

Imágen y educación artística

Edurne Uría Urraza

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica

La presente aportación pretende mostrar el amplio espectro de posibilidades abiertas a la investigación dentro de la educación artística, referida a las artes visuales y plásticas. Por tratarse de una invitación genérica al acercamiento a este área de conocimiento como lugar de trabajo, solo se apuntan recorridos, susceptibles a su vez de ser presentados con los desarrollos correspondientes mucho más minuciosos

Area de conocimiento: 193

Código de la UNESCO: 620.

Palabras clave: *Educación artística, conocimiento artístico, aprendizaje artístico*

The aim of this paper is to reveal the wide range of opportunities available for research in art education, with reference to visual and plastic arts. As this involves a general invitation to this area of knowledge as a field of research, the article only points to areas capable of being studied in far greater detail.

Area of knowledge: 193

UNESCO Code: 6203

Key words: *Art education, artistic knowledge, learning art*

Para abordar la aproximación a las vías de estudio que nos ofrece la educación artística, en materia de artes visuales y plásticas, conviene hacer un desglose funcional de varios puntos de entrada en el tema, a pesar de la evidente interrelación entre ellos.

- El punto de vista histórico
- Los aspectos relacionados con el aprendizaje
- La investigación alrededor del currículum
- El análisis de los entornos de la educación artística y los problemas de la práctica

EL PUNTO DE VISTA HISTÓRICO

La necesidad de conocer el pasado, a la luz de los diversos condicionantes socioculturales, su interés para comprender nuestro presente, ha sido objeto de estudio por parte de autores como Efland (1990). El autor nos presenta un panorama de concepciones cambiantes (historia caracterizada como conflicto paradigmático), a veces contrapuestas, a veces complementarias que han marcado sobre todo la corta historia de la enseñanza artística universalizada.

Pero además de esta visión de conjunto, y dentro de ella, los caminos por andar son inmensos:

- la historia, las pequeñas historias mejor dicho, en lo relativo a la trayectoria de las ideas, en el terreno de la especulación teórica
- la historia, las historias, de la práctica real de la educación artística.
- las pequeñas historias locales, de entornos educativos concretos, de colectivos concretos.
- la representación social de estas historias, la propia forma en que han sido recogidas, los porqués de no haber sido en absoluto recogidas.

En el Estado Español contamos con una referencia para la investigación histórica alrededor de las tres Jornadas celebradas sobre el tema en Barcelona (1994/96/99). El abanico de posibilidades mostrado allí por investigaciones en marcha o por reflexiones que descubren todo un terreno ante nosotros y nosotras es enormemente sugerente (aunque también un poco desalentador dadas las escasas fuerzas y experiencia en investigación en nuestro área)

La mirada sobre la *situación de la educación artística en el presente*, en las mismas claves con que miramos al pasado: tratar de comprender las razones de los actuales derroteros de la E.A., podemos considerarla como parte de esta primera parada.

Nos detendremos en este punto para lanzar una rápida ojeada sobre los debates que se están poniendo sobre la mesa y que dejan un enorme camino al estudio y la especulación:

Siguiendo de nuevo a Efland, hay que recordar que en Estados Unidos la educación artística como disciplina se había constituido a partir de los 80 en la referencia más clara, como alternativa a la libre expresión. En Europa y en concreto en nuestro país, las tendencias mayoritarias, todavía presentes en las propuestas curriculares oficiales tienen como referencia lo que Efland denomina “paradigma de elementos y principios del diseño”, que se soporta en la búsqueda de los elementos constituyentes del llamado lenguaje visual: línea, punto etc., heredero de la especulación plástica formalista de parte de las vanguardias más “analíticas”, más “racionalistas”. La educación artística como disciplina, en nuestro entorno, no ha llegado casi más que a círculos universitarios especializados en el tema.

En el momento actual, es también en Estados Unidos, donde se plantean lo que pueden ser las nuevas alternativas. La educación artística como disciplina, ha ido remodelándose, adaptándose a los cambios que la postmodernidad ha traído, sobre todo en la sociedad americana. Asumen conceptos de postmodernidad en arte, tienen en cuenta aspectos como la multiculturalidad tan presente en su entorno, renuncian a trabajar solamente con el “arte consagrado”, de “alta cultura” y recogen en sus unidades didácticas obras de la cultura popular de diverso origen. En cualquier caso Roger Clark, en el libro “Art education issues in postmodernist pedagogy”, califica a estas tendencias como “*reversionistas*”. Con el término indica que suponen cierta continuidad con el camino abierto en los 60 y representado por la educación artística como disciplina.

Lo que Fernando Hernández califica como “educación para la comprensión de la cultura visual”, surge también en EEUU, pero hay que marcar las diferencias con lo anterior. Clark, en la obra citada utiliza el término “*reconstruccionistas*”, para los partidarios de esta manera de entender la E. A. Reconstruccionistas, en el sentido de tener presente en sus planteamientos la idea de que la educación puede suponer un medio para la reconstrucción social, para el cambio social. Esta idea de cambio social parece presidir los caminos abiertos por autores como Kerry Freedman, Arthur Efland o Patricia Stuhr (1996). En muchos sentidos se encuentra enfrentada a posturas heredadas de la E.A. como disciplina (Ralph Smith y el concepto de Excelencia en la Educación Artística, por ejemplo) que señalan que el objetivo prioritario es dotar a los individuos de una cultura artística que les permita gozar de las producciones propias, pero también de aquellas de la alta cultura artística, históricamente consensuadas como arte.

Sintetizado mucho cabría tener en cuenta como soportes teóricos de las actuales tendencias en la concepción de la E.A. lo siguiente:

a) Desde el punto de vista del *análisis del momento histórico*, los cambios generales descritos para las sociedades “postindustriales”. Análisis sobre las características más reseñables y los conflictos abiertos por la nueva situación definida por algunos autores como postmoderna (recordamos la obra de Hargreaves de 1996).

b) Análisis de los cambios habidos en la teoría y práctica del arte, con relación al anterior auge de la modernidad (vanguardias sobre todo):

- Pérdida de la fe en el progreso
- Quebrantamiento del experimentalismo y del cambio de paradigma estético
- No necesidad obsesiva de romper con el pasado.
- Gusto por la monumentalidad y el espectáculo.
- Culto por el poder tecnológico
- Dinamismo
- Desvanecimiento de los límites del arte

Las tendencias disciplinares en EEUU en su evolución desde los años 60, ya habían contemplado el desplazamiento de intereses y quizá las rupturas entre lo que suele llamarse Modernidad y Postmodernidad en arte (Wilson 1992)

En cualquier caso la corriente reconstruccionista o educación para la comprensión de la cultura visual, mira con expresa atención al desvanecimiento de los límites del arte, a lo difuso de una enorme producción de imágenes en los medios de comunicación de masas. Mira a la idea de arte como construcción de significados sociales, como posible conformadora de identidades, que se plasma en gran manera en la producción de los medios de masas.

c) Soportes teóricos emanados desde la psicología

En cuanto a teoría de aprendizaje, en primer lugar no se pueden olvidar el efecto de los apostillamientos y críticas hechas a la obra de Piaget y la toma de conciencia de la importancia del medio social en el aprendizaje señalada por Vygotsky. Las aportaciones de Gardner sobre aprendizajes artísticos van en este sentido. También la importancia de la intervención social, de la ayuda en el aprendizaje, frente al descubrimiento individual como única vía (Recordar la obra de Ausubel). Todo esto ya lo habían contemplado las tendencias disciplinarias a partir de los 60, como plataforma para justificar la intervención frente a la “Libre Expresión”.

En cuanto a lo que se puede denominar estudios específicos sobre “conocimiento artístico”, también se rescata la obra de Goodman, Cassirer, Langer etc, para poner en evidencia que no existe una ruptura entre pensamiento lógico-racional e intuición o emoción, a la manera tradicional. El pensamiento artístico que trabaja con símbolos específicos y con la información afectiva, emotiva, ligada a lo concreto, cualitativa, tiene un carácter cognitivo, es un proceso de pensamiento inteligente. (También los teóricos que trabajan alrededor de la educación artística como disciplina, de la mano de Gardner habían hecho suyos estos principios).

Pero además de eso, en los debates actuales (sobre todo por parte de la tendencia reconstruccionista) se mira a la obra de psicólogos como Bruner en sus últimas producciones y a antropólogos como Geertz. Les interesa la idea de que no es posible enten-

der la psicología individualmente, al margen de la cultura y del medio social (Bruner, 1991-1996). El arte como proceso de pensamiento, tampoco debe de estudiarse como comportamiento individual (desde la psicología). De Geertz (1983) recogen especialmente la idea de que el arte es un mediador cultural. Es una representación del mundo que nos ayuda a comprenderlo, al igual que otros productos culturales.

Esta reflexión les lleva a considerar como tarea específica de la educación artística el acercamiento al arte no solo como análisis formales, técnicos etc, sino en su faceta de constructora de significados sociales. No se puede obviar la tarea de descifrar, deconstruir la visión del mundo que está implícita en los productos artísticos (y en los de los fronterizos medios de masas). También se desprende la idea de la necesidad de comprender el arte en su contexto histórico y social. También en el contexto actual. Mirar el arte actual, los productos de la cultura visual, bajo las claves del momento en que se están produciendo.

d) Las ideas pedagógicas.

Si la educación artística como disciplina se soportaba sobre todo en sus comienzos, mas bien en una visión racionalista, productivista de la educación (que sea efectiva, que de verdad produzca individuos artísticamente cultos), la corriente reconstructivista va a mirar claramente a los estudios hechos desde la teoría crítica. Además de tener presentes los aportes hechos sobre todo desde sociología de la educación por autores como Bernstein, Apple, Bourdieu, Dreeben etc. al respecto de las relaciones entre conocimiento, poder y dominación, la orientación reconstruccionista, adopta una postura activa, digamos militante, en la línea de lo que plantean autores como Giroux (1988, 1994), que explícitamente reclaman el importante papel del profesorado en la tarea crítica, como base de la reconstrucción de nuevos parámetros sociales, en pos de una sociedad mas justa.

Por otro lado, es importante la atención prestada a la diversidad, a las culturas populares como base de la enseñanza. Se señala el interés de tener muy en cuenta la cultura cercana al alumnado como punto de partida del aprendizaje, en lugar de ignorarla para adiestrarlo en la “alta cultura”, mucho mas lejana y elitista. En el terreno artístico pasaría por cuestionar un currículum soportado solo en lo que la sociedad, hasta ahora, ha decidido que es “arte”, para comenzar por producciones consideradas marginales, por producciones de los medios de masas. También por las miradas, reflexiones, discursos y producciones de colectivos tradicionalmente apartados de los círculos consagrados artísticamente, como los colectivos de mujeres (miradas desde el feminismo), homosexuales, etnias diversas, etc.

Desde el reconstruccionismo se plantea la redefinición del objeto de la educación artística: Comprender para transformar. Comprender en el sentido de tomar conciencia y postura ante los valores culturales y políticos que portan los artefactos estéticos. En este sentido la Educación Artística se presenta como vehículo para la restauración social: comprender el imaginario existente y generar alternativas.

En cuanto a las metodologías, ponen el énfasis en la interpretación en detrimento de la producción. Frente al análisis formalista, la deconstrucción como método de interpretación.

Me gustaria que esta rápida revisión sirva para poner de relieve o nos ayude al menos a intuir la riqueza de los debates que están ahora sobre la mesa y sobre los que seria posible intervenir en la investigación:

- Debate sobre la situación de la E.A. en el momento actual, en referencia al sistema educativo en general, en referencia a las prácticas artísticas.
- Debate sobre el objetivo de la E.A. en la postmodernidad
- Debate sobre el objeto de estudio de la E.A.
- Debate sobre la excelencia de la E.A.
- Debate sobre los métodos en la E.A.
- Debate sobre su transcendencia social
- Género y educación Artística
- Educación artística y multiculturalismo
- Microculturas y estéticas en los entornos de enseñanza

EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO

Otro terreno, en este caso con una larga trayectoria de investigación es el del aprendizaje artístico. En realidad hay que decir que una buena parte de esos estudios se han limitado al llamado “dibujo infantil”.

El dibujo o la representación gráfica ha sido abordado desde diferentes perspectivas: La mayor parte de las veces los estudios han derivado de la curiosidad por unas formas de representación características, en las que los autores desde distintos entornos (educativos, psicológicos, artísticos) han fijado su atención, a partir de una nueva consideración de la infancia y una paulatina escolarización desde el pasado siglo, además de razones desde la práctica artística del momento.

La producción bibliográfica mas extensa se centra en la descripción de las características de lo que los niños y las niñas producen de forma espontánea y en el empeño por distinguir diferentes periodos o etapas, mas o menos homogéneas y universales por las que atravesaria el dibujo infantil, bajo la influencia de la psicología evolutiva, sobre todo de la monumental obra de Piaget. Podrian citarse clásicos como Luquet o Lowenfeld entre los mas conocidos.

Ya hemos señalado anteriormente la influencia de las revisiones de la obra de Piaget o la toma de conciencia de las aportaciones de Vygotsky, de las que se harán eco Gardner y colaboradores para resituar los estudios del aprendizaje artístico, tal y como se recoge en obras como “Educación artística y desarrollo humano” de 1990. También por supuesto, la especificidad del conocimiento artístico y por tanto de su posible trayectoria de desarrollo propia (Gardner y colaboradores del “Proyecto Zero”).

Dennie Palmer Wolf, se refiere a estos cambios en un artículo recogido por Hargreaves (1991), “El aprendizaje artístico como conversación”, en el cual señala cómo, desde su punto de vista, ha sido un error abordar los estudios relativos al desarrollo artístico o al aprendizaje de las artes de forma compartimentada. Con respecto a la infancia podemos encontrar estudios sobre el desarrollo del dibujo en los niños, estudios sobre la percepción pictórica y sobre la comprensión que los niños y las niñas tienen sobre el arte visual, pero en palabras de la autora, “son raras, si existen, las observaciones o experimentos que contemplen todas estas habilidades en los mismos niños, o aún más importante, las conversaciones o influencias mutuas respecto a estas habilidades”.

La autora pone de relieve la necesidad de contemplar las influencias mutuas que se establecen entre tres aspectos de la actividad artística:

La perspectiva del observador/a

La perspectiva del productor/a

La perspectiva del investigador/a reflexivo/a

Será precisamente esta mirada la que presida las líneas actuales de investigación sobre la producción de los niños y niñas de autores como Gardner H., Winner E., Wilson B. y M., Freeman N.H., Cox, Wallon, Lurcat etc. En cuanto a las metodologías, derivarán hacia modelos experimentales y de observación cualitativa, frente a los descriptivos cuantitativos tradicionales.

Esta perspectiva, relacionar la percepción con la producción y con la observación reflexiva, permite también poner la atención en otro aspecto importante desde nuestro punto de vista y que no ha sido suficientemente contemplado y es la interacción social en los aspectos anteriormente señalados. El propio hecho de estar inmersos en un mundo lleno de imágenes desde el nacimiento, como productos culturales de la sociedad en la que los niños y las niñas se desarrollan, no puede pasarse por alto a la hora de enfrentarse a las tareas artísticas. La conciencia precoz de que las imágenes significan cosas, precede a los primeros intentos representativos y permanecerá como preocupación prioritaria en los primeros años. Además los niños y las niñas no se enfrentan solos a las imágenes. Estas en muchos casos se soportan en las palabras, en el lenguaje y en muchos otros casos, los adultos intervenimos en la lectura que los más pequeños y pequeñas hacen de ellas. Margalef (1987) se refiere a la importancia dada por Vigotsky a las relaciones entre el adulto y el niño, en su estudio sobre la percepción de obras artísticas por los pequeños. Recuerda Margalef la importancia que concede Vigotsky a la conducta de imitación por parte del niño y de la conducta de ayuda por parte de los adultos para dilucidar los procesos cognitivos en general y los perceptuales en particular. También es innegable nuestra intervención directa en los procesos de dibujo e interpretación de sus obras. La influencia del entorno: estereotipos que funcionan entre un colectivo, los que toman de los libros, TV etc tienen un enorme peso. Mas adelante, será la construcción que la sociedad haya hecho del arte, de los sistemas de representación en general, la que empiece a ocupar la atención de los escolares y sus expectativas con respecto a lo que debe ser o no una buena obra llegarán a mediatizar tanto su actuación, que en muchos casos terminarán con la “huida” de la producción plástica en la adolescencia.

Los pormenores de los procesos de aprendizaje artístico en el terreno de la producción, tal y como venimos señalando, se presenta como un inmenso campo de estudio si se contempla desde esta dimensión social. También los procesos de lectura y comprensión de los mensajes artísticos.

Reconduciendo la estéril trayectoria de los trabajos cuantitativos hechos por la “estética experimental” en materia de respuesta estética durante décadas, hay que citar las aportaciones de autores como Parsons (1987) o Housen (1992).

Se trata mas bien de analizar las construcciones que las personas hacemos sobre el arte, analizar cómo se articulan esas construcciones, cómo se desarrollan y cambian, alrededor de grandes bloques como:

- .- la expresión de las emociones
- .- el tema, la materia de estudio
- .- el medio, la forma, el estilo
- .- la naturaleza del juicio
- .- el papel del autor/a, la subjetividad.

De nuevo aquí las metodologías de índole cualitativa, resultan mas idóneas para pormenorizar los procesos de apreciación estética y la elaboración de las concepciones sobre arte de los individuos.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL CURRÍCULUM

Sin entrar en la amplitud de los enfoques y posibilidades de estudio abiertos sobre el tema del currículum, nos aproximaremos, por economía, a los puntos mas significativos desde la situación actual de la educación artística.

Siguiendo un cierto orden con respecto a lo expuesto ya en las líneas anteriores, nos encontramos en primer lugar con la aproximación histórica, para revisar aspectos ligados a la construcción social del currículum también en Educación Artística. Un ejemplo sería el trabajo de Freedman (1987). Las razones de la concreción del currículum en diversos ámbitos y situaciones, son un interminable campo de trabajo para la investigación en nuestra área.

En las aproximaciones desde la psicología al conocimiento artístico, en el terreno de su especificidad, se puede situar también la obra de Efan de 1996: “El currículum en red, una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje”. El autor señala las diferencias entre materias en cuanto a su estructuración interna y discute la adecuación de modelos como la espiral para la educación artística.

En cuanto a la discusión, ya vieja sobre la conveniencia de plantear el currículum apoyado en objetivos muy específicos de aprendizaje, no hay que olvidar las aportaciones de Eisner (1983) en “Los Objetivos educativos, ¿Ayuda o estorbo?”,

donde se encuentran reflexiones sobre lo sugerente de las enseñanzas artísticas para hacernos pensar sobre la estructuración curricular.

De todos modos los cambios de paradigma o las revisiones que las propuestas postmodernas traen de la mano, despliegan toda una problemática curricular con temas de enorme importancia:

- Los valores latentes del currículum en educación artística
- La interdisciplinariedad y la relación con otras materias
- El papel de la práctica en los nuevos modelos curriculares
- La adecuación del currículum a una enorme diversidad de colectivos y situaciones

EL ANÁLISIS DE LOS ENTORNOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LOS PROBLEMAS DE LA PRÁCTICA

Para finalizar, no podemos pasar por alto la necesidad de estudio específico de los entornos de educación artística o, utilizando mas ampliamente el término: educación estética.

La demanda de la educación artística, en lo que a formación universalizada se refiere, no solo se ha canalizado en las estructuras educativas: primaria, secundaria y superior, sino que se muestra en un sinfín de entresijos de la malla social, de muy distinto carácter:

1. Educación en el tiempo de ocio:
 - talleres diversos (públicos o privados), aulas de cultura, etc.
 - extensión cultural realizada por las instituciones (cursos, seminarios etc.).
2. Función pedagógica de los museos y galerías, con un amplio espectro de realidades y experiencias.
3. Divulgación artística y/o crítica realizada por los medios de masas, etc.

Las aproximaciones a la investigación desde la antropología, la sociología o la historia, son sin duda una herramienta útil para la comprensión de las peculiaridades de estos diversos entornos de educación artística, como paso previo a los cuestionamientos prácticos.

Sobre la práctica actual, es evidente la necesidad de investigación, también y sobre todo en la enseñanza institucionalizada (primaria y secundaria). Los enormes problemas de formación del profesorado, el desinterés de las instituciones, las concepciones sobre el arte y la educación artística de la comunidad educativa en general, la pobreza de infraestructura etc. se suman como factores a analizar detenidamente si queremos comprender mejor el futuro al que nos enfrentamos.

REFERENCIAS

- Bayo Margalef, J. (1987). *Percepción, desarrollo dognitivo y artes visuales*. Barcelona: Anthropos.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1991.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- Clark, R. (1996). *Art education issues in postmodernist pedagogy*. Reston, Virginia: NAEA.
- Debray, R. (1991). *Vida y muerte de las imágenes. Historia de la mirada en occidente*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Efland, A. (1990). *A history of art education. intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (1993). *Educación artística y currículum, nuevas perspectivas. Curso impartido en la Facultad de Bellas Artes de Sevilla*.
- Efland, A. (1995). El currículum en red: una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje. *Kikirikí*, 42-43, 96-109.
- Eisne, E. (1967). Los objetivos educativos. ¿Ayuda o estorbo?. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983.
- Freedman, K. (1987). Art education as social production: culture, society and politics in the formation of curriculum. En T. S. Popkewitz, *The formation of school subjets*. New York: Falmer Press.
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in jounng children. Analysis of spatial skills and drawing processes*. London: Academic Press.
- Freeman, N. H.; y Cox, M. V. (1985). *Visual order: The nature and development of pictorial representation*. Cambridge: University Press.
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Gardner, H. (1982). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Geertz, C. (1983). Arts as a cultural system. En *Local knowledge*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. (1993). *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Goodson, I. (1995): *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Hargreaves, D. J. (1991): *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Housen, A.; Yenawine, P.; y Miller, N. (1992). *MOMA school program. evaluation study Report II*. New York: The Museum of Modern Art
- Hernandez, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Sevilla:M.C.E.P.
- Hernandez, F.(1994). *La historia de la educación artística: Recuperar la memoria para comprender el presente. I Jornadas sobre Historia de la Educación Artística*. Barcelona: Facultad de Bellas Artes.
- Marias, F. (1996). *Teoría del arte II*. Madrid: Historia 16.
- Parsons, M. J.(1987). *How we understand art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, B. (1992). *Educación artística como disciplina*. Curso impartido en la Facultad de Bellas Artes de Sevilla.
- Winner, E. (1982). *Invented worlds: the psychology of the arts*. Cambridge: University Press.