

PARA COMPRENDER LA EDUCACION ARTISTICA EN EL MARCO DE UNA FUNDAMENTACION CRITICA DE LA EDUCACION Y EL CURRICULUM

JOSE MARIA BARRAGAN RODRIGUEZ

RESUMEN

En la formación inicial, la fundamentación de la educación artística crítica puede entenderse como el intento de organizar un marco interpretativo-comprensivo de las concepciones de educación artística. Como primer paso en esta dirección se ha elaborado un hipotético mapa de tendencias de educación artística que pueden entenderse como distintas formas de contestar a una serie de cuestiones educativas problemáticas. Estas tendencias se derivan de tradiciones disciplinares y pedagógicas generadas en diferentes contextos históricos. Una perspectiva de estudio complementaria sería realizar investigaciones en las que se intente relacionar estas orientaciones explícitas de educación artística con las preconcepciones (no explícitas) de grupos de profesores de educación artística y/o de estudiantes en formación inicial con un fin deliberativo.

ABSTRACT

A critical approach to Art Education means, in a context of a Teaching Education Program, the process of building a conceptual and historical frame to understand and interpretate different perspectives on Art Education. The first step in this process will be to organize a map where different Art Education tendencies are linking to educational and social problems placed in historical contexts. A second step will try to establish a relationship between these tendencies and teachers or students conceptions on Art Education to promote a construction of their consciousness. In this paper some considerations to organize the first step of this critical process are presented.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Fundamentación Curricular, Formación del Profesorado, Historia de la educación artística, Epistemología Educativa.

KEYWORDS

Art Education, Curriculum Foundations, Teacher Education, History of Art Education, Educational Epistemology.

1. INTRODUCCION

El término fundamentación de la educación usado en el contexto de una asignatura pedagógica en la universidad suele designar, desde una orientación epistemológica de talante positivista, el conjunto de principios teóricos normativos que regulan la práctica de los profesores. Esto significa consolidar la tradicional distancia entre el trabajo de los expertos que elaboran las teorías y dirigen los programas de formación de profesorado y el trabajo de los profesores. Manifiesto mi disconformidad con esta visión y mi acuerdo con los principios de una ciencia social crítica que propiciaría una forma de investigación educativa basada en las preocupaciones y las necesidades de los que se dedican a la intervención educativa (educadores, maestros) y que incluya a éstos como investigadores-participantes en

el desarrollo crítico de la educación. El propósito de este cambio en las relaciones teoría-práctica educativa es intentar cambiar la situación educativa desde la propia realidad educativa. Si la educación renuncia a la utopía transformadora no tendrá más función que la reproducción cultural y reguladora del control social.

Nuestra postura quedaría resumida en la idea de que todo conocimiento educativo es de naturaleza teórico-práctica, tanto el que elabora el experto (docente o no) como el que elabora el profesor en la intervención educativa. Pero existe diferentes tipos de conocimiento teórico-práctico en la educación según la finalidad, intención, contexto de elaboración, etc. Eso significa que la fundamentación de la educación artística la realiza cada profesional (especialmente el profesor) en un determinado contexto institucional donde los conocimientos sobre el hecho artístico se reorganizan con unos fines deliberados anteriormente, por tanto lo importante es definir cuál es el criterio de elaboración de la fundamentación de la educación artística.

Que se reivindique el carácter teórico-práctico para la actividad del educador y que se aliente la investigación cooperativa entre el educador de cualquier contexto educativo y el pedagogo-investigador, no significa que neguemos la importancia y utilidad del trabajo de éste último, por lo general investigador universitario. El profesor no parte de cero para desarrollar su práctica y el profesor de educación artística no es una excepción. Existe un material importante de *conocimiento formulado como teórico*, que incluyen consideraciones de orden pedagógico, histórico, sociológico, psicológico, ético, epistemológico,... que sirven también de referentes a la actividad del profesor de educación artística. No se trata de negar la importancia de estas fuentes explícitas, negación fruto de un mal entendido progresismo pedagógico o espontaneismo radical, se trata de cambiar la *relación* que el maestro establece con ellas.

El tipo de orientación de la fundamentación educativa señalada en el primer párrafo parte de definiciones de educación artística/estética, de carácter formalista a imagen y semejanza de las definiciones de educación en general. Esta es la característica de un número importante de definiciones bien conocidas del entorno académico más cercano. Algunas son ya clásicas: educación como "(...) perfeccionamiento intencional de las potencialidades específicamente humanas " de V. García Hoz (1960, 25), o la de Ricardo Nassif (1975, 11): "(...) la educación es la *formación* del hombre por medio de una *influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación)* , o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (*autoeducación*)". En general son todas definiciones intachables "formalmente" que señalan con una u otra matización hacia la educación como una acción reguladora y estimuladora del proceso de desarrollo humano de la personalidad pero no aclaran nada sobre el sentido, el significado real de ese proceso.

Otras definiciones en cambio han puesto de relieve la problematicidad del fenómeno educativo. El antropólogo Alfredo Jiménez (1979, 11) por ejemplo se ha referido a la educación como " (...) el instrumento más poderoso y también más delicado que poseemos para transmitir aquella parte de nuestra cultura que puede ser útil y aceptable a las nuevas generaciones ". Cualquier concepto de educación por su vinculación con una determinada visión filosófico-antropológica es esencialmente contestable desde una visión antropológica distinta. El pensamiento pedagógico y los sistemas teóricos sobre la educación han intentado de alguna manera inmovilizar el concepto, el resultado ha sido la formulación lo largo de la historia de numerosas definiciones de educación, puramente "formales".

Superar este carácter formal para mostrarlo a los futuros profesores o profesores en ejercicio, supone entender la educación desde una posición crítica, es decir, como un fenómeno problemático que abarca una compleja red de concepciones y prácticas (no exentas de contradicciones) relativas a la transmisión y transformación de un conjunto de saberes y valores culturales, de un sistema de conocimientos y conflictos (en nuestro caso referentes al hecho artístico) característicos de una sociedad y una época. En este sentido un primer paso será apuntar algunas de las perspectivas necesarias para fundamentar este trabajo.

2. DE ALGUNAS DE LAS PERSPECTIVAS DE ESTUDIO NECESARIAS PARA UNA FUNDAMENTACION CRITICA DE LA EDUCACION ARTISTICA

En el contexto de un programa de formación inicial de profesores de educación artística, entiendo la fundamentación de la educación artística desde una posición crítica como el intento de organizar un marco interpretativo-comprensivo de la educación artística. Esto implica la revisión de tradiciones pedagógicas y artístico-estéticas diferentes y frecuentemente contradictorias, así como la inclusión de teorías que no siendo del campo estricto de la educación artística (suponiendo que exista ese campo estricto) han tenido una especial incidencia en ella. La fundamentación entendida de esta forma revela el carácter ideológico y no solo técnico de todo proceso educativo.

Un primer paso en esta dirección, es elaborar un hipotético mapa de tendencias de educación artística que puedan entenderse como distintas formas de contestar a una serie de cuestiones educativas problemáticas (qué enseñar, por qué, cómo, etc.). Estas tendencias se derivan de concepciones disciplinares y pedagógicas de diferentes tradiciones que se han generado en contextos socioculturales cambiantes a lo largo de la historia. Una perspectiva de estudio complementaria sería realizar investigaciones que pusieran de manifiesto las relaciones entre algunas de las orientaciones explícitas de educación artística y algunas de las preconcepciones (teorías no explícitas) de grupos de profesores de educación artística y/o de estudiantes en formación inicial, y ver hasta que punto las reconocen, se ascriben o no a sus principios educacionales o pueden servir de elementos deliberativos sobre sus propias intervenciones.

No eludir el carácter problemático (ideológico) de los conceptos implicados en las concepciones de la educación artística supone enfrentarse también críticamente a los campos de saber de los que se nutre. Esto significa organizar las concepciones de la educación artística a partir de una doble perspectiva histórica y estructural que relacione los dos ámbitos implicados:

1. Revisión sociohistórica de la conceptualización general de la educación y la enseñanza que lleva explícita o implícitamente una orientación y/o propuesta de educación artística.

Revisar estas conceptualizaciones implica explorar al menos en dos direcciones:

- a) el contexto de emergencia de una tendencia y/o propuesta de educación artística, es decir, las incidencias económicas, políticas y sociales que en las diversas sociedades y momentos históricos han contribuido a definir el proceso y los resultados educativos; y,

- b) la contextualización de la tendencia de educación artística dentro del clima pedagógico-antropológico más general, esto es, revisar la naturaleza del conocimiento, los fines, los procedimientos que afectan a la concepción de hombre que se pretende hacer perdurar.

2. Revisión sociohistórica de la conceptualización general sobre el arte y las categorías que se van vinculado con este concepto en el trascurso de la historia: estética, belleza, expresión, creatividad, comunicación, lenguaje,... que se reflejan en el desarrollo de las diversas orientaciones y experiencias de educación artística y en los procesos que esta práctica implica (fundamentación y planificación curricular, evaluación, interacción profesor-alumno,...).

Es evidente la importancia de la perspectiva histórica no sólo por el valor intrínseco del conocimiento histórico que sitúa cualquier problema en su contexto de surgimiento y antecedentes sino porque se pone de manifiesto que en las instituciones educativas (y no sólo en la escuela o los centros de enseñanza) se reorganiza, reestructura y construye el saber (curricular) con fines docentes, y estas operaciones no se realizan en el vacío, tienen también un evidente carácter histórico. Cada profesor podría desde esta doble perspectiva contrastar los marcos de aparición de una tendencia u orientación y su propia realidad educativa y de esta manera deliberar sobre el sentido de su actividad, admitiendo la posibilidad de cambio y decidiendo sobre las necesidades o finalidades educativas, es decir, sociales y políticas de sus decisiones.

Por esta razón considero que una fundamentación de la educación artística desde un programa de formación del profesorado o una asignatura universitaria debería propiciar estos procesos deliberativos. Presentando materiales y fuentes diversas que ayuden a describir cómo se ha ido configurando la idea de una educación artística, en los diferentes contextos geográficos, temporales, sociales y culturales. Dada la precaria situación del contexto investigador de nuestro área, y la limitada disponibilidad de material bibliográfico (por no hablar de otro tipo de material documental) ésta es una pretensión poco realista en este momento, pero es necesario reiterar su importancia. Desde aquí sólo hemos podido apuntar algunas de las direcciones que podrían tomar dichas investigaciones.

Por otra parte, para comprender las concepciones diversas de lo que implica educativamente el conocimiento artístico (concepción, explícita o no, de lo artístico) en el marco de los fines e intenciones educativas generales y su plasmación curricular, es necesario revisar las estructuras de racionalidad (perspectivas epistemológicas) que subyacen a las propuestas, a los materiales (libros, textos curriculares, etc), a las actuaciones, etc. Un pedagogo y/o un profesor que defienden determinada concepción pedagógica o desarrolla una intervención educativa están proponiendo (aunque no sean conscientes de ello) muy concretas visiones ideológicas del hombre. Toda teoría y práctica educativa (familiar, escolar u otra) está inserta en una antropología filosófica y en una perspectiva autobiográfica, desde las cuales se vuelve coherente y más inteligible.

En síntesis, una fundamentación de la educación artística en el marco de una concepción crítica de la educación implica una compleja interrelación de perspectivas de estudio a las que solo muy parcialmente podemos aproximarnos en este artículo. Propondremos una reconstrucción (siempre limitada) de las concepciones u orientaciones de la educación artística desde la relación entre la historia del pensamiento pedagógico y la historia de las ideas estéticas y del arte.

Nuestro propósito cuenta con muchas dificultades de orden material y de carácter conceptual y metodológico. Las investigaciones sobre educación artística tienen en nuestro país un carácter disperso y asistemático. No existen por ejemplo excesivas muestras de investigación histórica sobre educación artística y/o sobre modelos pedagógicos de educación artística.

3. DE ALGUNOS DE LOS PROBLEMAS Y LIMITES EN LAS APROXIMACIONES A LA EDUCACION ARTISTICA EN NUESTRO PAIS

Un primer problema es que a pesar de la gran cantidad de bibliografía sobre ambos temas, arte y educación, existen muy pocos que los relacionen. Un hecho muy significativo: no se ha encontrado una compilación escrita del desarrollo histórico de la educación artística, ni siquiera del pensamiento pedagógico sobre educación artística, que llegue hasta nuestros días. La educación artística o se trata de una forma secundaria al hablar de las diversas cuestiones pedagógicas generales o se enmarca dentro de una corriente muy concreta que no tiene en cuenta aproximaciones realizadas desde otras posiciones, por lo que resultan obras marcadamente sectarias y reduccionistas.

En nuestro país, el reconocimiento de la importancia de la educación artística como fenómeno heterogéneo estrechamente relacionado con el desarrollo cultural de la sociedad actual, no ha tenido sin embargo la atención y los medios que harían posible fomentar el número y la calidad de las investigaciones. En el ámbito universitario estudiosos de los diversos ámbitos que concurren, tienen todavía el estrecho margen de su dedicación docente para profundizar en esta necesaria fundamentación epistemológica de carácter pluri e interdisciplinar que caracteriza a la educación artística.

En otros países como Estados Unidos la existencia de centros para la investigación, vinculados o no a las universidades junto con los departamentos universitarios de arte y educación donde pueden colaborar grupos de profesores de diferentes disciplinas y niveles educativos ha permitido un mayor desarrollo de investigaciones que podrían conformar un marco teórico más organizado. Pero, en mi modesta opinión los estudios tienden a un excesivo reduccionismo y a permanecer aislados con problemas de difusión y comunicación, perdiendo así la oportunidad de sacar partido de los logros de otros estudios. El resultado es esa dispersión y ausencia de marcos teóricos e interpretativos que podrían ayudar a una mayor sistematización de los problemas que concurren en la educación artística. El escaso número de obras traducidas al castellano dificulta esta labor investigadora. Como ejemplo baste mencionar que ni una sola obra de Elliot W. Eisner (uno de los estudiosos más relevantes en este momento) sobre educación artística ha sido traducida a nuestro idioma.

La ausencia de contextos de realización, discusión y cooperación de estudios entre profesionales de diferentes contextos y niveles educativos no propicia la aparición de modelos diversos de sistematización de la investigación sobre educación artística.

Otros problemas son de carácter más conceptual. Reflexionar sobre lo que implica y supone una educación artística actualizada nos lleva a la revisión de dos conceptos (arte y educación) que están unidos a un determinado modelo cultural -para simplificar diremos que están anclados en la tradición cultural occidental- y a una determinada asunción interpretativa de experiencias históricas. Esta asunción de experiencias históricamente construidas supone

una interpretación y como tal asume el carácter de una elección, de una discriminación que no puede evitar la parcialidad de toda opción crítico-valorativa.

Quisiera señalar ahora otra dificultad: la multidisciplinariedad que no es igual que la interdisciplinariedad. Las líneas divisorias entre disciplinas tienden a borrarse a medida que el conocimiento se multiplica y diversifica, y al mismo tiempo la enorme extensión de los caminos del conocimiento sobre educación tiende a crear infinitas especialidades que nos hacen perder la idea global de humanidad que va unida al sujeto en una cultura. Quizá haya que preguntarse si tiene o no sentido en la actualidad plantearse esta idea global. Los enfoques interdisciplinarios y el trabajo cooperativo en la investigación pedagógica parecen ser en teoría posibles vías de investigación pero en la práctica los buenos propósitos interdisciplinarios son de muy difícil realización. En la educación artística se implican orientaciones epistemológicas, pedagógicas, psicopedagógicas, sociológicas, curriculares, teorías del arte y la estética, etc., desde enfoques y combinaciones ilimitados. Todo ello nos lleva en la ausencia de modelos explicativos comprensivos y que al mismo tiempo no sean reduccionistas de las orientaciones sobre educación artística.

En el intento de realizar una revisión crítica sobre las teorías de la educación artística nos encontramos con numerosas dificultades que se desprenden de la ausencia de una suficiente estructuración epistemológica, capaz de orientar la dispersión de la mayor parte de los trabajos realizados. Parece pues importante la elaboración de modelos que ayuden a explicar las relaciones existentes entre los múltiples factores, enfoques y disciplinas que han aportado su visión sobre la educación artística a lo largo de la historia.

4. APROXIMACIONES A LAS TENDENCIAS (CONCEPCIONES) DE EDUCACION ARTISTICA

Se podría aplicar a la educación artística una frase que el psicólogo Ebbinghaus (especialista en psicología de la memoria) dedicó a la Psicología según la cual esta disciplina tiene un largo pasado pero una historia corta. En la educación artística el pasado abarca todas las reflexiones sobre el sentido de la estética en el perfeccionamiento humano, tal como nos la refiere principalmente la historia de la estética, por una parte y del pensamiento pedagógico vinculado a la filosofía, por otra. La historia de la educación artística moderna (como todos los saberes, teorías y prácticas de los diversos fenómenos humanos que se califican como modernos) está estrechamente ligada a las grandes transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales a las que da lugar el moderno estado industrial y la llamada nueva sociedad de masas. Este complejo origen nos está diciendo que no hay ni una continuidad permanente e ininterrumpida de determinados planteamientos, ni la historia de la educación artística puede interpretarse como la acumulación lineal, encaminada a un fin de conocimientos, como un acervo de saber que se va acopiando. Lejos de eso, el campo de la educación artística, sobre todo después de iniciado el siglo XX, se transforma en un entramado de direcciones diversas, cada una de las cuales plantea los problemas de formas distintas.

Surgen direcciones en la educación artística en las que el aglutinador es unas veces la orientación a una meta determinada, por ejemplo el desarrollo de las capacidades de representación, de la expresión, o el desarrollo de la capacidad de apreciar y/o comprender fenómenos artísticos, etc. En otras ocasiones la identidad de una determinada dirección viene

dada por el desarrollo de un campo de estudio y experiencia determinados, como la educación artística entendida como lenguaje, que se desprende de la expansión de las teorías comunicativas y semióticas a partir de la importancia adquirida por los nuevos medios de producción y reproducción de imágenes.

El proceso de configuración de tendencias de educación artística ha sido largo. La institucionalización de la educación artística se fue realizando paulatinamente y transformando, exactamente igual que el desarrollo, desplazamiento, modificación y sustitución de los problemas sociohistóricos que la afectan. Hay que tener en cuenta al menos tres direcciones distintas que indudablemente se cruzan e influyen mutuamente: 1) la formación especializada de enseñanzas artísticas, la tradición más antigua, que evoluciona lógicamente en la medida que cambia el propio concepto de arte y las implicaciones de las especializaciones artísticas; 2) la educación estética, la tradición que vincula la educación de todo individuo a la estética antes incluso de la extensión real de la educación de masas, y; 3) la tradición más reciente, la educación artística integrada en los planteamientos de una educación general que se relaciona ya no sólo con la idea sino también con la extensión real de medidas estatales para la llamada escolarización de masas.

En la tradición más antigua de enseñanzas artísticas el propósito general siempre había sido la formación de artesanos en un principio, y artistas después, por tanto estas enseñanzas tenían un fuerte carácter de especialización para aquellos que ya estaban interesados en este área de conocimiento y actividad. Con la referencia explícita a una educación artística para todo hombre (Schiller, *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*, 1795) se produce un desplazamiento del interés primordial por la actividad artística como producción hacia la consideración de la importancia de la experiencia estética (la percepción de la belleza, en el que el arte ocupa un lugar privilegiado) como un medio educativo idóneo para fomentar el perfeccionamiento del ser humano. Progresivamente va apareciendo la idea de que tanto los aspectos relacionados con la producción como con la recepción o apreciación son importantes para cualquier persona y no sólo para el artista. Así los planteamientos de la educación estética como ideal se integran en los planteamientos de una educación artística contemporánea que contempla los ámbitos de la producción y de la recepción como complementarios. Las diferentes direcciones originales y las posteriores confluencias de caminos hay que tenerlas muy en cuenta para comprender las diferentes tendencias contemporáneas de educación artística. Finalmente, en un hipotético mapa de la educación artística contemporánea, tendríamos en el primer caso la enseñanza que se imparte en las Facultades de Bellas Artes, las Escuelas de Diseño y de Artes Aplicadas, herederas directas de la tradición academicista, por una parte y de las Escuelas de Vanguardia, por otra. En el segundo grupo podemos situar un amplio mapa de orientaciones de educación estética y artística ya integradas que subyacen al desarrollo de la enseñanza en cualquiera de los niveles educativos no superior o en otros contextos no formales.

Pretendemos ahora presentar el resultado de algunas revisiones que se han realizado desde una breve incursión histórica pero no se pretende (no resultaría posible) hacer una historia de la educación artística. Se trata más bien de una reseña de algunas de las ideas pedagógicas sobre la enseñanza del arte que refleja la bibliografía pedagógica accesible. Somos conscientes de que no estamos reflejando una realidad pedagógica sino abstrayendo un posible marco de tendencias que intenta ser explicativo.

En las distintas orientaciones de la educación artística dentro de un planteamiento de educación general subyace la idea de que desde el campo de las artes se pueden realizar actividades con valor educativo para todos los individuos y la sociedad que los agrupa, un

planteamiento necesario para la incorporación del arte como área curricular a partir del despliegue de las medidas para la escolarización de los modernos estados industriales.

Una tendencia se reconoce por el énfasis sobre una u otra finalidad general que puede ofrecer la experiencia artística a la persona y a la sociedad y atiende a una serie compleja de concepciones de diferente índole sólo comprensibles si entendemos la perspectiva cultural desde la que se ha generado. La breve incursión histórica anterior (que no es posible incluir en el artículo) nos ha servido para contextualizar las actuales tendencias, ahora con un criterio de ordenación más bien estructural, se intentará distinguir los elementos y variables componentes que describan lo mejor posible una determinada tendencia u orientación de educación artística.

A. Tendencias de educación artística derivadas de las tradiciones de la formación especializada

La selección de acontecimientos o transformaciones históricas de las estructuras sociales, científicas y culturales que han afectado de forma fundamental al devenir del arte y su enseñanza en la cultura contemporánea tiene sus riesgos. No creo que costara mucho llegar a un acuerdo sobre la importancia de los hechos que se van a mencionar pero sin duda el lector pensará en otros, a su juicio importantes, que no están. Reiteramos la plena conciencia del carácter limitado que siempre tienen las selecciones y más las de carácter histórico. La selección funciona como un eje vertebrador, un frágil árbol que nos permite reconstruir nuestra interpretación de las tendencias que, como frutos, surgen, se mantienen, se transforman o se caen.

En este sentido pueden elegirse diferentes ejes vertebradores. Un buen ejemplo es el recorrido que hace E. Domínguez (1991) por la historia del proceso de configuración de la idea de imagen a partir de la aparición de las producciones fotográficas. Los cambios de estilo y de tratamiento de problemas implicados en los procesos configuradores de imágenes a lo largo del presente siglo sirve como itinerario que conduce a una síntesis sobre los dos modelos estéticos que explican opciones pedagógicas fundamentales de las enseñanzas artísticas contemporáneas. En nuestro modelo contextualizador de las tendencias educativas, este será una de las ramas importantes puesto que su importancia en la configuración del arte y su enseñanza actual es principal. Lo veremos junto a la evolución de otros acontecimientos también de especial relevancia para nuestro problema.

Haremos referencia reiteradamente al proceso progresivo de disolución del concepto general de las Bellas Artes que se había consolidado desde el siglo XVIII, pues tiene como es lógico su reflejo en la enseñanza del arte y en los programas de sus instituciones. El concepto tradicional de representación y lo que quedaba todavía en el de *convención* (y por tanto de capacidad de normativizar) no desaparece, pero entra en una tremenda crisis. De hecho las academias o escuelas superiores se mantienen, pero palidecerán ante la aparición de las nuevas escuelas de vanguardia. Por el contrario la idea del arte como expresión (que no como lenguaje, esta idea tiene otros referentes que después abordaremos) está en la base de las nuevas concepciones artísticas que incidirán en la explosión de los múltiples movimientos de primeros de las primeras décadas del siglo. La ruptura con la tradición había abierto un campo ilimitado para escoger otros caminos para la actividad artística.

No me parece descabellado relacionar la crisis de los sistemas tradicionales de representación, entre otros factores, con la revolución de los medios de comunicación,

generación, difusión y recepción de imágenes desde la aparición de la fotografía en torno al 1838 (sin entrar en la polémica geográfica y cronológica). E. Domínguez lo enuncia con extrema claridad:

"Y ante la incompreensión general y el recelo de las «mentes preclaras» del momento, aparecen las primeras obras que, con no poca ingenuidad, tratan de dar «salida» a la imagen artística posterior a la revolución industrial, generando, a su vez, el primer modelo estético que inicia la destrucción de una herencia acumulada durante quinientos años. El camino elegido fue tan sencillo que hoy casi nos hace sonreír: olvidar el carácter global de las pautas que, hasta entonces, regían sobre el hecho artístico, e incidir sobre alguna que no pudiera ser «secuestrada» de nuevo por la máquina". (Domínguez, 1991, 206).

Un segundo aspecto complementario del anterior se enunciaría como la alteración de los medios artísticos tradicionales ante la revolución en los medios de producción industriales:

"La revolución industrial comenzó a destruir las mismas tradiciones del sólido quehacer artístico; la obra manual dio paso a la producción mecánica, el taller a la factoría" (Gombrich, 1982, 419).

Sin embargo la enseñanza del dibujo vinculada a la larga tradición de la enseñanza de las Bellas Artes, ha sido el área central de su institucionalización pedagógica a través de las academias. De esta tradición de formación especializada o profesionalizante van a derivarse finalidades y métodos que se irán adaptando a la enseñanza para todo individuo. G. Wilson (1975) recoge una nota que ilustra perfectamente este traspaso:

Hasta 1749 a nadie se le había ocurrido que el arte podía ser una materia útil para incluir en los programas escolares. En esta fecha Benjamin Franklin expresó en sus *Proposed Hints for an Academy* :

"A todos se les debería enseñar un grado razonable de destreza manual, pues para todos es útil. Además, habría que aprender un poco de dibujo, imitando láminas y grabados, y también algunos de los principios básicos de la perspectiva". (De Francesco, 1958, 62, citado por B.G Wilson, 1975, 8).

A lo largo de la historia, el significado del término dibujo ha cambiado notablemente, el *disegno*, la ciencia del arte (en Piero), el factor intelectual común de las tres artes (en Vasari), formar junto al claroscuro y el colorido, una de las tres partes divisibles de la pintura (en Pino), abanderar todo el programa normativo de las Academias Reales, ser en el Romanticismo, la huella vital del drama de cada individuo, o convertirse en un género artístico del mercado decimonónico¹.

La utilización del término dibujo ha adquirido significaciones diferentes en función del contexto determinado donde se utilice. Lino Cabezas (1991)² ha señalado los tres significados de la palabra que influyen en nuestra forma actual de entender el dibujo:

"a) el dibujo entendido como un fin en sí mismo; como un medio artístico autónomo igual que la pintura, escultura o arquitectura, en definitiva, el dibujo como arte (...).

b) el dibujo como un instrumento técnico y conceptual que puede estar al servicio de diferentes prácticas proyectuales, tal y como el que utiliza el mundo del diseño o de la ingeniería, del mismo modo que también fue utilizado en períodos clásicos del arte, de una manera totalmente imprescindible para la práctica.

c) el dibujo como una disciplina académica que posibilita la institucionalización de la enseñanza y la transmisión de conocimientos" (Lino Cabezas, 12).

Nuestro interés en este apartado se centra lógicamente en esta última dimensión que justifica y posibilita los sistemas de enseñanza. Este empeño tiene sin embargo no pocos obstáculos. Si olvidamos la necesaria contextualización (histórica, institucional, ...) de la que hablábamos anteriormente podemos entrar en una discusión bizantina, una práctica ya característica de los temas tan complejos como los que se agrupan en torno al arte y su enseñanza. Por otra parte la variedad de contextos, tradiciones, instituciones desde las que se puede hablar de la enseñanza del dibujo nos obliga de nuevo a adoptar definiciones de trabajo, puesto que nuestra intención es siempre descriptiva y en ningún caso doctrinaria.

Un posible criterio revisionista y de ordenación ha sido indagar sobre las significaciones del concepto de dibujo (siempre desde la óptica educacional) a través de diferentes opiniones particulares que ilustren momentos importantes en la organización de su enseñanza y a partir de las tres perspectivas contextuales: a) la enseñanza del dibujo en la enseñanza especializada, en el ámbito de las enseñanzas de las Bellas Artes; b) la enseñanza del dibujo en la enseñanza especializada, en el ámbito de las formaciones profesionales (arquitectura, ingeniería, diseño en general,..) y, c) la enseñanza del dibujo como área de conocimiento conveniente para cualquier persona y por tanto su transformación en un área curricular. Aquí nos ocupamos de esta última perspectiva que toma dos direcciones desde luego vinculadas, a imagen y semejanza de lo que ocurre en el ámbito de la formación especializada. Por una parte el dibujo vinculado a la representación ejemplarizante de los modelos que van transformándose, y por otra, la enseñanza del diseño.

A.1. Enseñanza del dibujo como representación, la sinécdoque de la educación artística

El título del epígrafe se refiere al hecho de que en numerosos contextos educativos (en nuestro país por ejemplo) se ha extendido el término "dibujo" al campo de la "educación artística" que es sin duda un marco conceptual más amplio. El efecto sinécdoque viene de la alteración del significado de uno y otro término que da como resultado designar el todo (educación artística) por la parte (dibujo). Esta situación también ha alterado notablemente los significados del dibujo y en consecuencia de su enseñanza. Se diría, desde una visión muy optimista, que partiendo del concepto tradicional de representación se ha evolucionado y se ha entendido la gran cantidad de recursos que puede ofrecer la producción artística especificada en un concepto amplio de las formas de representación.

Sin embargo, un seguimiento sobre el terreno de cómo se llevan a la práctica estas propuestas daría como resultado la impresión de que toda la interacción se reduce a la impartición de unos conceptos sobre geometría descriptiva y sistemas de representación, y a la repetición de ejercicios estandarizados y copia de láminas que para nada conectan con el propósito más ambicioso de aumentar la capacidad del alumno para resolver problemas de su realidad e interés.

A.2. La enseñanza del diseño y los medios productivos, técnicos y procedimentales

Como describíamos al inicio de este apartado, durante la segunda mitad del siglo XIX aparecen un número de áreas polémicas que reclamaban también el reconocimiento sociocultural de lo artístico. Las viejas modalidades artesanas recuperan un extraordinario protagonismo gracias a movimientos como "Arts and Crafts", "Nazarenos",

"Prerrafaelismo" y los reformadores que los lideraban como John Ruskin y William Morris y las nuevas áreas, así como el nuevo diseño vinculado a la producción industrial y lo que progresivamente se conocerían como "medios de comunicación de masas." En el contexto moderno todas estas polémicas podrían incluirse dentro de la siguiente pregunta: "¿se incluyen o no los llamados medios de comunicación en los límites del verdadero arte?" (Tatarkiewicz, 1988, 53). Esto lleva consigo otras de las grandes polémicas que se mantienen en la discusión sobre el concepto de arte: ¿es posible asignar la categorización conceptual de "arte" a obras que sirvan también a propósitos utilitarios?. Esa discusión trasladada a las instituciones de enseñanzas artísticas desemboca en una disputa (que dura hasta nuestros días) entre los que defienden la idea de un arte "puro", desinteresado en términos kantianos, sin un propósito utilitarista y por tanto imposible dentro de una perspectiva pedagógica profesionalizante, y los que no entienden como pueden excluirse las nuevas áreas (especialmente el diseño y los medios audiovisuales) del concepto moderno de arte si cumplen con todos los requisitos (o con los no requisitos quizá debieramos decir) que se exigen a una obras para ser artísticas.

En el siglo XIX las argumentaciones ya no estaban muy claras:

"William Morris y la Hermandad de Trabajadores de las Artes criticaron vigorosamente la distinción que se hacía entre arte puro y utilitario considerándola una falacia perniciosa y exigiendo la readmisión de los oficios artesanos en el reino del verdadero arte" (Tatarkiewicz, 1988, 53).

Al mismo tiempo estos mismos artistas-artesanos, considerados en la actualidad como los pioneros del diseño moderno (por sus ideas que fundamentaron un diseño ilustrado, realizado por artistas, para una posterior producción en masa), rechazaron fervorosamente la industrialización del diseño aunque no pudieron ofrecer una solución al dilema económico de que los objetos manufacturados fuesen más caros y por tanto limitados a una élite y no al gran público como ellos pretendieran.

Por otra parte, los defensores de "un arte liberado de las servidumbres funcionales y/o económicas", argumentando que los objetos de esa clase servían más bien a propósitos utilitarios que a la belleza, se estaban quedando atrás en la reivindicación de un concepto de arte ya en crisis. Por otra parte los artistas y defensores de un nuevo concepto de arte romántico liberado del "yugo de los convencionalismos" y sujeto sólo a la voluntad expresiva, participan de algunos de los ideales de los movimientos artesanales, la vuelta de los valores medievales, el rechazo de la vulgaridad industrial. Pero al mismo tiempo su concepción de la actividad artística está muy lejos de los propósitos reformadores y socializadores de estos movimientos, que chocan frontalmente con la defensa de un individualismo radical y el propio aislamiento deliberadamente aceptado en muchos casos.

Tanto en la formación artística especializada como en la educación artística en general estas disputas adquieren una dimensión de profundas repercusiones programáticas y organizativas que todavía hoy podemos observar. En el campo de la enseñanza del dibujo como hemos visto se plantean al menos dos perspectivas: 1) el dibujo del natural como medio de representación y 2) el dibujo vinculado a los ámbitos profesionales, la industria, la arquitectura y la ingeniería, el diseño y las artes aplicadas, actividades en expansión que alimentan y son alimentadas a su vez por las necesidades del sistema de producción industrial y consumo sobre el que descansa la actual sociedad y cultura.

Junto a la supervivencia de estos modelos pedagógicos va tomando fuerza progresivamente una manera diferente de entender la finalidad y el sentido de la educación

artística. Ya hemos mencionado la disolución del concepto general de las Bellas Artes. Ya en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX se aprecia en la teoría y práctica del arte un cambio radical, que de una manera muy simplificada podría formularse en la creencia no inédita pero nunca con tanto énfasis de que las obras de arte no necesitan imitar o representar objetos o sucesos naturales. También entra en crisis que el rasgo distintivo del arte es que produce belleza. La actividad artística progresivamente deja de estar fundamentalmente interesada en la representación y en consecuencia en las *convenciones* que hacían del arte una institución cultural, ahora el interés se va desplazando hacia la invención de objetos *expresivos* de la experiencia humana, objetos como entidades independientes de cualquier referente natural como no fuera el sentir individual. Como dice Gombrich (1982, 423): "La idea de que la verdadera finalidad del arte era la de expresar la personalidad, sólo podía ganar terreno cuando el arte había perdido sus otros fines". No es que el arte anterior no fuera fuente de expresión, sino que ésta era una característica espontánea no deliberada, derivada de cualquier acción humana y no rasgo distintivo de lo artístico. El interés ya no está en la obra, ahora está en el artista, podría entenderse como la conclusión lógica de los arrebatos románticos. ¿ Como va afectar esta situación a las propuestas de enseñanzas artísticas ?. Van a aparecer concepciones pedagógicas con referentes epistemológicos estéticos-artísticos radicalmente distintos.

B. Educación artística como desarrollo de la expresión, creatividad y la personalidad del individuo

La evolución del concepto de arte vinculado a la expresión del individuo va a coincidir en las primeras décadas del siglo XX con la expansión de los planteamientos y las aspiraciones de renovación pedagógica que se ha dado en llamar *Nueva Escuela*. Un renovado interés por la educación estética se integra dentro de este movimiento más general de preocupación por las cuestiones educativas. Sus principios "marcan una época en esta historia, en primer lugar por su preocupación social, tendencia a organizar la educación estética para todos los niños sin excepción, y hacia una síntesis de la teoría y la práctica en el conjunto de sus cuidados" (Wojnar, 1967, 104). Autores que pronto se hicieron célebres como Binet, Decroly, Dewey, Montessori, Cousinet, Ferrière, y Staleny Hall, por ejemplo, han contribuido a la formación de la teoría y la práctica de este movimiento.

La idea central de estas tendencias es la consideración de la educación artística como instrumento óptimo para el desarrollo del alumno como persona. Autores de los más diversos campos han defendido esta tesis, haciendo hincapié en los diferentes aspectos que la educación artística puede contribuir a desarrollar: la autoexpresión, la creatividad, la percepción, la personalidad, etc.

En cualquier caso hemos llegado al punto que explica cómo la esencia misma de este movimiento progresista coincide plenamente con los planteamientos de una educación estética. Las dos nociones principales del movimiento de Nueva Educación son: por una parte la insistencia en los procesos de "crecimiento del niño" y el "carácter espontáneo" de estos procesos; por otra, el intento para establecer "vínculos más íntimos entre el crecimiento del niño y la vida" (Wojnar, 1967, 106). La educación estética aparecía como el campo idóneo para desarrollar estos objetivos educativos.

Las actividades personales de carácter artístico son consideradas idóneas para satisfacer las necesidades del niño y al mismo tiempo son un medio para que éste tome contacto con el entorno que le envuelve. En palabras de Wojnar: "La educación estética se presentaba

como síntesis del principio del interés y del esfuerzo, del pensamiento y de la acción, de la observación y de la expresión libre" (Wojnar, 1967, 106). Podemos comprobar la coincidencia de los principios básicos de este movimiento con algunas propuestas educativas elaboradas a partir de la consideración de la expresión plástica y/o artística como la materia primordial.

Aunque la Nueva Educación subrayaba el valor educativo de las distintas artes, en su primer período fue especialmente receptiva de las artes que expresan los "ritmos de la vida interior": la música, los juegos dramáticos y la rítmica. No es de extrañar el carácter "místico" que a menudo se asigna a estas experiencias primeras del movimiento. Enumeremos algunos ejemplos que se han hecho especialmente notables.

El papel de la cultura musical desarrollada mediante el adiestramiento en la improvisación de melodías simples, ha sido una aportación muy recurrente de Adolphe Ferrière, al crear situaciones de enseñanza-aprendizaje procurando siempre el contacto inmediato del niño con los ritmos.

En Rudolf Steiner se combinaba una pedagogía basada en la idea del ritmo con fundamentos espirituales (teoría mística del *equilibrio interior del hombre*). La actividad polifacética de este autor, filósofo, ensayista y pedagogo le lleva a experimentar en la Escuela Waldorff de Stuttgart, fundada por él, una enseñanza basada totalmente en los principios estéticos. En 1918 formula como núcleo de su ideología (la *antroposofía*) la división en tres partes del organismo social. Por cierto estos principios llegan a ser la base del trabajo de uno de los artistas-pedagogos más carismáticos del siglo XX, Joseph Beuys y su "concepto ampliado del arte".

Joseph Beuys, personalidad muy polémica tanto por su actividad artística como por su actividad pedagógica, es el prototipo de la idea de partida de Steiner acerca de la pedagogía. Tanto en la teoría como en la práctica, el artista ha de reconocer la "naturaleza artística" del individuo y el pedagogo ha de experimentar él mismo en el ámbito creativo. La trayectoria educativa de Bauys, compartiéndose o no sus puntos de vista, ha representado una forma radicalmente distinta de entender la educación artística, vivida como una faceta más de la actividad personal del artista, muy consecuente con su propia idea de arte y que concluyó, en cierta forma, con su traumática salida de la Academia Nacional de Bellas Artes de Düsseldorf (Stachelhaus, 1990).

Con una idea análoga a la de Steiner en cuanto a la educación por el ritmo, pero desprovista de todo misticismo y del sentimiento religioso propio de la idea pedagógica de éste (*Euritmia*), Emile Jacques Dalcroze, estableció unos principios de enseñanza basados en la interacción entre ritmos psíquicos y ritmos físicos. Su pedagogía práctica, basada en la gimnasia rítmica, consistía en ejercicios repetidos, gracias a los cuales los ritmos naturales del cuerpo despiertan y se desarrollan. Aunque dicho así, descontextualizadamente, pueda parecer un sistema muy peculiar, lo cierto es que su influencia fue importante en todo el mundo siendo una fuente para muchas de las propuestas pedagógicas de la actualidad.

De especial influencia posterior es la propuesta pedagógica de la escuela de Viena, donde a finales del siglo XIX Cizek enseñaba dibujo según una tesis compartida por todos los autores de la Nueva Educación: aprovechar la necesidad de expresión gráfica del niño, como un medio de satisfacer las fuerzas interiores que tratan de exteriorizarse de alguna manera. La forma de garantizar la expresión libre de las emociones era para Cizek privar al niño de todo contacto con modelos y con los estímulos del mundo exterior,

despreocupándose del aspecto técnico del dibujo. La ingenuidad de tales planteamientos -si se me permite mi respetuosa opinión- no invalida en modo alguno lo meritorio de sus aportaciones.

Cizek fue un referente para planteamientos mucho más modernos, como las teorías psicológicas sobre la expresión gráfica de Luquet y el desarrollo de la creatividad de Lowenfeld, y aún hoy podemos encontrar los mismos principios básicos en los planteamientos pedagógicos de numerosos profesores de arte, y no sólo en los niveles primarios y secundarios, sino también en los niveles superiores, como las Escuelas Superiores de Artes y Oficios o las mismas Facultades de Bellas Artes.

A pesar de todo lo dicho, dado el carácter fundamentalista, intelectual y teórico que tenía la educación general, la formación estética como disciplina para todo individuo no fue tampoco un campo muy explorado fuera del ámbito de las enseñanzas artísticas hasta bien avanzado el siglo XX.

Los congresos internacionales que desde 1900 congregan a las distintas personalidades interesadas en las enseñanzas artísticas, muestran en la evolución de los temas tratados la propia evolución del concepto de educación artística. Después de la Segunda Guerra Mundial, el movimiento en favor de la educación estética amplía su alcance. Desde el concepto inicial referido casi exclusivamente a la enseñanza del dibujo, los temas van adquiriendo nuevas dimensiones. Así la FEA (*Federación Internacional para la Educación Artística*, fundada en 1904) celebra el décimo congreso (1958) en Basilea con el lema: "La educación artística, parte integrante de la formación general del hombre"³. Destacaron, por su especial incidencia en las orientaciones posteriores de la educación artística, dos conferencias (Wojnar, 1967, 126): una de ellas fue la de A. Portmann con el título *Facultades visuales del hombre moderno*, que comentaremos más adelante; la otra a cargo de Viktor Lowenfeld quien insistía en la dimensión de la educación artística como "desarrollo creador". Esta conferencia supuso el inicio de la expansión de uno de los enfoques de la educación artística que más han mantenido su influencia en las perspectivas actuales al menos hasta los años setenta.

Como hemos citado la segunda conferencia del congreso de 1958, recogía las investigaciones de Viktor Lowenfeld e insistía en la dimensión de la educación artística como "desarrollo creador" tal y como había dejado reflejado en su libro *Creative and Mental Growth*, publicado en 1947, con siete reediciones sucesivas (en las cuatro últimas revisiones ya participaba su compañero de investigaciones Lambert Brittain). Lowenfeld y Brittain dotaron a la actividad de aprendizaje artístico de un fundamento, basado en las teorías del desarrollo, que podía hacer más comprensible a los profesores la expresión gráfica de los niños. Este autor a partir de modelos psicoanalíticos y los estudios sobre el desarrollo piagetianos describió una serie de estadios en el desarrollo de la expresión gráfica del niño y dio pautas que explicaban el significado de tales dibujos. Los profesores con muy poco conocimiento sobre arte pero con capacidades para la motivación de las potencialidades expresivas del niño tenían en el libro de Lowenfeld una fuente pedagógica importante. En este planteamiento pedagógico los objetivos fijados destacan el valor del proceso de creación, concediendo importancia secundaria al proceso final.

Entre las facultades que podían adquirirse a través de la educación artística y transferirse después a otros dominios de la actividad del individuo se mencionaban: a) la facultad sensitiva; b) aumentar la receptividad, por ejemplo asociar nociones diversas a un mismo objeto; c) la capacidad de adaptarse rápidamente a situaciones nuevas; d) la

originalidad de la expresión individual; e) la capacidad para transformar y redeterminar nuevos usos; f) la facultad de abstracción, g) la capacidad de síntesis, h) la capacidad de organización coherente e integración del pensamiento.

A Lowenfeld le interesaba fundamentalmente lograr el desarrollo de la capacidad creadora y mental de los alumnos, apoyándose en las premisas intuitivas que la educación artística tradicional había establecido. Con ello se va abriendo paso una idea ya latente en aquel contexto, la de la "educación por el arte" que había dado nombre a otra de las obras más influyentes en la educación artística, *Education through Art* (1943) de H. Read, que comentaremos más adelante. Los principios fundamentales de esta tendencia es la idea de que sin distinciones entre los sujetos dotados o no para las materias artísticas, éstas requieren métodos de enseñanza propios que redundan después en la formación general del individuo.

La noción, de la educación artística no para el arte sino para la vida misma, fue con anterioridad planteada por Herbert Read durante un curso internacional de profesores de arte organizado por la UNESCO en Bristol el año 1951. Este era el tema fundamental de su obra, *Educación por el Arte* y de la posterior creación de la INSEA (*International Society for Education Through*) -creada en 1954 en París-, que sigue publicando una revista con el mismo nombre del libro *Education through Art* y organizando congresos internacionales sobre la educación por el arte entre otras actividades.

En la mencionada obra, Read manifiesta como propósito vivificar la tesis platónica del arte como base de toda forma de educación natural y enaltecida. Read se preocupó de aclarar conceptos básicos como el de la educación, el del arte y el de sus relaciones formativas a través de todas las etapas del desarrollo individual del hombre. No sólo insistió en esos procesos de individualización, sino también de integración o de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social.

El enfoque evolutivo aplicado a la capacidad gráfica, espacial y al desarrollo del dibujo en el niño ha sido ampliamente difundido en obras como Freinet, C. (1970); Holloway, (1982); Widlocher, D. (1975); Cabanellas, J. (1980); La obra de Goodnow, J. (1983), sigue mostrándonos, en una tercera edición, la vigencia de los estudios sobre el dibujo infantil, no sólo como signo de desarrollo intelectual individual (reduccionismo muy frecuente en este campo) sino también como ejemplo de comunicación, como indicio de la cultura y de la sociedad en la que se producen. Esta consideración del dibujo infantil como contextual a su tiempo y a su época, proporciona al profesor fructíferas ideas para la educación artística, entendida de una forma más rica que la simple transmisión de habilidades manuales.

Desde esta necesaria complementación se han rechazado los planteamientos pedagógicos exclusivamente expresionistas, criticados por su reduccionismo individualista al apoyar la idea de obra artística como una experiencia exclusivamente personal. Sin menospreciar en absoluto sus esfuerzos reformadores de Lowenfeld o Read, una mirada suspicaz no puede dejar de observar que en la práctica una propuesta pedagógica de esta índole no deja de ser una substitución de un "modelo ideal de individuo" por otro modelo también ideal y también individual. Por otra parte estas propuestas han limitado tremendamente las posibilidades de aprendizaje artístico en los niños y jóvenes, dejando de lado las capacidades que permitirían un desarrollo de la comprensión, la interpretación y la valoración de las producciones artísticas, como manifestaciones simbólicas de diferentes épocas y culturas.

Los planteamientos de Lowenfeld predominantes en la forma de entender la educación artística hasta al menos los años setenta, tienen algo que ver con esta devaluación del sentido de una educación artística institucional. En la primera versión de su libro *Creative and Mental Growth*, la historia del arte se utilizaba de forma muy secundaria para motivar la expresión personal. En versiones posteriores se incorporaron apartados sobre la importancia de la apreciación y conciencia estética pero con una indudable suspicacia como refleja la nota siguiente. "El desarrollo de la conciencia estética debe estar mucho más vinculado con el individuo que con la imposición de ideas, términos o ciertas enseñanzas, independientemente de cuán bien intencionadas sean dichas enseñanzas" (Lowenfeld, 1980, 347). Al ignorar la historia del arte Lowenfeld disminuyó la importancia y potencial educativo y crítico que su inclusión supondría en el currículum de educación artística.

No todos los especialistas pensaban igual, Joshua Taylor en un breve texto sobre un método para la enseñanza del arte (*Learning to Loof*, 1957) argumentó que no todos los niños son creadores permanentes de arte, y que en su mayoría serían consumidores. Abrimos un nuevo apartado para señalar otra de las fuentes de tendencias de educación artística, esta vez centradas no en la producción sin el otro aspecto importante del hecho artístico, la recepción.

C. La educación artística centrada en la enseñanza de la historia del arte

En nuestro país el área de conocimiento denominado "dibujo" en el Bachillerato no incluye, como ha podido observarse en uno de los apartados anteriores, los contenidos de comprensión y apreciación artística que se imparten exclusivamente en una asignatura optativa de COU. En la actual reforma educativa del 90 las asignaturas de historia del arte y estética no se imparten vinculadas al área de educación visual y plástica. Son los profesores de ciencias sociales o humanidades quienes las imparten como reflejo de esta postura ya tradicional en nuestro país de considerar por separado las actividades que se relacionan con la producción y las que se relacionan con la recepción contextualizada en una cultura que permite el desarrollo de juicios estéticos críticos.

Esta posición contrasta con la que se está desarrollando en los ámbitos anglosajones (Inglaterra y EE.UU.) en las que ambas áreas se entrecruzan en sus fines e intenciones educativas, como veremos en los próximos enfoques a partir sobre todo de los planteamientos de autores como Wilson, Ecker, Barcan o Eisner. Esta posición de interdisciplinariedad que implicaba pensar en términos de procesos generales que subyacen tanto a la producción como a la recepción no ha sido siempre la más popular ni siquiera en los países mencionados. En general las actividades relacionadas con el dibujo o con las conductas que vienen a sustituirlas, la autoexpresión, la creatividad, no se trabajan relacionadas con los aprendizajes que se proporcionan desde la historia del arte.

Antes de entrar en los planteamientos multidisciplinares o de integración disciplinar que nos ocuparán el último apartado de tendencias describiremos brevemente algunos de los problemas y perspectivas propias de la enseñanza de la historia del arte.

El estudio de la historia del arte perteneciente al currículum de la enseñanza secundaria se ha planteado como un estudio cronológico o como un estudio temático o en torno a un tópico. Algunos autores se inclinan por este último método porque permite acercar la historia del arte al estudiante a través de un tema próximo como la arquitectura local, o el diseño cotidiano. El profesor puede desplegar su inventiva para desarrollar

situaciones de aprendizaje interesantes para el alumno a partir de un tema que le toque de cerca, que le suscite comentarios sobre su propio mundo y le permita de ahí avanzar hacia el trabajo de otros, o la forma de plantear problemas o introducir otros significados de los artistas en otras épocas y culturas. Es un desarrollo docente que implica por parte del profesor poseer amplias competencias no sólo visuales, sino también verbales y documentales. El artículo de P. Wolf (Hargreaves, 1989): El aprendizaje artístico como conversación, es un buen ejemplo de como el diálogo con y a partir de las obras de arte mejora la apreciación de los estudiantes (y los profesores), constituyendo un fin primordial en la enseñanza del arte.

Los modelos tradicionales según los cuales el fin primordial de la enseñanza de la historia del arte tiene que ver, con diferentes matizaciones, con procesos de identificación y clasificación de obras y autores, pueden dejar paso a un amplio repertorio de alternativas. Allison (1988), por ejemplo, ha propuesto otras finalidades: a) se pueden ofrecer oportunidades para que a través de una pensada elección de obras, los estudiantes puedan pensar en temas de interés personal; y b) se puede proponer al estudiante la indagación historiográfica como una forma de familiarizarle con el sentido y los métodos de una indagación sobre el pasado que desvela significados del presente.

Esto es lo que se ha planteado desde las propuestas de educación artística integradoras de las diferentes áreas de conocimiento artístico. Sin embargo no todas las propuestas han entendido de la misma manera el sentido de esta integración. Las diferentes orientaciones que vamos a revisar a continuación han subrayado una u otra dimensión del hecho artístico.

D. Los movimientos de reconstrucción disciplinar

D.1. Educación artística centrada en las "conductas" artísticas, la influencia de las teorías conductistas del currículum

En la actualidad suele denominarse a las distintas orientaciones de educación artística, como enfoques curriculares para señalar propuestas que vinculan muy estrechamente la enseñanza con un determinado contexto institucional y social. Esta denominación genérica obedece a una concepción amplia de *currículum* como proyecto en el que se organizan las decisiones fundamentales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación institucionalizada. Pero desde un punto de vista más restringido del término, quizá sólo deberíamos atribuir ese carácter curricular a las propuestas de educación artística que, como las de Brent Wilson o Elliot. W. Eisner, se formulan desde una teoría curricular (una concepción de la educación institucionalizada) explícita.

Las propuestas de Wilson sobre educación artística (con la colaboración de Bloom, Hastings y Madaus 1968, 1975), tienen como fuentes curriculares fundamentales las teorías psicológicas conductistas que contribuyeron a la configuración del paradigma tecnológico de currículum. Estas propuestas cumplen con todo rigor los requisitos de programación tecnológica. Wilson, siguiendo el modelo de Tyler (1949), elaboró una taxonomía de especificaciones de la actividad humana en la práctica y en la enseñanza artística. A partir de éstas se intentan facilitar métodos de diseño instruccional para garantizar la efectividad de la enseñanza y de los materiales curriculares utilizados. Hay una especial atención a la evaluación, intentando hacer posible una valoración objetiva de los aprendizajes, cuestión ésta que siempre ha sido problemática en el ámbito artístico.

En el contexto educativo español este planteamiento curricular tecnológico ha sido ampliamente difundido, sobre todo por la expectativa creada sobre la garantía de los resultados que pudieran desprenderse de su implantación.

Pero veamos otras orientaciones curriculares que coexisten con las anteriores y que correspondiendo a contextos diferentes al actual, mantienen sin embargo una fuerte influencia (generalmente implícita) en muchos de los planteamientos actuales de la educación artística en nuestro país.

D.2. Educación artística centradas en la idea del desarrollo de un lenguaje visual y plástico

En el campo del arte durante el siglo XX se acentúan las características de diversificación y complejidad que lleva consigo el nuevo status del arte generado desde el siglo XIX. En la medida que evolucionan extraordinariamente nuevas áreas de experiencia artística, fotografía, cine, televisión,... con las posibilidades ilimitadas de configuración de las formas y significados culturales se desarrollan, junto a los tradicionales, nuevos campos de estudios que abordarán el campo de lo artístico. Muy especialmente los estudios informacionales, las teorías de la comunicación y los estudios semióticos aplicados a la imagen. Con estos nuevos campos de estudio se abre paso a otras dos de las polémicas artísticas contemporáneas: la idea del arte como lenguaje y la idea de arte como comunicación, ideas difíciles de separar de la anteriormente mencionada del arte como expresión.

La influencia de estos campos de investigación nuevos también se van a dejar sentir extraordinariamente en las orientaciones actuales de educación artística. Una polémica todavía abierta que afecta a la educación artística sigue centrada en las características que tomará este tipo de educación si se considera la actividad artística como lenguaje, y se quiere organizar su enseñanza en torno a una gramática y sintaxis de producción y lectura, a imagen y semejanza de la lengua verbal. De ahí la comparación entre el texto escrito sujeto a normas de producción y lectura y la imagen como texto visual sujeto también a normas universales de producción y lectura.

Las posturas un tanto simplificadas estarían entre los que consideran la imagen como un sistema de signos que atienden a una normalización gramatical (código) similar al de la lengua verbal, lo que permite hablar de una gramática, morfología y sintaxis visual y los que consideran que no es posible hablar de un lenguaje visual porque no existe la imagen en sí misma como texto, su estatuto y sus poderes significativos varían continuamente con las revoluciones técnico-ideológicas y los cambios en las creencias colectivas.

De la primera postura se deduciría una posible alfabetización visual en la que el punto, la línea, el color y el plano se convierten en los elementos básicos del lenguaje visual que relacionándose entre sí (sintaxis) dan lugar a los mensajes de las imágenes que cualquiera puede leer. De la segunda postura se deduce la negación de un código generalizable y compartido, no hay una lectura, sino infinidad de lecturas (unas más informadas que otras), tantas como lectores y contextos de lectura.

Entre estas dos posturas extremas existe una multitud de posiciones como aquellas que reconocen la posibilidad de establecer un cierto lenguaje visual, pero el carácter de la comunicación que se produce es sumamente abierto y particular en ningún caso extrapolable a todos los individuos.

Una de las tendencias dentro de esta concepción general del arte como lenguaje, ha puesto el énfasis en el desarrollo de la percepción visual, entendiendo la percepción como forma de cognición.

D.2.1. Del desarrollo de la percepción visual como conducta a forma de cognición

Uno de los antecedentes de esta tendencia ya ha sido mencionado. La conferencia: *Facultades visuales del hombre moderno*, del biólogo A. Portmann, en el décimo congreso (1958) de la INSEA, ponía en relación dos ámbitos de investigaciones bien distintos: la biología y la estética. Su propuesta, una novedad en su momento, nos parece ahora evidente: "la facultad de ver y percibir se desenvuelve también gracias al arte", y es "la educación visual a la que corresponde formar las relaciones intelectuales entre el hombre y las estructuras ópticas variadas, perfeccionar la comprensión y estimular la actividad creadora" (citado por Wojnar, 1967, 126).

La línea de los estudios sobre el "pensamiento visual" que desarrollará Arnheim (1979, 1986) y que han sido relacionados directamente con la educación artística en una reciente obra del propio autor (Arnheim, 1993) y la aplicación curricular de educadores como McFee (1961) o Hubbard (1967), converge con otra importante perspectiva colateral: el énfasis en la imagen (se prefiere este término al de arte) como comunicación.

D.2.2. La importancia de su carácter comunicacional de la imagen

Dadas las características de nuestra cultura, eminentemente orientada a la imagen y la comunicación no verbal, éste es quizá el enfoque más difundido entre las líneas adoptadas para orientar el sentido educacional del arte. Podemos observarlo en las directrices generales de formación primaria y secundaria en el área artística y en la denominación que éstas han adoptado en nuestro contexto educativo: *Educación Visual y Plástica*.

Los planteamientos que subyacen a propuestas de este tipo tienen una concepción alfabetizadora del alumno, a partir de la transmisión de los diferentes lenguajes artísticos. No deja de ser ésta una orientación didáctica tradicional que concibe la enseñanza como la transmisión de unos contenidos, que en este caso son un conjunto de habilidades y una actitud de sensibilización ante las diferentes manifestaciones y lenguajes artísticos.

El concepto de individuo, de educación y de sociedad que incorpora este modelo corresponde a un contexto histórico y social distinto del presente. A la vista de las recientes investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los cambios culturales que se han producido en las últimas décadas del siglo, se hace necesaria una revisión y actualización de tales propuestas.

La orientación de la reforma del 90, en el Estado español, del área de Educación Visual y plástica, es un buen ejemplo de esta orientación. Se fundamenta en una finalidad: la adquisición de un lenguaje visual y plástico que capacita al alumno en dos tipos de actividades básicas: a) las que implican la producción gráfico-plástica y b) las que implican la interpretación de imágenes. Tres son los bloques que definen los contenidos conceptuales de este área en la secundaria obligatoria: Percepción visual, Lenguaje visual y plástico y expresión gráfico-plástica. Los argumentos subyacentes que impulsan esta orientación son aquellos que defienden el paralelismo entre las actividades de producción y lectura de un texto lingüístico y las actividades de la misma naturaleza pero aplicadas a un "texto visual" o

"imagen". De ahí procede la idea de "alfabetización visual". Resulta significativa la ausencia del término "artístico" en la adjetivación del tipo de objetos en torno a los que giran las finalidades propuestas. En su lugar aparecen los términos "visual" y "plástico" que califican a la "imagen" como formalizadora de un contenido que puede "leerse" o "producirse".

Desde este primer análisis de los contenidos y objetivos de la propuesta curricular se puede ya observar el deslizamiento que se ha producido desde una educación artístico-estética a una enseñanza de los medios visuales y, en consecuencia en un cambio de referentes disciplinares hacia aquellos autores que podrían englobarse bajo el epígrafe de teóricos de la Comunicación visual (Lazotti 1983, 1994; Dondis, 1976; ...) reforzados también por los postulados de la psicología de la Gestalt y de las teorías semióticas. En este deslizamiento han perdido protagonismo la consideración de los aspectos culturales, sociales e históricos que se relacionan con el concepto de arte en las diferentes épocas y culturas. Con el término "imagen", tal como se trata en la propuesta, se desvinculan la producción artística de las visiones del mundo, los significados culturales diversos que el arte nos proporciona. Aunque el análisis de los objetivos nos permite observar que algunos de ellos si hacen referencia a estos contenidos sociales y culturales estos quedan completamente diluidos en la abrumadora atención a los aspectos más estrictamente formales descontextualizadores.

Con la revisión crítica de las anteriores tendencias abrimos paso a la consideración de la importancia simbólica del arte pero desde una perspectiva que también considera el arte como lenguaje, pero en un sentido muy diferente, no tanto desde un punto de vista semiótico sino más bien simbólico-cultural. Un problema importante en tendencias que adoptan este enfoque es que no hay unanimidad en la interpretación del término "símbolo". Una distinción que suele realizarse con frecuencia es aquella que compara el "símbolo" con el "signo" puesto que en ambos casos estamos hablando de la representación de un objeto ausente del campo perceptivo. Suele señalarse que entre el signo y la realidad a la que remite existe un vínculo natural. En cambio existen otros tipos de signos en los que el vínculo con la realidad a la que remite es completamente artificial y convencional, sugerido arbitrariamente, aunque reconocido en el seno de una cultura. El nexo entre significante y significado no puede descubrirse por observación de los objetos, sino que no se explica si la referencia a los mediadores culturales, costumbres, ritos, mitos,... que tienen una cierta continuidad y permanencia en una cultura. Desde esta perspectiva, el lenguaje, la religión, el arte y la jurisprudencia por poner ejemplos sobresalientes son construcciones simbólicas.

Existen muchas referencias al concepto de símbolo entre los pensadores contemporáneos, Cassirer (1920) y Collingwood (1938) y las revisiones de Goodman y S. Langer (1979), por ejemplo. Cassirer hablaba del hombre como "animal simbólico" al entender que lo que caracteriza a éste como humano son precisamente la capacidad de crear, utilizar e interpretar símbolos. Existe en esta posición una similitud con Piaget (1922) quien también defendió la simbolización como distintivo del pensamiento humano. El interés de Cassirer mostrado en toda la producción filosófica de su última época se mostró tanto en aspectos particulares como el mito y el lenguaje (1946) como en una visión filosófica más generalizada de las formas simbólicas (1955). En estas obras el autor identifica las implicaciones de los símbolos con modos de conocimiento, tanto para la ciencia (de manera especial en el lenguaje matemático) como para el mito, el arte y la religión, caracterizados estos últimos por su emocionalidad, por sus conexiones con realidades colaterales, por su mutabilidad y conflictividad significativa. La posibilidad de interpretar símbolos en el arte hace posible la comprensión de significados y compartir por tanto un conocimiento artístico, condición indispensable para poder hablar de educación artística.

Uno de los enfoques curriculares que más ampliamente ha recogido estas ideas es el enfoque disciplinar de Eisner.

D.3. El planteamiento disciplinar de Eisner y la consideración de la experiencia artística como transmisora de significados culturales (simbolización)

El planteamiento curricular de Eisner tiene muy en cuenta, por una parte la importancia del arte en los procesos de simbolización del hombre, y por otra las disciplinas que puedan contribuir a enriquecer ese proceso de simbolización, en un sentido distinto a las propuestas disciplinares conductistas. Éste ha criticado el carácter excesivamente tecnológico de las propuestas curriculares precedentes y ha propiciado un enfoque curricular más cercano a planteamientos cualitativos e interpretativos de la enseñanza-aprendizaje, sin perder el necesario carácter organizado y sistemático de estos procesos.

El enfoque curricular alternativo de Eisner presenta la educación artística organizada como disciplina e insiste en otorgar un valor esencial a la experiencia simbólico-artística como transmisor cultural de gran importancia educativa. Aunque el término de "arte como disciplina" fue definido por Dwaine Greer (1984), presidente del *Paul Getty Institute for Educators on the Visual Arts*, la coincidencia de planteamientos con Eisner es evidente. Desde este enfoque se pretende una enseñanza artística sistemática y secuencial en cuatro ámbitos disciplinares, en los que cualquier individuo pueda operar: producción artística, crítica, historia del arte y estética.

La producción artística, la representación en cualquiera de sus formas, ayuda al estudiante, mientras trabaja, a pensar sobre la creación de imágenes visuales. Les ayuda a aprender a producir imágenes que tengan poder expresivo, perspicacia, coherencia o cualquier otra dimensión que quiera trabajarse. La habilidad para recordar, junto a la de imaginar o fantasear son cualidades internas que pueden tener todas las personas sobre la experiencia humana, pero la representación se convierte en un vehículo público a través del cual el significado se hace visible (Eisner, 1972, 1987, 1992). El uso de la representación tiene al menos cuatro funciones de aprendizaje: a) el proceso de exteriorizar un pensamiento a través de la representación contribuye a estabilizarlo; b) los pensamientos o significados que se plasman a través de un medio procedimental, permite reafirmarlos, transformarlos, hacerlos más claros; c) la representación al hacer externo lo interno posibilita la comunicación, se contribuye a compartir pensamientos, significados que contribuyen al aprendizaje de unos a otros, y ; d) la representación o cualquier forma de producción permite el descubrimiento de aspectos hasta ese momento desconocidos, para el individuo que lo ha realizado y para las personas que lo comparten.

Por otra parte toda forma de representación implica relacionar elementos en una determinada forma o estructura, pero con un mayor margen de elección que en otras materias curriculares, razón por la que permite el desarrollo de capacidades críticas o de lo que se ha dado en llamar pensamiento cualitativo.

Por su parte la historia del arte ayuda a comprender mejor el lugar y época en que las obras se producen. La comprensión del contexto de creación, desarrollo y recepción de las obras de arte es importante para comprender la producción de significados culturales.

La crítica artística permite desarrollar la capacidad para ver más allá de las cualidades que constituyen el mundo visual (la imagen), a superar las lecturas exclusivamente formales

y revelar otros significados. La crítica artística fomenta el ejercicio cognitivo y los procesos afectivos (Lankford, 1984) que de otra manera serían difícilmente estimulados. La crítica probablemente por su complejo origen como saber, ha carecido de fundamentos explícitos sobre los cuales cualquier persona con preparación pudiera construir un discurso crítico. Los profesionales suelen apoyarse en otros ámbitos, la estética, una lectura perceptiva formal, la psicología, los datos sociológicos e históricos, etc. para justificar sus opiniones, argumentar su posición y establecer un sistema de referencia para valorar y emitir juicios. Feldman ha defendido la práctica de la crítica artística como un medio a través del cual compartimos nuestras experiencias.

En definitiva, los programas de educación artística como disciplina (DBAE, según la denominación del Dwaine Greer en 1984, presidente en aquel momento del Getty Institute) pretenden organizar una enseñanza sistemática y secuencial en cuatro ámbitos artísticos en los que cualquier persona puede operar. Este modelo surge como consecuencia de la crítica que realizan autores como Wilson, Barkan o Eisner, sobre el estado de la enseñanza en la escuela que sólo se ocupaban de los aspectos creativos y autoexpresivos, pero desde una visión cargada de romanticismo hacia la infancia y muy limitada de las capacidades de aprendizaje de niños y jóvenes. Los planteamientos de Lowenfeld habían derivado hacia una profunda confusión en los maestros que autolimitaban su capacidad para crear estrategias para el conocimiento más profundo y enriquecedor que proporciona las variadas experiencias que proporciona el arte.

Por el contrario en los nuevos planteamientos curriculares se piensa en las obras de arte como el vehículo para muchas de las mayores ideas del ser humano, a través del cual los seres humanos han construido sus visiones simbólicas de sí mismo, del mundo, los valores y acontecimientos futuros. Si el aprendizaje de los significados y los mensajes de las obras de arte se comprendieran como una meta general de la educación artística, las actitudes competitivas-curriculares entre la creación, análisis y estudios históricos no tendrían porque producirse. Las actividades de taller pueden ser proyectadas tal como el proceso de la recreación de los significados estéticos de obras de arte. La crítica del arte debería pensarse como el proceso de recreación de los significados estéticos de obras de arte a través de las palabras, los textos, los documentos de diversa índole. La historia del arte debería pensarse como el proceso de representación contextual de las obras de arte que se han considerado relevantes en una determinada cultura a través de las condiciones que efectuaron su creación.

En resumen se trata de una metodología que consta de tres tipos de actividades interrelacionadas: recreación, cocreación y reconstrucción y re-presentación contextual (cultural). Cada uno de los dominios de indagación en el arte tienen su razón principal en la mejor comprensión, interpretación y valoración de la obra de arte.

5. RECAPITULACION. EDUCACION ARTISTICA: UN SABER INTERDISCIPLINAR Y CRITICO PARA LA COMPRESION

Como ha podido observarse nuestra posición con respecto a la finalidad de la educación artística en el mundo contemporáneo está próxima a estas últimas concepciones reseñadas pero insistiendo en la orientación crítica de la labor educativa y el aprendizaje del alumno. Es decir aprovechar el potencial revelador de significados sobre la sociedad y sus problemas que tienen los objetos artísticos. En un reciente artículo F. Hernández (1994)

sintetizaba una concepción de la educación artística crítica que nosotros compartimos plenamente:

"(...) el núcleo de la EAV (Educación de las artes visuales) ha de ser la comprensión, la interpretación y la valoración de las producciones artísticas y las manifestaciones simbólicas con contenido estético de las diferentes épocas y culturas. Esta concepción trata de no confundir una metodología: la formalista-semiótica, con un objeto de estudio: las producciones culturales con sentido artístico y estético, sin sobrepasar la actividad de identificación de códigos con la comprensión de los significados presentes en las diferentes manifestaciones artísticas" (Hernández, 1994).

Una concepción de la educación fundamentado en el "desarrollo de la comprensión de la realidad" y del arte como un ámbito de la experiencia humana en la que se forman significados de una naturaleza peculiar (producción artística) y se aspira a la comprensión de significados (aunque sea una comprensión también peculiar) no debería hacer pensar en la consideración de la educación artística sólo como otra forma de replantear la historia del arte del pasado. No se trata de plantear esta materia como un ámbito de saber aislado de las otras actividades de producción, de proyectación, de diseño, o de representación. Entender el objeto de la educación artística como el estudio de un lenguaje notacional que permite una "escritura y lectura visual", basado en teorías semióticas que los propios investigadores están en este momento cuestionando (ver por ejemplo Debray, 1994), no parece ser el mejor camino de integración disciplinar. Ni tampoco plantear que la actividad artística ha de ser considerada como un "hacer" que implica sólo manipular materiales y utilizar determinados procedimientos. Por el contrario la producción, la percepción, la representación y la apreciación son aspectos complementarios de un proceso cognitivo: la comprensión del hecho artístico con una finalidad crítica: un posicionamiento particular, deliberativo y no exento de conflictos frente a esa realidad.

La difusión de trabajos de psicología evolutiva con referencia exclusiva al dibujo, a los procedimientos y técnicas de producción, podría hacernos pensar que la investigación desde este campo sólo se ha puesto en relación con la expresión gráfica y en especial con el sentido proyectivo del dibujo infantil. La relación entre la psicología evolutiva y las artes es también el punto de arranque de otros estudios que muestran un concepto de desarrollo artístico mucho más complejo y rico que plantea los diferentes ámbitos de la actividad artística en el sentido que venimos describiendo. Algunos ejemplos son las obras de H. Gardner (1994), J. Parsons (1989), K. Hamblen (1985), D.J. Hargreaves (1991), en las que no se habla sólo de la evolución gráfica del niño, sino de las teorías del desarrollo artístico en un sentido más amplio, mostrando los diversos intentos explicativos de tal desarrollo (expresión, comprensión de estilos y significados,...). La ventaja de los estudios que se presentan, reside en que dicha relación se aborda desde diversas perspectivas, poniéndonos en contacto con estudios de especialistas inéditos en nuestro país: como la propuesta sobre el desarrollo del juicio estético elaborada por J. Parsons, en su libro, *How We Understand Art*, y la de Gardner, realizada a partir de un nutrido número de investigaciones del grupo *Project Zero* en la Universidad de Harvard (Gardner, 1994).

Se trata además de un enfoque crítico de la educación, esto es que implique a profesores y alumnos en una deliberación sobre nuestro contexto a partir de los significados con relevancia sociocultural configurados en obras propias o ajenas. Y puesto que se trata de educación artística hablamos de un conocimiento por y para el arte, pero no desde el reconocimiento de su carácter autónomo (como reivindicaban los románticos) sino como actividad simbólica realizable por cualquier persona, independientemente de su

categorización artística o no. Desde esta concepción de la educación artística se entenderá bajo la denominación "arte" aquellas "obras" consideradas artísticas por un cierto acuerdo de una comunidad de expertos en un determinado contexto sociocultural, y aquellos otros objetos (o experiencias) que no siendo considerados artísticos pueden percibirse en un contexto estético, en cuyo caso hay que explicitar cual es la categoría que confiere ese carácter "estético".

Aunque tradicionalmente se hayan distinguido dos grandes grupos de actividades artísticas (producción y recepción) vemos muy claramente que desde esta tendencia se conciben estrechamente relacionadas y supeditadas a una finalidad global crítica. Una educación artística crítica por el arte, porque el arte o la experiencia artística se revela como un ámbito excepcional para mostrar la interacción individuo-sociedad que explica el desarrollo del conocimiento o dicho de otra forma, el arte es un medio idóneo para mostrar que el desarrollo cognitivo-afectivo (humano) debe considerar la naturaleza de la cultura en la que crece ese ser humano. Por tanto a través del arte se ponen en evidencia las relaciones entre los productos humanos (artísticos), el proceso y el contexto socio-cultural del que emana y en el que se practica. Tenemos con ello el fundamento de un enfoque crítico del currículum de educación artística.

NOTAS

1 Debemos este veloz resumen de algunas de las significaciones del término a una explicación de Lino Cabezas en su Proyecto Docente (inédito). Como hemos introducido alguna alteración no lo hemos incluido como cita textual.

2 CABEZAS, L. (1991) *Proyecto docente de Dibujo*. Concurso para Catedrático de Universidad. Departamento de Procesos de la Expresión Plástica.

3 FEA. Kongressbericht, pág. 56.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALLISSON, B. (1988): "Fine Art in Higher Education in England". En *Art as a Tool Conveyor of Knowledge*. INSEA-Sweden 9 th European Regional Congress. Stockolm.
- ARNHEIM, R. (1979): *Arte y percepción visual*. Alianza, Madrid.
- ARNHEIM, R. (1986): *El pensamiento visual*. Paidós, Barcelona.
- ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Paidós, Barcelona.
- BALADA, M. & JUANOLA, R. (1987): *La educación visual en la escuela*. Paidós, Barcelona.
- BLOMM, B.S. et alts. (1972): *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. Tomos I y II. Alcoy, Marfil.
- CABANELLAS, J. (1980): *Formación de la imagen plástica en el niño*. Grafinas, Pamplona.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- CASSIRER, E. (1971): *Filosofía de las Formas simbólicas*. Fondo de Cultura Económica, México D. F.
- DOMINGUEZ, E. (1991): "Imagen artística contemporánea y educación". En HERNANDEZ, F., JODAR, A. & MARIN VIADEL, R. (Eds.) (1991): *¿Qué es la Educación Artística?*. Barcelona.: Sendai.
- DONDIS, D. (1976): *La sintaxis visual de la imagen. Introducción al objeto visual*. Gustavo Gili, Barcelona.
- EISNER, E. (1972): *Educating Artistic Vision*. New York, MacMillan.
- EISNER, E. (1987): *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Martínez Roca, Barcelona.
- FREINET, C. (1970): *Los métodos naturales II. El aprendizaje del dibujo*. Fontanella-Estela, Barcelona.
- GARCIA HOZ, V. (1960): *Principios de Pedagogía Sistemática*. Rialp, Madrid.
- GARDNER, H. (1994): *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Paidós, Barcelona.
- GOMBRICH, E. H. (1982): *Historia del Arte*. Alianza Forma, Madrid.
- HARGREAVES, D.J. (1991): *Infancia y Educación Artística*. Morata, Madrid.
- HERNANDEZ, F. (1994, mayo): "Para repensar la educación de las artes visuales". En *Papers, Programas Educativos de la Fundación "La Caixa"*. Fundación "La Caixa", Barcelona.
- HOLLOWAY, (1982): *Concepción del espacio en el niño, según Piaget*. Paidós, Buenos Aires.

- JIMENEZ, A. (1979): *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación*. MEC. Brevarios de Educación, Madrid.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- LOWENFELD, V. (1971): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires.
- NASSIF, R. (1975): *Pedagogía General*. Cincel, Madrid.
- PARSONS, J. (1987): *How We Understand Art*. University Press, Cambridge.
- PEVSNER, N. (1982): *Academias de Arte: Pasado y Presente*. Cátedra, Madrid.
- READ, H. (1979): *La Educación por el Arte*. Paidós, Buenos Aires.
- SCHILLER (1968): *La educación estética del hombre*. Espasa-Calpe, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TATARKIEWICZ, W. (1987): *Historia de seis ideas*. Tecnos, Madrid.
- TAYLOR, J. (1957): *Learning to Loof*. University of Chicago Press. Chicago.
- TYLER, R. W. (1949): "Basic Principles of Curriculum and Instruction". University of Chicago Press, Chicago.
Trad. esp.: (1977) *Principios básicos del currículo*. Troquel, Buenos Aires.
- WIDLOCHER, D. (1975): *Los dibujos de los niños*. Herder, Barcelona.
- WILSON, B.G. (1987): *Teaching Drawing from Art* (inédito en España).
- WILSON, B.G. (1979): "Evaluación del aprendizaje en la educación artística" en BLOOM. B., *Evaluación del Aprendizaje*, Vol. 3, Buenos Aires, Troquel.
- WILSON, B.G. (1978): "La Evaluación del aprendizaje en la educación artística" Cap. XVII. Vol. 3, En BLOOM, HASTINGS, et alts. (1978) *Evaluación del aprendizaje*. 3 Vols. Troquel, Buenos Aires.
- WOGNAR, I (1967): *Estética y Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, Mexico D.F.