

Publicado en Roser Calaf y Olaia Fontal (COORDS): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Ed.TREA Oviedo, 2004

HACIA MODELOS GLOBALES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Roser Juanola y Muntsa Calbó
(Universitat de Girona)

Las visiones de los objetivos y el contenido de la Educación Artística no son uniformes ni discernibles de una simple ojeada. Lo que se considera más importante en cualquier campo es un valor, el resultado de un juicio, y el producto no sólo de mentes visionarias sino también de fuerzas sociales que crean condiciones que causan ciertas intenciones compatibles con los tiempos. Aún a menudo asumimos que las intenciones que se dirigen a un campo vienen dadas por el propio ámbito. (Eisner, 2002: 25)

Consideramos que las expectativas de futuro de la Educación Artística nos permiten ser optimistas dada su imprescindible función social, función que se fundamenta en palabras clave como *democracia, sociedad plural, tolerancia, educación para la paz, ocio, calidad de vida y cultura estética*, entre otras. Todas estas palabras son transmisoras de significados culturales pero también sociales y personales, capaces de provocar en las personas emociones propias e iniciativas con valores y actitudes éticas, que hagan posible una convivencia feliz en una sociedad plural y compleja, como nuestra sociedad actual.

Un enfoque actual de la Educación Artística que mire hacia adelante tiene que ser global e integrador; por eso, en ese momento es ya inútil la discusión *educación por el arte* o *educación en el arte*, ya que ambas son visiones sesgadas y lo que hace falta es una educación, *en, con y por el arte*, es decir, que manifieste una fuerte implicación en las actitudes además de en los conocimientos conceptuales.

Sobre este tema, que hemos planteado con anterioridad (Juanola y Calbó 2001), es imprescindible aclarar que las expectativas optimistas no son insensibles a la crítica que parte de una revisión de nuestra situación profesional. Para hablar de una manera fundamentada del futuro de la Educación Artística, no se puede pasar por alto la valoración del pasado, ni dejar de tener una opinión elaborada de cómo se vive el presente. Lo que equivale a resaltar el valor de

investigar sobre aspectos históricos y conocer a la vez, la innovación educativa. Todo ello, con la previsión de no dejar el clásico “ángulo ciego” que nos hace un sesgo de las tres décadas anteriores a la actualidad presente. Actualidad que adolece de reflexión precisamente por la inmediata proximidad y por estar poco historiada, o bien, faltada de publicaciones sistematizadas. Con este estudio no cumpliremos del todo estas intenciones, pero por lo menos, nos situamos en la dirección de intentar llenar algunas grietas, evidenciar innovaciones, resituar algunas perspectivas y contextualizar otras ya conocidas.

La actualidad de la educación artística.

Una forma de ver es también una forma de no ver

No hay una sacrosanta visión sobre la intención de la educación artística hoy y en el pasado. Podemos describir algunas de las visiones que dirigen las intenciones y el contenido de la educación artística hoy. Esto no implica que podamos encontrar una forma “pura”. Los describiremos separadamente para vivificar a cada una; en la práctica, sin embargo, nos encontraremos en una especie de mezcla de tendencias en cualquier escuela o clase. (Eisner, 2002: 25)

Afortunadamente, en unos momentos de transición y falta de referentes, tanto Eisner como Efland nos sorprenden con la publicación, por separado, de dos textos que hacen un repaso a la situación de los últimos años de la educación artística. Ambos textos -de autores tan representativos- tendrán una pronta publicación en español; y podemos afirmar que se complementan y aportan una visión experta de todos estos años de importantes cambios.

Son varios los factores que inciden en este afán de renovación de modelos de este período, pero principalmente, podemos destacar dos: por una parte, la implantación del concepto de currículum en todas las disciplinas, y por otra, la invasión de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías que modifican, de la misma manera, los hábitos sociales, familiares o educativos.

Centrándonos en algunas de las observaciones más relevantes, podríamos destacar del texto de Efland (2002) *Art and cognition*, el apartado que comenta que algunos estudios de educación

artística (Koroscik, 1982; Koroscik, Short, Stavropoulos & Fortín, 1992¹) han mostrado que las variables contextuales pueden influir significativamente en el aprendizaje. Destaca que la instrucción implica más que una mera transmisión de conocimiento, y que el profesor debe tener conocimiento de la materia para reconocer que es importante enfatizar en la instrucción.

Y también sus análisis con relación al contexto del diseño curricular para comprobar la comprensión del arte sobre lo cual comenta que:

El estudio de las obras de arte suministra ocasiones para la adquisición de estrategias cognitivas para proporcionar formas interpretativas de demanda. Y si los actos de interpretación frecuentemente requieren que las conexiones sean establecidas entre conocimientos de distintos dominios, permanece el trabajo de base para una concepción integrada de la educación general. Además, las obras de arte son casi siempre sobre algo más que no sólo arte. Si la obra en cuestión es una pintura o una sinfonía, también es un reflejo de los tiempos y la cultura de donde provienen, y la comprensión de una obra significa estudiarla en relación al mundo que la ha visto nacer (Efland 2002).

Por otra parte y desde una óptica diferente- tanto por ubicación sociocultural como profesional- Maurizio Vitta (2003), en uno de sus últimos libros sobre los sistemas de la imagen, pone de manifiesto la confusión que hasta hoy ha perdurado con relación a la historia del arte. Argumenta que ésta ha sido vista como una historia de la belleza, separándola de lo cotidiano para vincularla, únicamente, con lo excepcional. Según Vitta, hace falta interpretar culturalmente el paisaje de imágenes que nos rodean, ya que éstas constituyen un sistema en el cual cada día nos proyectamos. Esta tarea nos exige una interpretación del mundo de acuerdo con la sensibilidad contemporánea y nos conduce a una reflexión que, complementa, los anteriores análisis, tanto de Eisner, como de Efland.

Retomando el estudio de Eisner que nos servirá para centrar una cierta visión sincrética del momento actual, nos fijamos, en las primeras frases del nuevo libro de su libro (*The Arts and the Creation of the Mind*, 2002), que nos introducen en la compleja actualidad de la Educación Artística. Valoración que presentamos a continuación, como un resumen de las visiones que, a su juicio, corresponden a las principales tendencias en el ámbito y que se dan entremezcladas en un amplio contexto geográfico, que incluye también América Latina, además de Estados Unidos

¹ KOROSCIK, J.S. (1982): The effects of prior knowledge, presentation time and task demands on visual art processing.- *Studies in Art Education*, 39 (2), 147-167. KOROSCIK, J.S., SHORT, G., STAVROPOULOS, C., & FORTIN, S. (1992): *Frameworks for understanding art: the function of comparative art contexts and verbal cues.*- *Studies in Art Education*, 33 (3), 154-164.

y Canadá, Europa, y todo el Occidente en general; aunque, cabe decir que su conocimiento sobre algunos países, no es del todo representativo.

No pretendemos, desde luego, repetir sus argumentos ni profundizar en demasía en la historia lógica y cronológica de la Educación Artística, pero creemos que es un buen marco para pasar a analizar cómo, desde los anteriores presupuestos, llegamos a comprender la cultura visual, el multiculturalismo, el feminismo y la ecología como cuestiones postmodernas en Educación Artística (Efland, Freedman y Stuhr, 1996); cuáles de estas opciones y mezclas parecen ser asumibles en nuestro propio contexto y, sobre todo, qué análisis y qué interrogantes deberíamos plantearnos en primer lugar.

Las versiones de educación artística que conviven y se entremezclan en la actualidad, por lo menos en sociedades parecidas a las nuestras, se recogen en su texto con una leve aproximación a los enfoques epistemológicos y éticos. Eisner percibe claramente las contradicciones internas entre unas y otras versiones, pero a la vez, parece querer facilitar la capacidad de responsabilizarse y reflexionar de los educadores, para encontrar consensos y distinguir entre lo que puede orientar la práctica en contextos políticos y sociales distintos, en situaciones culturales diversas y particulares.

Este proceso de descripción y diferenciación es necesario para advertir la pertinencia de los planteamientos de este trabajo, sobre todo, para responder a la pregunta de: **¿cómo la educación artística admite en su praxis el enfoque ético, democrático y transformador?, y más allá de ésta, ¿de qué maneras y con qué objetivos practica estos enfoques?; es decir, ¿cuando podemos hablar de un modelo global de educación artística?**

Las versiones que Eisner explica son: la educación artística basada en las disciplinas (DBAE), la educación de la cultura visual, la educación para la resolución creativa de problemas, la educación para la autoexpresión creativa, la preparación para el trabajo profesional, la educación para el desarrollo cognitivo en general, la educación artística como refuerzo académico y la integración de las artes en la educación en general. Vamos a reflexionar sobre algunas de estas versiones que intentaremos –de manera sintética para no superar los límites de este trabajo- aproximar a la situación en nuestro contexto.

a) La Educación Artística basada en las disciplinas

Uno de los modelos más coherentes y elaborados es el que se ha venido llamando *Discipline-Based Art Education* (DBAE). Especialmente en las artes visuales, la forma artística en la que esta concepción es dominante, la DBAE sostiene cuatro propósitos significativos.

Primero, la DBAE se usa para ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades y el desarrollo de la imaginación necesarios para una producción artística de alta calidad. Una educación como esta requiere sofisticadas formas de pensamiento. Con esta visión, los educadores tendrían que diseñar currículos que desarrollasen estas habilidades. Para adquirirlas, los estudiantes necesitan aprender a pensar como los artistas. Esto significa que necesitarán desarrollar sus sensibilidades, fomentar el aumento de su imaginación y adquirir destrezas técnicas requeridas para trabajar bien con los materiales.

En segundo lugar, la DBAE quiere ayudar a los estudiantes enseñándolos como ver y hablar sobre las cualidades del arte que ven. Ver es una forma de consecución cognitiva que no se puede tomar a la ligera, ya que no podemos considerar que la experiencia en la creación artística será suficiente para desarrollar la habilidad de ver las cualidades que colectivamente constituyen el arte visual o cualquier exposición visual de un marco estético de referencia. Ver desde una perspectiva estética es una forma aprendida de actuación humana, un tipo de habilidad. Los programas DBAE se dirigen al fomento de este aprendizaje. Ser capaz de ver desde una perspectiva estética requiere una capacidad de focalizar el interés de las cualidades formales y expresivas de la forma más que no en su función utilitaria. Requiere la habilidad de retrasar la percepción para que las cualidades visuales puedan ser inspeccionadas y saboreadas. Requiere buscar relaciones cualitativas y anotar la cualidad de la experiencia que engendren. Estas disposiciones y modos de atención pueden ser incrementados por medio del aprendizaje.

Además de desarrollar la habilidad de los estudiantes de crear y de percibir el arte, los programas DBAE tienen dos objetivos más. Uno va dirigido a ayudar a los estudiantes a comprender el contexto histórico y cultural en el cual se crea el arte; el otro, a las cuestiones dirigidas a los valores que suministra el arte. El primero está íntimamente vinculado a la Historia del Arte; el segundo, al campo filosófico llamado Estética, al cual se dirigen las cuestiones que pertenecen a la justificación de reivindicaciones sobre el valor y la función del arte.

El argumento de Bruner que dice que los estudiantes aprenden mejor cuando experimentan una disciplina de forma parecida a la forma en que los académicos se enfrentan a la misma, impulsó a los educadores a buscar nuevas expectativas para unos currículos más rigurosos y

sustanciosos². La Educación Artística halla esta disciplina en las Bellas Artes, la Historia del Arte, la crítica de arte y la Estética. Es una visión curricular que los educadores artísticos creían que restauraría rigor y sustancia a aquello que se percibía a menudo como una materia "ligera". Desde los noventa, el DBAE ha sido el modelo dominante para el desarrollo curricular en las artes visuales en los EEUU. Esta aproximación contiene no sólo el ideario de Bruner sino también el trabajo de Barkan, importante figura en Educación Artística en los sesenta y setenta³.

Aunque sea brevemente, y como éste es un ejemplo de modelo coherente y relativamente consolidado (como mínimo, experimentado y evaluado), podemos exponer algunos de los "defectos" -que por otra parte podrían tomarse como elementos para discutir y avanzar- que el pensamiento postmoderno percibe en el DBAE. Se fundamentan precisamente en las características "modernas" de sus planteamientos generales, como la propia racionalidad disciplinar que lo sostiene o la estandarización del currículum.

Estas críticas se plantean oportunamente, dada la situación general de intercambio cultural que se da como mínimo en nuestras sociedades, y que revela, como mínimo, la necesidad de replantearse algunas concepciones que en los años setenta podían considerarse progresistas (y por lo tanto, modernas), y que, por razones históricas, se encuentran en el mismo corazón de los planteamientos de Eisner y por lo tanto del primer DBAE (Efland, Freedman & Stuhr, 1996). Podemos resumir algunas de ellas:

- Crítica a la idea de progreso y novedad, que se aplica tanto al currículum como a sus contenidos, por lo tanto al arte, y que se materializa en la concepción de que el arte moderno es "más avanzado" respecto de anteriores hechos artísticos.
- Crítica a las formalizaciones que parten de la visión de la abstracción como abecedario universal para las producciones visuales y artísticas; el universalismo propio del pensamiento moderno.
- Crítica a los modelos estéticos del formalismo y el expresionismo, ejemplos a conocer, estudiar y seguir, despreciando u obviando otros tipos de arte, o algunos de sus aspectos, como el contenido o la representación...
- Crítica a la visión del "arte" de otras culturas diferentes a la europea y occidental, como de la cultura popular, a partir de términos jerarquizadores, diferenciadores y que, en resumen, expresan una percepción de inferioridad

² Elliot W. Eisner, "Curriculum Ideas in a Time of Crisis", *Art Education*, 18 (Octubre 1965), 7-12.

³ Manuel Barkan, "Transition in Art Education: Changing Conceptions of Curriculum Content and Teaching", *Art Education*, 15 (Octubre 1962), 12-18, 27.

- Crítica a las funciones de las prácticas artísticas, obviando todas las que no sean puramente estéticas, o de tipo expresivo-terapéutico...

b) La cultura visual

La segunda visión sobre Educación Artística tiene un carácter sustancialmente distinto. Va dirigido a usar las artes para promover una comprensión de la cultura visual⁴, es decir, para ayudar al alumnado a aprender a descodificar los valores y las ideas que encontramos en lo que llamamos cultura popular y Bellas Artes⁵.

Leer las imágenes como textos para revelar su política y sus propósitos ocultos es una forma de lectura. Otra es desarrollar la habilidad para usar las artes comprendiendo sus valores y las condiciones de vida de los que viven en una sociedad multicultural. En este sentido, la Educación Artística se convierte en una forma de etnología. Para Graeme Chalmers⁶, es preciso que el arte se estudie en su contexto social, y es allí donde la antropología puede ser útil. La Educación Artística, desde este punto de vista, se convierte en una forma de entender y mejorar la cultura.

Esta orientación general de la Educación Artística será consistente si paralelamente impulsamos otros desarrollos en la sociedad. Estamos hablando del impacto del multiculturalismo, del feminismo y del postmodernismo. Virtualmente todos evitan el fundamentalismo y optan por un perspectivismo escéptico respecto a los valores “intrínsecos”.

La Educación Artística, focalizada en el mundo visual como marco de referencia, se interesa por ayudar a los estudiantes a convertirse en astutos lectores de imágenes visuales y sensitivas, intérpretes políticamente informados de estos significados. La interpretación del significado, desde esta perspectiva, es en gran medida materia de análisis social y político.

El propio Eisner, en algunos artículos recientes, se muestra algo crítico sobre esta perspectiva, a la que reconoce cualidades importantes, pero advierte del peligro que conlleva no ocuparse de las actividades que inciden en la práctica artística. Su aplicación en las aulas es todavía un hecho reciente, a pesar de que sus planteamientos se inician ya con la irrupción de la Educación

⁴ El concepto de competencia cultural se ha convertido progresivamente en más importante como resultado de la concienciación creciente sobre las desigualdades entre individuos basadas en el color, en el género o en la orientación sexual.

⁵ E.D. Hirsch Jr., Joseph F. Kett, James Trefill, *the Dictionary of Cultural Literacy*, 2ª Ed., Boston, Houghton Mifflin, 1993.

⁶ Graeme Chalmers, “Art Education as Ethnology”, *Studies in Art Education*, 11 (1981), 6-14.

Visual (Marín, 2000), momentos de apertura por la influencia audiovisual y por el interés por otros planteamientos estéticos. Actualmente conviven enfoques inclusivos que se orientan hacia concepciones postmodernas pero evitan dar una visión limitada o parcial, con otros más centrados en algunos aspectos puntuales como la interpretación del significado de algunos tipos de imágenes.

LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA (Denominación oficial del área de conocimientos)		
estudia		
La EDUCACIÓN ARTÍSTICA y [ART EDUCATION]	la EDUCACIÓN ESTÉTICA [AESTHETIC EDUCATION]	
Subraya la formación práctica del creador en las artes visuales: dibujo, pintura, escultura, grabado, cerámica, arquitectura, diseño, publicidad, fotografía, cine, infografía, etcétera.	Tendencias y denominaciones de mayor reconocimiento general	Enfatiza la formación teórica del espectador ante el conjunto de las manifestaciones artísticas: música, danza, teatro, poesía, artes visuales, etcétera.
	Autoexpresión: (1920-1960) Libre desarrollo de la creatividad espontánea infantil.	
	Educación por el Arte: (H. Read, 1943) El arte debe ser la base de la educación.	
	Educación Visual: (1970) Comunicación en el lenguaje visual.	
	Cultura Visual: (1990). Contextos socioculturales de cualquier tipo de imágenes.	
Denominación oficial de las áreas del currículum, especialidades y títulos oficiales en el Sistema Educativo:		
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Educación Artística</i> (Educación Plástica): Infantil y Primaria. – <i>Educación Plástica y Visual</i>: Secundaria Obligatoria. – <i>Bachillerato Artístico</i>: Secundaria Post-obligatoria. – <i>Artes Plásticas y Diseño</i>: Formación Profesional Específica. – <i>Arquitectura, Bellas Artes, Comunicación Audiovisual y Publicidad</i>, etc.: Universidad. 		

Ricardo Marín (2000: 55)

Aunque Eisner presenta esta versión de la educación artística como un modelo experimentado y global, incluso Hernández (2003), que en nuestro contexto es uno de los investigadores que se orientan a esta línea, advierte que “en las propuestas elaboradas hasta ahora en el campo diverso y fragmentado que se vincula al estudio de la cultura visual no emerge ni se deriva un planteamiento educativo de manera explícita” pero que, sin embargo, aportan una serie de elementos teóricos, propuestas metodológicas y actitudes críticas e indagatorias que pueden ser de utilidad para el currículum de educación artística.

Algunos de estos enfoques no proceden de los estudios culturales, sino que se han originado en contextos que no son propiamente los anglosajones; podríamos decir que su origen es consecuencia de una evolución paralela a las inquietudes sociales que se van produciendo, así como de las aportaciones del profesorado de estos ámbitos. La mayoría de ellos, profesionales que han investigado dentro de un arco de intereses que fluctúa entre el arte, la imagen, la comunicación y la educación artística en general (Vitta, Franzini, Huerta, Brea, Aguirre, Balada y Juanola, entre otros)

c) Solución creativa de problemas.

La tercera visión de la Educación Artística a la que Eisner hace referencia es la que se enfoca a la resolución creativa de problemas, particularmente de los que habitualmente se encuentran en el campo del diseño. Uno de los mejores ejemplos de esta aproximación fue el programa ofertado en la Bauhaus alemana desde 1919 hasta los primeros treinta.

El programa que la escuela proponía, empleaba una aproximación que invitaba a los estudiantes a llegar a ser creativos en la resolución de problemas. Para este fin, los estudiantes tenían que comprender y desarrollar intuición respecto a los materiales y a sus posibilidades estructurales, que se convertían en infinitas, preparando de este modo a los estudiantes para otras tareas socialmente importantes en una variedad de campos que incluyen la producción de diseños y la arquitectura.

La tradición de la Bauhaus pervive todavía y tanto las escuelas de diseño como los departamentos de ingeniería se interesan por desarrollar las estrategias de solución de problemas en sus estudiantes y en refinar su juicio estético⁷. Muchas de estas escuelas se orientan a responder a las necesidades sociales; para hacerlo, se concentran en la invención, en el incremento de habilidades analíticas para idear el trabajo y en desarrollar las capacidades para usar herramientas mecánicas. El objetivo es capacitar a los estudiantes para pensar como si fueran diseñadores.

Esta tradición tiene su reflejo y continuación en los programas de arte en la Educación Secundaria y Preuniversitaria, que instan a los estudiantes a ejercitarse en problemas prácticos en los que tanto los criterios prácticos como los estéticos tienen su relevancia. Estas tareas

⁷ El Instituto del Diseño del Instituto de Tecnología de Illinois es un ejemplo de escuela influida por la tradición de la Bauhaus.

pretenden mejorar las destrezas económicas, estructurales, ergonómicas y estéticas en el proceso del diseño.

d) Expresión creativa

Esta visión de la Educación Artística apunta hacia una vía muy distinta de desarrollo de la creatividad. La aproximación se articuló a través de dos de los autores que más han influido en los educadores artísticos: el austríaco Viktor Lowenfeld y el inglés Sir Herbert Read⁸. Ambos vieron las condiciones que condujeron a la guerra en Alemania, en Europa y en todo el mundo como un resultado parcial de un sistema educativo que suprimía la natural inclinación humana a expresar los impulsos creativos; como resultado, esta pulsión encontró una salida en conductas agresivas y represivas.

Ambos creyeron que las artes son un proceso que emancipa el espíritu y ofrece una salida positiva, constructiva, para la expresión de sentimientos e ideas, y la manifestación del impulso creativo. Para Lowenfeld, la expresión de este impulso no sólo tiene un beneficio educativo sino también terapéutico.

Por supuesto, y como es conocido, esta concepción que se manifiesta en la forma de un modelo *pre-modelo*, es vigente en la actualidad y en nuestro país, y no solamente en las escuelas de infantil y primaria, sino también en las aproximaciones al arte como terapia tanto social como individual. Por otra parte, se ha sumado sin demasiados problemas a la concepción que propone el actual currículum, probablemente porque los profesores retienen en su conocimiento base y en sus asunciones previas algunos de los objetivos y los métodos que penetraron con tanta fuerza, aunque tardíamente, en nuestro ámbito local. Por otra parte, éste es un ejemplo espléndido de la mezcolanza que ya hemos sugerido por boca de Eisner.

Podemos percibir, desde posiciones algo estrictas de la postmodernidad, que este tipo de aproximación tiene en su base dos fuerzas que, según como, podrían ser opuestas: aboga por la libertad individual y se basa en la asunción de que el arte es un producto de la espontaneidad, la creatividad y el talento individual, pero por otra parte se pueden ver algunas de estas asunciones como muy etnocéntricas y locales, ya que reflejan claramente los procesos artísticos que se desarrollaban en Europa y los EUA a mediados del siglo XX. Es por ello que podemos considerarlo en parte inclusivo pero también en parte un sistema excluyente, por lo menos con respecto a algunas culturas y a algunos procesos artísticos de la contemporaneidad.

e) El desarrollo de las artes como desarrollo de la cognición

Una quinta visión de la Educación Artística pone su énfasis en sus consecuencias cognitivas: el trabajo en arte contribuye al desarrollo de complejas y sutiles formas de pensar. Examinadas analíticamente, las tareas artísticas ofrecen un contingente rico en estas oportunidades.

En un momento en que el desarrollo de las tareas intelectuales es particularmente importante, la presencia de un programa que aumente la flexibilidad, promueva la tolerancia hacia la ambigüedad, defienda el riesgo y proponga ejercitar el juicio más allá de la esfera de las reglas, es una posibilidad especialmente valiosa.

Entre los mayores defensores del carácter cognitivo de la actividad artística está Rudolf Arnheim, que vinculó en sus estudios la Historia del Arte, la Psicología y la Educación Artística. En su libro *Visual Thinking* argumenta la percepción como actividad cognitiva⁹; pero también . Ulrich Neisser, un psicólogo cognitivo pionero, ve la percepción como un suceso/proceso cognitivo, y Jean Piaget fue el primero en diferenciar las vertientes cognitiva y afectiva de nuestros procesos mentales. El carácter cognitivo de las artes es reconocido no sólo por los psicólogos, sino también por los filósofos, como Nelson Goodman¹⁰.

¿Cómo serían los programas de arte si pusieran el énfasis en las consecuencias cognitivas del trabajo en arte y quisieran explotar este trabajo para propósitos educativos? De alguna forma, estos programas no serían muy diferentes de los de ahora. Por ejemplo, esta versión repercute ahora mismo en los programas que piden a los alumnos conceptualizar sus propios objetivos en la forma de arte en que trabajan, los programas que plantean solucionar problemas característicos, los programas que invitan a los estudiantes a ser metacognitivos con su propio trabajo y que los animan a concebir sus juicios sobre arte.

El desarrollo cognitivo puede ser impulsado por ejemplo cuando se pide al alumnado que compare y contraste obras que son cada vez más parecidas, para después seleccionar el original y aportar razones de sus decisiones. Hay muchísimas tareas curriculares que pueden propulsar el desarrollo de formas específicas de cognición. Un currículum como éste no tiene porqué estar

⁸ Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth*, Nueva York, Macmillan, 1947; Herbert Read, *Education through Art*, London, Faber, 1958.

⁹ Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, Berkeley, University of California Press, 1969, 13-14. Véase también Arnheim, Rudolf, *Art and Visual Perception*, Berkeley, University of California Press, 1954.

¹⁰ Nelson Goodman, "Art and Inquiry", *Problems and Projects*, Indianapolis, Ind. Bobbs-Merrill, 1972, 307-321.

exclusivamente focalizado en la producción artística, aunque podría desarrollarse un currículum completo de educación artística enfocado al desarrollo cognitivo.

f) Las artes como promotoras de la actividad académica

Todavía en relación con la orientación cognitiva de la Educación Artística existe una sexta visión que justifica las artes en las escuelas a partir de su contribución al impulso de la actividad académica en las materias consideradas básicas.

Parte de la convicción de que la realización de actividades artísticas por parte de los estudiantes incrementa su éxito en la actividad académica al completo, en las otras materias. En el área de música se ha “identificado” el llamado “efecto Mozart”. También se ha demostrado que los estudiantes que se inscriben en cursos de arte en Educación Secundaria obtienen significativamente mejores resultados académicos que los que no siguen ninguna disciplina artística.

Esta versión de la educación artística no representa por sí misma ningún modelo completo, pero ofrece una perspectiva global sobre la educación incidiendo en los efectos positivos que las relaciones entre disciplinas producen en cada individuo. Es una manera de conceptualizar una visión en red sobre el desarrollo en las diferentes capacidades, estrategias y conocimientos, que se afectan mutuamente.

g) La integración de las artes en el currículum

Otra visión de Educación Artística concibe el currículum artístico como integrado en el resto de currículos, artísticos o no. Esta concepción, a veces descrita como *integrated arts*, a menudo se utiliza para intensificar la experiencia educativa de los estudiantes; y, obviamente, parece una derivación de la anterior. El currículum de las artes integradas se organiza, mayoritariamente y hasta ahora, dentro de una de las cuatro estructuras curriculares que a continuación describimos.

- En primer lugar, las artes se utilizan ocasionalmente para ayudar a los alumnos a entender una cultura o un período histórico determinado. El objetivo es ampliar las miras a través de las cuales la comprensión del alumnado avanza al consultar no sólo

los apuntes sino también otros materiales, en este caso y particularmente, procedentes de las disciplinas artísticas, como objetos e imágenes históricas.

- Una segunda vía de integración es la que intenta ayudar a los estudiantes a identificar las similitudes y diferencias entre artes, para que éstas características se tengan en cuenta y se apoyen mutuamente. Por ejemplo, todas las artes están conectadas con la creación de formas expresivas, pero los medios utilizados no son idénticos. Por otro lado, aunque podemos experimentar ritmo tanto en una obra de arte visual como en una musical, el significado del ritmo en la música y en arte visual es distinto.
- Una tercera aproximación es identificar un tema principal que pueda ser explorado a través del trabajo que procede no sólo desde las artes sino también de otros campos. El concepto de metamorfosis, por ejemplo, puede ser ilustrado a través de los cambios en una secuencia de imágenes en un film y en fotografía. El concepto de metamorfosis es un tema que diversos artistas han tratado, pero es también un tema de interés científico, que puede convertirse en un núcleo para desarrollar proyectos de trabajo interdisciplinarios. Hay algunos temas ya bastante explotados en este sentido, como por ejemplo la arquitectura, o la metáfora.
- Una cuarta estructura para la integración de las artes está relacionada con la práctica de la resolución de problemas. El alumnado puede ser invitado a definir un problema que requiere tratarse a través de varias disciplinas.

Hoy, estas otras funciones de la Educación Artística son propuestas como razones para incluir las artes en los programas escolares, y a la vez motivan a la construcción de nuevos currícula y nuevos modelos globales de educación artística y de educación en general.

Tabla resumen de las versiones de las educación artística en la actualidad (Eisner, 2002)

VERSIÓN	Objetivos principales	Tipo de contenido		
DBAE (Educación Artística basada en las disciplinas)	<ul style="list-style-type: none"> • Producir arte de calidad • Ver y apreciar el arte • Comprender el contexto cultural del arte • Comprender el valor del arte 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades, imaginación, sensibilidad, técnica. • Cualidades formales y expresivas del arte. • Cuestiones de valor del arte: belleza, verdad, función... 		
CULTURA VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Descodificar los mensajes políticos (identidad, género, raza, clase...) mediados por las imágenes, en la cultura popular y en las bellas artes 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestiones de clase, género, raza, cultura... • Interpretación de imágenes • Crítica 		
SOLUCIÓN CREATIVA DE PROBLEMAS	<p>Resolver problemas prácticos de maneras y formas</p> <ul style="list-style-type: none"> • técnicamente eficaces y • estéticamente satisfactorias 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma y material/técnica • Función, belleza y forma • Conceptualización, análisis, problematización, creatividad, divergencia. 		
AUTO-EXPRESIÓN CREATIVA	<p>Desarrollar la experiencia personal, la percepción individual y la respuesta creativa, original i propia.</p>	<p>Creatividad Emoción Expresión Flexibilidad</p>		
PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO	<p>Desarrollar actitudes y destrezas necesarias para el futuro profesional de los alumnos en cualquier campo</p>	<p>Iniciativa y creatividad/planificación Imaginación Destreza manual Trabajo en equipo (algunas artes) Relacionar y comunicar ideas</p>		
DESARROLLO COGNITIVO	<p>Desarrollar formas de pensamiento complejas y sutiles, más allá de leer, escribir, contar y calcular.</p>	<table border="1"> <tr> <td>Percepción Experiencia estética</td> <td>Afectivo/cognitivo Concreto/abstracto Emocional/racional Manual/mental Fantasía/función Juego/Tarea</td> </tr> </table>	Percepción Experiencia estética	Afectivo/cognitivo Concreto/abstracto Emocional/racional Manual/mental Fantasía/función Juego/Tarea
Percepción Experiencia estética	Afectivo/cognitivo Concreto/abstracto Emocional/racional Manual/mental Fantasía/función Juego/Tarea			
MEJORA ACADÉMICA GLOBAL	<p>Desarrollar las capacidades en las materias consideradas básicas, con la ayuda de lo característico del arte</p>	<p>No se describen en particular, se dan por supuestos.</p>		
ARTES INTEGRADAS	<p>El arte sirve a cualquiera o a todas las otras disciplinas del currículum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arte para la Historia • Relaciones entre el conjunto de las artes • Temas interdisciplinares (metamorfosis, arquitectura...) • Solución de problemas (proyectos) 		

Calbó, Vallès i Juanola, 2003.

De alguna forma, la diversidad de visiones en las que la Educación Artística se vive representa una tensión entre los principios de la materia y la práctica social de la misma. Advierte Eisner que los principios que no podemos adaptar son rígidos y lo que es rígido a menudo se rompe. Por lo tanto, hay que buscar los principios básicos y globales para que sean lo suficientemente flexibles y propicien una adecuación local, y a la vez, incluyente, de los temas, métodos y objetivos de la educación artística en nuestras sociedades.

En este análisis que hemos estado reconstruyendo, Eisner, probablemente influenciado por la urgencia de abordar los temas clave, considera levemente (y sólo en algunos casos, especialmente al abordar el contexto histórico del modelo de “expresión creativa) algunos aspectos como los que hemos planteado en la introducción, aspectos éticos y políticos que en nuestras sociedades están aportando nuevas maneras de ver (y de no ver, probablemente) la educación artística. Estos aspectos también tienen su contexto y sus raíces, que no merecen olvidarse ni obviarse en nuestras propuestas al repensar los modelos de educación artística en un sentido global, inclusivo y postmoderno, pero no solamente por razones de reconocimiento y agradecimiento, sino porque recuperar, releer y reconstruir el pasado parece ser de una importancia extrema para comprender el presente y avanzar hacia un futuro más solidario, más ecológico y menos violento y fragmentador.

En estos momentos, pues, nos parece que debemos proponer una relectura de los modelos de educación artística que no solamente avanzan en la consideración del aprendizaje del conocimiento artístico como se ha venido definiendo en las décadas anteriores (disciplinar, creativo y cognitivo, entre otros) y que mantienen toda su vigencia, sino que transforman la perspectiva sobre el conocimiento en general –también el artístico- al INCLUIR en el bagaje cultural a aprender y desarrollar en educación los valores, actitudes, reflexiones críticas y acciones de reconstrucción social. Es decir, al plantearlos como conocimiento válido y significativo; como conocimiento educativo. Y especialmente en educación artística, ya que es un campo históricamente abonado por los asuntos de valor, juicio, pluralismo y crítica.

La perspectiva ética del conocimiento artístico: valores, diversidad y democracia a través de la enseñanza del arte.

La crítica al positivismo de Kincheloe (Teachers as Researchers, 1991) subraya tres temas del “neopositivismo” (o crítica al positivismo). El primer tema es el cientifismo; el segundo, la doctrina de la política científica, que estipula que si la ciencia es la única fuente de verdad, puede aplicarse a los asuntos sociales, políticos y morales; el tercer tema es la libertad frente la ética: los hechos que surgen de la investigación científica son independientes de los valores. De hecho, los valores son la fuente de la epistemología neopositivista. Los teóricos críticos repudian la fe positivista en la investigación exenta de relación con la ética. Los hechos no pueden ser extra-éticos porque ellos mismos son producto de una formación de valores. Esta lógica deriva de Lincoln y Guba (1985), que concluyen que el positivismo está vinculado al mito de la objetividad.

La crítica al positivismo también incluye la refutación al realismo naïf, la creencia que el conocimiento está “allá fuera” o objetivamente presente e independiente de la percepción humana, la experiencia y la conciencia. Esta doctrina separa el conocedor de lo conocido, con las tristes consecuencias en la transmisión de conocimientos profesor-alumno. (Cary, 1998: 19)

Valores y artes

Valores, actitudes y normas son conceptos que se refieren a determinados tipos de conducta como elementos constitutivos esenciales en la formación de las personas.

Las instituciones educativas son un campo de experimentación en el que se provocan una serie de situaciones que condicionarán al alumno para que interiorice unos valores, para que manifieste unas actitudes y para que asimile unas normas determinadas. Valores, actitudes y normas están interrelacionadas y forman un sistema cognoscitivo y funcional que evoluciona paralelamente a la progresión del alumno hacia la formación de su propio sistema de valores.

Introducir actitudes, valores y normas en el currículum permite la familiarización, la clarificación y la conceptualización para que el alumnado integre y asimile estos conceptos.

Desde una perspectiva actual, consideramos que los conocimientos de todo tipo se sostienen en actitudes y valores cultural y socialmente situados, en los modelos éticos manifestados o mediados por cualquier sistema simbólico, lingüístico y cultural; y consecuentemente, que “*no existe una realidad objetiva a parte del que la conoce, y entonces, la verdad consiste en un complejo de observaciones e interpretaciones sostenidas en valores*” (Marcinkowski, 1993; ver también Caduto, 1993).

Los valores, actitudes y normas no sólo están presentes en el currículum de una manera explícita, sino que implícitamente actúan en el proceso de selección y determinación de cada elemento que acaba formando parte de un sistema de contenidos como principio-concepto o como procedimiento. Los valores intervienen en la selección de contenidos, en la metodología didáctica, en la organización del grupo para el aprendizaje e incluso en la evaluación. También en el currículum oculto figuran tácitamente los valores y las actitudes que se pretenden transmitir.

Por lo tanto, y en todos los planteamientos de tipo global, inclusivo y también llamados a veces transversales de la educación (como por ejemplo los que se plantean como abordajes urgentes a los debates, conflictos y retos ambientales, feministas, multiculturales y pacifistas entre otros) se trata de organizar colaborativamente un sistema moral que no és adoctrinamiento ni ideologización, sino una moral producto de la reflexión y la comprensión de que los valores no se elucidan ni se deciden *mediante procesos cognitivos, sino por la implicación de afectos, sentimientos, que han de ser por lo tanto expresados y puestos en juego* para, entonces, *orientar las relaciones con el medio que nos rodea* (Novo, 1995: 103), incluyendo las personas que en él viven, en cada caso.

Se debe reconocer no obstante que en las distintas disciplinas de la Educación Artística siempre han estado presentes de una forma u otra estos contenidos que la estructura curricular de nuestro país incluye en todas las áreas, tal como recuerda Eisner (1995). Por ello, parece tan importante el hecho de introducir estos conceptos en el diseño curricular como el de sistematizarlos, reglarlos y establecer estrategias pedagógicas adecuadas para lograr sus objetivos.

Por poner un ejemplo, algunos profesores ya han planteado cuestiones concretas con respecto de la teoría estética y de la experiencia del mundo del arte que ofrecemos a los niños y niñas como cuestiones impregnadas de valores y por lo tanto, revisables desde esta posición. No podemos enseñar al alumno un único criterio estético sino que debemos proporcionarle conceptos y conocimientos para que forme el suyo propio como ya proponía Lazotti (1987):

" (...) Es necesario, pues, que la escuela intervenga con una educación adecuada de los valores estéticos referentes a los productos visuales, tanto del presente como del pasado. Educar el gusto no significa impartir normas para la valoración estética, reglas para establecer lo que es hermoso y lo que es feo, lo cual sería arbitrario. Educar los aspectos estéticos significa proporcionar al alumnado los instrumentos de lectura necesarios para que se convierta en un observador consciente de las formas visuales y no sólo en un aficionado pasivo y acrítico."

En esta versión de hace dos décadas, podemos dilucidar una perspectiva todavía ingenua para lo que supone la conciencia actual del contenido ético en nuestros currícula de arte. Es importante favorecer las respuestas divergentes del alumnado, pero además de la creatividad hemos de velar para que sus apreciaciones estéticas se construyan con unos criterios que sean plurales. Es necesario por tanto introducir el concepto de pluralidad estética; hay que enmarcarlo en una sociedad multicultural en la que no existen unos únicos valores de referencia para emitir un juicio estético, sino que se acepte, y se celebre, la diversidad cultural.

Pero también es importante que se critique la construcción histórica de terminados criterios estéticos, y que se afronte reflexivamente la construcción de la propia imagen de infancia, adolescencia y juventud a través de las propuestas visuales en los medios de comunicación. O las imágenes de la mujer o de los ancianos. O el mercado del arte. Y también la incidencia del arte en el medio natural, y la visibilización de la urbanización en su contenido estético y ético. El mundo visual que se abre a nuestra crítica ética es tan amplio como el que se abre a nuestra capacidad artística de crearlo.

La diversidad y la educación inclusiva

La diversidad puede ser entendida desde múltiples enfoques, pero corrientemente se radicaliza el término y se suele asociar el *tratamiento de la diversidad* con las *diferencias étnicas* y con las *disminuciones físicas* o *dificultades graves* del aprendizaje. Sin embargo, éstos no son más que casos particulares de la diversidad en general, ya que también podemos tratar la diversidad desde aspectos cotidianos y bastante más comunes como: diferencias de género, de niveles, de ritmos de aprendizaje, de organización escolar, de motivación e intereses, de estado de salud, de edad, de clase social, etc. En este sentido proponemos el repaso a una de las clasificaciones de las diferencias más divulgadas por lo menos para los educadores del arte (McFee,1978), por ser

una de las profesoras que hasta hoy mantiene una visión inclusiva y global de la educación artística.

Podemos considerar que no se trata de una metodología nueva en la Educación Artística, ya que ésta generalmente ya ha aplicado métodos creativos (teórico-prácticos) e individualizados. En cambio sí que ha habido variaciones en la intervención educativa y en el pluralismo en las aulas, resaltando sobre todo dos aspectos: la educación enfocada a la multiculturalidad y la educación enfocada a la diversidad en su sentido más amplio.

La integración de diferentes culturas o educación multicultural.

Vivimos en una sociedad plural. Cada uno de nosotros es miembro de un grupo y de una clase social, tiene una herencia étnica y unas condiciones físicas, psicológicas y culturales. Las acciones de cada grupo influyen directa e indirectamente actuando de manera interactiva. Este fenómeno, cada vez más acusado, de convivencia entre culturas muy diferentes, ha dado lugar a la llamada educación multicultural, que puede definirse sin entrar en una disección del término como aquella en que los valores son pluralistas y sabe reconocer la diversidad.

Diferentes autores proponen, desde hace más o menos tiempo y con matices distintos, modelos de educación artística global y multicultural (en realidad, esta adjetivación es casi una tautología para nosotras). Para no centrarnos exclusivamente en los Estados Unidos, tendríamos que revisar como mínimo a Rachel Mason (1988, UK), Ana Mae Barbosa (2001, Brasil), Graeme Chalmers (1996, EUA) y Efland, Freedman i Stuhr (1996, EUA). Pero éste no es un capítulo sobre educación multicultural, así que vamos a describir, siguiendo al prologuista del libro de Chalmers que se ha editado recientemente en castellano (2003). David B. Pancratz, director del Programa “The Getty Education Institute for the Arts” (entre 1994 y 1996), nos explica que en su libro Chalmers parte de dos asunciones o premisas *básicas* que se pueden resumir de este modo:

- 1) La educación multicultural entra de lleno en el ámbito de los valores y no simplemente en el de los hechos. Toda programación tiene que enraizarse en una concepción de los valores que condicione tanto la elección de los medios como el establecimiento de los fines. La educación multicultural no debe concebirse como una solución técnica a un problema, sino que más bien debe y puede fundamentarse en imperativos morales.

- 2) El reconocimiento sincero de que la bibliografía al entorno a la educación multicultural y, consiguientemente, la práctica de dicha educación han sido con excesiva frecuencia confusas, contradictorias, incoherentes y embrolladas.

Cuando Chalmers asume estas premisas, teniendo en cuenta los anteriores estudios de Mason, McFee y otros, lo hace para criticar un estado de cosas “monocultural” y para proponer, dentro del modelo global DBAE, pero yendo más allá, unos programas que se sostengan en estos argumentos fundamentales para la educación artística multicultural:

- *La escolarización debería ser multicultural no sólo por motivos morales, sino también por motivos educativos.*
- *La educación multicultural no es sólo para los alumnos procedentes de culturas étnicas minoritarias, sino para todos los estudiantes.*
- *La educación multicultural no debería imponer una inmersión exclusiva en los valores y los puntos de vista de una sola cultura, sino impulsar a los estudiantes a explorar un amplio abanico de tradiciones culturales.*
- *Todas las tradiciones culturales modernas son multiculturales en su construcción y cambiantes en su contenido y sus límites.*
- *Las experiencias culturales del propio estudiante pueden ser importantes puntos de partida para el aprendizaje, pero el objetivo primario es la comprensión multicultural.*
- *La educación multicultural no puede alcanzarse añadiendo simplemente algunas lecciones a los actuales currículos escolares. Hay que revisar aspectos tan diversos como las políticas educativas, la organización del currículo, la contratación de personal, los textos y materiales de estudio, la evaluación, y el desarrollo profesional.*
- *El aprendizaje, además de adaptarse a los estilos de los estudiantes individuales, debería apoyarse en la curiosidad de los alumnos, impulsar procesos de búsqueda y girar entorno de un contenido sugestivo. (Pancratz, en Chalmers 2003: 16-17)*

Añadiendo la crítica multicultural al enfoque de la educación artística como disciplina, Chalmers ofrece en su libro “*el argumento más convincente hasta la fecha a favor de la idea de que las cuatro disciplinas artísticas son, por si mismas, poderosas herramientas y lentes para la interpretación de los aspectos transculturales de las obras de arte*” (ibid: 19), porque en la teoría y en la práctica, las cuatro disciplinas han cambiado y continúan cambiando; porque todas ellas aparecen cada vez más relacionadas con disciplinas como la antropología, la sociología y la crítica cultural, y porque la interpretación del arte de todas las tradiciones se

enriquece cuando se le aplican las lentes de las disciplinas artísticas informadas por procesos socioculturales de indagación.

El profesor Chalmers opina, como otros educadores artísticos, también los postmodernos, que todas las tradiciones culturales, incluidas las culturas mayoritarias o incluso dominantes, pueden ser objeto de estudio de la educación artística. Además, desde su punto de vista, el estudio sociocultural del porqué del arte no debe centrarse exclusivamente en las diferencias, sino que ha de considerar también lo que une a la humanidad, los aspectos comunes de la experiencia y la visión. En este sentido, sí que apunta una posición que no es necesariamente compartida por todo el mundo. Sin embargo, como su propuesta es coherente y tiene una visión de conjunto que caracteriza a los modelos globales, merece ser considerada.

La integración de alumnos con problemas físicos, sensoriales, afectivos o cognitivos.

El educador, para poder ayudar, comprender y evaluar los resultados del proceso y producción de los niños, ha de conocer las categorías principales en que se sustentan las diferencias que intervienen en la creación artística. También debe tener la capacidad de deducir los conocimientos previos, plantearse problemas educativos y tener creatividad para resolverlos, es decir, saber construir de manera significativa lo que sus alumnos le proponen.

El potencial de cada alumno es diferente, y tanto si destaca por sus niveles elevados de inteligencia como por sus limitaciones (de tipo sensorial, físico-motriz o intelectual afectivo) debe tener la posibilidad de recibir un tratamiento adecuado, que le permita mejorar y seguir su ritmo personal de desarrollo.

Este enfoque da la posibilidad de encontrar modelos de Educación Artística justamente integradores y globales, ya que incluso se adecuan a la Educación Especial y a la Didáctica Diferencial (diferentes etapas escolares, educación para el ocio, etc.), anulando de esta forma una barrera artificial y selectiva entre el gran grupo clase y los alumnos problema y sustituyendo los modelos basados en un tipo de superación individual competitiva y estandarizada.

Sin profundizar en este aspecto, queremos recordar que MacFee se ha venido caracterizando por estudiar las posibilidades del arte en la educación a través de una perspectiva antropológica global que incluye la cultura, el ambiente y las diferencias individuales. Uno de los primeros abordajes fue en la dirección de estudiar y sistematizar los rasgos que nos caracterizan como seres “diferentes” a nivel individual, pero que incluyen rasgos físicos, familiares, de aprendizaje cultural, de costumbre, etc. Las dimensiones que recoge el tratamiento de la diversidad según McFee (1977) en uno de los primeros estudios sobre el tema, se pueden resumir en (ver Juanola,

1993): a) características de los estudiantes con relación a ideas previas y potencial del alumno ante el aprendizaje, b) contextos psicoculturales, c) contextos físico-ambientales, d) oportunidades para aprender y e) estímulos y motivaciones específicas para el aprendizaje de arte.

Cabe decir que sus propuestas avanzaron hacia el terreno de la comprensión cultural y que no se pueden resumir con tanta brevedad, pero sí manifestarse como esenciales a cualquier modelo global de educación artística.

Democracia y transformación social.

La obra de Dewey (1971; 1ª ed: 1916) *Democracia y Educación*, aunque cuente ya con muchos años a sus espaldas, continua siendo un referente obligado para analizar las ideas respecto a la educación en una sociedad democrática. Como filósofo Dewey está vinculado al pragmatismo y como educador, se le considera incluido en las tendencias progresistas, y además de estas características es uno de los autores que más ha reflexionado sobre los valores del arte en la educación. Su obra ha influenciado profundamente a la de Eisner que a su vez, es uno de los autores (Juanola, 1999) que ha tenido más incidencia en la estructuración de los currículos de Educación Artística en las últimas décadas.

Para Dewey la sociedad democrática se puede definir con los siguientes argumentos:

“Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos los miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden”. (Dewey, 1916)

Interpretando a Dewey, una democratización de la vida supone la existencia de un sistema escolar igualitario y emancipador, que no entre en conflicto con la formación para el trabajo.

Los valores que fundamentan la democracia y que son la meta a la que dirigimos nuestra acción se definen esencialmente como la libertad, la igualdad y la participación y la finalidad de la democracia es, a nuestro entender, la felicidad compartida.

Otro pedagogo que se ha significado en los análisis sociales de la educación es Illich. De él resumiremos aspectos referentes a la **libertad** individual como elemento esencial para la democracia. Partiendo de sus ideas entendemos la libertad como autoconciencia, es decir, como

conocimiento y capacidad de análisis crítico y como derecho a disfrutar de la independencia privada compatible con la libertad de los demás, con la pluralidad y la relatividad. Cabe recordar que la libertad individual se realiza en la **interdependencia** personal (Illich, 1974) y consiste en la capacidad de escoger, de manera individual y también colectiva, en qué sociedad deseamos vivir. Por otra parte, el valor de la interdependencia es el valor fundamental en la perspectiva postmoderna de la educación ambiental, y cabe recordar que ésta se considera como educación moral y como educación transversal que afecta a la educación artística inclusiva (Calbó, 2001).

Entendemos por **igualdad** la igualdad de oportunidades para acceder y disfrutar de los bienes y capacidades que caracterizan a las personas humanas. La concepción postmoderna de la igualdad parece ser mejor representado por el concepto de “**equidad**” o “justicia social”.

Entendemos la **participación** como posibilidad de llegar al consenso y favorecer la decisión política en manos del conjunto de la sociedad. Destacamos la austeridad como valor que hace posible la convivencia y la fraternidad y el respeto por el medio en la acción (Illich, 1977). El valor de la **fraternidad** se extiende incluso al medio, a la Tierra y a sus habitantes vivos y no vivos (Calbó, 2001).

Aproximándonos a Habermas (1985), para alcanzar el ideal de una sociedad racional y democrática se necesitan instituciones educativas que preparen a los individuos en el modelo de la racionalidad comunicativa. El foco de toda la investigación de Habermas es el trabajo, al que considera un aspecto cognitivo, ya que las personas usan herramientas y procedimientos técnicos para sobrevivir. El segundo interés cognitivo del filósofo pero también, según él, del ser humano, es la comunicación, el uso del discurso y del lenguaje para hacer efectiva y extender la supervivencia hacia una experiencia de vida más completa. Trabajo y comunicación están unidos mediante un tercer interés cognitivo, la razón. Esto conduce al “conocimiento emancipador”, según Habermas.

Finalmente, estos intereses se manifiestan en tres modos de conocimiento: el empírico-analítico (método científico), el histórico-hermenéutico (interpretación, reflexión y pensamiento racional) y el crítico (identificación de los impedimentos de la justicia social y promoción de la emancipación). El conocimiento emancipador (término usado originalmente por Jürgen Habermas) se caracteriza más por sus objetivos que por su método de adquisición. Adquirir este conocimiento implica tareas de identificación de fuentes ocultas de opresión de vidas individuales y la distorsión de las relaciones sociales entre las personas. Incluye la agitación y las motivaciones que impulsan la resistencia (McLaren, 1989).

Según los defensores de la Teoría Crítica, que se deben en parte a estos pensadores citados, los profesores de arte extrapolan de estos mensajes cuál debería ser o podría ser el rol del arte y su conocimiento. La reflexión sobre esta cuestión revela el significado de la teoría crítica en relación con la pedagogía del arte: si la educación artística puede trascender la instrumentalización, el arte y la educación del arte constituyen una praxis crítica y sirven como modelos para otros tipos de práctica cotidiana y cognitiva. (Cary, 1998: 13-14)

Como conclusión a los planteamientos de los diversos autores que hemos citado se puede deducir que la Educación Artística es uno de los mejores agentes de promoción de la democracia. Sus características propias le atribuyen un importante potencial para desarrollar estos valores y además sus contenidos propician el pensamiento divergente y el pluralismo cultural; y más allá, pueden alcanzar algunos de los objetivos de la educación emancipadora. Sin embargo estas características sólo se dan con algunas condiciones, que como mínimo hay que vincular a los modelos que se presentan como perspectivas globales para la educación artística.

Valores y principios de los modelos globales: una educación artística INCLUSIVA para el arte y para la vida.

En este recorrido lógico a través de algunos aspectos que podrían servirnos como criterios para desarrollar e innovar la educación artística, teniendo en cuenta sus indiscutibles funciones sociales y sus valores característicos, y que por ahora debemos dejar en este punto, es obvio que faltan análisis en relación con los autores europeos, y particularmente del ámbito mediterráneo, que en su momento y ahora han aportado algunos de los contenidos esenciales que como hemos visto, Eisner desarrolla en su análisis de las versiones vigentes de EA. Por ejemplo, la Bauhaus, pero también todas las propuestas italianas que en su texto no aparecen, fundamentan o expanden muchas de las visiones cognitivas, creativas y estéticas de la de las funciones de la educación artística.

Los talleres, laboratorios, las experiencias en los Museos originadas en Europa o otros países, las aproximaciones al patrimonio histórico artístico e incluso natural, la divulgación de tendencias por parte de las sociedades internacionales (tanto las que inciden en el ámbito mundial como en Latinoamérica), son a veces innovaciones integrales y en otros casos expansiones de perspectivas cognitivas y sobre la creatividad apuntaladas localmente en

contextos culturales más cercanos a nosotros. Pero este tema será motivo de otro estudio. Por ahora, queremos señalar que en las dos partes de este texto, podemos encontrar, ayudados por Eisner (2002) , las dos caras de la educación artística que por fuerza deben presuponerse como criterios para valorar la globalidad, la inclusividad y la holisticidad de cualquier proyecto, nuevo o antiguo.

En las versiones propuestas y sucintamente resumidas en nuestras tablas resumen (que siempre son más polarizadas de lo que desearíamos), podemos observar los objetivos a los que se enfocan para discernir aquellas versiones que responden a tratamientos inclusivos.

Por un lado, Eisner sugiere que, a través de las versiones de EA disponibles en la actualidad, se manifiestan los principios generales que debemos mantener en educación artística. Estos principios, aunque contemplan la perspectiva de la diversidad y de la significado político/moral tanto de las imágenes como sobre todo de su interpretación y producción, se refieren esencialmente a los contenidos más característicos del arte y a las razones por las que el arte es importante en toda educación integral. Veamos en síntesis qué ideas nos propone el experimentado profesor:

- la Educación Artística tiene que dar valor a aquello que distingue las artes. Las artes visuales hacen visibles aspectos del mundo (como sus cualidades expresivas) a través de vías que otras formas de visión no hacen.
- los programas de Educación Artística tienen que intentar fomentar la maduración de la inteligencia artística. Los profesores de arte deberían de ayudar a sus estudiantes a ser inteligentes en arte en todas sus manifestaciones, incluyendo la cultura popular. En su sentido más amplio, la Educación Artística tiene que considerar como una de sus misiones más importantes el desarrollo de la inteligencia artística, un concepto expuesto en la teoría de Dewey y en el pensamiento cualitativo.
- Los programas de Educación Artística tienen que ayudar a los estudiantes a ver y responder a las artes y a otras formas visuales y a comprender el rol que las artes juegan en la cultura. La Educación Artística tiene que ayudar al alumnado a aprender cómo crear y experimentar las características de las imágenes y cómo entender sus relaciones con la cultura de la cual formamos parte.
- La Educación Artística tiene que ayudar a los estudiantes a reconocer qué es personal, distintivo, y hasta único, sobre ellos mismos y su trabajo. Las artes crean la visión personal.
- Los programas de Educación Artística tienen que hacer un esfuerzo especial para capacitar al alumnado para obtener formas estéticas de experiencia sobre la cotidianidad.

Percibimos que la educación artística de la que Eisner habla es la educación artística para la formación integral del individuo, y por ello el profesor sugiere aprovechar y combinar aquello que es útil, constructivo y complementario en las diversas versiones que toma en consideración; aunque en la vida cotidiana de las instituciones y las universidades, por el contrario, se quiera incidir en las diferencias y contrastes. Preferimos tomar el punto de vista de Eisner, conciliador, puesto que al abordar la otra cara de la cuestión, aquello que hemos estado exponiendo en la segunda parte de nuestro texto, para generar un equilibrio entre unos y otros aspectos que nos afectan como profesores, sería incoherente hacerlo desde una perspectiva fragmentadora, independiente o incluso defensiva.

Si ahora recogemos la perspectiva ético/política sobre los valores, la diversidad y la transformación social hacia democracias efectivas, como un contenido fundamental en educación artística, asumiremos el reto de conciliar el tránsito entre el pensamiento moderno y el postmoderno, yendo más allá de la confrontación para evidenciar las transformaciones como evoluciones contextualizadas, ya que al fin y al cabo parten de algunos de los presupuestos básicos de la modernidad (como los valores de la libertad, la igualdad y la fraternidad que ya comentamos).

A través de diferentes textos y artículos, pero especialmente de Efland, Freedman y Stuhr (1996) y de Clark (1998), podemos resumir en una tabla (que exagera como todas los extremos) las diferencias en la aproximación moderna y la postmoderna a los currícula de arte. Pero tan sólo intentaremos resumir y destacar, no tanto las diferencias, sino las distintas vías que, aparentemente contradictorias, a menudo pueden equilibrarse y tratar en diferentes momentos y lugares, recogiendo los aspectos positivos de ambos puntos de vista, para sobre todo ir corrigiendo los sesgos, las visiones parciales, o el punto de vista aislado sobre el arte (por ejemplo, sólo arte moderno y sólo occidental; o solamente imágenes de películas americanas), o sobre los métodos de creación artística (por ejemplo, sólo individualismo, inspiración y genialidad; o solamente trabajo en equipo).

Advertimos que la educación artística se puede graduar con respecto a los diferentes intereses, que a su vez reverberan en los contenidos principales; podemos distinguir entre aproximaciones más o menos individualistas o sociales; entre aproximaciones instrumentales o aproximaciones políticas; entre aproximaciones desarrollistas y aproximaciones comunitaristas.

Tipificación polarizada para destacar contenidos y métodos de educación artística		
Educación Artística	Curriculum moderno	Curriculum postmoderno
Contenidos	Desestima los gustos populares	Contradice las divisiones entre arte, oficio, artesanía... i revaloriza las artes populares Recupera las aportaciones de mujeres, comunidades, anónimos, culturas “primitivas”, arte pobre y popular.
	Niega los estilos premodernas y tradicionales a favor de la novedad	Reconsidera el concepto de originalidad y de novedad. Recupera los antecedentes, las tradiciones, los oficios... y el arte antiguo y premoderno. en general. Revisa lo valioso a nivel de metáfora ética en el arte moderno.
	Descarta las culturas no occidentales	Desafía la visión universalista y androcéntrica. Crítica feminista. Importancia de la función del arte en la comunidad, el lugar y la sociedad.
	Se aferra al discurso de los críticos, que potencia la infabilidad y la autonomía del arte.	Equilibra la importancia de forma y contenido. Equilibra la distinción entre experto e ignorante. Énfasis en el significado situado en la cultura y en el arte como sistema de símbolos y valores culturales. Encuentra el valor de la experiencia estética y la interpretación, en el nivel inicial y profano.
Métodos, estrategias, actitudes	Divergencia	Convergencia Interdependencia, tolerancia, reunificación
	Individualismo	Colectividad Comunidad
	Innovación	Imitación Tradicción, localismo, cultura e historia
	Competición	Cooperación Colaboración

Combinando las sugerencias de Eisner con las que nos puede aportar este esquema respecto al contenido ético y cotidiano del arte en nuestras aulas, creemos que podemos empezar a definir los criterios para una educación artística que sea al mismo tiempo una educación para el arte y una educación para la vida. Estos aspectos son los que manifestarían los modelos globales e inclusivos de educación artística.

De cualquier modo, el foco de estudio principal gira alrededor de la crítica de los procesos en que la educación artística se realiza como praxis de educación ética, política, ecologista, pacifista, feminista y multicultural, sin perder sus objetivos y valores característicos.

Como conclusión, podemos señalar que la educación artística que puede servir de base para adoptar una perspectiva holística, sea ésta de uno u otro tipo, debería, al menos epistemológicamente, abordar estas cuestiones:

- La cuestión de la jerarquía de los modos de conocimiento, para transformar las percepciones sesgadas sobre la importancia de los saberes y el desarrollo de la inteligencia.
- La cuestión de la reflexión epistemológica en la formación de todo tipo de docentes, puesto que habremos de abordar la pedagogía crítica para situarnos culturalmente.
- La cuestión de que el fenómeno llamado “arte” puede proveernos de valores educativos particulares e importantes precisamente para la reflexión y la acción, sustentada por la crítica, con respecto del fenómeno llamado “educación para la vida”: educación estética y crítica con los objetivos y contenidos de la educación ético/política para la diversidad, la libertad en la interdependencia, la inclusión y la solidaridad entre los seres humanos y entre ellos y los lugares que habitan.
- La cuestión de la amplitud del concepto “arte”, que tiene que ser tan inclusivo como la educación en la que se pretende manifestar. Formas de arte, prácticas estéticas, cultura visual, objetos artesanales y diseños, arquitectura vernacular y monumental, artes ornamentales y funcionales, entre otros aspectos, deben incluirse en el arte a enseñar, crear y comprender
- La cuestión de la investigación histórica como elemento para clarificar tanto el presente como el pasado, de la apreciación del desarrollo de la cultura oriental de la misma manera que la occidental y, para dar un preciso protagonismo a quien lo tiene. Para situar las aportaciones en su grado preciso y, para matizar, las que son genuinas de las heredadas.
- La cuestión de no perder de vista que nos movemos en una coyuntura en la cual tenemos unas responsabilidades en el día a día que deben procurar mejorar el nivel cultural de todos los ciudadanos y, a su vez, atender los retos de la investigación (que se orienta a los solamente a los expertos). Únicamente la capacidad de discernir con claridad estos planteamientos, y el poner al abasto de estas causas un alto grado de madurez y experiencia, pueden ayudar a conseguir unos objetivos de progreso y coherencia para un proyecto de futuro tanto en la convergencia europea como la internacional.

En esta orientación intentamos llevar a cabo nuestras investigaciones que, aunque con un ritmo más lento de lo que sería deseable, creemos que como mínimo son leales con las causas de pluralidad, sincretismo y unidad que hemos argumentado. Es por este motivo, que hemos elegido al profesor Eisner como eje o hilo conductor de la reflexión que presentamos, pues aunque otros autores en este momento hagan aportaciones de más vistosa actualidad, creemos que su labor- siempre filtrada de la educación artística a la educación general y a la inversa- representa el paradigma de la búsqueda de un consenso que se basa en y se enfoca hacia el respeto y reconocimiento de todas las demás perspectivas.

Girona, 4 de Noviembre de 2003

Referencias

- BARBOSA, A.M. (2001): *Propuesta triangular: ecología de la y en la educación.*- En: *Actas del "Congreso Internacional de Educación Artística y formación artística"*; Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia. Pag.177-190
- CADUTO, M. (1993): *Guía para la enseñanza de valores ambientales.*- Bilbao. La Catarata.
- CALBÓ, M. (2001): Els valors eco-socials de l'art com a valors de l'art en l'educació. En: Huerta, R & Fosati, *Comunicaciones del Congreso "Els Valors de l'art en l'educació"*, València, UV. Pàg: 53-66
- CALBÓ, M. (2003): Respuestas de la educación artística a la crisis ambiental: ejes y prácticas.- *Aprender. Revista da escola Superior de Educaçao de Portalegre*; nº 27, Mayo 2003, 48-60.
- CARY, R. (1998): *Critical Art Pedagogy. Foundations for Postmodern Art Education.*- New York and London, Garland publishing, Inc.
- CHALMERS, F.G. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural.*- Barcelona, Paidós. (1ª ed USA 1996)
- CLARK, R. (1998): *Constructing the Postmodernist Classroom: Doors and Mirrors in Art Education.*- *Art Education*, November 1998, 6-11
- DEWEY, J. (1971): *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación.*- Buenos Aires, Losada.
- EFLAND, A. (2002): *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum.*- New York and London, Teachers College Press, Columbia University.
- EFLAND, A., FREEDMAN, K. & STUHR, P. (1996): *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum.*- The National Art Education Association, Reston, VA, Virginia.
- EISNER, E.W. (1979): *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs.*- New York. Macmillan Publishing Co., Inc.
- EISNER, E.W. (1995): *Educar la visión artística.*- Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.- Coord: R. Juanola.

- HABERMAS, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*.- Barcelona, Península.
- HERNÁNDEZ, F. (2003): La investigación sobre cultura visual: una propuesta para repensar la educación de las artes visuales.- En: *Seminario de Investigación en Educación Artística “Temas, métodos y técnicas de investigación en el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales”*.- Universidad de Granada, 22-24 de mayo de 2003, publicación interna. Pág: 245-260
- ILLICH, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*.- Barcelona, Barral.
- ILLICH, I. (1977): *Un mundo sin escuelas*.- México, Nueva Imagen.
- JUANOLA, R (1999). *Viure l' art. L'arquitectura com a clau d'integració de l'educació artística a la vida quotidiana*. Pensaments, publicacions de l'ICE de la Universitat de Lleida.
- JUANOLA, R (2002): Un modelo holístico de educación artística.- Ponencia en el *Coloquio Interuniversitario José Antonio Echevarría*, La Habana, Cuba, Noviembre.
- JUANOLA, R. & CALBÓ, M. (2003): Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en educación artística.- *Educación Artística Revista de Investigación*, nº 1 (2003), pág. 55-66. ISSN: 1695-8403
- JUANOLA, R. (1993): Bases psicológicas de la educación artística. Aproximación al tratamiento de la diversidad.- *Aula*, nº 15, 17-21.
- JUANOLA, R. (1997): Proyecto docente y de investigación para la Cátedra de Didáctica del Arte, Universidad de Girona.
- KINCHELOE, J. (1991): *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a path to empowerment*.- New York, Falmer.
- LAZOTTI, L. (1987): *Leggere l'Arte. Una proposta di Analisi testuale*.- Milano. Franco Angeli Libri.
- MALAGUZZI, L. (Coord.) (1984): *L'occhio se salta il muro*.- Regione Emilia Romagna, Comune di Reggio Emilia.
- MARCINKOWSKI, T. (1993): “A contextual Review of the “Quantitative Paradigm” in Environmental Education Research”. En: R. Mrazek, *Alternative Paradigms in Environmental Education Research*, NAEF, Troy, Ohio; 29 -79.
- MARÍN, R. (2000): “Didáctica de la expresión plástica o educación artística”.- En: Rico, L. & Madrid, D. (eds.), *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*.-Madrid, Síntesis. 153-207
- MASON, R. (1988): *Art Education and Multiculturalism*, London, Routledge Kegan Paul.
- McFEE, J. K. (1966). Society, art and education.- In E. L. Mattill (Ed.) *A seminar for research in art education* (pp. 122-140). University Park: Pennsylvania State University.
- McFEE, J. K., & DEGGE, R. M. (1977): *Art, culture and environment*. Dubuque. IA: Kendall/Hunt.
- McLAREN, P. (1989): *Life in Schools*.- New York, Longman.
- VITTA, M. (2003): Los sistemas de la imagen.- Barcelona, Paidós, Col. Arte y Educación.