

1.1 INTRODUCCIÓN GENERAL

La sociedad actual dentro de un contexto multicultural, y un punto de vista postmoderno, que invade todos los elementos que la integran, demanda unos nuevos dispositivos educativos para conseguir que la sensibilidad sea receptiva al arte contemporáneo y, a la vez, situar a la Educación Artística en el lugar que se merece en una sociedad donde la imagen lo invade todo.

El ámbito artístico se presenta muy complicado de tratar en el terreno de la educación, por lo que se llega a reducir sus contenidos como forma de alcanzar objetivos diferentes a su terreno de conocimiento. Cosa que no sucede en las áreas que se ocupan de sistemas proposicionales o contenidos concretos que presentan nítidamente sus bases.

La Educación Artística en los curriculum escolares se basa en competencias individuales, sin un conjunto de teorías consistentes que apoyen la actuación didáctica. El docente del área Artística recibe una escasa formación e información institucional, en especial en primaria, que va unida al escaso papel en el currículum y la dependencia de otras áreas.

Además, el desarrollo histórico de la Educación Artística está configurado por la confluencia de tres historias que se superponen: la historia de los sistemas de formación de artistas y artesanos, la historia de la enseñanza del dibujo en la escuela, y la historia de la formación artística del profesorado

No es posible entender y explicar la historia de la Educación Artística en la escuela, o la historia de la formación del profesorado de dibujo, sin conectarlas directamente con la historia de la formación de artistas, artesanos y diseñadores. Porque prácticamente la totalidad del profesorado de Educación Artística han recibido su principal formación inicial como artistas y profesionales de las artes visuales en Escuelas y Facultades de Bellas Artes, Arquitectura, Arquitectura Técnica, Artes y Oficios, o instituciones similares. Por consiguiente, los métodos y estilos de enseñanza y la estructura curricular de estas instituciones son las que de forma más directa configuran el saber y el pensamiento del profesorado de Educación Artística.

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En España, el problema de la Educación Artística se ha dado a lo largo de todo el siglo XX, y hunde sus raíces en el siglo anterior, que prácticamente permanece impasible a las diferentes corrientes internacionales en materia de Educación Artística. En el ámbito de la Educación Artística hacia los años 30 del siglo XX las experiencias del maestro austríaco Franz Cizek (Viola, 1936) sobre las “*clases de arte para niños*” influyeron en el ámbito metodológico europeo. En los años 50 en EE.UU. influyeron fuertemente Lowenfeld (1980, 1973) y Read (1992). En los años 60 en Francia y Suiza prosperan los talleres de arte de A. Stern y P. Duquet (1961).

Lo mismo sucede con el currículum de la reforma. Mientras que se producen investigaciones como el proyecto Kattering de H. Eisner (1995), el movimiento D.B.A.E. del Getty Center, la propuesta Arts Propel de H. Gardner (1973, 1987, 1989) para el desarrollo de las Artes en Secundaria, o las últimas tendencias de Cultura Visual (Hernández, 1997b). Estos movimientos se dan en el ámbito teórico y universitario, sin aparecer en la escuela primaria o secundaria, salvo en casos experimentales muy determinados. Se ha pasado de la copia decimonónica a las fichas y otros recursos mecanicistas, y algunas corrientes no oficiales consistentes en cambiar día a día de objetivos, técnicas, y materiales. Con ello se presenta un déficit de aportaciones teóricas internas y una inexistencia de enfoques empíricos que ofrezcan soluciones a la práctica escolar.

La interconexión con el panorama educativo y el artístico es evidente: la Educación Artística estudia los fenómenos educativos relacionados con las imágenes y con el arte y la dimensión educativa de los acontecimientos artísticos. Sus múltiples y diversificadas conexiones con otras áreas del conocimiento radican en el tipo de problemas con los que se encara actualmente el desarrollo científico y técnico.

Hasta no hace muchas décadas, problemas como la percepción y la memoria visual, las cualidades cromáticas de las imágenes, los fundamentos y procedimientos de los sistemas de representación, la inteligencia espacial, o los museos de arte contemporáneo, eran temas apetecidos por un reducido número de especialistas. Actualmente, estos asuntos movilizan una gran cantidad de recursos e inversiones y se han convertido en metas prioritarias del desarrollo tecnológico. Las continuas innovaciones de las Nuevas Tecnologías de la imagen inciden inmediatamente en el panorama visual y en los modos de producirse el aprendizaje artístico.

Los descubrimientos en visión artificial transforman nuestras concepciones sobre percepción visual. Los grandes éxitos cinematográficos, las nuevas tendencias artísticas, la sucesión constante de estilos en la moda y en el diseño de automóviles y electrodomésticos, los elaborados programas de ordenador para dibujo, fotografía y animación, y los nuevos paradigmas para analizar todos esos acontecimientos, ya sean desde un punto de vista comunicativo, sociológico, o ideológico, todo ello repercute de forma directa en los enfoques y contenidos de la Educación Artística.

Las actividades docentes e investigadoras en Educación Artística tienen que ser congruentes con el panorama actual en Pedagogía, en teorías del aprendizaje, en

arte contemporáneo, en teorías del arte, y en tecnologías de la imagen, y, sobre todo, con los usos y prácticas sociales del alumnado en relación con los sistemas de comunicación audiovisual y con los acontecimientos artísticos y culturales.

El gran impacto de los *mangas* japoneses entre jóvenes y adolescentes en los últimos años obliga a reorientar el enfoque del tema del cómic en Secundaria; la gran difusión de programas de ordenador como *Autocad*, *Pagemaker*, *Photoshop*, *Corel Draw*, *Dreamweaver*, etc., obligan a reconsiderar los ejercicios en la enseñanza del diseño gráfico, e incluso para la Web; la obra de artistas como Joseph Beuys, Tàpies, Mari-Jo Lafontaine, David Hockney, o Cindy Sherman, obligan a replantear los contenidos y criterios de evaluación en las actividades artísticas escolares; y así sucesivamente.

La Educación Artística es un saber radicalmente interdisciplinar porque se sitúa en la intersección de dos ámbitos o escenarios: uno, los procesos educativos; dos, el mundo del arte y de las imágenes. Sobre cada uno de estos campos, Educación, Arte e Imagen, se desarrollan un amplio número de disciplinas y saberes: Pedagogía, Didáctica, Dibujo, Pintura, Historia del Arte, Estética, Tecnología de la Imagen, etc. Las teorías, ideas, hallazgos y descubrimientos que aparecen en cada una de estas disciplinas tienen una incidencia directa e inmediata en Educación Artística. Ahora bien, ninguna de estas disciplinas, por sí mismas, atiende de forma central y prioritaria a los problemas de la Educación Artística.

El hecho de que la Educación Artística sea un saber interdisciplinar no implica que carezca de entidad propia. La Educación Artística no es una simple acumulación o conglomerado de conocimientos artísticos a los que se añaden conocimientos pedagógicos, ni tampoco enseñar artes visuales en Facultades de la Educación o enseñar conocimientos psicoeducativos en Facultades de Bellas Artes.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de las imágenes y de las artes visuales intervienen de forma decisiva la percepción, el pensamiento y la inteligencia visual, las capacidades de creación, proyectación y producción de imágenes y objetos; la imaginación, la fantasía y la creatividad visual, y los procesos cognitivos implicados en el conocimiento y comprensión de las imágenes de cualquier tipo.

El aprendizaje artístico se produce principalmente en los campos o dominios de las imágenes, de los lenguajes visuales, del conjunto de la cultura material de cualquier civilización y, muy especialmente, con relación a las obras de arte, y ante la naturaleza. Ante ese conjunto de fenómenos, el aprendizaje artístico enfoca básicamente los aspectos comunicativos, constructivos, funcionales, simbólicos, artísticos y estéticos.

En este trabajo no se pretende la reflexión teórica sobre el tema, ni la presentación de recetas para el profesor en activo, ni se pretende abarcar todas las dimensiones del currículum de arte. Si que pretende prestar apoyo al desarrollo de las artes en la práctica docente, al igual que sobre los conceptos de los aspectos básicos, puesto que como afirman Ferrández, Tejada, Jurado Navío y Ruiz (2000: 17): *“El profesor tiene un papel determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje: es un mediador entre el currículum y sus destinatarios entendiéndolo que estos destinatarios son también mediadores de su propio aprendizaje”*.

Se pueden modificar los métodos y las estrategias, pero se tienen que basar en un sistema que quede fundamentado en cada nivel madurativo del alumno. Según R.

Arnheim (1980: 230) *“la conclusión más útil que puede obtenerse del estudio de los estadios de desarrollo es que toda enseñanza debería estar basada en la conciencia de que la concepción visual del alumno crece conforme a principios propios, y que las intervenciones del profesor deben estar guiadas por lo que en cada momento exige el proceso de crecimiento individual”*.

El análisis siguiente pretende mostrar como el alumno de la ESO no ha sido educado o es educado para ser parte activa del proceso de percepción o de recepción del arte, al igual que del proceso de producción, y que su forma de entender el arte condiciona el punto de vista que tiene sobre el área de Educación Visual y Plástica, y por extensión se corresponde con la idea social del arte, visión que incluso otorgan el resto de docentes de otras áreas.

Ello lleva a situar al área de Educación Visual y Plástica en una zona de *“semi-marginalidad”*, no se le da la importancia que merece y, da la impresión de que con cuatro dibujos más o menos bien hechos ya basta para aprobar. Puesto que aparentemente no sirve para nada a los alumnos, a no ser que para pasar el rato, encontrarse entretenido realizando una actividad agradable y aprovechar la ocasión para comentar *“la jugada con el compañero”* o dedicarse a hacer deberes de otras áreas cuando el profesor *“no me ve”*, puesto que el trabajo de Educación Visual y Plástica *“como no cuenta, ya lo realizaré en pocos minutos”*.

Muchas veces aparecen la falta de recursos materiales que han de aportar los alumnos, no traen a clase el material necesario, pero como que han de comprarlo los alumnos y que se suma el material a los libros de texto, la mayoría de las ocasiones la economía familiar no da para ello, y el profesor se las ha de ingeniar para que todos puedan hacer la actividad. De otra manera, la experimentación queda reducida a muy pocos materiales, a ello se suma muchas veces la falta de un aula acondicionada para el área de Educación Visual y Plástica, donde los alumnos puedan experimentar con arcilla, temperas y otros materiales, y se ha de emplear para tales fines el aula que se emplea para el resto de las áreas. A ello se suma que el aula ha de quedar limpia y el material formado por los muebles y de más elementos del aula, no se ha de manchar bajo ningún concepto, a pesar de que después se limpie, con lo que bajo una serie de condicionantes que se podrían incluir dentro del proyecto curricular de centro, los grados de experimentación de los alumnos se van restringiendo, y limitándose el material de experimentación a lápices de colores, pasteles, ceras, y demás elementos que *“manchen”* lo mínimo posible, en resumen la falta de materiales y espacios para la práctica del área.

Como dato curioso se puede señalar que en el aula de tecnología, lo más parecido a un taller, excelentemente acondicionada, se pueden hacer ruidos, los alumnos pueden cambiar impresiones sobre su trabajo, pero en la *“clase de Visual y Plástica”* no. El laboratorio está excelentemente acondicionado pero la clase de Educación Visual y Plástica no aparece o si aparece esta dotada de escasos recursos. Los ordenadores los pueden utilizar los alumnos en la clase de Educación Visual y Plástica pero, el aula corresponde al área de Tecnología.

Y no olvidemos la imagen que quiere dar la dirección-centro, la cual siempre marca el número de aprobados y de suspendidos que desea que obtengan el título de Graduado en Educación secundaria, por ello el área de Educación Visual y Plástica parece no contar en el peso de la decisión entre la entrega de un título o no en el Graduado en Secundaria, es decir si es una de las asignaturas que están suspendidas

para la entrega de un Graduado en Secundaria, parece que automáticamente se le aprueba Educación Visual y Plástica y aunque pase con las otras suspendidas, es decir cuesta menos recuperar un crédito de Educación Visual y Plástica que uno de Naturales o Historia a pesar de que el alumno no emplee directamente ninguna de estas áreas en su vida futura. Quizás, ello se refleja incluso en las reuniones de claustro donde el área de Educación Visual y Plástica no tiene mucho o nada que aportar, claro no es considerada como una asignatura *‘fundamental’*, con lo que la opinión del profesor/es del área parece que no cuente, independientemente del talante del educador, lo mismo sucede con el área de Música, de Educación Física, de Religión. ¿Qué cara pondrán el resto de profesores de las “*áreas fundamentales*” cuando un profesor de estas áreas hable?

Ello en parte es resultado de que la Educación Artística en el contexto español ha dejado de lado las funciones psíquicas superiores como la percepción, la memoria o la atención, entre otros elementos, y se ha centrado en la producción de labores motrices o manuales aparentemente artísticas. El desarrollo de procedimientos cognitivos como la memoria, el pensamiento, la motivación, la creatividad y el razonamiento se han asignado comúnmente a las áreas lógico-matemáticas. Puesto que no se han tenido muy en cuenta las contribuciones de la psicología cognitiva desde la teoría del descubrimiento de Bruner (1963, 1991), el aprendizaje significativo de Ausubel (1968, 1972); el desarrollo genético-cognitivo de Piaget (1987, 1993), el “*aprender a aprender*” de Vigotsky (1973, 1979, 1985). Con lo que se han olvidado elementos del desarrollo que llevan a la manifestación de una formación cultural con carencias. Ello se quiere hacer manifestar en el presente trabajo, con la intención de presentar que el alumno de Educación Secundaria se ve incapaz de apreciar el arte actual, y la mayoría de las veces su desarrollo general no llega a la autorregulación del conocimiento alcanzado en el sentido de la metacognición y la interiorización.

1.3 OBJETIVOS

Es en esta situación en la que queremos movernos en nuestro estudio y de ahí que, de salida, tratemos de concretar los objetivos que pretendemos alcanzar. Estos se pueden formular de la manera siguiente:

1. Evaluar el curriculum de la ESO en el área de Educación Visual y Plástica y sus acciones formativas.
2. Servir como guía y ayuda a los responsables de la aplicación de la ESO en la realización de sus propias evaluaciones.

Con este fin, se han determinado dos grandes ámbitos de estudio, que corresponden por una parte al marco teórico de referencia y por otra al estudio empírico, con el fin de alcanzar la determinación de un conjunto de propuestas relacionadas con el diseño, desarrollo y resultados del currículum del Área de Educación Visual y Plástica, y en función de las instituciones comprometidas. Con lo que el presente análisis aspira a su vez a:

3. Contextualizar la realidad e intervenir en ella por medio de propuestas pedagógicas.
4. Fundamentar la experiencia examinada con el fin de aportar nuevos puntos de vista en función del currículum y la educación recibida en el Área de Educación Visual y plástica.
5. Validar y experimentar los instrumentos de recogida de información ajustados a las necesidades evaluativas del Área de Educación Visual y Plástica de la ESO.

1.4 ESTRUCTURA

Para ello, organizamos nuestro trabajo de investigación en tres partes, que si bien aparecen por separado, están interconectadas. En la primera parte, como marco teórico se hace ineludible analizar los siguientes elementos que presentan los capítulos, y que se organizan en tres grupos, en un primer grupo los que tratan sobre la Educación Artística, en un segundo grupo los que tratan sobre la evaluación y, por último un tercer grupo que se encarga del análisis de la LOGSE, los cuales se interrelacionan entre ellos. Así en el segundo capítulo se trata de dar una visión sobre la Educación Artística para ello, se presenta una definición de la Educación Artística. A continuación, se da una visión de las diferentes tendencias en la Educación Artística, para posteriormente centrarse en la educación entendida como experiencia estética.

Seguidamente, en el tercer capítulo se trata de dar una visión sobre la Educación Artística con relación a los diferentes elementos del proceso creador, ligados a la Educación, así como las diferentes investigaciones relacionadas con la creatividad. En la segunda parte del capítulo se analiza la tendencia que relaciona el arte con la expresión y que incide directamente en la Educación Artística.

En el capítulo cuarto se trata de mostrar la situación de la apreciación en la Educación Artística a la vez que las diferentes teorías cognitivistas sobre la apreciación en la Educación Artística. Por otro lado, se muestra una visión del desarrollo del conocimiento en la Educación Artística en referencia a la perspectiva constructivista y a las inteligencias múltiples.

Por su parte, el capítulo quinto pretende analizar la disciplinarización de la Educación Artística. Para ello se centra en el modelo pedagógico del arte como lenguaje, y su especial incidencia en la Educación Artística española, para, a continuación, tratar de la disciplinarización de la Educación Artística por parte del DBAE. Por último se desarrolla el tema de la cultura visual en la Educación Artística desde su enfoque postmoderno y las ideas de Hernández.

A continuación y tras el análisis de las diferentes teorías en Educación Artística, el capítulo sexto trata de mostrar la situación de la Educación Artística en la ESO, en especial en el área de Educación Visual y Plástica, bajo el referente normativo que señala la LOGSE. Se pasa a centrar el análisis en la comunidad autónoma de Cataluña, a la vez que se presenta como se entiende la Educación Artística, para lo que se establece una diferenciación o agrupación en tres ámbitos diferentes como son la percepción (apreciación), la semiótica (lenguaje) y la expresión en lo que respecta a los objetivos generales, los objetivos terminales; y los contenidos. También se analizan las orientaciones didácticas para la enseñanza aprendizaje y para la evaluación.

En el capítulo séptimo se establece un análisis de la evaluación. Se parte de la caracterización general y se realiza un recorrido por la historia y la forma en que es entendida por las diferentes corrientes relacionadas con este ámbito de estudio, y se analizan las dimensiones de la evaluación. Se pone el énfasis en las aportaciones de

la Educación Artística a la evaluación. El capítulo octavo sigue con esta línea y señala las ideas sobre la evaluación que señala el marco normativo de la LOGSE, y se pasa a centrar en la comunidad autónoma de Cataluña, se analiza el marco normativo y el marco curricular común, a la vez que se expone como se define la evaluación.

Por su parte, el capítulo noveno señala las ideas sobre la evaluación en la Educación Artística. Para ello se establece cuáles son los dominios del conocimiento artístico, qué y a quién se puede evaluar, cuáles son los objetivos de las valoraciones artísticas, con qué se puede evaluar la Educación Artística y cuáles son las técnicas de valoración. Para, a continuación, en el capítulo décimo, y a modo de continuación de la línea anterior se analiza la evaluación en la Educación Artística según las directrices de la LOGSE

En la segunda parte, de carácter aplicado, en el capítulo undécimo se describen las variables implicadas en el estudio, la metodología utilizada, la población y la muestra seleccionada, los instrumentos aplicados, así como las actuaciones realizadas. Para en el capítulo duodécimo analizar los resultados arrojados por los datos de los diferentes cuestionarios aplicados a profesores y alumnos. A ello se suman los datos facilitados por las entrevistas, y el análisis de diferentes documentos, junto a las ideas suministradas por las diferentes corrientes en materia de Educación Artística.

En la tercera parte, el capítulo decimotercero apunta las conclusiones del análisis anterior, de tal manera que se agrupan sobre el desarrollo curricular de la educación visual y plástica en la ESO, en función de los contenidos, estrategias y recursos. Por otro lado, sobre la evaluación y por último sobre el profesorado.

El capítulo decimocuarto presenta una propuesta en función de los datos obtenidos por el análisis de lo señalado anteriormente. La propuesta trata de la Evaluación en el área Artística, a la vez que da unas bases para la realización de la Evaluación en el área, y se suministran unas estrategias alternativas. También, unas indicaciones para realizar una visita al museo. Unas propuestas de secuenciación de contenidos, y la utilización de las Nuevas Tecnologías en el área de Educación Visual y Plástica. Y por último, el capítulo decimoquinto establece las limitaciones y las posibles vías de estudio futuro.