

2.1 DELIMITACIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La designación más aceptada en el ámbito internacional para el área es la de “Educación Artística” (Art Education). En Primaria, la Educación Artística engloba a la música y la expresión dramática, junto a la plástica en un mismo área curricular. Se corresponde con la designación más usual en la esfera angloamericana, pero no en otros países europeos.

Conviene, de entrada, diferenciarlo de la Educación Estética, que como tal aparece en el siglo XVIII, con un trabajo de Schiller de 1795 “*Cartas sobre la educación estética del hombre*”. Las diferencias de significado entre educación estética y artística, son las siguientes: la educación estética abarca una serie de manifestaciones artísticas: música, danza, literatura, poesía, etc. y por su lado la Educación Artística sólo trata de las artes visuales. Por otro lado, la educación estética prima la formación teórica del espectador, mientras que la Educación Artística fomenta especialmente la formación práctica del creador (Wojnar, 1978).

Últimamente también se le ha denominado, de manera parcial, Didáctica de la imagen, Educación Visual, Cultura Visual, etc., los cuales defienden nuevos enfoques y contenidos para la Educación Artística, pero que no alcanzan a complacer de forma consensuada a la mayor parte de la esfera profesional (Lazotti, 1994; Balada y Juanola, 1987; y Hernández, 1997b).

Estamos, pues, ante un campo de estudio, donde las polémicas y tensiones sobre la denominación del área son una muestra de los cambios y debates que se dan en el seno profesional del grupo profesional, también en la esfera artística y en las ciencias humanas y sociales.

A nuestro entender, se puede concretar sintéticamente:

1. **Educación Artística:** Subraya la formación práctica del creador en las artes visuales: dibujo, pintura, escultura, grabado, cerámica, arquitectura, diseño, publicidad, fotografía, cine, infografía, etc.
2. **Educación estética:** Enfatiza la formación teórica del espectador ante el conjunto de las manifestaciones artísticas: música, danza, teatro, poesía, artes visuales, etc.
3. **Autoexpresión:** (1920-1960). Libre desarrollo de la creatividad espontánea infantil.
4. **Educación por el arte:** (Read, 1992) El arte debe ser la base de la educación.
5. **Educación visual:** (1970) Comunicación en el lenguaje visual.
6. **Cultura visual:** (1990). Contextos socioculturales de cualquier tipo de imágenes.

Por último, aludir a la **Denominación oficial** de las áreas del curriculum, especialidades y títulos oficiales en el Sistema Educativo, que queda como sigue:

1. **Educación Artística** (Educación Plástica): Infantil y Primaria.

2. **Educación Plástica y Visual:** Secundaria Obligatoria.
3. **Bachillerato Artístico:** Secundaria Post-obligatoria.
4. **Artes Plásticas y Diseño:** Formación Profesional Específica.
5. **Arquitectura, Bellas Artes, Comunicación Audiovisual y Publicidad, etc.:** Universidad.

2.2 FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La Educación Artística engloba a una serie de disciplinas y saberes interdisciplinarios y profesionales. Su objeto de estudio se corresponde con el aprendizaje artístico o la enseñanza aprendizaje de imágenes y de las artes visuales, y lo relacionado con la formación del profesorado en el área.

Ha de comprender dos ámbitos; por un lado, la formación artística y estética a toda la sociedad, y por el otro, la de formar a artistas y profesionales en artes visuales. El objetivo de la Educación Artística es el conocimiento, el disfrute y la transformación de los elementos visuales, constructivos, simbólicos, artísticos y estéticos de la naturaleza y de la cultura, gracias a la creación de imágenes.

Se dan los siguientes elementos:

1. El **procedimiento** por el que se alcanza el conocimiento artístico es la creación de imágenes. La clase y cualidad cognoscitiva que se aprende con al dibujar (fotografiar, filmar, etc.) que no puede conseguirse por otros procedimientos. La descripción gráfica de un acontecimiento o suceso provoca un conocimiento que no puede lograrse por otro sistema. Los ámbitos de actividad de la Educación Artística se corresponden con la creación de imágenes y la percepción visual.
2. La Educación Artística acomete los fenómenos **naturales** como los acontecimientos **culturales**, porque se relaciona con todo lo que se presenta ante la mirada o puede colonizar nuestra imaginación.
3. Frente a todo objeto, situación o espectáculo, la Educación Artística centra su atención fundamentalmente en sus **cualidades visuales** y, por medio de ellas, a sus elementos productivos, sus representaciones simbólicas y su significación estéticos y artísticos.
4. El **conocimiento** en Educación Artística presenta tres características: la primera, es *saber o comprender* por qué lo que se ve es como se ve. La segunda, *saber emocionarse y disfrutar* de nuestra mirada, por medio del aprendizaje de ver las cosas tal y como han de ser vistas. Y la tercera, hay que *saber representar y transformar* la realidad visual, por medio de la exploración de las diferentes posibilidades de la imaginación.

Por lo que, según se plasma en la figura 1 siguiente, educar artísticamente se tiene que entender como alcanzar un mayor goce, placer, disfrute, felicidad y emoción, en lo que respecta al mundo, la cultura, y obtener un mejor conocimiento de la experiencia humana: del amor, de la muerte, de la sinceridad, del miedo, de la

alegría, de la verdad, etc., lo que, finalmente, conduce a una mayor calidad e intensidad de vida, en lo que respecta a lo personal, como de la sociedad en su conjunto. Esta idea se puede resumir en: *con la Educación Artística se aprende para aprender a vivir en una mejor sociedad.*

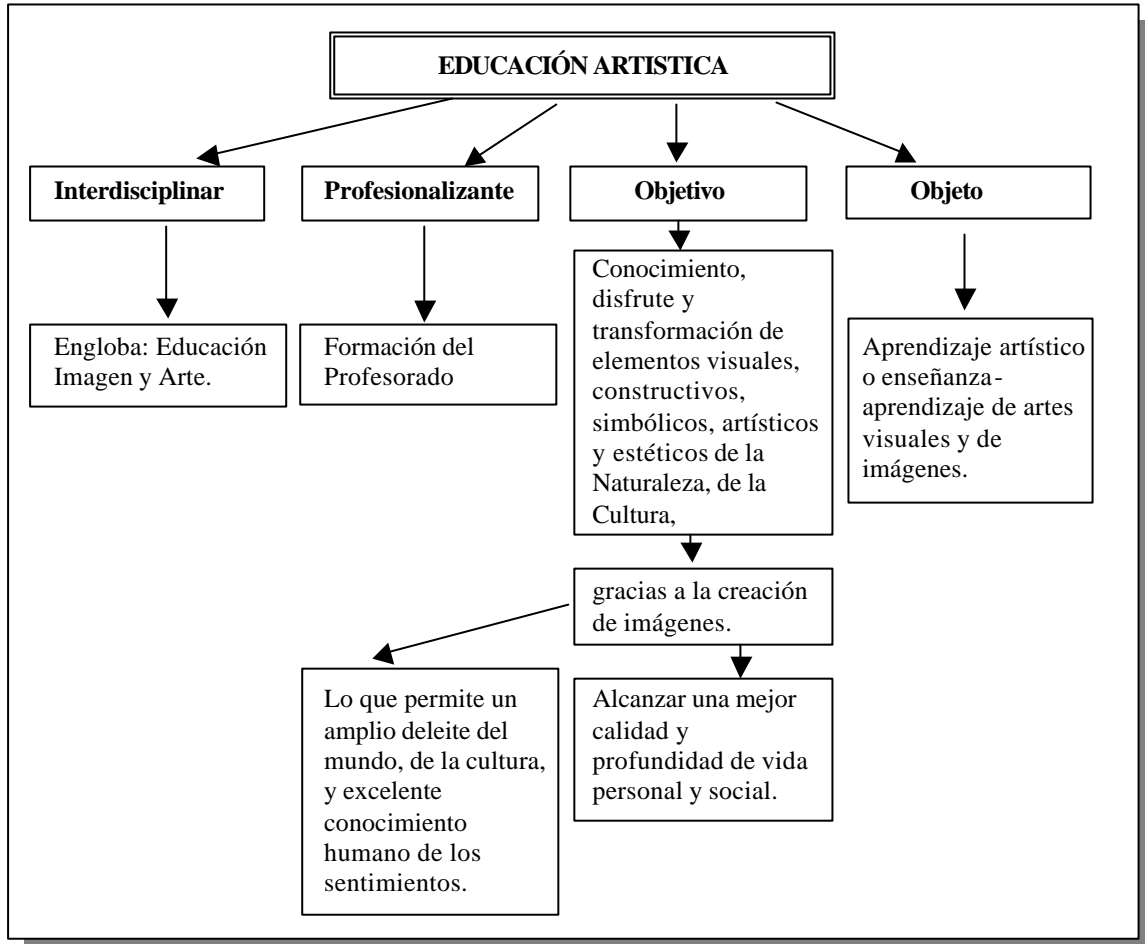


Figura 1: Finalidad de la Educación Artística

2.3 PRINCIPALES TENDENCIAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Se da una amplia variedad en el origen, la evaluación y el desarrollo de las ideas, instituciones y procesos de enseñanza y de aprendizaje de las artes, ello se refleja en los siguientes aspectos:

1. Las presencias artísticas como el dibujo, la pintura, la escultura y la arquitectura, se corresponden con **ocupaciones antiguas** y especializadas, en las que su realización demanda de procesos e instituciones de enseñanza muy formalizados.
2. Las distintas disciplinas artísticas han producido sus propios

procedimientos de formación de profesionales, en talleres, gremios, academias y conservatorios, que van desde la infancia a la madurez, y que facilitan una línea educativa total y determinada, firme y coherente conceptualmente, de gran eficacia en el aprendizaje, y de gran propagación geográfica.

3. El establecimiento y **divulgación de los sistemas educativos** en Europa y América, en el transcurso del siglo XIX y principios del XX, ocurre en un contexto económico de auge de manufacturas e industrias, donde la formación en dibujo geométrico, técnico y ornamental se constituye como determinante; y en un contexto político y cultural destacado por el nacionalismo, donde la enseñanza de las artes establece un factor decisivo de identidad colectiva.

De este modo, las ideas en relación con la educación evolucionan en respuesta a las ideas y demandas de cada situación social. La Educación Artística tampoco es ajena a estos cambios sociales. Para Eisner (1995) los movimientos que han reconocido la enseñanza artística son el esencialista y el contextualista. El movimiento **contextualista** pone el acento en las necesidades sociales y grupales en lo que afecta a la distribución del curriculum de las diferentes materias. La función del arte es la de incrementar y orientar los valores demandados socialmente. Ello no resulta fácil pues para Eisner (1995: 4) no se puede considerar el concepto de necesidad como algo objetivo, *“sólo puede determinarse lo que es una necesidad en relación con un conjunto de valores”*. El movimiento **esencialista** señala que el arte produce en la educación una previa experiencia y diferente para la representación del mundo, al generar una serie de sentimientos y conocimientos en el individuo que otras materias no pueden producir. El arte por sí mismo tiene valor pues *“al emplear para otros fines, objetos y acontecimientos aquello que aporta la experiencia estética se están violando las características propias que el arte posee”* (Eisner, 1995: 5).

Los diferentes movimientos en la Educación Artística se han dado como resultado de las ideas de cada época. Es decir, las ideas culturales, los valores sociales, la posición política y económica, las orientaciones educativas sobresalientes, todo ello junto a las corrientes artísticas. Pero se han dado momentos en que estos elementos no afectan a los modelos educativos relacionados con el arte, al presentarse otros intereses de diferente índole.

La Educación Artística en la escuela durante el siglo XX presenta tres elementos importantes: por un lado, los sistemas escolares se desarrollan hacia un mayor número de personas, con un periodo de escolarización mayor, y con niveles educativos y tipos de centros cada vez más diversificados; por otro lado, el horizonte de las artes visuales se transforma rápida y radicalmente por la continua sucesión de movimientos de vanguardia, el surgimiento de nuevos medios artísticos, como son la fotografía, el cine, la televisión o la infografía; por último, se revela el Dibujo y el arte espontáneo infantil como una clase de manifestación correspondiente a la infancia, que se ha de saber apreciar, conocer, respetar y fomentar.

Los contenidos y actividades de la Educación Artística se incrementan y varían progresivamente hasta llegar al conjunto de los procesos, técnicas, especialidades o prácticas artísticas. No consiste únicamente en dibujar, y ver al

Dibujo como la base de toda manifestación artística, sino que se insertan en la escuela las distintas prácticas artísticas.

2.3.1 EDUCACIÓN ARTÍSTICA OBLIGATORIA

La consideración sobre cuál ha de ser la **formación artística** que ha de recibir una persona en su **escolarización obligatoria**, tiene una historia corta. A pesar de haber sido analizado por diferentes autores en todas las épocas, no es hasta finales del siglo pasado o más concretamente a principios del siglo XX que no aparece y cuando lo hace, la instrucción en general y la artística concretamente, constituye un lujo de elites o futuros profesionales. Junto a los movimientos que solicitan una instrucción universalizada aparece la demanda de introducir una formación artística. A la vez que, su trayectoria en su corta existencia, han ido ligados a las ideas y movimientos sociales que han surgido.

Según Freedman (1987) se han dado sucesivamente diferentes tendencias imperantes en el campo de la Educación Artística en la enseñanza obligatoria, ligadas a las expectativas o demandas sociales de la época. Las diferentes tendencias no han sustituido la una a la otra, sino que se han superpuesto. Hecho que ha ocasionado métodos de valoración correspondientes con las ideas que representan las distintas épocas:

1. Se distingue el requisito de propiciar una Educación Artística centrada en el **desarrollo de las habilidades** manuales requeridas en el mercado de trabajo. Como son la destreza manual, la precisión del trazo en función de la técnica y el dominio de la herramienta, lo cual permite la evaluación.
2. Se distingue por el **dominio social de los valores de la clase media** que se quieren hacer extensivos al resto de la población. En tal sentido, la Educación Artística posibilita el acceso al mundo del arte entendido como valor cultural y como ocupación de tiempo libre.
3. La Educación Artística se encamina hacia la **formación del gusto estético y moral personal**. El juicio previo sobre lo que es buen gusto y lo que no es, la idea de arte y de belleza entendidos como valores universales, sin tener en consideración el tiempo y el espacio, crearán a lo largo de la primera mitad del siglo XX un gran número de métodos de medida orientados a descubrir los que gozan de buen gusto, o el efecto del método de enseñanza que lo desarrollaba. Se puede destacar el Test de Apreciación estética de Thorndike (1927) o la Escala de Arte de Barron-Welsh (1948). Intentan ser escalas de medición objetivas en el difícil ámbito del arte, en función de las ideas conductistas.
4. Con una fuerte implicación en la actualidad, esta época considera al arte como medio de **autoexpresión creativa** y como terapia desde el enfoque psicológico, Lowenfeld y Stern son sus máximos representantes. Esta conceptualización del arte implica respecto por la obra personal y una no intervención que se corresponde con una ausencia de métodos de medida de la eficacia de la Educación Artística. Y se limita al seguimiento del

avance de cada sujeto, al tener en cuenta las distintas etapas del desarrollo evolutivo gráfico, al igual que una estimación del nivel de expresión y creatividad, modelos que perduran hasta la actualidad.

5. La educación secundaria obligatoria ha sido influida directamente por los **cambios en los programas y tendencias de la Educación Artística superior**, de la cual surge el profesorado, a su vez también influye sobre la educación primaria. Un ejemplo de ello son las ideas de las vanguardias contra la enseñanza academicista donde destaca la Bauhaus. Esta tendencia analítica se fundamenta en el **“lenguaje visual”** para permitir la comunicación y la expresión. La persecución de una objetividad en la evaluación se fundamenta en la capacidad de utilización de los elementos del lenguaje visual, como son el punto, la línea, las texturas, etc.
6. A ello se suma la tendencia racionalista y el desarrollo de las **nuevas tecnologías** del decenio de los 70, junto a la inquietud por educar al espectador de la imagen sobre su creación, puesto que en la sociedad los estímulos visuales toman un papel preponderante. Por ello se agregan a los contenidos a alcanzar por el alumno los diferentes medios de **comunicación** audiovisual.

A continuación se amplía el recorrido de los puntos que establece Hernández (1997b: 37-40) por las distintas corrientes educativas a lo largo del siglo XX.

2.3.2 ENSEÑANZA ACADÉMICA

Se destaca la trascendencia de la **enseñanza académica** del arte en las escuelas de inicios del siglo XIX, deudoras de la tradición de los siglos anteriores donde sobre la enseñanza del Dibujo y la Educación Estética (Aristóteles, Comenio, Locke, Rousseau, Schiller). Esta tendencia tiene la intención de dotar al alumno de las destrezas manuales necesarias, así como del desarrollo del gusto estético clásico, y deja su profunda huella a lo largo del siglo XX, a pesar de la existencia de otras tendencias. Este modelo académico coexistió con otros proyectos como los de los pedagogos de la **Escuela Nueva** con Dewey, Fröebel, Pestalozzi y Steiner. Esta escuela pretendía cambiar por medio de la educación estética la concepción racionalista de base tecnológica. Pestalozzi trata de mejorar el tradicional sistema académico fundamentado en un pesado proceso de acercamiento, por medio del ensayo y el error ante los complicados modelos del natural, al separar los elementos simples y primarios del lenguaje gráfico, los tipos fundamentales de líneas y las figuras geométricas básicas, por medio de su combinación se originan las representaciones complejas.

2.3.3 EXPRESIÓN

En el ámbito escolar se incluyen los estilos, técnicas, conceptos y procesos de los distintos movimientos artísticos de una manera más o menos rápida: modernismo, funcionalismo, abstracción, arte pop, collage, fotomontaje, materiales de desecho, plásticos, etc.

Tras la Segunda Guerra Mundial se produce un giro al academicismo, al tratar de establecer un paradigma más libre y democrático que afectase a la Educación Artística “*La guerra representó un reto especial para los educadores de arte que tuvieron que demostrar que el arte estaba ideológicamente comprometido con el esfuerzo de preservar la libertad y la democracia, la verdadera libertad que permitía la auto-expresión artística*” (Efland, 1990: 24-25). Ello produjo una nueva concepción de la Educación Artística fundamentada en la **expresión**, cosa que defienden autores como Read, Lowenfeld, Stern y Duquet, con un propósito no intervencionista en la Educación Artística, para potenciar la creatividad y la imaginación en el alumno por medio de la expresión libre de limitaciones consignadas por el profesor. En el cuadro 1 se presentan las principales características comparadas con la disciplinarización. El cuadro refleja las siguientes ideas.

La consideración del arte infantil como una clase de arte, típico y característico de los niños y niñas como artistas en edad escolar, que gozan de un natural e innato deseo y voluntad de expresión, producen los movimientos educativos llamados expresión libre (free-expression), o autoexpresión creativa (creative self-expression). El papel de los docentes en la Educación Artística básicamente, se sitúa no en enseñar, sino en propiciar un clima propicio al libre desarrollo de la capacidad creativa y en apreciar la calidad y el interés de los artefactos de alumnos.

Una de las experimentaciones de mayor influencia fue el Taller de Arte Infantil del pintor Cizek en Viena en 1897, y que duró hasta 1938, donde se intentaba resumir al mínimo la influencia del adulto. Cualquier decisión o elección, - técnicas, temas, etc.- está en manos de los alumnos. El proyecto de Cizek posteriormente influyó fuertemente en destacados artífices de la Educación Artística tales como Richardson, D’Amico o Lowenfeld (Lowenfeld y Brittain, 1973).

AUTOEXPRESIÓN CREATIVA	EDUCACIÓN ARTÍSTICA BASADA EN LA DISCIPLINA
Objetivos	
Desarrollo de la creatividad; autoexpresión; integración de la personalidad; y centrada en el niño.	Desarrollar el conocimiento del arte; el arte es esencial en una formación completa; y centrada en el arte como una disciplina de estudio.
Contenidos	
Ejercicio del arte como autoexpresión; variedad de métodos y materiales	Estética, crítica de arte, historia del arte, y creación artística; el arte de todos las épocas y culturas.
Curriculum	
Desarrollado por cada profesor individualmente; implementación no secuencial ni articulada.	Escrito, secuencial y acumulativo, articulado y su implementación es homogénea en el conjunto del distrito escolar.
Concepción del alumno	
Los alumnos tienen una creatividad y expresividad innatas: hay que fomentar sus capacidades más que enseñarle. El efecto de las imágenes artísticas de los adultos es que inhibe el desarrollo creativo natural de los alumnos.	Los alumnos son estudiantes de arte; necesitan ser instruidos para poder desarrollar un conocimiento artístico. La influencia de las imágenes artísticas de los adultos aumenta el desarrollo creativo del alumno.
Concepción del profesor	
Favorece la motivación y el apoyo; no impone los conceptos adultos de las imágenes; trata de no inhibir la autoexpresión del niño.	Favorece la motivación y el apoyo; ayuda al niño a comprender los conceptos válidos del arte; emplea las imágenes artísticas de los adultos que tienen un valor cultural; impulsa la expresión creativa del niño.
Creatividad	
Innata en el niño; se desarrolla de manera natural, al proporcionar las oportunidades y motivaciones necesarias; la falta de desarrollo creativo se debe a la intervención de los adultos.	Se entiende como una conducta no convencional, que puede suministrarse en el grado en que alcanza una comprensión de las convenciones artísticas; la expresión infantil sin tutoría no tiene por qué ser necesariamente creativa.
Implementación	
Se puede alcanzar dentro del aula; no es fundamental la coordinación entre aulas y escuelas.	Requiere la participación de todo el distrito escolar para alcanzar un resultado completo de la secuencia.
Obras de arte	
Las obras de arte de los adultos no son estudiadas; las imágenes de los adultos pueden influir en el desarrollo expresivo y creativo del niño de manera negativa.	Las obras de los adultos son fundamentales en el estudio del arte; las imágenes de los adultos sirven como bases integradoras de los aprendizajes de las cuatro disciplinas artísticas.
Evaluación	
Se fundamenta en el desarrollo y procesos de las actividades prácticas de los niños; normalmente se renuncia la evaluación de los logros del alumno.	Se basa en los objetivos educativos, se centra en el aprendizaje de actividades artísticas; fundamental en la confirmación del progreso del estudiante y la efectividad del programa.

Cuadro 1: Comparación de la Educación Artística entendida como autoexpresión creativa y como disciplina (Clark, Day y Greer, 1987. Adaptado de Juanola, 1992: 15).

2.3.4 APRENDIZAJE CONCEPTUAL

El planteamiento anterior se polemiza con la revolución cognitiva de los años sesenta y por la consideración que alcanza el **aprendizaje conceptual**. Lo que hace que la Educación Artística se conceptualice y establezca en función de cuatro ámbitos como son la Estética, la Historia del Arte, la Crítica y el Taller. Lo que en los años ochenta llevó a la orientación curricular DBAE (Discipline-Based Art Education) de la Fundación Getty (1984).

La conceptualización de la Educación Artística pasa por no ser entendida como la asignatura que facilita conocimientos y habilidades artísticas, y sí como la disciplina donde, por medio de las actividades se forma y desarrolla la personalidad del ser humano, en el sentido alguien sensible, equilibrado, seguro de sí mismo, competente para expresar sus emociones y sentimientos, de manera creativa y original.

Se produce un aumento de proyectos curriculares en la Educación Artística de manera completa, coherente y fundamentados, con una determinación de sus objetivos, métodos y técnicas de enseñanza, al igual que de materiales didácticos. El primero fue el Proyecto de Educación Artística de Owatonna, iniciado en 1931 y dirigido por Ziegfeld presenta un enfoque interdisciplinar. Básicamente presenta los siguientes objetivos: fomentar una personalidad equilibrada e integrada; experimentar actividades creativas en diferentes campos artísticos con la ayuda de distintos medios e instrumentos; impulsar un reconocimiento y apreciación del arte dentro del entorno; fomentar actitudes abiertas y progresistas con respecto al arte, y aumentar el interés por mejorar el entorno por medio de la resolución de problemas artísticos de forma inteligente (Efland, 1990).

2.3.5 DIFERENTES TENDENCIAS

A finales del siglo XX se dan **distintas corrientes** en los diseños curriculares de la Educación Artística.

Unas tratan de dar autoridad y seriedad al área a partir de un desarrollo conceptual y analítico que en determinadas posturas está cercano a un nuevo conductismo en función de la percepción y el juicio estético.

Otras resisten con concepciones expresionistas como referentes teóricos que no se materializa en la práctica. Por otro lado, se tiende a delimitar la enseñanza artística al perfeccionamiento de destrezas y habilidades motrices y dejan de lado el cometido de la Educación Artística, con lo que lo relegan al suministro de recursos propios de otros ámbitos del conocimiento, cosa que potencia así su carácter instrumental, y lo despoja de sus elementos expresivos y creativos.

En el terreno de la Educación Artística se reflejan las grandes direcciones de pensamiento de las Ciencias Humanas y Sociales, al igual que marca de los avances tecnológicos en las comunicaciones audiovisuales y los diferentes movimientos de

vanguardia artística. Ello se refleja en el ámbito conceptual, profesional y de investigación. A continuación se delimitan brevemente alguna de estas direcciones en la Educación Artística:

2.3.5.1 Arteterapia

Si se realizan las actividades artísticas, con toda su plenitud e intensidad, hace que intervengan los aspectos y dimensiones más humanos de toda conducta, con lo que se logra una intensa implicación personal, una gran carga emocional, la autoexpresión y el autodescubrimiento del “yo”, sinceridad, creatividad, etc. Así, las actividades artísticas juegan un papel básico en el desarrollo y equilibrio personal. Si se utilizan las actividades artísticas con funciones terapéuticas, lo decisivo no se sitúa en el resultado final, la calidad artística de las obras realizadas, y sí en el proceso emocional y cognitivo que se utiliza. La terapia artística o arteterapia se emplea en muchos contextos, con necesidades o aplicaciones diferentes: adultos, dinámica de grupos, cárceles, psiquiátricos, grupos marginados, toxicomanías, etc. Se encuentran asociaciones y revistas profesionales, básicamente en países anglosajones.

2.3.5.2 DBAE. Discipline Based Art Education (Educación Artística como Disciplina)

En el terreno curricular, en 1980 se empezó a caminar este proyecto curricular más esperanzado y confeccionado en Educación Artística. La trascendencia del DBAE se basa en tres elementos:

1. Las **tesis educativas** que defiende este modelo curricular son:
 1. La Educación Artística conforma un área o disciplina del curriculum, tiene contenidos y secuencias de aprendizajes manifiestamente organizadas y secuenciadas a lo largo de todos los ciclos escolares.
 2. Los contenidos del área, en todos los cursos y los núcleos de contenido, surgen a partir de las cuatro disciplinas fundamentales del saber artístico: la estética, la historia del arte, la crítica de arte y el taller o la creación artística.
2. La trascendencia del DBAE, sin tener en cuenta que se asuma total o parcialmente el modelo concreto del curriculum que presenta, se ubica en el grado o nivel de elaboración del modelo. El DBAE es un salto cualitativo en la metodología de confección de un modelo curricular en Educación Artística, puesto que es un **trabajo interdisciplinar** en el que han contribuido: estetas, pedagogos, artistas, profesorado, psicólogos, etc. Se ha atendido la coherencia y congruencia del modelo en referencia a la situación de las Artes Visuales y de las Ciencias de la Educación. Lo que

lleva a un modelo completo en la totalidad de los ciclos educativos.

3. El DBAE constituye un **modelo curricular** de empuje profesional y no institucional. Puesto que no ha sido la Administración educativa la organizadora del proyecto, y sí instituciones privadas al igual que grupos de profesionales (Journal of Aesthetic Education, 1987).

2.3.5.3 Departamentos educativos de museos, instituciones y galerías

En los últimos años, la concepción de Museo ha cambiado ampliamente, desde el espacio que por objetivo persigue la conservación de las obras de arte importantes, a las que sólo llegaban un pequeño grupo de especialistas, a un espacio abierto y usado por la totalidad de la población; de un espacio únicamente consagrado a la investigación, a medios de difusión y dinamización cultural.

Lo que lleva a considerar de manera profesional el volumen educativo y formativo de estos espacios (Berry y Mayer, 1989, y Hooper- Greenhill, 1994).

2.3.5.4 Investigación en Educación Artística del dibujo infantil

La investigación en Educación Artística, en concreto basada en el dibujo infantil, tiene una fuerte tradición. No ha sido hasta una época reciente que se ha hecho un esfuerzo por constituir, definir y enlazar los problemas, métodos y técnicas de investigación inherentes a la disciplina de la Educación Artística.

Esto ha dado como resultado la presentación de manuales concretos sobre metodologías de investigación, al igual que informes y orientaciones profesionales con una amplia aprobación, lo que representa un avance cualitativo en el área (NAEA, 1996; La Pierre y Zimmerman, 1997).

2.3.5.5 Enfoques de investigación cualitativa en Educación Artística

Estos enfoques de investigación, que aparecen en el contexto de la Educación Artística, son adecuados para el total de los problemas educativos, fundamentalmente en los relacionados con la apreciación y evaluación de la calidad educativa. En el mundo del arte se goza de una profunda experiencia en cómo establecer, razonar y explicar la calidad y el logro de obras como pueden ser de pintura, escultura o arquitectura, en función de sus cualidades, sobre sus cantidades.

Cuando en educación ha surgido la necesidad de aproximarse en toda su complejidad a los problemas de la calidad de la enseñanza, en lo que afecta a un sistema, una institución, o un centro, se han aplicado los métodos y técnicas

probados en arte a los problemas educativos. La expertización educativa y la crítica educativas producidas por Elliot Eisner son aplicables (Eisner, 1998).

2.3.5.6 Feminista

En función de las diferentes etapas del pensamiento feminista, se han producido estrategias y modelos educativos, al igual que materiales curriculares donde se rescatan las obras y figuras de las mujeres artistas desde el Renacimiento italiano hasta la actualidad, y en particular los movimientos de vanguardia del siglo XX.

A la vez, se revelan los elementos patriarcales, machistas y falocráticos propagados en las obras artísticas y en las imágenes publicitarias al igual que en los organismos culturales (Collins y Sandell, 1984; Deepweell, 1998).

2.3.5.7 Medioambiental

Las nociones de medioambiente, entorno y ecología aparecen en el ámbito del arte, del diseño y de la arquitectura, al igual que en las teorías del arte (estética verde). Sus influencias sobre la Educación Artística, fundamentalmente en los contenidos referidos al diseño en las sociedades postindustriales han reconducido la disciplina.

No se persiguen las cualidades formales y funcionales del producto, y sí la degradación de los materiales y procesos de fabricación. No se trata de solucionar los problemas que presenta un objeto, una imagen o un producto determinado, y sí de responder a la dinámica de esa imagen en el contexto del que forma parte (McFee y Degge, 1977).

2.3.5.8 Multicultural

Distingue los intereses estéticos y artísticos de las obras de arte y de la cultura visual de las diferentes culturas. Sin que sean exclusivamente las épocas consideradas como grandes culturas, ya se trate épocas históricas o contemporáneas. Lo que lleva a analizar los elementos etnocéntricos del mismo concepto de arte dentro de la cultura occidental.

Por otro lado, se pone el énfasis en las interdependencias, convergencias y mestizajes de los distintos lenguajes artísticos al igual que de los diferentes medios visuales de representación. Esta perspectiva multicultural comprende tanto las manifestaciones artísticas como los símbolos visuales de identidad de grupos

marginales. (Mason, 1988, Cahan y Kocur, 1996).

2.3.5.9 Multimedia.

El fuerte desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, al igual que la facilidad de creación, transmisión y consumición imágenes por medio del ordenador han originado un gran número de técnicas nuevas, sistemas y lenguajes visuales.

En el grado en que las nuevas generaciones son las que más pronto acogen en sus actividades las nuevas tecnologías, la Educación Artística ha de responder estos nuevos asuntos, por medio de sistemas multimedia (Gregory, 1997).

2.3.5.10 Postmoderna

La tendencia postmoderna asimila y sintetiza diferentes de las tendencias antes reseñadas, con el fin de cuestionar las concepciones tradicionales sobre las prácticas educativas institucionalizadas, la naturaleza del arte, el desarrollo artístico infantil y la autonomía de la experiencia estética. El enfoque postmoderno sustenta que, no hay que centrarse únicamente en las innovaciones formales de las distinguidas obras de arte de vanguardia, la Educación Artística debe favorecer los procesos discursivos de comprensión de la complicada y variable trama de significados que toda imagen produce en cada espectador y en cada contexto, con la ayuda de metodologías como pueden ser algunas de las siguientes, el postestructuralismo, la semiótica, el análisis crítico y la deconstrucción. (Efland, Freedman y Stuhr, 1996, y Neperud, 1995).

Estas diez características de la perspectiva en la Educación Artística no se presentan normalmente de manera independiente, y sí que lo hacen de manera interconectados en distintas combinaciones: ecofeminismo, tecnomestizajes, etc. (Hogan, 1997).

2.4 ARTE Y EXPERIENCIA ESTÉTICA

En el terreno de la Educación Artística aparecen diferentes posturas. Por un lado, los que diferencian claramente entre Educación Artística y educación estética, y por otro lado, la de los que señalan que se refieren al mismo objeto con determinadas manifestaciones, con diferentes gradaciones entre las distintas posturas. Como representación de los diferentes temas filosóficos e histórico-epistemológico se pueden señalar los textos de Tatarkiewicz y de Hargreaves.

Para Hargreaves (1991, 23) se entiende que:

“El adjetivo “estético” es el más general; puede referirse a respuestas dadas a todas las formas artísticas así como a todos aquellos objetos que no son obras de arte convencionales pero pueden percibirse en un contexto estético. Siguiendo a Winner (1982), parece razonable proponer que el contexto en el que se percibe un símbolo u objeto puede determinar, en gran medida, la percepción estética del mismo. Así el tocón de un árbol no constituye un objeto estético para el granjero que intenta eliminar de su parcela tales obstáculos pero puede evocar una fuerte respuesta estética en un pintor. Es obvio que las respuestas estéticas no sólo son evocadas por objetos agradables, hermosos o de arte “serio”; de igual manera pueden provocarse a partir de objetos feos, inquietantes o vanos. [...] En correspondencia, el desarrollo estético puede considerarse como la adquisición gradual de un repertorio cada vez más complejo y diferenciado de respuestas estéticas.”

De aquí se extrae que la educación estética está relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de actitudes vinculadas con la experiencia estética, cosa que no se corresponde con la experiencia artística. Puesto que la experiencia artística esta relacionada con los temas y objetos artísticos, que tiene que ver a su vez, con un tipo concreto de experiencia estética. Según indica Hargreaves (1991, 23):

“En muchos casos el desarrollo estético y el desarrollo artístico estarán muy relacionados, solapándose incluso: la capacidad de crear y percibir obras de arte se basa en la aptitud para apreciar de forma estética los fenómenos naturales. Pero no siempre es cierto esto: a veces los criterios artísticos pueden tener menos importancia para la apreciación estética y viceversa”.

Esto indica que la percepción estética y la percepción artística no tienen criterios que coincidan siempre. Puesto que los criterios estéticos y los criterios artísticos son convencionales, en función de las ideas de la época y de la cultura. Estos criterios determinan la coincidencia entre lo artístico y lo estético.

Para Tatarkiewicz en los cambios históricos sobre el concepto de arte hacia 1750, el concepto de arte relacionado con la habilidad, dio paso a otra concepción más ligada a la producción de belleza, que a finales del siglo XIX e inicios del XX pierde su legitimidad. Tatarkiewicz (1991, 348), señala el origen del concepto de estética al decir que:

“Fue a mediados del siglo XVIII, en Alemania, cuando uno de los filósofos de la escuela de Leibniz y Wolff, Alexander Baumgarten, conservando la antigua distinción entre conocimiento intelectual y sensible, cognitio intelectual y sensitiva, la interpretó de un modo nuevo y sorprendente: identificó cognitio sensitiva, el conocimiento sensible, con el conocimiento de la belleza, denominando el estudio del conocimiento de la belleza con el nombre grecolatino cognitio aesthetica, o estética, para resumir.”

A partir de esta coincidencia histórica, con relación a la belleza como categoría definitoria de lo estético y lo artístico, surge el hecho de que las producciones artísticas pasen a ser un objeto de estudio preferente para la estética, sin que por ello sea exclusivo, puesto que pueden aparecer en otros ámbitos como la naturaleza. Y es que, desde que aparece la idea, Baumgarten señala la idea de estética como *cognitio sensitiva*, que se entiende la educación estética, como la educación del buen juicio (gusto) y formación de la sensibilidad de la belleza, donde se sitúa la belleza artística. Idea en amplio retroceso en la época actual, puesto que la belleza ya

no es el máximo parámetro de la artisticidad. Por otro lado, se entiende en la época actual, la estética como “*reflexión acerca del arte*” (Bayer, 1961) lo que ha difuminado la separación de la educación estética de la educación artística. En relación con el ámbito disciplinar de la estética como de las definiciones de la experiencia estética son ámbitos mutantes, puesto que las experiencias cotidianas se pueden vivir como experiencias estéticas y las experiencias artísticas no tienen por que ser experiencias estéticas. Estas dependen del tipo de significativo que se da entre el objeto y el sujeto.

Con lo que no es la artisticidad la que da la cualidad estética a un objeto, sino al revés. Si un objeto o hecho se presenta para ser vivido o sentido como algo estético entonces, puede ser artístico. La subordinación de lo artístico a lo estético es lo que ha permitido la ruptura de los límites del arte por la vanguardia, puesto que, para que algo sea experimentado de manera estética tiene que ser primero artístico, lo que implica que el conjunto de sucesos u obras que no tienen artisticidad no pueden pasar a ser vividas estéticamente. Lo que lleva a que la experiencia estética sólo es alcanzable por medio de la experiencia de la belleza y, con ello, la educación de ese sentimiento es la materia fundamental de trabajo de la pedagogía estética (Quintana, 1993).

Así, la Educación Artística se centra en las actividades relacionadas con la *recepción* de objetos y temas artísticos y a la *producción* de significados por medio de materiales y procedimientos artísticos.

Una definición de arte que supera las ideas de habilidad, mimesis, y de belleza la proporciona Tatarkiewicz (1991, 67) al señalar:

“Una definición del arte debe tener en cuenta tanto la intención como el efecto, y especificar que tanto la intención como el efecto pueden ser de un tipo u otro. Por eso la definición no será un conjunto de disyunciones, sino que consistirá en dos conjuntos de disyunciones. Será algo así:

El arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, si el producto de esta reproducción, construcción, o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque.

La definición de una obra de arte no será muy diferente:

Una obra de arte es la reproducción de cosas, la construcción de formas, o la expresión de un tipo de experiencias que deleiten, emocionen o produzcan un choque.”

Esta definición únicamente hace referencia a las cualidades de los objetos sin hacer mención a las características contextuales. Por lo que, se puede aceptar esta definición si se le adjunta que el calificativo, de que lo artístico se atribuye desde los medios socioculturales que tienen el poder de legitimación.

En la cita de Hargreaves, cuando alude a *lo estético* recurre a respuestas y percepciones estéticas, puesto que el énfasis de la experiencia estética se encuentra en la recepción, hasta para el artista que puede basarse en la percepción para *realizar* un objeto artístico.

Como señala Tatarkiewicz (1991, 347):

“Durante los últimos cien años, la mayoría de las publicaciones que trataron

la idea de belleza y del arte han tenido un carácter psicológico, y su tema de estudio ha sido la respuesta humana a la belleza y el arte: aquello que se denomina como la experiencia estética o sensación, sus propiedades, elementos y desarrollo han sido investigados; también se han investigado la naturaleza de la actitud mental que requiere.”

Por ello, la Educación Artística, aparte de ocuparse del desarrollo de conductas y habilidades de recepción de los asuntos artísticos, asigna una parte considerable al desarrollo de conductas y habilidades implicadas en la *producción* artística. Con ello, las habilidades relacionadas con procesos de representación simbólica por medio de procesos y materiales artísticos que aparecen en el campo de la Educación Artística. La atención en la educación a la experiencia artística, en el sentido de que cualquiera puede tener acceso a los medios al igual que la experiencia particular de procesos de simbolización, es fundamental para su desarrollo intelectual, afectivo y social, configura un progreso reciente, concretamente de principios del siglo XX, con relación a la educación de la experiencia estética.

2.4.1 LA DEFINICIÓN DEL ARTE

La búsqueda de los límites del objeto de conocimiento de la Educación Artística ha topado con las dificultades que se encuentran en la definición de arte (Arañó, 1996). Junto al reflejo de las vanguardias en la movilidad, interdisciplinariedad y la imprecisión de lo estético. A ello se suma la idea de que la Educación Artística postmoderna reconstruccionista, tiene dos problemas. Así, superar el término tradicional de “arte”, que se difunde hacia la experiencia estética de los terrenos excluidos tradicionalmente de la alta cultura artística. Por otro lado, la Educación Artística postmoderna tiene que hacer frente a la pérdida de lo ya conseguido.

2.4.1.1 El arte entendido como sistema cultural

No se puede querer que el objeto de la Educación Artística sea única, y exclusivamente la serie de objetos o actos de las bellas artes, en el sentido decimonónico. La actuación de las vanguardias y la transformación del arte en los últimos años, requieren que se tome una perspectiva de apertura con relación al objeto de estudio.

Todo objeto, imagen o actividad puede ser considerada como arte, pero, ha de ser tenida como tal dentro de una cultura. Por ello, si el sentido estético y la vocación simbolizadora son propios de todo entorno humano, el entender los productos de estas actividades como arte, implica definirlos como hechos culturales y atribuirles “instituciones” específicas que los determinen dentro de la cultura.

2.4.1.2 El arte entendido como práctica institucionalizada

Se utiliza el concepto de *arte* para hacer referencia a las prácticas de los que son considerados como artistas, socialmente y profesionalmente, ratificadas por la crítica artística, mostradas en contextos artísticos, fomentadas institucionalmente y profesionalmente por los profesionales del arte y relacionadas culturalmente con el patrimonio artístico existente. Con lo que, históricamente se ven como la continuación actualizada de las producciones artísticas del patrimonio cultural. En el contexto cultural occidental se dan un conjunto de prácticas denominadas artísticas, que aparecen fuera del ámbito considerado como arte. Hacen referencia a la música, la literatura o el teatro, puesto que el término se utiliza como calificativo pero no de manera identificativa.

Así, el concepto de arte se difumina a partir de las prácticas estéticas realizadas por los artistas que pintan o esculpen, las cuales son criticadas por los críticos que aparecen en los catálogos, coleccionadas por los que los coleccionan, subvencionadas por las instituciones que subvencionan las becas para hacer estudios de pintura, escultura, etc., admitidos en los concursos que admitían las obras de pintores, escultores, grabadores o dibujantes, o exhibidas donde se exhiben las artes plásticas. Frente a toda la problemática, se puede redefinir el terreno de trabajo de la Educación Artística con conceptos como “cultura visual” o “arte popular” o reconsiderar la ordenación académica que distingue el estudio de las artes plástica, la música y la literatura.

2.4.1.3 Críticas a la idea de considerar el arte como cultura visual

La utilización del término visual en el área de la Educación Artística, se muestra tan restrictivo como la propia noción de arte. Se utiliza un criterio taxonómico fundamentado en el registro sensorial y no en la cualificación del objeto de conocimiento. Esto parece contradictorio, puesto que, todas las materias se concretan en función del ámbito de conocimiento, y ello conduce a que el área artística se sitúe en lo marginal.

Por otro lado, se da un excesivo deseo de diferenciar lo visual, lo literario o lo dramático, ello es contrario a las últimas ideas que se inclinan por una mayor aproximación en Educación Artística a una orientación interdisciplinar (Shusterman, 1992). Lo que se opone a las ideas de los mismos defensores de esta opción que entienden el estudio del arte desde un punto de vista más global en el sentido cultural.

2.4.1.4 Críticas a la asimilación del arte con las bellas artes

La pretensión de suprimir la diferencia entre las formas oficiales del arte y el

arte popular (recoge los artefactos de culturas distintas a la occidental). La pedagogía reconstruccionista mantiene una actitud extremadamente positiva hacia el arte popular, ante la característica elitista de las bellas artes relacionadas con el poder social y político. La estética pragmatista de Shusterman (1992) critica la definición del arte como algo constituido, puesto que:

1. Toma una posición de dar cuenta de lo que existe.
2. El valor del arte viene dado por la imposición cultural de los grupos privilegiados socialmente.
3. Definir el arte como una acción de creación externa posibilita que el producto resultante se entienda como un conjunto de objetos sacralizados, expuestos en un museo y separados del resto de la vida.

2.4.1.5 El arte como promotor de la experiencia estética

Para Shusterman (1992), según la idea de Dewey, la capacidad de la experiencia estética ha de limitarse y potenciarse por ideas espiritualizadas y esotéricas de las bellas artes, su apreciación es mejor si se relaciona con las experiencias vitales. Por ello, no cree en los límites de la tradición modernista y romántica, basada en *“la concepción museística del arte”* o las *“esotéricas ideas de las bellas artes”*, con el fin de posibilitar nuevas experiencias formales, que llevan a la idea de experiencia estética tocante a lo religioso. Ello le conduce a afirmar que la probabilidad de que algo se experimente estéticamente no se fundamenta en la cosa en sí, ni en la base de la propia experiencia. Y sí en la intención, en la conformación y en el sentido que el receptor da a su relación con el concepto o suceso.

Analizar el arte desde el enfoque de la experiencia, deslegitima toda intención de dar valor al arte, que no sea la que pueda dar todo individuo que la experimenta. Por ello, conceptualizar el arte como experiencia coloca el peso de la esteticidad en la relación que el sujeto mantenga con el objeto, y sitúa el valor o la artisticidad del objeto artístico a su posibilidad de producir experiencia estética. Que es en lo que se basa para defender la legitimidad estética del arte popular. Por ello Shusterman (1992: 57-58) señala el ideal ético de vivir la belleza por medio de representar la vida como arte: *“En definitiva, redefinir el arte como experiencia lo libera de los estrechos dominios de la institucionalmente enclaustradora práctica de las bellas artes. No más limitado a ciertas tradicionalmente privilegiadas formas y medios (autorizados y dominados por pasadas prácticas históricas del arte), el arte, en tanto resulta producción de experiencia estética, deviene más recompensadamente abierta a la experimentación futura a través de la vasta variedad de los materiales experimentados en la vida, los cuales configura y transfigura estéticamente”*.

Con ello Shusterman se conecta con la idea de Dewey, según la cual la experiencia estética se constituye como una continuación de los procesos vitales normales. Una de las ideas originadas a partir de entender el arte como experiencia, es el hecho de que permite superar la separación entre los procesos artístico y estético, si se ve el arte como la acción de producir una obra de arte y la experiencia

como la acción de contemplarla o percibirla de manera estética.

Otro elemento a considerar con relación al arte oficial y el arte popular, es la exigencia de determinar las diferencias conceptuales concretas entre arte, obra de arte y producto artístico o estético. Puesto que la idea de “arte” se corresponde con una etiqueta que permite designar practicas concretas del hombre, surge en el mundo occidental y en un momento preciso se utiliza en ese contexto con el fin de asignar todo lo que simboliza estéticamente de una manera concreta. El sentido estético y la opción simbolizadora son propias de todo entorno humano, y el hecho de entender los productos de estas actividades como arte, determinarlos como un hecho cultural con “instituciones” concretas, se corresponde con una clase de interpretación de la manera de vivir lo estético. Con ello, las artes conforman un sistema simbólico, visto como una red que posibilita la transición de significaciones, y un sistema cultural, en el sentido de una estructura en la que cobran sentido determinados hechos humanos (Geertz, 1983).

2.4.2 ESTÉTICA Y PEDAGOGÍA

La estética de carácter pedagógico sostiene que el componente estético de la personalidad puede educarse convenientemente dentro del contexto de una formación total del hombre. Idea que expresa Read (1992), en uno de sus primeros estudios donde se analizan y valoran, desde un punto de vista estetológico, los sistemas educativos europeos, con relación a la promoción de la educación del arte por medio del arte. Read (1992, 330) sostiene la idea de que el arte puede ser la fundamentación de la educación. Hace mención de Schiller y a las *Cartas*, donde señala que: *“Hasta que el hombre, en sus modos de ser físicos y sensoriales, no se acostumbre a las leyes de la belleza, no será capaz de percibir lo que es bueno y verdadero y, por tanto, no poseerá libertad espiritual”*. Por ello, entiende la educación estética como el camino *“a la armonía racional, al equilibrio físico, a la integración social”*, a la vez que un análisis del misterio de la propia vida, lo que se refleja en las últimas páginas y que recogen las ideas de Bruner. Se entiende como un misterio que no puede revelar la educación, pero que se constata, en determinados aspectos, en la actividad imaginativa del sujeto y en el potencial creativo. La percepción psicológica, la imaginación icónica, el aspecto lúdico y la expresividad conforman las partes fundamentales de la educación. Por ello, Read considera la importancia de la educación estética del arte en el niño.

Wojnar (1969) en su análisis del hombre estético y la relación entre arte y conocimiento sigue las ideas de Read. El análisis histórico de Wojnar parte de Kant y Shiller, señala la voluntad del primero por fundamentar la idea de la pluralidad de los juicios estéticos y el afán del segundo por la “sublime utopía estética” que relaciona al ser humano con lo artístico y lo lúdico. En su análisis, relaciona historia del arte con la historia de la filosofía junto a la historia de la educación, con el objetivo de explorar las facultades creativas del hombre a lo largo de su formación, por lo que incorpora la experiencia estética en el ámbito de la experiencia humana. Su enfoque se sitúa en el contexto de una educación por el arte, no excluye el momento de la producción ni el momento del goce. Wojnar se centra en el análisis de la sensibilidad estética del hombre, y en concreto de los adolescentes, señala una vía interdisciplinar

en la investigación estético-pedagógica junto a las contribuciones de la psicología, la biología y las ciencias sociales. Sus ideas llevan a fomentar las siguientes líneas de debate:

1. La caída de la educación estética en los años sesenta del siglo XX, en lo que respecta al interés y la crítica, frente al acento sobre los lenguajes comunicativos y la necesidad de una formación técnico-tecnológico-científica. Lo que conduce a la denominación de Educación Artística, educación gráfica, educación visual... educación de la imagen.
2. La importancia del binomio arte y educación, sin que se pueda justificar la educación estética desde un punto de vista cultural y por lo tanto disciplinar. El arte se ve sometido a los dictámenes del mercado.
3. La presencia del curriculum “estético” en todos los países europeos a partir de la segunda Guerra Mundial, por la importancia que adquieren en estos países la historia de la estética, la educación y el arte infantil.

En la línea de la idea de Bayer de la estética como “*reflexión acerca del arte*” en unión a la filosofía, la crítica literaria y la historia del arte, Parsons en el modelo estético del DBAE defiende que “*la estética es una rama de la filosofía que trata sobre el arte*” (Parsons & Blocker, 1993: 6). Para Eisner, la educación estética se corresponde con “*la educación humanística del hombre en y a través de las artes*” (Eisner, 1965b: 58. Citado en Efland, 1990: 11). Por su parte, Smith (1987a) apunta a dos significados del término educación estética. Por un lado, hace referencia a las artes visuales y a la educación artística, donde se suman a las actividades correspondientes de la producción artística, otras actividades como las de historia, crítica y juicio. Por otro lado, el que ve la educación estética como el espacio en el que “*genera la curiosidad acerca de las propiedades y funciones de las artes, así como el interés en las formas en que éstas podrían organizarse para su enseñanza*” (Smith, 1987b: 24).

Broudy (1972, 1988) se centra en la función de las imágenes en las vidas actuales y la escasa atención que se da en la “*educación estética*” en el sentido de la “*instrucción en música y arte, o como es habitualmente denominado, en dibujar*” (Broudy, 1972: 61) para el que la educación estética se identifica con la “*percepción estética*” (Broudy, 1972: 83, 1988: 49). Con lo que la entiende como una educación para la percepción de las cualidades estéticas de las imágenes que permitan una “*apreciación ilustrada*”, una apreciación consciente, sensible y razonada, producto del juicio y de los actos críticos.

De tal modo que, la educación estética se entiende como la educación de la facultad de tratar con la sensibilidad, la imaginación, la creatividad o el gusto. Así, el hecho de hablar de educación estética implica que lo que interesa del arte es su facultad de generar experiencia (Dewey, 1949 y Shusterman, 1992), y en especial, experiencia estética. A la vez, implica que el ámbito de estudio del área se ha de expandir al abarcar formas de experiencia estética que no gozan del estatuto de artísticas (Shusterman, 1992).

2.4.3 EL ÁMBITO EDUCATIVO DEL ARTE

Previamente a la experiencia artística se ha de dar un proceso creador. Por ello se tiene que dar prioridad a las representaciones provenientes del alumno y excluir la copia y los conceptos que no correspondan a su nivel de educación. Puesto que con ello no construye sus relaciones en función del medio y de la experiencia, que se ven limitadas en el dibujo, al no permitir desarrollar un lenguaje con el que establecer vínculos con sus pensamientos y su propia experiencia.

A los alumnos, el hecho de copiar y pintar dibujos les puede gustar, pero cada vez se dan más cuenta de que serán incapaces de crear uno igual sin recurrir a la copia. Lo que provoca la renuncia futura a la creación libre, cosa que aparece en una metodología intervencionista.

La copia de dibujos no permite la representación personal, por lo que no presenta valor educativo ni artístico, puesto que no desarrolla ni la destreza, ni la disciplina. La destreza aparece bajo la experimentación del medio. Por ello se pretende establecer las condiciones psicológicas y materiales que lleven a la exploración y a los hallazgos por medio de la estética y los procesos cognitivos fundamentados en la imagen.

En el desarrollo del alumno, el arte favorece la creatividad. Comparada la Educación Artística con el resto de las otras áreas curriculares fomenta el desarrollo de una memoria episódica basada en contenidos aislados, o una memoria semántica que ayuda al alumno a solucionar los problemas del aula (Pérez: 1985). Ello tiende a desaparecer a lo largo del tiempo y al alumno le quedará la memoria semántica académica conexas o que pase a la memoria experiencial. Memoria creativa que le posibilitará la resolución de los problemas tanto en el aula como fuera de ella. Según Guilford (1994) se aplican en el desarrollo de la producción divergente. Pero en la práctica educativa se ve que hay una descompensación entre los dos tipos de conocimiento, si bien la tarea científica puede ser creativa.

Para Hargreaves (1996a: 22) *“el desarrollo de la creatividad en la vida real requiere tanto del pensamiento convergente como del divergente”*. En la realidad educativa aparecen en mayor grado las áreas que aplican la producción convergente. La Educación Artística tiene que desarrollar el pensamiento flexible y considerar los resultados individuales, pues para Eisner (1993: 18) *“las artes- la literatura, las artes visuales, la música, la danza, el teatro- son los medios más poderosos de que dispone nuestra cultura para dar intensidad a las particularidades de la vida”*. Por medio de las artes se llega a un conocimiento social basado en la experiencia y la creatividad. *“Un conocimiento práctico de los principios de la forma artística y de las formas de comunicar significados mediante estos principios ayudan de forma directa a aprender a pensar productivamente en cualquier campo.”* (Arnheim, 1993: 69)

Las artes también desarrollan la percepción, puesto que ningún ámbito de estudio excluye las imágenes para comunicar sus contenidos. *“La mayoría de las imágenes creadas por el hombre incluyen elementos de expresión artística, aun cuando no estén hechas para ese fin. Luego, una vez más, incluso cuando esta hechas como obras de arte, se pueden usar como recursos para exploraciones no artísticas”*. (Arnheim, 1993: 73). La sociedad está plagada de imágenes por lo que la

Educación Artística debe fortalecer los procesos perceptivos y la capacidad crítica ante las imágenes para establecer unos criterios de selección.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se fundamentan en la utilización de imágenes. Con la movilización de la percepción se da la del pensamiento, conduciendo a la formación de conceptos perceptuales (Arnheim, 1993), por medio de la aprehensión de los objetos de los elementos representativos y estables que fundamentarán el pensamiento abstracto gracias a los conceptos intelectuales y las imágenes mentales.

En función de la Teoría de la Gestalt, la organización perceptiva que se desarrolla lleva a que primero se reconozca lo general para pasar a las características particulares de las cosas. Por ello, los alumnos representan las cosas de acuerdo a los elementos más significativos para ellos, para, con posterioridad, ir pasando a las cuestiones más concretas, al detalle.

Por medio del arte, también, se puede acceder a la personalidad de los alumnos cuando son espontáneos y muestran sus sensaciones, sus conocimientos y emociones.

El arte desarrolla la creatividad, la cognición de la imagen, la afectividad y la organización perceptiva, y permite ver la personalidad del alumno. Lo que posibilita un mejor ajuste curricular al alumno en función de la atención a la diversidad.

La figura 2 a continuación, sintetiza la función del educador en el área de Educación Artística.

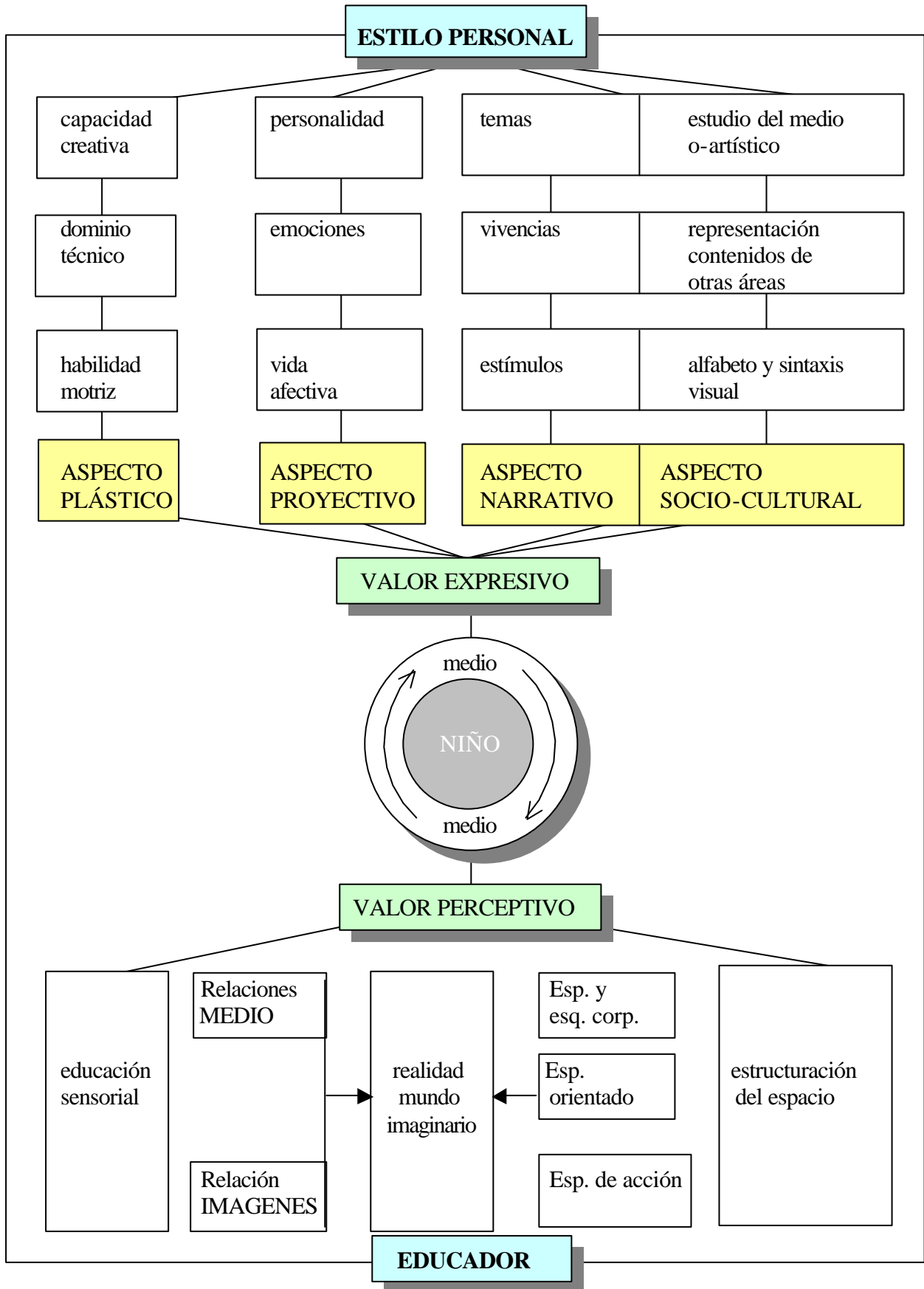


Figura 2: Valores expresivos y perceptivos (Balada y Juanola, 1987: 34)

2.4.4 LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

La educación del sujeto se lleva a cabo en un contexto cultural, donde están presentes la cooperación, la igualdad, la comparación, la reciprocidad y el respeto entre las distintas tendencias culturales y los diferentes ideales con el fin de conseguir la libertad de expresión dentro de la educación en un equilibrio. La totalidad del desarrollo ha de tener en cuenta la formación de una personalidad crítica, ontológica y axiológicamente fundamentada, que se identifique con las necesidades del prójimo por medio de una maduración dentro de la comunicación y la sociabilidad.

La utilización de los lenguajes estéticos, sus expresiones y contenidos, permite la formación de una personalidad multilateral, equilibrada entre la parte y el todo. El arte permite establecer un equilibrio en la persona en formación, que puede llegar a constituir un modo de ser, un posicionamiento vital, al igual que posibilitar las experiencias enriquecedoras en el inconsciente y del consciente, junto a un medio para la expresividad, la creatividad o la actitud crítica. El conocimiento y la capacidad de juicio pueden lograrse por medio de la experiencia artística que implica a toda la persona, en el orden en que todos los sentidos formen parte de los ambientes y sus sujetos, al igual que la personalidad poco a poco sea activa en el ámbito estético. Por lo que, el elemento estético se entiende como el componente que mejor equilibra los diferentes componentes de la formación humana.

Arnheim (1980) analiza exhaustivamente las “*estructuras significantes*” de la visión, junto al equilibrio, la configuración, la forma, el desarrollo, el espacio, la luz, el color, el movimiento, la tensión y la expresión en relación con el arte y su utilización en la educación perceptiva y visual. Lo que lleva a que las imágenes alcancen el “lugar” del pensamiento. El lenguaje de la visión establece sus metáforas a partir de la aplicación de las diferentes interpretaciones de la mente: “*representaciones, símbolos y signos*”, en los diferentes ámbitos abstractos o concretos, que implican un pensamiento perceptivo y una percepción cognitiva, a la cual se atribuyen significados reales o metafóricos. En este entramado inconsciente aparece el niño, al utilizar su sincretismo perceptivo, donde los esquemas generales suplantando a los detalles concretos de la imagen y la relación entre imágenes y realidad sin un carácter imitativo. La creatividad espontánea la ve como expresión de las “*manifestaciones externas de la personalidad humana*”. Así su argumentación aparece contraria a la de otros teóricos del arte y pedagogos, y que se sintetiza en la idea de que el niño no se parece al artista sólo porque los dos aparezcan interesados en una “*espontaneidad, viveza e ingenuidad*” vaga y primaria, más bien, porque los dos producen, con la ayuda de un trabajo cognitivo junto a una búsqueda expresiva, un resultado inventivo.

El educador ha de comprender y aceptar las representaciones del niño. Por un lado, la percepción visual permite, desde el punto de vista educativo, una formación de base de los conceptos en los sujetos en edad escolar y actúa como guía interactivo entre la percepción directa, la experiencia pasada y las imágenes del pensamiento. Por otro lado, “*educar artísticamente*” para un profesor se ha de entender como que la actividad que realizan los alumnos les posibilite un amplio margen de elaboración personal tal que posibilite la potenciación, reconstrucción y el desmontaje de los

conocimientos, estén relacionados con el arte o la literatura, las matemáticas o la economía.

2.4.4.1 Algunos autores

2.4.4.1.1 Montessori

Montessori (1937), adopta una posición contraria al “*diseño espontáneo*”, por ello se sitúa frente a la espontaneidad idealista y el experimentalismo psicológico. En síntesis, la tesis de Montessori requiere una preparación técnica previa, para permitir una expresión más libre y creativa. Así, la “*formación de los mecanismos*” y la habilidad técnica aparecen subordinadas al ejercicio casi nada creativo. Es algo muy ideológico el pretender que una enseñanza técnica, preventiva, preordenada y totalmente abstracta permita alcanzar los mejores requisitos para la formación estética del niño. Estas ideas no tienen seguidores en el mundo de la pedagogía.

2.4.4.1.2 Dewey

Dewey (1949), levanta una nueva estética fundamentada en la tradición empirista anglosajona, y se sostiene en las características del pragmatismo moderado e inteligente. Cosa que producirá cambios pedagógicos radicales. “*Las teorías sobre el arte que existen son numerosas*” “*Si justificamos la propuesta de una nueva teoría estética, dicha justificación debe hallarse en una nueva manera de establecer contacto con lo estético*” (Dewey, 1949, 16). La estética deweyana no considera al arte como objeto primario, lo ve como algo proveniente del hombre. Éste abandona y recupera en sus vivencias su equilibrio con el mundo que lo envuelve. Su esfuerzo de alcanzar un estado de “*armonía interior*” viene condicionado por su relación con el ambiente, y esta relación con el mundo la produce la *experiencia*.

El arte se sitúa en el equilibrio entre la vitalidad del sujeto y la formalidad de la actividad de la experiencia. Cualquier acto práctico tiene y denota caracterizaciones estéticas intrínsecas. Al materializarlo, el sujeto toma parte en la experiencia, y si cumple este acto con pasión, disfrutará de un placer estético propio y específico. La estética deweyana, en las características que presenta, se muestra como una estética de la recepción, la cual forma parte, a su vez, de una estética del contexto. La educación estética forma parte del hombre íntegro: un hombre racional que por ello no ha perdido el punto de vista de lo imaginario. Lo cual para Dewey (1939, 371) es: “*Desde la primera manifestación de un impulso que incita al niño dibujar hasta las creaciones de un Rembrandt, el individuo se crea en la creación de los objetos, creación que exige una adaptación activa a un material externo y que implica una modificación del individuo cuyo fin es utilizar, y por tanto superar, las necesidades externas, incorporándolas a una visión y expresión individuales*”. Por ello la forma estética aparece envuelta por la creatividad y no tanto por el tecnicismo. Experiencia estética que se diferencia de la técnica empleada por el artista y de la utilizada por el destinatario. Esta relación entre sujeto, naturaleza y experiencia de la estética de Dewey pasa a ser una de las bases de la pedagogía activista,

fundamentalmente de la Escuela de Chicago, que apuesta por una educación estética del niño entendida como una experiencia artística en libertad con los medios expresivos.

2.4.4.1.3 Bruner

Bruner, en el título de su ensayo hace referencia a “la mano izquierda”, y alude a todo lo que no es ciencia pero que se aproxima al arte, a la poesía, a la experiencia mística o a la literaria, al inconsciente y a los reinos de lo posible. Al igual que hace un análisis del cognitivismo. *“Aunque todos estamos convencidos de que ninguna esfera de la realidad debe negarse al conocimiento, existen, sin embargo, ciertas formas de conocimiento que tenemos. Así sucede en lo referente al arte y a todas las relaciones que con el arte establece el hombre, sea como creador o como observador”* (Bruner, 1987, 91). Por ello, el arte puede pasar a ser una forma de conocimiento que posibilite la aparición de nuevas oportunidades de aprendizaje. Debido a que la experiencia artística determina una conjunción entre los datos que determinan la comprensión de la obra de arte, un esfuerzo creativo de eliminación del convencionalismo cognoscitivo, y en unión a la intensidad pasional que aparece junto a la experimentación de la belleza, así como un esfuerzo por resumir la propia idea de belleza.

Sus ideas cognitivas se reflejan en sus ideas sobre la Educación Artística: *“En los escasos primeros años de instrucción, sería conveniente procurar desarrollar, en algún nivel más elevado, los tipos de diagramatización subjetiva que el niño ya posee. Se trata de formas convencionales de arte que es capaz de producir quizá mejor que los adultos y en las que el tamaño implica la centralidad; por ejemplo, produce figuras en las que el maestro es enorme en relación con el espacio que ocupa en la página, mientras que la hermanita es poco más que un punto. Si se deja que el niño cree desde un principio incluso esto es un modo aceptable de representación y no simplemente una forma “ingeniosa y pueril” de dibujar, puede lograrse la adquisición [...] no tanto de una nueva capacidad, pero sí la sensación de que sus viejos modos de conocimiento no son ni irrelevantes ni indecentes. A partir de aquí seguramente se podrá encaminar al niño hacia formas de representación gráfica que sirvan y se rijan por las formas de representación que él utiliza para comunicarse con los otros niños”* (Bruner, 1987, 139). Con ello señala sus ideas de la tendencia “hacia la mente”. Sus ideas sobre la educación estética se fundamentan en el concepto de estructura del conocimiento en el que se fundamenta la pedagogía actual.

Bruner (1987) coincide con las ideas de Goodman (1991) con relación al arte y la visión del mundo, al afirmar que no hay un mundo real único e independiente de la mente y del lenguaje del hombre. Para Bruner los procedimientos simbólicos, puestos en marcha por procesos mentales de las estructuras culturales forman los mundos y sus significados. Motivo por el que la función imaginativa rige la invención, el arte y la educación en el sujeto en edad “evolutiva”. El conocimiento surge al construir los mundos. El arte y la Educación Artística constituyen elementos de ese proceso, en la medida de los criterios de formación. La construcción del mundo se realiza con ayuda de la conexión entre regiones mentales distintas, como son el pensamiento, la acción, la emoción y la pasión. Con ello, la negociación que

establece el alumno en el proceso de interpretación de los hechos, lo sitúa como agente del conocimiento y destinatario del conocimiento. Este interés de Bruner por la negociación en la educación entre los sujetos y los objetos, lo lleva al campo de la interpretación.

2.4.4.1.4 Stern

Stern desarrolla un experimento de características pedagógicas, que parte del supuesto que el niño se comunique con él mismo. Este laboratorio se entiende como algo separado de una sociedad que Stern tacha de alta y negativamente condicionadora. Hecho que crea un gran número de críticas con relación al sistema sterniano, a pesar de que también cuenta con numerosos autores que lo apoyan. La faz autárquica del taller da la impresión de no permitir toda comunicación con el mundo, pero el niño se siente a sus anchas al tener propiedades de teatro y de circo, donde se llevan a cabo los ritos dirigidos a la infancia y en el lenguaje de los signos icónicos. Stern (1956, 11) entiende que *“educar significa favorecer el brote de los valores personales”*.

Tiene que estar muy claro el papel del educador, a la vez que éste ha de tener muy claro la importancia de la expresión en la educación. Por ello, concibe la actividad artística como un mecanismo pedagógico para educar. Educar a través de la expresividad es algo que no puede sistematizarse, y por lo tanto ser codificado por los educadores. Por ello, los dibujos para colorear son contrarios, y no son complementarios, de la libre expresión. Al hacer que el alumno siga los contornos de un dibujo se elimina toda posibilidad de expresión creativa, y se le lleva a una producción de estereotipos.

Si el niño es sometido a los modelos durante largo tiempo, le lleva a creer que no sabe dibujar, al no poder competir con el modelo. Así, en una educación creativa, el educador ha de dominar sus intervenciones con el fin de no condicionar negativamente la producción signica del niño. Ello lo señala al decir: *“La enseñanza tradicional, cuyo objetivo es el de conducir al niño a la reproducción de objetos según una visión realista de las cosas que le ofrece el adulto, hace del dibujo un doble lenguaje hablado. Lo que el niño expresa con este tipo de dibujo – que le provoca, entre otras cosas, la molestia de seguirlo – podría expresarlo del mismo modo verbalmente. La función propia de la expresión plástica, realizada según el lenguaje del niño, se anula completamente. Esto es fruto de la ignorancia en la que se encuentran los responsables de la enseñanza, de su incomprensión hacia las necesidades y las posibilidades del niño y, sobre todo, de su valoración errónea acerca de la naturaleza y la finalidad de las artes infantiles”* (Stern, 1965, 19).

2.4.4.1.5 Read

Read (1992, 26) muestra una propuesta de educación estética: *“Esta claro desde el principio que no aludo simplemente a una “Educación Artística” como tal, que podría llamarse con más propiedad figurativa o plástica: la teoría que propongo abraza todos los modos de la expresión del yo, literaria y poética (verbal), musical y auditiva, y constituye una toma de contacto totalizadora con la realidad, hasta el*

punto de poder llamarse educación estética, o educación de los sentidos sobre los que se funda la conciencia y, en definitiva, la inteligencia y el juicio del individuo humano”. A lo que se añade: “Por ello trabajo sobre la hipótesis de una experiencia estética “integral”, con los objetivos de: 1) salvaguardar la intensidad natural de todos los modos de percepción y de sensación; 2) coordinar entre ellos y con el contexto los distintos modos de percepción y de sensación; 3) la expresión del sentimiento en formas comunicables; 4) la manifestación de los procesos de experiencia mental, que de otro modo permanecerían totalmente, o en parte inconscientes; 5) la expresión del pensamiento en formas adecuadas” (Read 1992, 27-28).

Con ello Read alude a la educación plástica, a la visual, a la cinética, a la musical, a la maduración constructiva y a la maduración verbal. El dibujo ejercita el ojo y el tacto, la música acostumbra al oído, la danza configura el cuerpo, la poesía y el teatro desarrollan el discursos y la labor manual beneficia la reflexión. A lo que contribuye la formación en el ámbito de las sensaciones, las intuiciones, los sentimientos y el razonamiento. Caminos que el individuo debe analizar para encontrar el suyo propio de acorde con su actitud estética. No hay que llegar a ser artistas, más bien de desarrollar los sentidos estéticos por medio del trabajo y del juego.

2.4.4.1.6 Vygotski

Para Vygotski (1998, 10) *“La imaginación, como fundamento de toda actividad creativa, se manifiesta en todos – sin excepción – los aspectos de la vida cultural y posibilita la creatividad artística, científica y técnica”*. La cual utiliza los conocimientos y experiencias pasadas, las convierte en nuevas ideas que dan las respuestas necesarias a los problemas del presente. La originalidad de la experiencia y del conocimiento infantil posibilita estimulaciones y resultados creativos mejores que los de los adultos. En el dibujo, comparte las ideas de Luquet (1978), sobre el abandono prematuro de la tipología expresiva. Por lo que, para prevenir una indiferencia prematura, las experiencias artísticas de los niños no han de ser forzadas u obligatorias, es preciso promover el alcance de las capacidades lo más pronto posible y con la máxima perfección de manera que la calidad de los productos visuales puedan llevar a, paso a paso, ser motivo de satisfacción para el niño. Por ello, hay que evitar el hecho de querer que el niño haga formas de expresión adultas.

La educación estética fundamentada en la creatividad y la imaginación según Vygotski, permite llegar a la maduración de los procesos primarios de tipo mítico-fantástico, y de posibilitar en las diferentes edades de la vida, la estructuración autónoma y no estereotipada de los lenguajes simbólicos. Lenguajes que son cercanos al inconsciente subjetivo y al mundo de la psique. Así, la catarsis de las formas del arte se sitúa de manera creativa en la modificación de las emociones. Lo que puede aplicarse en la Educación Artística en el desarrollo evolutivo.

2.4.4.1.7 Lowenfeld

Para Lowenfeld, el sistema educativo de Estados Unidos, en la época en que escribió el trabajo (Lowenfeld y Brittain, 1973) *“Se encuentra fuertemente perjudicado a causa del excesivo acento puesto en el desarrollo intelectual. El “aprendizaje” es decir, la adquisición de conocimientos, monopoliza casi exclusivamente el centro de la educación, mientras que la conquista de la libertad en la expresión debería tener la misma importancia para el niño que el aumento de conocimientos. De hecho, éstos permanecerán inutilizados y cristalizados si el niño no desarrolla la necesidad y la libertad de usarlos”*. Así, a mediados de los años 40 aparecen los elementos que ni la educación cognitiva, ni los mass media podran evitar. La propuesta pedagógica de Lowenfeld y sus colaboradores, se fundamenta en Munro, Read y Dewey. Sus ideas se dirigen hacia la coordinación del desarrollo creativo y mental para lo que identifica diferentes estadios y etapas, que señalan la importancia del producto creativo en la persona en la etapa de crecimiento con el fin de alcanzar un conveniente desarrollo intelectual, físico, perceptivo, emotivo, social y estético. Según Lowenfeld, *“El chico no crece dentro de áreas de intereses limitados a una sola materia, ni se desarrolla separadamente en el aspecto físico, emotivo, social o mental. Sin embargo, en la educación, la simultaneidad del desarrollo nunca se ha tenido muy en cuenta. Una especialización demasiado precoz ha impedido el desarrollo integrado del individuo y ha creado el hombre “de la mentalidad en sentido único”* (Lowenfeld y Brittain, 1973, 50). Lo que ha producido una separación entre arte y sociedad, entre contexto y educación, demandas adultas y necesidades infantiles. La solución es el resultado de la intimidad del sujeto. Este desarrollo es el resultado de la conjunción del pensamiento, el sentimiento y la percepción que aparecen en el juego, en el arte y en la vida. El autor presenta, al igual que Read, una propuesta global de formación estética.