

5.1 LA DISCIPLINARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Tras la Segunda Guerra Mundial, la situación social y política se enfrenta a la necesidad de revisar los currículos educativos frente a la tecnologización de la cultura y la vida, que colocaban en peligro la supervivencia de las enseñanzas artísticas en los currículos occidentales, riesgo más notable en Norteamérica que en Europa. En los años sesenta en Europa y Norteamérica se entiende la Educación Artística como suplemento o superación de la autoexpresión creativa, y tiene por objetivo la reconstrucción y sistematización de la Educación Artística desde un enfoque logocentrista. En Europa se siguen las ideas de la Bauhaus y las teorías de la comunicación, con el fin de organizar y sistematizar la expresión artística. Pretende constituir las bases de una pedagogía del arte no tan centrada en la iniciativa individual, y sí en el conocimiento de los dispositivos de la comunicación artística y abierta a las nuevas formas de expresión artística de las Nuevas Tecnologías. En Estados Unidos, la sistematización de la Educación Artística se fundamenta en la orientación autoexpresionista y la forma tradicional de enseñar historia del arte. Promueve una Educación Artística centrada en la práctica del arte y las instituciones culturales y saberes como son los que se relacionan con él (la crítica, la estética, la historia y las prácticas de taller).

5.1.1 CARACTERÍSTICAS

Pero ambas opciones presentan muchas facetas en común. Se intenta entender el arte, hasta en su ámbito emocional, como una manera de conocimiento; es decir, como algo cognitivo y no únicamente emotivo. Dentro de la educación, el arte intenta superar la oposición entre sensibilidad y ciencia, entendida esta última como ámbito de la razón. Y señalan que el arte es algo tanto mental como práctico, que puede ser enseñado y aprendido, para ello se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

5.1.1.1 Restauración de la imagen del docente especialista

Se reconsideran todas las instituciones artísticas, desde el artista, la crítica a la enseñanza. Se enfatiza en la función de la reconstrucción sistematizante de la Educación Artística la figura del docente en la enseñanza, ante el excesivo protagonismo del discente en la autoexpresión.

Se retoma el protagonismo de la relación maestro-alumno o experto-inexperto en el ámbito del aprendizaje. Se trata de llevar la Educación Artística del terreno de la psicología al terreno de las Bellas Artes.

5.1.1.2 Visión del arte y la experiencia artística como organizada

Gira al rededor de las ideas de Dilthey (1968) y Dewey (1949). Este último parte de la experiencia del artista y del espectador de arte, donde los procesos vitales toman intensidad y se juntan en un objeto o una posición espacial, lo que constituye la base de la obra de arte o la experiencia estética. Para ello, se entiende el arte como experiencia, cosa que conforma uno de los pilares más fuertes de la orientación disciplinar de la Educación Artística. El arte se entiende como la unión “ordenada y organizada” de la producción, la percepción, la apreciación y el goce. Estos componentes de lo estético se han de estructurar en espacios de estudio en la Educación Artística.

La idea que resume el modelo de Educación Artística como disciplina es la idea del “aprender haciendo” de Dewey, el cual sintetiza el elemento común a todos los modelos de Educación Artística de la historia. El objeto de la enseñanza son el proceso y el producto. Ello se materializa en la *esfera productiva* en la atención al proceso de trabajo, los procedimientos, la utilización correcta de materiales, el acceso a nuevos registros y medios expresivos y la utilización correcta de los significados formales. Mientras que en la *esfera interpretativa*, requiere del conocimiento riguroso de las circunstancias de la producción de la obra y la observación y comprensión de lo que sucede en el ámbito formal compositivo, intelectual y emotivo.

5.1.1.3 Tendencia cientifista

Lo artístico, el método de trabajo y los procedimientos se conceptualizan desde la óptica de la ciencia. Para tal fin se basan en las orientaciones disciplinares de las ideas de la experiencia de Dewey y del positivismo. Ello se plasma en el tipo de metáforas utilizadas en el curriculum y en los procedimientos (experimento, investigación, valor de la prueba y medida de la evaluación de los resultados). Pero se intenta preservar lo artístico (Barkan, 1966: 244-245).

Las orientaciones disciplinares de los sesenta en Estados Unidos que originan el DBAE de los ochenta, muestran un carácter más disciplinar que las teorías formalistas de la alfabetización. Pero presentan en común un estudio del arte que se orienta por ser un cuerpo de conocimientos y conceptos, los cuales forman un grupo concreto de principios que permiten hacer y preguntan en el arte, lo que es realizado por un conjunto de expertos reconocidos (Kaelin. Citado en Smith, 1991: 168).

5.1.1.4 Objeto y procedimiento del conocimiento

En la corriente de reconstrucción y sistematización disciplinar en la Educación Artística, no aparece un amplio consenso sobre el dominio en el que

actuar. Ello es debido a la segmentación y ambigüedad que encabeza lo artístico. Así, el enfoque comunicativo del arte se centra en el mundo visual. Por lo tanto, todas las formas de comunicación de mensajes, que con o sin las palabras se muestran como imágenes, desde la pintura hasta la infografía. El enfoque de Estados Unidos, se basa en el análisis de las producciones de las bellas artes. Tras diferentes ataques como el hecho de ser elitista, etnocentrista y parcial, en el DBAE se intenta superar esto, y se amplía el arte a otras culturas o el análisis de las imágenes de la cultura de masas.

5.1.2 MODELO PEDAGÓGICO DEL ARTE COMO LENGUAJE

5.1.2.1 Características

El modelo de reconstrucción disciplinar de la Educación Artística europeo entiende al arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal, y pretende dar respuesta educativa al creciente aumento de los massmedia y la facilidad de reproducir imágenes por medio de las nuevas tecnologías. Por ello, intenta dar recursos a los ciudadanos con el fin de que puedan desenvolverse por ellos mismos, de manera crítica y autónoma. Entre los propósitos que delimitan el ámbito de la Educación Artística para la comunicación o la educación de la imagen, aparecen diferentes propuestas que mezclan otros ámbitos del conocimiento o de la experiencia artística. En el ámbito general se dan los siguientes elementos:

5.1.2.1.1 Contenidos

El ámbito de estudio pasa por el diseño, la publicidad, y todo el mundo icónico de la cultura moderna. Los saberes de esta propuesta disciplinar surgen de las teorías de la imagen, y ponen el acento en los aspectos formales y conceptuales por encima de las habilidades artísticas. Su centro de interés rompe con los límites tradicionales del arte para extenderse a toda la cultura de la imagen de la civilización occidental. Se trata de un modelo iconocéntrico, puesto que pone el acento en la imagen que se analiza o se produce. En el análisis de la imagen se priman las dimensiones representativas y comunicativas, a las que se le unen la lúdica, la estética y la cognitiva.

El objeto es por lo tanto el lenguaje visual. No se pretende hacer un análisis detallado de todas las investigaciones sobre el lenguaje visual, pero, entre otros, se puede recurrir a los siguientes autores para ampliarlo: Kandinsky (1981), Moholy Nagy (1929), Dondis (1985), Arnheim (1980), Villafañe (1987), Beljon (1993). El lenguaje visual se ha de entender como la organización, con significado, de los signos percibidos por el sentido de la vista, principalmente, y que se organiza en el terreno semántico de las imágenes. No obstante, a las dificultades en la determinación de los elementos principales del lenguaje visual, se han definido los elementos básicos como el punto, la línea, la superficie, el color, la luz, etc. Pero adoptan diferentes características en función del canal en que se muestren (lenguaje fotográfico, fílmico, pictórico).

La articulación o sintaxis de los elementos básicos (por ejemplo de los principios del ritmo, simetría, peso, equilibrio, movimiento, dirección y organización espacial) dan sentido a la significación de los mensajes. Los elementos y la sintaxis conforman un sistema que posibilita el análisis formal y la producción de mensajes que conforma lo básico de lo plástico y el fundamento del único método de análisis posible desde una teoría de la imagen, según sus defensores. Sintetizando los contenidos curriculares se tiene: el alfabeto como fundamento de los signos visuales, las normas concretas de los códigos visuales, y las diferentes funciones con las que al igual que otras formas de comunicación se pueden dirigir los mensajes visuales.

5.1.2.1.2 *Objetivos*

El objetivo fundamental es alcanzar “*la alfabetización visual*”, en el sentido de la competencia en la “*emisión*” y “*lectura*” de los mensajes visuales, puesto que la comunicación visual comporta que el receptor sea capaz de percibir e interpretar correctamente los mensajes producidos por el creador. Alfabetizar visualmente implica enseñar a percibir (leer) por medio de los signos y su ubicación en la imagen del mensaje visual. A partir de las teorías que relacionan las artes visuales y el lenguaje, al igual que con las teorías de la comunicación se busca una educación de la imagen que permita la “*adquisición crítica de los lenguajes icónicos, activando la expresión y la comunicación de las experiencias, además de la descodificación y la interpretación de las imágenes y consolidando la competencia comunicativa*”. (IRRSAE, 1994a: 70). Otro objetivo es formar a los ciudadanos completamente “comunicados” con su entorno, por medio de la competencia expresiva y comunicativa. Estas operaciones no se pueden llevar a cabo por medio de la intuición o la emoción, sino que por medio de un proceso consciente del empleo de unos saberes aprendidos para la decodificación del mensaje visual. Por ello, se intenta desvelar el funcionamiento, el origen y cómo se desarrollan los elementos de comunicación que aparecen en los medios de comunicación de masas. Moro (1987. Citado en IRRSAE, 1994a 75) establece un “*Planteamiento Disciplinar de la Educación por la Imagen*”. Ver el siguiente cuadro 6, en el que se presentan cuatro capacidades (IRRSAE, 1994a: 78) que son:

1. Habilidades del *ver - observar*.
2. *Leer las imágenes*. Habilidades de lectura.
3. Habilidades de *escritura*.
4. *Hablar de las imágenes* y sobre las imágenes.

Que conforman los cuatro objetivos fundamentales del programa de alfabetización visual, complementados por la preparación para el consumo de imágenes y el desarrollo del gusto de forma autónoma.

El ámbito cultural epistemológico	El ámbito curricular. Habilidades	Competencias y capacidades
Psicología de la percepción: La percepción visual	Ver – observar	Competencia: perceptivo-visual. Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> • Oculo-motoras y coordinación • Exploración visual • Memoria visual • Configuración espacial • Percepción temporal
La comunicación: <ul style="list-style-type: none"> • semiología • sintaxis y gramática visual • funciones comunicativas 	Leer las imágenes	Competencias: <ul style="list-style-type: none"> • semánticas • sintáctico-gramaticales • pragmáticas
	Escribir con las imágenes	Competencias: <ul style="list-style-type: none"> • sintáctico-gramaticales • ideativas o creativas • semánticas • pragmáticas
	Hablar	Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> • describir un texto visual • traducir • identificar • captar relaciones
Ámbito metodológico-didáctico		

Cuadro 6: Planteamiento disciplinar de la educación por la imagen (Moro. IRRSAE, 1994a: 75)

5.1.2.1.3 Metodología

Esta orientación formativa otorga gran protagonismo al análisis y el enjuiciamiento crítico, a lo que cede terreno de la producción, por ello se sitúa en la metodología de la estética analítica y responsiva. Este enjuiciamiento crítico toma métodos parecidos a los de la semiótica. El docente ha de facilitar la conceptualización, por medio de la percepción y la adquisición de los elementos del lenguaje visual, los cuales constituyen los saberes a transmitir. Se dispone de un amplio conjunto de materiales y procedimientos, junto a los de la tecnología de la imagen y el diseño los cuales no aparecen en la Educación Artística tradicional. La técnica pasa a ser una herramienta de la programación didáctica, un objetivo por sí misma y una herramienta para otros objetivos.

5.1.2.2 Trascendencia en el ámbito educativo

A pesar de que esta teoría semiótica pueda parecer que se desarrolla mejor en el terreno educativo, no aparecen demasiados análisis teóricos que desarrollen el curriculum del modelo comunicativo en la educación visual. Se encuentran los textos de los artistas y profesores de la Bauhaus (Wick, 1986), al igual que los tratados sobre la forma estética de la vanguardia (Malevitch, Kandisnki o Eisenstein) y las “gramáticas del arte” (Dondis, 1985; Beljon, 1993; tal vez las más famosas). Son textos utilizados en la educación visual, pero no se dirigen específicamente al ámbito del aula. Esta tendencia es la que ha triunfado en Europa en el cambio curricular de la Educación Artística, en especial en la enseñanza secundaria y superior. Un ejemplo de ello son el caso de Italia (Juanola, 1992), y el de España que fundamenta su última reforma curricular de la Educación Artística desde la lingüística y comunicación de las artes. Los trabajos italianos que más han influido en España son los de Lazotti (1984, 1987, 1994) y el IRRSAE (Istituto Regionale per la Ricerca, Sperimentazione, Aggiornamento Educativo, 1994a, 1994b) del Piamonte.

1. **El IRRSAE y la educación por la imagen.** El IRRSAE (1994a, 1994b) se centra en el tema de las tecnologías educativa en un ambiente de comunicación multimedial. Promueve la educación por medio de la imagen. En la programación escolar se da importancia a los lenguajes no verbales y a los sistemas multimediales de comunicación. Esta concepción acarrea una gran modificación de las ideas sobre los conocimientos curriculares escolares, en la diferenciación entre espacio escolar y espacio exterior, al igual que la función del educador, que ha de: facilitar el proceso de lectura, coordinar e incentivar los procesos de representación directa, coordinar los medios de representación externa por medio de la incentivación de la fruición y la reelaboración autónoma, colaborar en el proceso consciente de la reconstrucción de la realidad. Para ello el IRRSAE ha elaborado un material destinado al profesorado.
2. **La comunicación en la reforma educativa actual en España.** Parte del modelo italiano anterior, en el área de Educación Artística (Juanola, 1992, Hernández, 1997b). Como continuación del modelo anterior, fundamentado en la expresión, en la reforma se fundamenta en la comunicación. De tal manera que, lo que antes pertenecía al terreno de la expresión, se ha configurado en el “lenguaje” actual. El Area de Expresión Plástica pasa a ser con la Reforma de 1990 la Educación Plástica y Visual (o Visual y Plástica en algunas autonomías, se hace presente en el título la tendencia hacia la imagen). Hernández (1995: 25) señala que en la reforma de las distintas etapas del área de Educación Visual y Plástica se manifiesta *“el énfasis que en la reforma actual se le otorga a la cultura de la imagen”* en especial en la argumentación que destaca *“el proceso comunicativo que (el estudiante) ha de establecer con el mundo de las imágenes y su significado que el alumno ha de aprender a interpretar”*. A las ideas de 1970 de *“estimular la espontaneidad creativa”* y *“facilitar “la necesidad de expresión del niño”* se le suman *“la*

comprensión de las obras artísticas de todos los tiempos” y *“la cultura visual”*. La Educación Secundaria Obligatoria, en el área de *“Educación Plástica y Visual”* tiene como objetivo conseguir que los alumnos sean capaces de *“asimilar el entorno visual y plástico en que viven, con una actitud reflexiva y crítica”*. Y establece unos contenidos del lenguaje visual repartidos en los cuatro cursos, *“los procedimientos y técnicas de los lenguajes visuales”*, la *“sintaxis de los lenguajes visuales y plásticos”* o el *“análisis crítico y apreciación del entorno visual y plástico”*. Por lo que el diseño curricular se sitúa en el contexto que entiende el arte como un acto comunicativo.

5.1.2.3 **Ámbito epistemológico y estético**

El cambio en el terreno de la Educación Artística se ha producido por la presencia de un contexto cultural que lo ha facilitado. Los factores que lo ha propiciado son:

1. **Expansión de los límites del arte.** Facilitada por la aparición de la reproducción mecánica de las imágenes en el mundo del arte, que ha propiciado un nuevo campo de estudio y de experimentación.
2. **Propagación de la alegoría lingüística a otras esferas de la cultura.** Los enfoques que equiparan el arte al lenguaje, se sitúan en la relación entre el signo artístico y la realidad que surge naturalmente de la naturaleza del signo. La fundamentación epistemológica se ha buscado en la lingüística, de la mano de Peirce, Morris, Saussure, Jakobson, la Escuela de Praga, y Eco. Según Dufrenne (1967: 101. Citado en Jiménez 1986: 272) la idea de arte como lenguaje se fundamenta en: *“...que por la obra el artista habla”* y *“que la obra es un discurso que supone cierto código”*. Pero hay que tener en cuenta, también, que la estética tradicional occidental afirma que el arte es un “lenguaje universal”.
3. **Impulso de los medios de comunicación y de las teorías sobre la significación.** A partir de la idea de que el artista habla por medio de la obra, se llega a afirmar que las obras tienen un significado. Y aceptar que la obra implica un determinado código, conduce al problema de la elaboración y recepción del mensaje, al igual que al hecho de que el emisor y el receptor han de compartir el mismo código. El desarrollo de los medios de comunicación visual ha favorecido su estudio con el fin de conseguir un discurso más eficaz.

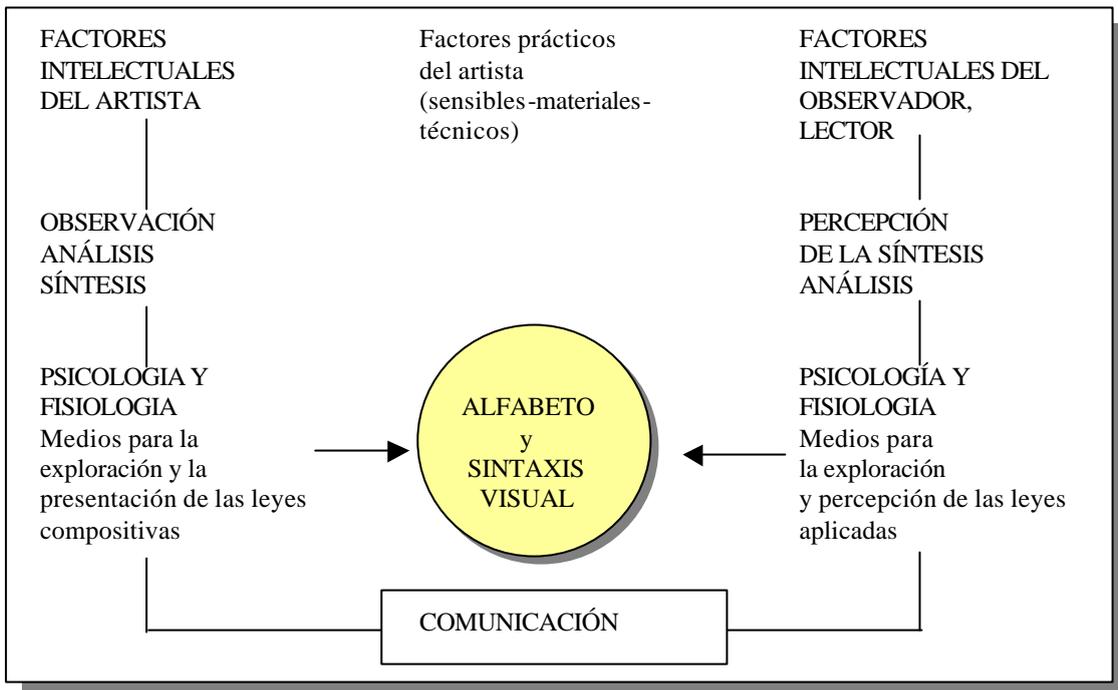


Figura 8: Circuito del proceso seguido por el artista y el observador para la representación y lectura del lenguaje visual (Balada y Juanola, 1987: 104)

4. **Inclinación del arte moderno por actuar en analogía a la ciencia.** Bajo el paraguas positivista, la teoría de la significación artística y el trabajo de los creadores de vanguardia buscan sustento en la lógica racional y el método analítico científico. *‘Una ciencia que al proporcionar un método analítico permita al artista y a todo creador plástico, grafista, diseñador, fotógrafo, etc.- conocer racionalmente los elementos, el material sobre el cual y con el cual trabaja’* (Dondis, 1985: 5).

5. **La cultura como terreno de estudio de los hechos humanos.** Las teorías del arte como comunicación han evolucionado desde su formulación. El estructuralismo ha dado una buena base a la teoría de la comunicación visual, a él se le han incorporado recientemente los aspectos locales y culturales con relación a la significación estética. La semiótica que nació con un carácter intemporal ahistórica y que permite la comprensión del arte, se entiende más con relación al significado del contexto cultural. Lotman (1979) señala que la implicación entre articulación de los signos artísticos y los modos de significar no es algo arbitrario exclusivo del artista, y responde a un “estilo cognoscitivo” de índole cultural.

5.1.3 LA DISCIPLINARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, EL DBAE

5.1.3.1 Contexto

En Estados Unidos, en el siglo XX, hacia los años sesenta, surge una orientación de sistematización de las enseñanzas artísticas que años más tarde da lugar al proyecto de la Educación Artística como Disciplina (DBAE). Retoma en cierto sentido la concepción academicista del arte, como saber, y entiende el arte como fusión de diferentes ámbitos como son la estética, la crítica, la historia y la producción de arte.

5.1.3.1.1 Situación político-educativa del proyecto disciplinar

Después de la Segunda Guerra Mundial, la Unión Soviética y los Estados Unidos manejan la economía y la política mundial. Como consecuencia de la guerra, muchos intelectuales, científicos y artistas se fueron a vivir a Norteamérica. Con la conclusión de la guerra, la capitalidad cultural se traslada de París a Nueva York y ayudado por la prensa y la crítica de arte aparece el primer movimiento vanguardista americano, el expresionismo abstracto. Según Efland (1990) la pérdida del monopolio nuclear de los Estados Unidos por la Unión Soviética, y el lanzamiento del primer satélite artificial al espacio conmocionó las bases del sistema educativo norteamericano. Pronto surgieron las críticas al sistema educativo, que se ve incapacitado de dar a los estudiantes el grado de preparación técnica que necesita el país. Como resultado, en 1958 el Congreso aprueba la “Ley de Educación Nacional para la Defensa”, que fomenta las matemáticas y las ciencias.

En este contexto aparece la investigación de Bruner (1963) sobre las metodologías autoexpresivas y la flexibilidad curricular anteriores. Para él la fundamentación del curriculum se halla en que los estudiantes vean que la estructura disciplinar de las materias que aprenden. Puesto que, los estudiantes no aprovechan al máximo sus estudios porque no tienen una visión de conjunto de la materia. Es decir, el curriculum se ha de constituir como disciplina, que, al igual que, en las ciencias, este concepto se puede trasladar a las Humanidades y a las Artes. A partir de ello, Barkan presento en 1962 el documento que dio paso a la corriente disciplinar en Educación Artística.

5.1.3.1.2 Los expertos en la Educación Artística

El enfoque tecnicista no es nuevo en el arte. En contra de lo que sucedió en las vanguardias con el enfoque científico, en la Educación Artística aquí va unida a la autoridad y al poder. Según Efland (1990), el poder del estado puede interferir por la promoción de becas, u otras vías, que facilitan la nueva orientación curricular de Educación Artística. Por otro lado, la idea de autoridad entra en la Educación Artística influye en el curriculum y en las ideas estéticas que los soportan.

La necesidad de una igualación con la ciencia posibilita la separación del conjunto de instituciones y actividades que se desarrollaban en Educación Artística, y surgen un conjunto de “expertos” en la materia que toman los mandos del futuro de la educación del arte. A partir de aquí la disciplinización de la Educación Artística otorga la responsabilidad de la formación de los maestros a los especialistas.

5.1.3.1.3 Los contenidos de la Educación Artística. La excelencia

La Educación Artística de orientación disciplinar promueve la promoción y el conocimiento del arte adulto como fundamento del diseño curricular, a la vez que parte clave del sistema educativo. Entiende el arte como un conjunto y resumen, de lo importante que ha producido la humanidad desde que apareció en la tierra. El buen arte se constituye como escuela de valores estéticos, morales, muestra de hábitos de vida, manifestación de evolución y progreso, y ámbito del desarrollo intelectual y sensible. Por lo que, el contenido de la Educación Artística ha de ser el estudio y cultivo del principal arte. Ello da lugar a la polémica sobre la *excelencia* educativa de los años 60 (Smith 1987a, 1991).

5.1.3.1.4 Bases epistemológicas

La ruptura con el anterior modelo expresionista no es total, puesto que se tienen en cuenta diferentes elementos como la creatividad, la libertad, la excelencia o la individualidad, y un enfoque suavizado sobre la genialidad. A su vez, la orientación disciplinar, en sus diferentes enfoques, en cierto sentido recupera el primer espíritu ilustrado. Y se muestra como un sistema normativo, adecuado al contexto y agrega las dimensiones de lo artístico, que en unión de la práctica, surgen en la Ilustración como nuevas disciplinas autónomas a partir de que el arte se aleja de sus atribuciones tradicionales.: *la estética* de Baumgarten, *la historia del arte* de Winckelmann o *la crítica* de Diderot.

El restablecimiento disciplinar es consecuencia de admitir que para la enseñanza del arte, el conjunto de las dimensiones de lo artístico tienen la misma importancia. La selección de disciplinas que según Barkan (1962) o Clark, Day y Greer (1987) conforman el hecho artístico constituyen una elección moderna. Se entiende que la Historia estudia el cambio y el avance en las producciones artísticas. La estética como construcción del gusto personal y la sensibilidad por la forma. La crítica que requiere de un contexto social y cultural donde destaca la individualidad y la opinión personal, no depende de los valores socialmente aceptados. Lo que diferencia a este proyecto del de la autoexpresión es que, en la orientación disciplinar, estos elementos conforman un objeto de conocimiento o saber instruable, y no se limitan a ser ubicación del sujeto frente al hecho artístico.

5.1.3.1.5 *Proyectos de la Educación Artística de base disciplinar*

Así, los primeros proyectos que se suceden a partir de los años sesenta y hasta la llegada del DBAE son los siguientes:

5.1.3.1.5.1 *Barkan*

Barkan (1966), se apoya en las ideas de Bruner, y considera que a pesar de que las artes no conforman un sistema como el del resto de las disciplinas científicas, las actividades científicas no son resultado del azar y la aleatoriedad, y constituyen un conocimiento organizado que puede ser investigado y estudiado. Pone el énfasis en el estudio del trabajo realizado por los críticos y los historiadores del arte. Con ello amplía el campo de estudio de la producción a los contenidos interpretativos o responsivos (Chordá, 1993). Hasta los años ochenta se puso el énfasis en la producción artística (Kern, 1987).

Barkan (1966) apunta como principales contenidos y objetivos: Sensibilidad hacia las relaciones visuales, sensibilidad por los mensajes de las obras de arte, actitudes de aventura y descubrimiento en los procesos de trabajo y observación, percepción de cualidades estéticas en las obras de arte, percepción de las cualidades estéticas de las experiencias visuales, destrezas para el control y la fluidez.

5.1.3.1.5.2 *Phenix*

Para Efland (1988) las ideas de Barkan (1966) derivan de las de Phenix (1964). Según Phenix lo fundamental del ser humano es su capacidad de experimentar significados y la educación, por lo tanto, se sustenta en esta búsqueda de significados que se pueden dar de distintas formas. Los llama “*reinos del significado*”, y diferencia entre: simbólico, empírico, estético, sinético, ético y sinóptico. Las artes visuales aparecen en el reino del significado estético, por lo que debe ser desarrollado en la educación de un ser humano. En el arte se llega al conocimiento por medio de la comparación entre trabajos y los métodos del artista que utilizan la cognición imaginativa. Así, la práctica del arte, la crítica y la historia del arte son disciplinas, las tres con igual importancia. Diferencia entre campos de conocimiento fundamentales y derivados. Los primeros buscan el conocimiento en uno de los seis reinos y los segundos en la práctica. En las artes, la práctica es lo fundamental y los otros dos son derivados.

Como fundamento de la selección del contenido de cada disciplina emplea el razonamiento de la idea representativa, que muestra el carácter de tal disciplina. Esto da mayor soporte a la idea previa de que en Educación Artística el trabajo de taller es fundamental y la crítica y la historia se someten a él. A ello, se suma el análisis de los modos de conciencia en los diferentes campos de conocimiento, que pueden ser externos o participativos. Para Phenix los reinos del significado no se encuentran en el mismo nivel, por lo que se establece una jerarquía. Ello le lleva a dar unas pautas de secuenciación en razón de su capacidad de constituir base y fundamento de nuevos conocimientos. Por ello, los alumnos han de entender qué es la creación para

pasar a la historia.

Si se analizan las ideas de Phenix, se pueden observar antecedentes de la propuesta curricular de la última reforma educativa. Así, la diferenciación entre el ámbito expresivo y el ámbito analítico (en España perceptivo). Al igual que en la secuenciación que tiene en cuenta que en los primeros años se tiene que incidir en la práctica (en España adquisición del lenguaje) y después incluir el análisis, la interpretación y el conocimiento de la historia.

5.1.3.1.5.3 Eisner

Eisner (1995) parte de la taxonomía de Tyler (1950), de las actividades de la práctica y la Educación Artísticas. Eisner expone que hay una tendencia demasiado tecnológica en las ideas disciplinantes de la Educación Artística de los 60. Comprende y sustenta la orientación sistematizadora de la Educación Artística. Lo que no ve bien es que se tenga que privar al arte de su capacidad de simbolizar, que es lo que lo diferencia del resto de las disciplinas. Por ello, la actividad de aprendizaje se tiene que fundamentar en “*la invención imaginativa de un vehículo diseñado para intentar que los niños aprendan o experimenten algo que tiene valor educativo*” (Eisner, 1995: 148). En la experimentación distingue tres ámbitos:

1. **Productivo.** En relación con el trabajo realizado: la habilidad técnica, los aspectos estéticos y expresivos, y el uso de la imaginación creativa.
2. **Crítico.** *Procedimientos para el juicio* según las ideas de Ecker (1965), que tratan de: a) Permitir la libre comunicación de sentimiento, actitudes y respuestas a la obra. b) Señalar la existencia de diferentes respuestas, en función de la experiencia y el aprendizaje. c) Distinguir entre reacciones psicológicas (gusto) y juicios de valor. d) Incentivar la experiencia y desarrollar la capacidad de justificar gustos o juicios.

Tipos de juicio. Según las ideas de Weitz (1966) en las formas de analizar e interpretar obras de arte. a) Manifestación descriptiva. b) Manifestación interpretativa: Experiencial (sentimientos que ocasiona), Formal (relaciones entre formas visuales), Materiales (impresiones sobre el material), Temáticas: (interpretación del tema), Contextual (valoración del contexto). c) Manifestación evaluativa.

3. **Cultural.** No se distingue muy claramente de la interpretación contextual, y según Eisner la distinción radica en que en la interpretación contextual se trata interpretar la obra con el fin de determinar los aspectos del contexto cultural que son útiles para explicarla, pero en este caso del camino cultural se da al contrario. Con lo que se aprecia el conocimiento (verbal) del tiempo y las circunstancias en que se construyen las obras. Se trata de un conocimiento sobre la base de periodos y no por obras.

5.1.3.1.5.4 Wilson

Wilson (1979) presenta una de las propuestas disciplinares más completas en su momento, pero con una orientación conductista (Barragán, 1997: 210). Según las

ideas de Tyler (1950) sobre lo que los estudiantes han de ser capaces después de haber seguido el curriculum. Por ello, Wilson, en sus bases disciplinares, propone que el arte es un proceso abierto donde cabe lo inesperado, por lo que no se pueden anticipar todos los resultados de un programa. Ello no exculpa de determinar los objetivos y aplicar evaluaciones. Promueve el equilibrio entre la enseñanza y la instrucción, empleándolas juntamente o de manera alterna. Casi todo el conjunto de resultados de la Educación Artística es susceptible de ser evaluado, pero hay que avanzar en el análisis, la evaluación, la interpretación y la producción.

A pesar de que no lo expone de manera explícita, diferencia *entre evaluación objetiva* (con pruebas) para la percepción y la *evaluación formativa* (observación e interacción constante) para la producción. La construcción disciplinar de Wilson gira al rededor de la evaluación, y para justificarla tiene que materializar su visión del desarrollo curricular de la Educación Artística. Por lo que:

1. Desmenuza los contenidos de la Educación Artística.
2. Constata las “conductas”, que las entiende como los *procedimientos* españoles.
3. Determina un modelo de producción de unidades didácticas (y objetivos) por mezcla de contenidos y conductas.
4. Estudia la forma en que se puede evaluar el aprendizaje de estos conocimientos. Según él por medio de pruebas objetivas.

En la Educación Artística hay que trabajar los siguientes elementos:

1. *Contenidos*: Medios, herramientas y procesos de configuración. Estructura visual. Temas o contenido. Forma del arte. Contexto cultural (artista, fecha, periodo, lugar, estilo). Teoría y crítica del arte: a) Estética, sigue a Weitz (1966) y distingue: imitacionismo, expresionismo, emocionismo, formismo y organicismo. b) normas de juicio, criterios de cada teoría que permiten evaluar las obras.
2. *Conductas*: toma la “*Taxonomía de objetivos de la educación de Bloom*” (1972): percepción estética visual, conocimiento, comprensión, análisis, evaluación apreciación, producción.

5.1.3.2 El proyecto DBAE

DBAE son las siglas de Discipline Based Art Education (Greer, 1987), proyecto realizado por Clark, Day y Greer (1987). Es el proyecto de disciplinización que triunfa como modelo del sistema educativo americano. Sus ideas se hacen eco en España y destacan: Juanola (1990), Marín Víadel, (1991), y Arañó, (1993, 1996).

Esta opción se origina en oposición a las prácticas de la autoexpresión en la educación, con cierto espíritu de los sesenta. Se dejan de lado las manualidades o las prácticas artísticas que no contemplan la crítica, la estética o la historia, al igual que lo que se basa en la creatividad y la expresión individual. A partir de los 80 el

Instituto Getty para educadores en Artes Visuales no ha parado de adaptarse a las características sociales y culturales, a la vez que a las evoluciones en Educación Artística. La base del proyecto es la formación artística en la educación general, que con las distintas disciplinas proporciona ideas sobre la práctica y el conocimiento del arte, al igual que la forma de actuar de los profesionales que se puede emplear en la Educación Artística. Trata de ser un acercamiento comprensivo a la enseñanza del arte por medio del estudio del arte como se entiende por los adultos.

Según Greer (1987) los adultos adiestrados en las artes visuales han de poseer una forma de pensamiento, comprensión y expresión que muestren la disposición del ámbito artístico, que son la *estética* que engloba la percepción, la comprensión o apreciación y la adquisición de los procesos de pensamiento de los estetas, y sus procedimientos facilitan la secuencia de instrucción; la *crítica* proporciona criterios para optimizar la apreciación; la historia permite apreciar y discutir las obras de arte en un contexto histórico y cultural; y finalmente la *práctica del arte* que parte del artista adulto, cuyos contenidos de enseñanza son las técnicas y las ideas del mundo de la inspiración.

5.1.3.2.1 Las cuatro disciplinas

Estas cuatro disciplinas se combinan como eje del curriculum con las tres características siguientes, extraídas de las diez de King y Brownell (1966):

1. *Existencia de una comunidad de artista y entendidos* (artista, crítico, historiador o esteta). Este papel del experto define el ámbito disciplinar y produce el discurso de la disciplina.
2. *Métodos propios de investigación* determinados por los miembros de la comunidad.
3. *Conformación conceptual*, terminología propia de cada disciplina. Para Clark, Day & Greer (1987):

1. **Estética.** Para Crawford (1987) es “*la parte de la filosofía del comportamiento que integra la reflexión crítica sobre la experiencia y la evaluación artísticas*”. Los objetos de esta reflexión son:

1. *Arte-objeto* (subconceptos: trabajo artístico, principios de la forma artística, imaginación, tema, simbolismo).
2. *Observación e interpretación* (subconceptos: actitud estética, experiencia estética y la interpretación).
3. *Evaluación crítica* (evaluación, crítica y opinión crítica).
4. *Creación artística* (creación artística, imaginación artística, expresión originalidad y estilo artístico).
5. *Contexto cultural* (subconceptos: mundo del arte, arte e ideología, arte y moral).

2. **Crítica de arte.** Para Risatti (1987) el objetivo fundamental de la crítica

es “*proporcionar información sobre arte y educación a la gente (incluidos los artistas)*”. La crítica artística posee sus métodos y criterios fundamentados en la descripción y la interpretación de las obras de arte, a pesar de que se dé en su léxico habitual términos que señalan evaluación. Las críticas se basan en ideas (teorías) que se emplean en el estudio de las obras de arte, que pasan a ser puntos de referencia. El discente ha de trabajar los conceptos: relacionados con el análisis formal y descriptivo, los relacionados con las características intrínsecas de la obra de arte, y los relacionados con las características extrínsecas.

3. **Historia del arte.** Para Kleinbauer (1987) la historia del arte es “*esa parte del saber que se dedica al análisis y la interpretación de las obras de arte*” y trata de las artes visuales y de la definición del quién, qué, cuándo, dónde y porqué de cualquier obra de arte. El método de análisis se fundamenta en los documentos. Por medio de las características: *la propia*, que es el análisis del *conocimiento* de la obra (material, técnica, autor, autenticidad, etc.), el estilo, la iconografía y la función. Y *lo extraño*, o el análisis de los factores perceptivos y ambientales.
4. **Producción artística.** Para Spratt (1987) se corresponden con “*las experiencias directas para crear arte*”. Requiere el conocimiento de los materiales y las técnicas, con el fin de aumentar la capacidad de observación y desarrollo de la imaginación. Se diferencian dos tipos paradigmáticos de creación artística: la figurativa o la abstracta (no figurativa), que presentan características comunes y exigen una forma adecuada de emplear los materiales y las técnicas según los objetivos expresivos y funcionales de las obras. En secundaria se ha de incluir el mundo multimediático de la imagen.

5.1.3.2.2 *El currículum del DBAE*

El **currículum** de Educación Artística consta de:

1. Los bloques de contenidos sobre arte.
2. La planificación escrita de objetivos.
3. Las actividades de aprendizaje y motivación.
4. Los métodos de evaluación.

El **plan de estudios** “*escrito*” se fundamenta en tres objetivos:

1. Hacer énfasis en el arte.
2. En las habilidades necesarias para practicarlos.
3. Presentarlo de una manera programada y secuenciada (Bruner, 1966) que posibilite la secuenciación de las cuatro disciplinas que lo forman.

La propuesta curricular del DBAE se estructura de lo fácil a lo difícil (Bruner, 1963) y unas enseñanzas de aprendizaje que se orientan del conocimiento artístico autodidacta e intuitivo al instruido. Los diferentes niveles del plan de estudios han de considerar el nivel madurativo de los estudiantes, según Feldman (1980, 1985) o el nivel de dificultad de técnicas y procedimientos. Esto posibilita ordenar y secuenciar correctamente los conocimientos. Requiere que la escuela preste la misma atención que el resto de las disciplinas con un profesorado preparado, un tiempo y una enseñanza sistematizadas y espacios indicados para su realización. Se renuncia a que la Educación Artística se limite al desarrollo de la creatividad y la autoexpresión.

5.1.3.2.3 *Contribución del arte y la estética*

La educación del arte contribuye en la educación general a que se comprendan los mensajes y los sentimientos humanos comunicados por las imágenes gracias a la percepción y la imaginación. El DBAE se sustenta en la proposición de que en cualquier objeto hay una componente estética. Entre los que destacan son los objetos de “arte”. Con el fin de concretar la función estética de los objetos artísticos se basan en Langer (1967, 1968). *“Una obra de arte es una forma expresiva creada para nuestra percepción a través de los sentidos o la imaginación, y lo que expresa es sentimiento humano. Aquí debe tomarse la palabra “sentimiento” en su acepción más amplia, representando todo lo que puede sentirse, desde la sensación física, el dolor y el divio, y la excitación y el reposo, hasta las más complejas emociones, tensiones intelectuales o bien los tonos de sentimiento constantes de una vida humana consciente.”* (Langer, 1967: 23).

Las *imágenes artísticas* desarrollan dos funciones en el terreno cultural, dotan de forma al mundo de los sentimientos y reafirman la existencia de un modo colectivo de sentir, por lo que el sentimiento no es sólo privado (Langer, 1967). Las experiencias estéticas se consiguen por medio de la percepción de objetos. Una de las funciones del arte es proporcionar experiencias estéticas.

Con el fin de ratificar los beneficios que aporta la Educación Artística, parten de las ideas de Broudy (1972) sobre la importancia de la competencia icónica en el desarrollo mental y la utilización del pensamiento, y de Smith (1971) los tres puntos del análisis del arte:

1. Percepción, reacción y comprensión ante las obras de arte.
2. Construcción de un amplio imaginario.
3. Optimización de la comprensión metafórica.

Eisner (1995) apunta a que hay otras aplicaciones contextualistas, que también señalan Clark, Day y Greer (1987). La principal se basa en el carácter interdisciplinar del DBAE. Otro aspecto es que atiende a la argumentación práctica en dirección a la formación práctica de técnicos y profesionales. Presenta una orientación propedéutica en la formación de futuros cuadros medios para museos, galerías, peritaje o Educación Artística.

5.1.3.2.4 Vigencia del proyecto de la Educación Artística como disciplina

A partir de su surgimiento el DBAE se configura como un modelo consistente, que huye de limitarse a un planteamiento programático originario, crece y se desarrolla de la comparación con sus críticos. Por ello, ha originado que se desarrollen diferentes investigaciones en distintos campos como la psicología del aprendizaje, la cognitiva, las teorías del significado, la educación estética o el multiculturalismo.

La tendencia disciplinar en su origen tuvo que soportar las críticas. De los que ven un retroceso respecto a la autoexpresión y el desarrollo de la creatividad natural de los escolares. Por otra parte, de los que ven una rígida estructura curricular y la vuelta del academicismo. Hamblen (1987) señala los elementos más problemáticos de la educación disciplinar en su aparición. Estas críticas se estructuran en tres grupos.

1. **Demasiada atención al objeto del conocimiento**, en perjuicio de la atención a los procesos individuales del aprendizaje y a la promoción de la particularización subjetiva en terrenos como el estético, el crítico o el productivo. Con el fin de una uniformización disciplinar que estandariza los métodos y los contenidos a trabajar.
2. **Demasiada dependencia de ideas artísticas fundamentadas en la tradición**, que requieren de los expertos para que controlen la selección de contenidos y diseños curriculares. La poca presencia de formas culturales más cercanas al educando o más abiertas a la diversidad y desarrollo de la experiencia artística.
3. **La fuerte relación y dependencia institucional del programa que limita las posibilidades del libre desarrollo**, la diversidad en la investigación y la heterogeneidad programática requerida por la adaptación a situaciones o necesidades locales.

A partir de los años ochenta se tiene en cuenta el entorno cultural como elemento clave en la significación artística, ello se da en todos los modelos disciplinares de Educación Artística, incluso en el que considera el arte como un sistema de comunicación y la educación Plástica y Visual el medio para la alfabetización en ese sistema. El tema central ya no es que la comunicación artística se encargue de descifrar signos como en la “lectura”, y se ha pasado a la comunicación “*entendida como un diálogo entre las experiencias y los intereses ya presentes en el niño y el más amplio tejido de relaciones e intercambios en que consiste la cultura consolidada*” (IRRSAE, 1994a: 10). De tal forma que, las fuertes interpretaciones formalistas han dado origen a propuestas que tienen en cuenta el papel del contexto cultural, y con ello se han aproximado a la experiencia artística real, por lo que: “*A los maestros se les pide tener familiaridad, no tanto con los saberes constituidos, como con los puntos de vista, con los estilos cognitivos, con las sensibilidades semánticas*” (IRRSAE, 1994a: 12).

El DBAE en su última adaptación ha admitido la importancia del contexto cultural en el estudio del arte, gracias a los proyectos disciplinares de las tendencias

transculturalistas o multiculturalistas. Y encuentra, en los productos estéticos de otros contextos culturales distintos a los de las bellas artes una ocasión para el tratamiento de la diversidad, el ajuste disciplinar y el ensanchamiento cultural (Chalmers, 1992, 1996; Clark y Zimmerman, 1992b; Stout, 1997). Lo que ha aportado una revisión de la elección de las disciplinas, entre otras, y cuestiona el modelo disciplinar, lo que facilita la investigación futura.

5.2 LA CULTURA VISUAL EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La nueva Educación Artística tiene que atender a los retos culturales que se le presentan:

1. Cambio epistemológico de las ciencias sociales y de la educación.
2. Nueva noción del arte.
3. Aparición de la psicología cognitiva (y su repercusión en la educación).
4. Progresos en la investigación pedagógica (en lo relacionado con la didáctica y el curriculum).

Como resultado de todo ello se da una mezcla de propuestas, pero permanecen con fuerza los modelos educativos de la transmisión de saberes (historia del arte) y la autoexpresión creativa. Puesto que se requiere comprender lo que sucede en el entorno, y de racionalizar y reflexionar críticamente la gran cantidad de ideas e imágenes que llegan al ciudadano. Por otro lado, se da la circunstancia de que los valores, como el cientifismo, la individualidad y el progreso (de la cultura moderna ilustrada) dan paso a la cultura “postmoderna”, donde se organizan las nuevas propuestas de Educación Artística. Otro elemento lo conforman las nuevas ideas estéticas que dan paso a diferentes teorías y prácticas artísticas.

5.2.1 CARACTERÍSTICAS CULTURALES DE LA POSTMODERNIDAD

Efland, Feedman y Stuhr (1996) son los que califican las últimas tendencias de la Educación Artística como Educación Artística postmoderna. Y señalan los elementos que caracterizan las futuras tendencias en Educación Artística:

1. **Inutilidad de la epistemología moderna.** Cuestiona la utilización moderna de la razón como desveladora de verdades objetivas (Rorty, 1991), puesto que el pensamiento establece características positivas o negativas a las cosas. Esta jerarquía de valores es dual y, por lo tanto, inútil para el estudio de la cultura actual que presenta muchas mezclas. También se cuestiona la idea moderna de correspondencia entre objeto y representación. En el sentido de que la representación es correspondencia isomórfica entre lo que representa y lo representado, las nuevas ideas señalan que las representaciones son *“siempre destilaciones y distorsiones de ideas o sucesos que de muchos modos trabajan para cambiar el*

significado de lo que es representado” (Efland, Freedman y Stuhr, 1996: 22).

2. **Nuevas ideas sobre la temporalidad y la espacialidad.** Para estos tres autores la cultura actual puede producir un contexto para la nueva Educación Artística a partir de la reconceptualización de las nociones de tiempo y lugar. Así, el tiempo no se entiende como lineal, es un espacio multidimensional y la historia no es algo que aconteció en el pasado, sino que se vive en la historia y la historia acontece en el hombre.
3. **La identidad social.** La identidad del sujeto se corresponde con una identidad social, por lo que cualquier proyecto educativo ha de tener en cuenta, al individuo y al colectivo social y cultural, a quien se dirige la acción docente.
4. **La psicología como formación del yo por medio del lenguaje.** Bajo el principio de que hay un estado “natural” de salud psicológica se ha condicionado a la educación, que trata de recuperar los modos psicológicamente sanos del pasado. Por lo que, cobra importancia la singularidad de los sujetos, que surge a partir de la representación simbólica de lo individual por medio del lenguaje (Lacan, 1977). Se propone una revisión de los contextos normativos del desarrollo cognitivo así como de los rasgos de lo femenino y lo masculino, cosas que han originado desigualdad y diferentes construcciones identitarias.

A parte de estos elementos señalados por los autores se pueden apuntar otros:

1. **La idea de progreso y la perspectiva teleológica de la cultura.** La idea de progreso pasa a ser relativa y se ve el mundo y la historia sin unas metas definidas, ocupado en solucionar los problemas del presente.
2. **Trascendencia de las retóricas frente a los contenidos.** No se desprecian las características formales de los discursos y se ven como parte esencial del contenido. El problema de la representación pasa del isomorfismo al significado.
3. **Interdisciplinariedad.** A partir de la idea de que los hechos humanos son complejos (“densos”, según Geertz (1989)) y no fáciles de aproximarse desde una disciplina para entenderlos. Ello no permite una clasificación sistemática y demanda modelos interdisciplinares de análisis y descripción del mundo.
4. **Visión pluralista y circunstancial del ser humano.** En educación la atención a la diversidad es uno de los principios de la educación. Puesto que nadie cuestiona que en la humanidad hay diferentes formas de entender el mundo que pertenecen a una amplia variedad de modelos de configuración social, sistema de valores, costumbres y construcciones culturales. Los factores que la determinan son:
 1. *Habitación con modos culturales diferentes a los propios*, por el incremento de las posibilidades de alcanzar culturas remotas y conocerlas.

2. *Miedo a la homogeneización cultural*, por medio de las nuevas tecnologías y la aldea global.
3. *Desarrollo de la antropología cultural* que ha beneficiado por medio de los estudios e interpretaciones, a valores y culturas consideradas como infradesarrolladas.
4. *Aparición de formas*, procedimientos plásticos y significados estéticos en el campo artístico y la cultura visual.
5. *Migración* a los países occidentales.

5.2.2 EL ARTE ACTUAL Y LAS TEORIAS DEL ARTE POSTMODERNO

La interdisciplinariedad en la Educación Artística ha permitido romper con la separación entre la obra de arte (objeto de estudio) y el sujeto (protagonista de la experiencia estética). Obra de arte y sujeto son elementos de un mismo hecho cultural que es el arte y que se explican en relación con el contexto en el que acontecen, por ello la experiencia estética no es algo individual. El individuo es el personaje del hecho artístico y educativo como miembro de la colectividad, lo que exige la diversificación del objeto de la instrucción artística y la consideración, en la enseñanza de las artes, de elementos que se han ignorado en el análisis estético. No se da una teoría postmoderna sobre el arte, sí un conjunto de espacios comunes, que determinados críticos de la cultura, filósofos o artistas han descrito, agrupado y juntado, que se han constituido casi como en un programa.

Según las ideas de Jencks (1985) y Subirats (1986), relativas al arte, las propuestas de Educación Artística se sitúan en el terreno cultural en función de las siguientes ideas:

1. *Pérdida de la fe en el progreso*, basado en el desarrollo de la industria, la tecnología y los conocimientos científicos. En el arte se refleja en la no admiración por lo nuevo.
2. *Ruptura con el experimentalismo y el cambio de paradigma estético*. En los enfoques artísticos y arquitectónicos nuevos, no se da una experimentación de formas, lenguajes y expresión. No hay un estilo en el sentido vanguardista. En la postmodernidad se da la repetición de elementos estilísticos del pasado, sin su significado original y sin relación con los aspectos originarios, inmediatos y creadores de lo existencial. Subirats (1986) lo califica de “*manierismo postmoderno*”.
3. *Renuncia a la ruptura radical con el pasado*, en oposición a lo que sucede con la vanguardia, lo cual pretende superar el pasado que se constituye como su referente inmediato. En la raíz de esta integración, entre pasado y presente, aparece la superación de la concepción moderna y racionalista del triunfo de la razón (Efland, Freedman y Stuhr, 1996).
4. Otros elementos. *Gusto por la monumentalidad* del arte, culto al poder tecnológico, etc.

Pero la transformación del arte se centra en dos puntos que son la *pérdida de los límites del arte* y la *orientación hermenéutica de la explicación artística* del trabajo del artista, como el de teóricos e historiadores del arte. A ello se suma la importancia del factor ambiental o cultural en el significado del arte.

Las diferentes bases para la comprensión de la Cultura Visual, Hernández (1997b) los resume en la figura 9:

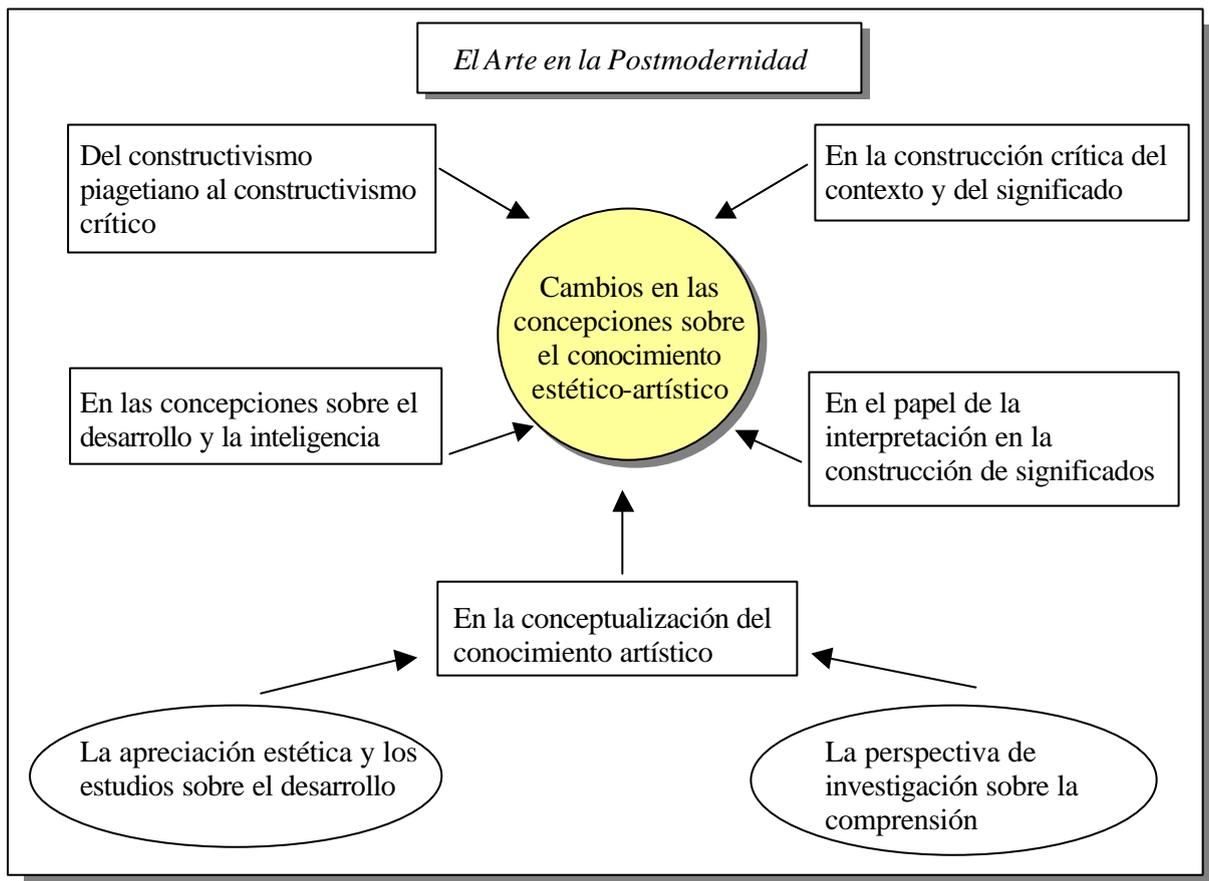


Figura 9: Bases para la comprensión de la Cultura Visual (Hernández, 1997b: 149)

5.2.2.1 Pérdida de los límites del arte

Una de las características del arte contemporáneo es su oposición a los límites del arte. Puesto que parece muy difícil hallar una barrera conceptual que permita delimitar todas las actividades que se pueden considerar artísticas, a pesar de que, en el “sentido común estético” aparezcan las viejas categorías del arte que atacan las vanguardias artísticas de principios del siglo XX, y que trataban de remplazar. Para Tatarkiewicz (1992) las características del arte decimonónico son distintas a las del arte de vanguardia, que según él se basan en la innovación y el extremismo. Con una voluntad de no seguir el gusto general y buscar la novedad, al igual que la enérgica exposición de sus principios y sus acciones. Diferencia las siguientes ideas:

1. La cultura perjudica al arte. Relacionado con la actitud de rechazo del arte

de vanguardia con la tradición cultural.

2. Renuncia a la destreza, ante la idea de que producir arte es realizar cosas bellas o impresionantes.
3. El arte ha de fundirse con la realidad, por los motivos que lo inspiran y por su uso social.
4. Revalorización de la idea ante el producto. Atraen los procesos creativos y no los productos.

Estas ideas de Tatarkiewicz (1992) no pertenecen a lo que define los rasgos del arte actual hoy día. Por ello el arte de hoy día presenta las características de *dinamismo* y *labilidad* como principales rasgos. La rapidez con la que la cultura actual se modifica llega a la idea de arte y a su práctica. La vanguardia pasa a ser la academia, y se sitúa en paredes y suelos de los museos que más visitantes reciben. Sus obras han pasado a ser el símbolo del progreso del poder establecido, y sus productos son objetos de gran consumo.

5.2.2.2 Significado e interpretación del arte como sistema simbólico

Otra de las características del arte y la estética actual es su énfasis en el significado y la interpretación. Cosa que, también, se une al rápido progreso de la hermenéutica. Se diferencian dos fases:

1. Dominio o **desarrollo de una “semántica formal”** que identifica arte y lenguaje de una forma estricta, y que limita la significación a la correspondencia interna encajada y universal entre el signo artístico y su referente. Ello se hace presente en tres niveles:
 1. *Historia del arte*, se transforma de una historia descriptiva y prescriptiva referente a autores o estilos en una historia interpretativa.
 2. *Producciones y experiencia artística*, se establece en un repertorio de resolución de problemas sobre lenguajes y comunicación.
 3. *Poéticas de la significación*, en oposición a las tradicionales poéticas de la representación. Surrealismo, dadaísmo, pop-art y arte conceptual establecen un territorio, en el que lo que predomina es la ironía a las funciones representativas del arte, y la clave interpretativa como base del hecho artístico, por encima del objeto.
2. La **asociación del tema de la significación con el elemento cultural**. La indefinición de los límites de lo estético facilita relaciones entre el arte y el resto de sistemas culturales. No se dan símbolos propiamente artísticos lo que implica que todo objeto puede ser empleado como símbolo estético, en función del “juego de lenguaje” (Wittgenstein, 1988) que establezca el sistema cultural. En tanto que el arte no señala nada

concreto, se puede utilizar para manifestar simbólicamente valores e informaciones no estéticas, sacadas de cualquier aspecto de la vida diaria. Así, el análisis de lo artístico pasa de definir, lo ontológico de ¿qué es el arte? a los usos de ¿cuándo es arte? (Goodman, 1974). De esta forma la cuestión del hecho artístico suprime la dificultad de dar una definición constante de lo que es arte, y sitúa lo que es estético en el ámbito de las significaciones, en vez de las características, destrezas o soportes. Con lo que el arte se entiende como un sistema simbólico que interacciona con la cultura y la obra de arte, en el sentido de un “registro de una actividad visual que uno ha de aprender a leer, de la misma forma que uno ha de aprender a leer un texto de una cultura diferente” (Geertz, 1983). Estas características marcan gran cantidad de las posiciones actuales sobre la Educación Artística. Como resultado el curriculum postmoderno de educación atienden a la diversidad (cultural) y a la diferencia (Clark, 1996).

5.2.3 LA MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Una de las características más importantes es el destacado papel del elemento cultural como parte unida al hecho artístico, basado en el avance en la antropología del arte, el análisis de la historia del arte desde un enfoque sociológico, y el resurgimiento del relativismo filosófico en la estética postmoderna. El hecho de que la realidad no se vea como única y sí diversa, afecta a la educación (artística). Y el modelo educativo trata de amoldarse lo máximo a la experiencia del discente y a la realidad social y cultural. La **atención a la diversidad** se presenta a modo de:

1. *Convivencia entre culturas.* Al admitir la diferencia entre “nosotros” y los “otros”, al despreciar la uniformidad, y al fomentar el respeto a valores de diferentes grupos sociales y culturales.
2. *Convivencia en el interior de la misma cultura.* Por medio de admitir la existencia de desigualdades en el propio grupo social, eliminación de la marginalidad y el fomento de la tolerancia.

La educación en la diversidad se basa en la identificación cultural del individuo con el grupo, así como en los valores democráticos de igualdad y respeto por la diferencia. Ello se plasma en el área de Educación Artística en:

1. *Aumento del ámbito de estudio,* y disminución de la Educación Artística fundamentada en las grandes obras de la historia del arte. Lo que da paso a que se tengan en cuenta esferas de producción artística marginales o no institucionalizados.
2. La diversificación del contenido del saber característico del arte *difumina los límites* de producciones entendidas como artísticas en la cultura occidental y otras producciones que pueden poseer significado estético en sus culturas.

3. La inserción en Educación Artística de la *variable cultural* implica una gran reestructuración de los contenidos curriculares, de sus objetivos, y posibilita nuevas perspectivas en la Educación Artística.

Consecuencias:

1. Inestabilidad de la Educación Artística de la excelencia en EEUU.
2. Replanteamiento de la idea de arte y su sustitución por la noción de cultura visual.
3. Atribuir al arte y a la Educación Artística un papel importante en la “reconstrucción social”.

La pedagogía multiculturalista se corresponde con la pedagogía que se dirige a la atención a la diversidad y la diferencia. Trata de incorporar a los contenidos curriculares las producciones estéticas, no tenidas en cuenta en el arte oficial, y que se corresponde con el arte popular.

La multiculturalidad se extiende de lo etnográfico, y proporciona una imagen antielitista de la educación, democrática y atenta a la diversidad. Por lo que, los defensores afirman que todos los estudiantes han de gozar de igualdad de oportunidades educativas, sin tener en cuenta su sexo, clase, etnia, o grupo social.

La corriente transculturalista o multiculturalista aparece junto a la consideración que se realiza en el sistema educativo estadounidense con relación al diseño y contenido curricular de sus planes de estudios (Banks y Linch, 1986; Banks y Banks, 1989; Banks, 1993, 1996; Grant y Sleeter, 1989, 1993). No se surgen dudas al hecho de la rápida necesidad de que los colectivos sociales que están fuera del entorno cultural digan su opinión. Los problemas surgen sobre cómo ha de realizarse. Clark (1996) diferencia entre los planteamientos curriculares *asimilacionistas*, que posibilitan el acceso de estos grupos al sistema general y los *conversacionalistas*, que propugnan las diferencias y la adopción de acuerdos de convivencia entre los distintos sistemas de valores, sin que ello conduzca a la uniformidad social o cultural. Desde este último enfoque Gardner (1994) señala como punto para que esto se pueda realizar:

1. Comprensión en vez de acuerdo.
2. Correlación no restringida por la consistencia y uniformidad.
3. El fin de la Educación Artística es la coherencia en la diversidad y respeto sobre la unidad lógica.

5.2.3.1 Desarrollos curriculares

Este enfoque multicultural ha originado una fuerte revisión de los fundamentos de la Educación Artística, y una amplia gama de orientaciones curriculares, según el objeto de estudio que acentúan, los sujetos a los que lo orientan

o los objetivos formativos y sociales que se pretenden. Sobre la base de que la cultura occidental es opresiva, determinados pluralistas culturales diferencian cuatro enfoques multiculturalistas (Collins y Sandell, 1984; Smith, 1994):

1. *De tipo combativo*. Los elementos negativos ocultos relacionados con la sociedad occidental se hacen patentes al compararlos con las otras culturas, supuestamente afables.
2. *De evasión*. Trata de inyectar una variedad en el curriculum. Al intentar equilibrar la falta de interés, que puede producir al alumnado el estudio del arte occidental con el estudio de cultura romantizadas y exóticas.
3. *Transformativo*. Intenta aprovechar lo mejor de cada ámbito cultural, con el fin de determinar una zona común de valores, sin violencia, opresión y desigualdad.
4. *Reparador*. Pretende subir la autoestima de los grupos marginados por medio de la exposición y enaltecimiento de los factores positivos de cada cultura.

Stuhr (1994) con la ayuda de las ideas de Grant y Sleeter (1989 y 1993) diferencia las aproximaciones siguientes de ver lo multicultural:

1. *Aditiva*. Inserta en el curriculum lo excepcional y culturalmente diverso. Su objetivo principal es incluir culturalmente a los menos adaptados en función del modelo a alcanzar.
2. *Relaciones humanas*. Su objetivo principal es la prosperidad y armonía y el bienestar del aula, y eludir el conflicto intercultural. Así, en la Educación Artística se acentúan los elementos comunes y se quita importancia a las diferencias culturales y artísticas.
3. *Estudio de grupo*. En la educación multicultural es muy interesante el estudio de grupos sociales históricamente ignorados, como por ejemplo el arte de las mujeres.
4. *Multiculturalista*. Intenta impulsar el pluralismo y la equidad social, por lo que trata de plasmar la diversidad sociocultural en los programas escolares.
5. *Reconstructivista*. En el sentido de la reconstrucción social y multicultural. Trata de preparar al alumno para el cambio social y fomentar la diversidad social y cultural, a la vez que cuestiona y modifica el sistema normativo de la cultura predominante.

5.2.3.2 La reforma de la Educación Artística y el multiculturalismo

No obstante las reformas educativas, la educación actual presenta muchas de las ideas anteriores. Se producen cambios sociales muy rápidos, el postmodernismo ha hecho posible el análisis de los paradigmas anteriores, pero por el contrario, el

sistema educativo casi no se ha hecho eco de los cambios. Con el fin de superar estas cuestiones, se dan dos opciones en la reforma que persigue el multiculturalismo (Clark, 1996): la orientación reformista inserta cambios en la ordenación curricular pasada con el objetivo de perfeccionar la Educación Artística, y la orientación de la pedagogía reconstruccionista, confía en la total transformación educativa como única forma de contribuir, con la Educación Artística, en la eliminación de la desigualdad cultural y social. A continuación se señalan las principales ideas de estas tendencias:

1. **La orientación reformista** en la Educación Artística utiliza las investigaciones del campo de la antropología, la sociología y la etnografía. Del grupo de los defensores de esta tendencia se destaca Eisner (1994). Y las principales ideas que apunta este grupo, que son similares a las de Shane (1981), son:
 1. Experimentación con tecnologías y medios de estudio alternativos.
 2. Inspección de conceptos de espacio y diseños no occidentales.
 3. Agrandamiento de los cánones artísticos establecidos.
 4. Explicación de más artistas que no sólo los tradicionales del arte occidental.

Ello conduce a la revisión de modelos, como el autoexpresionista de Lowenfeld o el DBAE. Shane (1981), por su lado señala la importancia de la herencia cultural como base de partida, lo que permite la conservación de los modelos tradicionales de Educación Artística de autores como Eisner, Chalmers y Smith.

2. **La orientación reconstruccionista** en Educación Artística sostiene que una simple reforma educativa no soluciona las necesidades postmodernas de la escolarización, con lo que piden un cambio radical. Efland, Freedman y Stuhr (1996) afirman que un planteamiento curricular postmoderno en la Educación Artística ha de basarse en la idea de que el arte acapara una gran parte del discurso sobre la sociedad. Contribuir a este discurso es muy difícil, puesto que aparece dividido en muchas posturas, como las diferencias étnicas, de género y de clase. También, el discurso se da en diferentes sistemas simbólicos y requiere diferentes valores, algunos de ellos aparecen en discrepancia. Pues para Efland, Freedman y Stuhr (1996: 73) *“la razón fundamental de enseñar arte es preparar a los estudiantes a comprender los mundos sociales y culturales en los que ellos habitan. Esos mundos son representaciones creadas con las cualidades estéticas de los media”*.

Según Efland, Freedman y Stuhr (1996) el curriculum de Educación Artística para el siglo XXI ha de vencer las restricciones epistemológicas del modernismo y aprovechar los nuevos enfoques postmodernos, así se tiene que basar en:

1. *La descripción de Lyotard (1989)* sobre la condición postmoderna, donde se da la pérdida de confianza en las grandes narrativas o metanarrativas de la historia que prometen una emancipación.

2. *Las ideas de Foucault (1988)* sobre la relación entre poder y conocimiento. Puesto que las disciplinas del conocimiento permiten avances sociales a los grupos dominantes sobre los otros.
3. *Las ideas deconstructivas de Derrida (1976)* sobre la crítica de la cultura.
4. *El doble-código de Jenck (1985)*, en el que los objetos se han de entender en términos semióticos, como elementos que comunican mensajes a los receptores.

Estas son las ideas que proponen como soporte para el nuevo curriculum.

5.2.3.3 La comprensión de la cultura visual

La definición del objeto de estudio de la Educación Artística actual, es uno de los principales puntos de discordia. Para los reconstruccionistas el concepto de arte constituye: *“El primer paso es ver el arte como un proceso social y llamarlo producción cultural”* (Pearse, 1992: 250). Con ello la noción de “Educación Artística” define una porción del objeto de la Educación Artística. Lo que da lugar a que se traten de establecer los hechos culturales que se pueden estudiar desde el área, o cuál es la mejor denominación del área. Según estas ideas *“el propósito de enseñar arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural que todos los individuos habitan”* (Efland, Freedman y Stuhr, 1996: 72). Desde un enfoque reconstruccionista, el objeto de la Educación Artística ha de acaparar desde la historia del arte a la última iconografía mediática, y atender a los estudios de la teoría crítica, la filosofía y los discursos políticos de la formación identitaria. Visto así, el objeto de la Educación Artística según Hernández (1997b) es: *“el estudio crítico de la construcción social de la experiencia o la cultura visual”*.

1. *El problema de la denominación*. Todos los estudiosos del área de Educación Artística han tratado de definir algo imposible de definir. Con la postmodernidad se han dado diferentes denominaciones que han intentado contestar a este problema. La más ampliamente aceptada es la que comprender el término “visual”, que acerca el área al objeto de estudio presente en la cultura contemporánea que son las imágenes y la idea de separar el área de otras de configuración simbólica como la musical, la literaria o la dramática, lo que no permite el término de “Educación Artística”. Otros se inclinan por el término “estudios visuales”. Hernández (1997b: 160) emplea el término de “cultura visual” como forma de mencionar el conjunto de imágenes culturales y su estudio, *“La noción de cultura visual es interdisciplinaria y toma referentes del arte, la arquitectura, la historia, la mediología, la psicología cultural, la antropología, ..., y no se organiza a partir de nombres de artefactos, hechos y sujetos, sino en relación con sus significados culturales”*. De todas formas no hay consenso en la significación del término ni sobre su pertinencia, como ya indica el propio autor. Se ha tildado de noción de camuflaje de la historia del arte, o que se

corresponde a demandas semióticas y socio-históricas.

2. *El objeto de estudio de la Educación Artística*. La discusión sobre la excelencia del arte pasa por el objeto de estudio y los objetivos de la formación artística. Desde un enfoque tradicional, el objeto de estudio del área se corresponde con el arte y el fin es el de formar artistas o consumidores de arte. La crítica pasa por el papel privilegiado del arte por motivos de poder y mercado. Y señalan que la definición ha de tener en cuenta que todas las culturas han producido y producen imágenes. Por ello, la formación artística ha de contemplar todo el terreno de la cultura visual contemporánea y permitir reconocer su importancia y valor cultural. Implica la relativización de la facultad de excelencia estética del arte occidental. El objetivo, por lo tanto, no es formar artistas sino comprender cada cultura.

Actualmente prevalece el arte occidental, sancionado por la historia del arte, el coleccionismo y la crítica. Ello se puede comprobar en los libros de Educación Artística, que reproducen las mismas obras, y el arte asiático y africano lo sitúan al final de los libros. Al igual que se constata el hecho que el ambiente artístico quita importancia a las artesanías que trata de “*arte decorativo*” o “*arte popular*”. Freedman (1997a, 1997b) se opone a la idea de los excelentistas de que las imágenes de las bellas artes son conceptualmente más intrincadas, y que producen respuestas más elocuentes que las imágenes de la cultura popular. Para el autor, los estudiantes aprecian las imágenes de las bellas artes en función de las “*referencias intergráficas*” a otras imágenes de la cultura visual como películas o programas de televisión. Así, cree que los estudiantes se enfrentan a programas que se limitan al estudio de las obras oficiales del arte, lo que les da información enormemente superficial y estereotipada de las imágenes y señala una mayor atención al estudio de la cultura visual.

Pero no todas las imágenes permiten este acercamiento a lo social y cultural, por ello Hernández (1997b, 166) que estas *imágenes en la Educación Artística* han de:

1. Ser inquietantes.
2. Estar relacionadas con valores compartidos en diferentes culturas.
3. Reflejar las voces de la comunidad.
4. Estar abiertas a múltiples interpretaciones.
5. Referirse a la vida de la gente.
6. Expresar valores estéticos.
7. Hacer pensar al espectador.
8. No ser herméticas.
9. No ser sólo la expresión del narcisismo del artista.
10. Mirar hacia el futuro.
11. No estar obsesionadas por la idea de novedad.

Por encima de estudiar en el arte el reflejo de la cultura, o de informar sobre la riqueza y variedad del patrimonio artístico de la humanidad, la Educación Artística postmoderna tiene como reto próximo el explorar las representaciones que los individuos conforman de la realidad, en función de sus características sociales, culturales e históricas. En las sociedades occidentales desarrolladas aparecen una amplia variedad de culturas por medio de la imagen de los “*massmedia*” o la infografía, la Educación Artística ha de posibilitar la integración social, la cohesión del grupo, dotar de identidad e impulsar la autoestima y el propio orgullo. Sin embargo, la Educación Artística que permite entender la cultura visual se apoya en la mediación de valores culturales de las imágenes, por lo que el papel de la Educación Artística para la “*comprensión de la cultura visual*” consiste en reconocer las alusiones y su valor en diferentes culturas.

5.2.4 EL ESTUDIO DE LA CULTURA VISUAL POR MEDIO DEL CURRÍCULUM

En función de la idea de que cada historia cultural, es una entre un conjunto de historias, y como consecuencia de la relativización de los universales estéticos y de la situación de certeza del momento cultural actual (Giddens, 1993), el currículum ha de prestar una mayor atención a la diversidad cultural, en cuanto a la selección de contenidos y la estructuración del currículum en función de las ideas de Hargreaves (1996: 85). Según las ideas de Efland, Freedman y Stuhr (1996), la Educación Artística de la modernidad ha centrado sus bases en las grandes metanarrativas:

1. La de la historia del arte, a partir de la relación entre evolución cronológica y progreso.
2. El “*mito del genio solitario, viviendo en la pobreza y la indigencia, que es “descubierto” sólo tras su muerte, momento en el que sus trabajos alcanzan precios extraordinarios*”.
3. La del progreso de la mano del diseño, que desecha la repetición de las formas artesanales por la innovación.

Frente a esto, un currículum postmoderno de arte ha de partir de la idea de Lyotard de “*pequeña narrativa*”, es decir el concepto de que todas las historias son significativas y relevantes. Las consecuencias más importantes, son por ejemplo cuestionar la necesidad de un currículum nacional de Educación Artística, o tomar una posición de rechazo de cualquier proyecto homogeneizador, a favor de los currículum basados en la tradición local. El acento en la diversidad y el carácter “local” (Geertz, 1993) de un currículum de arte así entendido adopta una posición reconstruccionista según destaca Clark (1996), el currículum parte del mundo de los estudiantes y se organiza en las actividades con el fin de:

1. Impulsar cierta disposición en los estudiantes frente a su sistema cultural de valores.

2. Propagar su sistema de valores por medio del contacto con diferentes maneras posibles de ver el mundo (Hernández, 1997b).
3. Posibilitar las relaciones de transferencia de lo aprendido por medio del universo visual al terreno extraescolar.

A partir de estos principios Hernández (1997b: 162-163) propugna una orientación curricular que permita educar en la **comprensión de la cultura visual** y en que líneas generales presenta:

1. *Postura no determinista*. No se da una única forma de organizar el conocimiento. Ello se puede hacer de diferentes formas hasta dar con la idea clave, con el fin de que los alumnos lo vinculen mejor con sus experiencias.
2. *Reorientar cada recorrido según la práctica*, con el fin de evaluar sus resultados o comunicarlo posteriormente a otros colegas.
3. *Reemplazar la idea de asignatura o materia* (del siglo XVIII) por la de “perspectiva de estudio”, que pretende crear relaciones entre problemas, lugares y tiempos, con la intención de oponerse al potencial logocentrista de las asignaturas actuales (Hargreaves, 1996: 82-83).
4. Ir de un curriculum de certezas a un *curriculum de incertidumbres* (Santos, 1994), pues según Hargreaves: “*las identidades ya no tienen raíces en unas relaciones estables ni están ancladas en unas certezas y compromisos morales que las trasciendan*” (Hargreaves, 1996: 82-83).
5. *La imagen* no consiste en lo que se percibe, ni lo que surge a partir de su análisis formal o histórico, *se corresponde con el reflejo de una realidad básica*, enmascarada y pervertida en puro simulacro (Baudrillard, 1978).
6. El reto curricular aparece en *el compromiso de las imágenes y la tecnología postmoderna* sin renunciar al análisis cultural, el juicio moral y la reflexión que tratan de esconder las imágenes. Por lo que se requiere el potencial interpretativo de distintas disciplinas (filosofía especulativa, estética, iconología, semiótica, etc.).

Según Hernández (1997b) las **características** de la interpretación deconstructiva en la Educación Artística comprensiva para aprender arte son:

1. Relevo de formas individuales de aprendizaje por la construcción colectivista del conocimiento.
2. Entender el aprendizaje como un proceso dialéctico y social (O'Loughling, 1991).
3. Los alumnos han de relacionar los artefactos con imágenes procedentes de la cultura popular, puesto que una perspectiva trans-cultural es básica para posibilitar una comprensión del arte como diverso, humanamente autorizado y mantenido (Clark, 1996).
4. La actividad comprensiva ha de producir nuevas narrativas (Blythe y Perkins, 1994).

5.2.4.1 Los docentes y los discentes

El enfoque reconstruccionista necesita de docentes capaces de cultivar un repertorio de estrategias instruccionales que tengan en cuenta la cultura, así como los estilos de aprendizaje están determinados por la cultural más que por la genética. El énfasis del reconstruccionismo en el significado, más que en la forma necesita docentes instruidos en la decodificación y la deconstrucción de las imágenes visuales. Para ello, puede ser de utilidad la investigación antropológica. Ante las diferentes perspectivas narrativas del currículum del arte centrado en la diversidad Efland, Freedman y Stuhr (1996) propugnan la legitimidad del informante, autor y protagonista de cada narrativa particular. Ante la opinión del experto “a priori” consideran que es más legítimo adoptar lo que en antropología se llama, la perspectiva “emic”, o punto de vista del protagonista.

Los discentes tienen que estar acostumbrados a las técnicas etnográficas de investigación, y acercarse a los artefactos plásticos por medio de la evaluación y el análisis crítico (Clark, 1996). Por lo que los estudiantes han de aparecer culturalmente orientados por las prácticas extraescolares hacia la “intergraficalidad”, o lo que es lo mismo, la unión entre códigos gráficos de diferente naturaleza estética.

Los profesores han de auxiliar a los alumnos para que aprovechen las representaciones desde una perspectiva interdisciplinaria, y aprecien la representación visual como una cuestión de convenciones (Bryson y Holly, 1991:1). Se dan dos caminos:

1. Aproximación a las representaciones al igual que lo hace *una semiótica cultural* (Freedman, 1994). Las ilustraciones son constituyentes del mundo social, que pueden analizarse por medio de los significados culturales que poseen.
2. Entender las *representaciones visuales como parte del mundo* y explorarlas en términos de prácticas sociales (Pearson, 1995).

El estudio de la **comprensión de la cultura visual** demanda el análisis de las imágenes como representaciones sociales con lo que son muy útiles las ideas de “deconstrucción” y “doble código”, que posibilitan maneras de actuar sobre las imágenes de forma interdisciplinaria, y emplear las características evolutivas de los estudiantes, y al igual que determinar conexiones interculturales desde una posición social crítica:

1. La **deconstrucción**. Para Derrida (1989) “*buscar un texto en el interior de otro, disolver un texto en otro, o construir un texto en otro*”. El autor entiende la deconstrucción como una forma de analizar textos filosóficos, se difundió su método al análisis literario y a la crítica de arte. Hunde las ideas modernistas que implica la relación directa entre lo que una obra de arte dice y cómo lo dice, esto es, que el significado deriva de la forma. La perspectiva de deconstrucción señala la importancia de los medios tecnológicos en la enseñanza del arte, pues son la herramienta indicada para la actividad de “collage/montaje”, manera primaria del discurso postmoderno.
2. “**Doble-código**”, es un concepto empleado por Jenks (1985) con el fin de

señalar la identidad de los productos postmodernos. Para él, la postmodernidad no es la ruptura con la modernidad, si se trata de la “preservación y transformación de lo moderno”, se emplea descontextualmente y revisa el pasado. Por lo que, la arquitectura postmoderna agrega un nuevo significado (segundo código) al significado primero de los elementos que emplea. Según Efland, Freedman y Stuhr (1996), la teoría del doble código posibilita el desarrollo curricular de la Educación Artística, al permitir utilizar los contenidos y propuestas del curriculum moderno. Por ello la estrategia del doble código se puede emplear para presentar el funcionamiento real de tales prácticas y analizar sus limitaciones.