamada ley de “calidad”**

En realidad, la administración educativa nos presenta un documento que parece rescatado del baúl de los recuerdos, en él se oferta educación de calidad. Sin embargo, vendiéndonos ideas como la flexibilidad o la necesidad de conciliar la vida familiar y laboral, se quieren quitar un problema de encima: los niños de 0 a tres años. Se piensa que son tan pequeños que vale con que estén atendidos en sus primeras necesidades con personas de baja cualificación profesional. Y de formación artística nada, eso parece que sobra en estas y otras edades.

En estas primeras edades cada niño inicia el descubrimiento y dominio de su propio cuerpo, adquiere los hábitos de la vida cotidiana que le permitirán alcanzar la autonomía personal, hace las adquisiciones sensorio-motrices y perceptivas, crea las metáforas corporales que constituyen la base del pensamiento abstracto, inicia la comunicación y la relación social con otros niños y niñas y con los adultos, se introduce en los distintos códigos del lenguaje, inicia y domina el lenguaje verbal, hace sus primeras experiencias de observación, experimentación, descubrimiento del mundo exterior, y todo en una gran dimensión emocional, social y afectiva... Y todo esto desde una forma de acercarse al mundo que no es la del adulto sino la suya, la propia de la infancia.

Y desde esta vuelta a tras nos preguntamos: ¿Por qué se ignoran en esta Ley las múltiples capacidades y posibilidades de los niños/as pequeños?, ¿por qué son los eternos olvidados en su formación artística?, ¿qué hacemos con las criaturas?, ¿en qué consideración las tenemos?. ¿Es que quieren considerar a las criaturas pequeñas sólo como objeto o motivo de ocupación o preocupación de sus padres?.

En realidad, ¿quién es el niño?. El niño es un ser con vida cultural propia. Es el adulto el que debe aprender a entenderle y darle las respuestas que constantemente solicita. Tiene derecho, desde su nacimiento, a una educación que dé viabilidad a sus capacidades estéticas nacientes. Pero prestemos atención: sin una sobre-estimulación de catálogo en la que se le adiestre para que relacione de forma memorística un autor con un cuadro determinado.

El interés y derecho educativo nunca es “guardar” a las criaturas. Es educarlos con un tipo de educación en la que los lenguajes artísticos tienen un papel primordial coherente con sus capacidades, y éstas son muchas y hoy por hoy demasiado ignoradas .

### **La cultura de la infancia**

Para educar debemos entender cómo es su peculiar cultura, su modo de enfrentarse al mundo, para no imponerle retos desde marcos exteriores, ajenos a él . No nos olvidemos que hasta el primer cuarto del pasado siglo el bebé vivía sus primeros meses físicamente fajado su cuerpo, para que se moviera poco, para que no se “mal-formara”. Ha costado siglos entender que su cuerpo se desarrolla sin malformaciones sin necesidad de inmovilizarlo. Entender y educar cuesta tiempo y dinero. Cuidar, fajar intelectualmente, es más barato, pero no ofrece calidad. Incluso, impide que se desarrollen capacidades fundamentales del ser humano. Por esto es tan importante saber el papel que la educación y en nuestro caso la educación artística adopta, porque según se realicen en un sentido u otro darán unos resultados bien distintos. Esto requiere una gran sensibilidad, cultura artística, responsabilidad profesional y un planteamiento educativo desde la consideración de las capacidades creativas de los niños en su primera infancia, reconociendo y descubriendo a los niños pequeños con toda la riqueza de sus potencialidades. Valorar la calidad de la educación en los primeros años de vida requiere replantearse las propuestas ya formuladas, ya que sólo desde el rigor científico y la auténtica fidelidad a la infancia se podrá construir una educación de calidad para los niños pequeños, respondiendo con dignidad a las demandas de los maestros-educadores y de las familias.

### **Más necesidades de la infancia que han sido parcialmente olvidadas**

Los puntos expuestos hasta el momento son ya obvios para nosotros como profesionales. Pero se quedan siempre en el tintero ámbitos que implican a la educación artística infantil y que aún no son tenidos en cuenta con la profundidad que merecen. Hago referencia a cuatro aspectos necesarios en una educación artística de calidad, aspectos que se muestran aquí desde distintos campos del Arte y de la Ciencia<sup>1</sup>:

- El espacio envolvente: los ámbitos no exclusivamente visuales
- Los ámbitos en los que se produce la interacción social
- La actitud estética del adulto en la educación infantil
- Ámbitos creativos en la Escuela infantil de 0-3 años

### **El espacio envolvente: Los ámbitos no exclusivamente visuales**

Clara Eslava, arquitecta

*“Es la arquitectura, cuando existe, la que expone a los ojos de todos los elementos de esa justeza y los recuerda visible y cotidianamente ¿Cómo se podrá infundir nunca en los niños el gusto por el arte que tan ostentosamente se pretende inculcar a golpes de “sensibilizaciones”, si cada mañana han de ir a liceos, colegios y centros de enseñanza de una fealdad espantosa e irremediable?” (Jean Clair, 1997)*

Los niños nos muestran un acercamiento al espacio mucho más rico de lo que suponemos, en que el juego conduce a una profunda comprensión del espacio. Así, las escaleras y sus escalones no sólo sirven para comunicar distintos niveles, sino que son un espacio para ser habitado, o desde el cual poder observar desde distintos puntos de vista y niveles el ámbito de una habitación. Su riqueza potencial es mucho mayor interpretándolo desde el juego como clave, que no desde un mero requisito formal o funcional. La acústica o el tacto de la materia forman parte que el adulto va olvidando en sus usos del espacio.

Cualquier espacio realmente “bueno” para un adulto lo será también para un niño, pero su valoración no puede excluir todo el potencial que el ser humano nos demuestra en la infancia, cuando todavía no se ha perdido su complejidad, reduciendo sus matices, optimizando su funcionamiento en un sistema unidireccional.

Qué decir de la exigencia que debemos tener de los objetos, de sus espacios. Éstos no son inertes, cada uno habla y provoca actuaciones diferenciadas, procesos temporales diversos.

---

<sup>1</sup> Estas propuestas que se presentan están realizadas por Clara Eslava, Juan José Eslava, Raquel Polonio y Eva Mendía, profesionales del equipo que está llevando a cabo la investigación con el título “Procesos rítmico temporales en torno al hecho creativo”

Los espacios que envuelven al niño, los objetos como creadores de ámbitos ya son hoy objeto de profundos estudios que debieran llevarse a la escuela.

### **Los objetos en el aula**

*“Como la araña con su tela, cada individuo teje relaciones entre sí mismo y determinadas propiedades de los objetos; los numerosos hilos se entretajan y finalmente forman la base de la propia existencia del individuo”.* (Jakob von Uexküll)

El espacio del aula como el doméstico raramente es un espacio vacío, al cual podamos aproximarnos sin encontrarnos rodeados de los objetos que posee y con los cuales se identifica la persona que lo habita, a través de los cuales se descubre o esconde, proyecta emociones construyendo un micromundo propio. El espacio del aula es el espacio de los objetos, de lo privado y la posesión, puede llegar incluso a desaparecer sepultado por la actividad acumulativa. Sin embargo, no se trata de reducir el mundo de los objetos del habitar contemporáneo para hacerlo abarcable perdiendo su complejidad, sino de centrar este texto en un aspecto: la interacción entre el objeto cotidiano y el espacio del aula.

Partiendo de la hipótesis inicial de que necesariamente se establece algún tipo de relación o sistema de relaciones entre el nivel o mundo del espacio y el nivel o mundo de los objetos, surgen cuestiones como: ¿son posibles interpretaciones de las relaciones y transformaciones que recíprocamente se producen?, ¿son posibles procesos de proyecto tanto de un espacio como de un objeto a partir de la mutua interacción entre ambos niveles?, llegando a la conclusión de que no podemos entender el ámbito del habitar y de lo escolar separando los objetos y sus espacios, sino desde su mutua interacción.

Christian Norberg-Schulz<sup>2</sup> plantea con gran nitidez la cuestión fundamental, de cómo cada acción humana tiene un aspecto espacial, así como la construcción desde este hecho inicial, de un entramado de relaciones de gran complejidad. Sin embargo, al hablar de “objetos significativos”, se produce una asociación unívoca entre objeto y significado, que probablemente podamos interpretar hoy desde una red de relaciones con asociaciones más libres y múltiples entre objetos y significados. El resultado de estas relaciones se manifiesta como una imagen creada a partir de ellas, que hoy se entiende más como un continuo acoplamiento a lo que nos rodea, en el cual se produce mayor multiplicidad que la obtención de un imagen.

---

<sup>2</sup> Christian Norberg-Schulz (2001) Ed. GG Reprints 4ªed.

La elección de ciertas situaciones o ámbitos para un trabajo de investigación en el espacio escolar nos ofrece visiones necesariamente parciales respecto a otras posibles situaciones. Se pueden elegir ámbitos en que los que se siente que el espacio es incipiente o donde los límites del objeto se disuelven. Es decir, donde no hay una frontera entre espacios y objetos, sino que ambos se redefinen mutuamente. Se buscan, en definitiva, ámbitos que estén marcados por una visión sensible del mundo más que por otros aspectos entre los que se encuentran los de reparto de ámbitos de conocimiento - los llamados “rincones”- o aspectos sociales, de producción etc.

En los que proponemos como espacios envolventes podemos ver fragmentos sin bordes de una posible e infinita red de relaciones en los que se reencuentren, de modo recurrente, puntos de vista simultáneamente diversos y próximos. Que sean objeto de la diversidad de acoplamientos que el niño necesita y que, a veces, aparecen ocultos entre el intersticio entre sujeto y objeto como lugares emergentes en la relación del hombre con el medio. La búsqueda de generación de micro-mundos propios se produce desde la capacidad de obtener excedentes de significado en dicho acoplamiento.

La emoción, generadora de campos de posición y conocimiento, determina nuestro acoplamiento con el medio. Qué elementos compositivos, espaciales, lumínicos, matéricos... están en el origen de “posiciones de emoción” en una obra y cómo actúan en el espectador, determinando campos emocionales y de relación con el mundo. Elementos emergentes, elementos que se sumergen, en nuestra relación adaptativa con un espacio; es decir, que fluctúan de un nivel a otro de nuestra consciencia en una continua “acción estética inmediata” acción situada en el gozne del presente inmediato, en un tiempo continuo, en un espacio continuo, que va configurando nuestro espacio existencial.

La vivencia de un espacio existencial en un tiempo se desliza entre la memoria y el olvido; se produce una macla que une el máximo y más perfecto conocimiento de un espacio, con su olvido, y translación de nuestro conocimiento de la conciencia secundaria, donde encontrábamos ante todo la emoción del propio conocer, a la conciencia primaria, donde, desde el olvido, ese espacio se vuelve generador de emociones más profundas en la acción cotidiana e inmediata con él.

*“El concepto de espacio existencial se basa en el hecho de que cada acción humana tiene*

*un aspecto espacial". Cada acción "tiene lugar" dentro de una estructura espacial más o menos definida y tiene necesidad de ella para producirse. El concepto tiene un doble significado: denota tanto los aspectos espaciales objetivamente descriptibles de una forma de vida intersubjetiva, como la imagen del individuo se ha creado de las relaciones espaciales que forman parte de su existencia". (...) "De ello resulta una imagen que consiste en relaciones tridimensionales entre objetos significativos". (Christian Norberg-Schulz. Op.cit. ed.. 2001 pp. 225.)*

“Estando directamente conectadas con ciertas funciones, las cosas tienen un máximo de precisión en su forma y son conocidas por el hombre de la manera más directamente posible, conectadas con las acciones básicas”. Interacción de niveles en que el hombre, en relación con objetos físicos, psíquicos, sociales, culturales, niveles que pueden representarse mutuamente, en que cosas y naturaleza son continentes y contenidos, envolventes y enfocados, en que las “cosas” articulan el entorno, los detalles explican el carácter periférico y le prestan significado.

Los componentes de un objeto tienden a juzgarse desde los primeros instantes de haberlo visto, para llegar a una propia conclusión de gusto o disgusto hacia él. Éstos son según Jasper Morrison los componentes primarios de la “objetualidad”: *“Cada espacio tiene una atmósfera, vacía o llena. La calidad de un espacio lleno de objetos depende tanto de la calidad del espacio vacío, como de la “objetualidad” de los objetos. La “objetualidad” es el equivalente a la personalidad, es el carácter y el espíritu de Las Cosas. Es lo que hace que nos sintamos atraídos hacia, o nos repele de un objeto. La “objetualidad” consiste en un equilibrio entre diferentes variables: forma/espacio, materiales/falta de materiales, discreción/indiscreción, expresión de función, expresión de estatus, evitación de estatus, grado y tipo de emoción evocada, sex-appeal del objeto, color/falta de color”. (...) “La ciencia de la “objetualidad” es la función del diseño”. (Entrevista de Pablo Gallego Picard con Jasper Morrison)*

La clave , en cualquier situación de nuestra vida y más aun en el ámbito escolar, no está en buscar más objetos, más soluciones, más necesidades para esos objetos, más formas y materiales para ellos, sino en restablecer y encontrar nuevos vínculos con los objetos que nos rodean, renovar nuestro modo de percibirlos, utilizarlos, comprarlos, construirlos, tirarlos, de manera que se recupere una continuidad quebrada. Quebrada por el exceso, por lo banal. Ya no se trata sólo de mostrar que podemos entender el espacio que nos rodea



como un continuo abstracto, sino de establecer campos de emoción, campos de continuidad, entre nosotros, el espacio, y los objetos que lo habitan. Las cosas tienen nombres. Las palabras nos remiten a códigos, hábitos, que constituyen en sí mismos límites espaciales. Al nombrar algo, en la referencia simbólica, al asociar esa silla concreta con el género silla, se produce una emoción, que podemos tomar como un ámbito emocional que se construye en la acción inmediata y que tiñe el espacio, y el tiempo con un ritmo propio, como un espacio propio generado por la palabra.

### **Implicaciones del hecho social en el ámbito de la educación artística**

Raquel Polonio, socióloga

Las implicaciones sociales tienen como en todo hecho educativo grandes implicaciones en el ámbito artístico. Todo ser humano al nacer se encuentra con una realidad aparentemente “dada”, sobre la que va a actuar, modificar y transformar, en definitiva, en la cual va a vivir. Sin embargo, la realidad no se debe considerar dada, ya que es a través de la actividad social como ésta se construye. En los primeros años de vida, la realidad puede parecer confusa e incluso caótica, sin embargo, es a través de las relaciones sociales como desenredamos el caos y lo organizamos en tiempos, en modelos de realidad individuales para cada persona, exteriorizados, objetivados y por último interiorizados, a través de un proceso de *“posicionamiento, asimilación y transformación, que tienen una clara equivalencia en los esquemas organizativos de los lenguajes artísticos”* (Cabanellas, I, Eslava, J.J. 2002).

Estos tres procesos citados, según explican Berger y Luckman, constituyen procesos de construcción de la realidad como un proceso integrado por tres momentos dialécticos; el primero sería la exteriorización, se trata de cómo estamos como seres humanos volcándonos en el mundo que está ahí, cómo estamos continuamente relacionándonos con el entorno. El segundo momento es el de la objetivación, ya que, nacemos en un mundo objetivo en cuanto a una representación de la realidad histórica y concreta que para los actores es la realidad objetiva. Y por último, en tercer lugar es la interiorización, cómo hacemos el mundo a través de la socialización y cómo así podemos reproducirnos. Pero no se trata solamente de éste proceso, sino que por el contrario, el proceso se hace más complejo, ya que hay que tener en cuenta el aspecto subjetivo de cada persona en el momento en que se encuentra ante una determinada situación.

Cada significado y símbolo subjetivo encuentra su forma y se convierte en realidad objetiva, entendiendo por “objetivo” aquello que es objetivo para cada individuo en cuanto al significado que tiene para sus acciones y no en términos científicos. El aprendizaje de la realidad concreta es para cada persona el aprendizaje de la realidad en si misma y no el aprendizaje de una de las posibles formas de realidad. Es por ello, que se hace necesario explicar cómo se hacen con la realidad el propio actor, cómo entiende los objetos, los hechos, las conductas, los procesos y las situaciones sociales.

De modo que, para entender este proceso en su totalidad hay que tener en cuenta la “conducta externa” de las acciones que se producen en confluencia con la “conducta interna” o mental que se produce a lo largo de todo el proceso. Siendo ambas realidades, tanto la externa como la interna lo que crea la realidad compleja, que es a su vez objeto de la realidad social.

Y es esta realidad compleja la que interesa para poder acercarnos a la cuestión de cómo el ser humano en sus primeros años de vida organiza parte de su ser en función de la experiencia estética. De *“sus tiempos y modos de la visión del mundo que se convierten, como dice Octavio Paz, en “drama y danza, mito, relato y ceremonia” en una dinámica de emociones que pueden ser de conocer, de goce sensorial, de relaciones sociales y de crear o transgredir”* (Cabanellas, I, Eslava, J.J., 2002) En el proceso continuo de socialización confluyen y se crean unas determinadas relaciones sociales entre sus miembros, una identidad o identidades, una cultura estética, unas posibles pautas de conducta, una posible asimilación de roles sociales tanto entre ellos mismos como en relación con las educadoras/es. De modo que se hace de especial interés los procesos que surgen en y con la expresión artística, manifestación en forma de “conducta externa” de las acciones que producen en confluencia con la “conducta interna” o mental , dado que estos procesos serán tomados e incorporados por cada individuo en el seno de su ser, para luego así poder actuar y enfrentarse a otro tipos de aspectos que surjan a lo largo de la vida, pero, para así tener unas herramientas estéticas con las cuales poder afrontar cualquier tipo de situación. Ya que la experiencia estética se incorpora al ser humano dando sentido y traduciéndose en sus acciones: *“Potenciando contextos de significado que se mantienen mediante diálogos circulares, mediante negociaciones, complicidad entre niños y adultos, desde transgresiones compartidas, en intercambios entre lo que “yo” conozco con lo que “tu” quieres o deseas, sabiendo “que nuestro mundo es siempre el mundo que traemos a la mano con otros”.* (Clara Eslava, 2002)

Entender la actividad social como un hecho constructor de la realidad identitaria de cada ser nos lleva a la comprensión del problema que suponen las tradicionales secuenciaciones de contenidos educativos, programadas temporalmente, dado que estas programaciones pierden su significado dentro del contexto total, al aislar fenómenos, al desmembrar la continuidad entre vida social, cultural, biológica, haciendo que estos contenidos pierdan su valor al perder el carácter de “respuesta inmediata” de integración de conductas “externas-internas”, que es la primera y más frecuente forma de conducta ética que empieza desde que el ser humano nace.

### **La actitud estética en el maestro de educación infantil**

Juan José Eslava, compositor

Los puntos que desarrollo a continuación llevan todos como epígrafe una frase de Edgar Morin (2000-2001) que desde sus pensamientos sobre la educación del futuro me ha dado pie para hacer unas reflexiones sobre el perfil del maestro de educación artística en la primera infancia: *“Hemos aprendido que todo lo que existe no ha podido nacer más que del caos y la turbulencia”*

Las posibilidades de experiencia estética de la infancia chocan con unas pobres expectativas sociales. La educación artística infantil (y principalmente el 0-3) es considerada de escaso prestigio incluso por las familias. Las familias tienen también que aprender que cosa es calidad de enseñanza en todos sus ámbitos, incluido el artístico. Una escuela con profesionales bien preparados puede concienciar a las familias y a la sociedad en general, de que la infancia, desde sus primeros meses de vida, tiene la enorme facilidad de construir e interpretar papeles muy variados en el escenario de la vida. Los niños y niñas van construyendo sus primeras identidades de la red “caótica” de posibilidades que el mundo les ofrece, estableciendo desde ella su papel más definitivo. Y debemos exigir que esa red sea amplia y rica y, sobre todo, educativa (Cabanellas, 2002, Pamplona, presentación de la plataforma 0-3)

La comprensión del mundo desde la estética, puede ser el vehículo para comprender qué son las realidades exteriores para el niño. Una estética entendida como forma de vida: en la vivencia de una situación armoniosa, en la belleza del propio sistema de actuación que tengan los maestros con sus alumnos en la cual se puede encontrar su grado de esteticidad

en procesos que, a través del tiempo, van creando la historia personal de los niños, entrelazada con el ámbito, con las materias, plásticas o sonoras, los medios que les ofrece la escuela, la sociedad, la cultura del educador y su actitud estética.

La sociedad debe saber exigir que los educadores de educación infantil sean capaces de tener fluidez en el cambio de formas de pensamiento, en los modos de interpretación de la realidad tanto verbales, como gestuales y sonoras: *“juegos simbólicos, metáforas, aliteraciones, elipsis, alusiones, alegorías, metonimias, antítesis, exclamaciones, hipérbolos, interrogaciones, reticencias... Formas de acercamiento al mundo que pertenecen también a la infancia y el educador debe saber convivir con ellas. Entender la divergencia. Actuar desde la complejidad. Aceptar la incertidumbre. Vivir en la pluralidad”*. (Alfredo Hoyuelos, 2002, Pamplona, presentación de la plataforma 0-3)

Se trata, en definitiva, de entender la ambigüedad como valor positivo que incita a cada niño a realizar su propia organización sin que ésta le sea dada por parte del adulto. Entender, como dice Morin, que el orden nuevo nace del “caos”, no nace de un orden impuesto y ya establecido.

*Todo desarrollo verdaderamente humano significa comprender al hombre como conjunto de cerebro-mente-cultura; razón-afecto-impulso; individuo-sociedad-especie*

Los significados no llegan de la mano de la forma, color o línea, melodía o armonía..., aislados como valores conceptuales plásticos o sonoros “desde un juicio correcto en una situación dada” pero aislados, sin formar parte de sistemas de relaciones. Los significados llegan desde las “referencias” y respuestas inmediatas a diversos ámbitos que se escapan a valores exclusivamente formales extraídos del contexto de cada obra y disociados de la acción efectiva de cada niño y de cada niña. Y del número de niños, y de sus roles en grupo, y de los posibles roles que el adulto debe saber interpretar en sus intervenciones. Y del tiempo de las acciones que hace posible cada materia.

El aprendizaje se debe concebir como una concatenación de progresos sucesivos en los que se implica y reestructura la totalidad del ser, sin pensar que cada tipo de logro anule el precedente por inoperante.

*La unidad humana lleva en sí el potencial de la diversidad y la diversidad es una riqueza*

*“Ser diverso no solamente es ser diferente. Es aceptarlo, defenderlo y promoverlo, pero, del mismo modo, también es tolerarlo en otros y en otras, aceptar que puede haber coexistencia y, más importante aun, convivencia en términos de respeto mutuo y mediante procesos de comunicación”.* (Rigoberta Menchú, 2002 , p 71)

Una experiencia estética permite al educador trabajar tanto desde la multiplicidad de campos emotivos que pueden “impregnar” los ámbitos del conocimiento infantil, como desde la consiguiente multiplicidad de lenguajes que se pueden construir. Una cantidad destacable de las imágenes, visuales o sonoras, que los niños están viviendo en la vida diaria, está alejada de la escuela, porque es difícil llenar un área cuando está saturada en cantidad y le falta un nuevo enfoque conceptual que permita orientar hacia la comprensión de la diversidad desde la identidad, pero la identidad no supone acumulación de lo mismo, sino vivencia y comprensión de nuestras propiedades comunes.

En educación infantil el problema es aún más grave porque se presupone que por su corta edad las imágenes de artes visuales que se les ofrecen, así como las obras musicales para su escucha, deben ser simples y descontextualizadas de la realidad que el niño vive. No olvidemos la complejidad artística y reflexiva de otras culturas en las cuales el arte y la vida no son conceptos separados por fuertes barreras de incompreensión, sino más bien son conceptos que se funden en continuidad y en los que las relaciones entre individuo-sociedad-especie forman una base para un comportamiento artístico y para una ética educativa.

*“Se han venido siempre enseñando certezas, nunca se enseñan incertidumbres y es muy importante enfrentarse a las incertidumbres”.* Estas palabras de Morin nunca suenan nuevas para los artistas porque el arte nace y se produce en la incertidumbre.

La incertidumbre en educación no versa sólo sobre el futuro sino sobre la validez del conocimiento, de las estrategias de actuación ante la creación de una obra, o de la pertinencia de aceptar como permanentes procedimientos de creación artística que pueden ser cambiados o que pueden resultar obsoletos. En educación infantil la aceptación de la incertidumbre precisa de una gran sensibilidad del adulto para aceptar como válidas las incertidumbres de los niños, sus contradicciones, aparentes o no, sus búsquedas que debemos alentar y no penalizar, sus tiempos diversos, sus ritmos desde los cuales también se comunican.

*Enseñar la comprensión significa enseñar a no reducir al ser humano a una o varias de sus cualidades que son múltiples y complejas*

Las capacidades infantiles están dispuestas para posibles acoplamientos con diversidad de estímulos visuales o sonoros. La apertura caótica de sus redes les permite acoplarse a hechos complejos como pueden ser los de la escucha musical activa de obras de música culta. O la del goce, desde sus posibilidades, de una obra plástica de cualquier estilo.

El problema didáctico es que el adulto se empeña en ofrecerles estímulos muy simples con la engañosa finalidad de que puedan reproducirlos, buscando siempre la acción exterior observable olvidándose de lo que pueden estar construyendo internamente. Los niños pueden establecer diálogos “artísticos” en sus propios ritmos de actuación, en las posibilidades que brotan entre sus diversos deseos de acoplamiento y la diversidad de posibilidades que la materia que están trabajando les ofrece.

*Propongo una ética de la especie humana*

Necesitamos un paradigma educativo que conjugue la complejidad humana, en una relación circular, de vida, cultura, y arte. Existe un problema de carácter ético en la educación que es el llevar a una sobre-valoración del producto final desde los tiempos e intereses del adulto, que pueden ser sus intereses profesionales, económicos o sociales, sin tener en cuenta los tiempos e intereses del alumno. De esta forma en educación artística se tiende, erróneamente, a demarcar previamente las “posibilidades” de los alumnos en cuanto a habilidades, posibilidades de comprensión visual, tiempos de escucha si es música y/o tipos de obra apropiados. Se tiende a que los niños “acaben” el objeto plástico o sonoro según intenciones del adulto para que el objeto resulte “bello” y “limpio” sin tener un acercamiento a los significados que ese niño esté produciendo .

Desde una lectura de los significados infantiles y siempre con la delicadeza de lo que supone una interpretación del adulto, podremos realizar nuestro diálogo, estableciendo de este modo una comunicación, un intercambio de mensajes consensuados. Nuestra ética estaría presente en acompañar a los niños sin cerrar los campos de sus posibilidades , porque desde una interpretación del fluir de sus acciones entenderemos como viables campos más amplios que los que se les adjudican.

**Ámbitos creativos en la Escuela infantil de 0-3años**

Eva Mendía, licenciada en Bellas Artes, especialista de talleres creativos en la Escuela Infantil Amalur de Villaba

Hoy día, en que la problemática ambiental es una compleja cuestión que nos atañe a todos, pero sobre todo a los más pequeños, el mundo cambia, se renueva, y cada vez es mas complejo, por eso no sirven las respuestas de ayer. Hay que ayudar a las nuevas generaciones a prepararse para dar respuestas a preguntas que todavía desconocemos, y por ello, hay que despertar la fantasía, estimular la creatividad, como una herramienta abierta, necesaria para afrontar cada novedad, cada problema, desde la que los niños y las niñas comprueben que cada pregunta se corresponde no con una, sino con cientos de respuestas.

El niño en una Escuela Infantil toma conciencia de la complejidad del mundo, de las complejas relaciones que se establecen entre ellos, de la unicidad, la diferencia, la individualidad valorada. Entiende su presencia en el mundo, la forma en que puede transformarlo, cómo su voluntad, su carácter, su gusto estético y sus sueños se reflejan en una obra que le define como persona.

En ámbito creativo conoce el respeto a sus tiempos, la transgresión aplaudida, la libertad de dejarse llevar por sus pasiones sin ser reprimido, y cuando esto sucede, la expresión se convierte en comunicación. Comunicación con el adulto que observa, que aprende del niño y de su forma de sentir, conocer y comunicar. Cuantas veces en el taller un niño se ha quitado la pesada etiqueta que antes le puso un adulto y se muestra como territorio virgen y extenso donde todo cabe y los límites no los pone mas que él mismo.

Es posible que, como adultos, las cosas que hagan los pequeños en el taller no las entendamos si no nos paramos a pensar que, bajo la sorprendida mirada del adulto, pueden aprender solos procesos que casi todos aprendimos con ayuda. En la Escuela Infantil que presento cuando los niños ni siquiera tienen 2 años, apenas hablan, todavía caminan algo inseguros, pero sus procesos mentales funcionan a la perfección. Ellos mismos elaboran teorías que tratan de comprobar o desechar mediante la práctica, trabajando con su imaginación siguen métodos científicos que ellos mismos inventan. Y sienten, al igual que el adulto, la compensación de sentirse capaces de resolver una cuestión por sí mismos.

## **Bibliografía**

- CABANELLAS, I, ESLAVA, J.J (2002): “Evaluar, escuchar, valorar el aprendizaje infantil” en *In-fan-cia* n° 75, septiembre
- CLAIR, JEAN (1998): *La responsabilidad del artista*, Madrid, Visor.
- ESLAVA, C. (2002) “Entrevistas con Francisco Varela. Impacto de su pensamiento en un enfoque pedagógico”, *Aula de innovación educativa*. N° 112, pp. 74-80, junio
- FISURAS (1995): “Los cien mil cuartos de las cien mil casas”, colección Fisuras n°6, ed. Federico Soriano.
- GALLEGO PICARD, P. (2001): “Conversaciones alrededor de una bandeja. Una entrevista con Jasper Morrison”, Colección Monografías n° 0 objetos, ed. COAG.
- HALL, E. T. (1973). “La dimensión oculta, enfoque antropológico del uso del espacio”, colección *Nuevo Urbanismo* n°6, ed. Instituto de estudios de administración local,
- MENCHÚ, R. (2002): ”El sueño de una sociedad intercultural” en *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, Barcelona, Graó
- MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral
- MORIN, E.(2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- NAVARRO BALDEWEG, J. (1999): *La habitación vacante*, Valencia, Pre-textos
- NORBERG-SCHULZ, C. (2001): *Arquitectura occidental*, ed GG reprints
- SMITHSON, Alison y Peter (2001): *Cambiando el arte de habitar*, Barcelona, Gustavo Gili.
- TRÍAS, E. (1991): “Lógica del límite”, Barcelona, Destino.



¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy?. El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales.

Are we providing the initial training that today's educators need? The practical training of teachers as an environment for the development of work projects in the education of the visual arts.

Imanol Agirre

Universidad Pública de Navarra

*A Isabel Apezetxea, alumna integrante del proyecto de Practicum que aquí se describe, quien por su tesón, su generosidad y su alto nivel de formación y entrega dejó huella indeleble en quienes trabajamos con ella.  
In memoriam*

Resumen:

Se analizan en el presente artículo las diferencias observadas entre los planteamientos artísticos más recientes y las referencias obsoletas que siguen imperando entre el profesorado de enseñanza obligatoria en materia de educación artística. Se opta por centrar el posible cambio de estrategia en el periodo de formación de los maestros, y más concretamente en el practicum. En los esquemas universitarios actuales urge adecuar la realidad de la situación a nuestros hábitos convencionales, teniendo en cuenta la escasa valoración social de la materia que impartimos. Por todo ello se propone un proyecto de practicum de educación artística específico para educación infantil. El Practicum puede constituir una oportunidad para introducir un cambio y reducir la distancia entre la escuela y la universidad entre la práctica diaria y la teoría, que hoy tantos enseñantes en activo presentan como argumento justificativo de su renuncia a la innovación en nuestra área de conocimiento.

Palabras clave: Educación artística, formación profesorado, artes visuales, maestros, practicum

Abstract: The present article analyses the differences observed between the most recent artistic propositions and outmoded references that continue to be used by teachers in compulsory education in the area of artistic education. The author chooses to focus on the possible change of approach during the training of teachers and more precisely on practical training. In current university planning there is an urgent need to adapt the real situation to our conventional way of doing things, taking into account the limited social value of the subject we teach. Given all that, the article puts forward a project of practical training in artistic education specifically for the area of infant education. The practical training could provide an opportunity to introduce change and reduce the gap between school and university, between daily practice and theory, that today so many teachers put forward as an argument to justify their rejection of innovation in the area of knowledge concerned.

Keywords : Artistic education, teacher training, visual arts, teachers, practical training.

Uno de los mayores retos que debemos abordar en formación inicial es el de superar el gran abismo que existe entre lo que presentamos a nuestro alumnado en las aulas universitarias y lo que posteriormente ellos y ellas se encuentran en los centros escolares donde desarrollarán su trabajo. Como consecuencia directa de este desajuste entre la teorización y la realidad escolar, los nuevos maestros y maestras, una vez incorporados a sus centros, suelen decantarse por poner en marcha unas prácticas docentes que se parecen más a aquellas con las que fueron formados en su infancia que a las propias de la innovación educativa.

La formación inicial pone todo su empeño en formar al estudiante para que tenga un buen conocimiento de los aspectos psicológicos y sociales del niño, un dominio preciso del curriculum y de su desarrollo o habilidades para la elaboración de programas de trabajo y unidades didácticas. Sin embargo, la realidad es

que en la escuela actual son las editoriales y sus libros de texto quienes definen el currículum, desarrollan los programas y ofrecen los materiales elaborados y envasados, listos para su consumo.

En lo que respecta a la educación artística de la educación infantil y primaria la realidad es todavía más alarmante. La enorme oferta editorial es vista por muchos docentes como oportuna tabla de salvación para una actividad que, tradicionalmente abandonada al libre criterio de cada enseñante, ha visto finisecularmente mermada su posición en el currículum escolar.

### **Razones del fracaso de la formación inicial en las titulaciones de maestro-a.**

#### *Las razones de índole socio-cultural*

Si observamos lo que se viene realizando en las escuelas, en el ámbito de la educación artística, podemos observar que apenas hay cambios perceptibles con respecto a lo que se hacía diez, quince e incluso veinte años atrás. Las diferentes reformas no sólo no han conseguido cuajar entre el profesorado de la enseñanza obligatoria, sino que podría decirse que, en lo que a la educación artística se refiere, han terminado por desanimar a gran parte del profesorado. La sensación generalizada entre los docentes es que cuando están a punto de hacerse con el espíritu de una reforma, cuando están comenzando a aplicarse de una manera sistemática, pulida y elaborado todos sus principios, una nueva reforma y, lo que es peor, un nuevo ideario vienen a poner en cuestión lo realizado hasta el momento.

Esta, entre otras, es la causa por la que muchos centros escolares, sobre todo en la etapa infantil y primaria, no han progresado más allá de lo que propusiera la Ley General de Educación de 1970 en sus principios formativos y sustentan la educación artística en los principios emanados de aquella reforma. Sorprende sobremedida observar que, incluso las generaciones de maestros que se han formado en la década de los 90, es decir bajo los dictados de la LOGSE, participan generalmente, de estos mismos principios. Sólo a partir del esfuerzo realizado en la formación inicial y permanente del profesorado durante la pasada década y la divulgación de modelos educativos de otros países, como el DBAE, han ido dando algún fruto y podemos encontrar hoy profesionales que, por lo menos, no consideran el estudio del arte como algo ajeno a lo que todavía hoy se sigue denominando la "Plástica".

Muchos de nuestros colegas han señalado las razones de índole social y educativo que han propiciado las dificultades que la educación artística está teniendo en nuestro país para progresar al ritmo del cambio cultural. Entre aquellas de orden más general e, incluso, externas al ámbito directo de la enseñanza de las artes sólo señalaremos dos:

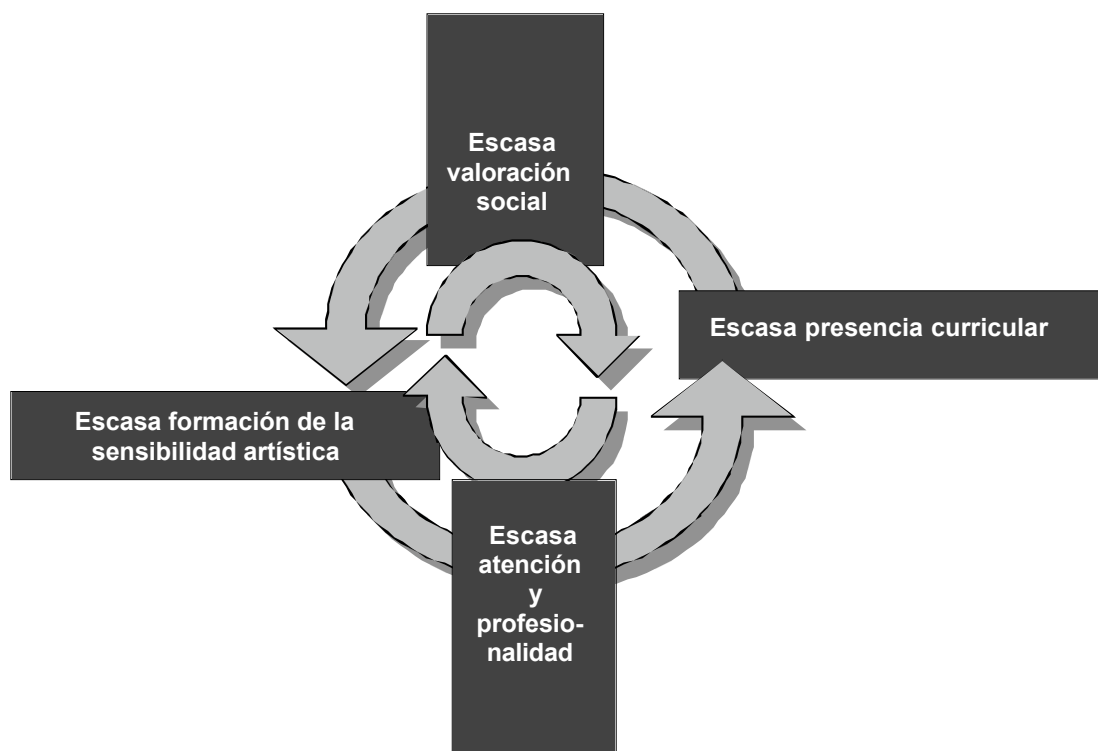
- La escasa valoración social del arte y la educación artística
- La escasa flexibilidad de la escuela como institución para adaptarse a los cambios que la educación actual requiere.

#### *Escasa valoración social de la materia.*

Al reflexionar sobre el papel que el arte y la educación artística cumplen en nuestra sociedad debemos reconocer que, aún habiendo avanzado mucho, la educación artística sigue contemplándose como una asignatura menor en los planes de estudios de cualquier nivel educativo y que interesa muy poco todavía a las autoridades administrativas y académica y, en general, a la sociedad española (Arañó, 1989). Todavía sigue vigente una concepción muy tecnocrática de la educación, como preparación profesional, en la que sólo el dibujo (sobre todo el técnico) obtiene algo de reconocimiento escolar y social.

La educación artística ha vivido y vive en un círculo vicioso de difícil apertura (*véase cuadro nº 1*), gestado por la falta de valoración social de la formación artística, que incide en una escasa presencia curricular, la cual motiva una escasa atención y profesionalización de los educadores, que, a su vez, da lugar a una escasa formación de la sensibilidad artística, la cual incide de nuevo en la falta de valoración de la formación artística... y así hasta el infinito. Lo singular de esta situación es que si no formamos las habilidades comprensivas, las destrezas y una actitud positiva hacia las artes (la sensibilidad artística, en definitiva) difícilmente podremos levantar la consideración social de nuestra tarea y difícilmente podremos disponer de un profesorado con los conocimientos y actitudes adecuados para convertirlo en un buen profesorado de arte. Romper este círculo es tarea de todos los implicados en la formación artística, desde las instituciones educativas hasta los mismos alumnos. Por eso, cada vez que cualquiera de los protagonistas de la nefasta rueda empuja un poco hacia el exterior, la órbita letal va cambiando su

trayectoria, alejándose del actual centripetismo anulador y ampliando de este modo sus horizontes y expectativas vitales.



*Cuadro 1. Círculo vicioso en el que se mueve la educación de las artes.*

*La escasa flexibilidad de la escuela como institución para adaptarse a los cambios que la educación actual requiere.*

La escuela española no sólo no es ajena a estas dinámicas socio-culturales, sino que es un nítido reflejo de ellas. En un país en el que los presupuestos de educación siguen estando muy por debajo de los de su entorno socio-económico más inmediato, no es de extrañar que sean las materias consideradas como menos "necesarias" para la formación de la ciudadanía las que se encuentren con la mayor escasez de recursos. Son muy pocos los centros escolares que disponen de lugares acondicionados para un adecuado ejercicio de las enseñanzas artísticas.

También las bibliotecas escolares carecen casi por completo de libros o catálogos de arte, de los que extraer recursos docentes. Así lo hemos podido comprobar en aquellos centros en los que hemos puesto en marcha los proyectos de innovación que se describen más adelante. No afirmaremos, sin embargo, que son sólo las dificultades económicas las que hacen de la escuela una institución que reacciona con lentitud al cambio educativo. Ya que con frecuencia nos encontramos que son los propios diseños curriculares, configurados por el magnetismo que sobre ellos ejercen los ciclos superiores, los que muestran más una preocupación por preparar al alumnado para superar las posteriores pruebas de acceso y selectividad que por proporcionar una formación sólida a los escolares. Es por eso que, incluso aquellos docentes más sensibilizados y dispuestos a introducir cambios en beneficio de una mejor y mayor educación artística, se encuentran con un corpus programático completamente rígido, donde todas las piezas cumplen su función finalista de proveer alumnos bien preparados a los ciclos superiores.

No existe, además, un apoyo especializado a los maestros/as generalistas, quienes, por otro lado, padecen unas condiciones laborales que no dejan tiempo remunerado para la actualización científica de su formación en este área, quedando así la innovación y la renovación al albur de la voluntad individual de quien tiene esa inquietud. Por todo ello, las dificultades para la coordinación y desarrollo de proyectos conjuntos, que en los ciclos de enseñanza obligatoria podrían abrir huecos a una profundización en la

formación estética de los escolares, son la tónica general de una escuela excesivamente lenta en el acomodar sus pasos a los de la cultura actual.

### ***Problemas propios de la formación inicial de maestro-a***

Pero junto a estos problemas de índole general y social, en nuestra experiencia como profesores de formación inicial de alumnado de la titulación de maestro hemos detectado otros que, a nuestro entender, podrían explicar también las razones del fracaso al que nos venimos refiriendo.

#### *Escasa presencia en la Universidad y en los curriculums de formación inicial*

Ricardo Marín Viadel (2000: 178-180) alude certeramente a algunos de estos factores que afectan a la presencia del área en las titulaciones oficiales:

- El reducido número de profesores que integran el área en cada universidad, lo que motiva que sólo en unas pocas universidades haya departamentos independientes de Didáctica de la Expresión Plástica.
- Nuestra área sólo tiene materias troncales en las cinco titulaciones de Maestro. El resto de la oferta, en asignaturas obligatorias y optativas, es muy diversa según las universidades.
- El número de créditos adscritos al área reduce drásticamente la posibilidad de profundizar y diversificar los contenidos. Se dispone, por lo general, del tiempo justo para exponer los contenidos básicos de la disciplina.

Una situación que se ve agravada por el hecho de que, además, los contenidos de estas materias troncales no responden en absoluto a la realidad educativa actual, ni a la de la manera en que nuestra cultura vive las artes visuales.

#### *Excesivo hábito del alumnado a unos métodos de trabajo poco adecuados para lo que nuestras asignaturas requieren.*

Una de las constantes en la formación universitaria, en general, es el abuso de clases de tipo magistral al que se somete a los estudiantes. Esta manera de plantear la docencia coincide y abunda con los métodos centrados en la memorización inmediata de conocimientos, que la evaluación por exámenes ha hecho desarrollar de manera excesiva en el alumnado durante el bachillerato. Pero ni estas maneras de evaluar, repitiendo lo aprendido en un ejercicio o examen final, ni el discurso monológico del profesor o profesora, por bien elaborado que esté, permiten al alumnado en fase de formación inicial impregnarse con las claves metodológicas que deberían guiar su labor como profesional de la educación artística.

Este es uno de los grandes escollos que se les plantean a los estudiantes cuando se les solicitan trabajos de análisis, de debate, de confrontación interdisciplinar de informaciones, de creación de opinión o de crítica. Alumnos y alumnas habituados a que el profesor pronuncie de manera inequívoca verdades sobre las teorías que pueda presentar, les resulta incómodo y desalentador recibir diferentes propuestas, a menudo contradictorias entre sí, sobre las que deben opinar, criticar y elegir, sin que nadie les confirme el acierto o el error; o, lo que es peor, sin que exista posibilidad de dirimir la certeza o error de cualquiera de las propuestas.

Pero es difícil, y seguramente poco deseable, que en nuestra área de conocimiento, como en todas aquellas que más próximas están a la raíz de las humanidades, podamos presentar amplios, rigurosos y duraderos consensos sobre la verdad de una teoría frente a otras o de unos procedimientos educativos frente a los anteriores. Las artes plásticas, la crítica de arte, el análisis de las creaciones y las soluciones a los problemas de producción estética son siempre variados, sujetos a eso que se conoce despectivamente como subjetividad y difícilmente sometibles a la fuerza de la verdad única e inmutable.

De todo ello el alumnado suele extraer la conclusión de que todo puede valer en esto del arte y de que al final la mejor metodología a aplicar en el ejercicio de su labor profesional es aquella en la que ellos mismos fueron instruidos. La propia naturaleza de la materia que deben impartir los futuros enseñantes de arte nos debe obligar a abandonar los métodos tradicionales de estudio en beneficio de formas menos directivas y más experimentales de construir los conocimientos.

#### *Falta de contacto de los alumnos con el arte y sobre todo con el arte contemporáneo.*

Todavía es muy difícil encontrar entre el alumnado que accede a la titulación de maestro, estudiantes con unos conocimientos elementales de arte. Solamente aquellos estudiantes que han cursado como materia optativa del bachillerato la asignatura de historia del arte tiene una ligera noción de autores y estilos, del arte canónico. El conocimiento del arte moderno no va más allá del recuerdo lejano de algún nombre célebre como Picasso, Tàpies o Chillida y el contacto con el arte contemporáneo es nulo en todos los casos. Los hábitos con respecto al uso de las artes en sus vidas es igual de alarmantemente pobre. Las encuestas que realizamos a estos alumnos y alumnas a principio de curso muestran claramente que casi la totalidad de ellos jamás ve una exposición de las que se celebran en su ciudad y son muy excepcionales los casos de estudiantes que han entrado alguna vez a una galería comercial de arte.

De manera que de ser cierto el principio de que no se puede enseñar aquello que no se ama, resulta una tarea titánica proporcionar el estímulo necesario a los estudiantes de maestro para que integren el arte en sus vidas como fuente de satisfacción. Por otro lado, la falta de una cultura común con la del enseñante en esta materia hace que éste tenga dificultades a la hora de proponer sus ejercicios o proyectos para establecer un lenguaje y unas referencias culturales comprensibles y familiares para todos. Este desajuste limita de manera dramática y excesiva las posibilidades de plantear problemas de aprendizaje, de ilustrar explicaciones o de generar situaciones de experimentación estética. Esto resulta especialmente grave cuando observamos que el arte contemporáneo ofrece una plataforma inmejorable para desarrollar proyectos de trabajo con alumnos de cualquier etapa educativa (Sullivan, 1993)

*Dificultad de disponer de espacios adecuados a la gran diversidad de actividades que se pueden proponer desde nuestra área.*

En general, los espacios para la práctica de la educación artística suelen ser totalmente inadecuados. En algunos casos porque tales espacios son meras aulas, como las que se utilizan para impartir cualquier otra materia de las titulaciones de maestro. En otros casos, porque aunque existan talleres específicos para la formación en la enseñanza de las artes, estos suelen ser una reproducción simplificada de los talleres de las facultades de Bellas Artes, dirigidos a la formación de artistas.

Sin embargo, la formación inicial de los educadores artísticos no presenta las mismas características que la formación de artistas (Marín Viadel, 2000 y Hernández 2002) ni que la formación de pedagogos o psicólogos educativos. No sirven por ello ni las aulas al uso ni los talleres para pintar, dibujar o modelar, si no ofrecen la posibilidad de generar situaciones de simulación docente y de análisis de las mismas o si no permiten el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Hoy resulta difícil justificar que es más necesario en la formación inicial un caballo que un ordenador.

### **El practicum de las titulaciones de maestro como instrumento de mejora de la educación artística en los centros escolares y en la formación inicial.**

Si bien los problemas de espacios, recursos o de diseño curricular suelen ser fáciles de detectar, hay otros más ocultos y difíciles de ser abordados con garantía de éxito en su resolución. Por eso, uno de los retos más importantes a los que nos debemos enfrentar quienes trabajamos en formación inicial de maestro es el de contrarrestar la gran fuerza y consolidación cultural de que gozan determinados tópicos sobre la singularidad del arte, sobre la singular capacitación de los artistas o sobre la espontaneidad, creatividad y natural expresividad de los niños, ...

Casi la totalidad de los estudiantes en periodo de formación inicial son portadores de un ideario y de un cuerpo de creencias, camuflado en forma de natural "sentido común", sobre todos estos temas. Ello les hace impermeables, incluso a su pesar, a planteamientos teóricos innovadores y discrepantes con estas creencias latentes, exigiendo al formador de futuros formadores un esfuerzo extraordinario de deconstrucción de dicho ideario, para así garantizar una recepción crítica de cualquier propuesta que lo contradiga.

Convendría, por ello, impulsar la investigación sobre estas nociones erróneas y presentar ante nuestro alumnado y ante la comunidad educativa en general, resultados precisos que nos permitan argumentar de una manera científica contra aquellas creencias carentes de fundamento que hoy detectamos individualmente en nuestras aulas o en las sesiones de formación permanente de profesorado.

Es preciso llevar, no sólo a los estudiantes, sino también a la escuela un debate serio en torno a cuestiones capitales como:

- Que el cultivo de la creatividad no es competencia exclusiva de la educación artística.
- Que la expresión individual del artista es sólo una de las posibles funciones del arte.
- Que el objetivo prioritario y exclusivo de la educación artística no debe ser sólo lograr el desarrollo de la expresión y la imaginación creadora de los niños y niñas.
- Que los niños y niñas, incluso en la etapa educativa de infantil tienen una sensibilidad estética bastante más desarrollada y capaz de lo que creen quienes se empeñan en ilustrar los productos a ellos dirigidos con formas supuestamente "infantilizadas" y colores primarios.
- Que el desarrollo gráfico no se produce necesariamente según una dinámica de superación de estadios como la descrita por Lowenfeld o Freinet.

Con el propósito de hacer frente a este corpus de teoría oculta que guía la actividad de los maestros recién salidos de nuestras escuelas y facultades, así como para acortar la distancia entre la escuela y las propuestas de innovación, en 1998 pusimos en marcha un proyecto que aprovechara el periodo de contacto entre universidad, estudiantes y maestros-as, que permite el practicum de las especialidades de maestro.

El ideario que alumbra la puesta en marcha de este proyecto y de esta manera de abordar el practicum en educación infantil parte de los siguientes presupuestos:

- El practicum puede convertirse en una vía de penetración de la investigación en la escuela.
- El practicum como ámbito a través del cual impulsar el desarrollo y la innovación en la escuela. Las alternativas que los alumnos y alumnas en formación inicial ofrecen a los centros y a los tutores de acogida, se van incorporando al estilo de hacer de la propia escuela. Esto tiene efecto sobre el alumnado, que ve cómo la distancia entre lo aprendido en la universidad y lo que es realizable en la escuela puede ser drásticamente acortada. También resulta útil al profesorado de la universidad porque le permite adaptar sus enseñanzas a los problemas reales que el alumnado va a encontrar al incorporarse a la función docente. Y, finalmente, repercute de manera notable en el profesorado de los centros escolares, al proporcionarle un ámbito de trabajo más abierto a la experimentación contrastada y una actualización permanente de sus propuestas formativas.
- Es necesario que los centros de enseñanza obligatoria se impliquen de un manera permanente, con tutores fijos, en proyectos de duración superior a los del propio Practicum, con el fin de que el trabajo desarrollado en el mismo cale hondo en el centro tutor y permita su profundización año tras año, dando así lugar a que cada nuevo curso los alumnos participantes en el proyecto no deban partir de cero.
- El convenio debe comprometer recíprocamente a las dos partes; de manera que no sean sólo los centros escolares los que "hacen el favor" de admitir alumnos de prácticas, sino que las escuelas y facultades puedan ofrecer a los centros algo más que un refuerzo para sus tareas docentes durante el tiempo que dura la actividad de prácticas.
- Así, los centros escolares, al finalizar el proyecto se quedan con un cuerpo de recurso y materiales que pueden ser utilizados en el futuro o en otros ámbitos disciplinares.
- Los alumnos y alumnas en periodo de formación pueden enfrentarse, de una manera efectiva y tutelada, a la sensación de distancia entre los saberes adquiridos y la realidad escolar, buscando alternativas y soluciones diferentes a las que ya vienen prefabricadas en las propuestas editoriales, contrastándolas con sus respectivos tutores y adaptándolas a los rasgos identitarios de cada centro escolar.
- Mostrar de manera empírica y efectiva, tanto al alumnado en formación inicial como al profesorado en activo, las posibilidades que ofrece el uso de las artes en la tarea docente.

### **Descripción del proyecto de Practicum en Educación Artística en la Diplomatura de Maestro de Educación Infantil**

El origen de esta experiencia es un debate en el seno de la Comisión de Prácticas de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pública de Navarra, desarrollado entre profesorado y alumnado con el fin de renovar los actuales hábitos formativos que en este tipo de prácticas se suelen desarrollar. El objetivo principal era sustituir la "presencia" del alumnado en el aula, algunas veces incómoda tanto para el propio alumnado como para el profesorado, por un tipo de experiencias prácticas

que supusieran una mayor implicación en la vida del centro y un trasvase real de las actividades y el conocimiento desarrollados en la diplomatura hacia el centro receptor del alumnado de prácticas.

Con esta filosofía, desde dicha comisión se impulsaron varios proyectos que reúnen las siguientes características:

- Son proyectos permanentes que vinculan al centro receptor y a la universidad a largo plazo, no sólo en el periodo de realización de las prácticas
- Buscan aportar algo al centro, tratando de incidir en la mejora de las condiciones docentes, la creación de recursos o la fundamentación de una infraestructura estable de actualización científica.
- El alumnado no es meramente un espectador pasivo de las prácticas docentes del tutor del centro, sino que se implica tanto en la realidad del centro como en actividades de aula.

El proyecto presentado desde el área de Didáctica de la Expresión Plástica, dirigido por quien suscribe, se puso en marcha con tres centros escolares de la comarca de Pamplona durante los cursos 1997-1998, 1998-1999 y 1999-2000. En gran medida ha sido propiciado por la determinación de la Comisión de Prácticas de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, de juntar el Practicum II y III de las titulaciones de maestro en un sólo periodo a desarrollar de forma continua durante el segundo cuatrimestre del tercer curso. Del mismo modo ha sido muy eficaz y de gran ayuda la decisión de establecer convenios firmes (no sólo para cada curso) entre los tutores de prácticas de la universidad y los de los centros escolares, garantizando de este modo la continuidad de cualquier proyecto que se pusiera en marcha al amparo de este marco de acción docente.

*Objetivos:*

- Proporcionar un ámbito especial de experimentación de propuestas de innovación en educación artística infantil a nuestro alumnado de la titulación de maestro.
- Dar oportunidad a que los docentes-tutores de los centros escolares integran el uso del arte y las nuevas tecnologías en la elaboración de materiales didácticos para la etapa infantil.
- Superar la idea alienante y simplista de que sólo determinadas formas de arte son apreciables o adecuadas para los niños y niñas de educación infantil.
- Generar una fuente de recursos icónicos para uso del profesorado de esta etapa en los centros participantes.
- Diseñar una base de datos, denominada "iconoteca" que permitiera gestionar dichos recursos gráficos, proponiendo sugerencias didácticas de aplicación.

*Organización de la actividad*

Una actividad de este tipo necesita una buena organización de los tiempos, una buena coordinación que nos permita desde la universidad intervenir en el momento preciso en el que la escuela esté desarrollando los temas o contenidos curriculares para los que estamos preparando los recursos. Por ello, ha sido preciso mantener reuniones de trabajo frecuentes y dividir el proyecto en varias fases:

1. Toma de contacto con el centro escolar y convenio sobre el tipo de proyecto a desarrollar, establecimiento de calendario y acuerdo sobre los temas o centros de interés sobre los que articular el trabajo.

2. Periodo de Practicum propiamente dicho. Ha sido dividido en varias partes:

2.1 Preparación del alumnado en la universidad.

Durante aproximadamente la primera semana de estancia en los centros los alumnos y alumnas participantes en el proyecto trabajan a diario con el tutor de la universidad en torno a los siguientes temas:

- Aprendizaje en el uso de las herramientas informáticas para elaborar materiales (escáneres, impresoras, software de edición de imagen).
- Aprendizaje en el diseño y mantenimiento de una base de datos de imágenes.

2.2. El trabajo en el centro escolar

Constituye obviamente la parte más importante del proyecto. En el centro escolar los alumnos tienen una triple tarea a desarrollar:

- Instruir a los tutores del centro escolar en el uso de las herramientas informáticas que van a ser usadas en el desarrollo del proyecto. Sobre todo en el manejo y gestión de la base de datos.

- Participar en las actividades de aula como cualquier otro de sus compañeros en periodo de prácticas.
- Aplicar lo aprendido en su periodo de formación y los conocimientos específicos sobre el uso de los recursos informáticos para elaborar materiales didácticos innovadores que den protagonismo al uso de las artes visuales en las aulas. De este modo los alumnos en prácticas se convierten en una especie de asesores de educación artística que ofrecen soluciones a cosas tan elementales como dar otro aspecto a una vieja ficha o elaboran un CD-ROM con las imágenes clasificadas que se han propuesto para ser usadas en una determinada unidad didáctica.

### 2.3. El seguimiento y la evaluación de los proyectos didácticos

Durante este periodo los alumnos hubieron de mantener un contacto permanente con el tutor de la universidad de modo que se pudiera ir haciendo un seguimiento constante de la adecuada realización de las tareas y se debatiera sobre la idoneidad de las propuestas que se iban elaborando. Este trabajo se realizaba de forma colectiva, de modo que todos los estudiantes pudieran ser partícipes del trabajo que realizaba cada uno de sus compañeros, haciendo al mismo sus aportaciones y recogiendo sugerencias e ideas para su propio proyecto. Por su parte el tutor ha tratado de hacer emerger problemas y de lanzar sugerencias que enriquezcan la reflexión y el producto final.

Además de estas reuniones, cada estudiante ha elaborado un diario en el que recoge todas las experiencias de su paso por el Practicum y el desarrollo de sus proyectos. Este diario se convierte en el núcleo principal de la memoria que debe presentar al terminar sus prácticas y en una herramienta de especial valor para evaluar el trabajo realizado.

#### *El establecimiento de conclusiones y la preparación del trabajo para el curso siguiente*

La continuidad en la relación entre los tutores de la universidad y los centros permite que tanto los recursos elaborados, como la experiencia acumulada sirva de punto de partida para planificar la actividad del curso siguiente. Por eso, tras cada periodo de prácticas los tutores se reúnen para hacer una valoración del trabajo realizado y determinar los objetivos del siguiente curso.

Respecto al alumnado participante en el proyecto, sirva como botón de muestra de su respuesta a la experiencia este fragmento extraído de la Comunicación que presentaron en Junio de 1998 en el V simposium Internacional sobre el Practicum, dedicado a las "Innovaciones en el Practicum":

*"Por otra parte, la valoración que hacemos respecto a los proyectos es muy positiva, tanto para los alumnos/as en prácticas como para los centros escolares que acogen a los mismos (.../...) Para nosotras fue una experiencia muy satisfactoria, ya que aparte de tener un contacto directo con los niños y niñas, pudimos llevar a la práctica una nueva forma de abordar el trabajo en el aula, tanto en el aspecto organizativo como en la práctica." (Areta et al, 1998).*

#### **Conclusiones . En busca de una agenda de intervenciones para elevar el nivel y la calidad de la formación inicial de maestro-a.**

A falta de datos precisos, que deberían venir de una investigación rigurosa sobre el tema, hemos podido constatar, sin embargo, que los alumnos, hoy maestros y maestras, que han participado en estos proyectos, mantienen dinámicas de trabajo en el aula análogas a aquellas que pudieron experimentar durante el desarrollo del practicum, diferenciándose netamente de quienes hicieron sus prácticas siguiendo la vía convencional. Es por eso que pensamos que la intervención directa sobre el aula, cuando los estudiantes están todavía en periodo de formación inicial, resulta muy importante para que experimenten de manera directa y personal, cuáles son las posibilidades de cambio en la actual enseñanza de las artes. En la medida en la que se sienten protagonista de ese cambio y toman conciencia de que las dificultades existentes son superables con la aplicación de nuevos criterios y métodos formativos, los futuros maestros y maestras habrán contribuido a aflojar el freno secular que impide el despegue definitivo de la enseñanza de las artes en las primeras etapas de la educación.

Creemos que el Practicum puede constituir, por tanto, una oportunidad magnífica para introducir ese cambio y reducir la distancia entre la escuela y la universidad entre la práctica diaria y la teoría, que hoy



tantos enseñantes en activo presentan como argumento justificativo de su renuncia a la innovación en esta área de conocimiento.

Es preciso resaltar, sin embargo, que somos conscientes de que lo que realmente puede hacer interesantes e innovadores estos proyectos no es sólo que integren las artes o que usen las nuevas tecnologías, sino cómo las integran. Se pueden preparar materiales muy vistosos, haciendo un gran alarde medios técnicos, pero carentes de todo interés innovador. La innovación vendrá, en definitiva, de que seamos capaces de:

- Ofrecer a los niños y niñas la posibilidad de asomarse de manera crítica a un universo visual estéticamente rico y variado, más allá del que los adultos estamos fabricando a diario para ellos.
- Considerar que la creatividad de estos mismos niños y niñas debe desplegarse en todos los ámbitos de su formación y que los métodos propios de las artes, sobre todo del arte contemporáneo, ofrecen sugerencias inigualables y son una fuente de recursos para inventar procesos de trabajo, extender una mirada crítica sobre la realidad circundante, generar nuevas formas de representación, etc...
- No ofrecer a los niños y niñas un repertorio de productos artísticos sancionados por la cultura de masas, con el fin de que los adopten como modelos a reproducir. Abrirse, por el contrario, al repertorio de problemas e inquietudes estéticas, adaptadas a cada nivel educativo, que subyacen a los productos estéticos que configuran nuestra cultura visual.
- Buscar un consenso para reconfigurar nuestra presencia en los planes de estudio de maestro, para que las materias correspondientes a la educación artística permitan abordar oficialmente este tipo de problemas y garanticen una formación acorde con el devenir de la cultura estética actual.
- Reclamar una mayor intervención en los planes de estudios de la actual especialidad de Educación Musical para que integre en su troncalidad materias correspondientes a las de sus disciplinas "hermanas".
- Promover en los centros escolares la figura del asesor-especialista en educación artística, no como alguien que peregrina de aula en aula impartiendo la hora semanal de plástica, sino como alguien que coordina y asesora las actividades que en este ámbito desarrollan todos los tutores y no tutores de la enseñanza primaria.

## Referencias:

AGIRRE ARRIAGA, I. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra

ARAÑÓ GISBERT, J. C. (1989): "Art Education in Spain: 150 years of Cultural Ideology". En *The History of Education: Proceedings from the Second Penn State Conference*, Reston (VA). NAEA, 1992.

ARETA, I. et al (1998): "El Practicum de Educación Infantil de la Universidad Pública de Navarra desde la perspectiva de los alumnos". En Zabalza, M.A. e Iglesias, L. (Eds) *V simposium internacional sobre el Practicum. Innovaciones en el Practicum*. Poio (Pontevedra) Universidad de Vigo/Universidad de Santiago de Compostela

CAJA, J. (Coord.) (2001): *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona, Graó.

CALBÓ, M. (1997) "¿Tienen que dibujar los estudiantes en las clases de didáctica del arte?" En *Arte, individuo y sociedad*, 9 (33-52).

CUENCA, M. (1988). *La enseñanza del dibujo en las escuelas de magisterio (1839-1986)*. Madrid. Universidad Complutense.

FORRELLAD, M.; GRATACÓS, R. Y JUANOLA, R. (1993): "Modelos de formación artística para el profesorado en el área artística". En Montero, L. Vez, J.M. (Coords) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo Ed. (681-687).

HERNÁNDEZ, F. "La educación de las Artes visuales en la Universidad: entre la búsqueda de renacimiento, la diversidad de intereses y la necesidad de afrontar nuevos desafíos" (en prensa).

JUANOLA, R. (1998): “Las disciplinas artísticas en la formación del profesorado: de la educación de la sensibilidad a las didácticas específica” en Hernández, F. y Ricart, M (comp) *III Jornades d'història de l'Educació Artística*. Barcelona, Publicación Belles Arts, pp. 223-258.

MARÍN VIADEL, R. (2000): “Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística”, en Rico, L y Madrid, D. (eds) *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid, Síntesis. (153-208).

SULLIVAN, G. (1993) “Art-based art education: Learning that is meaningful, authentic, critical and pluralistic”. *Studies in Art education*, 35 (1), 5-21.

## **EDUCACIÓN ARTÍSTICA: REVISIONES NECESARIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO/A.**

Artistic education : necessary changes in the initial training of teachers.

**Amparo Fosati Parreño**  
**Universitat de València**

Resumen: El artículo pretende hacer una reflexión crítica sobre las posibles y necesarias revisiones tanto en la formación inicial del maestro como en la docencia en la Escuela Universitarias de Magisterio.

Palabras clave: Educación Artística, formación del profesorado, reflexión crítica.

Abstract : This article aims to present a critical revision of the possible and necessary changes as much in the initial training of teachers as in the teaching at University Teacher Training Colleges.

Keywords : Artistic education, teacher training, teacher training studies, critical revision.

En estos momentos de incertidumbre en nuestro futuro como Área de Conocimiento, resulta muy interesante poder *radiografiar* el corpus de la Educación Artística para, a través de esa revisión interna, reflexionar sobre lo que se observa y detectar las dificultades que pudieran existir.

Esta reflexión puede realizarse de muchas maneras y de todas, la más necesaria es la crítica , la *autocrítica* en realidad, para tomar contacto con la verdadera realidad docente e intentar encontrar, o como mínimo sugerir, posibles soluciones a una problemática que nos preocupa.

No es nada nuevo (ni va a serlo en mucho tiempo) que nos continuemos preguntando cada vez que comienza un curso como abordaremos nuestra materia de cara a los alumnos y cómo ellos se van a enfrentar con éxito a nuestras asignaturas. Y como cada año, volvemos a dotar de coherencia a nuestra propuesta para explicar y explicarnos lo que nos interesa que nuestros alumnos conozcan del amplio panorama de la Educación Artística . Pero también, como todos los años, verificamos que al finalizar los meses de trabajo con los estudiantes, los resultados podrían ser mejores , que algo ocurre en el dialogo que debería producirse entre profesor-alumno y que, mientras no solucionemos este evidente abismo , no lograremos alcanzar la necesaria calidad de enseñanza que todos deseamos.

En cualquier revisión critica es necesario profundizar en los motivos que ocasionan los problemas, sin embargo no es necesario mirar hacia atrás, aunque hay que reconocer que la historia de nuestra área de conocimiento hay que tenerla en cuenta y utilizarla como referencia para prever el futuro. Tampoco es necesario sentirse víctima del sistema, aunque

las imposiciones desde la Administración limitan la actuación docente y, poco a poco, la pueden ir degradando. Pero todavía interesa menos acomodarse a la rutina que fácilmente puede aparecer cuando no se realiza una revisión y una autocrítica constante.

### **¿Cuales son los problemas en la formación inicial del maestro/a?**

Podemos enumerarlos:

1. Uno de los problemas se encuentra en la falta de vinculación entre la formación que los futuros maestros/as reciben en la Universidad y la realidad cotidiana con la que se enfrentan al ejercer su trabajo. Esta circunstancia aparece ya en la Prácticas Docentes y se reafirma en su labor de maestro/a. Evidentemente no es una vivencia exclusiva de nuestra Área de conocimiento pero sí es verdad que la sufre en mayor medida debido a varios motivos:

- - la falta de suficientes créditos lectivos en las Magisterio con los que dotar de suficientes conocimientos y recursos al futuro maestro/a.
- - la situación real de las escuelas en la que la voluntad se impone a la falta de recursos materiales y se ha de recurrir a los cursos de formación permanente para consolidar los conocimientos y contenidos necesarios para abordar la materia con soltura.
- - la falta de un verdadero especialista en Educación Artística.
- - la inexistente (y verdadera) conexión entre Escuela y Universidad. Somos las Escuelas de Magisterio las que más relación tenemos con los/as maestros/as a través de las Prácticas docentes, pero no existe (salvo honrosas excepciones) un verdadero compromiso de colaboración entre profesionales y solo en muy contadas ocasiones se realizan investigaciones ( o experiencias) conjuntas.

2. Otro de los problemas es la nula valoración social de nuestra materia. Es bastante contradictorio que en la era de la Cultura Visual en la que las imágenes nos bombardean constantemente no exista una gran preocupación por educar a los alumnos/as para ser críticos con lo que les rodea. Parece que *lo visual* sólo está relacionado con los magníficos recursos audiovisuales actuales olvidando que la Educación Artística es *también* visual. Este desinterés cultural se demuestra en :

- - la falta de valoración de nuestra materia a todos los niveles pero sobre todo desde la Administración que no le dota de suficiente presencia curricular.
- - la creencia de que el Arte es un fenómeno elitista a conocer solo por los profesionales del ramo ( BBAA, artistas, museos, galerías privadas).
- - la falta de formación en la sensibilidad artística y estética.
- - la ineficaz proyección de la materia desde la propia Universidad.

3. El mayor problema se encuentra precisamente en la formación Universitaria. En este ámbito son varios y graves los motivos por los que la enseñanza se diluye y no logra los

resultados deseados. En esta revisión crítica hemos de destacarlos para poder remediarlos en un futuro.

### **El profesorado:**

Hemos de ser realistas y reconocer que en muchas ocasiones no somos capaces de orientar con eficacia a nuestros alumnos, dotándoles de los conocimientos y recursos que van a necesitar con posterioridad. Pero también hemos de reconocer que, en la mayoría de las ocasiones, no es exactamente culpa nuestra sino que nos vemos obligados a limitar las actuaciones en función a lo disponemos en nuestra docencia. De todos es sabido la falta de créditos troncales en la Titulaciones de Maestro (incluso en la de Música son inexistentes) lo que no facilita en absoluto la buena educación e implantación de los contenidos de la disciplina.

Sin embargo, y como autocrítica debemos ser sinceros y admitir que en líneas generales el profesorado no se ha preocupado en exceso en mejorar esta situación, salvo en la incorporación de materias optativas y de libre elección como panacea para solucionar la falta de créditos. Esta solución, como mínimo, sólo sirve para paliar la falta de horas en el POD del profesorado y mejora muy parcialmente el nivel de adquisición de contenidos de Educación Artística de los alumnos .

La solución al problema no es fácil mientras desde la Administración no se valore las Capacidades Básicas del área, por ello deberíamos ser nosotros lo mejores y mayores promotores de nuestra materia, presionando en todo momento y situándonos en los niveles administrativos necesarios para hacer valer nuestra Área de conocimiento .

Así mismo, es realmente urgente una revisión en el ámbito interno del Área en dos aspectos:

- - Definición de Contenidos aunando esfuerzos y creando campo común y coherente.
- - Revisión interna a todos los niveles empezando desde la misma denominación del Área .
- - Incorporación paulatina de innovaciones tecnológicas (DVD, Webs) y cambiar la metodología de trabajo en el aula.
- - Mejora de los espacios docentes.

Sin esta necesaria revisión la situación actual está provocando desinterés, desencantamiento y búsqueda de soluciones diferentes a una situación que para nadie es fácil. Cada vez son más las propuestas alternativas para comprender y mejorar la Educación Artística , todas ellas fundamentadas en experiencias reflexionadas y valorables en cuanto a que sus resultados suelen ser inmejorables: experiencias en museos, talleres experimentales en barrios marginales, itinerarios ubicados fuera del aula, talleres en cárceles, en hospitales, etc. Todos ellos promueven y mejoran, sin duda, la actitud de la sociedad que de alguna manera está observando unas experiencias interesantes, adaptadas a las necesidades de

problemas concretos y cuyos contenidos están más cercanos a sus propias realidades cotidianas.

Lo negativo de esta situación es que en muchas ocasiones estas experiencias tienden a seguir las modas sin profundizar ni llegar a resultados fiables. Además, supone un peligro de situar la docencia fuera del aula cuando solo sirve para desviar esfuerzos en otros campos que poco o nada tienen que ver con la verdadera Educación Artística. Aunque el verdadero peligro, en nuestra opinión se encuentra en el mismo hecho trabajar fuera del contexto docente: y es que se considere la Educación Artística como algo extracurricular, en el ámbito del ocio y el entretenimiento.

### **Los alumnos:**

Según hemos podido comprobar tras años en la docencia el estudiante se enfrenta con nuestra materia de una manera conflictiva. No es sólo que casi siempre se observa fuera la acción educativa sino que, además, no se siente capacitado para abordarla con seguridad. Los motivos nos parecen claros y podríamos resumirlos en dos:

1. Dada la situación actual impuesta ( o más bien *generada*, seamos más concretos) desde la Administración es evidente que los/as alumnos/as se presentan en nuestras aulas con unos conocimientos insuficientes sobre *Arte* ( incluyendo el conocimiento y la práctica experimental del mismo a todos los niveles). Y no es de extrañar teniendo en cuenta que, durante su trayectoria como estudiantes (desde Infantil, pasando por Primaria, Secundaria y hasta Bachillerato) su contacto con la Educación Visual y Plástica seguramente habrá sido bastante limitada ( salvo en los casos de los/as alumnos/as del Bachillerato Artístico), y casi siempre fundamentada en multitud de experiencias prácticas, algunas de ellas reflexionadas y valoradas, en la mayoría de las ocasiones gratificantes, pero faltas de significación (en el sentido de falta de previsión) para su futuro en la enseñanza.

De esta manera, el desconocimiento sobre nuestra materia no les hace partícipes de la misma, es más, les plantea una problemática difícil de asimilar en comparación a otras áreas curriculares que sí dominan y a las que dotan de una importancia académica relevante.

2. La falta de *identidad docente*<sup>1</sup> de nuestro alumnado que no tiene que ver con la vocación inicial (que se les presume) sino con el hecho de verse y considerarse futuro maestro. Esta identidad docente no se adquiere en los tres años de diplomatura de Magisterio pero, es en estos momentos cuando al alumno ha de iniciarla para que tome conciencia de su futura labor es extremadamente importante porque de ella van a depender los conocimientos de sus propios alumnos. En cuanto a los profesores universitarios, los que debemos promover esta identidad docente, debemos ser conscientes de lo que generamos o restamos con nuestra actuación.

### **Conclusiones:**

---

<sup>1</sup> Hernández, F. y Rifá, M. (2000). En "Los valores del arte en la Enseñanza". p:201.

Estas conclusiones van a ser muy abiertas pues las revisiones propuestas con anterioridad no se han puesto todavía en marcha pero a modo de resumen de todo lo comentado habría que insistir en los siguientes aspectos:

- - Promover una autocrítica y revisión en profundidad de nuestra Área de conocimiento.
- - Mejorar los conocimientos de los futuros alumnos de Magisterio implicando en la labor a las escuelas e institutos.
- - Adaptar las nuevas tecnologías en todos los niveles educativos.
- - Reclamar ante la Administración todos los aspectos que se consideren necesarios para rescatar a nuestra Área del olvido.
- - Promover y reclamar la figura del Maestro especialista en Educación Artística.

La *radiografía* está hecha, tal vez queden más recovecos por buscar y encontrar, tal vez el enfermo todavía no sane, pero como mínimo, la visión interna no va a proporcionar una magnífica oportunidad para reflexionar e impulsar nuevas perspectivas docentes.

#### Bibliografía:

AGUIRRE ARRIAGA,I.(2000): *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplana, Universidad Pública de Navarra.

AA.VV.(2001): *Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

FOSATI,A y HUERTA,R.(2000): *Actas del Congreso "Los valores del arte en la Enseñanza"*. Valencia, Edita Universitat de València.

HUERTA, R.(2002): *Los valores del arte en la enseñanza*. València, Universitat de València.

## **Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en Educación Artística.**

Educational levels and their transitions : basic capabilities, contents and strategies in artistic education.

Roser Juanola Terradellas, Universitat de Girona.  
Muntsa Calbó Angrill, Universitat de Girona.

Resumen:

Este artículo opta por analizar los tránsitos, los momentos de cambio entre las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria, recogiendo las reivindicaciones apuntadas por Gimeno Sacristán respecto a la importancia que dichos momentos tienen en la evolución de la enseñanza en su fase obligatoria. Se incide en las innovaciones y mejoras que han de abordarse tanto en los contenidos del currículum como en la formación del profesorado. También se abordan las llamadas “competencias básicas”, muy presentes en la Ley de Calidad, que tanto se reivindican desde áreas tradicionales como las matemáticas o la lengua, exigiendo para la educación artística un tratamiento equitativo respecto a otros ámbitos convencionales.

Palabras clave: educación artística, formación del profesorado, tránsito, etapas educativas, competencias básicas

Abstract: This article chooses to analyse the transitions, the moments of change between the educational stages at infant, primary and secondary levels, gathering together the claims pointed out by Gimeno Sacristán with respect to the importance that the said moments have in the evolution of teaching during its compulsory stage. It deals with the innovations and improvements which have to be tackled as much in the contents of the curriculum as in the training of teachers. The so called “ basic competencies” have also been tackled, and are very prominent in the Law of Quality (Ley de Calidad); they are claimed to be important in traditional areas like mathematics or languages , demanding for artistic education an equitable treatment with respect to other conventional areas.

Keywords: artistic education, teacher training, transition, educational stages, basic competencies.

El reto a “radiografiar” la Educación Artística a lo largo de los ciclos de la enseñanza obligatoria (o casi, como la Educación Infantil) que desde estas jornadas se nos



propone, nos llevó en los debates previos a su organización a plantearnos la conveniencia de no centrarnos únicamente en una etapa específica, y poder revisar en cambio los tránsitos que definen estas divisiones. Una vez más, el talante hospitalario y emprendedor de nuestros compañeros de la Universitat de València ha facilitado este encuentro y nos ha impulsado a esta necesaria reflexión, en la que podemos contrastar aspectos de nuestra práctica docente e investigadora.

El sentido general de nuestro texto es aprovechar la experiencia acumulada tanto en la práctica del currículum actual como en los anteriores modelos educativos generales, para preguntarnos, ahora, después de unos años de aplicación, qué planteamientos deberían, al menos en parte, incidir en las innovaciones y mejoras que, sin duda, habrán de abordarse; por una parte, en el aspecto de los contenidos del currículum, y por otra, en el aspecto de la formación del profesorado sobre el que lo anterior incide sobremanera.

A manera de introducción queremos justificar la elección del título de este trabajo para facilitar la comprensión de las ideas que en él se encuentran implícitas. El título elegido reafirma, en verdad, una clara voluntad de no querer renunciar a ninguna de las etapas educativas y exigimos una reflexión sincrética de la Educación Artística en el marco de la escolarización obligatoria. Después de muchos años de trabajo en la formación del profesorado, pensamos que no puede existir comparación sin un contraste con el fondo de referencia, lo que llevado a nuestro caso se traduciría en que, para tener auténticos elementos de juicio sobre la educación infantil, es necesario conocer la educación primaria y la secundaria, y a la inversa.

Siguiendo el razonamiento, también podemos decir que no puede existir innovación sin referencia a la tradición educativa o que no es posible una comprensión de la cultural global sin un conocimiento del ámbito local. En cierto sentido nos orientamos hacia un posicionamiento como el de Bruner (1997) cuando nos dice que hace falta *salirse de la cultura*, es decir distanciarse para adquirir una perspectiva para la reflexión. En este punto, y aunque nuestra breve aportación no pueda abordar todos los factores que del título se derivan, también deseamos señalar que la cuestión de las culturas tiene que ver, en un ámbito diferente al que se acostumbra a tener en cuenta, con la cuestión planteada respecto de las transiciones y la innovación vinculada al currículum. Se trata de un tipo

de transición que puede ser analizada de manera independiente por motivos más filosóficos que prácticos, y que por fuerza afecta a la interpretación del currículum general, respondiendo al cambio de medio cultural<sup>1</sup>, como Gimeno Sacristán apunta.

Nuestra aportación es metareflexiva y responde a la voluntad de encontrar los puntos clave sobre los cuales preguntarnos para innovar y mejorar las aplicaciones del currículum sobre el trasfondo de la revisión de las competencias básicas presupuestas en cada etapa y las transiciones que necesariamente conllevan, incluso por factores externos al planteamiento curricular (factores señalados también por Gimeno Sacristán, como el cambio de entorno afectivo, de curso, de maestro/s, de lugar, etc.).

### **Núcleos de la reflexión**

Para reflexionar sobre la incidencia de las transiciones (en un sentido amplio del término) en los aspectos obviamente vinculados de la formación del profesorado y de la aplicación del currículum desde el punto de vista de un área de conocimiento en concreto, creemos acertado adoptar el enfoque *más estrictamente curricular, (que) trata de encarar la continuidad o linealidad de los contenidos y la progresividad de las exigencias a los estudiantes a lo largo de la escolarización en una misma asignatura o área, o bien entre componentes necesariamente relacionados de varias de ellas* (Gimeno Sacristán, 1996).

En este caso, tomaremos como fondo los demás enfoques comunes sobre las transiciones que son: un enfoque centrado en el “sujeto” y los momentos críticos de paso (el más transitado), el que adopta una perspectiva “cultural” con el fin de detectar los procesos de acomodación a los cambios entre culturas escolares, y el enfoque que Gimeno denomina “estructural”, más centrado en el análisis de los desajustes de todo el sistema educativo y las posibles *selecciones* que se solapan a las transiciones.

Nos proponemos pues analizar las capacidades básicas que se propone alcanzar o desarrollar cada nivel educativo y observar que existe una transición que es diferente en cada nivel, y que es en esta transición, cuando se necesita una intervención educativa

---

1. Gimeno Sacristán (1996: 65)

muy acertada para equilibrar tanto los procesos generalizados como las características individuales. De tal manera que se podría enfocar la aportación a estos puntos:

- Re-analizar las capacidades básicas de la educación infantil, primaria y secundaria (perspectiva centrada en el currículum).
- Valorar los principios generales de la enseñanza/aprendizaje de las artes visuales para convivir en la cultural global (factor cultural).
- Valorar los procesos individuales y atípicos (factores del sujeto).

Con la intención de presentar como una necesidad que, tanto en el currículum como en la formación del profesorado de cualquier etapa, tengamos que:

- Interpretar las etapas educativas como una transición que se rige por un desarrollo individual que no siempre se adapta al general.

Inmediatamente surge la duda de la conveniencia de un currículum común y otras preguntas tales como su continuidad, su aplicación a contextos diversos y también sobre la conveniencia de dotar al profesorado de cualquier nivel con un cierto conocimiento que vaya más allá de “su” etapa.

Empezaremos, pues, planteando algunos temas que se refieren al primer punto, para enlazarlos con las otras perspectivas y llegar a proponer alguna reflexión de futuro.

### **La cuestión de las competencias básicas en Educación Artística.**

Como documentación para escribir esta ponencia nos hemos remitido al texto publicado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat – como síntesis de la *Conferencia Nacional d'Educació 2000-02* – que recoge el debate sobre el sistema educativo catalán y tiene un apartado específico dedicado a las enseñanzas artísticas, concretamente la sección VI.

A primera vista, pudiera parecer que se le dedica una atención especial y dado que la evolución de estos campos del saber en los últimos tiempos ha sido muy considerable, este apartado específico puede justificarse sobre la base de que necesita explicarse bien

esta evolución. Por el recorrido de experiencias anteriores – que nos ha llevado más a sombras que no a luces – y teniendo en cuenta el bajo "status" al que siempre se nos ha relegado, no nos confiamos demasiado y sospechamos enseguida de que pudiéramos tener un trato supuestamente privilegiado.

Evidentemente después de revisar el texto nuestra sospecha se confirmó. Y nos dimos cuenta de que en el apartado VII, que es el que corresponde al análisis general del currículum de todas las áreas y que se encabeza con el titular de: *Propostes de gradació i avaluació de les competències bàsiques*, se detallan cuales son estas competencias en todas las disciplinas; o casi todas, pues, a decir verdad, son todas menos las artísticas que, a pesar de tener un apartado específico, no se han considerado merecedoras de figurar allí<sup>2</sup>. De tal manera que por *primera* vez podríamos empezar a hablar de nuestras competencias básicas o de si tenemos derecho a tenerlas, o si no se mencionan por desconocidas, por innecesarias, por evidentes...

Así, después de analizar los textos correspondientes, tanto a las enseñanzas artísticas (área visual y plástica) como a las competencias en los ámbitos lingüístico, matemático, tecnicocientífico y social, hemos visto en primer lugar que:

- La especial (e insistente) consideración del área como “instrumental” la relaciona intrínsecamente con las de lenguaje y matemáticas, pero después de esta consideración, no hay una consecuente definición de competencias “similares” a las de estas áreas.

Las fuertes características instrumentales del contenido artístico, además, son vistas como un potencial poco explorado para la transversalidad y la interdisciplinariedad. Nos planteamos que quizás las actitudes y saberes que se derivan del desarrollo de este posible potencial deban considerarse como competencias “mínimas que todo ciudadano tiene que alcanzar para no quedar al margen de la misma sociedad” (CNE, 2002: 176);

---

<sup>2</sup> Cabe decir, abundando en esta interpretación, que el propio resumen de la conferencia aborda, dentro del apartado específico “Enseñanzas artísticas” (VI), en un subtítulo (El currículum y las competencias básicas) tan sólo tres puntos a modo de intenciones (que ocupan quince líneas de texto), que recogemos casi en su extensión original: a) incentivar la evaluación interna y externa de las enseñanzas artísticas para valorar las aplicaciones del currículum, b) reconocer la danza y el teatro como materias curriculares, y c) *crear una comisión que fije, con los especialistas correspondientes, aquellas competencias básicas que corresponderían al ámbito de las enseñanzas artísticas*. Es decir, que no son conocidas o no están fijadas.

en otras palabras, desde nuestro punto de vista, la capacidad de relacionar, contrastar, y analizar e interpretar hechos y procesos desde perspectivas diferentes, incluyendo la estética. Tal vez las artes posibiliten una menor atomización de la experiencia (del mundo, de uno mismo, etc.), y tal vez ésta sea una competencia que convendría resaltar. Aparte, por supuesto, de las que en el fondo se dan por supuestas, como son las que permiten conocer e interpretar “un mundo donde la cultura visual, el propio hecho musical o los lenguajes corporales constituyen elementos de una dimensión social, económica y cultural incuestionable”(ibid.176).

- El ámbito lingüístico aporta “sus” competencias básicas en tres dimensiones: hablar/escuchar, leer, escribir.

Así siguiendo el texto se consideran capacidades básicas en el ámbito lingüístico las que se refieren a la capacidad o posibilidad de actuar y significan mejoras esenciales para comunicarse y relacionarse de una manera eficaz y activa con los demás y para integrarse satisfactoriamente en la sociedad. Estas competencias coinciden en muchos casos, como es propio de un área también instrumental, con las de conocimiento del medio (técnicocientífico y social).

Si en algunos puntos puede parecer difícil establecer un paralelo con los aspectos de lenguaje de nuestra área, en verdad algunas competencias básicas son extraordinariamente similares, por lo menos desde el currículum actual y al que tal vez nunca reconozcamos que, a pesar de sus mermas y errores, recogió en buena medida como fundamentales las capacidades relacionadas con la comunicación visual, en su doble vertiente leer y escribir, o sea percibir/interpretar y crear/expresar (en nuestro caso, textos, mensajes visuales). Estas competencias se gradúan linealmente desde los primeros cursos de Primaria hasta los últimos de Secundaria, y entonces encontraremos más coincidencias aplicables a nuestra área; sólo como ejemplos, entender y producir *textos* de tipología diferente, o aprender a expresarse en distintos *idiomas*, o valorar las *funciones* de diferentes producciones.

Siguiendo con las características de las áreas consideradas “lingüísticas” (en Infantil todas éstas y las matemáticas configuran el bloque curricular de intercomunicación y

lenguaje<sup>3</sup>) y aunque, digámoslo ahora, el contenido del arte no es únicamente el lenguaje, nos remitimos también al ámbito matemático para observar que:

- En el ámbito matemático, se inicia el texto con esta frase “las propuestas actuales de la matemática educativa, sin dejar de lado el carácter formativo del área, acentúan su carácter instrumental” (id. 227).

Otra vez se destacan las capacidades para analizar, razonar y comunicar ideas de manera efectiva en diferentes áreas (del conocimiento) y situaciones. En este sentido las artes se parecen también a las matemáticas. Pero además en el ámbito matemático se resalta la capacidad de poder hacer un uso funcional de los conocimientos matemáticos necesarios para su vida personal y social que se concretan en quince competencias, después gradualmente atomizadas en función de las edades, etc. Estas quince competencias también están agrupadas en dimensiones, en este caso seis, de las que subrayamos, ya justificándolo en nuestro hilo argumental, las siguientes:

- *Dimensión: medida.* La capacidad de estimación de dimensiones y cantidades se puede aplicar también a la educación artística de tal manera que para comprender las formas y sus relaciones es del todo imprescindible tener nociones intuitivas de las medidas, direcciones, posiciones, etc.
- *Dimensión: geometría.* Que incluye dos capacidades básicas, a saber, “utilizar el conocimiento de formas y relaciones geométricas para describir y resolver situaciones cotidianas que lo requieran”, y “utilizar sistemas convencionales de representación del espacio...”. En este caso, es imposible no ver la misma capacidad desde la educación artística.

En cuanto al ámbito tecnicocientífico, fuera ya de la instrumentalización, se remarcan como mínimas las competencias relacionadas estrictamente con el desarrollo del pensamiento científico, incluyendo la posesión de conocimientos actuales sobre nuestro medio y nuestro cuerpo, y por supuesto, la adquisición del método, así como aplicaciones de estos conocimientos y métodos (que corresponden a las competencias ubicadas en las dimensiones de “consumo” y “salud”).

---

<sup>3</sup> Currículum Educació Infantil, Generalitat de Catalunya, 1992.

- Las capacidades en el ámbito técnico/científico se sitúan en tres dimensiones: Conocimiento de los objetos cotidianos, procesos tecnológicos y medio ambiente a las que hay que añadir otras dos, consumo y salud.

Nuestro comentario a estas dimensiones y capacidades asociadas sería en este caso una consideración para tener en cuenta especialmente, desde la educación artística, tanto los objetos cotidianos (muchos de ellos, por otra parte, con un claro diseño analizable, interpretable, criticable, desde alguna concepción amplia del llamado hecho artístico) como el medio ambiente, como seres del entorno susceptibles de invocar, por así decirlo, una mirada estética, una interpretación afectiva, emocional, una respuesta creativa. Todas ellas, posiblemente, competencias básicas en arte.

Para terminar con las competencias descritas, ahora dentro del ámbito social, quizás el lugar de mayores intersecciones con nuestra área por lo menos en cuanto a capacidades de tipo actitudinal y competencias de tipo cognitivo (tanto en lo que se refiere a estrategias como a la adquisición de conocimientos relacionados con “lo social” y “lo cultural”), veremos que:

- Las competencias sociales se focalizan en el tener buenas relaciones con otras personas aludiendo que esta condición sólo es posible teniendo buenas relaciones con uno mismo. Estas competencias se centran en cuatro dimensiones: habilidades sociales y de autonomía, sociedad y ciudadanía, pensamiento social y espacio/tiempo.

De estas dimensiones destacaremos, como antes, algunas competencias que sugieren rápidamente la conexión con las teorías sobre el desarrollo de diversos tipos de inteligencia (emocional y social, por ejemplo, o en palabras de Gardner, intrapersonal e interpersonal) que desde siempre, aunque parece ahora que hará falta reivindicarlas, han estado asociadas a nuestra área.

- Se describen competencias y habilidades como “conocerse a sí mismo” o “tener actitud dialogante” en la primera de las dimensiones, o en la tercera (pensamiento social), “aceptar el hecho de que puede haber diferentes puntos de vista sobre un mismo fenómeno”, o “utilizar la crítica como herramienta positiva”.

En cuanto a las dimensiones segunda y cuarta, las competencias son de tipo más cognitivo pero también interseccionan con o como mínimo son tangentes a las (indefinidas por ahora) competencias artísticas:

- Tanto en el aspecto de “conocimiento, respeto y defensa del patrimonio cultural, históricoartístico y mediambiental”, como en los de “orientación en el espacio y descripción de elementos geográficos”, las competencias básicas podrían expresarse, tal vez de un modo algo diferente, desde nuestra perspectiva curricular de los contenidos del arte.

El punto de tensión que estamos analizando no es, desde luego, a quién pertenecen unas o otras competencias, capacidades, contenidos. Estamos observando que *nuestras* competencias no parecen estar definidas en ningún lugar y que, en cambio, a poco que pensemos en ello, retomaremos el hilo curricular que nos ha costado de mantener y que se está poniendo otra vez, ahora mismo, en duda: la educación artística es un área del currículum y contiene, precisamente por ello, los mismos tipos de competencias.

Es en este momento cuando podemos recuperar la idea sobre las transiciones desde el punto de vista curricular. El análisis del currículum, de su coherencia y continuidad, tanto vertical como horizontal, nos lleva a ver que las competencias a adquirir, en cualquier ámbito, se describen gradualmente y se decide en qué etapa, incluso en qué ciclo, van a ser abordadas.

Sin embargo, las competencias generales son capacidades que cada individuo, por decirlo brevemente, debería tener al finalizar la escolarización obligatoria. No importa tanto en qué momento exacto deben acontecer. Un profesor, en cualquier etapa, debería tener esta visión general sobre el contenido invariable y necesario, y efectuar una evaluación del proceso de aprendizaje con el trasfondo de toda el proceso educativo. Por eso es importante ponernos de acuerdo en estas invariantes básicas, para luego confrontarlas con la realidad concreta de cada aula, de cada individuo, de sus transiciones particulares (que a menudo soslayamos) y de las transiciones “sociales” que él o ella no puede soslayar.

### ***Competencias básicas de la Educación Artística***



Éste no es el lugar para proponer un índice de competencias básicas vinculadas a la educación artística, pero tal vez sí que lo sea para sugerir, mediante unos ejes para el debate, la pertinencia de plantear y definir estas capacidades. Nosotras presentamos aquí este gráfico de flujos y direcciones para tener un punto de partida por lo menos comparable al de los otros ámbitos, un esquema que nos permita generar y situar este tipo de competencias.



## **La formación artística y sus lugares**

M<sup>a</sup> Jesús Agra  
Universidad de Santiago

**Resumen:** La formación artística debería facilitar a los alumnos -y a sus profesores- itinerarios artísticos de formación personalmente significativos y singulares que les inciten y les animen a encontrar lugares donde detenerse a dialogar con el Arte y la Educación desde un punto de vista contemporáneo.

**Palabras clave:** Educación artística, Formación de profesorado, Educación contemporánea, Enseñanza y aprendizaje.

**Abstract:** Art training should provide pupils – and their teachers- meaningfull, distinct art routes for training to encourage and incite them to find places where to meet to discuss with Art and Education from a current point of view.

**Keywords:** Art Education, Teachers Training, Current education, Visual art teaching and learning

El arte y la cultura, como otros campos del saber, han estado sometidos en los últimos años a grandes transformaciones y como consecuencia a un amplio debate. El arte contemporáneo se nos presenta como un prisma de múltiples facetas. El pensamiento moderno como el fracaso de la representación, de la pérdida de identidad. La modernidad y la posmodernidad como un ámbito de infranqueable ruptura.

Todas estas modificaciones exigen de nosotros -como formadores- un estado de análisis y reflexión profundo, ante la necesidad de establecer nuevas pautas de aproximación a la complejidad de lo contemporáneo y a la formación de estrategias acordes con las exigencias de los nuevos contextos y de los rasgos de identidad de sus protagonistas.

Los tiempos están cambiando, algo se agita, también, dentro de la Educación en Artes Visuales. Algunas perspectivas parecen confluír, otras, en cambio, parecen encontradas. Hay quien anuncia que desaparece, que se muere...

Si es cierto que no podemos olvidar este sentimiento generalizado de crisis política, cultural e ideológica; de transmutación radical -y hasta de cataclismo- que parece presidir nuestro tiempo. También lo es, que la historia cultural y social de la humanidad -a pesar de lo mucho que se ha repetido desde diversas épocas y contextos intelectuales- no se agota. Al contrario, continúa: cada día se reinicia, se reinventa. Cada día nos afecta, aunque tengamos la sensación de ser insensibles e impotentes ante ella. Desde luego, la Educación en Artes Visuales no podría permanecer al margen, inmersa en su particular burbuja de cristal.

Por mi parte, no he podido resistirme a la idea de parafrasear, de *inspirar* el título de un hermoso libro: "El arte y sus lugares", Antoni Tàpies. Lo conoceréis. A modo de particular diálogo visual, se nos propone un apasionado recorrido a través de diferentes obras y culturas, imágenes artísticas sin orden especial alguno, con la única intención de ofrecer variaciones sobre un único tema: *los lugares del arte*. De este modo se refiere el autor a su ensayo:

*Creo, en efecto, que mi trabajo tiene también algo de manifiesto visual, de testimonio y proselitismo a favor de una determinada manera de entender y seleccionar el arte. ...se ha hecho a partir de mi propia evolución artística; es decir, desde la necesidad de explicarme mi problemática personal a lo largo de muchos años de trabajo cotidiano (Tàpies, 1999, p.11).*

Si fuese posible, esta es la manera de aprender que me gustaría proponer a mis alumnos. La formación artística -como el arte- no posee, desde luego, un lugar único. Resulta imposible referirse a ella sin asumir su intrínseca complejidad, la diversidad de sus contextos, su carácter de constante interactividad, sus plasticidad inherente, sus múltiples facetas... Muchos son sus lugares y amplía su geografía.

El desarrollo histórico de la materia y la consideración de su papel en la educación general ha contribuido a instaurar un distanciamiento casi endémico entre el arte y la educación que ha privado a la educación artística de su contenido y de su fuente de referencia esencial. Si partimos de la idea de que la Educación en Artes Visuales debe estar encaminada a educar a las personas artísticamente como proponen las orientaciones disciplinares, no hay educación para comprender el arte sin referirse a los

hechos y a los procesos artísticos. Es cierto que muy recientemente ha comenzado un debate en torno a la redefinición de la materia que parece proponer el cambio de objeto de estudio del arte a la cultura visual. Como señala Goodman (1995) el arte no necesita recibir ninguna justificación más que en sí mismo y, la educación artística, encuentra su sentido en la educación general como el área o materia encargada de hacer llegar el arte a los jóvenes alumnos.

Es verdad que no deberíamos incurrir en el tópico de tratar de afrontar esta relación de un modo ingenuo, pero no es menos cierto que su complejidad intrínseca no elimina la necesidad de referirnos a ella. No resulta fácil ni frecuente recibir, dentro de los límites de la educación obligatoria, los conocimientos necesarios para iniciar el desarrollo de un criterio artístico básico. Por cierto, tampoco lo es, aún trascendiendo el ámbito de la educación formal.

Desde luego es necesario que se propongan nuevos campos de estudio que rompan los límites de los *curricula* tradicionales, a veces demasiado rígidos y estrechos para abarcar los cambios de la realidad contemporánea. Sin embargo, no puedo compartir perspectivas que traten de constreñir sus límites, de privar de la mirada privilegiada -que dura ya miles de años- que el arte ofrece, a los jóvenes, sobre su propio mundo.

*...podían ir de las pinturas rupestres de Songo a la escultura azteca, de las máscaras dogón al arte esquimal, de las esculturas de las Cícladas griegas a los bronzes chinos y siberianos, del arte sumerio al hitita, de las imágenes budistas de las cuevas de Yung-Kang a los guerreros de Benin, del totemismo abisinio al neolítico japonés, del arte de Oceanía a los iconos bizantinos, de algunos grabados alquimistas a los frescos románicos, por no hablar de las pinturas sumi-e y toda la caligrafía asiática, el arte naïf y el de los locos, los graffiti callejeros de entreguerras, los tatuajes y las artes del cuerpo... y tantas otras formas de expresión que han sido valoradas más recientemente (Tàpies, 1999, pag. 29)*

Nuestro reto como profesores, como formadores, es que seamos capaces de afrontar prácticas contemporáneas, y revisar nuestras propias concepciones sobre el arte. El arte contemporáneo es justamente una de las formas más ricas de acceder a la historia de las artes, sin recurrir a un criterio cronológico lineal. Desde luego, el diálogo con las obras de arte se establece en presente. Para Chillida el caballo de Santimamiñé -pinturas paleolíticas en Bizkaia- es una obra contemporánea

*...a mi cada día me gusta más... si ese caballo a ti y a mí nos emociona, ese caballo es contemporáneo. Ese es el tiempo que me interesa. Si ese caballo me hace temblar y vivir es contemporáneo, sigue siendo contemporáneo... Y sin embargo fijate que han pasado 12.000 años...He descubierto mucho en el arte del pasado. El autor de una obra es contemporáneo nuestro, es contemporáneo mío puesto que yo he tenido esas mismas preocupaciones con relación al dibujo, a la luz, aun plano...(Ugarte, 1995, p. 50).*

Entender una obra del pasado significa traerla al presente para comprenderla, para analizarla desde nuestra óptica contemporánea. Aunque es cierto que a veces para comprender nuestro presente -o el de un trabajo de arte- se hace necesario iniciar un proceso de búsqueda, y por cierto, la creación artística -como la naturaleza humana- entiende poco de limitaciones temporales, de culturas y geografía, para practicar con naturalidad absoluta el mestizaje cultural que el arte por naturaleza requiere. En el mismo sentido, Italo Calvino, se pregunta: *¿qué somos, qué es cada uno de nosotros sino una combinatoria de experiencias, de informaciones, de lecturas, de imaginaciones?. Cada vida es una enciclopedia, una biblioteca, un muestrario de estilos donde todo se puede mezclar continuamente y reordenar de todas las formas posibles* (2000).

Este es el concepto de contemporaneidad que me interesa transmitir a mis alumnos; el arte se presenta entonces como una referencia, *una amplia geografía donde detenerse a elegir un lugar*. Manolo Valdés reinventa las meninas, como antes de él las reinventó Picasso, y aun antes, al principio, las reinventó Velázquez.

*Desde siempre me he inspirado en obras de arte de otros -es muy conocida la serie de meninas realizada cuando trabajaba en el Equipo Crónica - pero...es que de la pintura sale de la propia pintura. Todo artista se dedica a la reinterpretación de lo ya existente. Es como si hubiera un gran alfabeto, y cada uno de nosotros añadiera su propia letra al todo. Ahora es Matisse, pero podría ser cualquier otro... (Entrevista a Manolo Valdés, 2000)*

La realidad que suele respirar el artista contemporáneo, liberado ya de cánones y de preceptos, no resulta otra cosa que una compleja trama de la que va entresacando los hilos con los cuales alcanza a construir esa otra realidad que es la obra de arte.

Aproximarse al arte hoy requiere un esfuerzo, no basta únicamente con mirar, es necesario conocer, comprender. Sin embargo, desde mi perspectiva personal y profesional he de reconocer que el sistema educativo general ofrece muy pocas oportunidades de adquirir una formación mínima con relación al arte. Desde luego,

resulta paradójico constatar la importancia de los esfuerzos e inversiones que los gobiernos de la mayoría de los países dedican a temas relacionados con el arte junto al escaso interés que la formación artística parece despertar.

Como destaca Debray (1994) *Ars moriens*, arte moribundo llamó Plinio el Viejo a la pintura en el siglo primero de nuestra era por haber sucumbido a los encantos del dinero. Las *muertes del arte* se suceden siglo tras siglo. Las escenas finales rara vez lo son. *El arte está muerto, viva el nuevo arte*, parece más que un destino inefable y un problema dinástico de sucesión.

*...rara vez se ha visto a un difunto que se encontrara en tan buen estado. Nunca, en proporción, las obras de arte se han vendido tan caras, nunca los artistas han estado mejor integrados en la sociedad, nunca ha habido más coleccionistas de obras de arte que hoy. Nunca se ha visto a tantos consumidores agolparse en los museos: quince millones en 1990 en los treinta y cuatro museos nacionales de Francia. Y los Estados, como los particulares, invierten cada año un poco más en adquirir, conservar, difundir las obras de arte. El monumento más visitado en el mundo ya no es el Taj-Mahal ni la torre Eiffel, sino el Centro Pompidou. En Europa se abre un museo por día, de modo que este continente está cubierto con un rutilante manto de museos análogo «al blanco manto de las iglesias» de la Edad Media. En diez años, Alemania ha construido trescientos, Japón doscientos, y ya hay más de mil controlados o reconocidos por el Estado en Francia, con más de 70 millones de visitantes anuales, y en los Estados Unidos, desde 1965, las entradas han pasado en un cuarto de siglo de doscientos a quinientos millones por año... (p. 203)*

La variedad de los lenguajes artísticos, las innovadoras estrategias de producción, el elitismo de algunos círculos artísticos especializados, la incompreensión del fenómeno artístico en la educación general, las carencias endémicas de los planes de estudio y la propia dinámica del arte contemporáneo inmersa en constantes y rápidas transformaciones parecen haber propiciado un distanciamiento cada vez mayor ente el espectador y la obra del artista. Esta situación se agrava si nos referimos al arte moderno y contemporáneo. Así pues, nueva paradoja, el arte contemporáneo se convierte en el más próximo y en el más lejano para nuestros jóvenes.

A diario, en estos últimos años, me he preguntado por qué mis alumnos -tan inmersos en algunos aspectos de nuestro tiempo- no sintonizan, en términos generales, con el arte contemporáneo. ¿Por qué el arte contemporáneo está tan alejado de los jóvenes, si este refleja en sus obras las mismas cuestiones que le preocupan a ellos?.

En este sentido, el proyecto de innovación docente *Unha nova mirada da arte*,

subvencionado por el Vicerrectorado de Profesorado de la Universidad de Santiago y organizado conjuntamente por el Departamento de Educación del Centro Galego de Arte Contemporáneo y el Departamento de Didáctica da Expresión Plástica de la Facultad de Educación de esta Universidad pretende plantear nuevos puntos de vista o interrogantes sobre el tema. Nace con la voluntad de ofrecer al profesorado y, por extensión, al alumnado del área de Didáctica da Expresión Plástica, la oportunidad de iniciar una reflexión crítica sobre lo que se está haciendo en el campo da Arte Contemporánea y de como estas nuevas tendencias deben ser tenidas en cuenta en el ámbito da Educación Artística.

En el marco del proyecto, se trata de trazar una rápida panorámica, a partir das reflexiones personales de jóvenes entre 15 e 20 años, basado en preguntas abiertas como: ¿qué opinas sobre a arte actual?, ¿conoces algún artista? ¿cuál, cuáles?, ¿qué te dicen las palabras informalismo, instalación, minimal, happening, conceptual...?

La mayor parte de los alumnos consultados en la Facultad de Educación (diplomatura de Maestro de Educación Primaria) demuestran la escasa relación que tuvieron con relación al arte actual, incluso comprendiendo un período amplio, cronológicamente hablando, que abarca las vanguardias artísticas de los primeros años del siglo XX.

En la mayoría de las reflexiones revisadas se reconoce abiertamente "no tener conocimientos", "no opinar por desconocimiento", "ignorancia en el tema", "formación nula". Tanto en las respuestas de la Facultad de Educación, como en las de Bellas Artes se plantea la necesidad de disponer de más formación e información para poder comprender el arte:

*El arte contemporáneo es para mí muchas veces incomprensible, debido a que mi formación en arte de esta etapa es nula (Fac. Educación).*

*Pienso que con más dedicación a este campo podría llegar a apreciarlo de una forma distinta y comprender realmente lo que el arte actual nos quiere decir (Fac. Educación).*

*Hay que señalar la incomprensión, y la no educación en este tipo de arte. No estamos educados para él, para comprenderlo, no conocemos su código, y llegamos a rechazarlo de tal forma que lo discriminamos y somos indiferentes ante él (Fac. Educación).*

*Falta una educación artística desde la infancia que ayudaría a que todo el mundo entendiase y sobre todo comprendiese el arte en general (Fac. BBAA).*

*Es un arte muy intelectualizado que sólo entienden aquellos que recibieron una educación adecuada para esto (Fac. BBAA).*

*El arte contemporáneo se considerará como arte en el momento en que se le ofrezca una información total al resto del mundo y sea accesible al público (Fac. BBAA).*

En este contexto, conseguir estrategias que posibiliten a los alumnos encontrar, descubrir, deconstruir, la formación artística que reclaman se convierte en un ejercicio de responsabilidad profesional y en un eje sólido sobre el que estructurar un *currículum* artístico contemporáneo. Tratar de modificar la actitud de rechazo -un prejuicio, más que un juicio- que frecuentemente demuestran al aproximarse al arte contemporáneo, constituye un propósito concreto. Contribuir a desarrollar su comprensión del arte desde un nivel intuitivo o autodidacta a una comprensión más elaborada o instruida, que de la posibilidad de iniciar recorridos personales, de encontrar geografías inéditas, de descubrir lugares -contemporáneos o no- donde detenerse e iniciar una auténtica experiencia artística, es una referencia esencial.

Es posible que la decepción generada en torno al debate modernidad y posmodernidad, el fracaso del *proyecto ilustrado* en el que me atrevo a decir que todos hemos sido educados o la crisis del objeto artístico, que se saldó con la desaparición de las obras tradicionales, haya sido transmitido -intencionadamente o no- a las generaciones más jóvenes, educados al fin y al cabo sobre nuestros propios valores. Vivimos una época de incertidumbres. Cada persona, como cada artista, ha de construir sus propias certezas. Se establece entonces la necesidad de un diálogo entre el observador y el artista donde cada realidad construida puede encontrarse o chocar frontalmente con la de su interlocutor. Por eso, como afirma Bosch (1998) puede que el carácter contemporáneo de las artes sea una provocación constante a la introspección y que ahí radique su capacidad para producir un rechazo a la totalidad o despertar un interés tenso y creciente.

Lo que sí he podido comprobar es de cuando invertimos esa actitud mecánica de rechazo, nos sorprende comprobar la calidad y cualidad de las aportaciones de los jóvenes interlocutores. Sorprendente es también verificar que las propuestas que despiertan el interés de los alumnos, son las mismas que plantean, en sus trabajos, los jóvenes creadores: identidad, ecología, violencia, vida y muerte, natural -artificial, realidad-ficción, cruce de culturas...



(figura 2)

*...Los jóvenes creadores reclaman su espacio, pero ese espacio lo ocupan las obras de viejos creadores que se niegan a ceder espacio. Los jóvenes presentan garra y tesón, desasosiego y miedo, furia en lata. Para que alguien haga ARTE, para que pueda crear, tiene que tener un espacio y hoy sólo algunos disponen de espacio. Conozco a multitud de chicos que se ahogan en lágrimas porque no tienen tabaco, ni una mesa donde trabajar ni una máquina de escribir, ni dinero para pinturas. Conozco a una chica que robaba barras de labios para pintar. No existe una infraestructura. El arte no interesa tanto como una buena flota de aviones y por lo tanto, un piloto valdrá más que un magnífico escritor, o una bestia de la pintura. No hay facilidades, por eso los que salen a la luz parecen violentados, rabiosos, drogados, exhaustos, agredidos. Es justo?...(Pablo Portero Serantes, 1998. Facultad de Educación).*

*...Outro escenario moi suxerente é o monte queimado. Os troncos tronzados e carbonizados das árbores enmarcarían unha escea presidida por un traxe de noiva branco, aínda que suxo e rachado, sostido par ponlas ennegrecidas que asomarían polas súas mangas. O día había de ser plumizo e tormentoso.... Esta idea posúe unha grande riqueza de contrastes: o branco/ o negro, a ilusión/ a decepción, o que está por empezar, o rematado...*

*Afondando nesta liña de xogar cos contrastes, ocurriuseme facer unha montaxe baseada no uso de cometas como vehículo expresivo. As cometas son obxectos que asociamos automáticamente coa infancia, con risas, con dinamismo, con diversión. Ó rachar con rutinas asociativas conseguimos reclamar a atención do espectador ou espectadora, que pasa de pensar que lle lembra aquel obxecto familiar e coñecido a preguntarse que é que fai alí A obra trata de propoñer unha reflexión sobre a anguria e o terror que padecen as persoas que impotentemente sinten como se ven abaixo todo o seu mundo entre estoupidos, metralla e lume caído da panza de algún bombardeiro do bando dos "bos", en clarísima referencia ós Balcans ou a calquera outro campo de probas das nosas delicatessen democráticas. Dende unha veiga verdescente e primaveral elévanse no aire un grupo de cometas, cada unha delas construída en forma de cruz, de cor negra, e cunha fila de crespóns tamén negros descolgándose das súas colas. A cor negra, aparte do seu evidente simbolismo fúnebre e coaccionante, neste caso serve para resaltar aínda máis Os contrastes contradictorios dos que estou a falar: cando pensamos en cometas non o facemos en cometas negras... O impacto da imaxe coido que debe ser considerable. (Andrés Duro Fernández, 1998. Facultad de Educación).*

(figura 3)

*...sigo reflexionando sobre el "ruido" y el "ritmo" en la ciudad. La falta de orden, o de "caos" (el orden de la ciudad es el caos que percibimos de ritmos superpuestos), es ese ruido que se hace necesario para que exista conceptualmente el sonido (o el silencio).*

*La falta de ritmo (de simetría) de las paredes viejas de las ciudades, de los muros que conservan porciones de miles de carteles publicitarios arrancados, de las malas hierbas que nacen entre las piedras, o del cuadro abstracto que dibuja el*

*óxido en los canalones de las casas, son la nota orgánica que produce ese ruido necesario para que exista el ritmo o el sonido de la ciudad.*

*...Estoy convencido de que hay un punto en que lo natural y lo urbano se confunden. Hay un elemento común. Pero ese elemento no es el parque, no es un jardín o la decoración vegetal de la mediana de una avenida, o los árboles colocados en una acera y que se alternan con los postes del alumbrado.*

*Lo urbano toma carácter natural cuando percibimos la falta de ritmo, o dejamos de percibir el ritmo. Los hierros oxidados y las paredes viejas están más cerca de la esencia de la naturaleza que el césped de un parque (Daniel López Abel, 2001. Libre configuración).*

*La fotografía como una cristalización del instante visual....*

*... pensamos en jugar con las líneas, tanto curvas como rectas, que son las que dan unidad a todas las fotografías, estableciendo contactos entre ellas, ...*

*Las líneas y el color sirven de nexo a todas las fotografías de la serie ... las mismas personas, con diferentes estados de ánimo, se representan en un mismo espacio, pero aunque el lugar es el mismo, las diferencias y continuidad entre una imagen y otra se expresan con continuidad lineal entre ellas, ... pretende que el observador participe en la acción que realizan los personajes a lo largo de toda la secuencia.*

*... Esta secuencia regulada por la línea y el color pretende representar al tiempo, a la secuencia temporal en la que el sujeto experimenta sensaciones, y la duración de la existencia del sujeto también sigue un recorrido lineal ... (Pablo Barcia, Manuel Darriba y Lino Abelleira, 2002. Facultad de Educación).*

*... Son varias las ideas que mueven la obra, una de ellas por la cual elegimos la figura geométrica del círculo (representación plana de la esfera), es porque creemos que representa la forma perfecta: ¿por qué figura geométrica está formado el Sol?, ¿y la Tierra?, ¿y el resto de los planetas?, ¿y las estrellas?,...*

*Con esta pequeña obra nos gustaría representar aquello que el hombre, como ser inteligente no puede controlar: la vida (representada por el semicírculo de flores) y la muerte (representada por el semicírculo de conchas). Esto trae consigo otras similitudes: el día y la noche; la claridad y la oscuridad; la paz y la guerra; el amor y el odio...*

*A lo largo del proyecto, conseguimos comprender las distintas formas de entender el arte, sobre todo el efímero y como se puede trabajar en la naturaleza sin que esta se vea dañada. Aprendimos también que se puede trabajar directamente con materiales del entorno, evitando las herramientas y utilizando técnicas de construcción tradicional: que se puede dibujar con flores, escribir en el agua y dejar huella de ello, a pesar de que algún día esa intervención será borrada de la naturaleza. Y aprendimos que estas obras no pueden ser trasladadas a ninguna parte, pero que se dan a conocer a través de la fotografía (Sonia Sánchez y Dolores Suárez, 2000. Facultad de Educación).*

**(figura 4)**

## Del arte, la educación y otros lugares contemporáneos

Es cierto, como señalan Burgess y Addison (2000) que a pesar de movernos en los inicios del siglo XXI, continuamos impartiendo la formación artística con procedimientos y prácticas más coherentes con el siglo XIX. Haciendo justicia a la diversidad del arte contemporánea y teniendo en cuenta sus propios lenguajes, la formación artística necesita, también, encontrar y utilizar métodos y estrategias coherentes con la práctica artística contemporánea. Se constituye, así, como finalidad educativa que los alumnos adquieran modos de pensamiento, comprensión y expresión artísticos que tengan relación con su vida.

He optado -como justifica mi práctica docente de estos últimos años- por una orientación de Formación de Profesorado basado en proyectos-proceso de aprendizaje desde una concepción artística de la educación y también desde un concepto concreto de Educación Artística. De este modo, las características del propio contexto educativo, me han llevado a un programa estructurado en proyectos-proceso como un modo de resolver las cuestiones relativas a estas materias en la práctica. Los contenidos se funden con los modos de actuar, lo relativo al arte con el campo de la educación artística, sin perder de vista que se persigue un modelo de formación que despierte en los alumnos el interés y el conocimiento del arte contemporáneo y que a la vez les ayude como profesores a valorar el papel del arte en la educación y fuera de ella, al mismo tiempo que a diseñar y reconsiderar su práctica docente en el futuro.

Una perspectiva como la que sostengo enfatiza la analogía entre el modelo de formación de profesorado y el proceso de creación artística. El desarrollo profesional del artista se alcanza en la medida que se aleja de la idea según la cuál el camino hacia el virtuosismo radica sólo en la imitación de otros, hasta llegar a comprender que por el contrario, la clave se halla en encontrar un modo personal de hacer, de expresar la síntesis entre idea y acción: la idea genera la forma artística, la forma artística expresa la idea y la acción. Entre ambas se establece un intercambio recíproco, un continuo fluir, que origina el perfeccionamiento y la extensión del hacer artístico, el constante proceso de búsqueda y reflexión que caracteriza el proceso de creación. (figura 5)

Una de las más importantes transformaciones del arte contemporáneo es la incorporación la idea de proceso. El sentido de lo artístico se sitúa en el propio movimiento interno, en la acción de intervenir, buscar o participar. Una formación artística contemporánea no debería implicar una acción concreta o unívoca, sino más

bien un proceso de aprendizaje, un proyecto de creación en el que involucrarse, un archivo de posibilidades al que referirse en la reflexión individual y colectiva que como profesor deberá iniciar sobre los límites o las fronteras cada vez más sutiles entre el arte y la educación.

Pero, el modelo extrae a la vez del arte contemporáneo su carácter abierto, en desarrollo, su diversificación esencial. La variedad de los lenguajes artísticos, la generalización de estrategias creadoras de autor, la variedad de modos de producción artística hacen que el arte sea considerado como un prisma de múltiples facetas, imposible de abarcar desde un único punto de vista.

Los proyectos-proceso se diseñan como instrumentos para ayudar a los alumnos y al profesor a aprender y a experimentar el arte, a desarrollar su autoeducación artística. Los estudiantes tienen, como el profesor, un papel activo, no son observadores, ni consumidores de datos o teorías; al contrario deben disponer de oportunidades para desarrollar su conocimiento artístico. Los proyectos describen ese encuentro educativo: identifican una situación de trabajo artístico, un tema o material con el que enfrentarse, una tarea que debe iniciarse... pero no especifican lo que ha de aprenderse, hasta donde puede llegarse: se espera de los alumnos respuestas imaginativas, diferentes, divergentes... Los profesores proponen o simulan contextos de trabajo, cada alumno pone en juego sus capacidades para encontrar una respuesta o significado personal, una opción - productiva , crítica o de reflexión estética- singular y propia. Podríamos hablar, en terminología de Grossberg (1994) de una pedagogía de posibilidades, una pedagogía que tiene por objetivo no definir *a priori* los resultados sino dar a los alumnos la oportunidad de articular su futura formación de maneras inimaginables.

Si nuestro deseo es que los futuros profesores vayan más allá del conocimiento conceptual que se imparte, es necesario brindarles la oportunidad de participar en modelos de formación que incorporen una relación integral y esencial entre las actividades -acciones- y el conocimiento conceptual -formal- que se desea transmitir. Como Gardner (1994) apuesto por la idea de que unidades de diseño (sistemas organizados) como los proyectos-proceso ofrecen esta síntesis. De este modo, intento transmitir a los alumnos aquellos contenidos que me parecen esenciales con relación al conocimiento artístico dotándoles, a partir de su propia experiencia -de su participación en un modelo de proceso- de un paradigma de acción que les ayude, como referente, a organizar y reconsiderar su práctica futura.

Los proyectos-proceso representan una hipótesis de trabajo. En esencia, llevan implícita la noción de proceso y de acción. Por su carácter de experiencia integradora atienden a la diversidad y a la diferencia individual. Por su intención de plantear un contexto en el que emular un proceso de creación artística, podría hablarse -empleando la terminología digital- de *un modelo de simulación*. Se trata de articular un sistema organizado de *simulación* donde cada alumno o alumna se comprometa con una búsqueda personal, para encontrar respuestas -o nuevos interrogantes- sobre su formación que favorezca el autoaprendizaje y repercuta en una mayor adecuación a la realidad cambiante del mundo en el que vive.

*... a través de los proyectos-acción realizados, junto con las aportaciones de mis compañeros, el foro de debate, los aspectos colaborativos, el diverso material expuesto en clase, la investigación y búsqueda realizada, lo volcado en el campus virtual ...he elaborado mi propio concepto de identidad que seguramente no abarcará todos los aspectos posibles, pero refleja cuáles son mis pensamientos, dudas, desconocimientos, conocimientos, expresiones, ... y visualizaciones sobre el mismo.*

*... es una identidad que cambia, cambia en una evolución en el tiempo y en el espacio. La identidad marca una forma de ser, pero también una forma de hacer...*

*... pero cuando nos referimos a la identidad como una identificación a instancias oficiales ¿no es esta un número?, ¿un juego de líneas?, ¿una grafía?... (Roberto Núñez Méndez, 2002. Facultad de Educación).*

El arte actual adopta, también las tecnologías de la información y la comunicación: ordenadores, producción y grabación de vídeo y audio, fotocopias, fax, televisión... combinando textos electrónicos, palabras, sonidos e imágenes; y convirtiendo todo ello en complejos e interesantes caminos. Desde este compromiso, durante el curso 2001-2002, hemos comenzado a explorar las posibilidades didácticas de los itinerarios virtuales en la Formación del Profesorado, empleando como soporte la plataforma de la Universidad de Santiago, como una referencia complementaria de la docencia presencial. La puesta en marcha de un proyecto como este implica el desarrollo virtual de una parte de la docencia. En este caso, es producto de la reflexión y el intercambio interdisciplinar de dos áreas de conocimiento diferentes -Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación y Didáctica de la Educación Visual y Plástica- que encuentran ejes comunes en su desarrollo conceptual. Desde luego que la utilización de las nuevas tecnologías por si mismas no redundan en la mejora de la calidad de la enseñanza en las

instituciones universitarias -ni en ninguna otra institución educativa- pero implica enfrentarse a modificaciones en la estructura y propuesta metodológica. En este sentido, al hablar de formación en la red, o *web instruction*, se hace referencia a la utilización de los recursos y posibilidades que la Red ofrece. El manejo de documentos hipermedia o la utilización de servicios colaborativos de Internet como: correo electrónico, foros, grupos de discusión, etc. dan la oportunidad de interactuar con múltiples y diversos entornos culturales.

*La Red proporciona a los profesores de arte y al alumnado acceso a un mundo de textos e imágenes electrónicas, es un enorme almacén de material gratuito para manipular que está esperando para ser utilizado. Los alumnos pueden descargarlos, jugar con ellos, explorarlos e investigarlos, modificar su significado y crear nuevos significados (Ash, 2000, p. 83)*

En este caso, creo que los itinerarios virtuales adquieren su justificación en la medida en que:

- Una práctica reflexiva implica reconsiderar la propia labor docente. Esto obliga a diseñar fórmulas para superar las limitaciones que se constatan en la práctica. La dificultad para acceder a la bibliografía y documentación artística actual es un hecho constatado. Las bibliotecas, con buen criterio, no disponen del número de ejemplares suficientes de este tipo de publicaciones, de precio necesariamente elevado -piénsese en el número y calidad de las imágenes que es necesario incluir- para que los alumnos puedan acceder a ellos con la disponibilidad deseable. Volcar en plataformas virtuales materiales visuales adecuados contribuirá a hacerlos más accesibles para todo el alumnado.
- El uso de la Red facilita a profesores y alumnos acceso a un mundo de textos, sonidos e imágenes electrónicas. Museos, fundaciones, galerías, archivos y páginas sobre artistas, proporcionan una fuente de información contrastada y de calidad. Además, invita a la participación activa y en directo en obras artísticas o proyectos que se realizan en la Red, o a la divulgación e intercambio de sus propios trabajos.
- Acercar a los alumnos y alumnas al arte como realidad en constante cambio supone considerar dentro de los programas, prácticas artísticas que emplean

como soporte expresivo las nuevas tecnologías. Así: CD-Rom, arte electrónico y arte en la Red o Net.Art

Como conclusión, me gustaría situar esta propuesta dentro de un esfuerzo contemporáneo por articular una formación artística que propone un modo de aprender y enseñar sobre el arte a través de una mentalidad más crítica, reflexiva y creativa; donde ofrecer, a los jóvenes, la oportunidad de comprender el arte como algo que tiene relación con su vida; como un puente entre dos maneras de conocer y representar el mundo.

Cada profesor -y cada alumno- necesita la oportunidad de encontrar aquella manera con la que personalmente se identifica, la que mejor se adapta a sus necesidades, al contexto educativo en el que trabaja, a las condiciones, en fin, de su acción docente. Por esta razón, desde mi punto de vista, la formación artística debería facilitar a los alumnos -y a sus profesores- itinerarios artísticos de formación personalmente significativos y singulares que les inciten y les animen a encontrar lugares donde detenerse a dialogar con el arte y la educación desde un punto de vista contemporáneo.

Por último, nos gustaría aprender -como propone Tàpies- que el patrimonio de la cultura universal, como pone de manifiesto la creación artística, debe ser lo contrario a la imposición, la uniformidad, a la mezcla indiscriminada y al todo vale... *en el mundo del arte esto nace de la pluralidad de tendencias, costumbres, ideas y creencias de todos los tiempos y de todos los lugares; pero también de la valentía y el rigor para escoger* (Tàpies, 1999, p. 34).

## Bibliografía:

AGRA, M<sup>a</sup> Jesús (coord. 1999): *Unha nova mirada da arte*, Servicio de Publicaciones. Universidad de Santiago.

ASH, Andy (2000): "Bite de ICTBullet: Using the World Wide web in Art Education", pp.83-97, en Hickman, R.: *Art Education 11-18. Meaning, Purpose and Direction*, London, Continuum.

BOSCH, Eulalia (1998): *El placer de mirar*, Ed. Actar.

BURGESS, L. y Addison, N.(2000): "Contemporary Art in Schools: Why Bother?", pp14-37, en Hickman, R.: *Art Education 11-18. Meaning, Purpose and*

*Direction*, London, Continuum.

CALVINO, Italo(2000): *Seis propuestas para el nuevo milenio*, Mondadori.

DEBRAY, Régis (1994): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós.

GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

GOODMAN, Nelson (1995): *De la mente y otras materias*. Madrid, Visor.

GROSSBERG, L. (1994): "Introduction: Bringin'it all back home: pedagogy and cultural studies", en Giroux, H. y MacLaren, P.(eds): *Between Borders*, New York and London, Routledge, pp. 16-21.

HICKMAN, Richard (2000): *Art Education 11-18. Meaning, Purpose and Direction*, London, Continuum.

TÀPIES, Antoni (1999): *El arte y sus lugares*, Barcelona. Siruela.

UGARTE, Luxio (1995): *Chillida: dudas y preguntas*, Donostia, Erein.



# CARACTERIZACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

Characterization of learning in the plastic arts and visual education.

**Ana García-Sípido Martínez. U.N.E.D.**

Resumen: El artículo reflexiona sobre el aprendizaje plástico y visual, sobre su significación comunicativa y su valor educativo. Por otro lado, también propone una experiencia plástica a través de un modelo paradigmático del aprendizaje.

Palabras clave: Educación Artística, modelos educación, tipos de aprendizaje.

Abstract: The process, communicative significance and educational value of visual and plastic arts experiences awaken interest as a method of learning. The inherent implications, the confrontation with the stimulus (releasing the activity), the process (lived) and the result (obtained) presuppose a paradigmatic model of learning. The behaviours which come into play are varied and complex and all of them are related to aspects of integral training. Here learning is defined more as a process than as a result, in an activity of assimilation and reworking on the part of each student. It is necessary to analyse and evaluate plastic arts and visual learning as the development of exploratory curiosity and referential capability, as well as the releasing of energy, tensions and thinking about the experience itself. We propose developing a series of attitudes that are demonstrated in significant changes of behaviour favouring an interest in what is new, in a consistent approach of questioning and seeking explanations (conceptual and technical), making learning for the student and the teacher both recognisable and identifiable.

Keywords : artistic education, visual and plastic arts experience, significant learning, integral training

## Índice

1. Aproximación al concepto de aprendizaje.
2. Caracterización del aprendizaje plástico y visual.
3. El aprendizaje plástico y visual como método paradigmático de conocimiento.
4. Propuesta metodológica de aprendizaje plástico y visual.

## 1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE APRENDIZAJE:

Puede definirse el aprendizaje como un cambio sustancial en el **conocimiento** y

la **conducta** del alumno y se configura como el ámbito **nuclear** de la enseñanza, en una actividad de asimilación y reelaboración por parte de cada alumno. Pérez-Gómez (1985) distingue tres fases principales:

- La de **adquisición**, desde la recepción física hasta la comprensión significativa.
- La de **organización** y **retención**, a partir de estructuración y combinación.
- La de **utilización**, que comprende los fenómenos de transferencia, solución de problemas y creación .

Por ello, es importante destacar aquellas teorías centradas en el alumno y que se sitúan en la línea de lo verdaderamente **formativo**. Así:

- El aprendizaje COGNITIVO se define por la importancia de las **estructuras y esquemas internos** del alumno. Se caracteriza por la importancia que se da al periodo evolutivo del alumno como “filtro” en el proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje SIGNIFICATIVO utiliza las concepciones, representaciones y conocimientos del alumno como **instrumento de interpretación** del aprendizaje. El gran logro de esta teoría es conectar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos, de forma sustantiva y sin arbitrariedades.
- La corriente CONSTRUCTIVISTA, es en parte una síntesis de las dos anteriores, pero pone especial énfasis en el conjunto de **construcciones explicativas** por parte del alumno a partir de su experiencia personal. El aprendizaje se produce cuando el alumno encuentra sentido entre los elementos nuevos y los que ya existen.
- El aprendizaje COMPRENSIVO implica el mismo proceso significativo y activo constructivista y, además, la búsqueda de comparación y **acuerdo** entre las posibilidades del nuevo concepto y la idea previa. El alumno hace del aprendizaje algo comprensible en la solución de problemas concretos.

## 2. CARACTERIZACIÓN DEL APRENDIZAJE PLÁSTICO Y VISUAL:

Se dice que los aprendizajes plásticos se sitúan en dos planos. uno **conceptual** y otro **objetual**, según se basen en esquemas “sabidos” o “vistos”. La pregunta, aún sin contestar para muchos de los interesados en este tipo de aprendizaje, es si hablamos, como en filosofía, de conceptos y especulaciones (estética, belleza, formatividad, abstracción, ....), si atendemos, como en la química, a datos empíricos (mezcla de colores, proporción, equilibrio, textura,...), o si, por el contrario hemos de plantearnos la conjunción de los dos supuestos y, como en la física los conceptos de espacio y tiempo se combinan con comportamientos de energías constatables, la plástica debe atender a los ámbitos conceptual y empírico como base de su aprendizaje

En todo caso se tiende a considerar que, en la experiencia plástica y visual, intervienen varios factores:

- Factor **creador** que determina la mayor o menor libertad, originalidad e independencia en el "hacer" y "utilizar", a la vez que el mayor o menor sentido crítico.
- Factor **intelectual** que aporta datos sobre la facilidad de adquisición de conceptos, en la abundante o escasa información en los trabajos.
- Factor **estético** que define la organización del pensamiento en forma y color, así como la capacidad de armonía compositiva
- Factor **emocional** que determina el nivel de identificación con el trabajo y la flexibilidad para adaptarse a nuevas experiencias.
- Factor **perceptivo** que se centra en la capacidad del alumno para percibir, analizar, diferenciar y retener.
- Factor **social** que da el mayor o menor grado de capacidad de compartir y trabajar en grupo y el cómo relaciona sus experiencias con las ajenas.
- Factor **físico** que tiene que ver con el plano procedimental y la mayor o menor habilidad y destreza.

Algunas teorías defienden que estos factores se dan en mayor o menor medida dependiendo del carácter conceptual o visual de la etapa de desarrollo y de la propia mentalidad del alumno y que a lo largo de su desarrollo se van decantando los rasgos que definirán su personalidad, claramente reflejados en su aprendizaje y sus obras. Se supone que, a partir de estos datos, y considerando el desarrollo como la variable que mas influye en el aprendizaje, la enseñanza debe basar sus estrategias didácticas en los factores y aspectos que cada etapa aporta y la consideración de dos tipos de mentalidades:

- La **OBJETIVA**, se refiere a un alumno observador, visual y analítico. Sus trabajos reflejan mas idea de **conjunto** que detalles. Se expresa en base a la observación y resuelve las formas de manera analítica (del todo a las partes).
- La **SUBJETIVA**, es emocional, háptica y sintética. Se relaciona y expresa a partir de sus experiencias y preconceptos de la realidad. Confiere a las formas una solución sintética (de las partes al todo).

Sin embargo, la Educación Plástica no se reduce a dejar que el desarrollo natural se produzca, ni siquiera a detectar anomalías en ese desarrollo (mas propio de psicólogos que de didáctas disciplinares). El excesivo énfasis en el desarrollo gráfico infantil puede derivar en el grave error de considerar el aula de plástica como un “laboratorio” de psicología infantil, cuyos objetivos nada tengan que ver con un verdadero **aprendizaje** plástico. La Educación Plástica y Visual debe influir decisiva y directamente en aprendizajes específicos que proporcionen al alumno la oportunidad de conocer sus posibilidades y sus limitaciones Si un grave error es esperar de los alumnos mas de lo que su fase de desarrollo puede dar, es igualmente equivocado conformarse con lo “natural” sin intentar, por el aprendizaje, optimizar sus posibilidades.

El análisis de los dibujos infantiles ha sido objeto de estudio y, desde diversos campos, se ha investigado experimentalmente, introduciendo variables, para sacar conclusiones sobre los factores que inciden en el desarrollo gráfico infantil. La Educación Plástica y Visual debe preocuparse, desde la investigación, en considerar qué factores y variables, además de las sociales y personales, pueden influir desde el área artística y su metodología didáctica e intentar con ello formular sus propias teorías y establecer generalidades. Hasta ahora las investigaciones han ido más en la línea psicológica que didáctica. Durante el siglo pasado los **tests Psicodiagnósticos** a partir del dibujo han sido la base para teorías como la de Widlocher (1982) que estudia aspectos de la personalidad infantil. Luquet (1927) planteaba a principios de siglo diferentes categorías y aspectos en el dibujo infantil, desde el realismo lógico y visual definió las dos tipologías de los niños y sus dibujos. Las formas figurativas han sido el objeto de investigación para Abad (1983) sobre el árbol y estudia aspectos de proporción, miembros, tamaños y detalles que, en el plano psicológico ilustran aspectos de la personalidad. La familia, la casa o la figura humana, también han sido objeto de estudio para este tipo de tests.

Hasta aquí queda claro el desarrollo universal, inevitable e inherente, del ser humano. Pese a ello, ya desde la Psicología Evolutiva, se consideran de gran importancia la **experiencia y la acción**, factores personales, ambientales y culturales, que propician ese desarrollo y en estos últimos tiene una presencia importante y decisiva la Educación Plástica y Visual.

### 3. EL APRENDIZAJE PLÁSTICO Y VISUAL COMO MÉTODO PARADIGMÁTICO DE CONOCIMIENTO.

Ya se ha hablado de la atención por la producción plástica infantil desde las perspectivas psicológicas, pedagógicas y artística. En poco tiempo se ha pasado de una interpretación descriptiva y evolutiva de los procesos mentales, a una interpretación impregnada de **variables** culturales y personales. La Psicología Evolutiva en teorías como las de Piaget, (1978), Ausubel (1973), Luquet (1972) y Widlocher (1982), propugna una Educación Plástica y Visual, no intervencionista, basada en el proceso natural del desarrollo. La Psicología del Aprendizaje en propuestas de tipo constructivista como las de Feldman (1970) y Arnheim (1993), considera factores determinantes, como la Educación Plástica y Visual, para ese desarrollo.

En esta línea de reflexión es posible afirmar que los aprendizajes que se adquieren con la experiencia plástica y visual son, en unos casos, específicos del área y en otros comunes a otras áreas y comportamientos. Las implicaciones que entran en juego en este aprendizaje, pueden definirlo como un modelo **paradigmático** de aprendizaje. La confrontación de el estímulo (desencadenante de la actividad), el proceso (vivido) y el resultado (obtenido) suponen elementos y factores variados y complejos relacionados con aspectos de su formación.

En cuanto a los aprendizajes específicos del área, Estrada (1985) llega a decir que el aprendizaje plástico puede tener el valor de una acción gratificante, no necesariamente utilitaria, que se

justifica a sí misma, evidenciando comportamientos de pensamiento **reflexivo** que tiende a conseguir una cierta sistematización en sus propias ideas. Otros teóricos van mas allá y, como Albers (1971), advierten que si el aprendizaje artístico es algo que no se procura, no se dirige y no se interpreta, puede ocurrir que no exista y Levi-Straus (1984) afirma que se trata como en otras áreas, sencillamente, de enseñar y aprender.

Cabe concluir, por tanto, que el aprendizaje plástico implica la adquisición de **capacidades favorables para el resto de las áreas**. En este sentido colabora al desarrollo de la curiosidad explorativa, la capacidad referencial, la descarga de energía y tensiones en una acción libre y la reflexión sobre la propia experiencia. Dentro del aprendizaje **específico del área** se adquiere capacidad para solucionar relaciones espaciales, relacionar conceptos con forma y obra con realidad, confirmación de las capacidades propias, comprobación de las capacidades ajenas, dialogo con la obra, soluciones ingeniosas en la elaboración de signos, investigación con diferentes percepciones (táctil, visual...), observación de las características de los objetos y tendencias a la síntesis y el esquematismo.

Una Educación Plástica y Visual adecuada tiene un gran valor formativo y desarrolla unas **actitudes** que manifiestan cambios de conducta significativos. La Educación Artística fomenta el interés y **curiosidad** por el conocimiento de lo nuevo, favorece una actitud de interrogación y de búsqueda de explicaciones (conceptuales y técnicas), que contribuyen a desarrollar argumentos propios y rigor en las decisiones. El aprendizaje plástico y visual, considerado como una dimensión visual en el conocimiento y la relación con el entorno, debe ser lo mas opuesto a la indiferencia, fruto casi siempre de la ignorancia. Con respecto a la relación con ese entorno físico y plástico, desarrolla actitudes de **compromiso y respeto** ante lo que conoce en sus valores y propiedades. Es, además, un aprendizaje vivencial y manipulativo lo que supone un alto grado de **interés indagativo** en las funciones, propiedades y modificaciones de las cosas.

El aprendizaje plástico y visual es algo que se **construye**, se desarrolla en **estadios** y con diferente ritmo en cada individuo, no se adquiere espontáneamente y no se produce sin una sistemática intervención externa (educación). Para adquirir conceptos plásticos son imprescindibles, no solo implicarse en operaciones formales, sino también comprometerse con reflexiones mentales. Los alumnos interiorizan su experiencia plástica y construyen sus propios significados, que influirán en aprendizajes posteriores.

#### 4. PROPUESTA METODOLÓGICA DE APRENDIZAJE PLÁSTICO Y VISUAL

Son tantas las teorías y los modelos que es fácil caer en la tentación de conjugar todo y hacer de ello una mezcla irreconocible e inviable. De lo que se trata es de hacer **reconocible** e identificable el aprendizaje, para que el alumno sea consciente de ello y, como consecuencia lógica, el profesor pueda valorarlo. La práctica plástica, como contenido factual, no puede ser algo superficial basado en actividades sin sentido ni justificación. Si una buena enseñanza radica

mas en plantear buenas preguntas, que en dar buenas respuestas, el aprendizaje plástico debe estar basado en propuestas pertinentes que procuren aprendizajes específicos.

Después del “laissez faire” y el arte como experiencia promovido, entre otros, por Dewey (1949) y aceptado como estímulo inicial en los primeros años, el aprendizaje debe basarse en la dificultad que comporta cualquier entrenamiento y adquisición de conceptos y, como consecuencia, aportar la satisfacción del avance y el conocimiento. En cualquier caso el aprendizaje, por definición, supone un **cambio** en el individuo y la Educación Plástica y Visual debe producir ese cambio, sino ¿de qué estamos hablando?. A partir de esta concepción disciplinar del aprendizaje plástico y visual, queda abierta la reflexión sobre una didáctica que intervenga como instrumento catalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje y la definición de un **currículum** que oriente e integre ese proceso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERS, J.(1971): *Interacción del color*. Madrid. Alianza.
- ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona. Paidós.
- AUSUBEL, D. (1973): *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. Buenos Aires. Ateneo..
- DEWEY, J. (1949): *El Arte como experiencia*. Méjico. Fondo de Cultura Económica..
- ESTRADA, E. (1985): “*Introducciones a los elementos del lenguaje plástico através del análisis y comentario de obras*” *Aspectos didácticos de Dibujo I*. Zaragoza. ICE Universidad de Zaragoza..
- LEVI-STRAUSS, C. (1984): *La mirada distante*. Barcelona. Argos Vergara.
- LUQUET, G. (1972): *El dibujo infantil*. Barcelona. Redondo.
- PEREZ GOMEZ, A. y GIMENO, J.( 1985): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal..
- PIAGET, J. (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid. Siglo XXI..
- WIDLOCHER, D. (1982): *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona. Herder..

## **CALIDAD Y SENTIDO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA OPTICA DEL BACHILLERATO**

The quality and meaning of artistic education from the viewpoint of the final stage of secondary education.

Leonor Seguí Nebot

**Resumen:** Partiendo de un breve análisis de la educación en España, concretada en el descenso del gasto público a lo largo de los últimos años, se plantea que el cambio de la LOGSE por la nueva LOCE no da respuesta, tampoco, a los problemas planteados por la Educación Artística en el sistema educativo. Problemas que se concretan en la ausencia de recursos, una deficiente concepción de la función educativa del arte y una necesidad de mejora en la formación del profesorado que se incorpora a los centros docentes, abogando por una formación pedagógica y didáctica asumida desde las Facultades de Bellas Artes, el mantenimiento de la especialidad de la Educación Plástica y Visual en las E. U. de Magisterio y por la creación del Maestro especialista en Educación Plástica y Visual.

**Keywords:** educación artística, calidad educativa, espacios educativos del arte, ESO, Bachillerato, formación de profesorado

**Abstract:** Starting from a brief analysis of Spanish education, based on reduced public expenditure during the past few years, the article states that the change from the LOGSE to the new LOCE does not either provide an answer to the problems posed by artistic education in the education system. Problems that can be traced to the lack of resources, an unsatisfactory concept of the educational function of art and a need to improve the training given to teachers who join teaching centres, advocating pedagogic and didactic training given in the Fine Arts Faculties, keeping the speciality of plastic arts and visual education in the University Teacher Training Colleges and creating specialist teachers in plastic arts and visual education.

**Keywords:** artistic education, educational quality, educational spaces for art, ESO and the final stages of secondary education, teacher training.

### **DATOS PARA UN ANÁLISIS DE LA CALIDAD EDUCATIVA.**

Antes de entrar en la radiografía concreta de la situación de la Educación Artística en el Bachillerato de Artes, que es el motivo central de mi análisis, quiero hacer un “chequeo general al estado de salud” en la que se encuentra la Enseñanza y la Educación en estos momentos, porque la percepción que tengo es que tenemos un “corazón débil en un cuerpo también enfermo”.

Los datos oficiales asumen un fracaso de un 25% de los escolares que no logran el Título de Graduado en la Educación Secundaria Obligatoria, cabe

(1) Gasto total consolidado (eliminadas las transferencias entre el Sector Público y las familias).

(2) Se refiere al gasto en educación (Presupuestos Liquidados) del conjunto de las Administraciones Públicas, incluyendo Universidades.

(3) Fuente I.N.E. hasta el año 1998. Cifras estimadas a partir de 1999.

(4) Fuente I.N.E. hasta el año 2001. Cifra estimada para el 2002 en base a la última previsión de crecimiento del Ministerio de Economía.

(5) Cifra provisional.

(6) Cifra estimada en base a Presupuestos Iniciales.

preguntarse ¿qué significados tiene este fracaso escolar?, ¿cuántos fracasos contiene ese 25% de frustraciones?. Siempre se habla de los alumnos que fracasan, pero todos sabemos que hay cierto porcentaje de ese fracaso atribuible, en mayor o menor medida, al resto de los factores que conforman todo el conjunto del sistema educativo. Estamos frente a una nueva ley que pretende mejorar esta situación, y yo desearía saber si... ¿esos principios de calidad que enuncia la nueva ley, en qué aspectos concretos van a incidir para lograr la calidad de la educación y consecuentemente disminuir dicho fracaso?. De momento, el fracaso escolar, se trata de resolver “escondiendo la basura bajo la alfombra” o, lo que es lo mismo, echando fuera del sistema a los alumnos y a las alumnas que a la edad de dieciséis años no hayan conseguido la titulación.

Un indicador de la calidad educativa, aunque no sea el único, lo constituye el porcentaje del Gasto Público destinado a la Educación y su relación con

El Gasto en educación y su relación con el P.I.B.							
Años	Gasto Total (1)		Gasto Público (2)		Gasto de las Familias (3)		P.I.B. (4)
	Millones de euros	P.I.B.	Millones de euros	P.I.B.	Millones de euros	P.I.B.	Millones de euros
1992	21.577,5	5,8	17.709,3	4,8	4.210,1	1,1	368.987
1993	23.093,2	6,0	18.810,3	4,9	4.734,2	1,2	381.747
1994	24.054,6	5,9	19.292,6	4,8	5.208,4	1,3	406.011
1995	25.818,9	5,9	20.608,6	4,7	5.697,0	1,3	437.787
1996	27.363,2	5,9	21.924,6	4,7	6.037,2	1,3	464.251
1997	28.737,9	5,8	22.785,3	4,6	6.438,0	1,3	494.140
1998	30.252,9	5,7	23.998,6	4,5	6.792,0	1,3	527.957
1999	32.377,5	5,7	25.668,4	4,5	7.165,6	1,3	565.483
2000	34.447,4	5,7	27.460,4(5)	4,5	7.495,2	1,2	608.787
2001	36.396,4	5,6	29.084,9(6)	4,5	7.840,0	1,2	650.193
2002	38.547,4	5,6	30.896,4(6)	4,5	8.200,6	1,2	687.755

el Producto Interior Bruto que, en el 2002, fué del 4'5% según la tabla adjunta, extraída de los “Datos y cifras” publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Se observa que en estos momentos se está invirtiendo menos en educación que en 1993, habiendo disminuido un 0'4% respecto al conjunto de las Administraciones Públicas y que esta tendencia se viene manteniendo desde hace cinco años.

**Tabla nº 1 Gastos en educación 1992-2001**

Fuente: Ministerio de Educación. Estadísticas . Septiembre 2002



Dando una rápida ojeada a los Presupuestos Generales del Estado correspondientes al 2000-2001, y analizando los porcentajes del presupuesto que se dedicaron a la Educación, se puede observar que en el año 2000 fue el 1'5% y en el 2001 el 0'7% del presupuesto total de las políticas de gasto. Nos encontramos, por lo tanto, ante una disminución de presupuestos del 49'7%<sup>1</sup>. La Educación es el único sector en el que se han rebajado los presupuestos de las cuantías destinadas a las Políticas de Gasto Social, incluso se puede comprobar como ha aumentado el dinero destinado a todos los demás sectores. Estos porcentajes nos revelan, objetivamente, cual es el lugar que ocupa la enseñanza -¿educación?- en la escala de valores del gobierno. Si, además, la base argumental de la propuesta de reforma es conseguir una pronta y plena integración de España en el contexto europeo, dado que **“las evaluaciones y los análisis de nuestro sistema educativo, efectuados por organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, revelan deficiencias de rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno económico y cultural. Esas deficiencias se manifiestan, particularmente, en la Educación Secundaria.”**, **“Además, nuestros alumnos se sitúan por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales...”**<sup>2</sup> Ante estas argumentaciones tampoco puedo evitar la comparación de inversiones que, en materia educativa, se está realizando en la Europa Comunitaria, donde España ocupa el antepenúltimo lugar en el presupuesto destinado a educación.<sup>3</sup>

Es urgente incrementar la dotación económica de este sector para seguir hablando con autoridad sobre una mejora de la calidad de la educación.

¿Cómo se vislumbra el futuro de la Educación desde el marco de la nueva ley orgánica?

Partiré de algunos interrogantes que personalmente me tienen inquieta y para los que no encuentro respuesta cómoda, que son ¿por qué el nuevo Proyecto de Ley Orgánica se denomina “de Calidad de la Educación”? ¿por qué se ha cambiado el termino de Sistema Educativo, de la anterior LOGSE por el de Educación?

La utilización de un término u otro no es baladí pues las reformas contenidas en el citado anteproyecto sólo hacen referencia a la estructura del sistema, cambios como los referidos a una nueva redistribución de las materias, otras formas de retitulación o denominación de las áreas de conocimiento y algunos desafortunados recortes de las materias artísticas frente al aumento de otras como la materia de religión. Ya que no se aportan cambios en materia educativa, esta denominación está lejos de responder adecuadamente a la calidad de los ajustes que propone, por lo que considero que sería más acertada la utilización del término Ley Orgánica de la Calidad del Sistema Educativo.

---

<sup>1</sup> Presupuestos Generales del Estado.2001.

<sup>2</sup> Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Exposición de motivos.

<sup>3</sup> Según datos estadísticos de Eurostat.

Convendría recordar, al respecto, el contenido del apartado del proyecto de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, denominado "TITULO PRELIMINAR, capítulo I. De los principios de calidad", que dice: "Son principios de calidad del sistema educativo:

- a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad ...
- b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social y la cohesión...
- c) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros,...
- d) La concepción de la educación como un proceso permanente...
- e) La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo.
- f) La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad,...
- g) El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación,...
- h) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- i) La evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo,...
- j) La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros".

A la luz de estos principios, me pregunto ¿cuál de ellos ofrece y garantiza una enseñanza de calidad?. Los principios constituyen los ideales, definen las aspiraciones del qué se quiere conseguir, pero en ningún caso son la herramienta del cómo y con qué medios se pueden resolver los problemas que actualmente tenemos en los centros de enseñanza.

¿Se prevén, realmente, reformas en la educación? ¿hay alguna innovación de tipo didáctico, metodológico, nuevas pedagogías, nuevos contenidos, etc.,?, ¿se plantea alguna mejora en la dotación y equipamiento de recursos materiales y humanos, diferentes a los que actualmente disponemos?

¿Es que acaso la utilización de los términos "calidad" y "educación" son la única novedad de esta reforma? Por más que se nombre el término educación no significa que se eduque más ni mejor, al igual que la sola promulgación de las leyes no garantizan que los cambios se produzcan. Hay una gran diferencia entre el proyecto de construcción de una casa y su proceso de edificación y a nadie se le escapa que un proyecto solo se hará realidad aplicando unos buenos medios técnicos y unos materiales adecuados.

El análisis de estos datos me hace sospechar que nos encontramos ante unas previsiones de futuro inciertas respecto a la adecuada educación, formación y cualificación de nuestros jóvenes. Son datos que denotan una abierta hipocresía

entre los fines que enuncia el Ministerio de Educación con la reforma educativa y los medios que emplea el Gobierno Español para lograrlo.

Reitero que es urgente y primordial mejorar la actual política de gastos destinada a este sector.

## EL ESPACIO Y EL TIEMPO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Todos conocemos los datos que a continuación voy a exponer, pero quiero ponerlos sobre la mesa y releerlos críticamente.

Para el desarrollo del currículo de educación Plástica y Visual e Historia del Arte, según la LOGSE, disponemos de los espacios y horarios siguientes:

### Secundaria Obligatoria

#### Primer Ciclo

1º Educación Plástica y Visual, materia obligatoria 1'5 h. semanal

2º Educación Plástica y Visual, materia obligatoria, 1'5 h. Semanal

#### Segundo Ciclo

3º Educación Plástica y Visual, materia obligatoria, 2h. semanales

4º Educación Plástica y Visual, materia optativa, 3h. semanales

### Bachillerato Humanístico y de Ciencias Sociales

2º curso, Historia del Arte, asignatura obligatoria para la opción A (Humanística) y optativa para la opción B (C. Sociales).

Respecto a los Bachilleratos de Ciencias para la Salud y el Tecnológico no existe ninguna asignatura de Historia del Arte o de Educación Artística en los cursos de primero o de segundo, ni siquiera se oferta como materia optativa.

El análisis de la Educación Artística en el Bachillerato de Artes se realizará en el siguiente apartado.

Es fácil llegar a la conclusión de que las autoridades, que rigen nuestros destinos en materia educativa, consideran suficientemente educados artísticamente a nuestros alumnos con la Educación Plástica y Visual que reciben hasta el Tercero o Cuarto de la ESO. Y, de igual manera, resulta evidente la gran motivación artística que puede despertar, en nuestros jóvenes, un plan de estudios humanísticos en el que se estudia, por primera vez y sobre los 18 años, toda la Historia del Arte desde el Egipto hasta el Land-Art, y cuyo estudio se desarrolla en el contexto de las PAU.

Si esta situación, en la LOGSE era paupérrima, aún resultará más escuálida si llega a aprobarse la implantación de la LOCE, ya que, según puede observarse en los dos itinerarios educativos previstos para 3º de la ESO, como son el Tecnológico y el Científico-Humanístico, y en los tres itinerarios para 4º de ESO,

el Tecnológico, el Científico y el Humanístico, se deduce que no queda ningún espacio educativo específico para el desarrollo de la educación artística.

Con respecto a las modalidades del Bachillerato, la nueva Ley de Calidad de la Educación, aglutina en tres las cuatro modalidades anteriores, quedando los Bachilleratos de Artes, Ciencias y Tecnología y el de Humanidades y Ciencias Sociales. Resulta sorprendente cómo puede configurarse una modalidad de Bachillerato sin haber sido iniciada mediante un itinerario previo en los niveles de 3º y 4º de la ESO.

La conclusión que se deriva del análisis de los espacios previstos para impartir una educación artística es que dicha educación está asfixiada, no dispone de espacio suficiente dentro de los planes actuales y futuros del sistema Educativo Español.

No es posible ni creíble que una materia teórico-práctica pueda lograr los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos en el currículo, en el tiempo dispuesto y con los medios físicos actuales como son el deficiente equipamiento de las aulas y el excesivo número de alumnos por curso o grupo.

Resulta irrisoria y ofensiva, además de frustrante para profesores, alumnos y padres, el desarrollo curricular que, con respecto a nuestra materia, edita cualquiera de las editoriales autonómicas o estatales, y que, como es preceptivo, cuentan con el visto bueno y la aprobación de la Administración Educativa. Personalmente, por una actitud de responsabilidad profesional, ya hace tiempo que tomé la decisión de no utilizar el libro de texto en algunos niveles de la ESO, y, a cambio, trabajar el cuaderno de la asignatura o el manual de ejercicios que programo por temas y niveles, tratando de adecuar los contenidos y el tiempo, lo que me garantiza una mayor objetividad en la progresión de los aprendizajes de cada alumno.

Otra conclusión que se deriva de la actual situación de la Educación Artística en nuestros centros es que está, indefinidamente, relegada a un papel de mero adorno y divertimento para los momentos especiales como son la celebración del fin de curso, las festividades navideñas, carnavalescas, falleras etc.. O incluso, utilizada, como un recurrente comodín para la solución de algunas situaciones difíciles como son los alumnos y alumnas incluidos en los Proyectos de Adaptación Curricular en Grupo. Contribuyendo nosotros, también, a la confusión general respecto al cuerpo de contenidos específicos que conlleva su aprendizaje.

## INFRAESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL BACHILLERATO DE ARTES

Basándome en el análisis de los datos, realizado hasta ahora, puedo afirmar que lo más débil de la Educación Artística en el Bachillerato de Artes es su

infraestructura y que, además de su estado de empobrecimiento de medios, recursos y equipamiento, también sufre un desajuste considerable respecto a las necesidades de formación de aquellos alumnos y alumnas que aspiran a una formación técnica y especializada de la amplísima gama de oficios artísticos, cuya formación inicial debiera de ser atendida dignamente desde el Bachillerato de Artes, puesto que nos lo está demandando una sociedad, tan mediatizada por la imagen y el diseño, como la nuestra, que requiere una profesionalidad y cualificación altamente competente y competitiva, según dictan las leyes del mercado.

Tomando, como referencia, los datos publicados por la Generalitat Valenciana referentes a la provincia de Valencia nos encontramos que de la totalidad de 141 Institutos de Enseñanza Secundaria existentes, solamente , 11 en la provincia y 3 en la capital imparten la especialidad del Bachillerato de Artes. Es tan llamativa la desproporción del número de centros asignados para esta modalidad, respecto de las otras modalidades, que resulta evidente el débil impulso de esta modalidad de Bachillerato.

**Tabla nº 2 Distribución del número de centros de Valencia y su Provincia en relación a la modalidad impartida.**

<b>Modalidad de Bachillerato</b>	<b>Provincia Valencia</b>	<b>Ciudad Valencia</b>	<b>Total</b>
Humanidades y C. Sociales	95	30	125
C.de la Naturaleza y la Salud	78	27	105
De Tecnología	35	5	40
De Artes	11	3	14

Fuente: Elaboración propia a partir de Informa't 2001 Guía d'estudis.

¿A qué intereses responde esta distribución de centros y modalidades?

¿Es la demanda la que ha determinado dicha distribución, o se han utilizado otros criterios?

En el caso de ser afirmativa la respuesta respecto al condicionante de la demanda ¿cómo se ha medido esa demanda social?, ¿se han tenido en cuenta otros factores como la distribución geográfica?.

Respecto al antiguo proyecto del Bachillerato de Música, ¿se nos ha dado explicaciones de las razones por las que nunca se impulsó, o por qué se abandonó su proyecto inicial?

¿Qué tipo de profesionales sobre estética, diseño industrial, de confección y textil, artes gráficas, interiorismo, ebanistería, orfebrería, artesanía del papel, encuadernación, cerámica artística e industrial, etc., se pueden formar con esta ridícula inversión en educación artística? ¿o quizás se trate de que todavía prevalecen los viejos y caducos esquemas sobre lo que es y para qué sirve la educación artística?

El porcentaje más elevado del alumnado que elige el Bachillerato de Artes, suele ser el de aquellos alumnos y alumnas que están decididos a proseguir estudios universitarios o superiores relacionados con el arte, el diseño o la música. Éste es uno de los bachilleratos con mayor número de alumnado vocacional, y lamentablemente, no se le están dando salidas profesionales claras. Se puede comprobar la gran inseguridad que crea en las familias la previsión de que el Bachillerato de Artes, en principio, les conduce a ser algo tan etéreo como ser, profesionalmente, un artista.

Las asignaturas que componen el currículo del Bachillerato de Artes, además de las comunes, son:

**Tabla nº 3 Asignaturas que componen el primer y segundo curso de Bachillerato de Artes y sus correspondientes opciones y modalidad.**

<b>Primer curso</b>	<b>Segundo curso</b>	
<b>De modalidad obligatorias 4h.</b> Dibujo Artístico I Dibujo Técnico Volumen	<b>Opc. A</b>  Dibujo Artístico II Historia del Arte Técnicas de Expresión G.P	<b>Opc. B</b>  Dibujo Artístico II Imagen Fundamentos del Diseño
	<b>De modalidad optativas 4h.</b> Imagen Fundamentos del Diseño	<b>De modalidad optativas 4h.</b> Historia del Arte Técnicas de Expresión G.P

Fuente: Elaboración propia a partir del decreto regulador del currículo.

Para las **optativas de primero** (3h)., se ofertan siete materias de las cuales ninguna se refiere a la educación artística.

Las **optativas de segundo** (4h) son diez, de las cuales ocho desarrollan, directa o indirectamente, la educación artística, estas son:

- .Matemáticas de la forma
- .Ampliación de los Sistemas de Representación
- .Técnicas Gráficas
- .Volumen II

- .Talleres Artísticos
- .Informática para las Artes
- .Referentes Clásicos de las Manifestaciones Culturales Modernas

La aparente riqueza y variedad en la oferta de asignaturas optativas para el segundo curso del Bachiller Artístico, constituyen un mero espejismo que se desvanece inmediatamente ante los condicionantes que se plantean desde la Inspección Educativa, cuya función, es la de vetar que se impartan asignaturas en las que no haya un suficiente número de alumnos matriculados. Resulta evidente que , en las optativas, nunca se alcanzan unas cifras óptimas de rentabilidad escolar, por lo que todo el abanico de las diez opciones, queda reducido a dos o tres asignaturas optativas por centro.

Estos condicionantes se suman a otros como la mala distribución de dichas optativas por cursos, aglutinadas todas en el último curso del último tramo de la educación de la LOGSE, el ya endémico mal equipamiento y dotación de las aulas – taller, etc.

Otro elemento a considerar es la deficiente situación en la que se encuentra la formación didáctica que reciben nuestros futuros profesores mediante el CAP. ¿No sería más adecuada una formación pedagógica y didáctica asumida desde las Facultades de Bellas Artes?. Tampoco es comprensible la supresión de la especialidad de la Educación Plástica y Visual en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Esta falta de inversión en capital humano, es uno de los datos más significativos de la orientación y el sentido que, nuestras autoridades educativas, le dan a la formación básica de nuestros escolares, a la educación de la sensibilidad estética de nuestra sociedad. ¿Qué razones impiden que se dé un vuelco decidido y cualitativo a la formación de nuestros maestros y maestras mediante la creación del Maestro especialista en Educación Plástica y Visual?

Este sinsentido y desorientación de la educación estética, artística, plástica, visual... se repite, lamentablemente, en todos los tramos y niveles del Sistema Educativo Español.

**Leonor Seguí Nebot**  
**Profesora de Educación Secundaria. IES Clot del Moro de Sagunt (Valencia).**

# **LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

The initial training of teachers in plastic arts and visual education in compulsory secondary level education.

**Francisco Maeso Rubio**  
**Universidad de Granada**

Resumen: Las áreas de didácticas específicas en nuestro país aspiramos a una titulación universitaria de segundo grado, es por ello que en educación artística, a pesar de tratarse de una posibilidad remota, debemos insistir en ello, al igual que existe en algunos países europeos y americanos. La necesidad de esta titulación en España fue una de las conclusiones a la que se llegó en el Congreso de Didácticas Específicas celebrado en Granada en febrero del 2001. Mientras tanto se pueden tomar iniciativas que, a partir de la situación actual, mejoren la formación del profesorado de Secundaria. Aquí proponemos algunas ideas al respecto, incluyendo un análisis detallado de aspectos curriculares y planes de estudio.

Palabras clave: educación artística, educación secundaria, formación del profesorado, bellas artes

Abstract : people engaged in specific areas of didactics in our country aspire to a second grade university degree, that is why in artistic education, although it is a remote possibility, we must insist on it, just as is the case in some European and American countries. The need for this degree in Spain was one of the conclusions reached at the Conference on Specific Didactics held in Granada in February 2001. Meanwhile initiatives can be taken which , starting from the present situation, improve the training of secondary school teachers. Here we put forward some ideas in this respect, including a detailed analysis of aspects of the curriculum and study plans.

Keywords : artistic education, secondary education, teacher training, fine arts.

## **1.- Introducción**

La eterna pregunta que nos hacemos los profesionales de la Formación del Profesorado de Artes Visuales, es ¿hasta cuando se va a mantener la precaria situación de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria?. Esta pregunta no acaba de tener una respuesta concreta por parte de la Administración Educativa, que sigue retrasando la reforma del CAP, a pesar de haber elaborado un anteproyecto que, aún teniendo defectos y no siendo la solución ideal, supone una mejora respecto del Curso de Adaptación Pedagógica vigente. La formación inicial del profesorado de secundaria en el área de Educación Artística (Educación Plástica y Visual), en la enseñanza universitaria, se limita, en la actualidad, a la presencia de muy pocas materias obligatorias y algunas más optativas



en los planes de estudios de las Facultades de Bellas Artes. La posibilidad de contar en nuestro País con una titulación de segundo grado de educación artística, al igual que existe en algunos países europeos y americanos, parece que está aún muy lejana, pero a pesar de ello todas las áreas de didácticas específicas aspiramos a ello. La necesidad de esta titulación en España fue una de las conclusiones a la que se llegó en el Congreso de Didácticas Específicas celebrado en Granada en febrero del 2001. En este foro se puso de manifiesto la evolución positiva que han experimentado las Didácticas Especiales en los últimos años, en cuanto se refiere a implantación en los planes de estudios y desarrollo institucional e investigador, y su grado de madurez para afrontar su cometido principal con garantías de calidad, que es el de cobrar un mayor protagonismo en la formación inicial específica del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. También fue, entre otras, una de las propuestas de la Conferencia Nacional de Decanos de Facultades de Ciencias de la Educación celebrada el mismo año. Esta conferencia también proponía la conversión de la Diplomatura de Maestro por una Licenciatura de cuatro años, reivindicación mantenida por colectivos profesionales y sindicatos de profesorado desde hace muchos años.

*“La propuesta de establecer titulaciones universitarias de segundo ciclo para el ejercicio de la docencia ha topado, desde el comienzo de la reforma del sistema educativo, con obstáculos insalvables. Uno de los más importantes es la creencia, bastante generalizada, de que la formación de un profesor de secundaria (y, por tanto, su saber profesional) ha de basarse casi exclusivamente en el conocimiento de la disciplina (Porlam y Martín, 1994); conocimiento, por lo demás, que, con frecuencia, se adquiere de manera fraccionaria; enciclopédica, ahistórica y mecánica”. Porlam (2001)*

Esta situación a la que se refiere Rafael Porlam extrapolada a la formación inicial del profesorado de Artes Visuales, es la que ha dificultado, tradicionalmente, la presencia de materias dedicadas a la educación artística en las Facultades de Bellas Artes. No se ha visto como necesaria, por parte de los compañeros de los Departamentos mayoritarios en Bellas Artes, la inclusión de materias relacionadas con la Educación Artística, debido a la creencia de que, para la formación inicial del profesorado, era suficiente con impartir materias cuyos contenidos guardaran una relación con los contenidos a implementar en la educación secundaria. Se infravalora, por tanto, la necesidad de una formación didáctica relacionada con la Educación Artística.

## **2.- La Formación Inicial del Profesorado de Educación Artística en las Facultades de Bellas Artes**

Pero, mientras las legítimas aspiraciones de conseguir una titulación de segundo ciclo, toman cuerpo, se pueden tomar iniciativas que, a partir de la situación actual, mejoren la formación del profesorado de Secundaria. Una de ellas sigue siendo la de trabajar con denuedo en las Facultades de Bellas Artes para conseguir convencer a los compañeros y compañeras de los departamentos “poderosos” (Dibujo, Pintura y Escultura), de la necesidad de que existan asignaturas de carácter obligatorio y optativo del área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica que permitan generar líneas curriculares para formación inicial del profesorado de Educación Artística. El profesorado

de nuestra área con presencia en las Facultades de Bellas Artes, además de luchar por la supervivencia de nuestras asignaturas, tenemos que participar de lleno en los organismos decisorios, para que, cuando se produzca la posibilidad de abordar una reforma de los planes de estudio, podamos realizar propuestas razonadas de materias relacionadas con la Educación Artística. El argumento principal con el que, normalmente, defendemos una mayor presencia de nuestras materias en los planes de estudio de Bellas Artes es, sin duda, el de las salidas profesionales. Un gran porcentaje de Licenciadas y Licenciados en Bellas Artes se han venido dedicando a impartir clases en la Enseñanza Secundaria, convirtiendo esta profesión durante muchos años en el destino profesional más claro y seguro. Pero desde la Reforma del 90, que nos trajo una arbitraria unificación de cuerpos de profesores (Profesores de Dibujo de la antigua FP, Licenciados/as en Bellas Artes, Arquitectos, Ingenieros, etc...), y la disminución paulatina del número de horas de las enseñanzas artísticas que comenzó con la Reforma de las “Humanidades” y ha culminado con la denostada Ley de “Calidad”, el número de plazas disponibles en los Centros de Secundaria ha ido decreciendo de una manera bastante drástica y alarmante. A pesar de esta situación se han ido abriendo nuevos campos para la educación artística en colectivos (Educación de Adultos, Arte Terapia, Museo e Instituciones dedicadas a la difusión y exposición del arte, etc...), que están también necesitados de especialistas en Educación Artística, cuya dedicación también les exige una formación inicial. Es verdad que existen en este momento iniciativas encomiables de poner en marcha enseñanzas relacionadas con estos nuevos campos (Master y Expertos), pero casi todas aparecen como enseñanzas de postgrado o cursos complementarios. No podemos abandonar iniciativas encaminadas a realizar propuestas de materias que cubran las necesidades de formación en estos nuevos campos profesionales en las enseñanzas regladas de primero, segundo y tercer ciclo, que a la postre serán las que permitan un desarrollo e implantación de nuestra área de conocimiento.

Las Facultades de Bellas Artes, han tenido en los últimos años un gran auge y desarrollo. Hemos pasado en poco tiempo de tener implantación en cinco Universidades (Madrid, Barcelona, Sevilla, Bilbao y Valencia) a estar presentes en doce universidades. Además, en la actualidad, es una de las carreras en las que más ha aumentado la demanda por parte del alumnado y una de las que ha experimentado mayor prestigio social (varias Universidades se proponen a medio plazo implantar esta titulación). Por otra parte se están haciendo esfuerzos para adecuar las enseñanzas que se imparten a las necesidades sociales, intentando que las materias que se ofertan guarden una relación con la realidad productiva del entorno (Empresas de Diseño, Tipografía, Museos, Enseñanza, Actividades culturales, Infografía, Cine, Artes Plásticas, etc...). Las iniciativas de muchas Universidades españolas de poner en marcha procesos de evaluación de las titulaciones está ofreciendo la oportunidad de generar espacios de reflexión que nos permitan conocer con detalle la realidad de nuestras titulaciones y así poder realizar propuestas de mejora para las mismas. En el caso de Bellas Artes, ya se han realizado en algunas de nuestras facultades (Madrid, Barcelona), y en estos momentos se está ultimando la de Granada. Estas evaluaciones darán lugar a posibles modificaciones en los planes de estudios. Tenemos que estar atentos a estos procesos e implicarnos en las comisiones que resuelvan la futura configuración de la titulación de Bellas Artes en las diferentes Universidades. En la Universidad de Granada seguimos un criterio escalonado, que consiste en proponer asignaturas optativas para que pasen a ser obligatorias de universidad y las de libre configuración para que puedan ser reconvertidas en asignaturas optativas. Dado que nuestras asignaturas optativas y de libre

configuración gozan de una gran demanda por el alumnado, este sería uno de los argumentos de peso a esgrimir en la comisión de reforma del plan de estudios.

La situación de las enseñanzas relacionadas con la educación artística en las Facultades de Bellas Artes, puede ser considerada, en la actualidad, como escasa y precaria. De las doce facultades solo ocho disponen de materias relacionadas con la educación artística, y de esas ocho solo cinco tienen una presencia aceptable, en cuanto se refiere al número de asignaturas y créditos (Barcelona, Sevilla, Granada, Bilbao y Madrid). En el caso de Sevilla se está pendiente de la aplicación de la Reforma del Plan de Estudios, que supondrá la desaparición de las materias que tenemos en este momento. De estas cinco, sólo Barcelona dispone de una línea curricular propia (aunque en Granada está en proceso de negociación). No disponemos de ninguna asignatura troncal en ninguna de las facultades, y solamente cuatro disponen de asignaturas obligatorias de universidad (Madrid, Barcelona, Granada y Felipe II). Otro dato preocupante es que las facultades de nueva creación no suelen incluir en sus planes de estudios materias relacionadas con la didáctica de las artes visuales (Cuenca y Altea) y las que lo hacen es con una presencia muy escasa (Felipe II y Murcia).

A continuación se presenta un cuadro donde se pueden observar las materias que el Área de Didáctica de la Expresión Plástica, tiene, en las diferentes Facultades de Bellas Artes del País. En este cuadro no aparecen las materias que imparte el profesorado de Didáctica de la Expresión Plástica, que no están adscritas a nuestra área de conocimiento. Los datos que figuran en el cuadro han sido extraídos de Internet, pido disculpas por las posibles omisiones que podrán ser subsanadas con las aportaciones de las compañeras y compañeros.

#### **CUADRO DE ASIGNATURAS DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LAS FACULTADES DE BELLAS ARTES**

<b>FACULTAD</b>	<b>TRONCALES</b>	<b>OBLIGATORIAS</b>	<b>CR</b>	<b>OPTATIVAS</b>	<b>CR</b>
<b>Sevilla</b>				Didáctica de la expresión gráfica	
				Pedagogía del dibujo	
<b>Cuenca</b>					
<b>Murcia</b>				La expresión plástica y su didáctica en los distintos niveles educativos	
<b>Altea</b>					
<b>Bilbao</b>				Pedagogía de las artes plásticas	9
				Didáctica de las artes plásticas	9
<b>Salamanca</b>				Didáctica de las enseñanzas artísticas.	
<b>Barcelona</b>		Pedagogía del arte	3	Educación artística en museos y centros de arte	3
				Didáctica del dibujo técnico	3
				Historia de la Educación Artística	6
				Educación Artística y promoción cultural	3
				Currículum y Escuela en Educación Artística	6
				Investigación en Educación Artística	3
				Planificación e intervención educativa en artes	3
<b>Madrid</b>		Bases Didácticas de las Artes Visuales	6	Creatividad y Educación Artística. Optativa	6
				Artista, Sociedad y Educación. Optativa	6
<b>Granada</b>		Proyecto Fin de Carrera	9	Pedagogía de las Artes Visuales	6
				Arte Terapia	6
				Creatividad y Arte Infantil	6
<b>FelipeII (Madrid)</b>		Bases Didácticas de las Artes Visuales	6		
<b>Vigo</b>				Didáctica de las Artes Visuales I	4,5
				Didáctica de las Artes Visuales II	4,5
<b>Valencia</b>					

### **3.- Del Curso de adaptación pedagógica (CAP) al Curso de Cualificación Pedagógica (CCP). Una transición interminable.**

Restando las materias de que disponemos en las Facultades de Bellas Artes, que por otra parte, no están enfocadas exclusivamente a la formación del profesorado, el último recurso que nos queda para la formación inicial del profesorado de Educación Artística en la Enseñanza Secundaria es el Curso de Cualificación Pedagógica (CAP). Este curso, que es de carácter obligatorio para los licenciados y licenciadas que pretendan dedicarse profesionalmente a la docencia en secundaria, está bastante desprestigiado por diversas razones. La primera, es que se ha llegado a convertir en un mero trámite sin el grado de seriedad y exigencia que sería deseable para un curso que pretende preparar al profesorado profesionalmente. En la práctica se ha convertido en un título que se obtiene por el mero hecho de abonar las tasas correspondientes. La segunda causa podemos encontrarla en la misma composición académica: en la Universidad de Granada se imparten 18 créditos en total, de los cuales 7,5 están dedicados a materias de didáctica general, 2,5 a materias de didácticas específicas y 8 créditos a prácticas en los centros de Secundaria. Como se puede observar se sigue apostando por la presencia mayoritaria de una formación en didáctica general para un profesorado que tendrá que impartir áreas específicas en Secundaria. Esta distribución de créditos no es casual, sino que obedece a una correlación de fuerzas entre áreas de conocimiento, y hoy por hoy las áreas de Pedagogía y de Didáctica y Organización escolar están más pobladas, tienen mucho más fuerza y están mejor situadas política e institucionalmente que las didácticas específicas. Esto se traduce en una influencia decisiva a la hora de configurar los planes de estudios y decidir las materias y el número de créditos. La argumentación que se suele utilizar para seguir considerando importante la presencia mayoritaria, en el CAP, de materias relacionadas con la didáctica general, se apoya en la creencia de que un profesor se forma con conocimientos en contenidos de la disciplina que debe impartir, pegándole o adjuntándole una dosis de teorías generales sobre la enseñanza.

En lo único que no nos podemos quejar desde nuestra área, es que al menos se nos dedica una atención similar en el CAP, a otras áreas de conocimiento relacionadas con las didácticas específicas. A pesar de las grandes diferencias que existen entre las disciplinas de la educación secundaria nuestra presencia en el CAP es similar a la de Didáctica de las Matemáticas o de las Ciencias Experimentales. En nuestro país la Educación Plástica y Visual tiene un carácter obligatorio en los niveles básicos de la enseñanza (Primaria y Secundaria), pero con una dedicación horaria muy escasa en comparación a otras áreas del currículum oficial. La falta de una especialidad de EPV en Primaria y la consecuente ausencia de una amplia formación inicial del alumnado de la diplomatura de maestro, indica la precaria situación que, en esta etapa educativa, tiene la educación artística. La situación en Educación Secundaria no es mucho mejor, sobre todo desde las últimas reformas llevadas a cabo por la Administración Educativa. Las características particulares de la Educación Plástica y Visual exigen una formación inicial basada en la didáctica específica de esta materia. Las futuras profesoras y profesores deben conocer los conceptos de Educación Artística y adquirir recursos para planificar su práctica docente de una manera autónoma y profesional, previo conocimiento y valoración crítica de las propuestas curriculares. Por último deben adquirir experiencia docente mediante la práctica. Para ello será necesario ofrecer un escenario donde el alumnado del CAP pueda situarse como verdaderos profesionales de la enseñanza de las artes visuales.

Después de tantos años de reivindicación de reforma de CAP, hace dos años, aproximadamente, apareció un borrador o anteproyecto que prepara el MEC para la reforma de la formación inicial del profesorado de Secundaria. Este proyecto merece una valoración o análisis objetivo por parte de nuestra área de conocimiento, que nos permita identificar los aspectos positivos y negativos. **En el Anteproyecto de Reforma del Real Decreto sobre el Curso de Cualificación Pedagógica** (como se puede observar el CAP pasa a denominarse CCP), se plantea como modificación del Real Decreto 1692/1995, de 20 de Octubre, por el que se regula el Título Profesional de Especialización Didáctica, cuya implantación se preveía para el curso presente 2002/2003. Pero de nuevo se ha aplazando dos años más, luego tendremos que esperar quizás, hasta el curso 2004/2005 para asistir a esta reforma tan esperada. Los argumentos que se dan para la modificación y reformar estas enseñanzas son perfectamente asumibles, ya que hacen referencia a la necesidad de adaptar la formación del profesorado a las exigencias de la sociedad actual (atención a la diversidad en las aulas, nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza, especialización docente, etc...). Un aspecto interesante que contempla el anteproyecto es la posibilidad de que las materias del CCP se puedan incorporar a los planes de estudios de los diferentes títulos de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Equivalente a efectos de docencia. Esta circunstancia se recoge en el Artículo 4 punto 3 del mencionado anteproyecto:

*“Las Universidades a través de los Departamentos en los que estén incluidas las Áreas de Conocimiento correspondiente, podrán incluir las enseñanzas propias del bloque teórico-práctico del curso de Curso de Cualificación Pedagógica, en los vigentes planes de estudio de sus titulaciones oficiales como asignaturas optativas y/o como asignaturas de libre configuración, por adición o por sustitución. Atribuyendo a cada asignatura el número de créditos necesario para desarrollar los contenidos incluidos en ellas. Asimismo, las Universidades establecerán las equivalencias o convalidaciones entre las materias correspondientes a los planes de estudio del Curso de Cualificación Pedagógica y estas asignaturas de libre configuración u optativas incluidas en los planes de estudio de las Titulaciones oficiales. Las convalidaciones, por lo que respecta a la libre configuración, podrán establecerse por créditos o por el bloque entero, independientemente de las posibles diferencias, en más o en menos, entre número de créditos”.*

Esta circunstancia abre un debate importante en nuestra área de conocimiento, debate que indudablemente suscitará diferencias de opinión. Por una parte parece razonable que las materias correspondientes a la didáctica general puedan introducirse en los planes de estudio de las Facultades y Escuelas de Ciencias de la Educación, quizás en las materias de las áreas de conocimiento de pedagogía y didáctica y organización escolar. ¿Pero que ocurre con las materias de didáctica específica? En el caso de las materias de la especialidad de Educación Plástica y Visual (Dibujo), no pueden ser introducidas en los planes de estudio del título de maestro, por carecer de segundo ciclo y tratarse de una Diplomatura. Parecería bastante extraño ofertarlas en los planes de estudio de Pedagogía o Didáctica y Organización Escolar. Lo lógico, por lo tanto, sería que estas asignaturas pudieran incluirse en los planes de estudio de las Facultades de Bellas Artes allí donde las hubiera. Esto permitiría que el alumnado pudiera cursarlas al mismo tiempo que realiza la carrera obteniendo la doble titulación: la de Licenciado y la del CCP. He aquí un reto

importante para nuestra área en los próximos años: lograr introducir materias del CCP en el segundo ciclo de los planes de estudio de las Facultades de Bellas Artes, (preferentemente como optativas) generando especialidades o líneas curriculares para la formación del profesorado de educación artística. En este sentido creo que hay que valorar positivamente la experiencia de los compañeros de Barcelona, ya que ellos han logrado, con el amparo de su Comunidad Autónoma, generar esta línea curricular en su Facultad. En las Universidades donde no existe la Titulación de Bellas Artes las materias del CCP tendrían que realizarse una vez obtenido en título de Licenciado, y la docencia de las materias de especialidad deberían impartirlas profesorado de nuestra área de conocimiento. En este sentido, el anteproyecto recoge una aspiración largamente deseada, que es la de adjudicar la docencia de la especialidad de Educación Plástica y Visual (Dibujo) al área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica, lo que terminaría con la dispersión de profesorado y áreas de conocimiento que hasta ahora han intervenido en el CAP, y lo dotaría del rigor académico, competencia e idoneidad que es capaz de aportar nuestra área.

Las enseñanzas del nuevo CCP se distribuyen en cuatro bloques. El primero es el de las **Materia Comunes**, que tendría una carga lectiva que podría oscilar entre 16,5 a 22,5 créditos. El segundo bloque sería el dedicado a las **Materias Específicas** que tendría una carga lectiva de 13,5 a 15 créditos. El tercer bloque es el relativo a las **Materias Optativas o Complementarias**, que tendría una carga lectiva de 7 a 9 créditos. El cuarto bloque sería el dedicado al **Prácticum**, con una carga de 15 a 20 créditos. Por lo tanto la Carga lectiva total del CCP podría oscilar de 52 a 66,5 créditos. Esto supone un aumento global de aproximadamente 42 créditos respecto a los 18 que tiene el CAP actual. Con esta distribución de créditos siguen predominando las materias de didáctica general aunque se aprecia menos diferencia con la didáctica específica que existe en el CAP. En de esperar que este aumento significativo de créditos y dedicación al nuevo CCP, contribuya a la mejora de la calidad de la formación inicial del profesorado, pero habrá que esperar a su implantación definitiva para poder valorar, con la experiencia, si se superan las dificultades que este título tiene en la actualidad.

El anteproyecto contempla unas denominaciones genéricas de las materias que se impartirán en los diferentes módulos a modo de orientación. Se supone que partiendo de estas directrices, las diferentes Universidades y Comunidades Autónomas decidirían finalmente sobre la configuración final de los planes de estudio del CCP.

#### **4.- Una experiencia de reforma del CCP en la Universidad de Granada**

En la Universidad de Granada durante el curso 2000/2001 se intentó adelantar la reforma de las enseñanzas del CAP e implantar el CCP, atendiendo a las expectativas que generaba el anteproyecto al que nos referimos. Se realizó un importante trabajo por parte de las diferentes áreas de conocimiento en el diseño de las nuevas materias, pero finalmente no pudo implantarse por mandato de la Administración Educativa. Se supone que toda esta documentación elaborada queda en suspenso hasta que se de vía libre a la reforma por parte del MEC.

El plan propuesto por la Universidad de Granada tenía una carga lectiva total de 60 créditos, de los cuales 30 se adjudicaban a la Didáctica General, 18 a la Didáctica Específica y 12 a las Prácticas Docentes. Se proponía una denominación genérica que las diferentes áreas podrían asumir o modificar según su criterio. En el caso de nuestra área la

propuesta se centró en cuatro asignaturas de 4,5 créditos cada una. Ante todo intentamos que las materias ofertadas recogieran los contenidos imprescindibles para una formación teórica completa en lo que se refiere a la Educación Artística. Un aspecto que consideramos relevante fue el de prever la vinculación de la teoría con las prácticas docentes, de manera que ambas se complementaran. Se trata de que lo aprendido en las clases teóricas pueda ser experimentado en las prácticas docentes y de que la experiencia en las prácticas pudiera modificar o cuestionar las apreciaciones teóricas, en un proceso de construcción crítica del conocimiento.

A continuación se presenta un cuadro que recoge las diferentes materias con sus correspondientes descriptores:

### **PROPUESTA DE DESCRIPTORES DE MATERIAS TRONCALES DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA PARA C.C.P.**

<b>Materia (Código)</b>	<b>Materia (descriptor general)</b>	<b>Créditos</b>		
		<b>Teor.</b>	<b>Prác.</b>	<b>Total</b>
(E040)1	Teorías y modelos educativos en Educación Plástica y Visual	3	1,5	4,5
(E040)2	Desarrollo, materiales e implementación del currículum en Educación Plástica y Visual	3	1,5	4,5
(E040)3	Enseñanza, aprendizaje y transversalidad en Educación Plástica y Visual	3	1,5	4,5
(E040)4	Innovación, investigación y criterios de calidad en Educación Plástica y Visual	3	1,5	4,5

<b>Código de Materia</b>	<b>Desarrollo de los descriptores</b>
(E040)1 4,5 créditos	Teorías y autores relevantes sobre Educación Artística en los planos nacional e internacional. Modelos y tendencias contemporáneas de Educación Artística. Historia de la Educación Artística. Evolución de las concepciones educativas en relación a los acontecimientos artísticos y los contextos sociales de las artes visuales.
(E040)2 4,5 créditos	Objetivos de Etapa y de Área. Objetivos específicos. Selección y justificación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Metodología, criterios de evaluación y tutoría en el Área de E.P.V. en las materias específicas de Bachillerato de Artes y en la asignatura de Dibujo Técnico. Secuenciación y organización de los contenidos, diseño de unidades didácticas. Las instalaciones y recursos en el área de E.P.V.
(E040)3 4,5 créditos	Perfil del profesorado de E.P.V: funciones y tareas relacionadas con la realidad de los centros educativos (enseñanza y aprendizaje, gestión y participación en la vida del centro). Perfiles del alumnado: la motivación, el desarrollo de hábitos de trabajo y estudio, la diversidad de intereses y rendimientos.



	Dificultades en relación a los contenidos, los estilos de aprendizaje. Los conocimientos previos como punto de partida para el aprendizaje. El papel del debate en el contexto de la clase.
(E040)4 4,5 créditos	Las reuniones de Departamento. La interacción con otros Profesores de Centro, de la misma Especialidad, de Especialidades afines. Revistas que permiten obtener informaciones para diseñar unidades didácticas o resolver problemas de enseñanza y de aprendizaje. Cursos, congresos y jornadas. Correo electrónico y espacios electrónicos de discusión. Compartir una clase. Observar una clase. Cuestiones profesionales y sindicales. Ejemplos de innovaciones. Condiciones de una innovación. Ejemplos de investigaciones. Condiciones de una investigación. La colaboración con otros IES, con las Universidades, con las Empresas. El doctorado y la realización de trabajos de investigación y tesis doctorales en el área de Educación Plástica y Visual.

Granada, 2 de marzo de 2001

## 6.- Conclusiones

La formación inicial del profesorado de educación artística en la etapa secundaria, se encuentra en estos momentos en un periodo de transición. Ahora sería el momento adecuado de llevar a cabo un debate en profundidad sobre el futuro de estas enseñanzas. En tanto en cuanto no se cumpla la aspiración de contar con un título de Licenciado en Educación Artística, debemos hacer un esfuerzo de pragmatismo y tomar las iniciativas pertinentes que permitan seguir ampliando y mejorando la formación inicial. Debemos coordinar las diferentes acciones a llevar a cabo y acordar estrategias, contando con la experiencia de todos los que hemos trabajado en este campo. En este sentido, y dado que existen, además de este, otros temas importantes a afrontar por nuestra área de conocimiento (Doctorado, Planes de Estudios, Congresos y Reuniones Científicas, etc...) desde estas líneas lanzo una propuesta de creación de un Comisión formada por representantes de nuestra área de las diferentes Universidades, que se reúna periódicamente (al menos una vez al año), para coordinar acciones encaminadas a mejorar el funcionamiento de nuestra área a nivel nacional. El abandono absoluto y la dejación a la que se ha llegado en la formación del profesorado de secundaria es, fundamentalmente, responsabilidad de las sucesivas Administraciones Educativas. Pero, también las áreas de conocimiento tenemos nuestra parte de responsabilidad, aunque sea menor. Se trata, por lo tanto de ejercer presión y de llevar a cabo acciones encaminadas a conseguir una seriedad, calidad y eficacia en la formación del profesorado de educación artística, ya que será fundamental en la configuración de su futuro profesional y permitirá la contribución a una dignificación de las materias de la educación secundaria y como consecuencia a una revitalización social de las enseñanzas artísticas.

## 7.- Bibliografía

ARAÑÓ, J.C.: (2001) “*Estatus científico de la Educación Artística. El saber humano en la época Nasdaq*” en **Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas**. Pags. 95-99. Grupo Editorial Universitario. Granada.

GIROUX, H.: (2001) **Cultura, política y práctica educativa**. Graö. Barcelona.

HERNÁNDEZ, F.: (2001) “*La formación de profesores de Secundaria: principios para una nueva formación inicial*” en **Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas**. Pags. 201-207. Grupo Editorial Universitario. Granada.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2000) **Proyecto de Reforma del Real Decreto sobre el Curso de Cualificación Pedagógica**. (Pendiente de publicación en BOE)

PORLAM, R.: (2001) “*La construcción de la identidad docente en la formación inicial del profesorado de Secundaria*” en **Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas**. Pags. 209-219. Grupo Editorial Universitario. Granada.

# Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de educación artística en la educación secundaria

Manuel Sánchez Méndez, Manuel Hernández Belver y María Acaso López-Bosch  
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Facultad de Bellas Artes.  
Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

Este artículo hace un balance entre las propuestas metodológicas tradicionales y las teorías posmodernas actuales en educación artística en la enseñanza secundaria, apostando por una integración de los elementos positivos de unas y otras en el modelo que presenta, que es extensible a todas las etapas curriculares.

Abstract:

This article assesses the traditional methodological postulates and the current postmodern theories of the teaching of art for secondary education, and presents a model which integrates the positive elements of both previous approaches, and is applicable to all curricular stages.

Palabras clave:

Educación artística, educación secundaria, didáctica.

Keywords:

Art education, secondary education, didactics.

## Índice

1. Introducción y un poco de historia.
2. Los siete problemas de la educación artística con respecto a la educación secundaria en España
3. Propuestas.

Problemas relacionados con la organización interna del área.

- Frente al aislamiento de los grupos profesionales, proponemos la reanimación de la SEEA y creación de un portal web.
- Frente a la importación de investigaciones y modelos ajenos, proponemos el fortalecimiento de las investigaciones de carácter nacional y difusión de los resultados.

- Frente a la bipolarización entre las propuestas metodológicas que dominan el panorama internacional, proponemos desarrollar una solución integradora (Educación Artística Integral).

Problemas derivados de la organización de los estudios de formación inicial del profesorado por parte del ministerio.

- Frente a la ineficacia del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), consideramos urgente la organización del TED (Título de Especialización Didáctica).
- Frente a la ineficacia del actual sistema de habilitación de profesores titulares e interinos de la ESO, proponemos la renovación de las pruebas de habilitación.

Problemas derivados del ejercicio de la praxis de la educación artística por parte de los profesores de secundaria.

- Frente al desprestigio de la figura del profesor de secundaria, creemos importante avivar la figura del intelectual transformativo.
- Frente a la pérdida de los contenidos propios del área, consideramos fundamental incorporar contenidos relacionados en especial con el arte contemporáneo.

4. Conclusiones.

5. Bibliografía.

## **Introducción y un poco de historia**

El título de este seminario organizado por la Universitat de València, “Radiografía de la Educación Artística”, remite mentalmente, por una parte, a ideas de análisis exhaustivo sobre el estado de la materia en cuestión, y por otro se puede asociar a alguna dolencia que requiera un estudio-diagnóstico, pormenorizado, antes de proceder a un posible tratamiento. Creemos que ambas cuestiones pueden tener cabida en este debate.

Un análisis exhaustivo de cualquier materia, también de la nuestra, es largo y escapa a ámbitos como este. Pero sí podemos hacer aproximaciones parciales a algunos de los problemas que aquejan a nuestra área, así como analizar diversas propuestas estableciendo un debate de cara a los nuevos retos que se plantean.

Uno de los temas que se pueden suscitar en este contexto, y que nos gustaría plantear aquí, es el de la formación en el ámbito superior, al hilo de la nueva reforma educativa. Deberíamos examinar las posibilidades que puede aportar al área el poder disponer de

nuevos recursos para mejorarla. Y eso nos obliga a plantearnos algunas preguntas, ni nuevas ni fáciles de responder.

¿Cuál es el objetivo principal de la educación artística en la formación de profesionales de la educación secundaria en España: formar expertos hábiles en alguna destreza, formar artistas integrales o contribuir al desarrollo personal del individuo a través de un currículum que incluya conocimientos artísticos? ¿Qué clase de ciudadanos-personas queremos/prendemos formar/educar? De las respuestas a estas preguntas y otras como ellas podríamos extraer algunas de las claves que condicionarán el futuro desarrollo de nuestra área.

Para empezar, dos anécdotas, distantes en tiempo y lugar, que ilustran bien algunos de los condicionantes que sigue teniendo nuestra disciplina. La primera, en una Facultad de Bellas Artes, hace años. Un alumno se dirige al profesor a principio de curso y le pide la bibliografía de la asignatura. Éste le responde: ¿bibliografía? Mira al modelo: ahí tienes la bibliografía.

La segunda, en un Instituto de Secundaria donde se imparte el Bachillerato Artístico. Una madre, a principio de curso, pregunta por el material y los libros para su hija. Respuesta: ¿libros? Por favor, esto es un centro de Arte.

Son anécdotas representativas de una de las dos tendencias mayoritarias en la historia de la educación artística, aquella que considera a los artistas seres puros, que hay que proteger de la contaminación ambiental, lo que incluye los libros y otras formas de cultura. Para ellos el artista es un creador, con un mundo propio, personal e intransferible, que no necesita nada más para seguir dando vida a ese mundo artístico. La podríamos denominar la tendencia *naïf*, o *ágrafa*, o *primitiva*, y ha estado bien representada a lo largo de la historia por muchos artistas que, por convicción o necesidad, creían que no debían salirse de ese mundo acotado, lo que incluía, en la mayoría de los casos, la creencia en la imposibilidad de la transmisión de esos conocimientos, es decir, la negación de la educación artística como posibilidad, al partir de la base de que el artista “nace”, y eso no se puede aprender, ni, por tanto, enseñar.

Frente a esta tendencia, estaría la que se podría llamar tendencia *ilustrada*, en la cual los artistas son conscientes de la complejidad del mundo en el que viven, de las interacciones entre las distintas respuestas culturales de esa sociedad, y manifiestan interés por no quedarse al margen, integrándose en sus mecanismos y participando en ellos, conscientes de que así no sólo son ellos los que pasan a formar parte de ese estatus social, sino aquello que representan y por lo que participan, que es su actividad artística. También esta tendencia ha estado muy representada en toda la trayectoria histórica de la educación artística, y ha sido la que ha contribuido a normalizar su situación, restándole ese halo de marginalidad o malditismo bohemio tan admirado por algunos, y que forma parte de esa leyenda del artista tan conocida y aún cultivada.

Ante todo esto, ¿Cuáles pueden ser las propuestas actuales? No es que haya que renunciar a una cierta mentalidad romántica que suele acompañar a casi todas las actividades creativas, ni tampoco abogar por un academicismo que también ha demostrado no pocas carencias;

pero igual que no podemos pensar ahora en relanzar el modelo académico, tampoco se puede abogar por una vuelta a los orígenes, al artista incontaminado que crea feliz en su estudio sin necesidad de nada más. Y tampoco podemos abandonar una trayectoria de siglos para embarcarnos en propuestas aparentemente novedosas pero que olvidan algo fundamental, que es el arte y su enseñanza. Recordando a Bruner, ya no podemos entender la formación del profesorado como un mero vehículo transmisor de las habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países, sino que **la tarea debe centrarse en crear un mundo que dé significados a nuestras vidas, nuestros actos y nuestras relaciones**. Vivimos juntos en una cultura, y esta cultura es la que da sentido a todas sus manifestaciones, incluido el arte. El objetivo de los ilustrados del siglo XVIII fue crear ciudadanos más libres a través de la educación, con el fin de conseguir mayor prosperidad para los países. La consecución de este objetivo se lograría, según ellos, dotando a esos ciudadanos de conocimientos suficientes para poder desempeñar mejor sus trabajos. Pero esto, con ser importante, no es suficiente en un mundo tan complejo como el actual. Y en el campo artístico se ha reflejado como en otras facetas de la educación. Para esta labor hemos de reconsiderar la figura del profesor de secundaria y dejar de considerarlo como *un domador de fieras*, un mero cuidador de alumnos, para entenderlo como lo que Giroux (1988) considera *un intelectual transformativo*, es decir, un agente que no interviene tan sólo en determinado tipo de educación, sino en la vida de los individuos.

Hemos querido hacer este análisis desde la práctica diaria, sopesando lo que se puede hacer en la realidad ya que a todos nos gustaría que hubiese más horas de docencia (en la actualidad sólo se cuenta con dos horas de Educación Plástica y Visual para primer, segundo y tercer curso y tres horas para el cuarto curso, convirtiéndose aquí la asignatura en secundaria).

Lo que nos hemos planteado es llanamente **¿qué es lo que está pasando con la enseñanza del arte dentro de la franja educativa de la educación secundaria en España?**. Debido a que desde la Licenciatura de Bellas Artes formamos a estos futuros docentes (desde una posición absolutamente precaria, con tres asignaturas especializadas en todo el plan de estudios, pero esto es de nuevo volver a la utopía), consideramos que el actual estancamiento se debe a **siete problemas básicos**.

### **Los siete problemas de la educación artística con respecto a la educación secundaria en España.**

Los principales problemas que hemos detectado son los siguientes:

#### **Problemas derivados de la organización interna del área.**

1. Aislamiento entre los grupos de profesionales dedicados al ejercicio de la educación artística en nuestro país.

2. Falta de investigaciones propias e importación de resultados de investigaciones ajenas. Esto revierte en la creación de contenidos, que no se ajustan al ámbito de la educación española.

3. Repetición de la bipolarización existente entre las dos corrientes metodológicas que dominan el panorama internacional de la educación artística, es decir, *posmodernismo* versus *ilustración*.

#### **Problemas derivados de la organización de los estudios de formación inicial del profesorado por parte del ministerio.**

4. Ineficacia del actual sistema de CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica).

5. Ineficacia del actual sistema de habilitación de profesores tanto interinos como titulares, mediante la realización de un examen donde se prima por encima de todo el dominio del dibujo técnico.

#### **Problemas derivados del ejercicio de la praxis de la educación artística por parte de los profesores de secundaria.**

6. Desprestigio de la figura del profesional del profesor de secundaria en general y del de educación plástica y visual en particular.

7. Pérdida de los contenidos propios del área, en especial de los relacionados con el arte contemporáneo.

### **Propuestas**

Ante estos problemas sugerimos las siguientes propuestas:

#### **Problemas derivados de la organización interna del área.**

**1.** Frente al aislamiento entre los grupos de profesionales dedicados al ejercicio de la educación artística en nuestro país, proponemos el fortalecimiento de las relaciones entre los diferentes grupos de profesores del área (profesorado de universidades, profesorado de enseñanza secundaria, profesorado de enseñanza primaria, profesores de la educación no formal) mediante la reanimación de la **SEEA (Sociedad Española para la Educación por el Arte)** preferiblemente mediante la creación de un portal WEB.

Consideramos fundamental el trabajo conjunto y unidireccional entre los que crean la teoría y los que la ejecutan en la praxis (tal como recomiendan los seguidores de la Teoría Crítica: Cary, Giroux etc) y para ello creemos que Internet es la herramienta adecuada. Tal como vienen haciendo los principales grupos de investigación como la NAEA ([www.naea-reston.org](http://www.naea-reston.org)), el Proyecto Zero ([www.pzero.harvard.edu](http://www.pzero.harvard.edu)) o la fundación Getty

([www.artsednet.edu](http://www.artsednet.edu)) es imprescindible la creación de un *site* donde se traten los problemas específicos de la educación artística en España y que parte de este *site* esté dedicado en concreto a las cuestiones que atañen a la educación secundaria.

Aunque existen en la actualidad algunos centros de información en Internet (como el Museo Pedagógico de Arte Infantil [www.ucm/info/mupai.es](http://www.ucm/info/mupai.es), creado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes. UCM ) recursos tales como unidades didácticas, bibliografía, o las publicaciones de las investigaciones que se estén llevando a cabo en la actualidad deberían de ser contenidos básicos de este portal, a partir del cual se articule una verdadera red de intercambios entre los diferentes tipos de profesionales que trabajan con la educación artística en nuestro país.

**2.** Frente a la falta de investigaciones propias e importación de resultados de investigaciones ajenas, lo que revierte en la creación de contenidos, que no se ajustan al ámbito de la educación española, proponemos **el fortalecimiento de las investigaciones de carácter nacional y la publicación de sus resultados.**

¿Cuántas investigaciones en torno a la educación artística se están realizando en la actualidad en España por grupos financiados? Sería interesante tener un listado de estos proyectos, evitando solapamientos entre los temas elegidos, así como saber cuál es el gasto real de la inversión por parte de las instituciones, tanto públicas como privadas, en nuestra área.

¿Cuáles son las líneas de investigación alrededor de las cuales se están articulando la redacción de tesis doctorales? De hecho, ¿cuántas tesis doctorales se están escribiendo, sobre qué contenidos, dónde se están llevando a cabo?

Además, ¿Qué ocurre con la publicación de los resultados de estas investigaciones (tanto de los grupos como de las tesis), cuántas editoriales están especializadas en nuestra área de estudio, de cuantas publicaciones periódicas profesionales disponemos y qué sistema de distribución presentan?

Por último, consideramos que las investigaciones en educación artística nos deben ofrecer información acerca de los efectos, tanto específicos de la educación (como por ejemplo el desarrollo de la creatividad), como generales (mejorar el desarrollo cognitivo, la autoestima, potenciación de las habilidades sociales etc.) de los modelos imperantes. Sin embargo, no existen investigaciones suficientes que aporten los datos suficientes como para desechar totalmente algunos modelos, o cambiar unos por otros. En este sentido, insistimos, habría que potenciar las investigaciones en este campo, para estar más seguros de las líneas propuestas.

Todas estas preguntas necesitan una urgente respuesta, puesto que si no siempre dependeremos de los resultados, de las tesis, de las publicaciones que se están haciendo fuera con un predominio extraordinario de las investigaciones anglosajonas, norteamericanas en concreto. Todos sabemos lo que es la EACD y la hemos aplicado en



España, pero ¿con qué eficacia y, sobre todo, es este marco teórico 100% aplicable a la realidad educativa en España?

Mientras que no avivemos el sistema de investigación nacional y, sobre todo, la publicación de dichas investigaciones, seguiremos importando los resultados.

**3.** Frente a la repetición de la bipolarización existente entre las dos corrientes metodológicas que dominan el panorama internacional (*posmodernismo* versus *ilustración*) proponemos la creación de un **modelo mixto**, donde convivan elementos de ambos discursos, en un intento de no polarizar las corrientes existentes y aprovechar los elementos comunes.

Si echamos una ojeada a las últimas publicaciones aparecidas en EE.UU. sobre el tema que nos ocupa, vemos que las corrientes posmodernas y las cercanas a la teoría crítica se encuentran en plena expansión. Tras el agotamiento de la EACD como única propuesta metodológica en la década de los ochenta, y en oposición a una educación artística considerada por muchos como demasiado tradicionalista y anglocéntrica, aparecen los ideales posmodernos en la educación en general (Aronowitz & Giroux 1991) que poco a poco van calando en la enseñanza del arte, sobre todo en la década de los noventa (Fher, 1994; Clark y Efland, 1996; Cary, 1998; Diamond, 1999).

En nuestro país, estas propuestas han llegado recientemente y es desde 1997 aproximadamente cuando han tenido una importancia cada vez mayor. Estos planteamientos posmodernos han traído consigo la contestación de algunos teóricos de la EACD, considerada dentro del paradigma moderno, tanto en EEUU como en los países industrializados así como de Howard Gardner, quien reniega abiertamente de ellos en su obra *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas* (2000).

Estamos, por lo tanto, en un momento clave para la evolución teórica de la educación artística. La crisis de la posmodernidad hace cada vez más urgente la necesidad de elaborar nuevas propuestas que ayuden a preparar las bases de un nuevo paradigma, aprovechando experiencias anteriores y actuales. ¿Qué podemos recuperar de unos y otros planteamientos? A riesgo de pecar de eclécticos (y por consiguiente de posmodernos), hay cuestiones de rigor en la EACD que siguen siendo válidas, así como en la teoría crítica y en la postura de Gardner. Pero, para aclarar mejor este punto consideramos imprescindible un análisis más minucioso del tema.

### **Educación artística y posmodernidad**

Si definimos el posmodernismo como el movimiento que reniega del modernismo, estaremos usando una premisa modernista. El posmodernismo, como veremos, es un movimiento filosófico que empezó a desarrollarse a comienzos de los años 70 como consecuencia del cambio que las sociedades occidentales experimentan en cuanto a la deshomogenización de sí mismas, aunque como término se consolida tras la publicación de *La condición posmoderna* de Jean-François Lyotard en donde se define la posmodernidad como **una experiencia de crisis que provoca la incredulidad ante las metanarrativas**. En cualquier caso:

“Posmoderno no significa antimoderno sino, sencillamente lo que viene después de lo moderno”<sup>1</sup>

El termino **metanarrativa** está en permanente contraposición a lo que Lyotard, denominó como **micronarrativas**: mientras que las primeras representan los intereses y contenidos de los grandes grupos de poder (como los gobiernos, las comunidades religiosas y las multinacionales generalmente occidentales), las micronarrativas representan el discurso de los grupos que no ostentan el poder como las mujeres, las razas diferentes a la blanca, los homosexuales es decir, lo denominado por los que ostentan el poder como la *subcultura*.

Básicamente el principal objetivo del posmodernismo es poner en duda las ideas modernistas implícitas en las metanarrativas, es decir, revisar los conceptos de la Ilustración especialmente la idea de progreso unido al desarrollo científico.

Dentro del campo del arte, el término posmoderno empezó a utilizarse para catalogar cierto tipo de arquitectura, pero pronto se empezó a utilizar para describir todo un fenómeno sociológico basado en el escepticismo sobre el concepto modernista de arte, sobre las jerarquías del conocimiento intelectual y la creencia en la fragmentación y pluralidad del mundo de la imagen. Tal como Charles Jencks señala en el libro que se considera como el inicio del posmodernismo (y que curiosamente parte de un tema plástico como es la arquitectura) la era en la que vivimos está dominada por el pluralismo y la complejidad, dos conceptos seminales dentro del posmodernismo y que definen el arte contemporáneo.

“Aunque el modernismo aún perdure en muchas áreas, vivimos en un tiempo fundamentalmente posmoderno donde la información compartida por culturas diferentes produce el efecto de que ninguna de ellas sea dominante”<sup>2</sup>

Podemos decir entonces que el término posmoderno tiene múltiples significados y es precisamente esta flexibilidad una de las características de la posmodernidad además de que:

- Es un concepto transitorio: el posmodernismo sugiere lo que no es más que imponer lo que es
- Es un concepto trascendental: aunque el término se origina en el campo de la arquitectura, casi todas las áreas de conocimiento se han visto influidas por esta corriente. Esto ha generado una jerga especializada con palabras como metanarrativa, simulacro, sujeto descentrado, deconstrucción y un largo etcétera

---

<sup>1</sup> MARTÍNEZ, J. (1986): *La polémica de la posmodernidad*. Madrid: Ediciones libertarias, (p. 23)

<sup>2</sup> JENCKS, C. (1991): *The language of post-modern architecture* (6ª edición). New York: Rizzoli, (p.10)

- Es un concepto transicional: al alejarse del concepto de verdad absoluta las teorías nunca son definitivas

*Cuadro comparativo de características del modernismo y del postmodernismo*

Modernismo	Posmodernismo
Basado en la idea de progreso científico de la Ilustración	Basado en la idea de cuestionar las ideas de la Ilustración y deslegitimizarlas
En cuanto al campo del arte, reniega de todo el arte anterior y considera que para crear arte nuevo hay que destruir el anterior (destrucción creativa)	En cuanto al campo del arte, concibe el arte como un producto cultural cuya finalidad es la crítica social
Orientado a un futuro de progresión lineal	Orientado al presente de progresión no lineal
Pretende el universalismo	Está basado en el concepto de localidad
Su discurso está basado en las metanarrativas	Su discurso está basado en las micronarrativas
Basado en la dicotomía universal	Basado en la pluralidad, la multiculturalidad y el eclecticismo
Basado de la capacidad individual y del concepto de genio	Reniega del concepto de genio y opina que los hechos no los crean individuos aislados sino grupos interrelacionados en determinados contextos. El sujeto está descentralizado
Basado en la idea de verdad absoluta. Su discurso es totalitarista	Al no creer en el concepto de verdad, su discurso es irónico, ambiguo y está desfragmentado
Construir	Deconstruir

En cuanto al campo de la educación, el posmodernismo hace que **los pedagogos empiecen a cuestionarse cómo las estructuras de poder se han utilizado y utilizan los modelos curriculares para conseguir sus intereses**. Cuestiones, muchas de ellas relacionadas con la selección de contenidos tanto orales, textuales como visuales, son revisadas mediante preguntas tales como: ¿por qué no hay obras de mujeres artistas en las clases de arte?; ¿por qué las obras de arte occidentales son consideradas como el paradigma de la belleza?; ¿qué es la belleza? etc. Para reformular todas estas cuestiones aparece la Pedagogía Posmoderna enunciada desde el primer momento por Aronowitz & Giroux (1991):

“La crítica posmoderna sobre educación señala la necesidad de construir un discurso crítico a partir del cual reordenar y constituir las condiciones ideológicas e institucionales para vivir en una democracia radical”<sup>3</sup>.

Los educadores posmodernos critican por lo tanto la división de las disciplinas argumentando que las áreas de conocimiento no son disciplinas estancas, que la verdad absoluta no existe ya que el currículo debe incluir varios tipos de contenidos así como el estudio de gran variedad de productos visuales, no sólo los artísticos.

<sup>3</sup> ARONOWITZ & GIROUX (1991): *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press (p.35)

Sobre todas las cosas, la filosofía posmoderna aplicada a la educación recomienda el uso de la autocrítica y de la revisión de los contenidos porque el ejercicio de la docencia está tan influenciado por las premisas del conocimiento científico y las ideas del positivismo que resulta muy complicado deshacerse de estos hábitos.

### **Educación artística y teoría crítica.**

Tras el análisis de la educación artística posmoderna, vamos a pasar a analizar la teoría crítica (de ahora en adelante denominada bajo el acrónimo TC) y sus implicaciones para con la educación artística. Aunque ambas tendencias tienen muchas cosas en común, veremos seguidamente como no son exactamente lo mismo.

Dentro del campo de la enseñanza, la TC se configura como **una filosofía de la educación cuyo objetivo es fundamentar la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Partiendo siempre de la realidad, la TC describe el vacío insondable que manifiestan los profesores en general (y los de educación artística en particular) en cuanto al desarrollo de planteamientos filosóficos en torno a la práctica educativa.

Es decir, si para ejercer la práctica de la educación artística es necesario plantearse ciertos criterios de carácter filosófico, nosotros, los profesores tendremos que desarrollar teorías sobre las que aplicar la práctica y la TC es una de estas filosofías posibles.

Este vacío está producido, entre otras cosas, por el interés positivista en separar la teoría de la práctica de tal manera que los filósofos filosofean, los teóricos de la educación postulan y los profesores enseñan aunque no sepan muy bien ni cómo ni por qué (Cary, 1998). La dicotomía que separa la teoría de la práctica es una herencia que las humanidades han recogido de las ciencias y esta dicotomía se despliega también en la estructura jerárquica de las instituciones educativas donde por un lado están los directores, coordinadores y supervisores de los programas y, por otro lado están los profesores, las personas que llevan a la práctica dichos programas. Mientras que los primeros habitualmente tienen conocimientos sobre teoría curricular, los segundos no tienen o son muy básicos. Esta jerarquía entre los que dominan los conocimientos teóricos y aquellos que ejercen la práctica nos parece natural sobre todo cuando los primeros utilizan una terminología críptica en sus disertaciones de tal manera que los segundos creen no poder llegar a dominar los conocimientos de los primeros.

Otra de las ideas centrales de la TC es que **los profesores y sus alumnos crean conocimiento**. Este conocimiento creado, imbuido por las características del sistema puede, **o bien perpetuar las tres bases de nuestro sistema social, la verdad, nuestras creencias y las estructuras de poder o por el contrario, cuestionar estas tres cosas**. Cuando los profesores de arte reflexionan sobre lo que están enseñando, estas estructuras quedan al descubierto y por lo tanto la práctica de la educación artística se convierte al mismo tiempo en filosofía de la educación artística.

Reflexionar, pensar o teorizar sobre lo que es verdad, sobre nuestras creencias y las de nuestros alumnos así como cuestionar las estructuras de poder es convertir la práctica educativa en una herramienta poderosa que conduce a la creación de conocimiento siendo

este el objetivo principal de la TC y aunque la idea de reflexionar sobre cómo llevamos a cabo la práctica es bastante novedosa en nuestro campo de estudio, las nuevas tendencias y perspectivas en educación artística resultantes de la influencia del posmodernismo nos conducen en esta dirección.

Por otro lado, la TC dista mucho de ser un conjunto de recetas o de leyes sino que más bien se nos presenta como un **conjunto de recursos para crear nuevas posibilidades dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje**. Estos recursos son flexibles y orgánicos y además de a la enseñanza del arte, conducirán a nuestros alumnos a pensar en conceptos tales como justicia social.

En este apartado de conciencia social y de democratización de la sociedad a través de la educación, podemos ver que la TC es quizás un teoría idealista, en cualquier caso preocupada en cómo transformar la enseñanza en una herramienta poderosa en vez de estar preocupada en crear un cuerpo de conocimientos teóricos excesivamente densos como ha podido ocurrir con otros tipos de teorías. **Es más una filosofía para enseñar que una filosofía sobre cómo se enseña** (Cary, 1998) y por lo tanto es compatible con multitud de modelos formativos así como con multitud de metodologías. Su objetivo es:

“La investigación para la justicia así como el desarrollo de la crítica social con el fin de descubrir elementos implícitos de opresión en la vida cotidiana”<sup>4</sup>

### **Gardner y el regreso a las disciplinas.**

Tras el auge del posmodernismo y de la teoría crítica a finales de los noventa, en el año 2000 Howard Gardner, considerado como uno de los máximos exponentes de la educación artística a nivel mundial junto con Eisner y Efland, escribe un libro, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, donde expone su oposición a las teorías posmodernas.

Ante la mayor parte de los postulados de esta tendencia, Gardner se consolida como una voz crítica lo que expone en el subcapítulo titulado: *Mas allá del modernismo, la ironía del posmodernismo*. En este apartado, define al posmodernismo como *la imposibilidad de avanzar hacia el conocimiento de la verdad*.

Sobre todas las cosas, Gardner critica el concepto de relatividad:

“No podemos adoptar una postura que destaca la relatividad de todo conocimiento y, al mismo tiempo, exigir que se nos escuche y se nos tome en serio”<sup>5</sup>

Ante esta relatividad propone el regreso a las disciplinas, alegando que estas muestran los conocimientos y los hábitos que debe de dominar un individuo en un área organizada desde

---

<sup>4</sup> CARY, R. (1998): *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. NY: Garland (p. 9)

<sup>5</sup> GARDNER, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós p. 64

hace mucho tiempo. El siguiente párrafo representa la esencia de la postura de Gardner ante el posmodernismo:

“Una observación final: en cierto sentido, los posmodernistas bien pueden tener razón, la verdad última puede ser una meta imposible de alcanzar incluso para la ciencia y, sin duda, las concepciones de la belleza y la moralidad seguirán cambiando sin cesar aunque sea poco a poco. Un currículo cimentado en las verdades tradicionales se debería de considerar definitivo: debería de intentar dilucidar las actuales concepciones culturales de lo verdadero, lo bello y lo bueno y, como no, debería de incluir una revisión de las opiniones o posturas contrarias además de reconocer el carácter contingente de todo conocimiento. No tengo reparos en poner de manifiesto mis raíces tradicionalistas y mi firme oposición al posmodernismo puro, cuando afirmo que estas inquietudes eternas siguen siendo fundamentales para el ser humano. Y manifiesto mi lealtad a la Ilustración al reforzar mi convicción de que, con el paso del tiempo, la humanidad ha hecho progresos en estos tres ámbitos que tanto aprecio.”<sup>6</sup>

Este autor, fiel a su espíritu cognitivo, no se limita a criticar al posmodernismo sin más, sino que lo hace desde una serie de puntos concretos. Estos puntos son:

#### 1. La necesidad de las disciplinas.

En primer lugar, y como algo que ya percibimos desde el propio título del libro, Gardner se opone a la crítica posmoderna hacia el concepto de *disciplina*. Para este autor las disciplinas académicas son el resultado del esfuerzo realizado por muchos individuos para dar respuesta a preguntas esenciales, aunque dicha respuesta sea provisional. Estas respuestas se han organizado tradicionalmente dentro de tres ámbitos que ya hemos citado. A pesar de todo, y como es evidente, estas disciplinas no son inmutables, sino que están contextualizadas:

“No creo en una verdad, una belleza o una moralidad singulares o incontrovertibles. Cada época y cada cultura tendrán sus propias listas de objetivos preferentes y provisionales. Deberíamos de empezar explorando los ideales de nuestra comunidad y también deberíamos de conocer los ideales de otras comunidades”.<sup>7</sup>

Gardner defiende que una educación basada en estos tres conceptos es la que se ha desarrollado a lo largo de la historia y en todas las geografías (desde los griegos en Occidente y desde Confucio en Oriente) y que renegar de estas bases, es negar los conceptos básicos de la educación. Si las disciplinas son los recipientes que recogen los contenidos seleccionados y depurados a través de la historia, son fundamentales para la enseñanza.

---

<sup>6</sup> Ibidem, p. 64

<sup>7</sup> Ibidem, pag. 25

En cualquier caso, Gardner no considera los conocimientos como fines en sí mismos, sino medios para que los estudiantes accedan a las disciplinas. Y las disciplinas mismas tampoco son la meta: lo son el conocimiento científico, el artístico y el moral.

2. Lo universal es tan importante como lo local, lo intemporal como lo temporal.

En otro apartado de su libro, Gardner pone de manifiesto como, además de lo local existen ciertas cualidades (sobre todo en las disciplinas que tienen que ver con lo moral) que son universales. Qué se entiende por una persona *buena* y qué se entiende una persona *mala* son conceptos con una base común en cualquier cultura.

En cualquier caso, no es que Gardner reniegue de lo local, es que considera que el uso específico que otorga el posmodernismo a lo local, olvida lo universal y que son tan importantes el primero como el segundo.

3. Las tecnologías son un medio, no un fin en sí mismo.

Tal como nos comenta el propio Gardner: “Un lápiz se puede usar para escribir sonetos al estilo Petrarca o para sacarle un ojo a alguien”<sup>8</sup> En este sentido el uso de las nuevas tecnologías no debe de ser sobrevalorado como ocurre dentro de la posmodernidad, aunque debemos tener claro que es hacia donde nos dirige la educación. En el futuro, todos los estudiantes podrán disfrutar de herramientas que les permitan adaptar el currículo a sus necesidades espaciales y temporales, su perfil de aptitudes y un largo etcétera, pero, el interés por la tecnología tendrá que ir parejo al interés por el diseño curricular que se adapte a ellas y no al revés.

Articulando todas estas creencias, Gardner como alternativa al posmodernismo nos ofrece **La Educación para la Comprensión**. La Educación para la Comprensión es la opción como alternativa al posmodernismo y que considera como modelo para la educación del siglo XXI. Su propuesta parte de la base de que cada uno de nosotros somos los agentes de nuestra propia vida cognitiva: los agentes externos, y entre ellos, los docentes, tienen solo la posibilidad de llegar al éxito si nosotros mismos estamos dispuestos a ello. La responsabilidad de la educación deja de recaer en fuerzas externas para convertirse en algo interpersonal (como en el constructivismo). El éxito en la educación es el dominio de los materiales curriculares de forma personal de alumno en alumno. El desarrollo del modelo para la comprensión, se centra de manera específica en la educación secundaria.

### **La creación de un modelo mixto: la Educación Artística Integral (EAI)**

Como hemos visto, los modelos anteriores al posmodernismo considerados como tradicionales, han sido criticados en mayor o menor medida porque recogían modelos artesanales *cerrados*, no tanto en el uso de los materiales como por los objetivos a conseguir, que eran muy limitados. Sin embargo, este tipo de tareas tuvieron una repercusión positiva en el desarrollo del niño y adolescente, al permitirle lograr unos objetivos bien definidos (consecución exitosa del modelo), lo que repercutía en el refuerzo

---

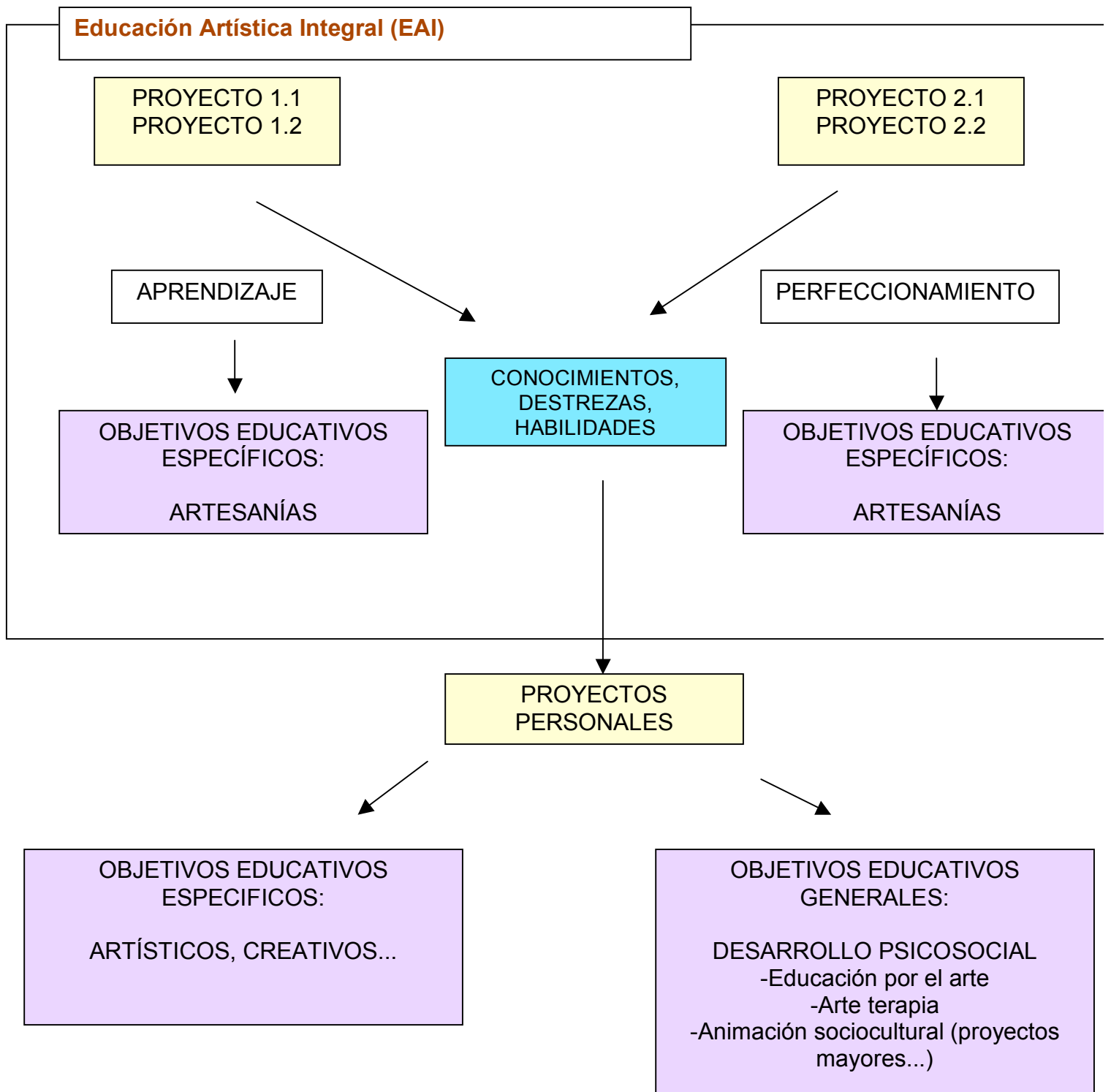
<sup>8</sup> Ibidem, pág.43

de aspectos muy importantes de desarrollo psicológico (autoimagen, autoeficacia, seguridad personal, desarrollo de habilidades sociales, etc.) cuando estas tareas se abordaban con éxito. El profesor o maestro que conseguía definir bien esos objetivos y que llegaran a buen término, no lograba tanto una potenciación de la creatividad (que tampoco estaba descartado) como reforzar aspectos positivos del desarrollo personal equilibrado de los alumnos. La crítica generalizada a aquellos planteamientos, justificada en muchos aspectos, ha provocado sin embargo un cierto vacío en los contenidos de los programas, al no conseguir alternativas que los sustituyan de manera satisfactoria.

Al igual que los ilustrados pensaban que el aprendizaje de habilidades y destrezas haría mejores profesionales para la industria, y este pensamiento resultó muy positivo para la potenciación de este tipo de enseñanzas, deberíamos recoger esta filosofía para adaptarla a la situación actual, y propugnar no un nuevo aprendizaje de habilidades mecánicas reproductivas, sino un aprendizaje de destrezas cuyo uso permita el desarrollo de proyectos propios y personales para potenciar y desarrollar el conocimiento y la propia personalidad. No es, entonces, defender el método “per se”, al igual que el denostado aprendizaje tradicional memorístico, cuyo abuso hizo que se convirtiese casi en un fin en sí mismo, y que de nuevo se valora, pero como sistema para poder conseguir algo, en este caso, acceder mejor al conocimiento. Y de esto mismo se trata: de utilizar un sistema –el que sea- que nos facilite mejor la consecución de unos objetivos previamente definidos.

La clave quizá estaría en la relación entre habilidades y proyectos. Si la relación anterior era unidimensional, la actual sería más abierta, según el siguiente esquema:





Se trataría, pues, de desarrollar personas competentes, tanto a nivel artístico como personal y social, personas capaces de proponerse un proyecto, llevarlo a cabo, buscando soluciones distintas, originales, a partir de unas destrezas aprendidas, y culminarlo con éxito gracias a su preparación para esa tarea.

Por eso, la nueva perspectiva debería basarse en propuestas educativas capaces de superar las dificultades de los modelos tradicionales, pero manteniendo aquellos aspectos positivos de los mismos que redundaban en el aspecto psicológico de los alumnos. De ahí que en el diseño de contenidos dirigidos a los estudiantes de BBAA, futuros profesores de secundaria, haya que tener una premisa básica: los condicionantes psicológicos de los alumnos a quienes van a enseñar. Los futuros profesores tienen que conocer las características psicosociales básicas de estos alumnos de secundaria, en el aspecto que a nosotros nos compete, que es el del comportamiento artístico, y cuáles son las pautas que corresponden a cada uno, ligado a su expresión artística. Aquí volvemos otra vez al punto de las investigaciones: faltan más estudios sobre la expresión artística en los adolescentes. Este tipo de estudios se centran más en el arte infantil, su evolución, terminan en edades más tempranas y suelen estar bastante sesgados hacia corrientes cognitivistas-logicistas, herederas de las corrientes piagetianas.

El diseño de estas enseñanzas estaría centrado en tres ejes:

- Bases psicológicas de la EA.
- Bases didácticas
- Bases legislativas-curriculares.

El profesor tiene que desarrollar habilidades para incardinar ambos aspectos, con planteamientos motivadores, pues ninguna define, lógicamente, en su totalidad una actuación educativa, pero sí la condiciona, y se condicionan mutuamente.

Tendríamos que ser conscientes de que estamos tratando un período de la vida muy amplio, no tanto en extensión temporal como por los cambios vitales que tienen lugar en él. Por eso, son también decisivas las actuaciones que llevemos a cabo.

**4.** Frente a la ineficacia del actual Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) consideramos urgente la **organización del Título de Especialización Didáctica (TED)**.

Como sabemos, cualquier estudiante que hoy en día tenga por meta ser profesor de educación secundaria, ha de cursar el CAP o Curso de Adaptación Pedagógica, además de ser licenciado o licenciada en Bellas Artes.

La integración de las Escuelas de Bellas Artes en la Universidad, hace ya casi 25 años, supuso un fuerte revulsivo para estos estudios. Se quería acceder a las ventajas de la nueva situación, pero manteniendo también las peculiaridades anteriores. Y la tendencia primitiva se hizo fuerte en los antiguos centros, e incluso en los nuevos que se iban abriendo. El camino hasta aquí ha sido largo y con dificultades, pero hemos conseguido que la segunda tendencia haya ganado terreno, y en ese logro nuestra área, sin querer arrogarnos ningún

tipo de protagonismo, ha contribuido en buena medida. En la misma en que se ha pasado de considerar a los “teóricos” como una imposición de la nueva situación, o como un estorbo directamente (y esto lo hemos sufrido fundamentalmente en la reforma de los planes de estudios) a un área que en muchos casos ha marcado la ruta a seguir. Proyectos de investigación, tesis doctorales, trabajo en equipo, publicaciones etc. han contribuido desde nuestra área a la integración plena de estos estudios.

Sin embargo, el no figurar en la troncalidad cuando se elaboró la reforma de los planes de estudio, ha marcado aún más nuestra debilidad, careciendo, al igual que en las facultades de Educación, de una especialidad que nos dotase de una mayor presencia en esos planes. Presencia justificada, por otra parte, al seguir siendo la docencia la salida profesional que ocupa a una parte muy significativa de nuestros alumnos, y cuya formación pedagógica, sin embargo, no está suficientemente garantizada.

Actualmente, esta formación se reparte entre las pocas asignaturas que se pueden ofertar en los dos ciclos y el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) impartido en los ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación) de cada universidad. El depender de dos centros distintos, con escasa coordinación a veces, y con pocos créditos dedicados a las didácticas específicas, hacen que esta situación sea mejorable, como veremos seguidamente y para lo que paradójicamente la nueva Ley de calidad, sin entrar ahora en otras consideraciones, ofrece una posibilidad de dotarnos de una incipiente especialidad que podría consolidarse en el futuro.

Sin querer abordar desde este escrito la eficacia de este curso que, sólo por poner un ejemplo, en la Universidad Complutense de Madrid se imparte de manera no presencial, la LOCE en su artículo 55 aborda la Formación Inicial del profesorado de secundaria dentro del capítulo denominado de forma genérica *De la formación del profesorado*:

1. Para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria, de la Formación Profesional de Grado Superior y las enseñanzas de régimen especial, además de las titulaciones académicas correspondientes, será necesario estar en posesión del **Título de Especialización Didáctica**.
2. El **Título de Especialización Didáctica** se obtendrá tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes.
3. El gobierno regulará las condiciones de acceso a ambos períodos, así como los efectos del correspondiente **Título de Especialización Didáctica** y las demás condiciones de para su obtención, expedición y homologación.
4. La aprobación del período académico habilitará a los titulados universitarios para poder realizar los ejercicios de acceso a la función pública docente
5. Las Universidades podrán organizar las enseñanzas del **Título de Especialización Didáctica** mediante los oportunos convenios con la correspondiente administración educativa. Las Universidades podrán incorporar a los planes de estudio de sus titulaciones oficiales las materias incluidas en la fase teórica de dichos cursos
6. Finalizados los estudios universitarios correspondientes, los titulados podrán matricularse en el período académico del **Título de Especialización Didáctica** con el fin de obtener la habilitación a la que se refiere el apartado 4. Al efectuar la matrícula podrán solicitar la convalidación de aquellos créditos cursados con

anterioridad. Las Universidades acreditarán la superación de dicho período académico.

7. En el caso de las Enseñanzas de Formación Profesional, Artísticas y de Idiomas, los estudios requeridos para la obtención del **Título de Especialización Didáctica** se adaptarán a las características de estas enseñanzas según lo que se establezca en la correspondiente normativa básica

En su exposición de motivos, la ley reconoce el papel de la profesión docente, y la importancia de atraer a ella a los buenos estudiantes para conseguir buenos profesionales. Si se aplica este espíritu, como es deseable, podemos estar ante una oportunidad para reforzar la formación que se les da a estos futuros profesionales de la enseñanza. Pero para eso es necesario, entre otras cosas, que el futuro Título de Especialización Didáctica que se requerirá para impartir docencia en Secundaria, pueda ser organizado por las Facultades respectivas, incorporando a los planes de estudio las materias que actualmente se están impartiendo más otras nuevas, tal como contempla el apartado 5 del artículo 55. De ahí que aprovechemos esta oportunidad para debatir lo que podría ser ese futuro itinerario o semiespecialidad para impartir en las facultades respectivas.

Partiendo de las condiciones actuales, y tomando como base una carga de 18 créditos (a añadir a los créditos disponibles en el plan de estudios) la propuesta, contando con las asignaturas de la Facultad de Bellas Artes de la UCM sería:

1. Asignaturas: 3 de 6 créditos, o una de 12 créditos y otra de 6 créditos.
2. Contenidos:

#### **Primer ciclo**

- Bases Didácticas de las Artes Visuales
- Creatividad y educación artística.

#### **Segundo ciclo**

- Se crearían una o dos asignaturas que constituirían la base teórica del título : *Teoría de la educación artística, Tendencias metodológicas de la educación artística, Contenidos curriculares de la educación artística, La educación artística en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria* (legislación, etc)
- Otra más específica sobre aplicaciones pedagógicas prácticas: *Programación de la educación artística en coordinación con prácticas en centros docentes.*
- Permanecerían las actuales optativas como refuerzo de las anteriores, dedicadas algunas de ellas a la *Historia de la educación artística*, con contenidos más específicos

En caso de existir posibilidades de más créditos, sería interesante la posibilidad de ofertar un proyecto fin de carrera (como en la Facultad de Granada) o vincularlo ya al tercer ciclo.

**5.** Frente a la ineficacia del actual sistema de habilitación de profesores tanto interinos como titulares, creemos imprescindible el **cambio de la prueba intermedia**, que consiste básicamente en demostrar la capacidad de destreza en cuanto al dibujo técnico por parte del candidato.

El sistema de habilitación de profesores dentro del área de Educación Plástica y Visual está determinado por la pericia en cuanto al dibujo técnico, aunque este contenido no sea impartido más tarde por el profesor. Esta parte de la prueba, evidentemente de lo más objetiva, hace que sean los titulados en arquitectura e ingenierías los más preparados para la obtención de las plazas. Los licenciados en Bellas Artes, tras mucho esfuerzo y aunque su pericia sea superior en otros ámbitos a los ingenieros y arquitectos, quedan relegados. ¿Qué tipo de examen es éste que prima a aquellos que no son expertos en el tema? ¿Por qué es la prueba referida al dibujo técnico la determinante? Estas son las preguntas que los estudiantes de Bellas Artes se hacen una y otra vez: un licenciado en Matemáticas tiene más probabilidades que otros licenciados en obtener una plaza de su especialidad, en cambio un licenciado en Bellas Artes tiene infinitamente menos posibilidades que un Arquitecto ¿Es esto justo?.

Consideramos que éste es uno de los principales inconvenientes en cuanto al desarrollo de la educación artística en secundaria: si los profesores habilitados no son expertos en arte ¿cómo van a tratar los temas artísticos? Es por lo tanto necesario que la parte de la prueba dedicada al desarrollo del dibujo técnico sea remplazada por una prueba en la que los candidatos lleguen a demostrar su dominio en torno al tema de los productos visuales de carácter artístico. No es el objetivo de este artículo determinar las partes de esta prueba, pero creemos necesario realizar un ejercicio de análisis así como un ejercicio de producción.

Hasta que los profesores de secundaria no sean expertos en arte, muy poco podrá hacerse en esta etapa educativa con respecto a nuestro área de estudio.

**6.** Frente al desprestigio de la figura del profesional del profesor de secundaria en general y del de arte en particular proponemos **avivar la figura del intelectual transformativo**.

Hoy en día, la figura del profesor de enseñanzas medias está totalmente desprestigiada, no sólo a nivel académico sino a nivel social. El estrés que sufren estos profesionales de la educación, constituye incluso un tema de debate en los medios de comunicación. Ellos mismos ven con dificultad su función como educadores, considerándose como meros cuidadores, en muchos casos, verdaderos domadores de fieras....Por ello consideramos imprescindible, para el correcto desarrollo de la educación artística, reconsiderar la posición del profesor de secundaria dentro de lo que Giroux denomina como *intelectual transformativo*.

Henry A. Giroux es uno de los teóricos que, sin situarse dentro del marco de la educación artística, puede relacionarse con ella. Sus numerosos trabajos en torno a la Teoría Crítica y a los estudios culturales se basan en la idea medular según la cual **la instrucción y el aprendizaje escolar no son un proceso neutral y transparente sino que el poder, la**

## **historia y el contexto escolar convierten la educación en un proceso de modelación de los estudiantes en cierto tipo de ciudadanos.**

“La obra de Giroux está comprometida en la tarea de denunciar aquellas prácticas ideológicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos.”<sup>9</sup>

Giroux afirma que lo que pretende la escuela es por el contrario crear ciudadanos pasivos, permisivos y sin intereses donde **los profesores juegan el papel de ejecutivos** al servicio del capital y lo que pretende es alterar este orden social convirtiendo a los profesores en intelectuales para crear una sociedad verdaderamente democrática, justa y equitativa para con todos y todas los ciudadanos.

Considerando la enseñanza pública como un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas y de las ideologías dominantes que pretenden legitimar a los grupos que están en el poder, este autor pone de relieve que la cultura escolar predominante está implicada en prácticas hegemónicas que a menudo reducen al silencio a determinados grupos de estudiantes.

Su obra intenta contestar a la pregunta: ¿Cómo pueden los educadores elaborar un proyecto pedagógico que legitime una forma crítica de praxis intelectual? ¿Cómo pueden los profesores llegar a tomar conciencia de su propia participación en el empleo de un sistema frecuentemente opresivo que priva a los estudiantes de sus derechos básicos? Entendiendo la enseñanza como una forma de política cultural y la pedagogía como una praxis política y ética, su objetivo es convertir a los domadores de fieras en lo que denomina intelectuales transformativos. ¿Cómo llevar a la práctica este objetivo? Cinco son las propuestas que nos recomienda este autor:

### 1. La conversión de los profesores en intelectuales transformativos.

Según este autor, un intelectual transformativo no pone límites entre sus tareas docentes y sus responsabilidades como agente público, es decir, no separa su actividad como profesor de su actividad como investigador y como creador de conocimiento. **Los profesores deben de crear ideología**, deben desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar de forma contrahegemónica.

“El acento no se pone ya en ayudar a los estudiantes a leer críticamente el mundo sino en ayudarlos a *dominar* los instrumentos de lectura”<sup>10</sup>

### 2. El desenmascaramiento del *currículum oculto*.

---

<sup>9</sup> MCLAREN, P. (1990): “Teoría Crítica y significado de la esperanza”. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós (p.12)

<sup>10</sup> GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós (p. 41)

En cualquier actividad educativa subyace cierta ideología, y el intelectual transformativo tiene el deber moral de hacerla explícita y mostrarla a sus alumnos para que aprendan a identificarla y a juzgarla, en vez de digerirla sin crítica alguna.

### 3. La renovación del concepto de *objetivo*.

Giroux considera que un intelectual transformativo ha de ser capaz de diferenciar entre dos tipos de pensamiento:

- el **pensamiento productivo**: cuya finalidad es crear tal o cual cosa.
- el **pensamiento directivo**: cuya finalidad es cuestionarse por qué es necesario hacer tal o cual cosa.

### 4. Renovación del concepto de *contenido*.

A la par que los objetivos, el intelectual transformativo ha de preguntarse las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es lo que estoy enseñando?,
- ¿De dónde he extraído este cuerpo de información?
- ¿Para qué sirve realmente esta información?

Hemos de ser conscientes de que el conocimiento es tratado básicamente como una **esfera de hechos objetivos** cuya meta es la **acumulación y la categorización**. El **control, y no el aprendizaje**, es lo que parece tener clara prioridad en el modelo de currículum tradicional. Pero, para Giroux, el **conocimiento ha de cuestionarse, ya que a partir del conocimiento construimos el significado**.

En cualquier caso, **el significado que transmitan los profesores ha de ser relevante para el alumnado**. Los profesores han de confirmar la experiencia del estudiante como parte del encuentro pedagógico para lo cual han de ofrecer contenidos curriculares y prácticas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes.

### 5. Renovación de los sistemas de *evaluación*.

Por último, Giroux propone dos necesidades en torno al tema de la evaluación. La primera necesidad es que **la eliminación del fenómeno del encasillamiento** (*traking* en el original) a partir del cual el profesor cataloga a los alumnos y alumnas según determinados estereotipos y los juzga a partir de ellos.

En segundo lugar, proclama la necesidad de que sean renovados los *rituales de evaluación* y que esta deje de ser considerada como un arma arrojada. El intelectual transformativo utiliza:

- La evaluación dialogada.
- La autoevaluación.
- La evaluación compartida.

En cualquier caso, lo que se pretende es que el profesor deje de ser el centro permanente de la actividad educativa, de tal manera que los estudiantes ejerzan el liderazgo dentro del aula.

Estas son las cinco ideas clave que nos ofrece este autor y que, como hemos visto, atañen a todos los puntos del sistema educativo. Pueden ser de gran ayuda para convertir la inocua tarea del profesor de secundaria en una labor apasionante, donde las labores de docencia cobran un valor vital para la sociedad. Si trabajásemos en este sentido, la figura del profesional de secundaria se entendería de otra manera.

**7.** Frente a la **pérdida de los contenidos propios del área**, proponemos la recuperación de los contenidos relacionados con el arte en general y con el arte contemporáneo en particular.

Las asignaturas que imparten los profesores de enseñanza secundaria en España son las siguientes:

Primer y segundo ciclo de la ESO:

- Troncales: **Educación Plástica y Visual** (2 horas a la semana)
- Optativas: **Imagen y expresión**

Bachillerato:

- Bachillerato de artes: **Dibujo Artístico, Dibujo Técnico, Volumen etc.**
- Resto de Bachilleratos: **Comunicación audiovisual, Dibujo Técnico e Historia del Arte**

Como podemos comprobar tan sólo por el enunciado de las asignaturas, ninguna incluye el vocablo *arte*, con lo que nos damos cuenta que en la educación secundaria el Diseño Curricular Base prima la enseñanza basada en el tipo de productos visuales considerados como comerciales o informativos, así como el dibujo técnico, en detrimento de los contenidos básicos de nuestra área: los productos visuales catalogados como artísticos.

Además, consideramos urgente la introducción de artistas y obras pertenecientes a lo denominado como *arte contemporáneo*, al arte que se está produciendo al tiempo que los estudiantes de secundaria van a la escuela. Aunque el análisis de todo tipo de productos visuales es fundamental en la formación del individuo actual, debemos de recuperar la enseñanza del arte.



## Conclusiones

Mediante este escrito hemos intentado realizar una radiografía de la situación en la que se encuentra la educación artística en la educación secundaria en España así como ofrecer modelos reales de actuación para acentuar su mejora. La puesta en práctica de un modelo mixto (EAI) puede ser una opción positiva donde se concilien la mayoría de las propuestas. Las reformas que se avecinan, tanto la LOU como la LOCE, nos sitúan en un momento extraordinario para conseguir los objetivos propuestos y dar un nuevo impulso al desarrollo de la educación artística en este país

## Bibliografía

- ARONOWITZ & GIROUX (1991): *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BRUNER, J. (2000): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CLARK, R. (1996): *Art education: issues in postmodernist pedagogy*. Reston: NAEA.
- CLIFFORD, J. (1988): *The predicament of culture: 20th century ethnography, literature and art*. Cambridge: Harvard University Press.
- CARY, R. (1998): *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. NY: Garland.
- DIAMOND, P. (1999): *The postmodern educator. Arts based inquiries and teacher development*. NY: Peter Lang.
- DORN, CH. (1994): *Thinking in art. A philosophical approach to Art Education*. Reston: NAEA.
- DORN, CH. (1999): *Mind in art: cognitive foundations in art education*. London: Lawrence Earlbaum Associates.
- DUNN, P.C (1995): *Creating curriculum in art*. Reston: NAEA.
- EFLAND, A. (1996): *Postmodern Art Education: an approach to the curriculum*. Reston: NAEA.
- FEHR, D. (1994): "Promise and Paradox: art education in the postmodern arena". *Studies in art education* 35.
- FREEDMAN, K. (1994): *Curriculum, culture and art education. Contemporary perspectives*. NY: Suny.
- GARDNER, H (1988): "Toward More Effective Arts Education. Project Spectrum and Arts Propel: Two new initiatives in the school". *Art, mind and education: research from Project Zero*. Urbana: University of Illinois Press.
- GARDNER, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1981): *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- GIROUX, H. (1994): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1998): "Education incorporated. Preparing citizens or consumers?". *Educational Leadership*. Volume 56 Number 2. October.
- JENKS, C. (1991): *The language of post-modern architecture*. New York: Rizzoli.
- KINCHENLOE, J. & STEIMBERG, S. (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- KIPNIS, L (1986): "Refunctioning reconsidered: towards a left popular culture". *High theory/low culture*. New York: St. Martin's Press.
- MARTÍNEZ, J. (1986): *La polémica de la posmodernidad*. Madrid: Ediciones libertarias.
- WALLING, D. (2000): *Rethinking how art is being taught: a critical convergence*. Harcover.

## **Ámbitos de docencia, investigación y promoción del Área de Formación en Educación Artística de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona**

Maria Teresa Gil Ameijeiras  
Universitat de Barcelona

José María Barragán  
Universitat de Barcelona

### **Resumen**

El área de Educación Artística, o con más propiedad de formación en Educación Artística, de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona, evoluciona y se amplía a partir de su núcleo inicial, la cátedra de Pedagogía del Dibujo que pasará más tarde a denominarse Pedagogía del Arte. Esta asignatura obligatoria desde el principio en todos los planes curriculares para los estudios de Bellas Artes, pasa a constituirse (ya en el marco de la Licenciatura a partir del 1978 en la Universitat de Barcelona) en un permanente y sólido marco promotor de actividades de formación, investigación y promoción que ha dado lugar a la configuración actual del área. Esta actividad se ve limitada sobre todo por la actual coyuntura académica, no muy propicia a dotar de recursos los ámbitos de formación pedagógica, y la restrictiva política docente de la Universitat de Barcelona.

En una primera parte María Teresa Gil describe las primeras fases de expansión del área a partir de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo, en una segunda parte José María Barragán describe el proceso de configuración actual del área y los cuatro ámbitos de trabajo fundamentales: a) *Conocimientos disciplinares del arte*, b) *Pedagogía del arte*, c) *Itinerario de (formación) en educación artística*, y d) *Curso Experimental de Formación Inicial del Profesorado*. Se señalan muy especialmente algunas consideraciones sobre el modelo y los problemas en la formación del profesorado de secundaria.

Palabras clave: educación artística, curriculum, formación de formadores, investigación, profesorado, pedagogía del arte

#### **Abstract:**

*Art Education is an area within the Department of Fine Arts. It started as a subject and a catedra on Drawing Pedagogy which lately adopted a new name: Art Pedagogy. At the begining it was a compulsory subject. It actuall set the frame for the shaping of the actual area. It helped in fostering teaching, research and the promotion of this area. Nowadays, Art Education is going through other changes. Although it is an Area of teaching and research, it is not being suported by either Academic life within the university system, or by the teaching policy of the University of Barcelona.*

*This paper has two sections: The first section is written by M<sup>a</sup> Teresa Gil. It describes the first stages of the Area. The second part is written by José M<sup>a</sup> Barragán. It describes the configuration process of the current Art Education Model giving emphasis on its problems*

*and contributions. It underlines its four main aspects: a) Disciplinary knowledge on Art, b) Art Pedagogy, c) The Area's Curriculum; d) Docent training.*

*Keywords: art education, curriculum, docent training, teaching policy, research, art pedagogy*

## **Presentación**

La oportunidad de este encuentro permite mostrar no sólo la necesidad de abordar los distintos aspectos que afectan al Área de Didáctica de la Expresión Plástica, sino también compartir con los demás miembros el proceso de configuración de mi área en la U.B. Desde este interés se presenta nuestra intervención, como fruto del trabajo común de un grupo de profesores que desde sus distintas competencias en el campo de la Educación Artística universitaria no han dejado de aunar esfuerzos en la búsqueda de dotar al área de fundamentación, propuestas y contenidos actualizados y muy especialmente en la organización de un modelo de formación del Profesorado.

El núcleo permanente del área está formado por M<sup>a</sup> Teresa Gil, Fernando Hernández (catedráticos de universidad) y José M<sup>a</sup> Barragán (titular de universidad). Carla Padró, Aída Sánchez de Serdio y Marta Ricart forman parte esencial del equipo con responsabilidades de docencia, investigación y postgrados. Alberto López desarrolla su trabajo docente e investigador en antropología y sociología del arte. Por su parte Laura Morejón y Judit Vidiella son becarias de investigación que además constituyen un apoyo inestimable en la docencia, en la organización del CAP y de los cursos de Postgrados. Laura Trafi y Montserrat Rifà han formado durante muchos años parte del equipo y han contribuido de manera fundamental a la configuración actual del área. Debido a las limitaciones señaladas en el resumen inicial han optado y ganado plaza como profesoras en la Universidad Autónoma, pero la colaboración con ellas seguirá siendo fluida en el futuro

Organizaremos esta primera parte en orden cronológico:

Antecedentes. Pedagogía del Dibujo. La configuración del marco para el desarrollo del área. Las aportaciones del profesor Gil de Vicario

1<sup>a</sup> etapa. Proyecto de cátedra de 1963-1978. Fundamentos ideológicos y estratégicos para el desarrollo del área. Renovación de los contenidos de la asignatura de Pedagogía y un proyecto de formación inicial del profesorado de Educación Artística

2<sup>a</sup> etapa. 1978-1996. Las Escuela Superiores de BB.AA. se convierten en Facultades. Nuevos Planes de Estudio y su puesta en marcha. Los primeros Departamentos. Se completa el cuadro de asignaturas y profesores. Objetivos prioritarios del área:

1. Formación de un equipo de profesores de Educación Artística
2. El camino hacia la especialidad y la organización de la formación del profesorado. Colaboración con el ICE. Un curso Experimental de FIPSEA

3. Consolidación, Investigación y divulgación a través de Congresos, Jornadas y publicaciones de los profesores

### Antecedentes

El precedente de la introducción de esta materia está en la necesidad de dar un soporte académico a la titulación de la carrera de Bellas Artes en unos momentos que era imprescindible demostrar ante instancias superiores el sólido carácter académico de los estudios que esta carrera proponía<sup>1</sup>. Aspecto este demostrado por medio de los programas de materias profesionalizantes, en este caso especialmente la formación inicial de profesores, planteamientos recogidos en una asignatura que recibió el nombre de: “*Estudio de los métodos y procedimientos de enseñanza del Dibujo y del Arte en los centros de Enseñanza Primaria y Secundaria del Extranjero*”<sup>2</sup>.

Así pues comienza la andadura de la formación del profesorado en Bellas Artes. Sin querer entrar en otro tipo de consideraciones (no es este el momento), las palabras utilizadas en la denominación de esta materia: *métodos y procedimientos, enseñanza del Dibujo y del Arte, centros de enseñanza Primaria y Secundaria*, representan en sí mismas todo un camino posterior. No queda muy claro el vocablo: “extranjero”, del que podemos apuntar de modo hipotético que fue originado por la intención de incorporar en nuestro contexto aportaciones de la gran revolución educativa europea de 1922 especialmente en las enseñanzas medias. El cambio en ese momento implica la implantación del Bachillerato de los siete años, entre cuyas disciplinas *Dibujo* estaba presente en todos y cada uno de los cursos. Cosa que interesa resaltar ya que ésta es una de las bases sobre la que se asentó todo el proceso posterior del área. Lo dicho en el párrafo anterior es el motivo por el que el profesor Gil de Vicario marcha a Viena y se forma en el grupo de Cizek, Rothe, Lowenfeld y Albert (1934-36) en cumplimiento del disfrute de la Beca de la Junta de Ampliación de Estudios con un proyecto a realizar para su posterior actuación a través de los nuevos planes de estudios que reformarían la Educación Española<sup>3</sup>. Este proyecto recogía la doble vertiente de “la formación del profesorado de educación artística” y la “inclusión de la materia de *Dibujo*” en todos los cursos de las Enseñanzas Medias al igual que en el resto de Europa. Y de la misma manera se orientaba esta formación desde la Enseñanza Superior (sabido es que ya estaba en marcha el documento que posteriormente cristalizaría en Decreto Orgánico de Creación de las Escuelas Superiores de Bellas Artes) aunque habría de esperar hasta después de la Guerra Civil.

En Junio de 1939 se publica la Ley de Educación y sucesivamente los decretos que harán de Bellas Artes una carrera de Enseñanza Superior: 1940 (Decreto 30 de Julio) se amplía el número de Escuelas Superiores de Bellas Artes. Se crean las de Barcelona (San Jorge) y Sevilla (Sta. Isabel de Hungría). 1941 se aprueba el Plan de Estudios de la Escuela Superior de Bellas Artes de Barcelona (Octubre). 1942 (Septiembre) se reorganizan y aprueban las

<sup>1</sup> Gil, M<sup>a</sup> T. (1994). Historia de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo. En *I Jornadas de H<sup>a</sup> de la Educación Artística. 50 aniversario de la cátedra de Pedagogía del Dibujo*. Barcelona: Área de Educ. artística. Facultad de BB.AA de la U.B.

<sup>2</sup> Real Decreto de 21 de Abril de 1922. Artº 2. En Arañó, J.C. (1986) *La enseñanza de las Bellas Artes en España 1844-1980*. Tesis Doctoral

<sup>3</sup> Los Proyectos de la Junta de Ampliación de Estudios tenían como objeto fundamental su realización posterior en el marco de las Instituciones estatales o de la Investigación en Institutos superiores y Universidades nacionales y extranjeras. Vid. op. cit. nota 3 y pag.170 ,not. 17.

Escuelas Superiores de Bellas Artes. Dos años después, en 1944 se convocan las primeras cátedras, siendo la de Pedagogía del Dibujo de Barcelona la primera en cubrirse.<sup>4</sup>

Resulta interesante conocer que en el primer programa de Gil de Vicario, se recogen aspectos que si bien entonces eran los estudiados por la Pedagogía General, aplicados a la Educación Artística constituyeron un corpus del que podemos ver en parte la que va a ser una futura especialización de formación del profesorado. Podríamos establecer las siguientes equivalencias:

Programa cátedra de Pedagogía del Dibujo	Equivalente actual
Conceptos Generales	Teorías de la Educación Artística
Tratados e Historia	Hª de la Educación Artística
Psicología (Psicología de la Educación)	Psicología del Desarrollo
Teoría del Plan. Didáctica	Planificación y desarrollo del currículum
Conceptos Estéticos (análisis de la producción artística) <sup>5</sup>	Educación y Museos y Educación visual

Por otra parte, como ya se apuntaba en uno de los esquemas presentados en las Primeras Jornadas de Historia de la Educación Artística, la posibilidad de una materia de psicopedagogía.

Esta es la época de las primeras cátedras con la diversificación de contenidos que van a dejar su huella en nuestro tiempo. En Sevilla, Antonio Sancho Corbacho hacía una Pedagogía centrada en la Historia del Arte y la Estética y Rosario García Gómez en Valencia se centraba en la Didáctica y por otro lado en el desarrollo de la evolución gráfica y la elaboración de Pruebas (tests) para ello, en colaboración con el Centro de Orientación Didáctica.

### **1ª Etapa. Proyecto de cátedra de 1963-1978. Fundamentos ideológicos y estratégicos para el desarrollo del área**

Tras el fallecimiento de Gil de Vicario (Julio de 1959) se cubre la cátedra vacante de Pedagogía del Dibujo de Barcelona en Mayo de 1963.

#### **Génesis del Proyecto**

Recogiendo el espíritu del proyecto y contenidos programáticos de mi antecesor en la cátedra y haciendo un análisis exhaustivo de lo que representaban los distintos módulos de contenidos se llega a la conclusión de la dificultad de abarcar tal amplitud en un curso académico. La formación del profesorado de Dibujo debería ser objeto de revisión. En la fundamentación de este ámbito confluían los conocimientos que proporcionaban las

<sup>4</sup> Vid. *I Jornadas Hª de la Educación Artística*, pag 178.

<sup>5</sup> Vid. Detalle de contenidos y breve explicación del papel de los mismos en pags. 177-78 de *I Jornadas de Educación Artística*

disciplinas y especialidades tradicionales de la carrera de Bellas Artes, con la necesidad de una especialidad de formación del profesorado.

El precedente estaba ya en el curso de profesorado (esa era su denominación), último curso de la carrera de Bellas Artes, tras el que se otorgaba el título de “Profesor de Dibujo”. En este tipo de planteamiento tuvo gran influencia la formación recibida en la Universidad de Caen, con Gastón de Mialaret, en donde se evolucionaba hacia la concepción de las Ciencias de la Educación y se estudiaba la educación bajo tres aspectos fundamentales: como Institución, como proceso y como producto.

La asistencia en 1962 a las experiencias de Wuppertal, sobre el rol del profesor, fue también un factor determinante que confirmaba la ascendencia de la Escuela de Viena muy atenta a la educación ambiental y la visión del profesor como mediador del influjo externo a la institución escolar y familiar.

Señalamos de forma muy breve algunos aspectos importantes que influyeron de forma decisiva en los nuevos planteamientos de la educación artística en este momento. En Educación Artística, el “expresionismo” era la corriente mayoritaria, pero surgían movimientos de reconstrucción y la necesidad de crear unos contenidos, un corpus que sacara a la Educación Artística, de su ambigüedad endémica. También se hacía evidente en la necesidad de evaluar y más si se tiene en cuenta la presencia del dibujo en el currículum de Bachillerato. En Estados Unidos se iba hacia la “enseñanza por objetivos”. También las ideas de Bruno Munari tuvieron un fuerte impacto en este momento. Otra cuestión de gran trascendencia fue la divulgación de las Vanguardias Artísticas y últimas tendencias, de modo que se hizo evidente la necesidad de dotar de recursos educativos de interpretación de las imágenes.

Con respecto al fenómeno y objeto de estudio, la educación artística, su denominación predominante en aquel momento en nuestro país como *dibujo* es resultado de un consenso de tipo social, en el sentido de lo que se espera de dicha disciplina, pero no en el sentido riguroso del término. Tampoco la denominación de la disciplina como Pedagogía del Dibujo podía tomarse en su sentido estricto, ya que lo que se pretendía era formar profesorado para cualquiera de los niveles educativos, transitábamos hacia la pedagogía artística <sup>6</sup>.

La Idea del proyecto de una Especialidad de Formación Inicial del Profesorado se hizo cada vez más patente. ¿Cómo llevarlo a cabo?. Las bases estaban puestas, pero faltaba el reconocimiento de las instituciones educativas propias y contar con la sensibilidad de la demanda social. Soplaban vientos reformadores. El proceso de inclusión de las Escuelas Superiores de Bellas Artes en la Universidad se había iniciado, fue lento (1959-1976). Este sería un paso decisivo hacia el necesario reconocimiento arriba apuntado. El momento oportuno estaría en la transformación de las Escuelas Superiores de bellas Artes en Facultades. Con anterioridad a 1976 (año en que aparece en el B.O.E. el Decreto de transformación universitaria) la especialidad de formación del profesorado debía ser contemplada en una Reforma del Plan de Estudios y había que prepararse. Esta labor de

---

<sup>6</sup> Gil, M<sup>a</sup> T. Boceto de una Pedagogía Artística. Tesis Doctoral

consolidación de esta materia en Barcelona ya se realizaba desde 1974 teniendo siempre muy claro que era la gran oportunidad de consolidar el área.

### **Fundamentos ideológicos y estratégicos para el desarrollo del área**

Se apuntan aquí algunas de las estrategias adoptadas con el ánimo de aportar ideas constructivas y aplicables a otros casos similares. En primer lugar se analizaron los impedimentos para la consolidación del área. Algunos estaban relacionados con el clima general de las negociaciones para la elaboración de la reforma:

- Un cierto rechazo en el contexto de Bellas Artes a las materias que se consideraban ajenas a la práctica artística y en exceso teóricas. Esto era consecuencia de: un clima de bipolarización práctica-teoría, que en lugar de percibirse como ámbitos complementarios se percibían como oponentes en la distribución del currículum de Bellas Artes; y la prevención endémica (que no rechazo) del profesorado de Bellas Artes, hacia la formación de docentes (en oposición a la formación de artistas)
- La ausencia de un clima de colaboración en equipo de las diferentes materias y áreas que integrarían el currículum de Bellas Artes. Predominio en cambio de un claro protagonismo personal.
- El rechazo a las disposiciones oficiales que otorgaban validez al título única y exclusivamente para ser docente (y “tasador de aduanas”)<sup>7</sup>

Otros aspectos están relacionados con las limitaciones propias del contexto de formación:

- Disponer solamente de un curso, el último de la carrera para la formación
- La consabida falta de presupuestos, la falta de flexibilidad del entorno académico frente a las innovaciones, etc.

Desde la Cátedra se impulsó un movimiento en una doble perspectiva. Hacia el exterior se intentó impulsar y hacer visible una reflexión sobre la formación artística, los problemas que ello suscitaba, y muy especialmente sobre las expectativas profesionales que apoyaban la necesidad de la especialización del área. Se intentó hacer partícipes a profesores y alumnos de este debate que abordaba la complejidad y evolución constante en que se vive, señalando que la educación y la formación de educadores de arte no podía ser ajena a los cambios socioculturales impulsados por la expansión de la revolución tecnológica moderna. Hacia el interior se tomaron medidas de organización del área como las siguientes:

- Promover la unidad y la consolidación de lazos profesionales. Fundamentados, a ser posible, en una empatía real entre los miembros del área. Y en esta línea la presencia real y espíritu participativo de todos en un gran equipo de trabajo, tanto en relación con las tareas

---

<sup>7</sup> Tal extremo, se recoge en uno de los catálogos de Orientación Profesional de 1977, que nos llamó la atención a profesores y alumnos y salió a colación en una de las reuniones de la Comisión del Plan de Estudios



docentes y de investigación, como de intervención en lo que afecta a toma de decisiones y aspectos de política educativa.

- Iniciar el camino hacia la concreción y definición clara de nuestra área continuamente sometida a los bandazos de distintas denominaciones ambiguas y poco claras<sup>8</sup> al albur de las influencias de las tendencias internacionales: Educación en Austria (1934), Francia (1958) o la italiana de Munari (1973) y posterior de Lazotti (1994). Esta sigue siendo por ciento una asignatura pendiente.

- Impulsar la ampliación del área, incorporando nuevas materias y asignaturas, así como desarrollando un constante trabajo en la investigación, la promoción, los cursos de postgrados, la participación en encuentros del área, etc.

Estas estrategias generales vienen acompañadas de medidas concretas, algunas de ellas estrechamente vinculadas a la organización docente del área, como:

- Arbitrar medidas para cubrir las plazas vacantes o en su caso procurar la dotación de nuevas plazas. Se partía con tres cátedras ocupadas y una, la de Madrid, sin dotación, que pronto pudo cubrirse. Se tuvo que trabajar para convencer a las administraciones de la necesidad de más cátedras ya que en 1978 se contaba solo con dos cátedras de Pedagogía del Dibujo (Barcelona y Madrid).

- Crear un cuerpo de profesores unido

- Insertarse en la vida académica, personal y corporativamente y a ser posible en puestos de gestión de alta responsabilidad

- Incorporarse a la Investigación propiciando recursos para ello e intercambiando puntos de vista dentro del debate intelectual

- Prever con la suficiente antelación las posibles implicaciones para el área de los cambios que se podían producir en el sistema educativo

Capitulo aparte merecerían la colaboración en proyectos que, impulsados desde nuestra área, se expandían a otros ámbitos, de modo que se hacía visible para el contexto de Bellas Artes las posibilidades de colaboración y multiplicidad de intereses del área. Se contribuyó a la consolidación de espacios como el cómic, la animación, la promoción cultural, etc. En esta línea varios cursos de conferencias con el nombre de “Aula Abierta de Pedagogía”, tenían un doble papel: dar a conocer no solo la multiplicidad de campos disciplinares en los que ya se movía la pedagogía, sino también el interés que teníamos en los nuevos ámbitos, como las nuevas tecnologías audiovisuales y las nuevas profesiones educativas en campos no formales. Las temáticas fueron diversas y siempre tratadas por expertos: la Creatividad, Cine de Animación, Televisión y video fueron abordados ya en aquel momento como recursos pedagógicos.

---

<sup>8</sup> Marín Viadel, R. (2000) “Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística”. Madrid: Síntesis.

En aquel momento fueron especialmente importantes los congresos celebrados en 1975 Congreso Internacional de Enseñanzas Artísticas y Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Salamanca. Fue importante la presencia del área en los distintos simposios de Creatividad celebrados en Valencia bajo la dirección de profesor Ricardo Marín Ibáñez en los que se dio divulgación al proyecto de configuración del área.

## **2ª etapa. 1978. Las Escuelas Superiores de BB. AA. se convierten en Facultades**

En la ya Facultad de Bellas Artes de Barcelona el plan de estudios de 1978 que cambiaba totalmente la carrera de Bellas Artes empezaba a ponerse en marcha en 1979 tras su aprobación. Ya entonces se reconocía la necesidad de ampliar el debate sobre las perspectivas formativas y profesionales del licenciado en Bellas Artes.

Los primeros departamentos estaban en marcha y se agrupaban, no por distinciones procedimentales como en este momento, sino más bien por tendencias artísticas y metodológicas. La asignatura de Pedagogía, como obligatoria hizo entrar en juego profesores que iban a formar el primer equipo de trabajo en este ámbito de Educación Artística. Ricardo Marín Viadel, profesor entonces de Pedagogía, tuvo un papel relevante en la defensa de la asignatura, que finalmente se consolidó como obligatoria por una importante mayoría de votos. También se aprobaron las asignaturas de Psicología, Antropología, Psicología de la Percepción y una optativa que fue cambiando de denominación, pasando de Cómico a Psicología Ambiental, y que terminaría impartiendo Fernando Hernández. Ricardo Marín, Fernando Hernández y Genís Cano (del área de dibujo, pero con docencia en Pedagogía) conformarían la primera ampliación del área y el primer grupo de profesores.

Progresivamente se va incrementando la actividad de Investigación e Intercambio. Se crea SEEA (Sociedad Española de Educación por el Arte) vinculada a la INSEA y presidida por Juan Carlos Arañó. Con participación de los miembros del área en todas las facultades de España se organizaron cinco congresos de carácter nacional, internacional, e iberoamericano, en los que se da cuenta del estado de la Educación Artística del momento. También se publicó la Revista de Arte y Educación.

Se producen cambios en el área a nivel más general que terminarán contribuyendo a una difusión de los planteamientos del área. Ricardo Marín, tras una amplia actividad desarrollada en Barcelona marcha a Madrid. En Salamanca se creaba la nueva Facultad de Bellas Artes, cuyo encargo se hace a Manuel Sánchez Méndez, catedrático del área. También se crean las Facultades de BB.AA de Cuenca, Tenerife (Universidad de La Laguna) y Granada. En Sevilla Juan Carlos Arañó se encargaba de la disciplina de Pedagogía.

En la línea estratégica de prever las implicaciones de los cambios legislativos se realiza una reunión Interfacultativa de los profesores del área en Madrid para tomar acuerdos comunes ante la inminente LRU. Se discutieron las líneas europeas de organización del área y se formula explícitamente como objetivo primordial lograr la especialidad en educación artística en todas las facultades en las que tenía presencia el área. Esto se logra al menos de

forma clara en dos casos: en el Plan de Estudios de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, y en el de la Facultad de Bellas Artes de Tenerife de la Universidad de La Laguna, con una especialidad de Gestión Cultural vinculada a la Pedagogía de las Artes Plásticas. Sin embargo la denominación del área de conocimiento como Didáctica de la Expresión Plástica, no refleja la complejidad y extensión de las materias que se incluyen, razón por la cual un cambio de denominación sigue siendo hoy en día una reivindicación de los integrantes del área.

En el equipo de Barcelona se siguen produciendo cambios e incorporaciones que van enriqueciendo los planteamientos del área. Alberto Cardín, inquieto y polémico intelectual de amplios intereses en filosofía, antropología y pedagogía se incorpora al área. Fernando Hernández se consolida como Profesor Titular y años después, en 1988 se incorporará José María Barragán, procedente del campo de las Bellas Artes. Con el transcurso de los años el equipo irá sufriendo cambios importantes. Genís Cano se desvincula del ámbito de la Pedagogía del Arte, se produce la desafortunada muerte de Alberto Cardín y Alberto López pasa a ocuparse de la asignatura de Antropología del Arte. José María Barragán tras cubrir durante dos años de forma interina una plaza de titular gana una titularidad del área en 1995. Se incorporan al equipo Montserrat Rifà y poco después Laura Trafí. Posteriormente lo hace Carla Padró. Aída Sánchez de Serdio se sumará también al equipo. En la actualidad la reciente incorporación de Montserrat Rifà y Laura Trafí a la Universidad Autónoma ha vuelto a provocar cambios, incorporándose una colaboradora anterior, Marta Ricart, que suma ahora a su perfil investigador su experiencia como profesora de secundaria. Como ya se ha mencionado contamos además con la colaboración de dos becarias de investigación Laura Morejón y Judit Vidiella.

### **Una salida coyuntural para organizar la formación inicial: la colaboración con el ICE y el curso experimental del CAP**

A pesar de todos los esfuerzos realizados, aun no había especialidad de Educación Artística. Era necesario esperar a un cambio de plan de estudios, que se produciría en el 1996. En 1988 para avanzar en la organización de la Formación del profesorado ofrecimos (Fernando Hernández y M<sup>a</sup> Teresa Gil) al ICE de nuestra Universidad colaboración proponiendo un curso experimental diseñado para la formación inicial especializada del profesorado de secundaria. La propuesta tuvo muy buena acogida por parte del ICE y de los alumnos recibiendo una valoración muy favorable.

El curso experimental se pondrá en marcha por primera vez en 1988-1989 como una modalidad de la asignatura obligatoria de Pedagogía, complementada por el desarrollo de un módulo de contenidos específicos y un periodo de prácticas en centros de secundaria. La reciente incorporación de José María Barragán permite que éste se ocupe de la coordinación técnica, del seguimiento del curso y muy especialmente de la vinculación entre las sesiones en la universidad y el desarrollo de las prácticas. Progresivamente la organización del curso se va consolidando, clarificándose los módulos de contenido y las tareas de los alumnos. Se van concretando las especificaciones sobre las tareas de observación y la elaboración de la memoria de prácticas. Se pone de manifiesto la necesidad de una mayor vinculación y colaboración con los profesores de secundaria,

tutores de prácticas. Este tema desgraciadamente sigue siendo una asignatura pendiente que el actual marco institucional del CAP tan limitado no permite solucionar.

El curso actual, 2002-2003, supone la promoción número 15, a la espera de la tantas veces anunciada reforma del CAP. El camino hacia la ampliación del área y la consolidación de un proyecto de formación del profesorado estaba en marcha.

### **3ª Etapa. 1996. Cambio de plan de estudios. La configuración del itinerario de Formación en Educación Artística**

#### **Breve apreciación terminológica**

En primer lugar quisiéramos realizar una apreciación en torno a la denominación del área. Todos los colegas del área conocen los problemas de definición y la dificultad en encontrar un término adecuado para el área, y por tanto no vamos a insistir en ello. En el grupo de Barcelona optamos por adscribirnos al término, “Educación Artística” que probablemente tiene un carácter más internacional y es el más utilizado en los textos de los especialistas. Por supuesto la utilización de este término también tiene problemas, en los que en este momento no vamos a entrar.

Sin embargo en el presente contexto (la descripción de la organización de la materia en una sección de la universidad), sí consideramos necesario realizar una observación que esperamos sea clarificadora. La denominación “Educación Artística” alude tanto al fenómeno, objeto de estudio, como al ámbito disciplinar o interdisciplinar más adecuadamente. Esto ya produce una cierta confusión conceptual que no debería olvidarse. Pero además cuando asignamos este término también al área de “Formación” de educadores o especialistas en educación artística la confusión se incrementa. En éste contexto universitario no nos ocupamos solo de los “contenidos” de la educación artística en cuanto a materia (en infantil, primaria, secundaria, otros contextos,...), sino de la “formación” de educadores e investigadores en educación artística. Lógicamente en este currículum de “formación” se aborda la discusión sobre los contenidos de materia como uno de los aspectos importantes, pero éste es solo uno de los aspectos. Este hecho parece olvidarse con demasiada frecuencia.

Este olvido (o falta de conciencia disciplinar) propicia por ejemplo la presentación de proyectos docentes de aspirantes a profesores del área, en los que se hace referencia casi exclusiva a los *contenidos disciplinares* de la educación artística, pero no de la formación. Proyectos adecuados, en ese caso, a la *docencia de educación artística* en cualquiera de sus ámbitos, pero insuficientes para fundamentar la *docencia de formación de educadores y/ expertos* que necesitaría incluir otras referencias como son: el modelo docente, planteamientos pedagógicos, previsión sobre conocimiento de los alumnos ( no es igual hablar de un alumno de infantil, primaria o secundaria que de un alumno de universidad que aspira a ser educador o experto en educación artística), referencias al contexto

(universitario) de formación, etc. Así, por poner un ejemplo (que no pretenden apuntar a ningún caso en concreto) un proyecto sobre contenidos de *arte*, o contenidos de *comunicación visual*, o contenidos de *cultura visual*,... si no vienen acompañados de la discusión, por ejemplo: sobre los *contextos* en los que se imparten, los problemas del *perfil* de educador, las *previsiones* sobre cómo se adquieren *competencias docentes*, etc., serían, en nuestra opinión, proyectos docentes insuficientes en nuestra área. Quizá los miembros del área deberíamos tener más presentes esta consideración.

## **El área a partir de la aplicación del Plan de Estudios de 1996 y 2001**

En los planes de estudios de BB.AA desde el 1978 y después en el de 1982, la Pedagogía del (Dibujo) Arte se había consolidado como una asignatura obligatoria anual de quinto curso. A partir del 1994 se pone en marcha un proceso de revisión de planes de estudio promovido por la Administración Central. No abordamos las perspectivas generales de esta reforma sino las estrategias adoptadas y las implicaciones inmediatas que han tenido en nuestra área. Hay una determinación *técnica* fundamental de la reforma, la reducción de créditos de la licenciatura de BB.AA a 330 créditos totales y la supresión de un año académico, la licenciatura pasa a ser de cuatro años. Poco después la Facultad se ve obligada a asumir un nuevo recorte de créditos en la licenciatura, quedando éstos reducidos a 314 según informe regulador de plan de estudios de 2001, año en el que se empieza a aplicar.

Se constituyó una Comisión Técnica para la Reforma de Planes de Estudio presidida por el decano e integrada básicamente por los representantes de los departamentos (los del Consejo de Estudios con algún cambio), un representante de los alumnos y la Jefa de secretaría. Los representantes del Consejo de Estudios del Departamento de Dibujo<sup>9</sup>, que pasan a la Comisión Técnica son José María Barragán y Valería Cortés. Se hace necesaria una aclaración: la integración del profesorado de Educación Artística en el Departamento de Dibujo y su pertenencia a la vez a un área de conocimiento perteneciente a otra Facultad de otra División<sup>10</sup>, produce algunas situaciones paradójicas. Por ejemplo, no tenemos una representación específica en ningún órgano de gestión, ya que al estar integrados en el Departamento de Dibujo se considera que sus representantes ya lo son también del área de educación artística. Esto se señala porque el hecho coyuntural de que en este momento de reforma, José María Barragán, sea miembro del Consejo de Estudios, además de secretario y director posteriormente del departamento, es lo único que pudo garantizar la representación del área en la Comisión Técnica. Por supuesto éste era convocado como representante del departamento, no del área. Pero esta situación le permitió negociar aspectos importantes para el área, como fueron el mantenimiento de una asignatura

---

<sup>9</sup> Es necesario aclarar que en la Facultad de BB. AA de la U.B desde 1992, la asignación docente (asignaturas) de educación artística y los profesores que la imparten están integrados en el Departamento de Dibujo. De hecho en la Universidad de Barcelona el área y sus profesores siempre han estado integrados en un departamento de Bellas. El resto de profesorado del área está integrado en el departamento del mismo nombre que pertenece a Formación del Profesorado (antes Magisterio) de la División de Ciencias de la Educación de la misma Universidad. El área está presente también en otras universidades de Catalunya.

<sup>10</sup> Bellas Artes pertenece a la División I de Ciencias Humanas y Sociales

obligatoria (aunque fuera con un mínimo creditaje) en 1er. Ciclo (Pedagogía del Arte) y el reconocimiento de un Itinerario Curricular de especialización (aunque fuera solo en su dimensión de materias optativas y sin materias troncales de 2º ciclo), defendiendo esta postura frente al criterio mayoritario de mantener la asignatura exclusivamente como optativa.

No entraremos en la descripción de los esfuerzos y dificultades de la defensa en la Comisión Técnica de estas pequeñas, aunque de vital importancia, parcelas en el nuevo plan de estudios. Debo decir que a pesar de los informes y los datos objetivos sobre la profesionalización posterior de los licenciados, la mayoría de miembros de la facultad de Bellas Artes siguen considerando que la formación del educador o experto en educación artística no es propia de esta licenciatura. En muchos sectores de la Facultad es evidente el menosprecio tanto hacia la labor académica de los profesores como hacia los alumnos (lo cual es más grave todavía) interesados en esta materia. Todavía hoy soportamos por parte de un nutrido número de profesores, la consideración de miembros de segunda clase frente a los que se dedican a la formación de artistas. Solamente constatamos, no comentaremos más este hecho. Si queremos señalar sin embargo que en esta defensa de las materias del área tuvimos un gran aliado en la representación de los alumnos, la significación de este apoyo, precisamente por venir de los estudiantes, lo consideramos muy valioso y significativo.

Esta misma comisión con algunos cambios, pero con la presencia continuada de los representantes del Departamento de Dibujo, pasan a integrar más tarde la Comisión Evaluadora de la Licenciatura, vinculada a la Agencia para la Calidad que se promueve en diversas Facultades de la Universidad. De nuevo el hecho coyuntural de estar representados a través de una persona que ostenta un cargo directivo nos permite estar presentes como área. Esto quizá nos debería mover hacia algún tipo de reflexión sobre cómo garantizar nuestra representación en los órganos de decisión de las Facultades de Bellas Artes más allá de estas situaciones coyunturales.

En el Nuevo Plan de Estudios de Bellas Artes, el área se organiza en los ámbitos que pasamos a describir. Por supuesto tener materias en primer y segundo ciclo es lo que posibilita tener también, actividades de tercer ciclo, postgrados, investigación y promoción.

### **Ámbitos de docencia, investigación y promoción, a partir de 1996**

En este momento el área se organiza en cuatro ámbitos de formación e investigación:

- a) *Conocimientos disciplinares del arte*
- b) *Pedagogía del arte.*
- c) *Itinerario de (formación) en educación artística*
- d) *Curso Experimental de Formación Inicial del Profesorado*

Pasaremos a describir brevemente cada uno de ellos.

### ***A. Conocimientos disciplinares del arte***

Tal como observamos en el cuadro 1. este ámbito se organiza en una materia de 1er. Ciclo (2º curso), dividida en cuatro asignaturas de carácter optativo, en las que se abordan perspectivas de estudio diversas y complementarias (antropología, sociología, psicología, interpretación de la imagen visual) con respecto al fenómeno artístico y por tanto tiene como objetivo la contribución pluridisciplinar a la formación más general del licenciado en Artes y no tanto del especialista. Los alumnos pueden cursar estas asignaturas tengan o no la intención de cursar más tarde el itinerario de educación artística.

### ***B. Pedagogía del Arte***

En la Comisión Técnica, la línea de defensa del carácter obligatorio de esta asignatura en un 1er ciclo no podía plantearse como una introducción al ámbito de la educación artística (que en otras circunstancias se podría haber defendido) sino que se fundamentó en la idoneidad de introducir como conocimiento obligatorio para *todo licenciado* en Bellas Artes (interesado o no en la educación artística, este era el punto importante de la discusión sobre la obligatoriedad) la reflexión sobre la formación artística del artista, especialmente a partir del debate modernidad-postmodernidad.

Así, en el espacio docente que permite una asignatura de 3 créditos (que en la reforma posterior pasarían a 4,5, plan de estudios del 2001<sup>11</sup>) se debate en torno a los cambios que han experimentados las ideas y los ejemplos sobre la figura del artista, la relación de éste con su contexto histórico y, estrechamente relacionado, el modelo de formación artística que también ha ido cambiando. Esto permite al estudiante reflexionar críticamente sobre su propia identidad como artista en la contemporaneidad.

Los contenidos de esta asignatura también están en constante renovación, una característica extensible a todas las asignaturas del área. En 1998 se consiguió una ayuda de innovación docente para la elaboración de recursos docentes: Hernández, F., Barragán Rodríguez, J.M., Rifá, M. (1998). *Textos guías. Pedagogía del arte. Barcelona: Publicaciones de la U.B.* Realizado por los profesores que en aquel momento impartían la asignatura. En este momento se está revisando el texto.

### ***C. Itinerario de (formación) en Educación Artística***

El itinerario de Educación Artística comprende una serie de asignaturas optativas de 2º ciclo (3er y 4º curso indistintamente) que pretenden formar profesionalmente a aquellos alumnos interesados en alguno de los ámbitos educativos, como podrían ser: profesor de secundaria y bachillerato, educador de museos, promoción cultural, orientador pedagógico, diseñador de materiales educativos,...

---

<sup>11</sup> De nuevo tenemos que hablar de una situación paradójica: en las directrices de la reforma para el plan de estudios del 2001 se señala que no pueden existir asignaturas de 3 créditos. En consecuencia Pedagogía del Arte o aumentaba de creditaje o desaparecía. Cualquiera puede imaginarse la dificultad de la negociación para mantener la asignatura.

Puesto que hemos señalado el carácter exclusivamente optativo de las asignaturas del itinerario de especialización, introduciremos una aclaración al respecto. Las materias troncales de 2º Ciclo prescritas en el BOE<sup>12</sup> para la reforma del Plan de estudios de Bellas Artes están inequívocamente orientadas hacia la formación artística. En aquel momento parecía claramente incoherente apuntar en su formulación contenidos de carácter educativo o pedagógico. Está claro que la profesionalización pedagógica no ha sido tenida en cuenta en la formulación de estas materias. De hecho uno de los problemas fundamentales que las comisiones mencionadas valoraron como muy problemáticas para la licenciatura de Bellas Artes es la imposición del título único, el no reconocimiento oficial de las especialidades<sup>13</sup>. De hecho los itinerarios curriculares son una imaginativa alternativa a la no posibilidad de reconocimiento de especialidad, de manera que bajo la denominación de las materias troncales prescritas aparecen en el plan de estudios BB. AA. de Barcelona, una letra que apunta a un grupo de especialidad (Dibujo, Pintura, Escultura, Diseño, Imagen, Restauración y Grabado). Grupos que tienen un ámbito de especialización artística. En este contexto solo fue posible defender la necesidad, al menos, de un Itinerario optativo de educación artística.

### **Problemas importantes para el desarrollo del aprendizaje en las asignaturas del itinerario**

La educación artística y la formación de educadores o expertos como fenómeno social y como objeto de estudio multidisciplinar implica una compleja red de problemas, temas relacionados y perspectivas. Para ser tratado de forma adecuada requeriría un itinerario que estructurase los contenidos y los distribuyera de forma complementaria en asignatura que todos los alumnos tuvieran que cursar. Las situaciones y actividades de aprendizaje, los proyectos de trabajo, los proyectos educativos podrían estar coordinados y tutorizados por cada profesor desde su parcela de contenidos. Este sistema de aprendizaje funcionaría si todos los alumnos cursaran todas las asignaturas, o al menos aquellas consideradas centrales, es decir si fueran troncales u obligatorias. El problema del carácter optativo de “todas” las asignaturas que integran el itinerario es que los alumnos de Bellas Artes que deciden cursar alguna asignatura del itinerario, pueden cursar la que quieran, en el orden que quieran e incluso una sola aisladamente. Los contenidos complejos y estrechamente interdependientes de la formación en educación artística han debido dividirse obligatoriamente en asignaturas de 6 créditos. Con esta situación, te encuentras en las asignaturas alumnos con una variedad de niveles de conocimiento de educación artística que hacen muy difícil el desarrollo coherente de los temas. Desde alumnos sin ninguna formación que se pierden constantemente ante la novedad de términos, conceptos y metodologías de aula, hasta los alumnos que se ven obligados a escuchar aclaraciones que ya han oído en dos o tres asignaturas. Encontrar una planificación idónea introductoria y a la vez que profundice y plantee aprendizajes más complejos se convierte en una tarea de signo contrario y por tanto muy difícil.

Por esta razón y dentro de las limitaciones que el marco del Plan de estudios tiene, parece que no hay otra salida que reducir el número de asignaturas (y por tanto el margen de

---

<sup>12</sup> Técnicas y Tecnologías del arte, Lenguajes del arte, Procesos en la creación artística y Proyectos

<sup>13</sup> Limitación que *debemos <<agradecer>>* especialmente a los representantes de Bellas Artes en la ya histórica comisión consultiva del Consejo de Universidades que diseñó el actual formato de las licenciaturas de Bellas Artes



opcionalidad) y aumentar el número de créditos de éstas, de modo que podamos garantizar una mayor coherencia en los currículums optativos de los alumnos.

Debemos hacer una segunda observación sobre los contenidos de las asignaturas troncales de segundo ciclo. Un alumno que piensa especializarse en educación artística cursa las asignaturas optativas del itinerario, en las que se tratan sobre todo aspectos pedagógicos, de metodología docente o conceptos relacionados con las teorías y las prácticas de la educación artística. Suponíamos que los conocimientos sobre los contenidos disciplinares básicos del área se adquirirían en las troncales. No conocemos exactamente que contenidos se cubren en estas materias en los diferentes itinerarios, pero, en cualquier caso, detectamos unas deficiencias muy graves en los alumnos en aspectos absolutamente fundamentales y básicos (aspectos básicos de los lenguajes audiovisuales y de comunicación visual, mínimas capacidades de dibujo, técnicas y procedimientos básicos de las distintas áreas artísticas, aspectos fundamentales de teoría, estética e historia del Arte,...). Lo que nos lleva a pensar que si sería extremadamente necesario que itinerario de educación artística contara también con asignaturas de troncalidad, donde se trabajarían con los estos contenidos básicos y con la perspectiva de ser trabajados también como contenidos de educación artística.

En los últimos años los profesores del área, cada uno desde diversos planteamientos, han ido incorporando en los contenidos de las asignaturas perspectivas contemporáneas sobre educación y sobre arte y otros ámbitos culturales. Nos referimos especialmente a: a) las reformulaciones actuales de la teoría crítica; b) los debates sobre la educación postmoderna; c) la perspectiva sobre la comprensión como finalidad educativa primordial; y d) los estudios culturales, y especialmente sus implicaciones pedagógicas. Se ha introducido también la discusión, por supuesto abierta, dinámica y diversa en sus puntos de vista, sobre la oportunidad o no de incluir como referentes de contenido y de metodología fundamentales para la educación artística los estudios sobre *cultura visual*, una revisión y refundamentación impulsada muy especialmente por Fernando Hernández, en sintonía con los planteamientos internacionales de Efland,A.; Freedman,K.; Stuhr,P. (1996); Clark,R. (1996), etc.

### **Cuadro I Plan de estudios del 2001. Área de (Formación) en Educación Artística**

		<b>1er Ciclo (primero y segundo)</b>	
<b>Troncales y obligatorias</b>		<b>Optativas</b>	
		<b>Conocimientos disciplinares del arte (Materia)24</b>	
Pedagogía del arte	4,5 c	Psicología del arte	6c
		Sociología del arte	6c
		Antropología del arte	6c
		Interpretación de la imagen visual	6c
		<b>2n Ciclo (tercero y cuarto)</b>	

Troncales y obligatorias	Optativas
--------------------------	-----------

36c	<b>Fundamentos de la Educ. Artíst.Artística (Materia)</b>	
	Teorías de la Educación Artística	E. A. 6c
	História de la Educación Artística	6c
	Desarrollo y aprendizaje en la E. A.	6c
	Introducción a la invest. en Educación Artística	6c
	Proyectos de Educación Artística	6c
	<b>Ámbitos de la Educación Artística (Materia) 36c</b>	
	Currículum y escuela en la Educación Artística	6c
	E. A. en museos y centros de arte	6c
	E. A. en la promoción cultural	6c
	Introducción a los aspectos terapéuticos del arte	6c
	Practicum de Educación Artística	6c

#### ***D. Curso Experimental de Formación Inicial del Profesorado***

Para aquellos alumnos que consideran la posibilidad de dedicarse como docentes a la secundaria (obligatoria y bachillerato) los profesores de este área ofrecen una modalidad experimental del CAP, un modelo de formación inicial del profesorado, que como todos los colegas saben tiene muchas limitaciones en nuestro país.

Este tema requería dedicar una profunda y más extensa reflexión que no es posible realizar aquí. Baste con decir que resulta inaudito y absolutamente excepcional en los países considerados avanzados que el ámbito de formación del profesorado de secundaria se intente resolver con un curso como éste. La previsión de medios, créditos, número de horas es manifiestamente insuficiente. La previsión de la organización y seguimiento de las prácticas docentes y la imposibilidad de un plan de formación en régimen colaborativo con los tutores de los centros de secundaria son lagunas formativas injustificables. Como siempre detrás de todo esto hay por parte de las administraciones educativas una falta grave de conciencia de las necesidades de formación del profesorado y una priorización económica que no comprende este ámbito de mayor alcance de colaboración entre los profesores de universidad y los tutores de los centros, cuya participación es anecdótica y marginal. Otro problema importante se refiere a la imposibilidad de establecer criterios más estrictos de admisión de alumnos, el resultado es la formación de grupos extremadamente heterogéneos de alumnos, con un conocimiento inicial sobre el hecho educativo o incluso la realidad educativa actual con mucha frecuencia prácticamente nulo. Evidentemente la responsabilidad no es de los alumnos, pero estos deberían pasar por unos cursos introductorios que completar mínimamente su formación para acceder con un cierto nivel mínimo al curso de Formación Inicial. Pero el CAP termina siendo ese curso introductorio, cajón de sastre en el que se intenta lo imposible, como puede observarse a modo de

ejemplo en la planificación anual de los temas de las sesiones teóricas. Eso sí después casi todo el mundo estará dispuesto a señalar lo mal preparado que está el profesorado y ellos mismos se ven a si mismo sin una verdadera identidad docente y profesional.

Este curso, vinculado al ICE<sup>14</sup> de Barcelona en su modalidad experimental desarrollada en este área intenta proponer, a pesar de todas la limitaciones, un modelo alternativo de formación inicial del profesorado de artes visuales. Es un curso que en coherencia con su perspectiva crítica está en crisis permanente por las limitaciones que acabamos de señalar.

El Curso Experimental viene desarrollándose desde el curso 1988-89 y ha ido consolidando a pesar de todo un espacio distinto de formación. El curso coordinado en su primera edición por M<sup>a</sup> Teresa Gil y Fernando Hernández y J. M<sup>a</sup> Barragán, ha ido evolucionando en un proceso de reflexión, evaluación y transformación constante. Es de justicia señalar la relevante aportación como coordinadora, profesora e investigadora del desarrollo del curso de Montserrat Rifá, actualmente profesora en la Universidad Autónoma de Barcelona. Fernando Hernández es el profesor que ha mantenido el contacto ininterrumpido con el curso, pero todos los otros profesores del área mantenemos un foro de discusión permanente sobre el modelo formativo y el curso que ponemos en práctica y en el que todos colaboramos.

La orientación del curso se ha fundamentado en experiencias internacionales de formación del profesorado y en un posicionamiento crítico como perspectiva educativa y, coherentemente con esta concepción, también como perspectiva de formación del profesorado. Es una orientación dinámica que ha ido transformándose, aunque siempre desde este enfoque crítico. Teniendo muy en cuenta la situación social del desarrollo profesional del profesor (Barragán, J.M<sup>a</sup> 1994; Hernández, F., 1998, 2001). No nos podemos extender mucho así que señalo con la máxima brevedad algunas de los principios e implicaciones de esta perspectiva de formación del profesorado que considero centrales:

1. El modelo de formación, en coherencia con el modelo de educación y de práctica docente, intenta promover el desarrollo de la reflexión, la deliberación y la argumentación crítica de los diferentes aspectos relacionados con la teoría/práctica de la educación artística.
2. El curso aspira a que los estudiantes (tratados como futuros educadores desde el principio) asuman una actitud que les permita conocer la *realidad* de las situación de la enseñanza secundaria, pero que a la vez puedan desarrollar recursos de reflexión, de actuación y de evaluación que les permita pensar en la posibilidad de *transformar*, en la medida de lo posible, esa realidad. Intentamos actualizar y entender en un contexto contemporáneo el viejo principio crítico de transformar la escuela para transformar la sociedad.
3. Este enfoque se especifica para cada uno de los módulos temáticos: previsión inicial y posterior desarrollo de perfil docente; conocimiento del marco curricular y

---

<sup>14</sup> El ICE en Catalunya es el organismo que imparte los títulos del CAP. El ICE de la U.B. y el ICE de la U.P.C. (Universidad Politécnica de Catalunya) organizan y otorgan títulos de CAP, especialidad Dibujo (un ejemplo más del desbarajuste terminológico del área)

orientación del área visual y plástica en el currículum oficial; conocimientos de los aspectos psicopedagógicos sobre la enseñanza-aprendizaje; las relaciones entre el contexto escolar y el contexto cultural más amplio; la aproximación a la cultura visual de los alumnos de secundaria y el puente con los contenidos curriculares; etc.

4. Este enfoque se especifica también en el desarrollo de las prácticas en los centros de secundaria. La ampliación y profundización de las relaciones con los profesores de secundaria sería absolutamente necesaria. Aún así se hace lo que se puede para que la tutorización en los centros y en la universidad sean recibidos por los estudiantes como procesos de aprendizaje complementarios.
5. En cuanto a lo orientación en concreto de los objetivos y contenidos del área de educación artística (visual y plástica en el currículum oficial) mostramos las diferentes orientaciones teóricas intentamos explicar los contextos en los que se proponen y las implicaciones de todo tipo que tienen y proponemos una orientación que con todos los matices necesarios venimos llamando: Educación para la Comprensión de la Cultura Visual, que entre otros aspectos señala: la importancia del conocimiento construido culturalmente; la comprensión y el juicio como capacidades educativas primordiales; y, consideración del campo ampliado de la materia que tradicionalmente se ha llamado *arte*, y que nosotros ( muy especialmente Fernando Hernández) venimos denominando *cultura visual*.<sup>15</sup>

### **Algunos de los problemas importantes en la Formación Inicial relacionados con el cambio de mentalidad de los alumnos**

Algunos de los problemas importantes del profesor en formación inicial y del profesor novato que hemos intentado abordar desde el curso son compartidos por los especialistas y se mencionan en la literatura crítica aunque en diferentes sistematizaciones. En este sentido resulta esclarecedora la enumeración que realizada por el profesor José M. Esteve (1997): a) perfilar su propia identidad profesional; b) entender que una clase es un sistema de interacción y comunicación; c) desarrollar recursos para organizar la clase para que trabaje con un orden productivo; y, d) adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos.

Algunas de las investigaciones que desarrollamos tratan de mejorar nuestra comprensión de cómo se opera el *cambio de mentalidad* de nuestros alumnos en el curso. La investigación persigue llegar a elaborar un proyecto formativo que afronte didácticamente algunos de los problemas que perciben los alumnos de Bellas Artes al iniciar su reflexión sobre la secundaria<sup>16</sup> y su posible trabajo como educadores. Comentamos algunas actitudes que los estudiantes en formación inicial muestran constantemente en las sesiones formativas, sea cual sea la modalidad metodológica de enseñanza y el módulo en el que estemos trabajando:

---

<sup>15</sup> Habría que hacer un sinnúmero de matizaciones terminológicas y conceptuales que no es posible realizar ahora. Además cada uno de los profesores que intervenimos en el curso intentamos matizar este aspecto. La perspectiva, así como el término *cultura visual* fue introducida en nuestro contexto por Fernando Hernández, como todos los profesores del área conocen

<sup>16</sup> Estos forman parte de una enumeración de problemas recogidos en una investigación todavía no finalizada

- El desconocimiento de la realidad educativa. Resulta sorprendente que a los alumnos universitarios les resulte ya tan lejana la situación educativa de secundaria. Cuando el curso propone situaciones de enseñanza–aprendizaje que requieren que el alumno intente adoptar el punto de vista del profesor se produce en éstos una percepción paradójica de la situación educativa real: por una parte enclavados todavía en su <<experiencia>> y <<mentalidad>> como alumnos critican a la escuela y al profesorado por sus incapacidades, sus limitaciones, sus rasgos de carácter o personalidad, por su autoritarismo (o por lo contrario su ausencia de capacidad de control y disciplina), y un largo etcétera de problemas, relacionados con la interacción y la gestión de la clase; Pero al mismo tiempo, ensayando una toma de posición hipotética como educadores, se ven a si mismos incapaces de afrontar las dificultades de las tareas docente y sin alternativas para los problemas antes percibidos. Especialmente: falta de autoridad, posibles problemas de descontrol, miedo escénico, timidez, desconocimiento de recursos didácticos, desconocimiento de conocimientos suficientes de los contenidos, falta de contacto con los referentes culturales de los adolescentes, etc.

- La petición de recursos para afrontar la <<realidad del aula>> y al mismo tiempo el escepticismo ante las orientaciones, planteamientos, recursos, ... educativos que propone y ejemplifica el curso.

- Dificultades importantes en cuanto al conocimiento de las materia (el que se supone que proporciona las materias tróncales de Bellas Artes). Cuando además el curso les hace reflexionar en la necesaria transformación de contenidos disciplinares en contenidos educativos el desconcierto y confusión son patentes. Dificultades también para encontrar posibles relaciones entre los contenidos del currículum y la cultura visual real de los alumnos de secundaria.

- Junto a graves dificultades de expresión oral y escrita en general, graves dificultades en la comprensión de la terminología y los conceptos educativos.

Este último aspecto produce en los formadores una preocupación realmente alarmante ya que nos preguntamos como podemos incidir en aspectos de formación básica que ya debían estar resueltos. Tomar conciencia de que los alumnos que tenemos con estas graves dificultades para articular un discurso coherente, y no solo con los contenidos del área, serán futuros educadores nos debe llevar a una revisión radical de la formación. Algunos formadores consideramos prioritario en nuestra labor: clarificar conceptos y terminos, pedir rigor y aclaraciones a los alumnos en sus intervenciones, proponer ejercicios para mejorar su redacción escrita, etc.

Para terminar señalamos algunas de los objetivos que el curso se debe marcar como prioritarios. El curso pretende que el alumno desarrolle-aprenda capacidades y estrategias fundamentales relacionadas con el campo de la educación artística:

- Capacidades y estrategias intelectuales y profesionales: análisis, razonamiento lógico y argumentación racional, evaluación de evidencias, pensamiento crítico, descubrimiento de relaciones, capacidad de síntesis, especulación creativa, transferencia de conocimiento a situaciones nuevas, resolución de problemas, diseño de posibles actuaciones,...

- Capacidades y habilidades comunicativas: capacidad de atender y entender a los otros, capacidad de explicar, interrogar y responder, uso progresivamente más preciso del lenguaje propio de la materia, progresivo dominio del propio discurso...
- Capacidades para el trabajo grupal: comprensión de los funcionamientos grupales, capacidades para gestionar y contribuir a la transformación de una agrupación en un grupo cooperativo de aprendizaje,...
- Capacidades y estrategias de desarrollo personal e interpersonal. Este objetivo subyace e interactúa con los anteriores. Aunque resulte difícil hacer explícitos estos objetivos, el educador necesita desarrollar unas condiciones mínimas de: autoestima y cierta seguridad en si mismo (que no significa certeza) y/o en sus recursos, autoconocimiento (potencialidades y dificultades) y atención hacia los otros, y capacidad para el trabajo cooperativo y solidario,...

Los diferentes bloques temáticos y su sistematización a través de las distintas asignaturas pretenden:

- Ampliar los conocimientos o aumentar la conciencia sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los adolescentes y la forma en la que estos son representados en las teorías, los informes sociológicos, los productos de cultura visual, etc.
- Proporcionar recursos de análisis de la realidad cultural, de la mediación y de los procesos de representación de identidad, sobre todo referida a los adolescentes y la cultura visual
- Contribuir al desarrollo de la capacidad reflexiva, deliberativa y crítica del alumno sobre las implicaciones educativas de tratar con adolescentes en la cultura contemporánea, valorando el potencial mediador de los artefactos culturales (medios de comunicación, arte, moda, etc.)
- Estimular la evaluación crítica de las aportaciones de la perspectiva educativa que proponemos en el itinerario: la perspectiva de pedagogía crítica (potencial transformativo de la educación, educación para la comprensión y relación entre educación, identidad cultural y cultura visual)
- Estimular la reflexión sobre la posible posición del estudiante como educador en una futura relación educativa con los adolescentes

En cuanto a las metodologías didácticas que el curso adopta, señalamos que algunas de las metodologías didácticas que se utilizarán en clase son comunes a otras asignaturas o incluso podrían ser utilizadas en secundaria, por tanto la propia clase se convierte en “tema” o “materia” de aprendizaje:

- Evaluación inicial individual y compartida en grupo
- Clase expositiva

- Aprendizaje cooperativo. Interrelación del docente con los alumnos y entre los alumnos. Desde esta vertiente cooperativa replanteamos las técnicas de trabajo grupal: debate, comentario conjunto de textos o experiencias, juego de simulación, seminario, tabla redonda, simposio,...
- Análisis de textos sobre contenidos de la asignatura, muy especialmente análisis de experiencias educativas
- Pequeños trabajos de investigación (entrevistas y estudios de caso, búsqueda y análisis de información, etc)
- Agenda Cultural, actividades culturales que se quieren comentar
- Imaginario del grupo, los estudiantes traen a clase imágenes que quieren compartir y comentar con el grupo

Otras actividades son peculiares de asignaturas didácticas, es decir son metodologías peculiares relacionadas con la enseñanza y formación de educadores:

- La “experiencia” de clase como contenidos de la asignatura. Reflexión sobre lo que pasa en el aula
- El pensamiento en voz alta: los dilemas, decisiones, impresiones (habitualmente producidos en silencio) que el profesor comparte con el grupo (ayuda a que se den cuenta de los dilemas del docente)
- Análisis de proyectos y de material educativo
- Análisis de experiencias docentes, casos
- Análisis de productos de cultura visual
- Presentación (didáctica) de un tema por parte de los alumnos

Hasta aquí lo que ha intentado ser una pequeña incursión en el modelo de formación del profesorado que trabajamos. No podemos extendernos mucho más así que pasaremos a reseñar de forma muy resumida las líneas de investigación prioritarias del equipo de profesorado de la unidad.

### **Tercer Ciclo e Investigación y líneas de investigación prioritarias**

En el bienio 2002-2004, se inicia una nueva promoción del curso de doctorado: “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales” Área de Educación Artística. Programa interuniversitario: Granada, Sevilla, Madrid, Girona, con la colaboración también de la U. Pública de Navarra, Santiago de Compostela, País Vasco y Málaga.

La trayectoria académica y de investigación de los profesores del área recoge ámbitos diversos que pueden ser revisados en el informe de F. Hernández, (2002) La Educación de las Artes Visuales en la universidad: entre búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de Educación*. Pero los ámbitos actualmente vinculados al doctorado son los señalados a continuación:

- Estudios sobre Cultura Visual. Infancia y adolescencia. Dr. Fernando Hernández

- Estudios sobre evaluación y elaboración de propuestas educativas que vinculen educación en valores, temas controvertidos y transversales con la Educación Artística. Dr. José María Barragán
- Estudios sobre apreciación y comprensión de la obra artística. Dra. M<sup>a</sup> Teresa Gil
- Estudios sobre evaluación y elaboración de propuestas educativas en museos y centros de promoción cultural. Dra. Carla Padró
- Formación del profesorado de educación artística. M<sup>a</sup> Teresa Gil , Dr. Fernando Hernández, Dr. José M<sup>a</sup> Barragán

La importancia que en nuestro área tiene la formación del profesorado se traduce en una especial dedicación a la investigación en esta área. A continuación algunos de los temas que hemos abordado en este sentido: la autobiografía en la formación docente, la construcción de la identidad: de estudiante a profesor, el aprendizaje en las prácticas: la relación entre teoría y práctica, la formación desde la indagación. En la bibliografía se incluyen algunos de los trabajos publicados en torno a estos problemas. (Hernández, F. 1992; Barragán, J.M., Hernández, F.,1993 ; Barragán, J.M. , 1994,...)

Los miembros del área desarrollan y colaboran en diferentes proyectos de investigación pero el ámbito con mayor reconocimiento oficial es el Grupo de investigación consolidado interdepartamental (con la Facultad de Pedagogía): “*Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías* (FINIT)”. Investigador principal del Departamento: Fernando Hernández.

### **Postgrados y Masters**

*Museos y educación*. Desde el curso 1999-2000 . 15 créditos. 150h.

Director: F. Hernández. *Postgrado* y Curso de Extensión Universitaria

*Estudios sobre la cultura visual* . Desde el curso 2001/2002. 18 créditos. 180h.

Director: F. Hernández. *Postgrado* y Curso de Extensión Universitaria

*Retos de la educación en tiempos de cambio*. 2002 / 2003. 2 créditos. 20 h.

Director : F. Hernández. *Postgrado* y Curso de Extensión Universitaria

*Arte-terapia, aplicaciones psicoterapéuticas de la práctica artística*. Desde el 1999-2000  
111 créditos. 1.110 h. 3 años. Director: José M<sup>a</sup> Barragán.

Master y Curso de Extensión Universitaria. 2002 / 2005. 3<sup>a</sup> promoción

### **Planes de innovación Docente y Mejora de la Calidad Docente**

El grupo participación también en la investigación e innovación de la licenciatura de Bellas Artes. Participamos en el proyecto interdepartamental 2002-2003 de Innovación Docente para la licenciatura de Bellas Artes, dependiente del Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria. Vicerrectorado de ordenación Académica y Docencia. La colaboración se desarrolla en tres ámbitos:

- Participación en el Plan tutorial que acompaña el plan de convergencia europea
- Participación en la Actualización curricular para la convergencia europea
- Desarrollo de recursos docentes, como el ya citado: *Textos guías. Pedagogía del arte*. Hernández, F. / Barragán Rodríguez, J.M. / Rifá, M. Desde 1998.

### **Promoción académica, organización de jornadas, publicaciones.**



- Celebración periódica de jornadas de Historia de la Educación artística. Año 2001. IV Jornadas
- Participación en el congreso internacional de INSEA. (2002, New York)
- *Boletín de educación de las Artes Visuales*. Publicación periódica del Área de Educación Artística y Cultura visual. Coordinador Fernando Hernández. A partir de 2002 en soporte digital. [www.ub.es/boletineducart/boletineducart](http://www.ub.es/boletineducart/boletineducart)

## Bibliografía

- HERNÁNDEZ, Fernando. (1992), Otro itinerario para la formación inicial. *Cuadernos de Pedagogía*, 208, 26-31.
- HERNÁNDEZ, Fernando. y BARRAGÁN, José M<sup>a</sup>. (1992) La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4 , 95-102
- BARRAGÁN, José M<sup>a</sup>, HERNÁNDEZ, Fernando. (1993). Learning to teach art at secondary schools. A cooperative programme. A.L. Leino et al. (Eds). *Integration of technology and Reflection in Teaching: A Challenge for European Teacher Education*. Helsinki: University of Helsinki. (291-298)
- BARRAGÁN, Jose.M<sup>a</sup>. (1994). Desarrollo profesional y autonomía del profesor de educación artística en un contexto de reforma educativa. En Barragán, J.M. , Balada, M. , Ortega, L.F, Cabezas, L. , Perpiñán, A. (1994) *Aspectos didácticos del dibujo.4*. Zaragoza: ICE De la Universidad de Zaragoza
- GIL, M<sup>a</sup> Teresa. (1994). La Historia de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo. En I Jornadas sobre História de la Educación Artística. 50 Aniversario de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo. Facultad de BB. AA. De la U.B.
- ESTEVE, José Manuel. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona: Ariel
- HERNÁNDEZ, Fernando. (1998) What do students know and how they seek to know more? Knowledge base and search for strategies in the study of Art History. En J. Voos y M. Carretero. *Learning and Reasoning in History*. Londres: Woburn Press. 117-131
- HERNÁNDEZ, Fernando. (1998). La necesidad de repensar la formación docente. En F. Hernández (Coord.) (1988), *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis-Cuadernos de Pedagogía. 11-20
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2001). La construcción de la identidad docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. En VV.AA. *Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 209-219.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Grao
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2002). El área de “Didáctica de la Expresión plástica”: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses , y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de Educación*, 328, 111-139.

# LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA, ENTRE LA UTOPIA Y LA IRREALIDAD.

Research in artistic education, between utopia and the unreal.

*Juan Carlos Arañó Gisbert*  
Universidad de Sevilla

Resumen: El artículo reivindica la necesidad de coordinar y aumentar la investigación en nuestra área, introduciendo aspectos históricos a partir de un repaso de los planteamientos de los estudios tal y como se han estructurado a nivel universitario. A pesar de las dificultades que se detectan, se delimitan una serie de medidas que podrían activar algunos campos deficitarios. La formación adecuada de los investigadores o la posibilidad de incidir en las decisiones políticas son dos de los aspectos destacados.

Palabras clave: educación artística, investigación, formación de investigadores, bellas artes

Abstract: The article claims the need to coordinate and improve research in this area, introducing historical aspects starting from a review of the layout of studies such as they have been structured at university level. In spite of the difficulties that have been detected, a series of measures are put forward that could help in some areas of weakness. Adequate training of researchers or the possibility of influencing political decisions are two of the areas suggested.

Keywords : artistic education, research, training of researchers, fine arts

## *1. La Investigación en el área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica. Descripción de un contexto auténticamente real.*

Hace ya una buena cantidad de años que la “Didáctica de la Expresión Plástica”, como ámbito de estudio y conocimiento académico, fue organizado y creado con las características que actualmente tenemos. Su origen se debe a una fuerte reivindicación pública que los alumnos de Bellas Artes realizaron a comienzos del siglo XX, y a quienes se le unieron intelectuales y personalidades del momento, convencidos de que para lograr una educación general consecuente de los ciudadanos era necesaria la formación artística. Esa idea no constituía una novedad. Los ilustrados la concibieron, F. Schiller (1759-1805), en sus *Cartas sobre la Educación artística del Hombre*, y los románticos acabaron de desarrollar el pensamiento que otros (A.G. Baumgarten, 1750, *Aesthetica*) fueron expresando algo que ya era una creencia generalizada en la civilización euroamericana del momento: “la obligación social de educar artísticamente a los individuos”, como uno de los mejores modos y más rápidos de “humanizar”. Sin embargo ese saber o, más tarde, contenido educativo no se comprendió claramente como un conocimiento especializado, un contenido explícito del sistema educativo. Siempre se relacionó con destrezas y habilidades manuales, más que como un saber intelectualizado. Cualquier persona podía y puede opinar sobre él con la misma autoridad que otro y para ello no es necesario poseer un conocimiento experto que fundamente la opinión, sino, como mucho, demostrar tener “buen gusto” o poseer un espíritu sensible e impresionable. Estas características unidas a otras (manualidades) generarán problemas para su organización como contenido escolar, pues el mayor interés de las actividades artísticas se localizará sobre los aspectos líricos de la actividad.

Y esta situación se reafirmará impulsada por los esfuerzos decimonónicos en institucionalizar las enseñanzas artísticas, con una preocupación más interesada por aspectos gremiales y corporativistas que por los educativos. En el fondo son los mismos argumentos utilizados por muchos centros en la última reforma de estudios universitarios (Bellas Artes).

Pese a que la Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1859 contemplaba a las enseñanzas de Bellas Artes como estudios universitarios no será hasta la última ley educativa del régimen franquista, la Ley General de Educación de Villar Palasí de 1970, la que haga efectiva esa consideración. Sin embargo es probable que en el actual formato universitario, consecuencia de la LRU, seamos uno de los productos más típicos de las humanidades y/o ciencias sociales, para bien o para mal. Un área que fue claramente creada a partir de la nueva organización universitaria española y es posible que ahora paguemos más duramente las consecuencias de la nueva estructura universitaria a la que nos llevan nuestras autoridades nacionales.

La pretensión no es especular sobre las consecuencias que la LOU puede tener para nuestra existencia, sino tratar de hacer un balance y posterior reflexión de nuestra situación “científica” e investigadora. La vida de las enseñanzas artísticas es tan larga como una gran parte de las áreas universitarias españolas todo depende de donde pongamos el punto inicial y/o de conceptualizar esencialmente lo que entendemos por enseñanzas artísticas.

Uno de los logros más claros de la LRU fue el reconocimiento explícito de la actividad investigadora como parte de la dedicación y de los quehaceres distintivos de los profesores universitarios. Constituyó un hito, porque si bien ya era una exigencia la posesión del título de doctor para acudir a unas oposiciones, lo cierto es que explícitamente era un tipo de tarea que no tenía un reconocimiento legal escrito y una más difícil concreción reglada al ser la formación investigadora la más cara de todo el sistema educativo. Y esta dificultad no ha logrado remontarla hasta la fecha (hoy en día son pocos los profesores universitarios españoles que pueden justificar su dedicación profesional relacionada con la formación de investigadores, especialmente en Humanidades).

Es probable que la mayor parte de la investigación centrada en lo que ampliamente podríamos llamar Educación Artística lo constituyan las tesis doctorales que se realizan en las Facultades de Bellas Artes. La razón fundamental es porque en estos centros se reúnen la mayor parte de los departamentos dedicados a desarrollar los contenidos artísticos de segundo y tercer ciclos universitarios. Alguien me podría hacer llamar la atención sobre la particularidad de que otros departamentos como los de Estética o Historia del Arte realizan este tipo de actividades. Es cierto, los de Estética como es el caso de la Universitat de València constituyen raras excepciones de colaboración ejemplar en el panorama universitario español y sobre los de Historia del Arte prefiero dejar esa cuestión para otro día (parecen ser poco artísticos sus estudios). Lo mismo que ocurre con otras excepciones escasas de ciertos departamentos de Ciencias de la Educación.

Sería largo y desagradable comprobar la situación en que algunos tenemos que realizar esta actividad, la ayuda que encontramos en nuestras universidades, la financiación a la que podemos acceder y las infraestructuras de que disponemos. Lo que trato de describir es una situación en la que no existe la más mínima facilidad para realizar las tareas propias, ni siquiera se “comprende” el tipo de investigación que desarrollamos o la situación o dificultades en la que nos encontramos. Hay demasiadas evidencias que corroboran la “incomprensión” a la que aludo: la dificultad en acceder a publicaciones de impacto, o de simplemente publicar, la consideración o categorización de las publicaciones de impacto, los criterios y modos en que se establecen esas consideraciones, las “facilidades oficiales” en el acceso a fondos públicos o privados ya sean de la administración o de nuestras propias universidades para investigación, la distribución que se hace de esos mismos fondos, el modo en que se realiza el reconocimiento o la evaluación “oficial” de nuestros esfuerzos investigadores, la calificación que se nos otorga en

las “estructuras investigadoras” universitarias, la distribución de otras ayudas como la asignación de becarios, etc. Las Artes, como dijo un rector no hace mucho tiempo, “son un lujo para la universidad”, la Educación Artística debe ser un superlujo del sistema educativo.

Pero la dificultad de la situación, aún siendo lamentable, no es lo peor que pudiera concurrir. Es indudable que realizar un esfuerzo tan grande y lograr como resultado casi único el desprecio no resulta gratificante ni motivador. Y es evidente que nadie nos ha regalado nada, sin embargo también habría que reconocer que si bien el esfuerzo ha sido notable, también queda mucho camino por recorrer. Somos un área de conocimiento pequeña y aún habría que hacer un largo y sinuoso trayecto. Y digo *largo* porque hay mucho por hacer hasta poder equipararnos a otras áreas similares y *sinuoso* porque quedan ámbitos y aspectos del área que convendría tener presentes para mejorar. Destacaría fundamentalmente el hecho de revisar el concepto de tarea investigadora que muchos ponen de relieve. En otras palabras, si se tuviera un concepto más claro y se dominaran los métodos y teorías que se aplican probablemente habría mayor variedad de temas y estrategias de investigación. En las tesis que se elaboran actualmente se echa de menos investigaciones centradas en los procesos que se viven en el aula artística, o en las repercusiones que la Educación Artística tiene para los ámbitos sociales afectados por ella. Empleamos mucho esfuerzo en cuestiones esenciales y poco en los aspectos prácticos. Por poner otro ejemplo, se conocen pocas tesis que aborden el desarrollo de la Educación Artística de la LOGSE o los efectos que están produciendo las sucesivas reducciones de nuestras materias en la Secundaria. Sin embargo tratamos pretenciosamente, una y otra vez, el concepto de Educación Artística, si es más Plástica o Visual, etc.

## *2. Ámbitos y tipos de formación reglada para investigadores*

Ya hemos descrito que la prácticamente única investigación se está realizando en el ámbito universitario. Especialmente porque los especialistas están fundamentalmente en este lugar y porque allí se encuentra la casi única infraestructura que permite dedicarse a ello. Este ámbito también está necesitando una atención especial. Desde que nos unió el “destino fatal” de la LRU a los profesores de las actuales Facultades de Ciencias de la Educación con algunos de Bellas Artes, sólo hemos tratado de encontrar diferencias entre ambos. Pero para mí, en términos generales y salvo excepciones -la mayor de las veces ajenas-, creo que la experiencia no es negativa. Está sirviendo para que construyamos el área y especialmente para que construyamos el corpus científico que siempre se ha necesitado. El área parece estar más ordenada y los aspectos ajenos a las tareas académicas, cada vez más, van quedando atrás. Pese a todo, convendría que reflexionáramos un poco también sobre cómo organizamos la formación de los investigadores, especialmente porque de ellos dependerá el futuro.

Es probable que el formato actual para la formación de nuestros investigadores haya cumplido bastante bien su misión, aunque también convendría mejorarlo si ello fuera posible. En la actualidad esta formación reside, como decíamos, en los estudios de posgrado o en las enseñanzas propias de cada universidad. La gran mayoría de las universidades, en las que el área está presente, tiene o ha tenido algún tipo de estos estudios. Somos un área activa y eso se puede demostrar prácticamente. Salvando los estudios de doctorado, en las enseñanzas propias el formato preferente son las maestrías y entre ellas las dedicadas al contenido de Arte Terapia son las más abundantes. Esto puede hacer pensar que el ámbito por excelencia pudiera considerarse éste. Ciertamente es que las Maestrías tienen un sentido más profesional en nuestro país que en otros, y el desarrollo de nuestras maestrías pudieran responder a una demanda, más que a una interpretación de los contenidos del área. En cualquiera de los casos es un ciclo sujeto actualmente a estudio de reforma, por esto evitaré el análisis. Lo cierto es que se echa de menos una falta de complementariedad en la formación investigadora. La obtenida en el marco del segundo ciclo es a todas luces insuficiente y el esfuerzo formador necesario es excesivo. Me refiero a que los licenciados cuando acceden a los programas de doctorado, y especialmente los de Bellas Artes, ya que tienen tantas carencias intelectuales que es necesaria una actividad

complementaria que vaya introduciendo a este alumno de manera paulatina en el paradigma y contexto teórico en el que se va a mover cuando inicie su tesis.

En este sentido y como hacen en otros lugares no sería demasiado descabellado pensar en las Maestrías como un paso previo formador para el acceso a los estudios de doctorado. Sin embargo es posible que choquemos con algunos imponderables legales o necesitemos un marco específico al respecto. Mi experiencia personal, que ya considero amplia, me hace cuestionarme, cuanto menos, el modelo que actualmente desarrollamos en España

Finalmente es posible que una de las actividades más necesarias en la investigación de la Educación Artística en estos momentos sea la transferencia de conocimientos investigados. Es urgente la adopción de actitudes profesionales para investigar como algo esencial para la Educación Artística futura. Esta actitud reconoce la necesidad de construir y reconocer la investigación próxima e informar los resultados de investigar a otros. En otras palabras, es fundamental implementar socialmente los logros investigadores como única vía de rentabilizar social y económicamente los esfuerzos realizados. Este es un aspecto que no sólo se encuentra deficitario en la actualidad sino que parece no recoger ninguno de los programas dedicados a la formación del personal investigador.

Recapitulando:

1. El área de conocimiento posee suficiente historia y tradición académica como para que pueda organizarse su contenido y transferir sus conocimientos a la sociedad. Es probable que necesite adaptar sus conocimientos a los nuevos tiempos con el objeto de facilitar la transferencia y hacerlo consecuentemente.
2. Nuestra vida actual se está caracterizando cada vez más por los cambios y por la velocidad a la que se producen. Los contenidos de las áreas artísticas son especialmente sensibles a estos cambios y velocidades. En ocasiones primamos el “estar a la moda” sobre el dominio de contenidos más tradicionales. De modo que es importante tener presente las consecuencias de los cambios radicales en los ámbitos educativos especialmente cuando afectan a ámbitos culturales.
3. La mayor parte de la investigación realizada hasta la fecha lo constituyen las tesis doctorales realizadas en los programas de doctorado. Estos programas han estado más relacionados con las facultades de Bellas Artes, pero en los últimos años se han ido incorporando otras facultades especialmente las de Ciencias de la Educación.
4. Sin embargo conviene tener presente que es necesario incentivar otros tipos de investigación con el objeto de que dimensionar otro ámbito de la actividad universitaria especialmente demandada por la sociedad actual.
5. Es urgente sensibilizar a las estructuras sociales próximas, especialmente a nuestras universidades con el objeto de obtener fondos que permitan incentivar investigaciones sobre la Educación Artística, como uno de los medios más efectivos de asegurar el progreso adecuado del área y la participación efectiva en la vida universitaria. Así se asegura que su desarrollo obedezca a hechos y razones comprobadas y comprobables y será efectiva porque estará razonada desde discursos fácilmente asumibles y especialmente inteligibles.
6. Como consecuencia de lo anterior, es relevantemente importante equiparar al personal del área a los más altos niveles universitarios y esto sólo se logrará realizando investigaciones aceptables y comprensibles para el mundo universitario. Este es el modo de obtener el impacto y la transferencia necesaria para el conocimiento que nos es característico.

7. No podemos esperar únicamente aquellas ayudas que nos correspondan en la distribución universitaria o social. Es parte de nuestra obligación buscarlas cuando no nos llegan. Aún diría más, debemos encontrar el modo de solicitar o reclamar el apoyo que necesitamos. No sólo es necesario que tengamos claro cuáles son nuestras competencias básicas como área de conocimiento sino que, además, debemos ser capaces de demostrarlo.

8. Conviene que adoptemos un orgullo de pertenencia al área. Es necesario que aprendamos a convivir y a actuar de manera coordinada no solamente entre nosotros, sino que debemos participar o encontrar el modo de dar a conocer nuestras ideas y contenidos en otros ámbitos universitarios (Historia del Arte, Estética y Teoría del Arte) como la mejor forma de plantear problemas que pueden ser comunes, entre ellos la formación de investigadores, y que no deben ser distintos.

9. Hace más de veinte años Eisner reclamaba que, además de impartir nuestras clases, investigar nuestros tópicos y vivir, debíamos ser capaces de situar a algunos de nuestros profesores en puestos políticos de responsabilidad y de la administración, como una de las estrategias primordiales y más efectivas de promoción de nuestros intereses que no pueden ser distintos a los de nuestra sociedad.

10. Debemos revisar el modo y estructura en el que estamos organizando la formación de nuestros investigadores por la razón de que es un ámbito de gran influencia sobre la trayectoria “científica” del área y además todavía sigue siendo un ámbito universitario donde podemos actuar de un modo colegiado e imprimir el carácter que pretendemos.

11. Conviene un celo y protección especial hacia la formación de los investigadores del área como el mejor modo de actuar académicamente en consecuencia, con rigor y seriedad.

## **Departamentos didácticos de centros de arte: educación artística en ámbitos alternativos**

Didactic departments in art centres: art education in alternative environments.

**Lidón Beltrán Mir, Zoe López Mediero, Javier Rodrigo Montero**  
**Universidad de Salamanca**

Resumen: El artículo propone la búsqueda de nuevas vías de ubicación, definición y desarrollo para la Educación Artística. La propuestas a través del campo de la Museología creando un proyecto de "Elaboración de una Archivo Informático de Recursos de Educación Artística utilizados en los Centros de Arte Contemporáneo".

Palabras clave: Educación Artística, ámbitos alternativos, museología, archivo informatizado.

Abstract: This article proposes looking for new ways of locating, defining and developing Artistic education. The proposals in the field of Museology are to set up a project called "Setting up of a Computer Archive of Artistic Educational Resources used in Contemporary Art Centres".

Keywords: Artistic education, alternative environments, museology, computerised files

### *Introducción*

El final de siglo vino marcado por la indefinición y por la ausencia de proyectos alternativos que dieran respuestas educativas a la medida de las necesidades formativas del ciudadano de hoy. Y la denominada "Cultura Visual", parece no haber encontrado aún su paradigma. En la actualidad, se hace patente la necesidad de nuevas vías de ubicación, definición y desarrollo para la Educación Artística. Y en esta búsqueda resultan ejemplares numerosas experiencias de Educación Artística realizadas en museos de arte que parten de la realidad social, cultural e individual del visitante, utilizando el hecho artístico como hilo conductor para favorecer la comprensión del mundo y buscar soluciones creativas desde la iniciativa personal.

Con ocasión de la reciente publicación en castellano del libro de Arthur Efland, "Una historia de la educación del arte", hemos considerado interesante reflexionar sobre la relación entre el concepto de arte, el contexto sociocultural y el desarrollo humano en confrontación al trabajo realizado por Eisner y Dobbs, en 1986, en torno a la evaluación de la educación artística en museos de arte americanos para, posteriormente, esbozar algunas ideas obtenidas desde las experiencias museísticas que consideramos paradigmáticas de cara a la configuración de un modelo de educación artística contemporáneo.

Los conceptos que han guiado la historia de la educación artística podríamos resumirlos en la consideración del arte como:

- -Objeto ejemplar, digno de admiración.
- -Expresión subjetiva del artista.

- -Medio de acceso al conocimiento del mundo.
- -Instrumento de aprendizaje de la vida.

Entre los métodos que han regido su enseñanza estarían:

- -Los normativos.
- -Los espontáneos.
- -Los experienciales.

Estando unos mas cargados de teoría y otros mas de práctica.

En cuanto a objetivos o logros, destacaríamos:

- -La adquisición de conocimientos.
- -La construcción de significados propios que integran pensamientos y sentimientos.
- -El sentido de identidad cultural.

Los enfoques han oscilado entre la búsqueda de objetividad (determinada por el producto) o de subjetividad (decantados hacia el proceso), o hacia otros más sociales.

Así, los centros de interés han girado en torno a:

- -Las obras de arte clásico del pasado.
- -La libre expresión del sujeto.

Como vemos, la historia de la Educación Artística ha mostrado , en general dos tendencias: la atención al objeto (producto) o al sujeto (proceso). En el primer caso, se suele caracterizar por un normativismo y en el segundo caso, manifiesta un carácter espontaneísta.

Lo que resulta evidente, desde nuestro punto de vista, es que a lo largo de la historia, las artes han demostrado su capacidad para conseguir una *implicación afectiva* y para guiar un *aprendizaje plenamente participativo*, otorgando a los *sentimientos y a la imaginación* un papel ineludible en la educación.

Ahora bien, los problemas que siguen siendo evidentes en el campo de la educación artística establecida, son:

- -el continuado desprestigio de la materia.
- -la deficiente formación del profesorado, en todos los niveles.
- -la heterogénea -que no diversificada- práctica educativa.
- -la reiterativa publicación de textos escolares con escasas o nulas aportaciones.
- -las anquilosadas estructuras académicas...

Siendo, en nuestra opinión, aún mas grave encontrar una educación artística:

- . desligada de la práctica artística.
- . desligada del contexto social.
- . desligada de los intereses de los estudiantes.



Desde el campo de la museología, sin embargo, están surgiendo ámbitos alternativos de educación artística:

- -Los Museos tienen la función de educar y formar al visitante para que éste se comunique y disfrute con las obras expuestas.
- -Los centros de Arte Contemporáneo, como los otros, dependen en gran medida del público.
- -El ciudadano tiene derecho a gozar de las artes, incluidas las artes plásticas contemporáneas.
- -No se puede gozar con lo que suscita rechazo.
- -El público necesita ser formado para asumir las supuestas aportaciones del arte contemporáneo.
- -La enseñanza académica no es suficiente para enseñar a ver arte contemporáneo.
- -Un centro de arte contemporáneo no puede ignorar las necesidades educativas del ciudadano.
- -Los centros de arte contemporáneo deben preparar a quienes son, o podrían ser, sus usuarios.
- -Las iniciativas didácticas deben superar los niveles informativos ó de simple entretenimiento y lograr aprendizaje significativos.

Aunque para lograr una educación artística satisfactoria quedan también bastantes problemas por resolver:

- -La desconexión entre las escuelas y los museos de arte contemporáneo.
- -El desconocimiento del arte contemporáneo por parte de los docentes.
- -El desconocimiento de la educación (sus fines, su metodología, etc.) por parte de los museólogos.
- -La escasa fundamentación de las actividades realizadas en los centros de arte.
- -Los resultados didácticos insatisfactorios por acentuarse aspectos informativos o de mero entretenimientos sobre los aprendizajes significativos.
- -La insuficiencia de personal cualificado y de recursos atribuidos a los Departamentos Educativos.
- -Etc.

### *Justificación*

Según los Estatutos del Consejo Internacional de Museos (ICOM), “el Museo es una institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe, para fines de estudio, de educación y de deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno”.

Concretando más, la Resolución nº 1 de la 15 Conferencia General del ICOM, explicita la contribución potencial de los museos a la Educación.

Lord & Dexter (1997) señalan que las funciones de los museos, desde sus Departamentos Educativos, son las de investigar, difundir e interpretar los trabajos expuestos, por medio de programas didácticos específicos.

Los museos han cambiado y continúan cambiando. Ello es porque deben ajustarse a las necesidades y requerimientos de la sociedad y de cada visitante en particular. Deben

asumir un papel educativo innovador fuera de las aulas. El museo es un laboratorio para la enseñanza. Como consecuencia, el Museo se presenta en nuestra época como espacio de comunicación, portador, receptor y difusor de la cultura, siendo indudable que, hoy, los elementos imprescindibles para la supervivencia del museo son tanto el Patrimonio como los Visitantes. De ahí que cada día son mas numerosos y específicos los trabajos en torno al Público de Museos y que en nuestro país vayan publicándose traducciones en torno a los mecanismos intermediarios que favorecen el proceso de comunicación entre la obra y el espectador.

Desde una perspectiva mas amplia encontramos incluso, que el Artículo 27. 1 de los Derechos Humanos formula el derecho del ciudadano “a tomar parte activa en la vida cultural de la comunidad y a gozar de las artes “... Para la UNESCO también resulta un tema prioritario la atención a las necesidades del ciudadano. Prueba de ello es el Informe Mundial sobre la Cultura (1998) en el que pretende analizar la interacción entre la cultura y sus mercados, es decir, entre las políticas culturales y los procesos socioculturales mundiales derivados del consumo cultural.

Por otra parte, si observamos el campo de la Enseñanza institucional, en España, la LOGSE al describir los objetivos educativos, a través de los distintos niveles y especializaciones, apunta hacia una formación humanístico-cultural en abierta conexión con los fenómenos artístico-visuales del presente. Así quiso asumir este enfoque el Paul Getty Museum (California), poniendo en marcha, desde 1982, el DBAE desde el Getty Center for Education in the Arts (uno de los programas operativos) por medio del cual miles de profesionales de la enseñanza abordan la educación artística como medio de desarrollo cultural y personal en una perspectiva interdisciplinar. No podemos olvidar que en el área sociocultural del Ocio y Tiempo Libre se están multiplicando las programaciones lúdico-educativas para un Turismo Cultural que demanda una mayor calidad en la oferta de productos en los que el Patrimonio Artístico es protagonista.

Estas consideraciones pueden hacernos suponer

- -Un incremento de las necesidades culturales, por parte del ciudadano.
- -Una mayor responsabilidad en la calidad de oferta cultural y de sus canales de difusión –incluidos los recursos didácticos- por parte de entes privados e institucionales.
- -Una necesidad de presentar los objetos culturales (artísticos) accesibles al público, entendiéndolo por ello, comprensibles, disfrutables, útiles, desde un punto de vista formativo, cultural y, sin duda, rentable, también en términos económicos, para quien se acerca a estos objetos.

De este modo, la función educativa de los Museos de arte contemporáneo se perfila como una de las piezas clave para la legitimación, no sólo de estos centros, sino también de la educación artística contemporánea. Lo cual justifica la actual preocupación de los responsables de espacios expositivos por crear medios eficaces de comunicación entre lo expuesto y el público visitante ya que de ello dependerá la demanda que se genere y como consecuencia, su necesidad y consumo.

No carentes de fundamento, numerosos centros de arte contemporáneo, conscientes de la tarea educativa que les atañe, plantean utilizar las obras que exhiben en estos espacios como verdaderas herramientas de aprendizaje. J. Allyn, directora del Departamento de Educación del Museo de Arte del Bronx en Nueva York, comenta que

afortunadamente en EEUU “ *ya hay una conciencia general para que los museos sean utilizados como instituciones educativas. Como parte del método de enseñanza establecido por el Gobierno. Por esto cada vez proliferan mas programas de colaboración entre los museos y las escuelas*

### *Evaluación de la educación artística en museos*

Eisner y Dobbs ya en 1986 quisieron salir al paso de estos problemas y realizaron un estudio cualitativo para evaluar las prácticas educativas de veinte museos de arte americanos, en el cual describieron aquella situación y determinaron algunas áreas problemáticas, proponiendo una serie de recomendaciones. Siendo que consideramos su trabajo de plena vigencia en la situación actual de nuestro país, aportamos algunos de sus resultados.

La organización y estructura de la educación en los museos era/es la siguiente:

- -Los museos son llevados por el director principal, quien vigila las operaciones y los asuntos de la institución.
- -El director del departamento de educación debe desarrollar un programa de actividades para el público según la colección.
- -El rol del educador de museo es ayudar a guiar la misión educacional del museo y estructurar el aprendizaje de experiencias para el nuevo público.
- -Un nivel esencial para educadores de museo es que deben saber cómo transmitir información de los objetos de la colección al público. Este proceso necesita conocimiento del perfil del público así como de la enseñanza y del aprendizaje.
- -El director de educación del museo también supervisa la selección y formación del departamento de educación que se compone de:
  - a. docentes que sirven como voluntarios a la comunidad
  - b. personal a tiempo completo como educador de museo.
- Ambos (educadores y docentes) enseñan en la colección a diferentes grupos de edad.
- -Los directores son responsables de proporcionar información de la historia del arte en conjunción con los objetivos de la colección. Mientras que el director (curator) es especialista en contenidos de historia del arte y métodos de investigación, el educador de museo debe ser experto en educación y estrategias para educar audiencias.
- -Hay gran variedad entre los objetivos y las operaciones específicas que asumen los educadores de museos, dependiendo del director del museo.
- -El potencial del educador está influido por las actitudes de los directores de los museos.
- -En ocasiones los educadores de museo son respetados por sus directores y su posición profesional se caracteriza por una mayor estima, reflejada en su elevado status dentro de la organización del personal del museo.
- -Cuando esta situación ocurre, los educadores de museo tienen mayor tendencia a conseguir sus objetivos y aspiraciones.
- -Eisner y Dobbs caracterizaron las actitudes de los directores de museo hacia la educación del museo como “reservadas”. Por el contrario, los educadores de museo son positivos en su trabajo.
- -Atribuyen esta disparidad a la diferente preparación que reciben ambos grupos.

- -Algunos curador y directores de museo veían la educación como una preocupación insubstancial dependiente de la función primaria del museo que era identificada con la historia del arte.
- -La misión general de la exposición y presentación del museo sirve como una guía para institución mientras que la misión educativa representa los objetivos independientes y políticos del departamento de educación. Idealmente, las dos misiones encajan y deben servir para reforzarse mutuamente.

### *Áreas problemáticas*

Eisner y Dobbs enunciaron un problema (generalización) seguido de un aspecto sobre el que se debería incidir (subtópico). Transcribimos algunos de ellos:

-Generalización 1. Hay una falta de consenso por parte de los profesionales de museo en relación con los objetivos básicos de la educación de museo.

Subtópico: La misión educativa del museo.

-Generalización 5. Los educadores de museo se dan cuenta de que no poseen mucho poder político y de que están en el final del estatus jerárquico de los museos.

Subtópico: El mayor relevancia de los departamentos educativos. La participación de los educadores de museo en el desarrollo político del museo.

-Generalización 8. La educación de museo carece de base intelectual suficiente y de un fundamento teórico, incluyendo modelos pedagógicos de las universidades.

Subtópico: Preparación profesional de los educadores de museo.

-Generalización 9. Los educadores de museo ven la historia del arte como el núcleo intelectual de su campo y le han dado prioridad en su preparación profesional.

Subtópico: Cualificación e información necesaria para educar audiencias. Importancia de la enseñanza-aprendizaje además de los conocimientos de la obra de arte.

-Generalización 12. El personal de educación de museo no es adecuado, generalmente, para la diversidad y la demanda de los servicios educativos.

Subtópico: La organización de los departamentos educativos de museos. El papel profesional y las responsabilidades del departamento de educación.

-Generalización 14. No hay una red viable de comunicación y contacto que aúne a todos los educadores de museos y que propicie intercambios de ideas y programas.

Subtópico: Organización profesional de los educadores de museo. Red profesional. Publicaciones. Comunicación entre los educadores de museo.

-Generalización 15. Los educadores de museo tienen un pequeño o inexistente adiestramiento en métodos de investigación o evaluación de su tarea profesional.

Subtópico: Investigación metodológica y procedimientos de evaluación en la educación de museos. Evaluación de audiencias y estudios de visitantes. Investigación y evaluación de proyectos en museos.

-Generalización 17. La relación entre la educación de museo y otros servicios educacionales e institucionales en la comunidad ha sido inadecuadamente conceptualizada.

Subtópico: Educación museística y educación artística. Asociaciones de museos y escuelas. Actividades y programas de educación del museo.

-Generalización 18. Los educadores de museo parecen carecer de una bien definida visión de su responsabilidad y de las metodologías necesarias para desarrollar nuevas audiencias de museos.

Subtópico: Aumento de audiencias para los museos. El papel del educador de museo y la responsabilidad educacional de los museos.

Entre las recomendaciones a las que llegaron Eisner y Dobbs, destacamos:

1. El cambio de la misión de la educación de museo.

Desde la realización del estudio de Eisner y Dobbs esta misión ha cambiado y ello se debe principalmente al cambio de actitudes de los directores de museo. Ahora la educación es vista como una de las mayores prioridades.

2. El estatus político de los educadores de museo dentro de la jerarquía del museo.

El estatus político del educador de museo parece haberse incrementado significativamente. Su influencia ha crecido en las labores burocráticas y administrativas y en las decisiones del museo.

Ha aumentado su participación en planes estratégicos y en los presupuestos del museo.

3. El Personal de educación de museo.

En la actualidad, mas museos disponen de mas personal de educación de museo.

El personal de educación de museo está cada vez mas especializado y mejor formado.

3. Comunicación y organizaciones profesionales para los educadores de museo.

Parece que no ha cambiado mucho la situación de carencia de una red de comunicación y contactos entre los educadores de museos y de organizaciones. Pero ha habido varios seminarios en torno a este tema.

4. Preparación académica de los educadores de museo.

La historia del arte continua siendo la prioridad de los profesionales. También han incluido práctica de arte, educación artística, estudios de museos y estudios concretos sobre determinados manifestaciones artísticas.

5. Investigación y evaluación en la educación de museo.

Se ha comprobado que existe una mejora por el incremento de investigación y evaluación de proyectos de educación en museos. Sin embargo, no es suficiente a pesar de que Eisner y Dobbs especularon que la información generada a través de las investigaciones y evaluaciones de programas ayudaría tanto a la teoría como a la práctica de la educación de museo.

6. Educación museística y educación artística.

No se ve mucha conexión entre los educadores de museo y la bibliografía o las ideas actuales de la educación artística. Expresan, sin embargo, la compatibilidad potencial entre la metodología de la educación artística y la educación de museo. Y se producen algunos casos de integración.

7. Audiencias de los museos.

Eisner y Dobbs vieron que existía una carencia en cuanto a una visión bien definida de las responsabilidades y de las metodologías necesarias para el desarrollo de audiencias.

Expresaron las diferentes opiniones de los directores de museo y los directores de educación de museo respecto a qué departamento debe tener la responsabilidad de obtener nuevas audiencias.

Las respuestas de la encuesta indican que la mayoría de los profesionales de museos cree que dicho desarrollo corresponde al departamento de educación.

### *Aportaciones a la educación artística desde la museología*

El proyecto “Elaboración de un Archivo Informatizado de Recursos de Educación Artística utilizados en Centros de Arte Contemporáneo” y la celebración de tres ediciones del Simposio "Arte Contemporáneo y Educación" financiados por la Junta de Castilla y León, entre los años 1998 a 2002, nos ha permitido recopilar y poder analizar con mayor atención la educación artística realizada en más de 70 centros de arte. Algunas de las reflexiones derivadas de este trabajo, han sido:

Existen gran variedad de experiencias museísticas que parten del arte como medio para el conocimiento tanto del entorno como de la propia persona. Las prácticas llevadas a cabo en estos museos defienden el arte como un elemento activo en la vida cultural de las personas que puede ofrecer experiencias significativas, desde un enfoque interdisciplinar:

Van más allá de las tradicionales artes plásticas, borrando la rígida separación de géneros y la marcada barrera entre alta - baja cultura .

Realizan experiencias con música, literatura, maquetación de libros, cerámica, estampaciones, teatro, danza, manifestaciones populares, fiestas y celebraciones, cine, así como manifestaciones actuales propias de culturas juveniles como el hip-hop, el breakdancing, skateboard, el graffiti , el comic, la cultura techno etc.

Asumen, de este modo, tareas formativas para las que cuentan con equipos mixtos y gran diversidad de colaboraciones : psicólogos, asesores familiares, hogares del jubilado, oficinas de desempleo , proyectos para integración de discapacitados, intercambios con museos de ciencias naturales, proyectos con diversos colectivos marginales o minorías étnicas, son algunos ejemplos de la red interinstitucional y social que los museos están desarrollando actualmente.

Este carácter experimental, práctico y transdisciplinar ha conducido proyectos artísticos donde la idea de obra colectiva y la alfabetización cultural eran normalmente los dos ejes principales en torno a los que el artista articulaba su actividad. Joseph Beuys amplió, desde hace ya años, el concepto del arte al definirlo como *plástica social*.

Este estilo de educación artística muestra una forma creativa, realista, eficiente y actual de llevar a cabo la educación para el desarrollo de una identidad cultural, conjugando el análisis y la comprensión crítica de la realidad con la acción.

Estas prácticas aportan aspectos dinámicos por su concepción educativa abierta y transdisciplinar, en la que los procesos de desarrollo se articulan a través de estrategias de la acción artística contemporánea. Este método, en opinión de Martín Prada, estaría en estrecha relación con las concepciones sobre la educación artística de Dewey :

*“Podemos decir que el arte desde la sociedad es la metodología central planteada por Rollins, al igual que lo fue para Dewey: La única educación verdadera se canaliza*

*estimulando la capacidad del niño por las exigencias de las situaciones sociales en las que se halla ” (Martin Prada ,J.M. 1996)*

### **TENDENCIAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MUSEOS:**

A partir de los materiales recopilados y desde la visión que nos aporta la historia, hemos estructurado las tendencias conceptuales y metodológicas encontradas, según el cuadro 1

<b>Conceptos</b>	<b>Métodos</b>	<b>Centrado</b>	<b>Enfoques</b>	<b>Logros</b>
Objetual	Teórico Normativo	Pasado (Historia)	Objetivo	Conocimientos
Procesual	Práctico Espontaneo	Presente (Acción)	Subjetivo	Experiencias
Cuestiona- dor (A.M.Barbo-sa) Integrador Experimental		Contexto (Proyecto)	Interdisciplinar	Conocimiento Significativo:  Penst°+Sent°

Entre los conceptos de base, se encuentran:

- -Arte como medio de conocimiento de la realidad personal y del entorno sociocultural.
- -Arte como elemento activador, que provoca experiencias significativas.
- -Arte como instrumento cuestionador (Pedagogía Cuestionadora. Freire/Barbosa).

Los métodos utilizados integran procesos de análisis y comprensión de problemas con la producción de soluciones prácticas.

Además, al enfrentarse a situaciones sociales problemáticas, siguen los esquemas de trabajo propios de los artistas contemporáneos que, generalmente, son mas intuitivos e inductivos que deductivos o sistemáticos.

En relación a los objetivos que logran, constatamos que:

- -Favorecen el análisis crítico de la realidad.
- -Estimulan la práctica creativa a través de la apropiación .
- -Desarrollan la identidad cultural.

Los enfoques suelen ser interdisciplinarios, sociales, etc.

Se centran en el contexto contemporáneo, asumiendo las individualidades concretas de sus participantes.

Hacia una propuesta conceptual de educación artística

Una propuesta capaz de restaurar el valor intrínseco del arte en la educación, pensamos que tendría que caracterizarse precisamente por los rasgos esbozados antes:

1.-Atender, como centros rectores de la actividad, a tres elementos: el sujeto, el arte y la contemporaneidad. (Maset, 1996)

La puesta en práctica de este concepto de educación artística supone

- -Comprender la estética actual.
- -Conocer mundos vitales visuales.
- -Crear métodos intersubjetivos.

2.-Aunar razón y emoción; cogniciones y sentimientos; esferas subjetivas y objetivas.

3.-Utilizar métodos de trabajo experienciales (Dewey). Justamente los específicos del arte. (Método Artístico: Selle)

3.1-Aplicar la pedagogía cuestionadora. (Freire/Barbosa).

3.2-Integrar tendencias normativistas y espontaneístas que anexionaran modelos anglosajones (tradición cientifista) y modelos europeístas (tradición estética).

4.-Proponer en sus objetivos la construcción de conocimientos simbólicos (Goodman/Langer), utilizando la autoapropiación de la realidad (M.Räsänen), a través de dos vías: enfrentarse a un problema y tomar decisiones prácticas.

5.-Desde un enfoque interdisciplinar en el uso de diversos medios y ámbitos de trabajo.

Como consecuencia, diríamos que este concepto de educación artística puede contribuir a la construcción del conocimiento personal y de una transformación social, a través de las metodologías del trabajo artístico contemporáneo en las que se integran pensamiento y acción en la solución de problemas reales.

## BIBLIOGRAFÍA

AGIRRE, I. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona, Universidad de Navarra.

ASENSIO, M (1995): *Visitor Studies Conference Proceedings*. Minnesota

BERNÁLDEZ, C. (1999): *Joseph Beuys*. Madrid, Nerea.

BODEMANN-RITTER, C. (1995): *Joseph Beuys .Cada hombre un artista*. Barcelona, Visor- La Balsa de la Medusa.

CERTAU, M. (2001): *De las prácticas cotidianas de oposición*. En Blanco, P; Carrillo, J; Claramonte, J; y Expósito, M; (Ed). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, Centro de Fotografía Universidad de Salamanca.

CRIMP, D.(1985): "Sobre las ruinas del museo". En Foster, H. (ed), *La posmodernidad*. Barcelona, Kairós.

CRIMP, D.(1989): *De vuelta al museo sin paredes*. Revista Arena. Febrero. pp. 61-66  
- Del Río. V., *La estética del documento*. (2000). LAPIZ. Revista internacional de Arte. Año XIX. Nº 166. Pp54-63.

DEWEY, J. (1949): *El Arte como experiencia*. México, FCE

DEWEY, J (1995): *Democracia y Educación*. Barcelona, Ediciones Morata.

DUFRESNE TASSÉ, C.(1998): *Evaluación y Educación Museística: Nuevas tendencias*. Encuentro Anual de CECA-ICOM, celebrado en 1997 en Río de Janeiro.



- DURÁN, I. (1996). *Una asignatura pendiente. El Arte Contemporáneo*. En Revista de Museología, nº 8. P 31-36.
- EDSON & DEAN (1994): *The Handbook for Museums* .
- EFLAND, A. D., (2002): *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona, Paidós Arte y Educación.
- FOSTER, H. (2002): *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Barcelona, Akal.
- FREIRE, P.(2000): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo Veintiuno, 5ª edición,.
- GOODMAN, G. (1990): *Maneras de hacer mundos*. Madrid .Visor
- GOOKIN, K.(1989): *Remainig America .The arts of Social Change. "Tim Rollins + K.O.S.," ARTFORUM*, October, pp. 170-171.
- HERNÁNDEZ, F. (1998): *El museo como espacio de comunicación*. Gijón, Trea.
- HOOPER- GREENHILL, E. (1994): *The Educational role of the Museum*. Londres, Routledge.
- HOOPER- GREENHILL, E.(1998): *Los Museos y sus visitantes*. Gijón, Trea.
- Irish Museum of Modern Art:
  - *A Space to Grow.New Approaches to working with Children, Primary Schools* (1999)
  - *Teachers and Contemporary Art in the context of a Museum*.(1999)
  - *Museum, Keyworkers and Lifelong Learning: shared practice in five countries*. Edited by Gabriele Stöger and Annette Stannett (2001).Buro Kunstvermittlung.
- JOHANNES, M.(1990): *Tim Rollins & K.O.S*. Kunstforum. Band 110, November / Dezember, p 389.
- KUNST MUSEUM BONN:
- BRÜNINGHAUS-KUBEL , C Y LESSMANN , S.(2001): *Mit dem Körper formen. Ein Werkbuch. Franz Erhard Walter"*. Kunst Museum Bonn, Leehmbruck Museum Duisburg .
- DIJKSTRA Y STADTBÄUMER (2000): *Ich du er sie es Bonn*, Kunst Museum Bonn.
- KOM, R.(1993) *Visitor Studies: Theory, Research and Practice*. Center for Social Design. Alabama. (Traducido parcialmente por M. Ruyra como "Estudie a sus Visitantes: Por donde empezar).
- KUONI, C., *"Arbeiten an der New Yorker Peripherie," Kunstforum International*, March 1991, pp. 316-323.
- LINGNER, M; MASET ,P; SOWA, H; (ed) (1999):*Ästhetisches Dasein*. Hamburg; Material Verlag.
  - LORD,B. & DEXTER, G. (1997): *The Manual of Museum Management. The Stationary Office*. Londres, Tate Gallery.
- LOS TALLERES DIDÁCTICOS DEL IVAM* (1998). IVAM. Institut Valenciá d'ArtModern
- MARTÍN-MOLERO, F. (1998): *Retos de la Educación Ciudadana del siglo XXI*. En Revista Española de Pedagogía, nº 209, P 51-72.
- MASET, P (1996): *Ästhetik der Differenz*. Hamburg.
- MASET, P. (2000): *Kunstvermittlung*.
- MARTÍN PRADA, J. L. (1996): *Sociologismo y Educación artística, Arte, individuo y sociedad*, Nº 8. Servicio de publicaciones Universidad Complutense, Madrid. pp27-34.
- MENKE, Ch.(1997): *La soberanía del arte. La experiencia estética según Adorno y Derrida*. Madrid, Visor.

- O'DONOGHUE. (2001): *Points of entry Paper for presentation at University of Salamanca*, Conferencia dada por la Senior Curator, Head of Education and Community Programmes, Irish Museum of Modern Art (IMMA) durante el Simposio Europeo Arte Contemporáneo y Educación II. Salamanca, 2001.
- PADRÓ, C; (1996): *Manual para el profesorado de Educación Visual y Plástica. Los museos como medios educativos*. Barcelona, Práxis.
- PARSONS, M. (1987): *How understand Art. A cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Visitor studies: Theory, Research and Practise, Cambridge University Press.
- ROLLINS, T.(1989): "Collaboration: Tim Rollins + K.O.S.," PARKETT, June pp. 34-41.
- SOLÉ, D. (1996): *MUSEOMUSEUM. Organización, Gestión y Comunicación*. Barcelona, 20-22 mayo.
- WEIL, E. *Museum Management and Curatorship*. Vol 16. Elsevier Science LTD
- WILLIAMS, B.L. (1996): "Un examen de las prácticas educativas de educación de los Museos de Arte desde 1984" *Studies in Art Education*, v 38, n 1, p 34-49 (traducido por S. Tarancón Garijo).

## **BARCINO – BARCELONA. La apreciación estética de las personas invidentes. Estrategias de comprensión de la escultura romana.**

Barcino- Barcelona. Esthetic appreciation for the blind. Strategies for understanding Roman sculpture.

Rosa Gratacós i Masanella . Universitat Autònoma de Barcelona<sup>1</sup>

Resumen: En la investigación nos proponemos analizar los resultados de una aproximación al conocimiento de la escultura romana por parte de las personas ciegas, partiendo de la hipótesis de que es posible establecer formas de comprensión sobre las manifestaciones artísticas a partir de la percepción táctil. El estudio realizado en cuenta en su fundamentación los trabajos de Housen sobre la apreciación estética. Para elaborar la investigación se ha realizado un cuestionario que se ha aplicado en forma de entrevista frente a las esculturas de la época romana del Museo de Historia de la ciudad y el Musée de Saint Raymond de Toulouse. El contenido de este artículo hace referencia al estudio realizado en la exposición de Barcelona. Hay que señalar, además, que el recorrido efectuado constituye no sólo las evidencias para la investigación, sino una experiencia de formación de educación estética para los participantes.

Palabras clave: educación artística, museos, percepción, invidentes, escultura

Abstract : In this research we propose to analyse the results of an approximation of the knowledge of Roman sculpture by a group of blind people, starting from the hypothesis that it is possible to establish ways of understanding related to artistic manifestations from tactile perception. The study carried out has taken into consideration in the way it has been set up, the work carried out by Housen in esthetic appreciation. To process the research a questionnaire was drawn up that has been used in the form of an interview in front of sculptures from the Roman era from the City History Museum and the Saint Raymond Museum in Toulouse. The contents of this article refer to a study undertaken in the Barcelona exhibition. In addition, it has to be pointed out that, the experiment carried out not only provides the evidence for the research, but also an esthetic educational training experience for the participants.

Keywords : artistic education, museums, perception, blind people, sculpture

### **1.- INTRODUCCIÓN**

La propuesta de que los beneficios de la educación artística lleguen a todas las personas ha sido una de las finalidades de los planteamientos de este campo de estudios desde que los fundadores de InSEA destacaron la importancia de la educación por medio del arte. En este marco, nuestra preocupación profesional ha sido llevar esta finalidad de una educación artística para todos, a las personas con dificultades o carencias de visión. De aquí que el planteamiento de este trabajo viene precedido de una continuada labor que pretende acercar a las personas ciegas al mundo de las Artes Plásticas. En esta trayectoria se han realizado diferentes investigaciones y propuestas educativas. Entre ellas habría que destacar “Conocimiento del espacio en los ciegos: estudio de Barrio Gótico de Barcelona” (Gratacós,1988), un trabajo de investigación llevado a cabo en la Fundación Joan Miró de Barcelona con el título “Miró de Prop” (Hernández, Gratacós y Aguilar, 1993) y un estudio sobre escultura figurativa titulado “Trobada amb l’escultura” y realizado en el Museo de Arte Moderno de Barcelona (Gratacós y Hernández, 1993). En la actualidad se lleva a cabo el proyecto “Gaudir Gaudí”, en el que se ha elaborado una propuesta de aproximación de las personas invidentes a la obra de Gaudí. En este artículo, sin embargo, se presenta un estudio llevado a cabo en torno a la colección de escultura romana del Museo de Historia de la Ciudad de Barcelona. En esta investigación se pretende hacer más cercana una aproximación al conocimiento de la escultura romana a las personas ciegas y entrar en una nueva

---

<sup>1</sup> Esta investigación se ha realizado fruto de la colaboración entre la Universidad Autónoma de Barcelona, la Université de Toulouse, Le Mirail y el Centre National de la Recherche Scientifique, coordinados por la Direction National de Musées de France (Departement des publics de l’action educative et de l’action culturelle). También ha contado con la colaboración del profesor Fernando Hernández de la Universidad de Barcelona.

dimensión: la que deriva de la construcción del conocimiento a partir de la expresión táctil, y que constituye un estímulo para acercarse y comprender una faceta del arte romano.

## **2.- JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO**

La experiencia de cualquier visitante de un museo o de una colección de arte se mueve dentro de un parámetro de relación obligatorio: los objetos se han de ver, de aquí que se repite como forma de regulación de la relación la consigna “no tocar”. Este hecho tiene un cierto sentido en el mundo de la pintura que, a veces, exige un juego de distancias y acercamientos para poder ser apreciados visualmente. Pero no resulta igualmente válido para la escultura donde no solamente pueden ser percibidas las formas y los volúmenes sino también todas las sensaciones que derivan del contacto táctil con los diferentes materiales que han contribuido a su creación.

La propuesta de tomar los objetos presentados en una exposición para el público en general y articular un recorrido propio dirigido a los ciegos está basada en la elaboración de una nueva manera de presentar los objetos artísticos, que comporta una nueva forma de relación con la obra escultórica. Una forma que pretende desarrollar la capacidad de “saber comprender” a partir de la organización cognoscitiva basada en la percepción táctil, y de su proyección en la apreciación estética.

### **3.- CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1.- La apreciación estética y los estudios sobre el desarrollo**

La temática del juicio y la apreciación de las obras de arte, se encuentra, desde Kant, en relación con el juicio moral. Sin pretender abordar, cómo han ido evolucionando las propuestas y reflexiones sobre el juicio estético, la problemática que se afronta en esta investigación es la de tratar de posibilitar asociaciones verbales de los individuos a preguntas tales como ¿qué tipo de cualidades encuentran en una obra de arte?, ¿qué conocimientos utilizan para desplegar sus estrategias de apreciación? A partir de estas preguntas, la cuestión que se trata de responder en la investigación sería ¿es posible organizar las respuestas de los sujetos en términos de estadios de comprensión estética?

Para abordar estas cuestiones una noción resulta crucial para fundamentar esta relación: la de “estadio de desarrollo”. Esta noción la define Parsons (1987) como agrupaciones de ideas y no como propiedades de las personas. Esto significa que no es la persona la que ‘está’ en un estadio, sino las ideas que manifiesta en torno a un determinado campo de conocimientos. En nuestra investigación un ‘estadio’ se define en función de la relación entre diferentes ideas en torno a una temática que los individuos adquieren (o van adquiriendo) o con la que se relacionan en determinados momentos de la vida. En este sentido, y desde una interpretación vigostkiana (Fichtner, 2002), los estadios sería categorías culturales que permiten organizar las asociaciones internas de los individuos derivadas de su inmersión sociocultural. Se encuentran agrupadas ‘en’ la mente de las personas porque poseen una conexión lógica interna y se utilizan en la investigación sobre el desarrollo, en la medida en que dotan de sentido a la realidad que analizamos. Por esta razón, descubrir el estadio en el que se encuentra una persona, no implica “descubrir” a ese individuo, sino el tipo de ideas que utiliza en torno a la temática que se aborda en cada caso.

#### **3.2.- La apreciación estética y las concepciones sobre el arte.**

Para abordar una investigación sobre el desarrollo de la apreciación estética hay que asumir unas delimitaciones iniciales sobre “el sentido del arte y de la estética” al que nos referimos. Desde este punto de vista, una concepción innatista del arte, una valoración subjetiva y relativa del objeto artístico no facilitan la comprensión del problema con el que nos enfrentamos. Se requieren otras perspectivas, que aunque han de ser complementadas en el desarrollo de la investigación, nos lleva a poder asumir de entrada las siguientes que también se encuentran en Parsons (1988):

*a) El arte está sujeto a una dotación de significaciones.* El arte no sólo expresa lo que el artista tiene en su “mente” en el momento en el que está realizando la obra. Si no que el arte está dotado de influencias sociales (espaciales y temporales), políticas, religiosas o económicas que configuran diferentes ángulos o realidades a través de las cuales permiten interpretar al arte con distintas miradas.

*b) Los juicios sobre el arte son susceptibles de ser objetivadas.* Desde este punto de vista, los estadios sobre el juicio estético son niveles de habilidad de los individuos para realizar interpretaciones razonables sobre el arte.

Adoptar esta perspectiva nos permite abordar las manifestaciones de los sujetos en la investigación como evidencias ‘objetivas’ que permitan detectar el tipo de conocimientos que utilizan para construir significados en torno a las esculturas romanas. Estos significados se pueden ordenar e interpretar de acuerdo con categorías asociadas a estadios de apreciación estética.

#### **3.3.- La apreciación estética y las personas invidentes**

En lo que se refiere a la relación de las personas ciegas con el arte, nos encontramos sobre todo con trabajos que reivindican la importancia y la necesidad de que se creen condiciones para acercarse a los objetos artísticos (Burgeois, 1982; Musée des Aveugles, 1984) que investigaciones que nos refieren

puntos de vista en torno a cuestiones relacionadas con los procesos de apreciación o comprensión que tienen lugar cuando un sujeto ‘toca’ una obra artística y es interrogado sobre aspectos relacionados con tal experiencia. Lo que no significa que la preocupación de la psicología del desarrollo vinculada al arte haya estado al margen del interés general que sobre todo en el tema de las representaciones espaciales y problemáticas como la comprensión del estilo (Bayo, 1988; Gardner, 1973; 1994) sí ha sido objeto de interés por parte de los psicólogos y pedagogos.

#### **4.- Metodología de la investigación**

##### **4.1.- Hipótesis de trabajo: la apreciación estética y la comprensión del conocimiento estético.**

En la investigación planteada sobre la comprensión artística de las personas invidentes partimos de la hipótesis de la psicología constructivista, de que la que la construcción del conocimiento está mediada por el proceso de dotación de sentido (significados) de cada sujeto ante una situación/problema. Autores como Piaget, Vigostky, Bruner, Prawat y otros, sostienen esta tesis epistemológica, aunque con matices y desarrollos diferentes.

Esta creación de sentido se basa en el despliegue-adequación de las estrategias aprendidas por cada sujeto en sus contextos de socialización, desde las que tratará de adaptarse a la (nueva) situación planteada, o con la que se enfrente en diversas situaciones. Es por ello que el objetivo de todo aprendizaje es establecer “transferencias” entre los conocimientos que se poseen y las nuevas situaciones-problema que se le plantean al aprendiz. Prawat (1989) plantea que la capacidad de transferencia de los individuos responde, básicamente, a dos factores:

- |  |
|--|
| (a) la organización mental de los conocimientos que ya posee, y<br>(b) el nivel de auto-consciencia que tiene de los mismos. |
|--|

Desde este marco, Prawat distingue tres manifestaciones cognitivas relevantes en todo aprendizaje:

(a) *el conocimiento base*. Se refiere al conocimiento que tenemos a la hora de encararnos con una situación de aprendizaje y sobre el que se construyen nuevos conocimientos. El conocimiento base es el que establece la diferencia básica entre expertos y novicios en el dominio de la materia.

(b) *las estrategias que se utilizan para aprender*. Entendidas como el conjunto de rutinas que facilitan el acceso a la información, y

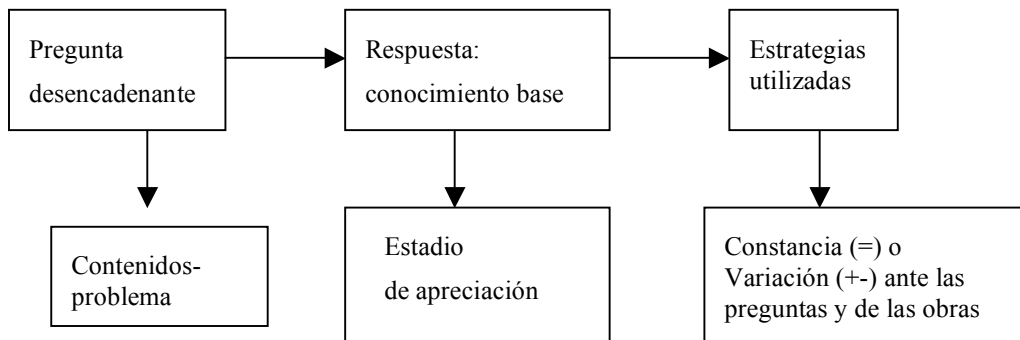
(c) *la disposición que se tiene para el aprendizaje*. Hace referencia a la capacidad de conciencia que el individuo tiene para enfrentarse con una situación de enseñanza aprendizaje y es un elemento dentro de la metacognición. No conforman información en sí, sino que contienen componentes de tipo afectivo, motivaciones y emotivos.

Estas manifestaciones también se hacen evidentes en las situaciones en las que, las personas invidentes, establecen relaciones de apreciación con una obra escultórica.

##### **4.2. El marco para analizar las evidencias.**

Con estas referencias, la organización de las evidencias se realizó a partir de la propuesta de organización de los estadios o fases de apreciación estética elaboradas por Housen et al (1992) en los que pone énfasis en los contenidos estéticos y refleja el proceso de conocimiento del sujeto respecto a cada una de las obras que se le presentan para su apreciación.

Esto nos plantea que a la hora de relacionar el marco teórico, con la situación de recogida de las evidencias con su análisis, hemos de realizar el siguiente recorrido:



Para obtener evidencias que nos permitan comprender cómo los individuos construyen sus apreciaciones sobre los objetos artísticos, hemos planteado, frente a cada escultura una serie de preguntas que han sido adaptadas de las que Housen et al. (1992) han utilizado en sus estudios pioneros en este campo en el MoMA de Nueva York, y que son las siguientes:

1. **¿Cómo describirías esta escultura?**
2. **¿Tienes alguna idea de cómo está hecha?**
3. **¿Sobre qué tema crees trata esta escultura?**
4. **¿Cómo utilizarías estas tres palabras para describir esta escultura: forma, textura y equilibrio?**
5. **¿Crees que esta escultura refleja la época en que fue hecha? ¿Por qué?**
6. **¿Qué te indica el título sobre la escultura?**
7. **¿Qué piensas sobre el arte romano en relación con esta figura?**

Cada pregunta plantea al sujeto un problema que pone en relación el conocimiento derivado de su percepción táctil con la elaboración cognitiva que lleva a cabo para construir la apreciación de la obra que se pone a su consideración. Nuestra investigación lo que trata es de ordenar estas respuestas/evidencias en términos de estadios de desarrollo. Lo que tratamos de responder en este estudio es a una doble pregunta:

- ¿cuál es la cualidad del significado artístico que las personas invidentes elaboran ante las obras de arte? y
- ¿cómo pueden organizarse estos significados en términos del desarrollo de la comprensión artístico-estética?

La noción de cualidad de significado la situamos, como se ha señalado, en términos de estadios o fases de complejidad en relación con las que las respuestas son organizadas.

La organización de las respuestas parte de un análisis de contenido, a partir de una matriz ordenada de significados, tal y como se ha desarrollado en otros estudios (Hernández, 1994; Hernández, Trafí y Moreira, 1994; Hernández, Gratacós, y Aguilar, 1990).

Estas anotaciones son relevantes para nuestro estudio, pues la adaptación del protocolo de Housen y la revisión que hemos hecho de su propuesta de estadios de apreciación estética, lo que nos dan son pautas para detectar en las respuestas de los entrevistados el conocimiento base y las estrategias que utilizan para aprender. Estos últimos se determinan por la constancia o variabilidad que mantienen a través de las preguntas y de las diferentes esculturas.

A modo de síntesis, estas fases serían las siguientes (no hemos incluido los estadios de tránsito entre las fases II y IV y III y IV, para facilitar la operatividad a la hora de analizar las atribuciones de los sujetos), y que hacen referencia al "tipo" de construcción de sentido, o de dotación de significado de cada sujeto. Estos estadios representan un recorrido que va desde la narración, basada en preferencias individuales (I), hasta la actividad reconstructiva (V) :

**I: Narrativos.** El sujeto de esta categoría es un contador de una historia. Utilizan sus propias asociaciones, hacen observaciones sobre la obra de arte desde una perspectiva narrativa. La base de sus valoraciones es lo que conocen y les gusta. Las emociones están presentes en su narración y acaban formando parte de la obra de arte.

**II. Constructivos.** El sujeto establece el marco de su mirada sobre la obra de arte, utilizando su propio conocimiento sobre el mundo y su tradición social y moral. Las emociones comienzan a colocarse en un segundo lugar y empieza a tomar distancia de la obra de arte, para comenzar a desarrollar el interés por las intenciones del artista.

**III. Clasificación.** Adopta una estrategia analítica y crítica extendida entre los historiadores de arte. Quieren identificar la obra en relación a un lugar, escuela, estilo, tiempo y origen. Descodifican la superficie de la obra por indicios. Este espectador adopta una estrategia analítica y crítica extendida entre los historiadores de arte. Quieren identificar la obra en relación a un lugar, escuela, estilo, tiempo y origen. Descodifican la superficie de la obra por indicios, utilizando su bagaje de hechos y figuras. Asumen que el significado de la obra de arte y su mensaje puede ser explicado y racionalizado.

**IV: Interpretativo.** Este espectador busca un encuentro personal con la obra de arte. Explorando la pintura, buscan el significado, y tratan de apreciar las sutilezas de línea, la forma y el color. Las estrategias críticas se ponen al servicio de los sentimientos y la intuición, lo que hace que este tipo de espectadores dejen que el significado -sus símbolos-emerjan. Conocen que la identidad y el valor de la obra de arte está sujeta a cambios, y que el cambio procede de cada nuevo encuentro con la obra que permite nuevas comparaciones, apreciaciones y experiencias.

**V: Re-creativo.** Este espectador, tienen un larga historia de conocer (visual o táctil) y reflexionar sobre las obras de arte. Una obra conocida es como un "viejo amigo": se le conoce íntimamente, pero a la vez está llena de sorpresas y necesita que se le preste atención tanto en lo cotidiano como en lo elevado. Conociendo la ecología de la obra -tiempo, historia, cuestiones, viajes, interioridades- trazan una historia propia en la que combinan más una contemplación personal sobre la obra que su adecuación a conceptos universales. La memoria crea un paisaje del cuadro, en el que se combina lo personal y lo universal.

#### **4.3.- Los sujetos y el contexto del estudio**

Los 10 sujetos de la investigación responden a características que hacen referencia a si tienen visión o no y al grado de la misma. Se solicitaron sus características personales y profesionales para poder establecer algunas conexiones con relación a la pregunta planteada (conocimiento base). Los sujetos del estudio, que se encuentran en un intervalo de edad entre 18 y 41 años, se agrupan de acuerdo con sus conocimiento base (estudios previos y experiencia en visita a exposiciones) y su nivel de ceguera, (ciegos de nacimiento y ciegos que han visto). Estas características, como se apunta en las conclusiones, pueden influir en los resultados. Pero dado el tamaño de la muestra y la variedad de las respuestas, lo que se aprecia es sobre todo el papel que tiene el conocimiento y la experiencia previa de los sujetos.



En este estudio no se trata de detectar las estrategias de reconocimiento que utilizan los sujetos, problema planteado en nuestros estudios sobre Miró (Hernández, Gratacós y Aguilar, 1990) y la escultura Moderna (Gratacós y Hernández, 1993), sino de las estrategias de comprensión que utilizan resolver el problema plantea en la investigación.

La investigación se llevó a cabo en el contexto de la exposición Barcelona-Barcino, organizada por el Museo de Historia de la Ciudad de Barcelona para recordar el pasado romano de la ciudad. Frente a cada una de las obras seleccionadas se les planteó a cada sujeto el cuestionario semiestructurado antes indicado, registrando en magnetófono cada una de sus respuestas y transcribiéndolas posteriormente para su ordenación y análisis. De las obras expuestas, se seleccionaron las siguientes:

- Escultura (1): **AGRIPINA.**
- Escultura (2): **RETRATO MASCULINO.**
- Escultura (3): **BUSTO MASCULINO.**
- Escultura (4): **BUSTO FEMENINO**
- Escultura (5): **ESTATUA FUNERARIA**
- Escultura (6): **VENUS**

Frente a cada una se les planteó a cada sujeto el cuestionario semi-estructurado antes indicado, registrando en magnetófono cada una de sus respuestas y transcribiéndolas posteriormente para su ordenación y análisis. Ordenación que se realizó mediante contraste y consenso de los investigadores.

## **5. Presentación de resultados**

¿Cómo ordenar las respuestas a estas preguntas de este grupo personas en cada una de las preguntas y sobre cada escultura? ¿Con qué criterios se pueden articular las respuestas que emite cada sujeto o las que se recogen de todo el grupo?. El criterio utilizado por Parsons era ilustrativo, es decir, trataba de definir el contenido de cada uno de los estadios a partir de las respuestas de las diferentes personas entrevistadas. Los individuos no se clasificaban por estadios, sino las respuestas.

Nuestro recorrido parte de una señalización individual, para establecer el perfil de cada entrevistada y tratar de explicar la relación entre las diferentes respuestas con un determinado tipo de estadio, en relación con cada una de las obras presentadas.

El problema de la apreciación estética es de base cognitiva no háptica. Tiene que ver, en términos de Prawat (1989) con el conocimiento base, las estrategias para aprender y la disposición para el aprendizaje de los individuos, y no con el reconocimiento táctil de las obras. La relación háptica sería una de las estrategias para seguir aprendiendo pero no, en modo alguno, la clave que explica las respuestas apreciativas de los sujetos.

Son las características de éstos, sus experiencias formativas, las que, desde nuestro punto de vista, explican la ubicación de sus apreciaciones en un estadio o en otro.

En este análisis las respuestas de los sujetos ante cada uno de las preguntas-problema y frente a cada escultura han sido ordenadas de acuerdo con tres criterios: (a) cada sujeto; (b) cada escultura; (c) cada categoría. A continuación presentamos los resultados.

### **5.1. Los sujetos y su 'estadio' de apreciación estética**

A continuación presentamos las respuestas de cada sujeto frente a cada una de las esculturas.

**El sujeto 1** es una mujer que es ciega desde los ocho años y no tiene experiencias en visitar exposiciones. Sus respuestas tienden a agruparse en el Estadio 2 (24/36), sin embargo, se observa un aprendizaje a lo largo de la prueba, pues desde la pregunta 3, relacionada con el tema, y a partir de la escuela 5, sus respuestas derivan hacia los Estadios 3 y 4. Pero esta tendencia no se mantiene constante y en la escultura dos, en las categorías CONCEPTOS y CONTEXTOS da respuesta dentro del Estadio 1.

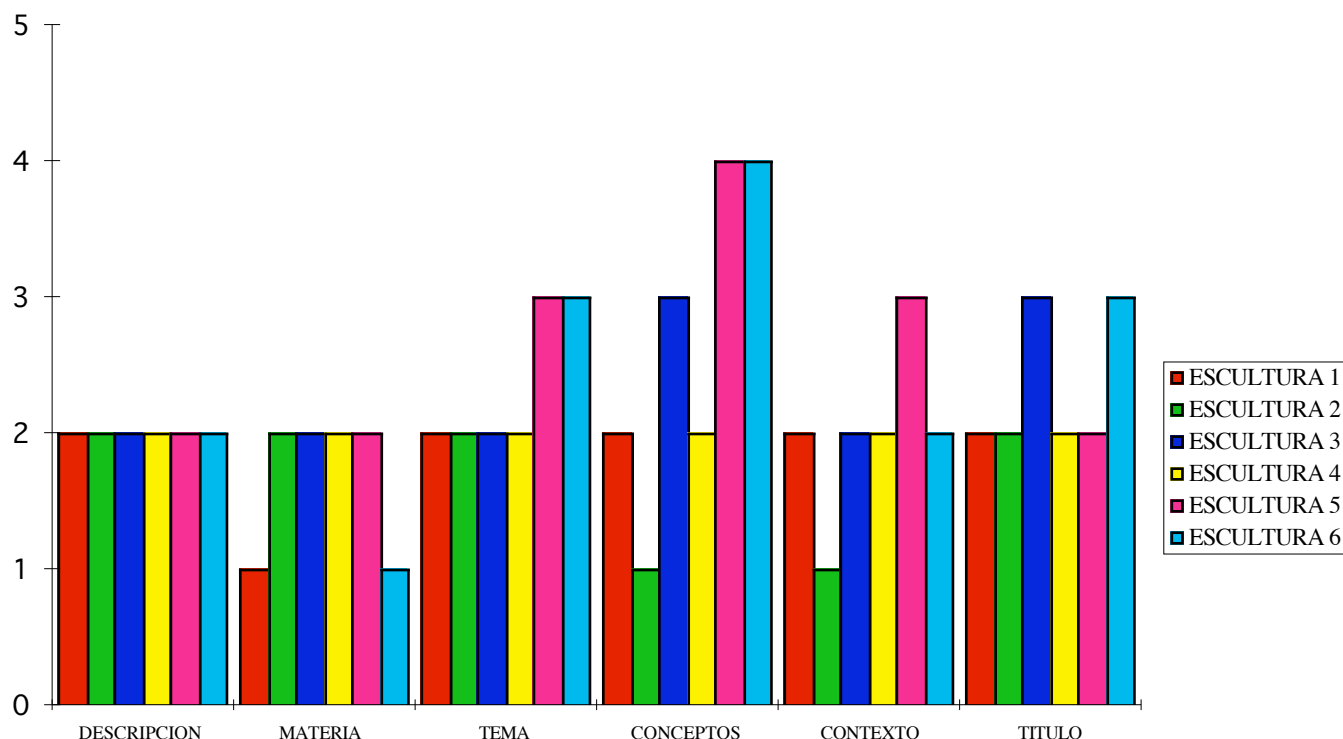


Gráfico 1: Estadios de las respuestas del sujeto 1.

Un ejemplo de sus respuestas dentro del Estadio 2 sería la que da frente a la escultura 1:

*Diría que es una mujer porque lleva el cabello largo, rizado por delante. Parece que le falte un trozo en la nariz. Es de cara alargada. En la cabeza lleva no sé si es un sombrero o una visera.*

Un ejemplo de sus respuestas dentro del Estadio 3 sería la que da frente a la escultura 3:

*Forma: es la cara de una mujer, en tamaño real. Formas muy correctas. Textura: hecha con piedra. La textura del cabello (los rizos) parecen muy naturales y bien hecha por detrás. Equilibrio: encuentro que hay un equilibrio entre la cabeza y el cuello ya que no hay nada más de la figura.*

Un ejemplo de sus respuestas correspondientes al Estadio 4 sería la que da frente a la escultura 6, que propiamente estaría en la categoría de Transición II/IV de Hausen, aunque la utilización del concepto "estático" aplicado al equilibrio nos ha decidido incluirlo en esta categoría.

*Forma: Pequeña y expresa la forma de la mujer, muy bien hecha. Textura: Tiene diferentes texturas, en la piel, el cabello y en el vestido. Equilibrio: En posición no estática. Tiene una pierna flexionada. Está como mirando de lado.*

**El sujeto 2** es una mujer ciega desde su nacimiento y con experiencia en visitar exposiciones. Tal y como se aprecia en el gráfico 2, sus respuestas se incluyen de manera preferente en el Estadio 2 (23/36), destacando en las esculturas 3 y 6 la presencia de respuestas relacionadas con el Estadio 3.

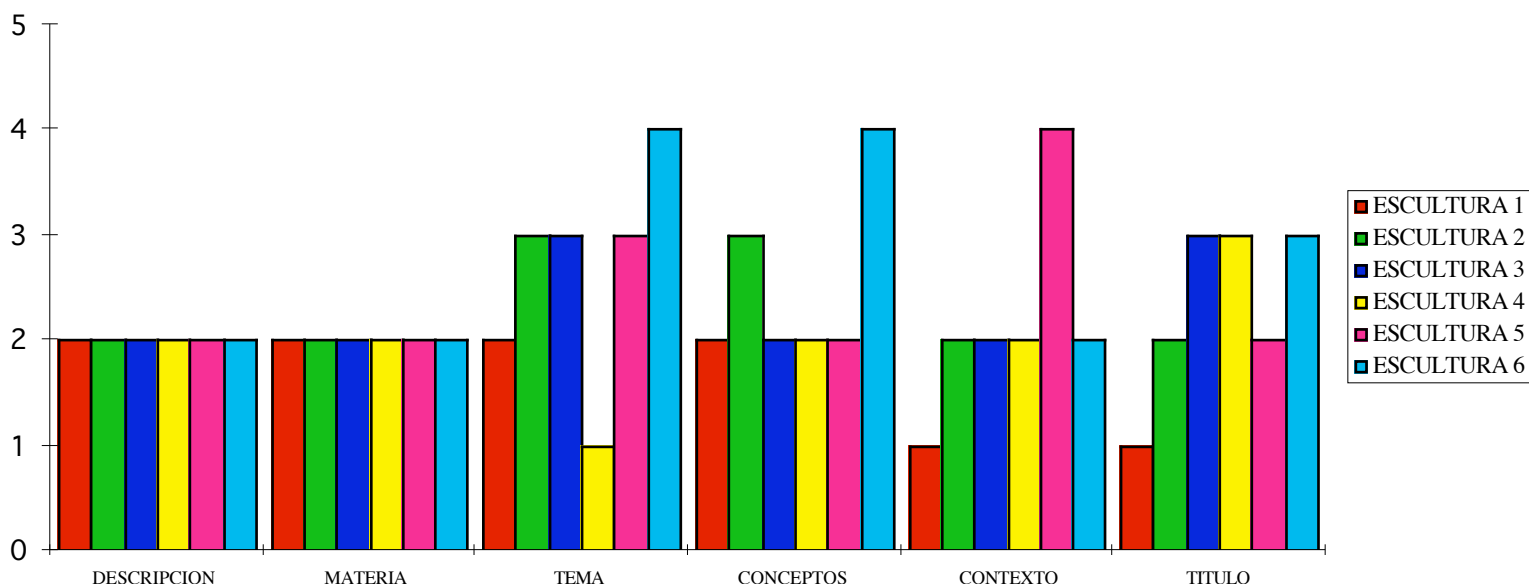


Gráfico 2: Estadios de las respuestas del sujeto 2.

De manera episódica se observan respuestas relacionadas con el Estadio 4. Veamos ejemplos de cada una de estas respuestas.

Una muestra de las incluidas en el Estadio 2 sería la que da frente a la escultura 1:

*Es una escultura que representa la cabeza y el cuello. Representa la cabeza de una mujer donde queda marcado por el cabello recogido y se pueden apreciar los ojos, la nariz (muy rebajado), las orejas, la boca, los labios bien marcados, la barbilla, el cuello. El cabello se nota por delante y le cae por el cuello. Tiene los ojos abiertos y las orejas están bien representadas.*

Un ejemplo de las respuestas incluidas en el Estadio 3 sería la que aparece en la escultura 3:

*La representación de alguien de la época, por los vestidos, debe ser alguien destacado. Está vestido. Podría ser un emperador, no lo sé.*

Para ilustrar las respuestas del Estadio 4 hemos entresacado la que plantea ante la escultura 5:

*Sí, además creo que debe ser el símbolo de alguna cosa. Parece hecha expresamente por algún motivo.*

**El sujeto 3** es una mujer ciega desde su nacimiento y con experiencia en visitar exposiciones. El estadio dominante en el que se incluyen sus respuestas es el I (24/36), complementándose con una tendencia hacia el Estadio II (15/23).

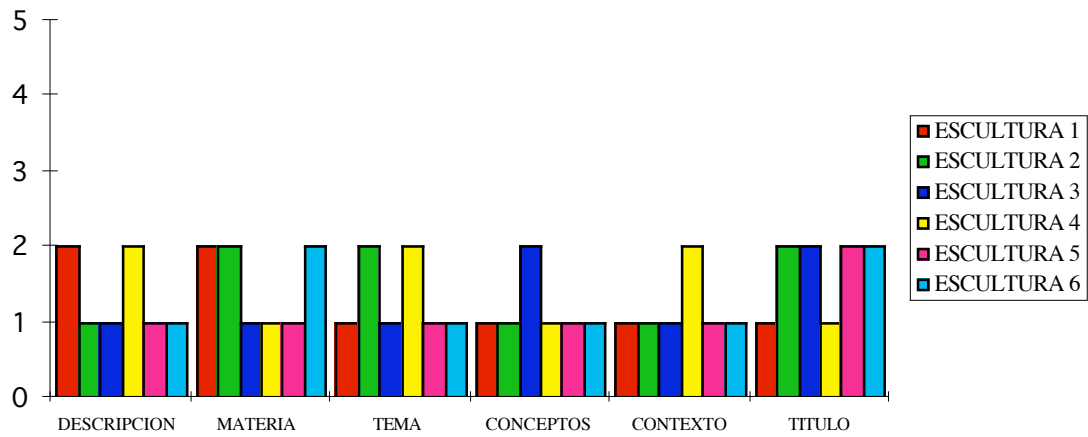


Gráfico 3: Estadios de las respuestas del sujeto 3.

Un ejemplo de las respuestas del Estadio I sería el que manifiesta ante la escultura 1:

*Forma: Tiene una forma normal. Textura: rugosa. Equilibrio: bien, no sé.*

Una referencia vinculada con el Estadio II es la muestra que aparece frente a la escultura 4:

*Un poco más grande que un busto. Es una señora y lo sé porque tiene el moño de la época. La cara está bastante señalizada y además lleva túnica. Tiene los brazos cortados.*

El **sujeto 4** es un hombre, ciego desde los tres años y con experiencia en visitar exposiciones. La ubicación de sus respuestas se reparte entre el Estadio II (16/36) y el Estadio III (14/36). Observándose algunas respuestas en el Estadio I (4/36) y en el Estadio IV (2/36).

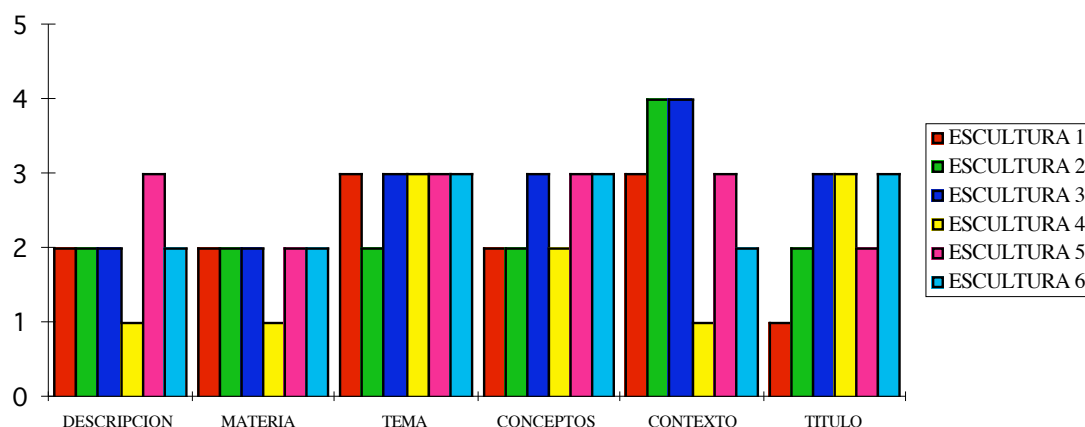


Gráfico 4: Estadios de las respuestas del sujeto 4.

Un ejemplo de respuestas del Estadio II es la que aparece en la escultura 1:

*Es una figura que lleva como una especie de velo rematado por un moño. La cara bien definida por los ojos, nariz y boca. En la frente hay cabellos con mucho detalle.*

Un ejemplo de respuestas del Estadio III lo encontramos ante misma escultura 1, pero como respuesta a la pregunta relacionada con la categoría CONTEXTO:

*Pienso que sí, porque en la época de los romanos todo se hacía con bastante grandilocuencia. Se quiere dar al arte mucha importancia, de grandeza.*

El **sujeto 5** es un hombre, ciego de nacimiento y con poca experiencia en visitar exposiciones. Sus respuestas pueden situarse, sobre todo en el Estadio I (20/36). También se observan un buen número de respuestas en el Estadio II (13/36), mientras que son ocasionales las del Estadio III (3/36).

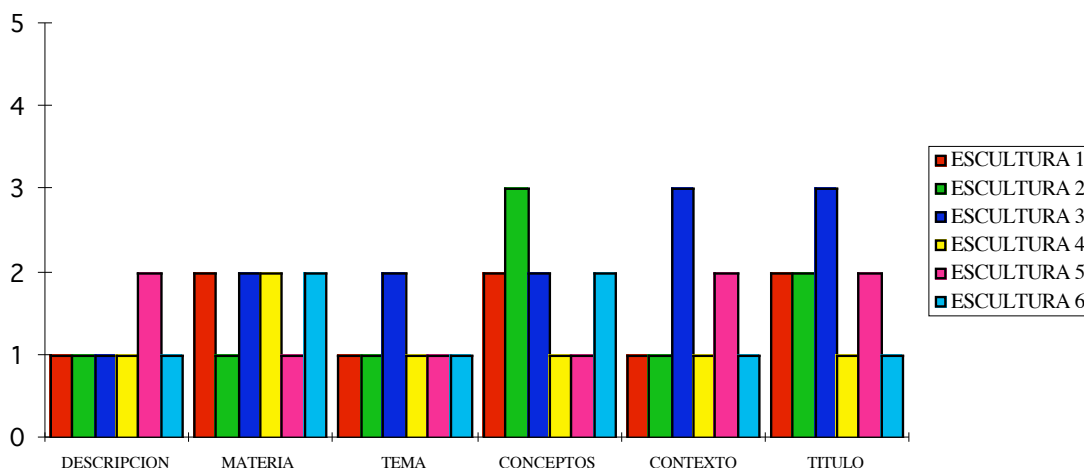


Gráfico 5: Estadios de las respuestas del sujeto 5.

Un ejemplo de las respuestas vinculadas al Estadio I sería la que el sujeto plantea ante la escultura 2 en relación con la categoría MATERIA:

*Es una cara de una persona, una cabeza de una persona. Le encuentro las orejas, los ojos y la nariz, la boca y la barbilla de la persona. No tengo nada más que decir.*

Por su parte, respecto al Estadio II, nos detenemos en un ejemplo de la categoría CONCEPTOS, expresado ante la escultura 3:

*Tiene la forma perfecta del cuerpo de una persona. Hay tres tipos de textura para definir partes del cuerpo: el cabello, el pelo y el vestido. Para mí está equilibrada.*

Por último, en relación con el Estadio III, hemos recogido como ejemplo la manifestación relacionada con la escultura 2, también en la categoría CONCEPTOS:

*Forma: Es una forma bastante detallada y concreta, está perfectamente definida la persona. Textura: hay unas partes rugosas y partes lisas. El cabello es rugoso. Hay dos texturas perfectamente definidas. La cara es lisa y se percibe el cabello. Equilibrio: es una figura quieta. Supongo que con equilibrio.*

El **sujeto 6** es una mujer, ciega de nacimiento y con poca experiencia en visitar exposiciones. Sus respuestas pueden situarse, sobre todo en el Estadio II (22/36). El resto de las respuestas se distribuyen por igual entre el Estadio I (7/36) y el Estadio III (7/36).

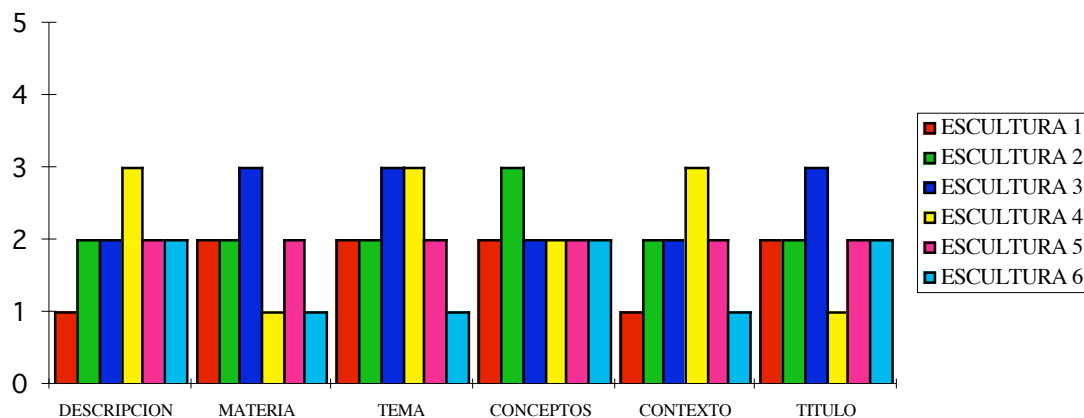


Gráfico 6: Estadios de las respuestas del sujeto 6.

Un ejemplo de las respuestas vinculadas al Estadio II sería la que el sujeto plantea ante la escultura 3 en relación con la categoría DESCRIPCION:

*Yo diría que es un hombre que va vestido con el traje para ir a la guerra. El pelo es corto y bastante rizado, la cara pequeña, tiene la nariz muy grande, los ojos abiertos y la boca tapada.*

Por su parte, respecto al Estadio I, nos detenemos en un ejemplo de la categoría DESCRIPCION, expresado ante la escultura 1:

*Pues,...es una cabeza: cara, pelo, cuello y ya está. Está un poco deteriorada.*

Por último, en relación con el Estadio III, hemos recogido como ejemplo la manifestación relacionada con la escultura 2, también en la categoría CONCEPTOS:

*Forma: es de cabeza redonda, el cuerpo es más bien recto. Textura: el pelo es rizado y la textura granulada, la cara es fina con la frente un manto rugosa, los ojos lisos y en la barbilla tiene algo que parece como si fuera que llevara la boca tapada, es más bien rugosa. El traje, pues es todo con diferentes texturas: rugosa, lisa,...Equilibrio: yo diría que es una persona que tiene que estar siempre en movimiento.*

El **sujeto 7** es un hombre, ciego desde los 10 años y con experiencia en visitar exposiciones. Sus respuestas pueden situarse, sobre todo en el Estadio III (19/36). En menor medida aparecen respuestas que se ubican en el estadio Estadio II (9/36). También se observan un algunas respuestas en el Estadio IV (5/36). Por contraste resultan anecdóticas la referencias al Estadio I (1/36) y al Estadio V (2/36).

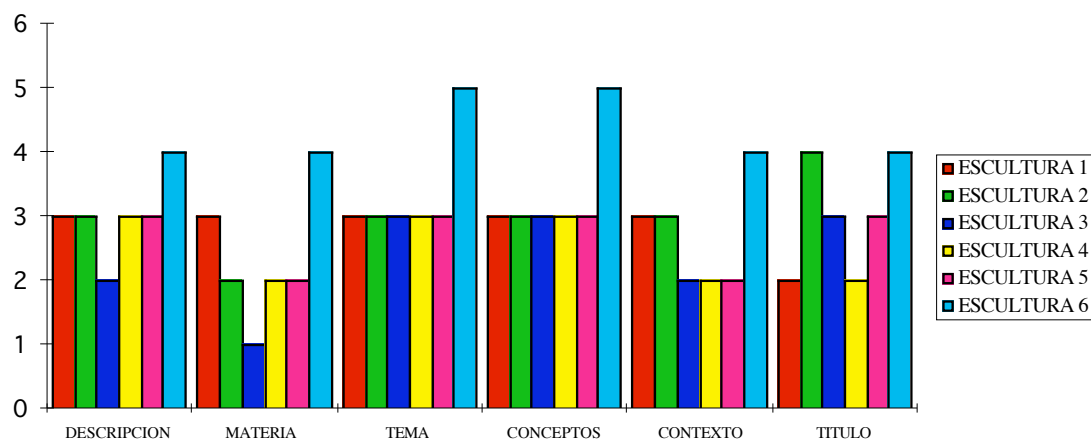


Gráfico 7: Estadios de las respuestas del sujeto 7.

Un ejemplo de las respuestas vinculadas al Estadio III sería la que el sujeto plantea ante la escultura 4 en relación con la categoría DESCRIPCION:

*Es un busto femenino. Se puede saber por el peinado y posiblemente la ropa. Puede ser un retrato. Es de mármol bastante pulido y bastante bien conservado. La nariz, como en otras esculturas, está rota. El peinado le tapa las orejas, solamente le salen los lóbulos. Para que que sonría. tiene los ojos casi cerrados y las facciones de la cara muy bien reproducidas: la barbilla, los pómulos y las mejillas redondeadas. En cuanto al vestido, se ven perfectamente los pliegues de ropa y lleva unos adornos en la manga que podrían ser botones o piedra.*

Por su parte, respecto al Estadio II, nos detenemos en un ejemplo de la categoría DESCRIPCION, expresado ante la escultura 3:

*Es una escultura de mármol. Es un señor: lo digo por la barba y el bigote. La boca casi no se le ve. La nariz está bien, no está deteriorada. Parece que está mirando alguna cosa. El peinado, rizado. parece que lleva una túnica. Es sobria. No tiene muchos detalles. Lleva alguna cosa, no sé qué es.*

En relación con el Estadio IV, hemos recogido como ejemplo la manifestación relacionada con la escultura 6, también en la categoría MATERIA:

*Es una escultura de bronce. Pienso que la técnica es hacer un molde, que es el verdadero trabajo del escultor, después vine fundir el metal, enfriarlo y sale la escultura, a grandes rasgos va así.*

Por último, respecto al Estadio V, dado que es un tipo de respuesta infrecuente entre los sujetos de la muestra, hemos seleccionado la respuesta relacionada con la escultura 6 en la categoría CONCEPTOS:

*Textura: nos tenemos que remitir al material en que se ha hecho. En este caso refiriéndonos al bronce, y con cierta imaginación, para una especie de piel; no es una superficie lisa ni uniforme. Da la sensación de frialdad, hay algunas irregularidades en la superficie. Del tema ya lo hemos comentado antes.*



El **sujeto 8** es una mujer, ciega desde los nueve años y con experiencia en visitar exposiciones. Sus respuestas pueden situarse, sobre todo en el Estadio II (15/36) y el Estadio III (11/36). También se observan respuestas en el Estadio I (7/36) y el Estadio IV (3/36).

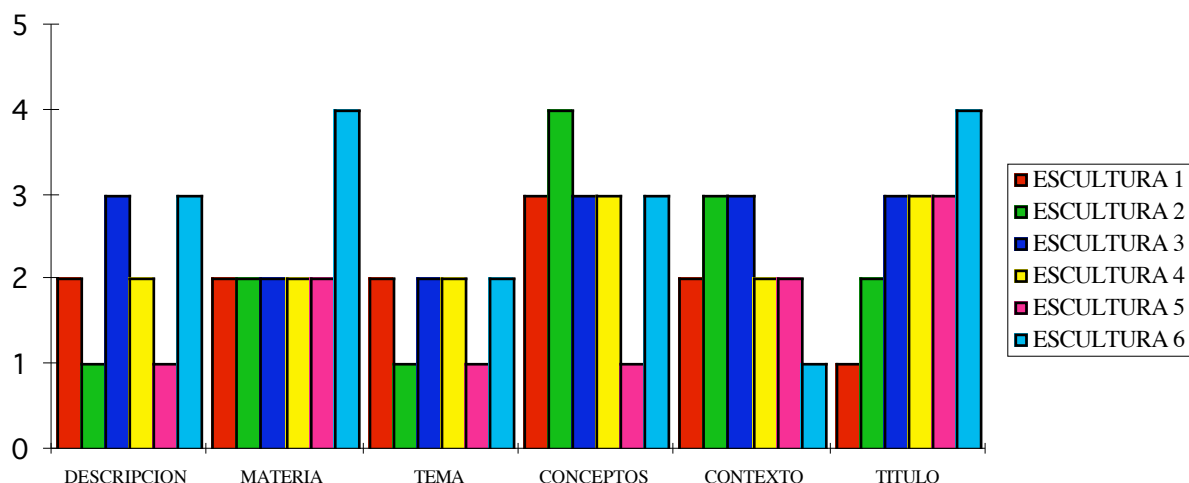


Gráfico 8: Estadios de las respuestas del sujeto 8.

Un ejemplo de las respuestas vinculadas al Estadio II sería la que el sujeto plantea ante la escultura 4 en relación con la categoría MATERIA:

*Sí, se ha hecho picando el mármol, trabajando el mármol.*

Por su parte, respecto al Estadio III, nos detenemos en un ejemplo de la categoría CONCEPTOS, expresado ante la escultura 4:

*Forma: es muy marcada en la cara y el vestido, parece muy seria, melancólica. Textura: es lisa, fin, suave, y hay una gran diferencia entre la cara y el vestido, en contraste con el cabello que es más áspero. Equilibrio: parece que tiene armonía todo el busto de la persona. Está compensado.*

En relación con el Estadio I, hemos recogido como ejemplo la manifestación relacionada con la escultura 2, también en la categoría DESCRIPCION:

*Es el busto de un caballero muy serio, muy trabajado.*

Por último, respecto al Estadio IV, destacamos su respuesta vinculada a la escultura 6, en relación con la categoría MATERIA:

*Suponiendo que sea de bronce, supongo que lo hicieron como se trabaja el bronce, con altas temperaturas, fundiendo el metal.*

El **sujeto 9** es un hombre, ciego desde los once años y con experiencia en visitar exposiciones. Sus respuestas pueden situarse, sobre todo entre el Estadio III (18/36) y el Estadio IV (9/36). También se observan un buen número de respuestas en el Estadio II (4/36) y el Estadio V (5/36).

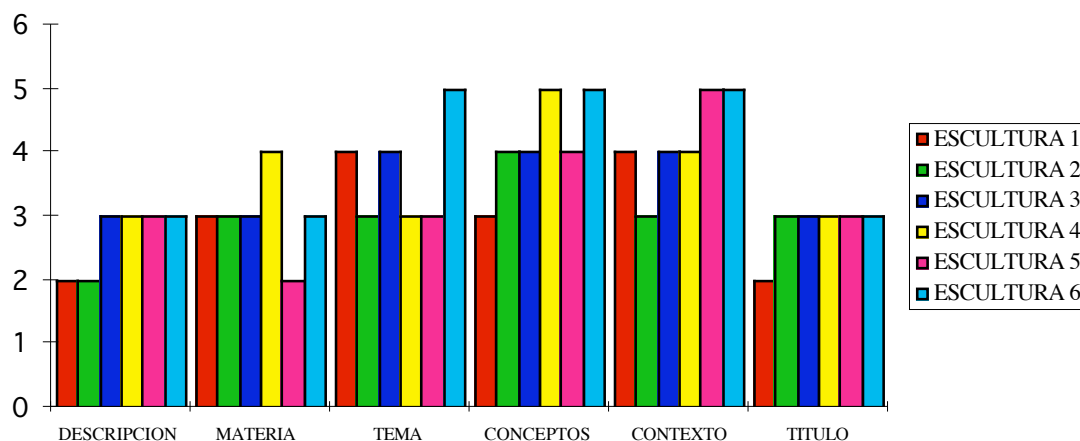


Gráfico 9: Estadios de las respuestas del sujeto 9.

Un ejemplo de las respuestas vinculadas al Estadio III sería la que el sujeto plantea ante la escultura 5 en relación con la categoría DESCRIPCION:

*En esta escultura que viene a ser más o menos de un tamaño natural se nota los pliegues de los ropajes que dejan al descubierto dos manos. Manos que no acaban de definirse del todo en cuanto a los dedos, en cuanto que no los han acabado de definir porque debía ser el estilo de la época. Las piernas entre los ropajes y por la forma que le dan no pueden tampoco definirse del todo. Y los pies no se encuentran en esta escultura. Una escultura de un personaje corpulento que no tiene cabeza. Hay un hueco pero no está la cabeza, y los hombros quedan redondeados y con el gesto de una mano en el corazón y la otra más o menos en la cabeza.*

Por su parte, respecto al Estadio IV, nos detenemos en un ejemplo de la categoría CONCEPTOS, expresado ante la escultura 5:

*En cuanto al equilibrio podríamos decir que es una escultura muy rígida, no da sensación en obsoleto de movimiento. La forma sí que se distinguen una parte de las otras, pero no llega a definirse completamente, de manera que los dedos quedan enganchados a lo que representan los pliegues del ropaje, y no se distinguen las manos de los ropajes. La textura no está pulida es rugosa, un tacto áspero, pero por dos causas: es de suponer, primero, por como se trabajaba en aquella época que no debían de acabar de pulir las esculturas, y en parte por el paso del tiempo que debe haber erosionado el material de esta figura.*

En relación con el Estadio II, hemos recogido como ejemplo la manifestación relacionada con la escultura 5, en la categoría MATERIA:

*Supongo que primero se cogía un bloque entero de piedra y lo iban picando hasta que le iban dando forma. Yo nunca he hecho escultura con este sistema, pero van picando lo que sobre para darle forma tanto de las manos como de la ropa, conservando las dimensiones que pretendía el autor. Supongo que deben picar con diferentes instrumentos más fuertes y menos fuertes, más sensibles o delicados o menos.*

Por último, respecto al Estadio V, destacamos su respuesta vinculada a la escultura 6, en relación con la categoría CONTEXTO:

*Digamos que representaciones de mujeres en la historia de la escultura se han hecho siempre, como exponente de la máxima belleza que entre las personas se puede representar y exponer. Representa la época porque no responde exactamente a los cánones que siguieron civilizaciones anteriores de la forma de estilizar las esculturas, sino más bien una nueva forma de entender este arte. Sí que responde perfectamente a esta época .*

El **sujeto 10** es una mujer, ciega desde los ocho años y con experiencia en visitar exposiciones. Sus respuestas pueden situarse, sobre todo entre el Estadio III (14/36) y el Estadio II (11/36). También se observan un buen número de respuestas en el Estadio IV (7/36) y el Estadio V (4/36).

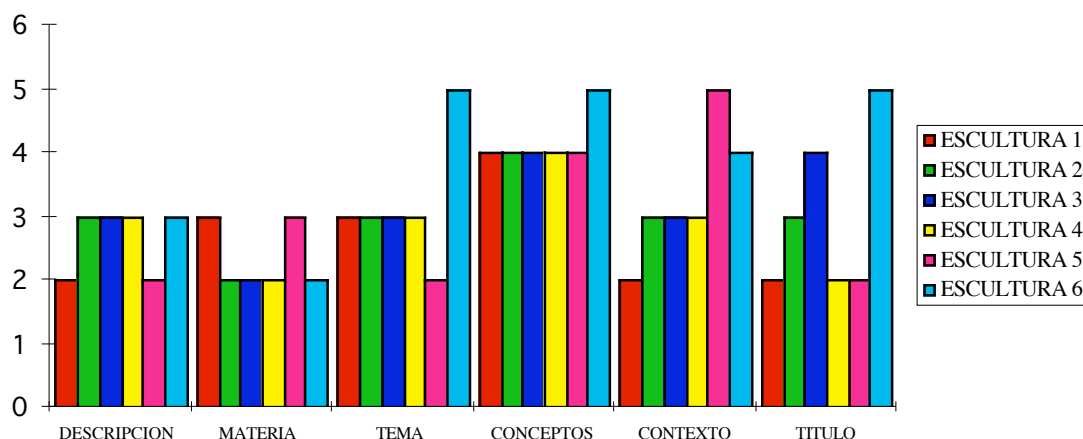


Gráfico 10: Estadios de las respuestas del sujeto 10.

Un ejemplo de las respuestas vinculadas al Estadio III sería la que el sujeto plantea ante la escultura 2 en relación con la categoría DESCRIPCION:

*Es una figura humana. Lleva el pelo corto y tiene las facciones masculinas. El pelo es ligeramente ondulado, tiene arrugas en la frente. Los ojos muy abiertos y grandes cejas. La nariz se ha roto. El labio inferior es más grueso y se percibe la barbilla y el cuello. La cara tiene una expresión triste*

Por su parte, respecto al Estadio II, nos detenemos en un ejemplo de la categoría MATERIA, expresado ante la escultura 4:

*Parece que sea de mármol. Supongo que le han ido dando forma puliéndola.*

En relación con el Estadio IV, hemos recogido como ejemplo la manifestación relacionada con la escultura 4, también en la categoría CONCEPTOS:

*Forma: como la de antes es una figura humana femenina. Textura muy definida: la cara lisa, el pelo tiene ondulaciones. El cuello tiene la misma textura que la cara. La ropa tiene distintas rugosidades, se perciben los pechos y se ve que lleva algo encima del vestido. El equilibrio es estático.*

Por último, respecto al Estadio V, destacamos su respuesta vinculada a la escultura 6, en relación con la categoría TEMA:

*El hecho de que representa una figura desnuda con un solo trapo, parece que se tapa. Da la impresión de que quiere expresar la pureza o algo así de una época de la vida.*

#### 4.2.2. Las respuestas ante las esculturas

Uno de los problemas que permite abordar el análisis realizado es responder a la cuestión de si la escultura por sus características formales, favorece o no un tipo de respuesta que se vincule con un tipo de estadio.

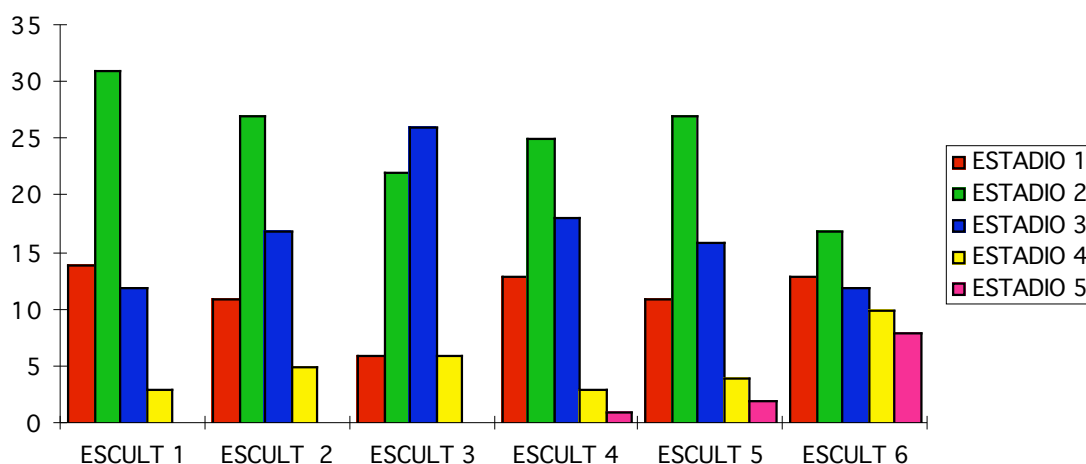


Gráfico 11: Respuestas totales agrupadas por estadios antes cada escultura.

En el gráfico 11 se aprecia que el estadio que predomina en las respuestas a todas las esculturas es el estadio II, denominado Constructivo, caracterizado por la utilización de sus conocimientos base para apreciar cada una de las obras. Este conocimiento base se refiere tanto a la materialidad (proceso de realización de la escultura), el tema, la relación entre las esculturas y referencias de tipo histórico en relación con la cultura romana.

La predominancia del estadio 2 no parece casual, pues se deriva de las experiencias y la formación que tienen los sujetos. La mayoría de ellos, aunque han tenido relación con exposiciones y museos, sin embargo no se ha hecho con una intención educativa que vaya más allá de la propia experiencia. Sin embargo, se observa en este cuadro que con frecuencia aparecen manifestaciones de los sujetos relacionados con el Estadio III, de Clasificación, pues utilizan tanto referencias conceptuales como históricas. Es de destacar como este efecto se observa en la escultura 3, que es el único caso en el se produce una inversión respecto a la tónica destacada anteriormente, y puede ser debido a las características de la escultura: el busto masculino tiene remarcados sus elementos distintivos, tanto fisiológicos (barba, cabello) como en el vestido (pliegues remarcados de la capa con un broche) como del elemento simbólico relacionado con el rol social del personaje (actitud de mando).

Por último, nos parece importante señalar que el proceso de aprendizaje realizado a lo largo de la experiencia lleva a que en la figura 6 se observe una distribución equilibrada de las respuestas entre los diferentes estadios, debido a las propias características de la escultura (pequeña, en relación con las anteriores; desnuda y en yeso) que permite elaborar un amplio espectro de respuestas.

## 6. CONCLUSIONES

### 6.1. Las características de la experiencia

Lo primero que hay que destacar es el valor de la experiencia y de la metodología utilizada para ordenar las respuestas de los sujetos. La utilización de la teoría de los estadios vinculada con el desarrollo conceptual, parece una línea de trabajo prometedora, pues permite no sólo ubicar las indicaciones de los sujetos en relación con su conocimiento base, sino también de acuerdo con niveles de complejidad estética e históricas de sus manifestaciones.

Desde el punto de vista metodológico, creemos que es necesario insistir en la importancia del contraste de jueces para determinar la correspondencia de las respuestas con los estadios.

En lo que se refiere a las categorías utilizadas hay algunas que ahora no consideramos como discriminativas después del análisis realizado. Nos referimos al categoría TITULO que resulta reiterativa, aunque fue introducida como elemento de contraste y de refuerzo positivo (para corroborar algunos de sus comentarios), una vez realizada la entrevista, cuando al sujeto se le daba la información sobre la reseña-ficha que el museo había puesto en cada escultura. Otro tanto habría que decir de la categoría MATERIA, pues no permite discriminar respuestas que ofrezcan una diversidad conceptual.

Una de las categorías en las que inicialmente teníamos un mayor interés era en la de CONCEPTOS, dado que ni Parsons ni Housen las utilizan, pues sus ejemplos hacen referencia al campo de la pintura. En nuestro caso ha permitido a los sujetos establecer relaciones a los sujetos entre las tres y explorar su dominio conceptual. El referente que se han tomado para definir cada uno de estos conceptos procede de Dondis (19--) y Lazzoti (1982), autores que destacan el papel del lenguaje conceptual en relación con el conocimiento artístico y el desarrollo del pensamiento visual.

## 6.2. Los resultados del estudio.

En primer lugar hay que destacar la importancia que adquiere el conocimiento base de los sujetos en el nivel de sus respuestas. Este conocimiento base se construye en dos direcciones, en relación con formación de los sujetos (quienes tienen estudios universitarios dan respuestas más complejas), así como el grado de ceguera (los que son ciegos de nacimiento tienen más dificultades para elaborar respuestas complejas). Esta observación se constata en la tabla 2.

<b>Sujeto 1</b> (mujer; ha visto; graduado escolar) Estadio 2 (24/36).
<b>Sujeto 2</b> (mujer; nacimiento; maestra ) Estadio 2 (23/36)
<b>Sujeto 3</b> (mujer; nacimiento; maestra) Estadio I (24/36) y Estadio II (15/23).
<b>Sujeto 4</b> (hombre; ha visto; estudia derecho) Estadio II (16/36) y Estadio III (14/36).
<b>Sujeto 5</b> (hombre; nacimiento; graduado escolar) Estadio I (20/36) y Estadio II (13/36).
<b>Sujeto 6</b> (mujer; nacimiento; COU) Estadio II (22/36).
<b>Sujeto 7</b> (hombre; ha visto; Licenciado Letras) Estadio III (19/36) y Estadio II (9/36).
<b>Sujeto 8</b> (mujer; ha visto; graduado escolar) Estadio II (15/36) y Estadio III (11/36).
<b>Sujeto 9</b> (hombre; ha visto; estudia derecho) Estadio III (18/36) y Estadio IV (9/36).
<b>Sujeto 10</b> (mujer; ha visto; estudia derecho) Estadio III (14/36) y el Estadio II (11/36).

Tabla 2: Relación entre las características de los sujetos y el estadio de apreciación de la esculturas.

Los sujetos 3 y 5, que son ciegos de nacimiento, tienen la mayor parte de sus respuestas en el estadio I, y los sujetos 2 y 6, que también son ciegos de nacimientos tienen sus respuestas en el estadio II. Tener estudios primarios a superiores no parece ser una variable determinante, pues se cumple en unos casos (sujetos 3 y 5) y no en otro (sujeto 2).

El género no parece influir en las respuestas de la manera que lo hacen las dos características anteriores.

No se observa con claridad si el aprendizaje influye en las respuestas, al menos de manera unánime. Si parece que influye el tipo de pregunta, o lo que es lo mismo la categoría de referencia, apareciendo un mayor número de cambios en la categoría CONCEPTOS, quizá porque es la que posibilita una mayor elaboración conceptual.

A modo de resumen las conclusiones del estudio serían las siguientes:

- 1- El desarrollo de la comprensión no es espontáneo, sino que está vinculado al conocimiento base y a las estrategias de aprendizaje de los sujetos. Por esta razón, debería otorgarse una mayor importancia a la acción educativa en las personas invidentes.
- 2- La capacidad de comprender es independiente de la falta de visión y la edad de los sujetos, en cambio tiene relación con la formación y experiencias artísticas realizadas en los museos y en la escuela.
- 3- El proceso desarrollado en la propuesta realizada en el museo, hay un aprendizaje desencadenado, producido por el orden de preguntas presentadas. La organización de la propia actividad se puede considerar como favorecedora de un proceso de aprendizaje y como un ejemplo del tipo de estrategias que se pueden utilizar para desarrollar la comprensión y apreciación del arte por parte de las personas ciegas.
- 4- Se evidencia que si no se presentan nuevos estímulos los enunciados asociados a la comprensión se estancan y no progresan. Esta afirmación tiene relación con las propuestas educativas que plantean actividades básicamente de identificación, de memorización y de reproducción de modelos. Estas actividades desarrollan lo que podríamos denominar un nivel bajo de comprensión.
- 5- Es necesario proponer cuestiones que estimulen la apreciación del arte. Es importante la preparación y la presentación del tema a estudiar. Una de las claves sería contextualizar a partir de diferentes situaciones informativas: período histórico, sistema de valores, nociones de representaciones personales,...
- 6- Tiene una importancia fundamental crear ámbitos de comprensión/apreciación a partir de visitas a museos y en los programas escolares relacionados con el arte y con la vida cotidiana a través de programas y propuestas de difusión cultural.

### **6.3. Perspectivas futuras.**

El camino que hemos recorrido en esta investigación sobre apreciación estética vinculada a la comprensión parece prometedor en la medida en que nos ofrece una situación de investigación para entender cómo las personas invidentes responden al problema de la elaboración del conocimiento estético. La concepción del desarrollo vinculada al enfoque metodológico adoptado requiere adaptar las referencias utilizadas a unas problemáticas específicas derivadas de la naturaleza de este conocimiento en las personas ciegas y en el hecho de que su discurso se elabora mediado por experiencias táctiles y no visuales. En este sentido el problema de comprensión tiene que ver con su conocimiento base facilitado por la experiencia táctil, pero nunca ésta puede constituirse como prioritaria para explicar el problema estudiado.

En el futuro pretendemos seguir esta línea de investigación utilizando un sistema de atribución con mayor neutralidad, como el que puede facilitar algún programa de análisis de datos cualitativos (tipo NUDIST).

Respecto a la experiencia de colaboración entre grupos de investigación, sería importante establecer acuerdos metodológicos previos, que permitieran desarrollar estudios comparativos, para lo cual es indispensable fijar el marco de fundamentación desde bases compartidas, tanto en lo que se refiere a la educación de los personas invidentes, como a los aspectos relevantes para su desarrollo personal.

## Referencias bibliográficas

- BAYO, J. (1987). *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Anthropos.
- BOURGEOIS-LECHARTIER, M. (1982). *Recherches Pedagogiques sur l'initiation à l'art pour les aveugles*. Musées du Jura.Loins-Le-Saunier.
- FICHTNER, B. (2002) *Enseñar y aprender*. Un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotski. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- GARDNER, H. (1973). *The Arts and Human Development: A Psychological Study of Artistic Process*. New York : Wiley and Sons.
- GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires.: Paidós.(1982).
- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GRATACÓS, R. (1988) *Coneixement de l'entorn en els invidents*. Barcelona: Facultad de Bellas Artes. Tesis Doctoral.
- GRATACOS, R. & HERNANDEZ, F. (1993) ¿Cómo entendemos el arte? El desarrollo cognitivo del juicio estético en las personas invidentes. *Temps d'educació*, 10, 63-78.
- HERNANDEZ, F. (1994) Knowledge base in teaching and learning of Art History. *Second International Seminar on Learning and Instruction in History*. Las Navas del Marques (Avila).
- HERNANDEZ, F., GRATACOS, R. y AGUILAR, E. (1990) La formación de imágenes mentales desde la percepción táctil. *Terceres Jornades de Recerca Educativa*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. 144-167.
- HERNANDEZ, F., TRAFI, L, y MOREIRA, L (1994) Assessing previous conceptual knowledge in Visual Art Education. *Insea European Conference*, Lisboa.
- HOUSEN, A., YENAWINE, P., & MILLER, N. (1992) *MoMA School Program. Evaluation Study*. Report II. New York: The Museum of Modern Art.
- MILES, M. & HUBERMAN, A.M. (1985). *Qualitative Data Analysis*. Londres: Sage.
- MUSEE DDE AVEUGLES (1984). *Exposition-Bilan*. Bruxelles: Musees Royaux d'Art et Histoire.
- PARSONS, M. (1987). *How we understand Art*. A cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRAWAT, R.S. (1989) Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 59 (1), 1-41.

## **Educación, creación y género**

Education, creation and gender

Marián López Fdez. Cao  
Universidad Complutense de Madrid

Resumen: Sugerimos unas líneas de acción educativa que parten del trabajo de Hannah Arendt, Habermas, Ricoeur y Levinás entre otros. Consideramos importante delimitarlas porque señalan nuestra postura ante el alumnado y marcan definitivamente nuestros objetivos pedagógicos. Proponemos una concepción heterónoma de la educación, siendo la acción arendtiana la clave en nuestra propuesta. Será a partir de las importantes aportaciones y novedades de los estudios de género que articularemos nuestras observaciones.

Palabras clave: educación artística, formación del profesorado, posmodernidad, deconstrucción, feminismo, estudios de género

Summary: we suggest various lines of educational activity stemming from the work of Hannah Arendt, Habermas, Ricoeur and Levinás among others. We consider it to be important to establish relevant boundaries because they characterise our approach to students and define our pedagogic objectives. We propose a many faceted concept of education, the activities proposed by Arendt being the key ones in our proposal. We will set out our observations based on important contributions and new findings in gender studies.

Keywords : artistic education, teacher training, postmodernity, deconstruction, feminism, gender studies

Es esta una magnífica oportunidad para compartir con las y los colegas de nuestra área las inquietudes, las posibilidades y los deseos de nuestra materia de reflexión y acción, la educación artística. Es nuestra área una playa donde arriban dos océanos, el arte y la educación. Por ello, hay siempre una querencia y un echar en falta, de uno u otro lado. Del de aquellas personas que echan falta más contenidos de educación y del de aquellas otras que buscan más contenidos específicos de arte.

Pudiera parecer, que aquellas personas que trabajan con futuras y futuros maestros, pedagogos y psicopedagogos, escoren nuestra materia excesivamente hacia la educación, sus métodos y estrategias, del mismo modo que también pudiera parecer que aquellas que trabajan con futuras y futuros profesionales del arte, arrinconen la parte educativa a un apéndice de los programas, cuyo única existencia es la legitimación del título de la asignatura. Quizá convendría recordar los aspectos comunes, más que los distanciadores. Quizá convendría recordar que el fin último del arte es la creación desde la libertad del ser, y el de la educación, el de desarrollar seres en libertad, capaces de crearse y transformar el mundo. Arte y educación son, desde este punto de vista, áreas que tienen fines y objetivos complementarios.

El fin de la educación es el desarrollo integral del ser y el arte sólo se realiza plenamente desde esta libertad de ser. Por ello debe ser en y desde la educación donde el arte puede desplegar su potencialidad y su capacidad creadora- transformadora.



Nace así esta aportación desde términos creadores insertos en la educación para el desarrollo humano, con un compromiso emancipador que busca en el alumnado no el objeto a educar estéticamente sino el sujeto que se hace y desarrolla a nuestro lado, estética y éticamente. Es pues en el ámbito de la educación donde nos movemos, que no en el de la instrucción, o transmisión de habilidades.

La radiografía que Ricard Huerta nos solicita no refleja, desde mi punto de vista resultados alentadores, dado como sabemos el estado de olvido en que se encuentra por parte de las instituciones que, hoy en día parecen preferir la instrucción a la educación integral. Yo no voy a centrarme en las ausencias, olvidos y errores, sino en las posibilidades, necesidades y deseos. Desde la Educación y desde el Arte, entendiendo ambos términos como acción creadora.

### Qué es educar

En lo que a continuación trato de exponer se sugieren unas líneas de acción educativa que parten del trabajo de Hannah Arendt, Habermas, Ricoeur y Levinás entre otros. Creo que es importante delimitarlas porque señalan nuestra postura ante el alumnado y marcan definitivamente nuestros objetivos pedagógicos.

Entiendo el educar como una forma de cuidado, de dejar que el ser a quien cuidamos se desarrolle libre pero seguro, autónomo pero responsable de los otros, y nuestra postura ha de ser la de un/a observador/a atento/a que da acogimiento y seguridad, está a cierta distancia pero cerca, que pone límites, y sugiere retos y caminos, que pide respuestas y responsabilidades pero que sabe esperar y alejarse. Esperar al momento adecuado, esperar la pregunta sin avanzar la respuesta. Aquel que sabe deshacerse de la propia prepotencia adulta y comprender la complejidad que aporta un ser nuevo, como señala Hannah Arendt.

"La voz seca de un médico pedante no cura a nadie" decía José Itzigshon en sus clases de psicología de la Universidad de Buenos Aires. El educador, la educadora es aquella persona que está para el otro, que existe en la medida que atiende al otro. Es, en términos psicoanalíticos, la figura de la Madre, pero también la del Padre: es el ser que acoge, donde la y el estudiante se anida y demanda por unos meses, pero es también el Padre que exige alejamiento, autonomía y responsabilidad, que nos echa del Edén para hacer el propio proyecto. Del mismo modo, quien alienta a la creación, alienta para todos y cada uno de los proyectos, y alienta para la responsabilidad ante ellos: para la responsabilidad estética y también ética. La creación marca así una responsabilidad ante la obra creada, aunque en último caso, la obra la constituyamos nosotras y nosotros mismos.

¿Qué buscamos en la educación artística? Productos, pero no sólo: busco, sobre todo, buenas futuras educadoras y educadores. Personas que sepan descubrir lo radicalmente nuevo de cada sí, pero también de cada una de sus alumnas, que sepan potenciar en ellas y ellos la acción humana arendtiana, que los acojan y les descubran las infinitas posibilidades de ellos y ellas en el mundo, que hagan de su vida un acontecimiento, que creen su relato con los otros, a los otros, a través de la imagen. Que hagan de su alumnado personas críticas con la imagen, que la sepan disfrutar y realizar, que añadan a través del arte lo que de nuevo ellas tienen. Que ejerciten el pensamiento lógico operativo pero también el simbólico, el poético, el pensamiento de la posibilidad. Y esto no se logra a través sólo del desarrollo de instrumentos perceptivos. Requiere construir un espacio creador, donde lo simbólico actúe con toda su fuerza. Requiere tiempo y espacio. Requiere la escucha, requiere la memoria, requiere la atención y requiere renuncia. Requiere una concepción heterónoma de la educación.

## *La heteronomía de la Educación*

¿Qué es una educación heterónoma? No es una educación que marca el Otro con mayúsculas, entendido éste en términos lyotardianos como el Poder o ese innombrable que nos legitima, sino el ser que tiene presente al otro con minúsculas. Es una educación en la responsabilidad. El sujeto es sujeto humano, ético, en la obertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro, en la responsabilidad hacia su vida y su muerte (Bárcena, F. Y Melich, J.C., citando a Emanuel Levinás: 2000, 18) Por ello, al contrario que el pensamiento moderno, este proyecto confía en los sentidos -desafiando el cogito cartesiano-, y confía en el otro, en la alteridad, por encima de una educación individualista, autónoma y ensimismada:

*"Tenemos en fin que aprender a pensar que, frente a todo modelo de formación que bajo tal nombre pretenda "fabricar" un ser humano, para luego abandonarlo a su suerte (...) es quizá posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad" (2000, 47)*

La acción arendtiana es clave en nuestra propuesta. La acción a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso, la palabra y el arte ante los demás. La acción que crea condición para el recuerdo, para la historia. Toda acción busca su forma, su figura, su imagen. Por eso toda acción es estética. Es una obra de arte, una creación especial. La acción es creación de novedad (2000, 71). La acción reparadora que, en términos kleinianos supera el dolor y nos construye en nuestra singularidad. La acción que, transformada en experiencia crea pensamiento propio. Por ello la educación debe fomentar la acción -y no tanto la labor o el trabajo, aun cuando parece ser esta última la función primordial en esta sociedad-.

No buscamos una educación como fabricación, una educación bancaria en términos freirianos, como una relación medios/fines, que se acaba en un tiempo y es reversible. No queremos educar para la labor o el trabajo, a través de la razón instrumental, sino, como hemos señalado, para la acción.

Las niñas han sido educadas hasta hace bien poco para la labor, ese subsistir de los demás, esa renuncia absoluta a la autonomía, deshaciéndose de todo resquicio de singularidad en aras de la labor inmanente, que se consume a sí misma y a diario. Una educación marcada por un Otro patriarcal que no les dejaba capacidad de ser. Los niños han sido educados para el trabajo, para la razón instrumental que produce objetos más allá de sí, enseñándoles la utilidad, la incursión violenta, el uso ensimismado sin referencia al otro. El otro como un objeto más de uso. Esa es la educación que no queremos. La educación, que, como un rodillo pasa por la historia y las alteridades y busca la fabricación de individuos aptos para la labor o el trabajo, sea éste de carácter estético o no. Individuos otros -vaciados y vaciadas de sí, los que han sido educados y educadas en la sumisión y la dependencia, los no sujetos, los que mueren una vez y otra en las guerras diarias- e individuos que usan a los otros, que los consumen. Aquellos que, como decía George Steiner pueden leer a Goethe o a Rilke por la noche, pueden tocar a Bach y a Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz (Steiner, G.: 1990, 16).

Creemos en un pensamiento de la educación que sin abandonar el cuidado de sí y de la libertad, acepte el reto del cuidado del otro, como base fundamental de la acción educativa. Bárcena y Melich dicen mejor que yo la educación como narración:

*"En la historia como narración, la clave la tiene el oyente (educando), y no tanto el narrador (educador). Pero, al mismo tiempo, el narrador original (educador) se convierte en oyente a partir de la escucha que realiza del oyente originario (educando). Así es como la palabra narrada va y viene."* (ibid. 83)

Así, la educación artística se convierte en la responsabilidad en la preservación del elemento de novedad que existe en todo recién llegado, en su capacidad de iniciar algo nuevo. Dice Arendt, nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que cada generación trae consigo.

La creación abarca la acción creadora arendtiana. Aprender a crear es pues, aprender a crearse y a transformar el mundo a través de la propia transformación, es comprometerse con la propia creación y ser responsable de ella ante sí y ante los demás. Es aceptar el reto del pensamiento simbólico que nos abre al mundo de las posibilidades, los conflictos y la ambigüedad del ser.

Estamos de acuerdo así con la definición de Isabel Tejerina:

*"La obra artística se ofrece a la heterogeneidad de gustos y sensibilidades (producto de situaciones económicas, sociales y culturales diversas) de una humanidad que, en diferentes grados y niveles, requiere la dimensión estética como una necesidad vital. (...) el arte es una visión, una tentativa destinada a expresar de manera nueva la naturaleza y la esencia de la realidad, una experiencia que aporta alguna luz sobre las realidades rutinarias de la existencia. (...) El arte cumple la función antropológica de ofrecer conocimiento por medio de la emoción"* (Tejerina, I.: 1994, 11)

En este sentido coinciden las funciones del arte y de nuestra concepción de la educación: ofrecer conocimiento por medio de la emoción. Dar legitimidad a la emoción dentro del tiempo y el espacio de la creación artística y vehicularla a la reflexión, al pensamiento, al conocimiento.

Este tipo de educación para la creación se entronca pues radicalmente con la concepción estética que señala José Jiménez sobre un tercer plano de determinación del proceso teórico de la Estética, que derivaría de la necesidad de remitirse continuamente al despliegue real, práctico, de las propias experiencias estéticas, incluyendo

- el individuo humano, agente de toda manifestación estética y
- el universo social, en el que toda experiencia estética se integra, y
- el medio expresivo, soporte expresivo de nuestras manifestaciones.

Así Jiménez señala que el proceso que se inicia con el acto creativo se abre también a un tipo de conocimiento en el que se articulan elementos de verdad y elementos de moralidad: tanto la creatividad como el conocimiento presentes en toda experiencia estética tiene unas raíces y una finalidad antropológicas. Nos hablan siempre de nosotros mismos. Son imágenes del ser humano, en las que nos podemos mirar como espejos simbólicos, como visiones de un mundo posible, no existente nunca en la vida real pero construido sin embargo "con el mismo material que nuestros cuerpos y nuestros sueños".

Así se despliegan tres niveles:

- la creatividad
- el conocimiento y
- el placer.

Por ello la educación artística articula dos dimensiones del pensamiento crítico:

- Habilidades cognitivas

Transferir conocimientos interiores a situaciones nuevas  
Dar forma y analizar argumentos  
Diseñar inferencias válidas y formar interpretaciones lógicas  
Cuestionar  
Desarrollar criterios para evaluar  
Solucionar problemas  
Señalar soluciones  
Refinar y redefinir generalizaciones  
Evaluar la credibilidad de las fuentes de información

- Dimensiones afectivas

Capacidad de pensar de modo independiente  
Humildad intelectual  
Coraje intelectual  
Perseverancia intelectual  
Curiosidad  
Imaginación  
Confianza en la razón  
Ser capaz de ver objeciones  
Ponerse en el lugar/punto de vista del otro  
Reconocer el propio egocentrismo o el propio etnocentrismo

Esta concepción de la educación artística se inserta en un pensamiento plural, complejo, en aquel que reconoce el mundo como una pregunta constante, no por su significado sino por la construcción de los significados que se pactan cotidianamente, como un compromiso con la vida y por la vida, que está en constante proceso de negociación. Un pensamiento que no admite reduccionismos sino complejidades e incertidumbres y que asume éstas como partes integrantes del conocer. No existe aquel sujeto universal, porque hoy sabemos que nunca lo había habido. La invención del sujeto autónomo desligado de contexto sirvió de coartada ideológica a una parte de la modernidad para adoctrinar, someter y dirigir a todos aquellos que no eran considerados sujetos: las clases populares, los grupos empobrecidos, los grupos no occidentales, y las mujeres. Existe sí el derecho de cada uno a ser sujeto responsable del otro.

La identidad se ha construido, bajo la premisa moderna, desde un sujeto moderno ajeno al exterior, cuyo único fundamento es su propia construcción a pesar del otro, que utiliza y modela el entorno a su antojo.

Las sociedades modernas han sido construidas bajo la premisa de un sujeto universal masculino, occidental, blanco, de entre 18 y 60 años, que no debía presentar cuerpo y por ello no conocía la enfermedad, que aparentaba la neutralidad, y que suponía la trascendencia. Los sujetos entre sí pactaban, modelaban sus deseos, y entre ellos, la naturaleza y su exterior. Pero la base era un profundo individualismo y un desprecio por los sentidos.

A esta desconfianza de los sentidos habría que hacer hincapié en la desconfianza en la mirada y en las imágenes. Esta desconfianza moderna hunde sus raíces en la teoría platónica del conocimiento por la cual se niega que (Conford, F.: 1991, 69) la percepción es conocimiento. Esa desconfianza hace volcarse hacia uno mismo y su

capacidad cognitiva, despreciando, por engañosas, las circunstancias y el mundo circundante:

*"Sócr. ¿dónde, entonces, ubicas la existencia? Porque ésta es, en efecto, algo que pertenece a todas las cosas.*

*Teet. La ubicaría entre las cosas que la mente aprehende por sí misma"*

(Platón, el Teeto, en Conford, F.: 1991, 69)

En esta situación pretendemos, siguiendo entre otros a Habermas, terminar/corregir el proyecto inacabado de la ilustración, restituyendo a la vez la dimensión humana que aúne lo privado y lo público o social, dicho de otro modo, lo individual y lo universal, a través de lo intersubjetivo y dando credibilidad al entorno. La educación estética es un canal necesario que puede acometer esta tarea y como tal reconstruir al ser humano en su universal individualidad y singularidad. Es de algún modo moderno, porque asume un compromiso universal pero rescata la confianza en el entorno, en las microesferas olvidadas, les da voz, y manifiesta una oquedad que es la incertidumbre del conocimiento.

## II PARTE

### Género y Educación Artística

#### *1. Qué son los estudios de género y la perspectiva de género*

Antes de introducirnos en el tema objeto de esta aportación, y a petición de algunos muy apreciados colegas del área, en este incipiente debate que nos enriquece a todas las personas involucradas, quiero detenerme en las relaciones del feminismo, los estudios de género y la perspectiva de género como ámbitos enriquecedores que aportan elementos de singularidad a la construcción del conocimiento. Sobre este aspecto, los debates en el Estado español tienen ya décadas y por su precisión y aportaciones, remito a la obra clave de Celia Amorós, *Crítica de la Razón Patriarcal*, a las obras de Amelia Valcarcel o a obras allende de nuestras fronteras como *Sexual Politics*, de Kathe Millet. Sólo señalaré algunos aspectos clave que ayudarán a la lectora o lector, a encuadrar este ámbito antes de pasar al que nos ocupa, de Educación Artística.

Marcela Lagarde (1996: 13) señala que la perspectiva de género reconoce la diversidad de géneros y la existencia de mujeres y hombres como un principio esencial en la construcción de la humanidad diversa y democrática, a diferencia de otras perspectivas –como la marxista– que no consideraban siquiera al género como variable social sino, en muchos casos, como natural ergo estructural-inmutable unido al sexo al que la persona es adscrita al nacer. Lagarde sostiene que el género es una construcción cultural, que la dominación de género produce la opresión de género y ambas obstaculizan la construcción de esa humanidad diversa y democrática. Una humanidad diversa, continúa esta autora, requiere que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica.

Siguiendo a Lagarde, desde un análisis antropológico de la cultura, es importante reconocer que todas las culturas elaboran cosmovisiones sobre los géneros y, en ese sentido, cada sociedad, cada pueblo, cada grupo y todas las personas, tienen una particular concepción de género, basada en su propia cultura. Su fuerza radica en que es parte de su visión del mundo, de su historia y sus tradiciones nacionales, populares, comunitarias, generacionales y familiares. Cada etnia tiene su particular cosmovisión de género y la incorpora además a la identidad cultural y a la etnicidad, de la misma manera que sucede en otras configuraciones culturales (1996:14).

La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y de los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen (1996:15)

Lagarde señala así algunas de las cuestiones sustantivas que plantea este campo del conocimiento, como, por ejemplo:

¿En qué medida la organización del mundo y sus correlativas condiciones femenina y masculina facilitan e impiden a las mujeres y a los hombres la satisfacción de las necesidades vitales y la realización de sus aspiraciones y del sentido de la vida?

¿Cuál es la distancia entre las mujeres y los hombres en cuanto a su desarrollo personal y social?

¿Cuál es la relación entre el desarrollo y el avance de los hombres respecto de las mujeres y de las mujeres respecto de los hombres?

Aceptar la perspectiva de género conduce a desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad. La mirada a través de la perspectiva de género nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados. Está basada en otra apreciación de los mismos temas, en otros valores y en otro sentido ético (1996:20).

Para concluir y no extenderme en este apartado, señalar, como Lagarde, que la perspectiva de género no es un análisis endosable a las concepciones previas. Las acciones y propuestas que hoy sintetiza la perspectiva de género han hecho que biografías y etnografías no vuelvan a ser las mismas debido a su metodología deconstructiva y creativa.

## 2. *Qué aporta la perspectiva de género a la Educación Artística*

Tomando prestada la terminología acuñada por los teóricos de la creatividad, hay muchas teorías implícitas en la Educación artística que conciernen a la discriminación de géneros. Ya en 1974, Eleanor Maccoby, jefa del Departamento de Psicología de la Universidad de Standford y Carol Nagy, investigadora, publicaron la obra, *La Psicología de la diferencia sexual* en la cual, tras un análisis exhaustivo de más de 2.000 volúmenes y artículos que trataban de las diferencias sexuales en torno a la habilidad intelectual, la motivación y el comportamiento social, concluyeron que “muchas creencias populares sobre las características psicológicas de los dos sexos carecen de base”(p.112), y, una conclusión que me parece de singular importancia es aquella que apunta a la atención selectiva:

*“está bien documentado que, cuando un miembro de un grupo se comporta de un modo coherente con lo que el observador espera de él, el observador constata el hecho, y su creencia primera se confirma y refuerza. Pero cuando un miembro de un grupo se comporta de un modo que no casa con las expectativas del observador, el comportamiento se pasa por alto, de tal modo que la creencia del observador siempre queda intacta”* (p.112).

Es a esta atención selectiva, que parte de teorías implícitas sobre los sexos, a la que debemos prestar especial atención como profesoras y profesores de educación artística. No nos creamos que estos prejuicios han dejado de convivir en nuestra área, muy al contrario. Recuerdo que no hace mucho, un profesor de imagen me decía que, sí, sus alumnas sacaban mejores notas, eran “buenas”, pero los chicos eran “brillantes”, tenían

"talento". O algún otro profesor de educación artística que seguía pensando en que el uso del color y la línea en sus alumnas era más flojo, más suave y con poco vigor, porque estas características pertenecen al carácter "femenino", aunque se le muestren imágenes de artistas como Käthe Kollwitz, que, según este colega, dibuja "como un hombre". Supongo que cada alumna que dibuje con trazo suave o color entonado confirmará su creencia y pasará por alto a las otras -y otros- que se salgan de la norma. A este tipo de atención selectiva es a la que me refiero. Esta de-formación de nuestro profesorado influye de modo determinante en la educación de nuestro alumnado. Aun recuerdo como si fuera hoy -por la humillación que me produjo- el día en que en clase de dibujo del natural de cuarto de carrera en la Facultad de Bellas Artes, un profesor, supongo que porque no cuadraba con el dibujo que esperaba de una mujer, ante una obra que le daba tanta importancia al entorno como a la modelo, de trazo fuerte y contrastado, me dijo sin el mayor empacho que tenía "la sensibilidad de una secretaria", porque no había percibido los tonos suaves de la carne de la modelo (todavía pienso qué entendería él por la sensibilidad de una secretaria pero me imagino que ahí se mezclarían los prejuicios sexistas y por supuesto, clasistas). Este tipo de comentarios, en este caso bastante extremo, hacen un flaco favor a los profesionales de la educación artística, y más flaco todavía a las alumnas que ven mermada su estima como seres humanos ante la falta de apoyo por parte de un profesorado que, si no las desprecia, no parece apreciarlas excesivamente.

Ello, unido a la falta de modelos femeninos dentro de la disciplina tradicional, a su silenciamiento continuo en las aulas de arte, a la ausencia de trabajos prácticos que tengan en cuenta a las artistas, crean en el alumnado femenino una clara sensación de subclase y de falta de seguridad en sus capacidades. En una pequeña investigación llevada a cabo en 1975 por Linda Bastian en distintos colegios públicos y privados de enseñanza primaria, en la que se pedía que se dibujara a un/a artista y a un/a profesor/a de plástica, el resultado arrojó que más del doble de las imágenes que representaban al artista eran masculinos y más del doble de las imágenes que representaban al/a profesor/a de plástica eran femeninos (Bastian, L.: 1975, 12). De ello se deduce que el alumnado reproduce los estereotipos de la sociedad pero también los estereotipos del aula, y anudado a lo anterior, que el prejuicio se encuentra más en el ojo del que observa que en la realidad misma. La antropóloga Dolores Juliano es acertada al hablar del prejuicio del observador cuando cita a Malinowski en el famoso estudio de una comunidad que da valor a la palabra y juicio de las ancianas, y señala a estas últimas como "viejas desdentadas", arrebatándoles en dos palabras todo el valor que pudieran tener para esa sociedad pues en el estudio de esa comunidad traslada los prejuicios de la sociedad occidental de la cual este antropólogo procede.

### *3. La investigación feminista del arte y sus implicaciones en la Educación Artística*

Desde hace más de treinta años, la crítica feminista del arte trabaja intensamente en la deconstrucción de los parámetros estético/ideológicos que han preñado la creación artística general. Desde los años setenta se han sucedido en Europa y EE.UU. investigaciones y textos que revisan intensamente el legado que la modernidad nos ha dejado en torno al arte y la creación artística en general. Estos estudios se unen a los estudios de la investigación feminista general, que, dentro del paradigma emergente del debate entorno a la posmodernidad, señalan varios aspectos diferentes del modo tradicional de hacer investigación y que se diferencian sobre todo en cuanto al método. Reinharz (citado en La Pierre, Sharon D. Y Zimmerman, E.) sugiere que las feministas han creado de algún modo sus propios modos de hacer investigación (por ejemplo la

concienciación o la voz investigadora no autoritaria...) y al rechazar las metodologías existentes crean una nueva que:

- Rechaza la dicotomía subjetivo/objetivo
- Critica la separación de los intereses personal y políticos
- Se centra en aspectos previamente trivializados de las mujeres

Presenta características como:

- Es autorreflexiva.
- Tiende a la colaboración,
- Orientada al cambio social.
- Diseñada para las mujeres más que de las mujeres.
- Comienza con la propia experiencia.
- Incorpora críticas contra el racismo y el heterosexismo.
- Incorpora críticas al androcentrismo.
- Intenta el fortalecimiento de las mujeres.
- Está al tanto continuamente de la estereotipación, condescendencia, objetificación, prejuicio en relación con el género, raza, edad, capacidad, nivel, orientación sexual, clase, procedencia étnica, y otros tipos de diferencias humanas.
- Selecciona temas y métodos que señalan problemas ligados a experiencias de lo inmediato, cotidiano.
- Valora la colaboración interpersonal, lo interdisciplinar
- Prefiere conversar con, que hablar en lugar de.
- Muchas investigaciones han adaptado metodologías preexistentes (marxismo, teoría crítica, postestructuralismo).
- Estas teorías sugieren no sólo qué mirar y dónde, sino cómo (marxismo, etc.)
- Se tiende más a investigaciones cualitativas
- Los métodos han de servir, no determinar el problema de estudio.

#### *4. Qué aporta la coeducación artística a la educación artística general*

A partir de estas características anteriores, la crítica feminista del arte ha centrado su estudio desde varias vías. Creemos que estas vías suponen

##### *4.1. Análisis y re-observación de las imágenes artísticas.*

Nuestro conocimiento sobre la caracterización de los géneros -y del mundo que nos rodea- está filtrado a través de imágenes, creencias y prácticas. Si pretendemos crear una conciencia crítica en nosotros y nuestro alumnado, una conciencia creadora, debemos analizar los modos a través de los cuales se reproducen y perpetúan las interpretaciones dominantes sobre lo masculino y lo femenino. Estamos acostumbradas y acostumbrados a otorgar un significado determinado a una imagen porque ha existido una interpretación monolítica sobre la misma (Hicks, E.: 1992, 23). La crítica feminista del arte trata, por el contrario, de abrir nuevas vías de interpretación de la imagen que desafíen la interpretación ortodoxa de la cultura occidental. Otra exégesis que amplíe y replantee las relaciones entre mujeres y hombres en nuestra sociedad. En este análisis, Hicks (1992, 24) plantea varios objetivos comunes, entre ellos,

a. **Ofrecer un análisis de los contextos históricos y socio-culturales** dentro de los cuales se crea y se observa una obra, y entre ellos, los valores imperantes que se rechazan o reproducen; contrastar la imagen con imágenes de colegas en contextos similares (como el caso de las "Judith y Holofernes" o la "Susana y los viejos" de Gentileschi, etc.).



b. Otro objetivo sería el de **apoyar la reinterpretación y resignificación de valores e ideas actuales socialmente aceptadas**, a través de los análisis de imágenes señalado arriba. El propósito primero no debe acabarse en esa nueva interpretación, sino que debe de llevar más allá en el proceso de deconstrucción de la cultura (Fernández Valencia, A.: 2001). Debe poner en cuestión nuestro papel frente a las imágenes, como críticas y críticos y como espectadores, para evitar hacer juicios e interpretaciones relacionadas con el sexismo, la procedencia, la etnia o la clase social. Un ejemplo de este tipo es el que actualmente realizan personas como Bea Porqueres en el campo de las biografías o Dolores Juliano en el campo de la antropología. Esta última, en su obra *El juego de las astucias* (1992) plantea una lectura alternativa de determinados mitos, leyendas y cuentos sobre lo femenino.

Vemos así que el análisis no se detiene en el género sino que se amplía a la procedencia y clase social, y que dentro del campo específico del arte obliga a replantear parámetros clásicos aceptados que se desvelan hoy como etnocéntricos, individualistas y androcéntricos (parámetros como forma, simetría, cánon, en términos formales o el mismo concepto de creador o artista)

c. Otro de los objetivos sería **apoyar la intersubjetividad en el análisis y el valor de la obra artística**. La relación que se tiene con determinadas obras de arte no puede ser separada por completo de la propia experiencia. De hecho, es evidente cómo en nuestro papel de observadores y críticos del mundo, construimos significados dentro de las obras que investigamos, introduciendo inevitablemente nuestras creencias y nuestros valores. Evidenciar la subjetividad es, en sí, un valor objetivo en la investigación. Este objetivo conecta directamente con la tesis de Harding (1987) sobre la necesidad de una subjetividad patente que evidencie los puntos de partida del o de la investigadora, al menos en las ciencias humanas, aunque sería saludable en toda investigación.

Este elemento abre necesariamente la educación artística a la estética de la recepción, y abre los valores aparentemente “cerrados”(bueno, bello, verdadero) de la obra de arte a la continua interpretación desde cada cultura y cada experiencia, reforzando la experiencia estética singular. Si recordamos la fuente de lo reivindicado hoy por Gardner “bello, bueno y verdadero”, no podemos olvidar tampoco sus orígenes de fuerte carácter sexista<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Integridad, proporción y claridad, son los presupuestos de la obra de arte para Sto Tomás. Ésta puede producir y contener moralidad siempre que sea útil para educar y perfeccionar la integridad del espíritu del hombre. Así, la belleza formal se distingue de la belleza integral, que une belleza y bien. Todo se encuentra en la naturaleza del objeto, pero es el receptor de la belleza quien, al disfrutar plena, serena y libremente de esta perfección, la concluye y conforma definitivamente (Gennari, 115). El concepto de creador que se va estableciendo a lo largo de la Edad Media tiene que ver con la temperatura y los humores. Entre las características del genio creador se encuentra la melancolía. La melancolía podía ser usada por la persona de ingenio para producir gran arte, o grandes ideas filosóficas. Las visiones causadas por los vapores de su mente podrían ser ideas inspiradoras para recrear la verdad (Babb, cit por Battersby, 45). Las mujeres, al ser frías y húmedas no podrían experimentar estos vapores. Queda pues demostrado que las mujeres no podían no sólo crear obras de arte sino experimentarlas pues su incapacidad biológica se lo impedía. Para ellas no hay posibilidad de experimentar la bondad ni la belleza ni la verdad de las obras de arte. Hildegarda de Bingen escribe sin embargo en el S. XII que hay mujeres melancólicas, y que éstas pueden tener visiones verdaderas. Los cuerpos femeninos son más porosos que los masculinos –especialmente durante la menstruación, en los que se abre un agujero entre la cima de su cerebro y su cráneo, y sirve para ventilar el frío y los vapores húmedos que parecen interferir en la comprensión femenina. Las mujeres son “como ventanas a través de las cuales el viento sopla”, dice Bingen. Sin embargo, sus teorías fueron rápidamente olvidadas.

Dentro de este punto, en el departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Complutense de Madrid, tanto en la Facultad de Educación como en la Facultad de Bellas Artes, con las profesoras Noemí Martínez Díez y Catalina Rigo Vanrell, hace unos años hemos constituido una línea de investigación sobre género y Educación Artística. A través del trabajo desarrollado en los cursos de doctorado específicos y jornadas anuales, hemos ido variando nuestro currículum para que incluya esta re-lectura de la imagen, que en muchos casos, es la primera que hacen, en el caso específico del alumnado de la Facultad de Educación. Para nosotras es de gran importancia inculcar a un alumnado que va a ser profesor/a de primaria, un sólido sentido de la equidad de género y que éste se trasluzca en la educación para ayudar al alumnado a reflexionar sobre el papel de la imagen y su valor en la formación de actitudes y en la construcción de significados, que incluyan la observación activa y la creación.

#### *4.2. Desmantelar determinados conceptos inherentes a la historia moderna del arte: la individualidad artística: el genio*

Para el grueso de las y los profesionales sensibles a la necesidad de la equidad de género en educación artística, el texto "Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?" de Linda Nochlin, de 1971, es ya un lugar común, y sus premisas han sido aceptadas y asumidas por este grupo, incluso en España, desde hace años. Pero resulta llamativo observar cómo campos afines dentro del área a los cuales les sería de gran utilidad -por ejemplo, las y los teóricos dedicados al análisis de la creatividad- no han oído siquiera hablar del mismo. Este texto sigue constituyendo un interesante punto de partida para deconstruir y analizar aspectos inherentes a la capacidad creativa del ser humano y sus condicionamientos sociales, culturales y sexuales. Sin comprender cómo la constitución del concepto "genio" ha sido un concepto excluyente al género femenino desde su inicio, y cómo este concepto es específicamente masculino -de hecho no existe en lengua castellana el vocablo genia-, no podremos trabajar en el desmantelamiento de una historia del arte que sólo dejaba entrar a aquellos personajes que cumplían ciertos requisitos y calificando de excepciones a aquellos "diferentes" o silenciando y minimizando al resto. Analizar el tratamiento dado a las pocas artistas que la historia oficial reseña, es una prueba patente de esta imposibilidad de genialidad.

La "natural" relación entre masculinidad y creatividad se hace evidente en la lectura de los manuales sobre creatividad. En una obra de gran difusión en la década de los noventa en España podíamos leer:

*"El artista está receptivo, fértil y puede ser fecundado por cualquier bobada convertida en poderoso espermatozoide. Dicho en términos no mitológicos: el proyecto cambia el significado de las cosas que se convierten en significativas, sugerentes, interesantes, prometedoras, bienesperanzadas" (Marina, J.A.:1993, 157)*

Es decir, no sólo evidencia el autor el papel social que otorga a los participantes en la fecundación -dando clara preeminencia al "poderoso espermatozoide" que hace de cualquier cosa algo "interesante, sugerente, prometedor, etcétera, etcétera"- sino que lo traslada a cualquier acto creador.

Por otro lado, se hace necesario analizar el tratamiento dado a la individualidad como condición específica del/a artista. Dar por supuesto este hecho es tergiversar una historia que tiene más de cooperación que de trabajo a solas, y es, por otro lado, minimizar toda obra artística realizada en común.

#### *4.3. La diferencia arte erudito/arte popular, arte mayor/arte menor*

Relacionado con lo anterior, las dicotomías creadas por la modernidad han abierto un profundo abismo entre el llamado Arte y la llamada artesanía o arte popular. Curiosamente, este último proviene de los grupos menos favorecidos -es el arte de los pobres, los populares, como señala agudamente Ely Bartra (1999)- en el que, además, de manera no individual sino colectiva y cooperativa, sin jerarquías, participan mujeres en su mayoría. Y que en la mayoría también de los casos, proviene de ámbitos no occidentales, aunque no sólo. La distinción entre uno y otro -como entre artesanía y diseño- depende más de los intereses económicos o de prestigio social que de la utilización de materiales específicos, de su capacidad de reproductibilidad industrial, de los temas que trata, o de su capacidad innovadora (López F. Cao, M.: 2001, 14-21). Del mismo modo, resulta llamativo y preocupante ver cómo se sigue enseñando un modelo artístico homogéneo erudito sin tener en cuenta el arte popular que configura las distintas culturas de cada región, viviendo la educación artística de espaldas a la tapia del colegio. Elizabeth Garber (1990, 18) señala como insuficientes los valores asociados a la estética sólo en términos de verdad o belleza. Los significados relacionados con la crítica, con el uso social, la estética transcultural, deben ser estudiadas dentro de los fundamentos de la crítica del arte en educación artística. La modernidad ha determinado qué se debe enseñar en las escuelas y de qué modo. Esto incluye una clara jerarquía de clase, raza y género que se refuerza y perpetúa año tras año. Debemos pues, desde la óptica del debate posmoderno revisar jerarquías, valores y fundamentos. Ana Mae Barbosa es clara y certera al recomendar una educación artística que fluya de lo popular a lo erudito, suavizando límites, jugando con los extremos, para encontrar la autoestima del propio arte -popular, islámico, mapuche o gitano- y aprender a disfrutar sin miedo del erudito, poniendo siempre en cuestión los altares de los museos, abriendo los museos a la calle, mientras corre el aire fresco de la renovación creadora.

#### *4.4. Reflexionar sobre la construcción de identidades/modelos a través de la imagen:*

Enlazado con el punto 4.1., el análisis sintáctico y semántico de la imagen, o dicho de otro modo, el análisis icónico e iconológico, propone modelos de la figura humana muy distintos si ésta es masculina o femenina. Examinar los significados atados a los significantes visuales en la imagen femenina y masculina nos descubren toda una red ideológica que forma comportamientos en razón de género y conforma nuestra mirada de espectadores. Los cuerpos atléticos asociados a la masculinidad y los asténicos asociados a la feminidad implican invariablemente aspectos de poder/sumisión. Del mismo modo, la tesis de Lynda Nead sobre la construcción del desnudo femenino como masa amorfa donde el artista varón instala el canon, modela, "conforma" y encuadra, es digna de tener en cuenta como metáfora de la acción masculina frente a la pasividad supuesta femenina, o del cuerpo femenino como eterno soporte/objeto de la acción masculina. Desvelar estos aspectos en la imagen -sea artística o no- y en nuestra conciencia de espectadores, en nuestra atención selectiva-, es un paso esencial en la construcción/aceptación de nuestra identidad, cualquiera que esta sea, y nos da claves para la creación. A este respecto les remito a un texto en el que se hacía reflexión sobre la imagen cinematográfica del artista, de la artista, que reforzaba esta visión parcial de la realidad ("Por qué las mujeres no debemos mirar", 2002)

#### *5. Las preferencias visuales. El arte como muestra de la pervivencia/ cambio de valores sociales.*

En el nº 18/2 de la revista *Studies in art Education*, Sylvia G. Feinburg, expone los resultados de una muestra de 360 dibujos sobre lucha y ayuda en la que se analizó el contenido conceptual y las características espaciales de los mismos en relación al sexo

del/a dibujante. En él, en cuanto a los contenidos conceptuales resultó interesante observar la dicotomía personal/impersonal relacionada con lo femenino/masculino, sobre todo en los que se referían a la lucha. Parece que hay un modo predominante en cada sexo para representar la lucha. De hecho, en el caso de los niños, la lucha entraña imágenes de poder, competitividad, en modos impersonales y organizados. Se señalan espacios fuera de la casa, la familia y los amigos, y se construyen espacios donde aparecen ejércitos, grupos y otras situaciones estructuradas que contienen reglas y orden. Para las niñas, la situación es la opuesta. La lucha para éstas se mostraba como conflicto interpersonal, entre dos personas en confrontación directa y el enemigo no era un individuo desconocido asociado con un sistema de reglas sin un amigo o un familiar. En las situaciones de ayuda, los niños trataban de describir la situación en sí misma, mientras que las niñas se incluían en esa situación -ayudando a su madre, profesor, amigo, etc-. De ello la investigación deducía que los niños estaban más preocupados en mostrar la situación, mientras que las niñas en la relación con el otro. Del mismo modo, en el tema de la lucha, tanto niñas como niños identificaban al sexo masculino como el sexo agresor, en el caso de que hubiera diferencias de sexo en las figuras dibujadas que participaban en la lucha "el niño pega a la niña", etc.

En 2001, hemos puesto en práctica esta investigación como paso previo a una más amplia, de modo cualitativo, en el colegio Antonio de Nebrija de Villaverde bajo, de Madrid, con la ayuda de la alumna en prácticas Magdalena Medina Esteban, cuya colaboración ha resultado esencial.

La investigación se ha realizado en tres niveles educativos: hemos analizado un total de 76 dibujos, 16 de 1º de primaria, 28 de 4º de Primaria y 32 de 5º de Primaria. Además de proponerles dibujos de "Lucha" y "Ayuda", les pedimos que escribieran detrás lo que habían representado, como elemento adicional y de control.

De entrada, constatamos que, en general, les desconcertaba la petición de dibujos sobre "ayuda"- sobre todo en los niveles más elevados-, mientras que los de "lucha" no les planteaban ningún problema. De hecho, algún niño no dibujó de "ayuda" porque "no sabía qué dibujar".

Los elementos que queríamos analizar en relación al género eran:

- la proliferación/ausencia de situaciones personales/impersonales, la interrelación con la /el "otro"
- La situación/ocupación espacial
- La influencia de los medios de comunicación
- El género de los agresores/agredidos y su relación con el género del/a autor/a.
- juicios de valor con respecto a lo dibujado.

A través del análisis hemos podido constatar las siguientes características:

1. Con respecto a 1º grado de Primaria, en la que se han analizado 16 dibujos de lucha de nueve niñas y siete niños:

1.a. En las imágenes relacionadas con la lucha, tanto niñas como niños presentan en su mayoría situaciones impersonales.

1.b. A nivel iconológico, no hay prácticamente influencia de los medios de comunicación, pero sí de los cuentos infantiles. Macarena, detrás de su dibujo nos escribe "Érase una vez una princesa muy guapa y dos príncipes que (se) estaban luchando porque los dos querían la reina". (la mujer como objeto de transacción entre hombres, tema recurrente de los cuentos). La princesa, efectivamente, aparece en un segundo plano, mientras que los príncipes ocupan el centro, son de mayor tamaño y están en situación activa, sosteniendo cada uno su espada. Aparecen dibujos de caballeros andantes, en su mayoría príncipes. Aparecen imágenes de boxeo en varios casos.

1.c. En relación con el género de agresores/ agredidos, es notable reseñar cómo, en la línea del dibujo de Macarena, tanto agresores como agredidos son siempre de género masculino. Es decir, desde la óptica de niños y niñas de seis años, la violencia es patrimonio masculino. Las figuras de género femenino aparecen como transacción, en segundo plano, como el caso antes citado, o como animadoras de la pelea: este es el caso de Begoña, "Esto es boxeo un señor se está pegando con el otro y las animadoras les animan". Sólo han presentado figuras femeninas dos niñas, Macarena y Begoña- y ningún niño.

1.d. Con respecto a los juicios de valor, la lucha se presenta asociada a la violencia y, en general se ve como algo normal y en ocasiones divertido. Pero en algunos casos se observa la percepción de la violencia como algo negativo: Alvaro comenta "Había una vez dos personas que siempre se estaban peleando(se) porque no se dejaban nunca nada ni el uno al otro. Se peleaban más y al final uno se (h)izo daño y nunca más se pelearon"; Ana señala "Había una vez dos amigos y un día uno dijo: ¡Hay que destrozar el campo!, y el otro dijo: ¡Es una injusticia! decía el otro y fueron al campo a pelearse". En el dibujo, los hombres pelean y el sol, con signo icónico de tristeza (la sonrisa invertida) dice en un bocadillo "Y yo que creía que ya no había peleas!" y la nube, también triste dice "¡Y yo!".

1.e. Las armas utilizadas son en general y por orden de frecuencia, espadas, puños (ausencia de armas ajenas al cuerpo) y sólo una niña presenta pistolas.

1.f. En los casos de ayuda, se dan siete situaciones personales frente nueve impersonales. De estas siete, cinco están hechas por niñas, lo que confirma la hipótesis inicial. Sólo dos niños reflejan una situación en la que se involucran. Entre ellos, Rubén dibuja dos figuras masculinas, una de un niño y otra de un hombre, situadas en el centro y flanqueando una mesa que presenta un plato abatido con dos formas ovales y debajo el texto "hacer tor(r)ijas".

1.g. En relación con figuras masculinas y femeninas, la mayoría de figuras que realizan la acción de la ayuda son masculinas. Ana dibuja una situación que describe "Hay una princesa en apuros pero un príncipe valiente la ayuda ¡Se va (h)a quemar!" En la imagen, además de la princesa en llamas, aparece otra figura femenina que parece ser la reina y que dice en un bocadillo "por favor que alguien ayude a mi hija" y un príncipe que dice "¡Ya voy yo!".

En los casos en que aparecen figuras femeninas realizando la acción de ayuda -tres casos, realizados sólo por niñas-, siempre son hacia otras niñas o hacia animales. Nunca se da la situación de niña-ayuda-a-niño.

Como podemos observar para no alargar el epígrafe, esta investigación que se encuentra en sus inicios resulta particularmente sugerente para observar no sólo cómo la asignación de papeles en función del sexo, actividad/pasividad, dependencia/independencia, es interiorizada desde edades tempranas sino cómo la percepción de la violencia como algo masculino comienza a darse desde los primeros años.

Carmen García Colmenares (1995, 241) señala la experiencia llevada a cabo por Monserrat Moreno en la Universidad de Barcelona, en la que se daban juguetes de niña a un grupo de niños de entre seis y siete años y viceversa, y en la que se concluía que los niños convertían en armas arrojadas individuales los juguetes "de niña" (bebés, escobas, etc.) mientras que las niñas, observaban con perplejidad los objetos -fingían el suicidio con las espadas, etc.- y organizaban un juego de grupo con el balón. García Colmenares señala igualmente cómo la educación dentro del sistema actual enseña "a perder" a las niñas, mientras que tolera el comportamiento violento con más frecuencia en niños que en niñas:

*"los chicos reciben por parte del profesorado más instrucciones y felicitaciones que las chicas, aunque a aquellos se les castigue más. (...) Todo ello hace que poco a poco, las chicas interioricen que si triunfan es por suerte o por azar y si fracasan por falta de capacidad; al contrario, los chicos piensan que si fracasan en una materia es más por falta de esfuerzo que de capacidad"* (García Colmenares, 1995, 243)

Así pues, las imágenes de nuestro alumnado señalan y ejemplifican los modelos y conductas transmitidos desde la sociedad pero también desde la escuela. Es nuestro papel, ayudar al alumnado a ser crítico con la imagen de los media pero también a reflexionar sobre la imagen producida y acostumbrarlo a expresarse sobre la misma buscando vinculaciones con su identidad y con la sociedad.

En otra investigación llevada a cabo por Joy B. Reeves y Nydia Boyette de la Stephen F. Austin State University (1983, 322) entre 110 niñas y niños de nueve y doce años entre los distintos resultados que obtuvieron podemos señalar que:

- las niñas y los niños de esas edades experimentaban distintos mundos,
- Por ello, las cosas que les gustaban eran también objetos y elementos diferentes
- Las niñas y niños experimentaban el género de forma muy diferente, que reflejaba la socialización de género que habían vivido.
- a través del uso de los dibujos infantiles, podemos demostrar las consecuencias de un determinado proceso de socialización, el cambio cultural y las consecuencias de la estratificación social.

##### 5. Un modelo andrógino de educación artística.

Georgia C. Collins (1977, 55/62) propone un modelo Andrógino para la Educación Artística, después de realizar un interesante análisis sobre los conceptos de inmanencia y trascendencia asociados al arte y a los términos masculinidad y feminidad.

TRASCENDENCIA	INMANENCIA
Ir más allá de los límites	Ser parte integral de
Dios trascendente: está arriba, separado, el primer motor, absoluto	Dios inmanente: Dentro de las cosas, integral, relativo
Actividad trascendente: Autodirigida, original, autónoma; competitiva y autógrafa; individualista	Actividad inmanente: Actividad ritual dirigida al mantenimiento, arreglo, preservación, conserva, transmisión y cuidado. Cooperativa y anónima; comunal.
Estética trascendente: Sus valores y estudios van más allá de pasadas limitaciones; la originalidad y la creatividad se valoran en gran medida; se valora lo autógrafo. Se valoran las cosas o procesos que descubren o representan la búsqueda de valores nuevos. Los productos tienden a ser vistos como reliquias o documentos del proceso creador.	Estética inmanente: Sus valores y estudios conciernen lo familiar, los elementos siempre valorados en el pasado; la continuidad la tradición, su rendimiento se valoran en gran medida; hay un énfasis en lo anónimo, en lo comunal. Se valoran las cosas o procesos que confirman o revelan valores de continuidad. Los productos son valorados en sí mismos.
Educación basada en una estética trascendente: Valora la originalidad, la	Educación basada en una estética inmanente: Valora la imitación, la

<p>creatividad, la imaginación, la inventiva sobre todo de una idea inicial; énfasis en la individualidad, diferencia, unicidad o personalidad; se desanima a la copia, la imitación, la repetición.</p>	<p>repetición, la habilidad, la perfección de la forma, la selección y preferencia, la sensibilidad por los materiales y los símbolos tradicionales; énfasis en la similitud, en la habilidad y en la humildad; se desanima la ruptura radical y el orgullo individual.</p>
<p>Collings, G. (1977, 55)</p>	

Según esta autora, a partir del Renacimiento, la trascendencia se convierte en el principio por el cual se valora al arte occidental. El arte occidental continua señalando nuevos medios, nuevos materiales, nuevos procesos y nuevos conceptos, haciendo hincapié en la creatividad, originalidad, novedad. Del mismo modo, la educación artística hace hincapié en la experiencia artística como forma de trascendencia. Se excluye toda práctica relacionada con la inmanencia y ello suele incluir la respuesta emocional y sensitiva.

Lo que se necesita, señala Collings es

*"Pensar sobre la cuestión como un todo. Introducir la inmanencia como valor para reemplazar la trascendencia sería quitar la libertad tan duramente ganada y rechazar el derecho de cada una o uno de dejar su marca sobre la tierra. Lo que necesitamos, entonces, es un equilibrio dinámico entre trascendencia e inmanencia, de tal modo que la marca individual pueda ser hecha pero continúe teniendo un significado.(...) El arte que es producido por lo que Virginia Woolf llamaba el lado masculino de la mente, está dominado por la palabra "yo". (...) Debemos buscar el modo de asignar un valor positivo a la inmanencia, si creemos que a través de ello accedemos a un nivel de realidad que la trascendencia nos niega en su constante vuelo hacia un futuro mejor. Debemos ver la inmanencia como la raíz de la valoración intrínseca, en tanto estado mental pasivo pero envolvente que nos permite disfrutar o contemplar las cosas en-sí-mismas sin considerarlas como instrumentos. Y así como la inmanencia es la raíz de ser victimizada/o, también es la raíz de la empatía con las y los demás en similar situación. (...) Un impedimento para valorar la inmanencia es que las actividades asociadas son llamadas aburridas en su repetición. Sin embargo, tanto si son o no son aburridas ello tiene que ver no sólo con la necesidad de estímulos nuevos sino con el significado inherente a la actividad. Podemos hacer y gozar al cuidar, preservar, restaurar, mantener las cosas que encontramos significativas incluso aunque no las hayamos creado (o incluso si las hemos creado)" (61)*

como podemos observar, esta reflexión se enlaza con las divisiones de arte erudito, arte menor, diseño y artesanía, con el papel del individuo creador, del genio.

#### 6. A modo de conclusión

Las investigaciones de género desde el arte y la educación, lejos de abrir una brecha insalvable con los estudios anteriores, ayudan a la educación artística general a replantearse premisas aceptadas como “naturales” y “universales” y a renovar sus fundamentos y metodología. Ayudan a revisar sus objetivos: ¿qué pretende la educación artística? ¿a quien va dirigida? ¿qué contenidos presenta? ¿A qué capas de población debería llegar y a cuales llega la educación artística? ¿Sobre qué historia del arte trabaja? ¿Bajo qué criterios se seleccionan las imágenes? ¿Qué modelos iconográficos se usan? ¿Qué elementos silencia? ¿Qué conductas alienta? ¿Qué cánones artísticos

apoya?. El género, al igual que la clase o la etnia, actúa como un Pepito Grillo, como una conciencia humana que recuerda que, como señalaba Jiménez “tanto la creatividad como el conocimiento presentes en toda experiencia estética tiene unas raíces y una finalidad antropológicas. Nos hablan siempre de nosotras y nosotros mismos. Son imágenes del ser humano, en las que nos podemos mirar como espejos simbólicos, como visiones de un mundo posible, no existente nunca en la vida real pero construido sin embargo “con el mismo material que nuestros cuerpos y nuestros sueños”.

Como señalaba en la introducción de *Geografías de la mirada*, nuestro deber como educadoras y educadores es potenciar que de cada niña salga una mujer creativa que haga el mundo, y de cada niño, un compañero creativo que haga el mundo a la par, aprendiendo a cuidarlo juntos, a crearlo de nuevo.

#### Bibliografía:

- ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta.
- ADORNO, Th. (1980): *Teoría estética*. Madrid, Taurus.
- AMOROS, C. (1985): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona, Anthropos.
- ARENDT, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- ARENDT, H.: *La crisis de la cultura*. Barcelona, Portic.
- BARBOSA, A.M. et alt.(1995): *Som, gesto, forma e cor*. Belo Horizonte, c/Arte.
- BARCENA, F. (1997): *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- BARCENA, F. Y MÉLICH, JC. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.
- BARTRA, E. (1999): *En busca de las diablas. Sobre arte popular y género*. México, Tava/UAM.
- BASTIAN, L. (1975): "Women as artists and teachers". *Art Education*, 28(7).
- BORNAY, E. (1990): *Las hijas de Lilith. Las Artes Plásticas y el mundo de la mujer en el fin de siglo XIX*. Madrid, Cátedra.
- BORNAY, E. (1994): *La cabellera femenina*. Madrid, Cátedra.
- BORZELLO, F., LEDWIDGE, N. (1986): *Women artists. A graphic guide*. Londres, Camden.
- BROUDE, N. y GARRAD, M.D. (eds.): *Feminism and Art History. Questioning the Litany*. Harper and Row, Nueva York.
- BROWNE, N. y FRANCE, P. (1988): *Hacia una educación no sexista*. Madrid, M.E.C./Morata.
- CARR, W, y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid, Martínez Roca.
- CHADWICK, W. (1992): *Women artist and the surrealist movement*.
- CHADWICK, W. y COURTIVRON, I. (1993): *Significant Others. Creativity and intimate partnership*. Thames and Hudson, Londres. (en castellano: (1994) *Los Otros Importantes*. Cátedra, Madrid.
- CHALMERS, F. G.: "Women as art viewers: sex differences and aesthetic preference". *Studies in Art Education* 18/2.
- DALY, M.(1973): *Beyond god the father*. Boston. Beacon Press.
- DEWEY, J.S. (1959): "The School and the Society". *Dewey on Education*. New York.
- DEWEY, J.S. (1967): *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, J.S. (1949): *El arte como experiencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- DIEGO, E. (1987): *La mujer y la pintura del XIX español*. Madrid Cátedra.



- DIEGO, E. (1992): *El andrógino sexuado. Eternos ideales, nuevas estrategias de género*. Madrid, Visor.
- DIJKSTRA, B. (1985): *Idols of perversity*. Oxford University Press. En castellano, (1994) *Idolos de perversidad*. Madrid, Debate.
- DUNCAN, C. (1993): *Virility an Domination in the Xxth Century Vanguard*.
- ECKER, G. (1986): *Estética feminista*. Barcelona, Icaria.
- FEINBURG, S. G.: "Conceptual content and spatial characteristics in boys' and girls' drawings of fighting and helping". *Studies in Art Education* 18/2.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. ; JULIANO, D., LÓPEZ F. CAO, M. Y MARTÍNEZ DÍEZ, N. (2001): *Las mujeres en las Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A.(coord) (2001): *Las mujeres en las Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.
- GARBER, E. (1990): "Feminist art criticism". *Studies in Art Education* 32 (1).
- GARCÍA COLMENARES, C. (1995): "Socialización, estereotipos y agresividad". *Actas: Hacia una Pedagogía de la Igualdad/Em busca de uma pedagogia da igualdade*. Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres.
- GREER, G. (1979): *The obstacle race. The fortunes of women painters and their work*. Secher & Warburg, Londres.
- HABERMAS, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa*. I y II. Madrid, Taurus.
- HARDING, S. (1987): *Feminsm and Methodology*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- HARDING, Sandra (1987): *Feminism and Methodology*. Bloomington, Indiana University Press.
- HARRIS, A., NOCHLIN, L. (1976): *Women artists: 1550-1950*. Nueva York, Alfred A. Knopf.
- HELLER, A. (1999): *Una filosofía de la historia en fragmentos*. Barcelona, Gedisa.
- HICKS, L.E. (1992): "The construction of meaning: feminist Criticism". *Art Education, march*.
- HORKHEIMER, M. (1973): *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Sur.
- HUBER, B.W. (1987): "What does feminism has to offer DBAE? Or so what if Little Red Riding Hood puts aside her crayons to deliver groceries for her mother?" *Art Education* 40(3).
- JIMÉNEZ, J. (1986): *Imágenes del hombre*. Madrid, Técno.
- JULIANO, D. (1992): *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid, Horas y horas.
- KANT, I. (1989): "Respuesta a la pregunta:¿ Qué es la Ilustración?", en VV.AA. *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid, Tecno.
- KELLY-GADOL, J. *The social relation of the sexes. Methodological implications of Women's History*.
- KRULL, E. (1989): *Women in art*. Londres, Studio Vista.
- LAGARDE, M. (1996): *Género y feminismo*. Madrid, Horas y horas.
- L.F. CAO, M. (2002): "Por qué las mujeres no deben mirar. Mujeres y superdotación: aspectos visuales". En PEREZ SANCHEZ, L., DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ P. ALFARO GANDARILLAS, E. (coord.) *Actas del Seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, pp. 263-270.
- L. F. CAO, M. (1990): "La mujer en Chile en la década de los setenta". *Cuadernos Hispanoamericanos*, octubre 1990.
- L. F. CAO, M. (1992): "Feminismo en EEUU en los noventa. WAC te observa, entraremos en acción". *En Pie de Paz*, 1992 y MUAC "versión original".

- L.F. CAO, M. (1993): "¿Quién está enfermo?". *Revista Derechos Humanos y En Pie de paz*, primavera 1993.
- L. F. CAO, M. (1993): "Arte, feminismo y posmodernidad". *Arte, Individuo y Sociedad* n.4,
- L. F. CAO, M. (1993): "Instrumentos para ver la televisión". *Revista Derechos Humanos*, verano.
- L. F. CAO, M. (1996): Prólogo a los catálogos de la Exposición "Ricas y famosas", exposición itinerante Sala de Armas, de Pamplona, Asamblea Regional de Santander y Casa Solleric, de Palma de Mallorca. Junio/ diciembre de 1996.
- L. F. CAO, M.(1997): *Käthe Kollwitz*. Madrid, Ediciones del Orto.
- L. F. CAO, M. (1998): "Sobre mentiras, secretos y silencios", *Revista El sueño de la razón* n°2, pp. 55-63.
- L. F. CAO, M. (2000): *Mujeres y creación artística: recuperar la memoria*. Madrid, Narcea.
- L. F. CAO, M. (2002): "Educar la mirada; género y representación del mundo" conferencia pronunciada en el Congreso Internacional *Educar para una sociedad inclusiva*. Lisboa, 2000, ministerio de Educación de Portugal. Actas del congreso.
- L. F. CAO, M. (2001): "La construcció de la subjectivitat femenina. Qüestions d'identitat. Propostes artistiques" *Ca la Dona* n. 35, abril.
- L. F. CAO, M. (2001) *Geografías de la mirada. Mujeres, creación artística y representación*. Madrid, Al-Mudayna/Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense.
- L. F. CAO, M. "Arte y Heroísmo en los últimos años: la cuestión femenina". *Arte, Individuo y Sociedad*.
- L. F. CAO, M. "La mujer y el retrato: una aproximación al objeto". *Arte, Individuo y Sociedad*.
- L. F. CAO, M. "Dualismos desiguales: Símbolos y significados culturales que se enfrentan en la sociedad actual" *Revista Calviva*, n° 4, enero 1998.
- LA PIERRE, S. y ZIMMERMAN, E. (1997): *Research methods and Methodologies for Art Education*. Reston, Virginia, National art Education Association.
- LEVINAS, E. (1993): *El tiempo y el otro*. Barcelona, Paidós.
- LIPPARD, L. R. (1976): *From the center. Feminist essays on women's art*. Nueva York, Dutton.
- LUCIE-SMITH, E. (1992) :*La sexualidad en el arte occidental*. Cátedra, Madrid.
- LYOTARD (1984). *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.
- MACCOBY, E. Y NAGY, C. (1974): "Myth, Reality and Shades of Gray, What We Know and Don't Know About Sex Differences" *Psychology Today*, december.
- MARMORI, G. (1977): *Iconografía femenina y publicidad*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MARTÍNEZ DíEZ, N. Y LÓPEZ F. CAO, M. (2001): *Diccionario de artistas latinoamericanas y españolas*. Madrid, Horas y Horas.
- MORÍN, E. (1986): *El método*. Madrid, Cátedra.
- MORÍN, E. (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- NOCHLIN, L. (1988): *Women, Art and Power and other essays*. Nueva York, Harper & Row.
- PARKER, R., POLLOCK, G. (1987): *Framing feminism. Art and the women's movement, 1970-1985*. Londres, Pandora.
- PARKER, R., POLLOCK, G. (1989): *Old Mistresses. Art and Ideology*. Londres, Pandora.
- PLATÓN: *República*. Madrid, Gredos.

- POLLOCK, G. (1988): *Vision and Difference. Femininity, feminism and the histories of art*. Londres- Nueva York, Routledge.
- PORQUERES, B. (1994): *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*. Madrid, Horas y horas.
- REEVES, J.B. (1983): "What does children's art work tell us about gender?" *Qualitative Sociology*, 6(4).
- RICOEUR, P. (1995): *Tiempo y narración*. Mexico, S. XXI.
- RICOEUR, P. (2001): *Del texto a la acción*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- ROBINSON, H. (1987): *Visible female. Feminism and Art: an anthology*. Londres, Camden Press.
- ROIG, M. (1981): *Mujeres en busca de un nuevo humanismo*. Barcelona, Salvat.
- SCHILLER, F. (1968): *Kallias. Cartas sobre la Educación Estética del Hombre*. Madrid Espasa Calpe.
- STEINER, G. (1990): *Lenguaje y silencio*. Barcelona, Gedisa.
- VVAA (1987): *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid, Ministerio de Cultura- Instituto de la Mujer.
- VVAA (1990): *La imagen de la mujer en el arte español*. Actas de las III Jornadas de Investigación Interdisciplinar. Madrid, Universidad Autónoma.
- VVAA (1993): *Tras la imagen de mujer*. Guía para enseñar a coeducar. S.U.E.N.S., E.U. de Profesorado de E.G.B. de Palencia, Universidad de Valladolid, Palencia
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós.

## **La educación artística no formal en el ámbito de talleres de tiempo libre y aulas de cultura.**

Non-formal artistic education, in the area of workshops carried out in spare time and cultural activities.

Edurne Uria Urraza.

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen: El texto supone un acercamiento a un terreno de trabajo desatendido, la educación artística en aulas de cultura y talleres de tiempo libre, reivindicándolo como materia de investigación, que permita su mejor conocimiento y su integración en una perspectiva amplia de los contextos educativos que nos competen.

Palabras clave: educación artística, educación no formal, formación de formadores

Summary : The text proposes getting closer to a neglected area of work, that is to say artistic education in cultural activities and spare time workshops, claiming that it is a research subject that should allow a better understanding of it and its integration into an extensive perception of the educational contexts that we are concerned with.

Keywords : artistic education, non-formal education, training of trainers

Este escrito tiene un carácter claramente especulativo, ya que no se sostiene en una trayectoria de investigación consolidada en nuestra universidad, aunque exista una tesis doctoral inscrita al respecto\*, que comparte la preocupación propia por un ámbito de trabajo que considero del todo desatendido: la enseñanza del arte en el tiempo de ocio, en talleres y/o aulas de cultura de diversos tipos.

Nos referimos a la educación artística no formal, en el sentido utilizado por Coombs y Ahmed (1973), que denominan educación no formal a toda aquella actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. Se diferencia así de la educación formal, impartida en las instituciones escolares y de la informal, descrita como proceso abierto a partir de las experiencias y de la relación con el medio ambiente.

Pienso que no es necesario justificar por qué este lugar de trabajo se encuentra dentro de nuestras competencias para la investigación, pero me gustaría detenerme un momento en ello.

1º- Concentra un gran número de usuarios/as y de enseñantes, en su mayor parte provenientes de Bellas Artes.

Dentro de las facultades de Bellas Artes, un elevado número de alumnos y alumnas transita por estos territorios como forma de ganar un dinero extra y, una vez finalizada la carrera, deseada o no, constituye una salida laboral alternativa nada desdeñable, al menos desde el punto de vista cuantitativo.

El tipo de usuarios y usuarias es amplísimo y tan diverso, como múltiples las variantes de contenidos y nombres que los talleres adoptan. El reto que esto supone para la investigación es obvio, pero también puede leerse como riqueza del campo de estudio y nos invita a hacernos múltiples preguntas sobre la amplitud conceptual que se esconde bajo el amplio paraguas de nuestra área en los talleres.

2º- En especial, la investigación es necesaria por que estamos asistiendo a un desplazamiento de la formación artística hacia contextos no reglados: gabinetes de museos, talleres diversos, intervenciones en entornos urbanos, medios de masas...

En el caso de los talleres dirigidos al público infantil, este desplazamiento es mas que notorio. El papel de guarderías que cumplen en muchos casos las actividades extraescolares, no pasa desapercibido a nadie y se acomoda perfectamente a la necesidad de liberar de materias como la que nos ocupa el, cada vez mas apreciado, tiempo escolar.

\*MARKINEZ, Leire, tesis en proceso de elaboración: *La educación artística no formal. La situación de los talleres de pintura de las Aulas de Cultura de Guipúzcoa*

Tradicionalmente hemos centrado la atención en la formación de profesorado para secundaria en las facultades de Bellas Artes y también, en los últimos años, se ha desarrollado una gran sensibilidad hacia la educación no formal, pero mayoritariamente concentrada en la labor pedagógica de museos y galerías, creando asignaturas específicas o líneas curriculares.

La larga historia de enseñanza marginal, que se escapa a cualquier forma de planificación centralizada, que se practica en ámbitos casi-privados, en muchos casos de manera precaria, parece impregnar de forma mas o menos consciente nuestro pensamiento como docentes en la universidad, del mismo modo en el que posiblemente impregne el de aquel profesorado al que nos referimos en los talleres.

Esta falta de atención debe ser revisada en un momento en el que teorizamos sobre la importancia de los contextos de aprendizaje cotidianos, sobre la necesidad de tener en cuenta todos y cada uno de los lugares y fuentes que dan origen y convergen en nuestras construcciones sobre los hechos artísticos.

De hecho, el despegue de la educación no formal ha estado asociado a las crisis de los sistemas educativos formales, esperando que cubra precisamente los espacios perdidos en ésta y las expectativas de un mundo cambiante, en el que los seres humanos no dejamos de aprender y el propio concepto de tiempo libre ha cambiado. También se entendió como un potencial instrumento de lucha contra las desigualdades sociales (universidades populares, centros cívicos etc.), como facilitadora de la cohesión social y de la formación de una ciudadanía crítica y solidaria. La influencia real en los sentidos señalados parece hoy en día bastante limitada, pero quizá es el momento de, al menos en el terreno de la educación artística, resituar las funciones que este tipo de centros puede cumplir.

3º- Podemos y debemos poner en relación el desarrollo de este entorno de trabajo con el hecho de que aparentemente existe una mayor demanda de consumo de arte en la sociedad, que se manifiesta de múltiples maneras y que adquiere características muchas veces contradictorias, como es el fenómeno social de los grandes museos de masas. Las preguntas que podemos hacernos son diversas: ¿Qué aspiraciones con respecto al acercamiento a los hechos artísticos trata de llenar la asistencia a talleres en los usuarios y usuarias?, ¿Estas aspiraciones son de índole diferente que las relativas a otros fenómenos de extensión artística?, ¿Cubren parcelas complementarias, diferentes, divergentes?, ¿Estas aspiraciones han variado o permanecen estables en un reducto cerrado al margen de los cambios culturales a los que asistimos? Y sobre todo: ¿Cómo encaramos, conceptualizamos, entendemos estas demandas desde los paradigmas actuales de educación artística?

**Si tuviéramos que formular una hipótesis genérica diríamos que es un ámbito de trabajo al que difícilmente llegan las innovaciones educativas y en el que se pierde o desdibuja enormemente cualquier reflexión actualizada sobre el arte.**

**En general, sin miedo a equivocarnos, estos lugares de acercamiento al arte, los talleres de diversos tipos, aparecen como centros con dinámicas propias, aislados, donde prevalecen miradas y concepciones del arte y de la educación artística que pueden tacharse de tradicionales y que aparentemente poco ayudan para la comprensión de los complejos fenómenos del arte actual. Cuentan con una escasa relación con otros espacios de educación artística reglada en cuanto a contenidos y metodología, padecen en muchos casos, de unos problemas importantes de infraestructura y de precariedad laboral del profesorado que no ayudan a su desarrollo.**

Todas estas particularidades han sido ampliamente descritas para los entornos de educación no formal en general. Trilla (1996) pone de relieve la diversidad de funciones y también de métodos, procedimientos e instituciones que en la educación no formal se utilizan y que pueden ir desde sofisticadas tecnologías hasta instrumentos de lo más artesanal y rudimentario. La educación no formal parece, siguiendo al autor, particularmente idónea para cometidos relacionados con la satisfacción de necesidades muy inmediatas y próximas y por ello están en muchos casos orientados a producir efectos a corto plazo. Los medios no formales acogen a grupos variables en cuanto a edad, y en cualquier caso, casi nunca con agrupaciones tan rígidas como en el sistema formal. La participación de los educandos se origina a partir de intereses y necesidades personales y conscientemente asumidas (en el caso de los adultos...) y ello repercute de manera notable en los aspectos metodológicos. El reclutamiento de educadores/as y docentes es muy variable, así como también lo es su estatus profesional y la formación previa requerida. Con respecto a los contenidos, son tan diversos y dispares como los objetivos que se quieren alcanzar y se caracterizan por:

- Los programas no formales facilitan en gran medida la selección y adaptación de los contenidos a destinatarios y entorno concreto.
- Tienden a ser contenidos muy funcionales y de carácter menos abstracto e intelectual que los de la educación formal.
- Los medios no formales acogen contenidos presentes en la cultura que el academicismo del sistema formal generalmente olvida o rechaza.

Los procedimientos individualizados, encuentran en la educación no formal un terreno abonado y, según el autor, puede ser un entorno de trabajo muy permeable a la introducción de nuevos métodos y técnicas por carecer de la rigidez y de la inercia de las instituciones. Hay flexibilidad en la utilización del tiempo y las metodologías abiertas pueden permitir métodos de evaluación menos académicos y convencional.

El análisis de Trilla, está poniendo de hecho de relieve, junto a problemas palpables, aspectos que pueden ser leídos como muy positivos de la educación no formal, pero que temo no sean del todo explotados en los centros de educación artística a los que nos referimos, al menos en la gran mayoría de los casos. De todos modos nos lleva de nuevo a la necesidad de analizar de forma mucho más detenida y constructiva en el área, un contexto de aprendizaje que ofrece unas posibilidades de actuación diferentes y complementarias a las de la educación formal.

En paralelo, necesitamos mirar con minuciosidad, convirtiéndolo en objeto de investigación, los procesos internos que se dan en este tipo de centros por parte de los sujetos activos que en ellos participan.

El análisis del pensamiento del profesorado estaría en primer plano. Conocer como conceptualizan la educación artística a impartir en estos entornos y también como conceptualizan el arte. Saber cómo se enfrentan a unas demandas del alumnado, muchas veces manidas o pobres, pero por otro lado “cómodas” de resolver (hacer bodegones para regalar, hacer cosas bonitas, útiles etc...).

A este respecto es muy importante hablar de la procedencia y formación del profesorado, para comprender o interpretar mejor la forma en que se sitúa ante la enseñanza:

- Si proviene de una formación como Bellas Artes, en cuyo caso quizá utilice concepciones diferentes para diferentes entornos de aprendizaje y maneje ideas sobre el arte contrapuestas en su trabajo como artista y como docente.
- Si se trata de artistas aficionados, de cierta edad, de formación autodidacta o no, nos podemos encontrar con un amplísimo panorama y con unas historias personales que les lleven a mantener relaciones muy diversas con la producción artística actual y con experiencias educativas igualmente dispares.

Pero no solo entran en juego las variables directamente relacionadas con las concepciones del arte y la educación artística del profesorado, sino también las ideosincráticas de un ámbito de trabajo muchas veces marginal.

Gairín (1999), señala en este sentido una serie de problemas endémicos de la educación no formal que perfectamente nos pueden ilustrar nuestro terreno de estudio:

- Inestabilidad laboral de los técnicos
- Malas condiciones laborales
- Falta de experiencia y formación
- Falta de recursos financieros

- Inestabilidad/provisionalidad de los usuarios
- Diferentes niveles de información/formación entre los usuarios y usuarias
- Escasa participación en la toma de decisiones
- Poca conexión con el entorno
- Falta de infraestructura o infraestructura inadecuada
- Inseguridad/falta de perspectivas de futuro

Sin duda no pueden obviarse los problemas de infraestructura de todo tipo como mediatizadores del aprendizaje y las derivas metodológicas, así como de las posiciones de partida del profesorado y alumnado.

Pero además es fundamental que se preste atención a las construcciones sobre el arte y los/las artistas del alumnado.

Sus historias, sus vivencias con respecto a la experiencia artística, sus criterios estéticos, merecen acercamientos metodológicos cuidados de tipo cualitativo para interpretar sus expectativas.

Podemos encontrar construcciones muy asentadas probablemente en el caso de los adultos, pero aún en desarrollo para el amplísimo público infantil al que no podemos olvidar. En este segundo caso, tampoco podemos olvidar las expectativas de padres y madres, apoyadas a su vez en criterios poco sensibles o claramente reacios a nuevas apuestas de educación artística. La tolerancia también está mediatizada en este caso por la regla económica de: “el que paga manda”.

La enorme responsabilidad de que estos talleres de diversa índole estén sirviendo de herramienta de reproducción social de una idea de arte que ya no sirve, debería de preocuparnos. A pesar de ser conscientes de las dificultades implícitas en el vencimiento de unas barreras tan grandes como las descritas hasta ahora, es importante al menos que conozcamos con el mayor detalle posible sus entresijos convirtiéndolo en un lugar de investigación.

Investigación que se muestra de nuevo enormemente compleja y sugerente si adoptamos la perspectiva de que son entornos ricos y complejos desde el punto de vista sociológico y antropológico, donde se ponen de manifiesto necesidades no estrictamente de consumo de arte.

La más obvia y visible es quizá la de necesidad de relación social. Los talleres de arte en un sentido general cumplen un importante papel en la gestión del tiempo de ocio de muchas personas adultas y también en la infancia. A este respecto podemos hacer alguna reflexión acompañándonos de nuevo por el trabajo de Trilla (1993) que distingue entre tiempo disponible y no disponible en nuestra sociedad.

Tiempo disponible es definido como aquel que podemos utilizar autónomamente, en contraposición con el que el individuo tiene comprometido por ocupaciones a las que difícilmente puede sustraerse. En este tiempo podemos optar por buscar ocupaciones autoimpuestas, adquiriendo un compromiso, aunque sea de forma autónoma y voluntaria con alguna instancia ajena a nosotros mismos. El acudir a un curso de inglés puede ser un ejemplo. En cualquier caso en este tipo de actividades el énfasis o la



motivación fundamental radica en la consecución de algo distinto a la propia gratificación que es capaz de producir la actividad misma.

Pero dentro del tiempo disponible, se puede hablar de actividades de “ocio”. Trilla (1993) se refiere a tres características específicas de éste tipo de actividades:

- La autonomía. Autonomía en el sentido de libertad de elección de la actividad y autonomía en el sentido de que el individuo, durante la actividad de ocio conserva plena responsabilidad sobre el desarrollo de la misma y la manera de realizarla. P. Ej. la afición a la jardinería.
- El autotelismo. La actividad de ocio es deseable no en función de lo que produce posteriormente, sino en sí misma. Aún cuando la actividad pueda producir en muchos casos un resultado o algún bien material, y que incluso, una de las motivaciones del individuo sea la de conseguir tales productos, el sentido primero de tal actividad es la satisfacción intrínseca que ella es capaz de generar.
- Es un quehacer placentero, satisfactorio, grato al ejecutante.

En resumen, el ocio, independientemente de la actividad concreta de que se trate, consiste en una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación autotélica y autónomamente elegida y realizada, cuyo desarrollo resulta placentero al individuo.

¿De que nos sirven estas definiciones para nuestro trabajo?. Pienso que los talleres de arte en un sentido general, sobre todo pensando en el público adulto, aún siendo actividades que suponen un compromiso con una institución educativa no formal, comparten características que las hacen partícipes de la definición de actividades de ocio. Una de las razones de que la actividad sea placentera en si misma, puede ser juntamente el que cubre la necesidad de relación social. Las dinámicas que se establecen dentro de un aula de cultura de orden personal, pueden ser altamente interesantes para comprender los procesos de aprendizaje o cómo pueden mediatizar aspectos metodológicos.

Pero por otro lado, las actividades relacionadas con el arte pueden definirse también como deseables en si mismas como actividad, al margen de lo que producen y la clave de su alta demanda estaría ligada a ello. Cabría entrar aquí en dos direcciones de reflexión:

- El tradicionalmente adscrito valor terapéutico a las actividades artísticas, que cuenta entre nosotros/as con líneas de investigación bastante asentadas.
- La educación artística entendida, como complemento deseable para la formación integral de los individuos postulada largamente desde los clásicos y cuya pista se puede seguir a lo largo de la historia de la teorización de la educación artística. Pero también entendida en un sentido un poco mas estrecho, como “adorno” de las elites (Castiglione etc). La aspiración de que los privilegios de las clases mas favorecidas, también en lo que se refiere al disfrute de la cultura, lleguen a todos los individuos, impregna sin duda también este entorno de educación no formal.

Hay otro aspecto de enorme interés que no podemos pasar por alto y es el sesgo de género, la presencia mayoritaria de mujeres, sobre todo en los talleres dirigidos al público adulto.

El hecho de que exista una mayor tasa de agrupamiento de mujeres en este tipo de actividades sociales ha sido largamente estudiado y no cabe duda de que pesa sobremanera la necesidad de las mismas de buscar una salida de los entornos privados, que no ha sido posible por otros medios como el del trabajo fuera del hogar.

Pero además se puede hablar en especial de feminización de determinados sectores de la educación artística (ahora ya casi todos, pero quizá éste en especial) y que parece estar en relación directa con la concepción de la misma como adorno. La bibliografía, ya muy extensa que proviene de la investigación feminista de los hechos artísticos, abunda en ello y en las particularidades de la educación artística dirigida a las mujeres (Bartra 1987, Estrella de Diego 1987, Porqueres 1992, Méndez 1988,... entre muchas otras) y abre un panorama tremendamente sugerente para la investigación en el terreno que nos ocupa. También Efland (1990) hace una reflexión sobre el carácter marginal que acompaña inevitablemente a la educación artística cuando ésta es entendida como adorno y así parece haberlo sido en el acercamiento de las mujeres al arte a lo largo de la historia. El autor se refiere a cómo la escuela no ha dejado de considerar esta materia como un mero adorno y de ahí que pueda ser fácilmente expulsada de sus muros y hasta cierto punto definida como “feminizante”.

Cabría incluir también desde una perspectiva sociológica y antropológica el jugoso tema de las políticas culturales y su concreción en materia de arte que inevitablemente impregna nuestro terreno de estudio.

A sabiendas de que la educación no formal, puede ser tan alienante, ineficaz, burocrática, obsoleta, estática y uniformadora como la educación formal, al menos que estas palabras sirvan para que entre nosotros y nosotras se mantenga la necesaria ilusión de cambio con que miramos a otros contextos de enseñanza y nos impulsen a conocerla un poco mejor de lo que la conocemos, contemplándola como lugar de trabajo aún por desarrollar.

## Bibliografía

BARTRA, E. (1987): *Mujer, ideología y arte. Ideología y política en Frida Kahlo y Diego de Rivera*. Barcelona. La Sal.

DE DIEGO, E. (1987): *La mujer y la pintura del siglo XIX español*. Madrid, Cátedra

EFLAND, A.(1990): *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. Teachers College Press, New York. Columbia University

GAIRIN, J.(1997): “Perspectivas actuales de la organización y dirección de instituciones educativas de educación no formal”. En *Actas de las II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos*. Universidad de Granada.

GAIRIN, J.(1999): “La evaluación de instituciones de educación no formal”. En JIMENEZ, B.(Coord ): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid, Síntesis

GARBER, E.(1990) "Implications of feminist art criticism for art education". *Studies in Art Education*. 32(1), 17-26

LLULL, J.(2001): *Teoría y práctica de la educación en tiempo libre*. Madrid, Editorial CCSPUIG ROVIRA, J.M. y TRILLA, J.(1996): *La Pedagogía del ocio*. Barcelona, Alertes.

MENDEZ , L.(1988) "Género, Arte y Obra" en *La mujer y la palabra*, Ed. Primitiva, Casa Baroja.

PORQUERES, B.(1991): "Las mujeres en la Historia del arte". *Cuadernos de Pedagogía* 191(abril de 1991) pp52-54

TRILLA, J.(1993): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ariel,

TRILLA, J.(1993): *Otyras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Anthropos.

VALLE MADEAO, S. (2000): *La enseñanza del arte en la educación de adultos. Sistema Educativo no formal*. Tesis inédita, dirigida por MARTINEZ. N. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes.

## *Almas gemelas: artes y medios*

Twin souls: Arts and media

Ricard Huerta

Universitat de València

Resumen: En este artículo se presentan un conjunto de afinidades entre la educación artística y los medios de comunicación. Una serie de factores históricos nos llevan a plantear la necesidad de acercar la reflexión y la práctica de la educación artística hacia determinados aspectos de los medios que podrían determinar una mayor adecuación de muchos de nuestros propósitos a la realidad actual de la sociedad de la información. Puede que una opción favorable al tratamiento de los medios desde nuestra área sea decisiva en el futuro, ya que la presencia mediática resulta determinante en las referencias culturales de las generaciones más jóvenes. También resultaría de gran ayuda para ampliar tanto las investigaciones como la sensibilidad de los poderes políticos hacia nuestra área.

Palabras clave: Educación artística, medios de comunicación, estudios culturales, sociedad de la información

Summary: In this article a series of affinities between artistic education and mass media are presented. A series of historical factors lead us to establish the need to bring the thinking behind and the practice of artistic education closer to certain aspects of the media that could mean a more appropriate fit between many of our proposals and the current reality in areas of the information society. It could be that a positive option towards the treatment of the media in our area might be decisive in the future, due to the fact that the presence of the media is a determining factor in the cultural references of the younger generations. It should also be of great help in order to extend both research and the sensitivities of political powers towards our area .

Keywords: artistic education, mass media, cultural studies, the information society

El presente artículo desarrolla una serie de paralelismos y concomitancias entre dos paradigmas tan vastos y complejos como pueden ser el de la Educación Artística y el de los medios de comunicación de masas (en adelante "media"). Puede que nuestra intención de enlazar dichos ámbitos resulte en estos momentos un tanto arriesgada, ya que partimos de una tradición anclada en la parcelación de los territorios del arte frente al poder ostentado por los medios de comunicación. En nuestra justificación teórica indagamos a partir de la sutil frontera (estadio liminar) que separa ambos aspectos del conocimiento, insistiendo en sus capacidades comunicativas, y desde luego con la intención de reclamar para el campo de acción de la Educación Artística la posibilidad de estudio, investigación, enseñanza y aprendizaje de los *media*.

Algunos autores relevantes han promovido en sus trabajos la simbiosis entre las artes y los *media*, desgranando las contradicciones que afectan a ambas entidades de esencia cultural. De aquí nace nuestro respeto y reconocimiento hacia las aportaciones de figuras esenciales como Benjamin, Adorno, Eco, Barthes, Morris o Bourdieu. Cada uno desde su posicionamiento teórico y epistemológico (la teoría crítica, la semiótica, el psicoanálisis o los estudios culturales) han sabido emparentar el arte y los medios de masas desde diferentes perspectivas. Con sus reflexiones han dotado de trasfondo histórico a la propuesta que aquí se defiende: que las manifestaciones del arte están por lo general, y en mayor grado en la actualidad, tremendamente vinculadas a los procesos mediáticos. Además, existe también otro factor coyuntural que afecta de manera decisiva al área de conocimiento a la cual representamos, ya que nuestro futuro como investigadores y docentes estará condicionado en buena medida por la capacidad que desarrollemos para adaptar las prácticas docentes de la Educación Artística a los nuevos formatos tecnológicos. Tanto es así, que las posibilidades de ampliar el espectro pasan por encontrar vínculos que nos aproximen a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y en general a los diferentes aspectos de la comunicación de masas en los que podamos intervenir como profesionales de la Educación Artística. En función del interés con que abordemos la cuestión podremos descubrir y reclamar nuevas parcelas de investigación, así como una mayor presencia en los futuros planes de estudio, siempre sin perder de vista nuestra vocación de profesores e investigadores en la vertiente de las humanidades.

El interés del profesorado de Educación Artística por los medios audiovisuales (segmento decisivo en el entorno mediático) debería haber existido siempre, incluso aumentado de manera progresiva. Nada de esto ha sucedido hasta el momento, a pesar de converger suficientes elementos como para considerar que el cine y la televisión se han convertido en las dos fuentes de recepción más relevantes de la actual cultura visual. No solamente hemos demostrado un insuficiente interés hacia el cine y la televisión -y hacia los estudios culturales en general-, sino que además nos hemos permitido el lujo de ignorar las tremendas posibilidades que contienen en sus mensajes visuales ciertas expresiones de calado mediático, desde las producciones gráficas de la prensa hasta las fotografías de periódico, pasando por las composiciones tipográficas de las revistas o los esquemas visuales de los anuncios. Con estos precedentes (yo casi me atrevería a considerarlos "antecedentes penales"), lo más probable es que continuemos sin prestar la más mínima atención al vertiginoso proceso que se está generando en Internet, lo cual ya adquiere tintes preocupantes en los inicios del siglo XXI, en plena era de la información. No estoy intentando ensalzar ni las tecnologías ni las dinámicas científicas, ya que a mi entender se trata de procesos que siguen un ritmo adecuado en función del devenir social, político, económico y cultural. Lo que me preocupa es que como profesionales de la Educación Artística no intentemos adecuar nuestras

capacidades a las cadencias con las que se rige una sociedad muy imbricada en los procesos mediáticos. Es más, reivindico el arte como uno de los medios de comunicación de masas que mejor ha amoldado sus registros a cada época de la historia. Si esto es así, ¿Por qué motivo los profesionales de la Educación Artística habríamos de descuidar la enseñanza y la investigación de los *media*?

En mi formación universitaria se han ido combinando los estudios de materias artísticas (bellas artes, música) y de materias más centradas en los aspectos de la información (comunicación audiovisual). Tras haber podido contrastar los efectos, defectos y esencias de ambos territorios educativos en la propia trayectoria personal y docente, he llegado a conclusiones que pueden entroncar con algunas ideas previas respecto a las disciplinas citadas, que por lo general se han convertido en auténticos compartimentos estancos. Los espacios del arte y de los medios de comunicación están mucho más imbricados de lo que tradicionalmente se ha podido considerar. Es por ello que definiendo una mirada nueva hacia ambas áreas disciplinares como objeto de estudio e interés, de cara a conjugar cuestiones y propósitos. Pero ante todo quisiera incidir en la posibilidad de que los profesionales de la Educación Artística asumamos como terreno propio el ámbito mediático, no solamente por lo que se refiere a la indudable carga presencial que adquieren las imágenes en la formación artística y estética en general, sino basando nuestra acción en la problemática actual de la investigación y la docencia respecto a los medios de comunicación, ya que se trata de un debate abierto tendente a procurar una formación humanística amplia para los ciudadanos de Europa.

### *Les liaisons dangereuses*

Recorriendo el espectro que enlaza el arte y los *media* nos remontamos a los estudios filosóficos propiciados por los miembros de la llamada Escuela de Frankfurt. El más reluciente de los astros de esta constelación de pensadores es sin duda Walter Benjamin, patriarca y protagonista de los primeros escauceos al respecto allá por la década de 1920. Benjamin redacta el que sin duda será el ensayo más revelador sobre el tema, titulado *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Se trata de una pieza clave y premonitoria, ya que establece algunos postulados sobre los cuales se basaría posteriormente la denominada *teoría crítica*, desarrollada por Adorno y Horkheimer. En la obra de estos autores titulada *Dialéctica de la Ilustración*, se introducía el importante concepto de "*industria cultural*". A causa de la persecución por parte del régimen nazi de Hitler, Adorno se vio obligado a emigrar a los Estados Unidos. En Chicago se estableció el "cuartel general" de algunos de quienes habían sido

los representantes de la llamada Escuela de Frankfurt. Debido a los avatares de la Segunda Guerra Mundial, el libro *Dialéctica de la Ilustración* sufrió una serie de modificaciones, que alteraron significativamente el texto desde la primera redacción de 1944, de nuevo modificado en 1969. A pesar de que la visión de Adorno sobre los medios de masas resulta siempre revisable, su trabajo es rotundo ya que propicia una serie de lecturas y conceptos aplicables a lo que ha sucedido posteriormente, incluyendo las diversas posturas más favorables a una revisión de los medios como fuentes de magma cultural sin reminiscencias peyorativas.

Walter Benjamin en su ensayo *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (elaborado en 1936) insinuaba las posibilidades progresivas de la tecnología moderna asociándolas de varias maneras con los experimentos y peligros del arte moderno. Las implicaciones sociales, políticas y culturales que preconizó Benjamin están latiendo en cada uno de nuestros análisis actuales. El autor consideraba la posibilidad de realizar numerosas reproducciones de cualquier obra como una amenaza al *aura* de la obra de arte, es decir, a nuestro sentido de su unicidad en el espacio y el tiempo, los mitos de su absoluta permanencia y distancia transcendente del mundo material. Para Benjamin, el cine rompe o disuelve realmente ese sentimiento de *aura*. Esto se debe en primer lugar a su efecto emocional, que depende de la disposición y compromiso del espectador más que del éxtasis y la contemplación, ya que las interrupciones constantes del cine anulan cualquier punto de descanso para el espectador, impidiendo el reconocimiento de un mundo familiar. El cine dispone de un amplio repertorio de técnicas con las cuales suple un espacio experimentado por un espacio investigado de forma activa. La destrucción del aura espiritual del arte también se llevaría a cabo en las formas cinematográficas de producción; de hecho, el efecto de unidad se consigue gracias a la tecnología.

El análisis de Benjamin sobre la vulnerabilidad del aura artística en la reproducción mecánica insistía en la necesidad de un espectador activo y evaluador en la cultura de masas. La reproducción mecánica ofrece el panorama de un arte que vuelve a relacionarse con el mundo en que es producido y recibido. Benjamin consideraba el cine como la forma más representativa de lo moderno en su ataque al aura artística, aunque también es cierto que nuestro autor parece haber pasado por alto la capacidad del cine para crear y sostener el aura artística o el mito del aura. En este sentido conviene definir las prácticas cinematográficas alternativas frente al modelo dominante de Hollywood y las convenciones narrativas que lo caracterizan. En cualquier caso, existen ciertos resortes en el ensayo de Benjamin que no vamos a perder de vista: la relación entre el poder y los usos de las artes, el devenir de los comportamientos de las masas en función de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación, así como la condición de *aura artística* –también llamada *aura benjaminiana*– en determinadas expresiones.

Todo ello mantiene vigente su valor en el actual momento de cambios, especulaciones y espacios intermedios.

En determinadas instancias, la asociación entre artes y medios resulta tan pregnante, que incluso me atrevería a pronosticar la identidad de las artes como un auténtico medio de comunicación de masas con idiosincrasia propia, con una serie de particularidades más o menos coincidentes con las que rigen el resto de manifestaciones mediáticas. Esto se hace más evidente en las diversas lecturas que pueden surgir en función de los espectadores o de cada periodo histórico. El momento actual es sin duda un aglutinador de voluntades en este sentido, y las fronteras entre las artes y los *media* resultan cada vez más imperceptibles. A pesar del empeño que sigue persistiendo entre quienes ven en las artes un territorio infranqueable, lo cierto es que ya son numerosas las voces que indagan en las zonas liminares que separan/unen los espacios entre medios y artes, estableciendo así una especie de puentes o bisagras que los enlazan. En numerosas ocasiones resulta incluso difícil establecer una verdadera distancia o separación entre los espacios de las artes y los medios. De hecho, dichos territorios de nadie, como zona de flujos, son en realidad el campo de cultivo de los mejores resultados para artistas, periodistas y publicistas.

### *Mars Attacks! & Crónicas Marcianas (frente a la obsesión por la autoría, caldo de cultivo narcisista)*

Al igual que ocurre con el cine, la televisión y el vídeo son medios de comunicación cultural que emplean técnicas de reproducción tecnológica. Podemos intuir que estructuralmente superan a la narración moderna del artista individual que luchaba por transformar un medio físico determinado. Es más, en las artes reproducibles del cine y el vídeo se encuentran los primeros pasos de un espíritu radical, ya que se evoca un cierto anonimato muy enfrentado a la tradición moderna del exacerbado *ego* artístico. Los tres abarcan el mundo de la cultura de masas, pero también el de la cultura minoritaria de vanguardia. Se ha llegado a decir que el vídeo ejemplifica con particular intensidad la dicotomía postmoderna entre las estrategias interrumpidas de vanguardia y los procesos de absorción y neutralización de este tipo de estrategias.

Para Wyver (1986) la forma dominante de televisión se había establecido en la “confianza”, es decir, la transmisión de la realidad directa en su tiempo real, aparentemente sin selección ni control precedentes. Pero frente a esta forma derivada de la emisión en directo de noticias y deportes, Wyver sitúa la tendencia postmoderna de una televisión que reconoce libremente la obra del significante visual sin pretender la



transmisión de lo “real”. Queremos aquí establecer un paralelismo con las artes y su evolución dentro del panorama de la era moderna. Si bien la pintura renacentista buscaba afanosamente un componente de “realidad” en sus preceptos, la primera televisión se concibió como un verdadero espejo de la realidad. Del mismo modo que hemos observado a lo largo de los siglos un cada vez más regocijante alejamiento de cualquier “realidad” ajena al propio lienzo, podemos también pronosticar un paulatino alejamiento del hecho real desde la televisión, ya que se convierte en un lenguaje que se devora y engrandece él mismo con sus propios elementos.

La película como texto es un argumento válido que en televisión cobra sentido intemporal, y también en cine cuando se decide estrenar de nuevo películas antiguas (el caso Disney es paradigmático, pero también Spielberg decide reponer veinte años después de su estreno el film *E.T.*, y existe un periodo más o menos constante de reposición en cartelera de *Gone with the wind*). Aquí entran en juego, evidentemente, factores de mercado, pero lo cierto es que la programación de televisión se nutre básicamente de películas de cine. Y es que en la industria cultural, al igual que ocurre con los grandes *trusts* del mercado financiero y comercial, las diferentes formas iniciales se convierten en plataformas de flujos conectados, perdiendo progresivamente los perfiles estrictos de cada producto para pasar a ser una amalgama de estados.

Algunas teorías de la cultura contemporánea expresan un doble compromiso: en primer lugar, generando una especie de ímpetu democrático que pretende salvar el vacío entre la alta cultura elitista y la cultura popular de masas, y en segundo lugar creando un léxico de subversión cultural heredado en parte de la cultura moderna y sus teóricos de vanguardia. Es probable que la cultura de masas nunca vuelva a ser ese agonizante antagonista de la creatividad individual -tal y como preconizaba Adorno-, y que los esfuerzos de una parte de la crítica se centren en la acreditación de la cultura de masas como potencial subversivo o progresista. En cualquier caso, los estudios sobre la televisión deberían acomodarse de algún modo a la intensa variabilidad de los medios de comunicación electrónicos contemporáneos, así como a las formas, e incluso lugares en que se experimentan.

Más que considerar la televisión como una forma cultural específica, Jean Baudrillard la trata como una metáfora del régimen de simulación de las culturas occidentales contemporáneas, afirmando que la vida social de estas sociedades ha sufrido transformaciones fundamentales. En épocas anteriores se daba un conjunto de contrastes entre la vida pública y la privada, entre el ser subjetivo y el mundo objetivo. En la actualidad estas relaciones han sido neutralizadas. La metáfora que emplea Baudrillard para representar el fracaso de la dicotomía sujeto-objeto es la pantalla. La pantalla de televisión o de un ordenador no puede considerarse como un objeto al que se mira, con las convencionales formas físicas de proyección; por el contrario, la pantalla choca con

nuestros deseos y representaciones y se convierte en la forma que encarna nuestros mundos físicos. Lo que ocurre *en* la pantalla no está ni en la pantalla ni en nosotros, sino en un espacio complejo, virtual, entre ambos. La masa ingente de representaciones, en el cine, la televisión, la publicidad, etc., no sólo amenaza la integridad del mundo privado, sino que acaba realmente con las verdaderas distinciones entre lo público y lo privado. Mientras que la televisión ataca los mundos privados de individuos reales observando y retransmitiendo su intimidad, el mundo privado se acerca al mundo público de los eventos históricos, asequibles en cualquier salón gracias a la televisión. Lo más característico de esta situación es su enorme visibilidad, tan excesiva que Baudrillard la denomina *obscenidad*: “(...) *la obscenidad comienza precisamente donde ya no hay más espectáculo, más escena, cuando todo se convierte en transparencia y visibilidad inmediata, cuando todo está expuesto a la luz cruel e inexorable de la información y la comunicación*” (Baudrillard, 1985: 130)

En lo referido al cine, con muchos más años "en cartel" que el medio televisivo, Frederic Jameson ha esbozado un criterio propio sobre la herencia moderna, según el cual los grandes monumentos del cine del siglo XX se distinguen por la intensidad con que desarrollan e investigan sus naturalezas artísticas. Al igual que la pintura, la música y la literatura modernas, el cine moderno también rechaza y exhibe a un mismo tiempo su condición de mercancía por medio de autorreferencias estilísticas. Por un lado, el cultivo del estilo es la forma en que el artefacto parece reconocer que existe en el mercado como algo para ser comprado e intercambiado, perdiendo sus funciones internas más inmediatas y su relación con estructuras sociales colectivas. Por otro lado, ese estilo es el medio por el que la mercancía se mantiene alejada del mercado, gracias a una especie de intensificación de la lógica de división y especialización que posibilita la rápida conversión en mercancía, la afirmación extrema del estilo individual mejora el mercado e inmuniza el artefacto-mercancía de su completa absorción (Jameson, en *Postmodernism and the video-text*: 222-223). Jameson pretende que el énfasis moderno en el estilo es una insistencia en la expresividad agonizante de lo individual. En la cultura contemporánea, la idea moderna de estilo conduce a una cultura de estilos múltiples, combinados entre sí, regenerándose en una furiosa polifonía de voces descontextualizadas. Films como *Star Wars* no recrean un emplazamiento histórico particular, sino la experiencia cultural de un periodo determinado. Al igual que ocurre con la televisión, la multiplicidad estilística es lo que caracteriza el cine actual, gracias a la creciente disponibilidad en vídeo de viejas películas, así como por las constantes reposiciones televisivas.

El alumnado universitario de este inicio de siglo basa buena parte de sus criterios éticos y estéticos en aquello que los medios de comunicación le han suministrado a lo largo de sus años de infancia y juventud. Éste es un dato del cual no podemos alejarnos en exceso, ya que su desatención supondría un irreparable distanciamiento de los intereses

que tienen nuestros alumnos. Pero además la responsabilidad es doble, ya que si pretendemos acercar a nuestros universitarios hacia el universo del arte, tendremos que ocuparnos de hacerles partícipes de algún dato relevante para ellos. Y sin duda, lo más cercano a ellos es el discurso mediático. En cualquier caso, las vanguardias ya no pueden ser el único bastión al cual asistir cuando intentamos inculcar estrategias y prácticas artísticas a nuestro alumnado.

Benjamin opinaba que con la secularización del arte, la autenticidad sustituía el valor cultural. Entran aquí en escena las dudas sobre la marginalidad, a partir del momento en que la obra de arte se transforma en mercancía. Cuando analiza las funciones del actor de cine (contrastado con la presencia real del actor de teatro), al igual que cuando descifra la presencia del original en cualquier faceta dotada de artisticidad, Benjamin desgana los efectos de la distinción entre público y autor, que gracias a los medios de masas pierde progresivamente su carácter substancial. De hecho, en una versión más actual, el lector estaría siempre dispuesto a convertirse en autor (el caso más latente es sin duda Internet). Pero si bien estas funciones son importantes, lo que más preocupa al Benjamin teórico son las funciones políticas y sociales que adquieren tanto el arte como los medios de masas. Preocupado como estaba por la ascensión de los nazis al poder, nuestro autor se quejaba del gran impacto que tendría entre las masas la utilización de los medios como operadores propagandísticos. Y el potencial del cine, en ese sentido, era implacable (también la televisión se ha erigido en caja de resonancia de las instancias del poder).

Existe un componente formativo que equipara en cierto sentido la transmisión artística y la transmisión comunicativa. Se trata del prestigio que adquieren los individuos que realizan el esfuerzo de mantenerse formados e informados. Esta tipología de cualificación cultural ha sido también tratada por Bourdieu, y se refiere a las adquisiciones que refuerzan el estatus de un determinado grupo de individuos informados. Tampoco podemos perder de vista que los medios de masas refuerzan los controles sociales a través de sus propios mecanismos de censura. O bien se encargan de manipular el mensaje de manera que se interprete en un determinado sentido. Todos estos aspectos influyen en la concepción de la comunicación como propaganda, y el papel de la función propagandística también en la historia estuvo ocupado durante muchos siglos por los mecanismos del arte.

En cualquier caso, las posibilidades de acercamiento al arte por parte de numerosos grupos sociales continúa siendo un problema, ya que la transmisión de la cultura se da mayoritariamente a través de la comunicación de masas, y el modelo que propugnan los medios es básicamente el del espectáculo y el entretenimiento. Sobre estos aspectos conviene incidir mucho más, ya que desde la Educación Artística propugnamos precisamente un mayor conocimiento de nuestros propios dominios y recursos

culturales. Con las nuevas energías de la llamada antiglobalización -así como en función de algunos referentes posmodernos- las ideas y planteamientos de Adorno vuelven a brillar con luz propia, aunque su relectura no atañe exactamente a los motivos por los cuales fueron escritos dichos textos. Sí que nos sorprende que en el análisis marxista de este autor encontramos paralelismos y coincidencias respecto a determinadas exposiciones mucho más actuales. Según Adorno, divertirse significa estar de acuerdo. En ese sentido, la liberación prometida desde la diversión es la del pensamiento como negación. Todo tiene valor sólo en la medida en que se puede intercambiar, no por el hecho de ser algo en sí. El valor del uso del arte es un fetiche, y su valoración social, que se toma por la escala objetiva de las obras, se convierte en su único valor de uso, en la única cualidad de la que disfrutan. El arte se torna una mercancía preparada, asimilada a la producción industrial, adquirible y fungible. En la industria cultural desaparece tanto la crítica como el respeto. El respeto se ve sucedido por el culto efímero de la celebridad. Es el triunfo del reclamo en la industria cultural, la imitación forzada, por parte de los consumidores, de las mercancías culturales incluso neutralizadas en cuanto a su significación.

Victoria Combalía expone un paralelismo latente entre lo que habían sido las prácticas de los artistas conceptuales en los años 60-70 y los mecanismos de programación en la televisión actual. Si bien nos advierte en principio que *“El arte para ser interpretado tiene que estar relacionado con la vida”* (Combalía, 2002: 110), pasa a exponer como ejemplo el conocido programa de televisión “Gran hermano”, que según ella se trata en realidad del triunfo del arte conceptual, recordando la proposición de Beuys, quien decía que el acto de pelar una patata, si es un acto consciente, puede ser una obra de arte. Esto mismo, que constituyó el núcleo del arte conceptual de los 60, es lo que ahora propone la televisión como realidad y *art verité*, donde la realidad entra en la esfera de la intimidad, y *“donde la gente que no tiene emociones, pasiones, se encanta con esta clase de programas en los que ven cómo otros se enamoran, lloran, gritan..., en definitiva, viven las emociones que ellos desearían vivir”*. Estas son comparaciones que las personas que trabajamos con las imágenes desde la educación artística deberíamos tener en cuenta. También Combalía destaca que vivimos en una sociedad donde la proliferación de imágenes hace que nos planteemos qué diferencia existe entre aquellas que han sido realizadas por un artista o aquellas que proceden del mundo de la publicidad. Si bien la finalidad de estas últimas estriba en vender un producto, lo cierto es que en algunos casos (en países como Inglaterra donde la publicidad ha alcanzado altas cotas de sofisticación) llega a ser mucho más interesante visual y conceptualmente el resultado de algunos anuncios que la obra de la mayoría de los llamados artistas.

Cine y pintura, como manifestaciones artísticas, han elaborado discursos incluyentes. Uno de los más llamativos sería el de la puesta en escena cinematográfica de la vida y la obra de los pintores. Las biografías de artistas constituyen una tradición que ha

permitido diferentes reflexiones en torno al proceso de creación, desde el biopic hollywoodiense que suele poner el acento en el tópico de la soledad e incompreensión del artista, hasta la posibilidad de intentar captar el momento mismo de la creación. Debido a la gran cantidad de ejemplos existentes, nos remitimos solamente a tres títulos: *Rembrandt* (1936) de Alexander Korda, *El loco del pelo rojo* (1956) de Vincente Minelli y *Basquiat* (1996) de Julian Schnabel. La pasión del cine por retratar el genio y la locura del artista ha sido tradicionalmente correspondida por la devoción del público hacia este tipo de propuestas. Más allá del relato biográfico, la película de Greenaway *El contrato del dibujante* intenta plasmar una obsesión, la obsesión de encontrar la verdad a través de un proceso estético, el proceso de creación artística. Algo similar recrea Erice con su film *El sol del membrillo* (1992). También la cámara ha intentado utilizar la mirada en el más puro sentido voyeur, buscando una especie de contacto íntimo entre el objetivo y los movimientos del pintor. Puede que sea en el documental *Le mystère Picasso* (1955) de Henry-Georges Clouzot, donde mejor se ha retratado el trabajo del pintor en su estudio, llegando incluso a ofrecernos un collage visual desarrollado en el tiempo cinematográfico. Clouzot no intenta mostrarnos una pintura, lo que quiere es concentrar al espectador en la visión de la duración, el tiempo y el espacio de la creación, la pantalla/tela. Aquí el cine capta por fin el movimiento en la pintura.

Uno de los casos más emblemáticos del paralelismo entre cine y pintura lleva nombre propio: Renoir. Jean Renoir, uno de los grandes cineastas del siglo XX, era hijo del pintor Auguste Renoir, el pintor impresionista. Recibió una esmerada cultura, cargada de sensibilidad. Antes de decantarse por el cine trabajó en distintos oficios y es en la década de los años 20 cuando inicia su carrera como director, mostrando en los primeros films tendencias vanguardistas, ya que estaba interesado por movimientos artísticos como el impresionismo y el expresionismo alemán, aunque progresivamente introdujo el realismo en sus creaciones, adquiriendo un compromiso social y político que le mantuvo implicado en la resistencia francesa durante la segunda guerra mundial, siempre creando historias con mensaje. No debemos caer en la tentación de vincular pintura impresionista y cine por razones obvias de contigüidad de esta manera no se ofrece ninguna luz sobre el problema, real, de los trasvases y las contaminaciones entre dos artes que dialogan permanentemente entre sí, a pesar de la evidente relación entre la pintura de Auguste Renoir y algunos films de su hijo Jean. Más interesante resulta prestar atención, mediante cuidadosa observación, a la forma en que procedimientos, técnicas, motivos y temas del arte pictórico son transformados, adaptados y recreados bajo nuevos parámetros estéticos en la película. Lo que Renoir hace no es más que situar su trabajo de hombre de imagen en relación con la pintura.

Otro nexo relevante que nos serviría para enlazar algunas particularidades del cine y la pintura señalaría esa constante necesidad que tienen los creadores de introducir miradas

nuevas. Esto queda plasmado en el caso de Orson Welles, cuya obra está construida sobre una de las reflexiones más radicales en torno al papel del arte en el mundo moderno. Su trabajo se presenta como un meteorito cuyo impacto sobre el arte cinematográfico trastocó los fundamentos de la narración fílmica. Welles pagó un precio bien alto por ello. Perpetuamente rechazado por la industria, su nombre se inscribe en una larga lista de autores (Griffith, Eisenstein, Stronheim,...) cuya obra sólo encontró posibilidad de expansión de manera parcial. De este modelo de dificultades estaría plagada la historia personal de gran parte de las figuras excelentes del arte.

### *El caso Damien Hirst, visto para sentencia (artes y medios como aliados del poder)*

Al inicio de la década de 1980 vio la luz el libro de Juan Antonio Ramírez *Medios de masas e historia del arte* -publicado por editorial Cátedra-, una referencia bibliográfica de primer orden que recogía inicialmente algunos de los argumentos programáticos expuestos por Walter Benjamin cincuenta años atrás: los espacios de conexión entre la tradición del arte, la presencia de los medios de masas, y la influencia en ambos casos del poder político. Ramírez elabora en su trabajo un discurso evolutivo respecto a lo que habían significado tanto para el arte como para los medios los sucesivos avances tecnológicos, y por consiguiente la capacidad cada vez mayor de llegar a públicos más amplios. En este orden de cosas, la influencia del poder político toma cartas en el asunto ante la magnitud de la situación. Si bien el arte crea imágenes reconocibles y referencias estéticas, los medios posibilitan que tales imágenes lleguen a un público cada vez mayor. Controlar a los creadores del mundo del arte y a los responsables de los medios será una de las funciones del sector político.

Una de las justificaciones extremas de la separación violenta entre el ámbito político y cultural es el concepto de Theodor Adorno de la *dialéctica negativa* de un arte cuya fuerza política consiste en su obstinada negación a las influencias alienantes de la cultura de masas y la racionalización burguesa, insistiendo en su propia especificidad formal intraducible, abstracta. La vanguardia parece retirarse del polvo y el calor de la historia en los mismos términos por los que el arte es mercantilizado y absorbido por estructuras profesionales de publicidad y dirección cultural. Puede que tanto el arte como la teoría de la postmodernidad apareciesen como reacción a esta institucionalización de las energías de la modernidad. Dicha reacción significaba un rechazo a la actitud de frialdad aristocrática frente a esa cultura de masas que siempre ha funcionado como algo opuesto y diseñado por las vanguardias. Esto se manifiesta en

la rehabilitación del *kitsch* y la cultura popular en la obra de artistas como Andy Warhol y Roy Lichtenstein.

El análisis cultural constituye un esfuerzo importante, podríamos decir que fundamental, del desarrollo de la conciencia ética en el reconocimiento de la diversidad irreductible de voces e intereses. Pero el análisis cultural siempre se arriesga a ser cómplice de aquellas formas cada vez más globalizadoras que pretenden utilizar, explotar y administrar –y por tanto restringir violentamente- esta diversidad. En vez de disipar energías en fantasías de marginalidad ya desechadas, o bien de actuar como legitimación cultural de los efectos alienantes de la sociedad de la información, una de nuestras tareas de futuro podría consistir en fraguar formas nuevas y más integradoras de colectividad ética. Se trataría de crear una estructura común de consenso que garantizase por sí sola la continuidad de una diversidad global de voces.

Casi de forma protocolaria, tanto los artistas como los profesionales de la comunicación han estado tradicionalmente en su mayoría muy próximos a las esferas del poder. Incluso podríamos aventurarnos a plantear los motivos del inevitable “feeling” entre los profesionales del arte y la comunicación con los grupos de poder o las esferas sociales dominantes. Dicho encuentro ha propiciado generosos beneficios para ambas partes: si bien los poderosos aportaban capital y seguridad al trabajo de artistas e informadores, los medios y las artes por su parte ofrecían una imagen adecuada de sus protectores. Es así como se evidencia la perdurable implicación que han adquirido secularmente este tipo de relaciones afectivas entre medios/artes y poder. En el sentido opuesto, cabe valorar el esfuerzo de artistas e informadores que han volcado sus intereses precisamente en la postura contraria, es decir, en el intento de fomentar una lectura crítica de los estándares propiciados desde el poder. Dichos profesionales de la cultura han necesitado igualmente de plataformas reivindicativas para conseguir que sus voces llegasen al público. Y aquí reside la grandeza del sistema, en el hecho de propiciar opiniones dispares, dentro de marcos legitimados de expresión. Los espacios de libertades reivindicados por artistas y profesionales mediáticos han aportado a la tradición del arte y de los medios un riquísimo bagaje que ha sido plasmado en debates tan contundentes como los expuestos por Bertold Brecht o Pierre Bourdieu, por citar dos personalidades eminentes.

En otro orden de cosas, y más bien pensando en la promoción jubilosa que propician los medios, quisiera citar aquí el caso particularmente llamativo del artista británico Damien Hirst. Siempre alentador de posicionamientos provocativos, Hirst pretende acceder al público de forma directa, empleando para ello los recursos y el lenguaje que han sido asumidos por el público gracias al cine o la televisión, o el circo, el zoológico y las farmacias de guardia. No parte de la noción de un espectador excesivamente erudito, ya que sus temas e intereses exploran aspectos tan próximos como la muerte, la

sociedad del bienestar, las medicinas o las atracciones de feria. No obstante, y a pesar de las apariencias iniciales, la lectura de las historias que Hirst nos cuenta en sus piezas no es tan sencilla. Detrás de los escándalos que generaron los miembros del grupo *Young British Artists* (yBa), más divertidos que comprometidos, Hirst se ha creado un nombre gracias a su forma genuina de presentar conceptos e ideas, pero ante todo gracias a la fabulosa facturación que ha producido su obra, con ventas millonarias otrora impensables en un artista joven. Las exageradas tasaciones de sus piezas nos ayudan a plantear, una vez más, la sigilosa relación entre el arte y los medios. Lo explico seguidamente a partir del seguimiento que realicé de sus apariciones en la prensa británica durante la primavera del año 2000.

Tras cuatro años de silencio, y precisamente en los meses previos a la fastuosa inauguración de la nueva Tate Modern, Damien Hirst aparece en primera página de la revista *The Observer* (suplemento del diario *The Guardian*, sponsor oficial de Tate Modern en aquel año de fastos británicos) afirmando que durante este tiempo se había dedicado básicamente a consumir todo tipo de drogas en su local, un bar que regentaba en Londres. Este es el tipo de noticias que pueden alterar la pulcra y puritana sociedad inglesa. Tras este primer revuelo mediático, y en un corto espacio de tiempo, Hirst vuelve a ser el protagonista de la primera página y de un reportaje interior, esta vez ya en el periódico *The Guardian* (con una tirada de más de medio millón de ejemplares), presentando su pieza titulada "Hymn", un gigantesco modelo anatómico de seis toneladas de peso, realizado en bronce policromado, y que no deja de ser una ampliación de varios metros de altura de la figura con la que todos descubrimos en nuestra época escolar tanto las vísceras como el resto de los componentes internos del cuerpo. Tras estos preámbulos y despliegue mediático, ya podíamos intuir que Hirst sería uno de los artistas más emblemáticos en el lanzamiento de la nueva Tate. Pero el espectáculo todavía nos iba a deparar más titulares de primera página. Pocos días después, el multimillonario Charles Saatchi, auténtico mecenas de los jóvenes artistas británicos, declaraba que había pagado por la pieza de Hirst la formidable suma de un millón de libras esterlinas, el mayor precio pagado nunca por una obra de arte a un artista vivo en Inglaterra. La prensa difundió la proeza como un hecho extraordinario, pero todavía causó más revuelo que dos días después, también en primera página, el creador de aquel muñeco con el que todos los colegiales habían estudiado el cuerpo humano en su infancia, reclamaba su "parte del botín", es decir, los "derechos de autor", ya que consideraba que Hirst había plagiado su obra. Más hábil fue la reacción de Hirst y Saatchi, quienes vocearon pocas horas después que el artista había donado el millón de libras a una asociación benéfica, un tipo de entidades muy respetadas por los británicos, y a quien nadie reclamaría ninguna donación.

Del revuelo originado por Damien Hirst y su "Hymn" en los medios ingleses nos interesa la faceta combinada arte/medios, que ya no recluye los efectos del arte a sus



tradicionales templos expositivos y museísticos, sino que airea cada uno de los aspectos que planean alrededor de la obra de arte (marketing, poder, representación, imagen, solvencia, presencia, espectáculo, fuerza, patrocinio, mercado) junto al conocimiento de la obra en sí. Pero además resulta muy interesante el revuelo mediático que surge de los planteamientos del arte, de manera que nunca podríamos hablar de envilecimiento, ya que la ironía supura en cada una de las acciones que generan la obra, el artista y sus distintas circunstancias. Todo ello, en el fondo, forma parte de lo que yo llamaría un resurgimiento del aura, en este caso con el apoyo incondicional de los medios, que no hacen sino sumarse a los procesos efervescentes de los devaneos actuales de la práctica artística. Damien Hirst no hace más que recoger el fruto de las semillas que en su momento sembraron artistas como Duchamp, Beuys, Warhol, y sin duda The Independent Group, a cuyas lecciones añade Hirst sus insolentes relaciones.

### *Los media en el aula*

Las nuevas generaciones conocen el mundo a través de los medios más que de la escuela, no porque dejen de asistir a ella (de hecho, están más escolarizadas que nunca), sino porque aquellos les merecen un crédito superior. La razón de esta credibilidad estriba en que mientras el sistema escolar aspiraba a dar a conocer el mundo a base de denotaciones, los medios se sirven de la connotación. No se han valorado suficientemente las implicaciones de este cambio cultural: en cierto sentido, el ser humano vuelve a una fase mítica de la cultura, como si el racionalismo hubiera pasado sin pena ni gloria. Además, estas connotaciones no se presentan de forma estructurada y jerarquizada, sino yuxtapuesta: es lo que Abraham Moles ha llamado *cultura mosaico en su trabajo Sociodynamique de la culture* (1971, París, Mouton). Antaño, la conciencia de los seres humanos estaba habitada por las grandes ideas, las cuales conllevaban ideas menores subordinadas a ellas, y así sucesivamente. Hoy, como consecuencia del universo conceptual connotativo creado por los medios, todo vale lo mismo, todo se limita a recibir su sanción positiva o negativa en función de la satisfacción que provoca en el consumidor.

Mientras que el aula es un lugar de interacción social, el espacio delante del televisor es un entorno privado. En el aula se le pueden hacer preguntas al profesor, pero al televisor no se le puede preguntar sin un evidente distanciamiento de dimensión electrónica. Resulta ineficaz combatir las imágenes del televisor, ya que *la escuela continúa centrada en el desarrollo del lenguaje verbal*. Los profesores de arte, en la medida que somos concedores del lenguaje de las imágenes, podemos superar este desfase. Y a partir de aquí se podrá intentar establecer un orden de igualdad entre el medio educativo y el «entretenido» medio de la televisión. Un conocimiento fiable e

incluso exhaustivo del papel perturbador de los *media* resulta necesario para diseñar políticas educativas integrales en nuestra sociedad. Los formadores de educadores debemos observar la necesidad de coordinar la labor que se hace en la escuela y en la familia con el papel *culturizador* de los *media* que están al alcance de los niños. La representación que el niño se hace del mundo es un proceso cognitivo en el que opera con información obtenida de todas las fuentes, del pasado y del presente, que están a su alcance. Tratar de explicar o de conocer esa representación exclusivamente a partir de los aportes comunicativos de información es un error. Es igualmente aventurado relacionar inmediatamente el contenido de la comunicación con los comportamientos infantiles. Una vez que se ha situado correctamente el uso de la comunicación en el interior de un sistema de manejo de toda fuente de información ya será posible fijarse en lo que diferencia a la información mediada comunicativamente de la que se obtiene por vías no comunicativas.

Los niños aprenden desde muy pronto a contextualizar, es decir, a desarrollar aptitudes para reconocer situaciones y configurar a partir de ahí relaciones plenas de sentido. Los medios de comunicación, especialmente la televisión, confrontan a los niños con un amplio abanico de diferentes formas y contenidos de «contextos». Éstos ofrecen a los niños la posibilidad de desarrollar de forma autónoma sus propios modelos básicos, es decir, de modificar los modelos básicos ya dados o de reinterpretarlos para sí mismos. En las últimas décadas, los medios de comunicación (principalmente los audiovisuales) han transformado nuestra sociedad, incidiendo de manera muy especial entre los más jóvenes. Como formadores no podemos permanecer ajenos a esta realidad, y por ello abogamos en favor de una introducción en el *estudio y análisis crítico de los media*, de manera que los futuros educadores puedan construir una práctica docente más cercana a la cultura visual (y al perfil humanístico en general) de niños y jóvenes.

## *Bibliografía*

ADORNO, Theodor & Max Horkheimer (1994): *Dialéctica de la ilustración*, Madrid, Trotta

BAUDRILLARD, Jean (1985): "El éxtasis de comunicación" en Hal Foster et al. *La postmodernidad*, Barcelona, Kairós

BENJAMIN, Walter (1982): *L'obra d'art a l'època de la seva reproductibilitat tècnica*, Barcelona, Ed. 62

BRIGGS, Asa & Peter Burke (2002) *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid. Taurus.

DUNCUM, Paul (2001) "Theoretical Foundations for an Art Education of Global Culture and Principles for Classroom Practice", en *International Journal for Education in the Arts*, volume 2, n. 3

COMBALÍA, Victoria (2002): "Hay demasiadas imágenes, pero esto no es nuevo" en Huerta, R. *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia, PUV

POSTMAN, Neil (1990): *Divertim-nos fins a morir. El discurs públic a l'època del "show business"*, Barcelona, Llibres de l'Índex

WYVER, John (1986): "Television and Postmodernism", en *Postmodernism ICA Documents 5*, ed. Lise Appignaneso (Londres: ICA) pp. 52-54