

Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística

Sara Torres Pellicer¹
torrespellicersara@gmail.com

Resumen

Actualmente la Educación Artística se encuentra atravesada por numerosos enfoques epistémicos. La diversidad de contextos sociales y culturales, así como los diferentes ámbitos educativos en los que se ha desarrollado y se desempeña, hacen que sus propósitos sean diversos y, algunas veces, confusos.

Reconocer los enfoques pedagógicos predominantes en el campo de la Educación Artística, es uno de los desafíos a los que se enfrenta este campo del saber. Esto permite acordar una base común dentro del complejo mapa actual de esta disciplina.

En este artículo describimos dos enfoques principales: la Educación por el Arte y la Educación para el Arte. Consideramos que estos paradigmas sustentan todas las orientaciones posibles con que el arte se halla presente en los espacios educativos.

Finalmente, desarrollamos una clasificación realizada por Anne Bamford sobre los diferentes modelos que la Educación Artística asume en el panorama internacional

Palabras clave: arte; educación artística- enfoques pedagógicos

¹ Dra. en Estudios Teatrales por la Universidad de Alcalá. Profesora Centro Universitario de Artes. TAI. Universidad Rey Juan Carlos. España

Concepciones del Arte

Las disciplinas artísticas contribuyen a la formación integral de la persona y a la construcción de un mundo más humanizado y justo. Su presencia en los espacios educativos forma parte indispensable de la alfabetización que reclama el siglo XXI. En consecuencia, es necesario realizar un replanteamiento de los enfoques pedagógicos y metodológicos presentes en la Educación Artística con miras a establecer visiones consensuadas e integradoras (Chapato & Dimatteo, 2014).

El concepto de arte, dinámico e histórico, ha evolucionado y también su relación con la educación. Hasta el siglo XIX, el término “bellas artes” fue de uso exclusivo para la expresión “arte”.

Podemos mencionar concepciones históricas en donde se le adjudica al arte diferentes funciones. Las definiciones clásicas consideran al arte como productor de belleza; otras, lo consideran un reproductor de la realidad; las definiciones modernas hacen hincapié en lo formal y estético; las miradas vanguardistas buscan el choque y la ruptura; y las concepciones humanistas, afirman que el arte debe promover experiencias estéticas de autoexpresión y catarsis (García Herrero, y otros, 2011). Todas estas miradas, aunque parciales, han estado o están presentes en los rasgos distintivos del arte.

Lo común a todas estas concepciones es la separación que se ha establecido entre arte y ciencia. Este ha sido un discurso mantenido históricamente. El pensamiento contemporáneo equivocadamente sitúa el arte y la ciencia en dos ámbitos de aprendizaje independientes, ignorando que el arte se manifiesta en la ciencia de muchas maneras, lo mismo que la ciencia ha constituido una poderosa fuente de inspiración para el arte occidental (Joubert, 2002). “El arte, al igual que la ciencia, posee racionalidad y discursividad, son lenguajes o sistemas de signos en los que se exterioriza el pensamiento” (Palacios, 2006: 6).

A este respecto, nos interesa particularmente mencionar las reflexiones de Eisner (1991):

Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una incomprensión de las importantes funciones que desempeñan en el desarrollo humano. Esta incomprensión está enraizada en antiguas concepciones de la mente, del conocimiento y de la inteligencia, teniendo como resultado un profundo empobrecimiento del contenido y fines de la educación. (p.15)

Podemos afirmar que el arte ha reproducido los saberes eurocentristas debido al predominio de los enfoques decimonónicos de las artes. En otros casos, la Educación Artística ha ratificado saberes correspondientes a determinadas corrientes estéticas o sectores sociales, dejando muchas otras formas artísticas fuera de los espacios del saber legitimado. En ese sentido, se transforma en un agente colonizador ya que sitúa sus pilares única y exclusivamente en la cultura occidental (Aguirre & Jiménez, 2009). “No podemos comprender la cultura de un país sin conocer su arte. El arte es un lenguaje que modela los sentidos y transmite significados que ningún otro lenguaje -discursivo o científico- puede comunicar” (Barbosa, 2002:100).

Las concepciones plurales del arte tienen implicaciones para la educación. Abad (2009) sostiene que la función contemporánea de las artes es integradora y relacional. No es sólo una manifestación superior del espíritu humano, sino que pretende conectar con todos los sustratos de la realidad que compartimos.

Las concepciones más contemporáneas consideran que hacer arte es algo que está al alcance de casi todo el mundo. Se produce una democratización de la actividad artística. Los especialistas en el desarrollo del ser humano coinciden en que las enseñanzas artísticas favorecen una mirada creadora y abierta que motiva a tener una participación activa en el contexto propio. El contacto con las artes permite apreciar y valorar la cultura propia y la de otros ambientes.

Así, se considera al arte como una forma de lenguaje y de expresión debido a que por medio del objeto del arte el sujeto satisface necesidades estéticas y culturales, manifiesta su ideología, conocimiento, subjetividad y visión de la realidad, plasmando en ella su personalidad, cultura y medio social de referencia. (García Herrero, y otros, 2011: 20)

Arte y Educación

Definimos la cultura como una combinación en constante evolución de sistemas de interacción donde se resuelven problemas de significación, de articulación social o de definición identitaria. (Pérez-Soba, 2006). La diferencia entre “alta cultura” y “cultura popular”, proviene del paradigma de la cultura instituida u oficial. Las producciones culturales, “se desplazan actualmente desde los territorios de las “artes cultas” a los de las “culturas de masas” o “culturas populares”, para

proponer e imponer una revisión urgente de nuestros presupuestos estéticos y educativos” (Abad, 2009:17).

En la Educación Artística, esto afecta a cuestiones tan relevantes como los mecanismos de la significación estética, es decir, sobre la forma en que adquieren sentido las obras de arte en cada contexto y sobre el potencial para transportar significados e incidir en la cultura. Por ejemplo, las nuevas generaciones se identifican con la cultura de masas como nueva forma de configuración e interacción ante la desconfiguración de los espacios tradicionales de relación social y cultural (Aguirre, 2009).

Existe consenso en considerar que el objetivo principal de la educación es dar herramientas que permitan comprender mejor la vida y desenvolverse con mayor eficacia en el mundo. Entonces, la escuela contemporánea requiere de nuevas estrategias de navegación hipertextual que permitan a los alumnos y profesores, navegar entre conocimientos, saberes, afectos y sentimientos que generan flujos de conectividad entre diferentes tramas de significados (Jiménez, 2009).

La educación arrastra el modelo moderno que se centra en la importancia de la alfabetización oral y escrita. Se promueve así una sola forma de lenguaje y de inteligencia afincada en un pensamiento cartesiano que separa mente y cuerpo y que da preeminencia a la formación de competencias para la vida laboral. Este modelo supone que el arte es una actividad prescindible y propia de diletantes. Lo considera, mayormente, como una actividad ornamental. Nos corresponde a los implicados en este sector revisar esta cuestión y hacer conocer que el arte es una necesidad primaria y representa una posibilidad de contribuir a la construcción de una sociedad diferente al acelerado proceso de deshumanización actual (Palacios, 2006).

Hoy la Educación Artística está abriendo horizontes hacia nuevas formas del arte que son implementadas como mediadoras de participación ciudadana en diferentes proyectos y que crean sentido de pertenencia a una comunidad (Abad, 2009). La alfabetización que demanda la sociedad actualmente ya no es solo la derivada del aprendizaje de la lectura y la escritura. Es necesaria “una alfabetización visual y tecnológica, de una multi alfabetización para la que la Educación Artística aporta recursos imprescindibles” (Aguirre, 2009:55).

Las recomendaciones de la UNESCO establecen cuatro pilares para organizar el aprendizaje en la escuela hacia el siglo XXI: “aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, en contraposición a la importancia que antes se daba a lo que se enseñaba, es decir, a los conocimientos estables y predefinidos”. (Jiménez, Políticas educativas y educación artística, 2009:111). En consecuencia, las políticas educativas deben ser conscientes de la creciente demanda de creatividad, capacidad de transformación, adaptación, desarrollo de habilidades de comunicación y actuación en contextos translocales y de diversidad cultural. Todas estas capacidades pueden promoverse desde la Educación Artística.

Wimmer (2002) reflexiona sobre la relación existente entre arte y educación. Afirma que ambos campos son herederos sociopolíticos de la Edad moderna, en la que se promueve la división rígida del trabajo y de los lenguajes técnicos específicos. Esta mirada obstruye la posibilidad de diálogo y de horizontes de integración. Reclama una concepción del arte coherente con la época actual, que asuma la necesidad de escapar de la situación crítica en que se haya la sociedad contemporánea. Sostiene que si bien el arte no ofrece remedios para todas las deficiencias sociales, puede dar “una orientación hacia la espontaneidad y el autodescubrimiento, la imaginación, la tolerancia y la libertad.” (p. 58). Propone un enfoque del arte contemporáneo, que sea receptivo, productivo y orientado hacia el sujeto y hacia una labor de investigación sobre la producción artística. Este nuevo enfoque está basado en una teoría constructivista del aprendizaje, según la cual los alumnos deberían participar activamente en la creación de su propio mundo.

Terigi observa que la presencia de las artes en la educación no puede tener una visión elitista o reducirse a constituir el espacio del currículum reservado a la creatividad. Es necesario incluir al arte “no sobre la base de la codificación de una forma canonizada de sensibilidad, sino en la perspectiva de la justicia que nos reconoce como iguales en el proceso de construcción de humanidad a través de la escuela” (Terigi, 2012: 96).

Lowenfeld enfatiza el carácter divergente de la actividad artística contraponiéndolo al convergente que predomina en otras áreas educativas. Según el autor, la creatividad, debería ser un contenido central en todas las áreas del currículum y la Educación Artística el medio idóneo para desarrollarla y servir de columna vertebral de la estructura educativa (Lowenfeld & Brittain, 1980).

Eisner² (1991) sostiene que los programas que se imparten en las escuelas representan las direcciones bajo las cuales se cree que deben crecer los alumnos. Así los educadores influyen en la configuración de la mente con el currículum que aportan. “El currículum constituye, desde este punto de vista, un dispositivo alterador de la mente” (p.6). Este autor fue uno de los primeros teóricos que revalorizó el valor cognitivo del arte. Su principal inspirador fue John Dewey con su “pedagogía pragmática”. Partiendo de la idea de experiencia de Dewey, extrapolo el concepto a las actividades perceptivas con el nombre de “experiencia de lentificar la mirada”, refiriéndose a potenciar así la valoración estética.

Enfoques de la Educación Artística

La educación basada en competencias se impone a finales del siglo XX. Bajo este enfoque, la enseñanza no debe centrarse sólo en los saberes conceptuales sino actuar en todas las dimensiones del desarrollo de la persona. Las competencias para la enseñanza de las artes constituyen un espacio pedagógico que debe ser explorado. El estudio de la OCDE realizado en 1999, fue la base para que, países como Francia o España siguiendo la recomendación del Parlamento Europeo, se dieran a la tarea de especificar ocho competencias básicas, entre las que se encuentra en el número seis 6 la Competencia Cultural y Artística. (Hernández Farfán, y otros, 2011)

Las revisiones que se hicieron del Sistema Educativo a finales del siglo XX, produjeron dos cambios importantes: la adopción de un enfoque interdisciplinar adecuado a las peculiaridades psicológicas del alumnado, y la organización del currículum por áreas. Así asistimos al nacimiento del Área de Educación Artística, que ha sido instrumentada con desigual suerte en los diferentes países (Giráldez, 2009).

Se le otorga a la Educación Artística funciones productivas, expresivas, perceptivas, representativas, comunicativas, cognitivas e incluso trascendentes. Todas ellas han convivido para sustentar en la actualidad una finalidad cultural y social, “basada en sistemas simbólicos de relaciones que

2 Interesa especialmente mencionar dos de sus aportes. Uno de ellos fue la noción del currículum nulo, que remite a todos aquellos procesos intelectuales que la escuela deja de lado y, por consiguiente, todas las materias que están ausentes en el currículum explícito. El otro se refiere a una idea que tomó de Nelson Goodman, otro de sus mentores, el convencimiento de que en el conocimiento humano, tanto el arte como la ciencia, ocupan lugares semejantes.

interfieren tanto en la experiencia individual como en lo que afecta al imaginario de una comunidad, y que alcanza su plenitud a través de la experiencia estética". (Abad, 2009:16)

Chapato (Akoschky y otros, 1998) sostiene que el verdadero problema no es la existencia de variedad de enfoques de enseñanza, sino la falta de un tratamiento reflexivo y crítico de los propósitos de la enseñanza del arte en el marco de la Educación Artística.

Educación por el Arte

Herber Read publica en 1943 el libro titulado *Educación por el Arte*. El punto de partida de Read es la tesis de Platón que plantea que el arte debe ser la base de la educación para fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual en relación orgánica con el grupo social de pertenencia (Ruiz, 2000).

Este enfoque considera que la educación puede definirse como el cultivo de los modos de expresión. Todas las facultades del pensamiento que son necesarias para la educación (lógica, memoria, sensibilidad e intelecto), intervienen en los procesos artísticos. El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión (Read, 1991).

Esta corriente pedagógica tuvo gran aceptación en la década del cincuenta al setenta. Apoyada por las ideas de Lowenfeld sobre la naturaleza creativa del niño, su principal objetivo es trabajar con la creatividad.³

Dewey abordó el tema del «Arte como experiencia». Sostiene que las experiencias artísticas también pueden servir para reconstruir el conocimiento. El arte, en este sentido, es algo más que una forma de expresión personal, también es un medio para transformar la vida del individuo y de la sociedad. Los aportes de Dewey han contribuido a la dinámica del arte y la sensibilidad contemporánea tanto por el aspecto performativo, antirrepresentacional, como por la importancia

3 Las teorías más importantes que le anteceden son las de Rousseau, Waldorf, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Holmes, entre otros. Se vincula con la Escuela Activa, que renovó el paradigma educativo cuestionando la rigidez de la escuela tradicional.

concedida a la capacidad de los sistemas de producirse a sí mismos (Masgrau Juanola & Juanola Terradellas, 2014).

La autoexpresión creativa “recibió su carta de naturaleza científica a través de la psicología freudiana (...) postula que la parte inconsciente de la mente es la verdadera fuente de la motivación en los hombres” (Efland, 1990: 284). La educación a través del arte es un camino liberador, de expansión, y la ampliación de la mirada sobre sí mismo y el mundo. Tiene como fin el perfeccionamiento del ser humano como obra de arte y no el perfeccionamiento del arte como fin en sí mismo (Lespada, 2017).

Es una pedagogía crítica creativa que surge como un nuevo enfoque dentro de la educación general. Propone la formación integral de la persona a través de la experimentación con los lenguajes y la estética. Se sustenta en una didáctica expresivo-creativa basada en el “aprender-haciendo”. Pretende desarrollar en el hombre el principio de libertad y armonía en su vinculación consigo mismo, con la naturaleza, la sociedad y lo trascendente, usando los lenguajes estéticos como caminos.

Los fundamentos principales son (Caldas Malqui, 2017):

- a) La Educación por el Arte es una Educación para todos.
- b) Su formación humanista, creativa e integral, mezcla lo clásico con lo moderno, sensibiliza el espíritu y fortalece las capacidades innatas del alumno.
- c) La integración de los lenguajes artísticos permite acrecentar la creatividad individual y social con el verdadero disfrute de lo estético, que forma parte de la vida espiritual del ser.

Apunta Giráldez (2009) que en algunos contextos este paradigma, mal entendido, provocó situaciones ambiguas donde se confundió creatividad con libre expresión fuera de control y los resultados de esta fórmula no fueron los esperados. Algunas tendencias vinculadas a este enfoque otorgan al arte un papel subsidiario como vehículo de la expresión personal y de transmisión de valores o como recurso para la enseñanza de otras materias donde las artes pueden servir de agente mediador.

Finalmente diremos que la instrumentalización del arte, sin considerarlo como espacio propio, es una realidad en este tipo de enfoque donde las disciplinas artísticas están al servicio de otros fines transversales y humanistas.

Educación para el Arte

Comienza a partir de finales de los setenta la idea de que los distintos lenguajes que conformaban la Educación Artística fuesen considerados como asignaturas con contenidos específicos. Este enfoque se centra en posibilitar el desarrollo técnico artístico como un fin en sí mismo. Pone énfasis en el carácter específico de las artes en la escuela y considera que estas pueden realizar aportaciones únicas y que no deben subvertirse en beneficio de otros fines. (Giráldez, 2009)

En la década de los ochenta comienza la elaboración de un modelo pedagógico en artes visuales denominado Disciplina Basada en la Educación Artística (DBAE) desarrollado para el Centro Getty de California, en EE.UU. (Efland, 1990).

El término "arte como disciplina" fue definido por Dwaine Greer (1984) presidente del Centro Getty (Díez Pérez-Soba, 2006). Los profesores que daban los cursos en ese centro, pusieron interés en la excelencia de la Educación Artística y la necesidad de formular programas educativos con metas y estrategias de enseñanza claras.

Eisner participó en la elaboración de sus planificaciones y contribuyó a cambiar el foco de preocupación centrado exclusivamente en la expresión personal, hacia un énfasis de los contenidos que debían enseñarse en una clase de arte (Efland, 1990).

El autor construye la noción de conocimiento somático. Sostiene que la mente necesita de los sentidos para conocer las características sensibles y que el cuerpo tiene otras formas de conocimiento, como las emociones, la intuición, la memoria o el gusto (Masgrau Juanola & Juanola Terradellas, 2014). Su libro *Educación la visión artística* (1972), fue un gran aporte para trabajar en la construcción de una estructura curricular sólida para la enseñanza del arte basada en los materiales.

El arte es un lenguaje con una sintaxis propia (Lotman, 1970). Esto permite abordar las disciplinas artísticas destacando aquello que las emparenta con otros lenguajes y describir estos aspectos en los términos generales de la teoría de los sistemas de signos.

En este marco se replantea el concepto de "alfabetización" abarcando la identificación de códigos y elementos de los lenguajes artísticos, y relacionándolos con la complejidad que conllevan las actuales representaciones y tecnologías culturales (Hernández, 2009). El concepto de alfabetización estética (Eisner, 1991) alude a la capacidad de leer y escribir, e implica el ser capaces de hacer lo que la lengua posibilita que es transcribir el lenguaje en forma de texto e interpretar lo escrito de acuerdo con la intención contenida en él.

La DBAE busca construir un modelo sistematizado de Educación Artística que confiriera ejes estructurales de contenido, orden y sentido al aprendizaje propuesto en el currículum escolar. Está estructurado en cuatro pilares fundamentales: práctica artística, estética, crítica e historia (Macharowski, 2014).

Se trata de encontrar un modelo que sea equiparable al de las ciencias, donde el conocimiento producido pueda mostrar de forma inequívoca su utilidad social. Este modelo aseguraría la supervivencia de las artes en la escuela (Giráldez, 2009).

Los cuatro grandes objetivos que pretende conseguir en los estudiantes este programa son:

- 1) Desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad.
- 2) Observar las cualidades del arte y poder hablar de ellas.
- 3) Comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte.
- 4) Reflexionar sobre las producciones artísticas tomando como base la estética.

"Desde 1984 el interés por la DBAE ha aumentado rápidamente" (Efland, 1990: 372). La DBAE aportó un nuevo proyecto curricular para la enseñanza de las artes en general. La idea de que la Educación Artística es una disciplina que se enseña y se aprende, ha sido una de sus más importantes aportaciones.

Modelos presentes en la Educación Artística:

La Educación Artística ha suscitado gran interés en el panorama contemporáneo y su incorporación a diversos ámbitos educativos obligatorios, formales y no reglados ha “dado lugar a una renovación de los enfoques epistemológicos y pedagógicos con los cuales fundamentar los proyectos de enseñanza” (Chapato & Dimatteo, 2014:9).

Anne Bamford (2009) realiza en 2006 un estudio internacional sobre la realidad de la Educación Artística por encargo de la UNESCO. En su libro propone una clasificación de los enfoques más relevantes que están presentes en el campo de la Educación Artística en la actualidad.

La justificación de las clasificaciones siguientes es la necesidad de resumir las principales consideraciones filosóficas, ideológicas y, en ocasiones, pragmáticas, que entran en juego en la configuración de los modelos de educación artística que observamos en la mayor parte de los países del mundo (Bamford, 2009:36).

Coincidimos en que esta clasificación que consta de ocho modelos predominantes, es muy útil para reconocer las principales orientaciones educativas artísticas y evidenciar el panorama ecléctico que se revela al respecto.

Arte Tecnocrático

Este movimiento comenzó a finales del siglo XIX. Pone en valor la destreza manual y la coordinación y se basa en ejercicios de repetición y copia. Parte del dibujo y las artes visuales y del diseño gráfico, y se asoció con el ámbito productivo y del trabajo.

El objetivo prioritario es “la adquisición de destrezas gráficas y empleaba para ello métodos de enseñanza propios de la formación profesional de artistas y del academicismo, como la copia o el dibujo del natural” (Aguirre & Giraldez, 2009:76).

Los fundamentos curriculares son los siguientes:

- Enfatiza los procesos productivos sobre aquellos propios de la apreciación artística.
- La acción formativa se basa en la imitación y la progresión en la dificultad.
- La base metodológica es el ejercicio frecuente y el respeto por la norma y el procedimiento.
- La transmisión didáctica se fundamenta en la acción directiva de un maestro.

El rol del maestro en este modelo pedagógico es ser un transmisor unilateral. El maestro sabe y enseña. El alumno adquiere esos saberes y los ejercita. El arte es una disciplina que posee una serie de conocimientos heredados que hay que transmitir fielmente.

Arte Infantil

Considera las actividades artísticas naturales a la evolución propia del niño. La Educación Artística está abocada a la libre expresión espontánea del individuo. Este paradigma surge por la convergencia de los teóricos de la psicología infantil y el estudio psicológico de las artes (Bamford, 2009).

Los representantes de esta corriente, influidos por las ideas de Rousseau, consideran que el niño debe superar fases evolutivas y que el arte es una herramienta natural por su carácter de juego y libertad. El aspecto lúdico es inherente a la infancia y el rol del profesor es de supervisión de que estas etapas determinadas genéticamente sigan su curso evolutivo natural.

Franz Cizek en Viena, Marión Richardson en Inglaterra y sus homólogos en Estados Unidos sentaron las bases de una pedagogía del arte basada en la premisa de que los niños son artistas y de que su arte, igual que todo arte, posee un valor intrínseco.

Lowenfeld sostiene que el niño es creador por naturaleza. La función de la escuela es potenciar esa facultad natural mediante estrategias didácticas basadas en la práctica de la libre expresión y la atención a la evolución natural de sus capacidades e intereses

Sin embargo, se trata de un arte vulnerable, fácilmente corruptible por las influencias adultas. Esta nueva pedagogía recibió el nombre de “expresión libre”. “En los Estados Unidos fue llamada autoexpresión creativa”. (Efland, 1990: 288)

Este movimiento, apoyado principalmente por las artes plásticas, tuvo auge a finales del siglo XIX y a principios del XX. Se extendió rápidamente por ciudades de Europa y por Estados Unidos.

Arte como expresión

Este enfoque se corresponde con el mencionado anteriormente “Educación por el Arte”

Las teorías de Lowenfeld influyeron profundamente en la Educación Artística (especialmente la Plástica) en ámbitos escolares durante las décadas de 1950 a 1970. La publicación de *Desarrollo de la capacidad creadora*, en 1947 se convirtió en una guía que pretendía ser útil al profesorado. Se basa en la idea de una Educación Artística fundamentada en la expresión desde una postura no intervencionista. El alumno debe potenciar la creatividad y la imaginación por medio de la expresión y sin limitaciones impuestas por el profesor. Siguiendo las ideas de Piaget, este enfoque otorga a la educación la función de no impedir ninguna de las posibilidades de desarrollo que tiene el alumno. Si entendemos al ser humano como totalidad que integra inteligencia y sentimiento, la educación deberá abrir un espacio a un aspecto fundamental que ha quedado soslayado, el de la afectividad y las emociones (Palacios, 2006).

Arte como cognición

Con las contribuciones de Piaget, Gardner, Vigotsky, entre otros, se revela la función de la Educación Artística como instrumento eficaz para el desarrollo del pensamiento divergente en los alumnos. De este modo, la psicología cognitiva contribuye a adoptar nuevos enfoques atentos a las diversas formas de cognición y comprensión que pueden desarrollarse a través del trabajo artístico

Gardner parte del modelo aportado por Jean Piaget y desarrolla su teoría de las inteligencias múltiples. Pone en tela de juicio muchos de los enfoques que sustentan la Educación Artística, subrayando la contribución única del trabajo artístico al desarrollo cognitivo y, consecuentemente, al desarrollo de formas de pensamiento sutiles y complejas (Giráldez 2009).

Gardner (1994) afirma que una inteligencia es un potencial biopsicológico, no es un rasgo fijo de las personas. Es el resultado de un proceso dinámico y permanente de acomodación de esquemas que no debe confundirse con un dominio del saber. La inteligencia es una actividad socialmente construida (Trozzo & Sampredo, 2004). En su teoría de las inteligencias múltiples, sostiene que cualquier campo del saber utiliza simultáneamente más de una inteligencia.

En esta línea, Eisner defiende la pluralidad de capacidades intelectivas y reflexiona: “Me atrevería a afirmar que genuinamente la buena escuela incrementa las diferencias individuales, no las disminuye. Un auténtico proceso educacional cultiva la idiosincrasia productiva. No homogeneiza a los niños en formas estandarizadas” (Eisner, 1995:12).

Trozzo (2008) sostiene que las culturas institucionales escolares fortalecen o frustran la posibilidad del desarrollo estético ficcional de una inteligencia. El hecho de que una persona desarrolle la inteligencia artística en el tránsito de los campos de la ficcionalización estética, es una decisión que depende más de un buen currículum y de un valioso contexto cultural, que de los dones naturales que esa persona posea.

El pensamiento funciona a través de símbolos que son formas vitales de actividad y los únicos medios de que disponemos para “hacer” la realidad y sintetizar el mundo. Es imposible concebir la actividad de simbolizar como algo separado de la imaginación y la creatividad humanas. El hombre vive en un universo simbólico. La construcción de la realidad se basa en la disponibilidad de una vasta colección de concepciones mentales o formas simbólicas (Palacios, 2006). La combinación de estas concepciones o formas simbólicas serán producto de los esfuerzos de los seres humanos por captar sus experiencias y expresarlas en formas que puedan comunicarse con eficacia.

Sostiene Gardner que “la clave para comprender la creación artística se encuentra en una atinada alianza de los enfoques estructuralistas con la investigación filosófica y psicológica de la actividad simbólica del hombre” (pag.8).

Arte como respuesta estética

El fundamento curricular de esta propuesta estriba en concebir al arte como un saber complejo en el que intervienen conocimientos de la estética, la crítica, la historia y la producción artística, y en que educar artísticamente consiste en propiciar el dominio de todas las dimensiones de este saber.

Eisner sostiene que la experiencia estética que debe transitar el estudiante debe darse a través de diversos pasos. La educación artística se relaciona con el desarrollo de un tipo de pensamiento que tiene que ver especialmente con la creación, por lo tanto se debe aspirar al desarrollo y al

refinamiento de los modos de pensamiento que son propios de las artes. En segundo lugar, se debe ayudar a los estudiantes a aprender a «leer» el mundo desde un marco de referencia artístico, expandiendo el modo en que ven y experimentan el mundo. Poner la visión al servicio del sentimiento.

Sostiene que la expresión no es una mera descarga de afecto ni una experiencia catártica. Es la condensación de una idea, imagen o sentimiento que consolida su vida pública dentro de un material. “La educación artística tiene como objetivo el desarrollo de la mente, aspira a ayudar a los jóvenes a ver, y trata de promover esa cualidad especial de la experiencia humana que es tan característica. La llamamos experiencia estética”. (Eisner, 2002: pág.8)

En esta línea, Chapato (Akoschky y otros, 1998) apunta que existe una estrecha relación entre el desarrollo de las capacidades artísticas y el aprendizaje de los componentes conceptuales de los lenguajes artísticos. Si consideramos que la experiencia desempeña un importante papel en el proceso de la producción artística, la experiencia artística constituye entonces una vía alternativa para la adquisición de ese conocimiento.

Arte como lenguaje artístico comunicativo

En la segunda mitad del siglo xx, a partir del auge que adquiere la semiótica y el crecimiento de la cultura visual, surge esta nueva perspectiva de la Educación Artística que considera al arte como un lenguaje que comunica mensajes estéticos.

Este enfoque se fundamenta en que las formas de expresión artística responden a una estructura de funcionamiento y acción similar a las de otros lenguajes. Así mismo los resortes para la percepción pueden llevarnos más allá de la mera apariencia primaria de las imágenes y ayudarnos a comprender esas estructuras internas o sintaxis que las constituyen en sus fundamentos (Aguirre & Giraldez, 2009).

Lotman (1970) sostiene que el método de estudio tradicionalmente aceptado en la Educación Artística que disocia el “contenido” y las “particularidades artísticas” se basa en una incompreensión de los fundamentos del arte. Propone definir al arte como un lenguaje para poder identificar sus

modos de organización. Todo lenguaje utiliza unos signos que constituyen su “vocabulario” o “alfabeto”. Todo lenguaje posee unas reglas determinadas de combinación de estos signos, todo lenguaje representa una estructura determinada, y esta estructura posee su propia jerarquización.

En todo acto de comunicación existe un remitente y un destinatario de la información. Para que el destinatario comprenda al remitente del mensaje se precisa la existencia de un intermediario común: el lenguaje.

Hernández (2009) sostiene que podría definirse al arte como un amplio metalenguaje que sustituye al término “gramática” y que se centra en las condiciones de producción social e histórica de múltiples textos (lingüístico, visual, aural, gestual, espacial y multimodal), de manera que los alfabetismos múltiples permitan poner en relación la propia experiencia de los estudiantes (práctica situada), con la enseñanza de los metalenguajes (contenidos de la enseñanza) y con el contexto cultural de los mensajes (marco crítico), para lograr la aplicación de los mensajes a nuevos contextos (transformar la práctica).

En la práctica concreta, adoptar esta perspectiva significa que el profesorado y los estudiantes pueden organizar experiencias de aprendizaje que les permitan poner en relación medios de comunicaciones tradicionales y emergentes para ser capaces de realizar valoraciones creativas y mostrarlas en diferentes formatos.

Tener un buen dominio de los diferentes alfabetismos (multimedia, aural, visual, escrito, performativo) promueve la capacidad de utilización de lenguajes y formas de comprensión de la realidad para aprehenderla, explicarla y decodificarla y poder incidir en su transformación (Eisner, 95).

Arte como agente cultural

La Educación Artística se ha centrado históricamente en los individuos y en procedimientos de enseñanza que promovían la individualidad. Actualmente es necesario contemplar el potencial educativo que tiene el trabajo realizado en grupo. El profesor actúa de mediador cultural propiciando actividades artísticas grupales propias del contexto social. El trabajo en las artes

“resulta favorecido cuando es sostenido por una constelación de miembros de la comunidad” (Eisner, 2002: 52)

Este enfoque hace énfasis en la importancia del contexto cultural en que están insertos los estudiantes y aviva el debate de la multiculturalidad, tan activo en el campo de la Educación Artística. El discurso hegemónico del arte occidental de la modernidad, excluyó de los currículos de todos los países las manifestaciones autóctonas. En el mejor de los casos, las incorporó como una excentricidad etnicista. Se plantea así el antagonismo entre la educación concebida como oportunidad para la política del reconocimiento, frente a la educación como forma política de la acción reproductora de la fractura social (Jiménez, *La educación artística en Iberoamérica*, 2009).

El binomio “historia- educación artística” se transforma en un necesario campo de análisis, que puede ser abordado en el sentido cronológico u horizontal del encadenamiento de los hechos históricos, en el sentido de profundización vertical teniendo en cuenta las bases filosóficas, pedagógicas, artísticas y estéticas de cada momento significativo de la historia del arte, y en el movimiento contextual que permita apropiarse del pasado y destacar los hechos tejiendo redes de relaciones y dependencias entre ellos (Palacios, 2006).

Más allá de la función productiva del arte, si consideramos las posibilidades interpretativas y la sensibilidad que el arte despierta en las personas, la Educación Artística otorga elementos indispensables para la formación y el uso de la capacidad crítica y de análisis del mundo. Los procesos del desarrollo humano han dejado de sustentarse solo en lo biológico para basarse en procesos fundamentalmente simbólicos, y es el pensamiento el que se implica en los cambios eficaces de la realidad (Jiménez, Aguirre & Pimentel, 2009). La educación puede encontrar en el arte un importante aliado para llevar a cabo procesos pedagógicos que formen personas capacitadas para la vida en libertad, para la convivencia democrática y para el ejercicio eficiente de una actividad laboral.

Arte en la posmodernidad

La posmodernidad, influenciada por múltiples discursos y voces singulares, surge a mediados de los años setenta. Un grupo de historiadores y filósofos de la educación cuestiona la tendencia a ignorar

las estructuras socioeconómicas de clase y las formas en que los currículos las reproducen y mantienen, y pone la atención sobre los fundamentos ideológicos y a menudo ocultos del currículum (Efland, 1990).

Podemos decir que la posmodernidad no es tanto una teoría de las artes como una forma de ver la vida actual. Los relatos sociales ceden a las historias personales y privadas. Cobra auge la semiótica y la deconstrucción. (Díez del Corral Pérez-Soba, 2006)

Desde esta perspectiva se considera más importante el análisis crítico y social que el análisis formal del arte. Se asume la comprensión del arte como manifestación histórico-social. En este enfoque los discursos únicos han perdido valor. Existe una centralidad de la cultura en todas las artes y el análisis se basa en las interrelaciones individuales y sociales. La tecnología y las redes globales se mezclan con discursos de minorías que hacen más evidente aún la dimensión de las asimetrías sociales (Abad, 2009). Históricamente, la pedagogía artística ha intentado imponer concepciones elitistas del arte e ignorar los aspectos multiculturales. En esta época se busca emancipar los currículos de arte del control de los grupos sociales dominantes.

En los años 90, en Brasil, Ana Mae Barbosa implantó una tendencia metodológica denominada Metodología Triangular. En este abordaje, la autora propone un análisis crítico, conformando así una triangulación que incorpora la creación (hacer artístico), la lectura de la obra de arte y la contextualización. Así establece nuevas bases conceptuales al respecto de la Educación Artística. Este abordaje permite la integración de la apreciación de obras de arte de manera crítica con los demás contenidos del arte, se trata de que el profesor utilice la diversidad de estímulos, procedimientos y concepciones que utiliza el artista en su creación. La autora, en publicaciones posteriores, utiliza el vocablo “Abordaje Triangular” y no metodología, ya que el empleo de este término presupone un orden rígido (Barbosa Bezerra de Souza, 2005). Esta propuesta se considera una opción formativa de raigambre posmoderna. Considera el arte como expresión y como cultura. Se centra en un enfoque dialógico, constructivista y multiculturalista. Propone la alfabetización estética de los individuos, para que sean capaces de decodificar formalmente las obras de arte y para posibilitar su acceso crítico a las claves culturales de su propio contexto (Jiménez, Aguirre , & Pimentel, (coords), 2009)

Consideraciones finales

La Educación Artística es un campo disciplinar complejo que pone en juego conceptos procedentes de diversos campos. Por lo tanto es necesario asumir esta complejidad ante la tarea de definir los lineamientos en su instrumentación en los espacios formativos. Consideramos que el arte es ante todo, una disciplina que posee un campo de conocimientos propio y que debe apropiarse de sus características para encontrar un lugar específico y valorado dentro del currículum escolar.

Los diferentes enfoques que asume la Educación Artística dentro de la educación, proponen miradas parciales que no dan cuenta de esta especificidad.

Los enfoques propios de la Educación por el Arte, han sido muy eficaces como herramientas de construcción personal y de educación emocional y en valores. Han propiciado verdaderas revoluciones en contextos educativos, sobre todo en una época histórica en donde los modelos hegemónicos eran verticalistas y autoritarios. El arte, como recurso metodológico en la educación, se constituye en una pedagogía humanista en sí misma, y puede utilizarse para el desarrollo integral de los individuos y para la adquisición de competencias sociales y de contenidos de asignaturas transversales.

Desde nuestra perspectiva, consideramos al arte como una manifestación estética contextualizada con un campo epistémico específico y una metodología propia. Este es el enfoque que consideramos holístico e integrador de orientaciones aisladas. Este enfoque es el que demanda la complejidad de la realidad educativa contemporánea.

Cuando decimos holístico, estamos considerando que se atiende a todas las dimensiones del ser humano: a sus capacidades de construcción de los esquemas de pensamiento y, por lo tanto, de su propia inteligencia, a la dimensión emocional y afectiva, a sus condiciones de ser social e inserto en un contexto concreto y cambiante.

Cuando decimos contemporáneo, nos referimos a considerar las características propias de la época histórica respecto de los enfoques de todas las disciplinas que se cruzan en la Educación Artística: el Arte, la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, las Ciencias de la Educación. Y estamos considerando también, que el Arte, dentro de un Sistema obligatorio, convive como asignatura con

toda una configuración pedagógico didáctica de saberes. Y como tal, debe influir y ser influida por esa configuración de la que forma parte y a la que también da forma.

Referencias bibliográficas:

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación. En Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2009). *(coords) Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: Santillana.
- Aguirre, I. (2009). Culturas juveniles y ambientes escolares. En Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2009). *(coords) Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: Santillana.
- Aguirre, I., & Giraldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2009). *(coords) Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: Santillana.
- Aguirre, I., & Jiménez, L. (2009). Diversidad cultural y educación artística. En Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2009). *(coords) Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: Santillana.
- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M., Harf, R., Terigi, F., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitki, J. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Barbosa Bezerra de Souza, B. (2005). Lecturas de imágenes y metodologías en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 7-15.
- Barbosa, A. M. (2002). La reconstrucción social a través del arte. *Perspectivas Revista trimestral de Educación Comparada*, XXXII(4), 99-105.
- Caldas Malqui, M. (2017). Educación por el Arte: expresión y auto identificación. *TRADICIÓN Segunda época*(17), 63-68.
- Chapato, M.E. & Dimatteo, M.C. (2014). *Educación artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

- Díez del Corral Pérez-Soba, P. (2006). *Una mirada de la Educación Artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Madrid, España: Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica FACULTAD DE BELLAS ARTES UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID Tesis Doctoral.
- Efland, A. (1990). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona España: Paidós.
- Eisner, E. (1991). Reflexiones acerca de la alfabetización. *Arte, Individuo y Sociedad*(4), 9-22.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona, España: Paidós.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales . *Arte, Individuo y Sociedad*(1), 47-55.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*, . Barcelona: Paidós.
- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En Jiménez, L., Aguirre , I., & Pimentel, L. (2009). (coords) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: Santillana.
- Giráldez, A. (2009). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En Jiménez, L., Aguirre , I., & Pimentel, L. (2009). (coords) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: Santillana.
- Hernández , F. (Ed.). (2009). Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*, 21, 43-54.
- Hernández Farfán, A., García Guerrero, E., Rodríguez Cardeño, J. A., Dabdoub Alvarado, L., Olivia Roldán Flores, M. E., Quiroz Arce, M. Y., . . . Morales Escalante, S. (2011). *Las Artes y su enseñanza en la educación básica*. Mexico: Secretaría de Educación Pública.
- Jiménez, L. (2009). Arte, revolución tecnológica y educación. En L. Jiménez , I. Aguirre , & L. Pimentel, *Educación artística, y cultura ciudadana*. Madrid, España: Santillana.
- Jiménez, L. (2009). La educación artística en Iberoamérica. En Jiménez, L., Aguirre , I., & Pimentel, L. (2009). (coords) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: Santillana.
- Jiménez, L. (2009). Políticas educativas y educación artística. En Jiménez, L., Aguirre , I., & Pimentel, L. (2009). (coords) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: Santillana.

- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2009). *(coords) Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: Santillana.
- Joubert, L. (2002). La ciencia y el arte: nuevos paradigmas en educación y salidas profesionales. *Perspectivas Revista trimestral de Educación Comparada*, XXXII(4), 84-97.
- Kowsan, T. (1997). El signo en el teatro. Introducción a la semiología del espectáculo. En M. Boves Naves, *Teoría del Teatro*. Madrid, España: Arco Libros.
- Lespada, J. C. (2017). *Educación por el Arte : fundamentos y práctica*. Mardel Plata Bs. As.: EL FARO.
- Lotman, Y. (1970). *Estructura del texto artístico*. Madrid, España: Istmo.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Macharowski, A. (2014). Homenaje a la memoria de un creador: Elliot W. Eisner. *ARTSEDUCA*(8).
- Masgrau Juanola, M., & Juanola Terradellas, R. (2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista Española de Pedagogía*, LXXII(259), 493-508.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*(46). Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20121122103148/valor.pdf>
- Read, H. (1991). *Educación por el Arte*. Buenos Aires, Argentina : Paidós.
- Ruiz, C. (2000). Educación por el arte, de H. Read. *Aleph*(114), 77-94.
- Terigi, F. (2012). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En G. Frigerio, *Educación: (sobre) Impresiones Estéticas*. Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.
- Trozzo, E. (2008). *Recomendaciones curriculares para la formación docente en teatro*. Buenos Aires: INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. Ministerio de Cultura.
- Trozzo, E., & Sampedro, L. (2004). *Didáctica del Teatro I*. Mendoza, Argentina: Instituto Nacional del Teatro.
- Wimmer, M. (2002). La mediación artística en los procesos educativos. *Perspectivas. Revista trimestral de Educación Comparada*, Vol.XXXII(124).