

**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES: CONCEPCIONES TEÓRICAS Y
METODOLÓGICAS****TEACHING VISUAL ARTS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONCEPTIONS**

Rosa Cubillo López

Universidad de La Laguna. rcubillo@ull.edu.es

Resumen: Las corrientes teóricas y metodológicas que han definido la enseñanza de las artes visuales en España son: el modelo logocentrista, centrado en el hecho artístico y sus productos para formar especialistas; el modelo expresionista, el cual sitúa al sujeto en el centro de la acción formativa para promocionar el desarrollo de la creatividad y la personalidad del individuo; el modelo filolingüístico centrado en el poder narrativo de la imagen, que sostiene que el arte es un lenguaje y cuyo interés es la comunicación. Actualmente se está desarrollando una nueva tendencia en la que el objeto de estudio es la cultura visual y que entiende el arte como hecho cultural. Su propósito fundamental es el de proporcionar a los estudiantes herramientas para una comprensión crítica de las representaciones visuales, de sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vinculan. Este abanico de posibilidades plantea el dilema de qué orientación seguir en la educación de las artes visuales en Secundaria.

Palabras Clave: Artes visuales, tendencia educativa, educación artística, desarrollo, cultura visual.

Abstract: The theoretical and methodological trends that have defined the visual arts education in Spain are: the logocentric model, focusing on the artistic fact and its products to form specialists; Expressionist model, which places the subject in the center of the training to promote the development of creativity and personality of the individual; the model "filolingüístico" that understand art as a language, and it's centered on narrative power of the image, which holds that art is a language and whose interest is communication. It's currently developing a new trend in which the object of study is the visual culture that understands art as a cultural fact. Its main purpose is to provide students with tools for a critical understanding of visual representations of their social functions and relations of power to which they are linked. This range of possibilities raises the dilemma of what direction to follow in visual arts education in high school.

Keywords: Visual arts, education trend, art education, development, visual culture.

(Recibido diciembre 2010. Aceptado enero 2011)

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES: CONCEPCIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Rosa Cubillo López

Introducción

En el presente artículo se despliega un mapa sintético de las corrientes o tendencias de la educación artística más extendidas en el panorama nacional. Así, esta cartografía podrá ser utilizada como una herramienta que sirva de ayuda para una mejor comprensión de las distintas formas de entender *por qué* y *cómo* se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje del conocimiento de las artes visuales.

Para profundizar en ellas y saber más de lo que en estas páginas podemos exponer, os recomiendo la lectura de los siguientes textos:

- en primer lugar os sugiero el capítulo firmado por José María Barragán (1997) bajo el título “Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias”, conformador del libro *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*;
- en segundo lugar el también interesante libro escrito por Arthur Efland (2002) en 1990 y traducido y editado en España con el título *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*;
- resulta igualmente complementaria para conocer la incidencia de los distintos modelos educativos en España la lectura del capítulo “La historia de las materias curriculares: para comprender las concepciones de la educación artística”, en el libro de Fernando Hernández (2000) *Educación y cultura visual*;
- por último está el completo trabajo de Imanol Aguirre (2005) titulado *Teorías y prácticas en educación artística*.

Conocer y comprender las distintas tendencias en el ámbito de la educación artística os permitirá posicionarnos de manera consciente en el rol de formadores de los futuros hombres y mujeres para nuestra sociedad cambiante.

1. El lugar de la teoría y la metodología en la didáctica de las artes visuales

El trabajo del educador es una de las labores más comprometidas pues se ejerce directamente con las personas a las que se pretende formar. Esta realidad precisa establecer la dirección que queremos y/o debemos tomar en la tarea formativa. Para ello, en la historia de la educación y, por tanto, también en el caso que nos compete de la educación artística, se han desarrollado prácticas educativas sustentadas en teorías cuyo conocimiento y comprensión se hace más que necesario.

Las teorías educativas y sus modos de educar están íntimamente ligados. Es decir, no hay práctica sin teoría en la que se base como tampoco hay teorías que no hayan surgido de prácticas concretas. El propósito de las teorías educativas, sustentadas en filosofías que proponen un modelo de persona, es el de comprender cómo se produce el aprendizaje para describir métodos que permitan que la instrucción sea más efectiva para formar esa persona. Así, en la didáctica de las artes visuales la teoría educativa sirve para guiarnos en nuestra práctica educativa, recomendándonos lo que tenemos que hacer y orientando nuestros modos de hacer reales. La teoría construye un puente entre la práctica educativa y la investigación, proporcionándonos nuevas formas de pensar los problemas educativos.

2. Principales corrientes teóricas y metodológicas de la educación artística contemporánea

2.1 CORRIENTES DERIVADAS DE LAS TRADICIONES DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA. EL MODELO LOGOCENTRISTA

El hecho artístico y sus productos son el centro de interés de esta tendencia en la educación artística. Por lo tanto, el objetivo principal de este modelo es el de dotar a los individuos de las herramientas y los saberes necesarios para conocer y producir objetos artísticos.

Esta tendencia formativa ha conducido la educación artística europea, enraizada en la instrucción sobre los secretos del oficio y en el adiestramiento de especialistas competentes en el campo de las artes, desde la Edad Media hasta el siglo XX.

2.1.1 Fundamentos del modelo logocentrista

El modelo logocentrista ancla sus cimientos en una concepción propia del arte, sustentada por la fuerte incidencia de la tradición racionalista cartesiana y por la búsqueda del ideal clásico características del contexto cultural de la Europa del siglo XVII y XVIII en el que ve la luz. Esta teoría considera que el hecho artístico no tiene su origen en la acción intuitiva y/o innata del individuo sino en el conocimiento y la puesta en práctica de las reglas y principios del arte, como son la proporción y la armonía, ambos de carácter universal, que pueden ser identificados por el especialista y que están directamente emanados del uso de la razón. En consecuencia, el principal propósito de este modelo de educación artística consiste en que el educando conozca, adquiera y domine los criterios y las normas que determinan la cualidad estética en las artes, independientemente de los intereses o deseos individuales del estudiante. El conocimiento de dichos preceptos guarda un doble interés. Resulta ser tan útil para el espectador que disfruta de las obras de arte, quien se convierte en conocedor del mundo del arte, como para el artista que las produce, lo que le permite conseguir el ideal de belleza en sus producciones artísticas.

2.1.2 Estrategias metodológicas del modelo logocentrista

Es (...) una concepción del arte plenamente centrada en los aspectos de la producción, en la que el artista no es sino un instrumento más en la configuración de la obra. De ella se derivan para la educación artística unos patrones formativos plenamente logocentristas, cuya finalidad exclusiva es velar por una correcta transmisión de los saberes materiales e instrumentales, dejando al sujeto creador en un segundo plano. (Agirre, 2005: 206)

Para la consecución de sus fines, este modelo educativo del que nos ocupamos se sirve de diferentes estrategias metodológicas de entre las cuales Agirre (2005: 206-207) destaca las siguientes:

- *Respeto por la norma y el procedimiento*

La prescripción normativa en esta concepción de la educación artística se extiende tanto al *qué hacer*, por lo tanto a los temas que puede abordar el arte, como al *modo de hacer*, respetando la forma, la norma y los procedimientos establecidos, y dejando a un lado los antojos personales. "Es decir, no se trata sólo de que el educando adquiera determinadas habilidades artísticas, sino de que haga un 'uso legítimo' de las mismas" (Agirre, 2005: 206).

- *La dirección sabia y experta*

Con el propósito de garantizar la calidad de los saberes que se transmiten en el seno de modelo educativo que describimos se hace necesaria la acción directiva de un maestro o profesor especialista, conocedor de dichos saberes e instructor eficaz. Estas cualidades le legitiman como autoridad en el proceso instructivo, a la vez que imprimen a la formación artística un fuerte carácter de especialización (Barragán, 1997: 173).

- *La metodología precisa*

Nada se deja al azar en este modelo pedagógico, sirviéndose generalmente para ello de una secuenciación de tipo acumulativo que va de lo fácil a lo difícil, del rigor a la libertad o de la síntesis al análisis. De este modo, la imitación añadida a la progresión en la dificultad establecen las estrategias metodológicas que aseguran la adquisición amplia y profunda de los conocimientos y destrezas que interesa transmitir.

- *El ejercicio frecuente*

Bajo la premisa de que a hacer se aprende haciendo, este modelo mantiene una clara orientación productivista para afianzar, así, el progreso en la adquisición de conocimientos a través del ejercicio frecuente.

2.1.3 *Revisión del modelo logocentrista en los Estados Unidos: La educación artística basada en las disciplinas*

Por otro lado, en las últimas décadas del siglo XX surge en los Estados Unidos de América una versión actualizada de este modelo logocentrista para la educación artística, principalmente en la escuela primaria. Esta adaptación aparece bajo la denominación de Educación Artística Basada en las Disciplinas (DBAE, Discipline Based Art Education). Su principal objetivo es que los niños y las niñas adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades necesarias para la comprensión y apreciación del arte. "Se puede ver la DBAE como una respuesta al reto de la excelencia" (Efland, 2002: 371). Su importancia radica, por un lado, en la consideración de la educación artística como una disciplina del currículum que consta de contenidos y cadenas de aprendizaje claramente definidos y secuenciados en todos los ciclos escolares; y, por otro, en el ordenamiento de la sistematización de estudio del arte en torno a cuatro ámbitos formativos: el taller o la creación artística, la historia del arte, la estética y la crítica del arte.

Se han dirigido críticas hacia la educación artística basada en las disciplinas

(...) por el tono conservador de sus propuestas y por su tendencia a concebir la educación artística como el estudio de los logros culturales del pasado avalados por expertos acreditados. Los críticos (...) han sostenido que la DBAE y la iniciativa de la excelencia tienden a convertir la enseñanza del arte en una ocupación pasiva, tal como se refleja en la menor importancia que asignan a las actividades en taller artístico. Tales cuestiones siguen siendo actualmente objeto de un encendido debate. (Efland, 2002: 373)

2.2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD Y LA PERSONALIDAD DEL INDIVIDUO. EL MODELO EXPRESIONISTA

Para el niño el arte es, primordialmente, un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante. Los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento. Un niño ve el mundo en forma diferente y, a medida que crece, su expresión cambia. (Lowenfeld y Brittain, 1980: 20)

El modelo educativo descrito anteriormente será discutido internacionalmente, sobre todo su presencia en la Educación Primaria, a partir de la victoria de los aliados en la II Guerra Mundial. El deseo de no volver a vivir actitudes políticas totalitarias lleva a autores como Stern¹, Read² o Lowenfeld³ a proponer que las nuevas generaciones sean educadas en la libertad *por medio del arte* (Hernández, 2000: 76).

El modelo expresionista (Agirre, 2001; Hernández, 2001) defiende que la naturaleza de la práctica artística reside en la transmisión y expresión de los sentimientos o emociones del sujeto, situando a éste en el centro de la acción formativa. Su idea central es, en consecuencia, la valoración de la educación artística como medio perfecto para el desarrollo del alumno como persona.

Libertad, sensibilidad, originalidad, creatividad, naturalidad, espontaneidad, imaginación y genialidad son, por ello, los conceptos claves de la opción educativa basada en la autoexpresión que están estrechamente entrelazados en la densa maraña romántica. Desde esta perspectiva formativa, la adquisición de la capacidad de obtener experiencias

¹ Teórico de la educación artística y autor de múltiples publicaciones al respecto, Stern puso en marcha hace más de cincuenta años un espacio privilegiado para el estímulo del desarrollo natural de lo que él ha llamado "la Formulación". Este lugar es el *Closlieu*. <http://www.arnostern.com/>

² En 1944 publicó su famoso *Educación por el Arte*, cuya tesis central es que toda educación debe basarse en el arte.

³ En sus varias publicaciones Lowenfeld dedica una especial atención al desarrollo de la imaginación creadora. Su obra más celebrada es *Desarrollo de la capacidad creadora*, que vio la luz por primera vez en 1947.

estéticas se basaría, por tanto, en el cultivo de la dimensión emocional del ser humano y el libre desarrollo de las facultades creadoras innatas del individuo. Un estilo educativo opuesto al anterior, que no cree en que la función principal de la educación artística consista en la transmisión de normas y conocimientos, subordinando la adquisición de saberes y destrezas a la experiencia individual del sujeto creador. (Agirre, 2005: 219)

Se trata del modelo más extendido aún en las propuestas de educación artística de las etapas iniciales, cuyo pensamiento se sitúa entre nosotros hacia la mitad de los años sesenta de la mano de profesores de “dibujo” y “trabajos manuales” en busca de alternativas a la educación limitadora impuesta por el sistema franquista (Hernández, 2000). Son muchas durante ese periodo las ediciones, de autores franceses sobre todo, que aparecen en castellano y que sirven de base a la Perspectiva Expresionista en la educación artística.1.

2.2.1. Fundamentos del modelo expresionista

La tendencia expresionista se sustenta en una concepción rousseauiana del niño.

Rousseau aparece como el creador de la teoría contemporánea de la infancia y de las bases del tratamiento de la misma, de la llamada escuela liberadora. En El Emilio aparece una de las primeras concepciones sobre el desarrollo que incluía conceptos como estadios y maduración y que comprende cuatro estadios en el desarrollo de un muchacho de ficción: infancia, niñez, niñez tardía y adolescencia. (Hernández, 1998: 142).

Agirre (2005: 220-222) ordena de la siguiente manera los principios pedagógicos empleados en este modelo:

Los objetivos

- Dirigido al desarrollo de la identidad individual, promoviendo el desarrollo de la autoconfianza, la autoestima y la identificación con el trabajo, y colectiva, ya que el cambio social y el proyecto antropológico se sustentan desde la Ilustración en un sujeto educado en la autonomía y la libertad.
- Desarrollo libre de la creatividad y la autoexpresión. La acción educativa apunta hacia la manifestación natural y sincera del niño mediante el uso libre de sus facultades creativas.

Los contenidos

- Renuncia a la instrucción artística en beneficio de la expresión plástica. No es una educación artística propiamente dicha, ya que no se utilizan los contenidos típicos de la instrucción artística –el estudio de los clásicos, las observaciones de la naturaleza o las reglas de composición- en beneficio del trabajo espontáneo y libre.
- El centro de la propuesta pedagógica es el sujeto creador y no el producto creado, presentando una clara orientación antropocéntrica, frente al logocentrismo de la tendencia anterior.
- El dibujo es concebido como vía de expresión. No se trata, por tanto, de un contenido de aprendizaje sino de un medio para la autoexpresión.

Los métodos

- Orientación lúdica del aprendizaje, impulsando procedimientos centrados en el juego y el estímulo placentero así como la creación de entornos y actitudes cordiales.
- Confianza en la natural creatividad infantil. Se entiende que la falta de desarrollo de su creatividad es debida a la intervención de los adultos, manifestándose en el recurso infantil a los estereotipos.
- Favorecedor de la autoexpresión frente a la imitación. La imitación de modelos previos inhibe el descubrimiento y la exteriorización por parte del niño, mediante la práctica artística, de emociones y sentimientos
- Aprendizaje mediante la acción frente al aprendizaje por contemplación. No se trata del adiestramiento a través de la práctica constante sino de la consecuencia lógica de esta metodología creativa basada en la espontaneidad, huyendo de la observación de las obras de arte o la naturaleza.
- Desvanecimiento de la disciplinaridad curricular a favor de la libertad creativa, ordenando el proceso educativo según el desarrollo evolutivo del individuo, que no de la articulación temática.

- Rechazo de la evaluación, ya que en correspondencia con los objetivos fundamentales citados no es preciso establecer criterios de evaluación. Así, se aleja la atención del alumno y sus producciones del sistema de calificaciones escolares, garantizando que el niño actúe con plena libertad, que revele sus sentimientos y emociones sin censura.
- La función del educador es favorecer el autodescubrimiento infantil y estimular la profundidad de su expresión (Lowenfeld, 1947: 88). No es necesario que el educador sea un experto en arte, sino capaz de comprender las necesidades del alumno. Su intervención en el proceso educativo se manifiesta motivando, proporcionando variedad de materiales y garantizando la libre expresión.

Creative and Mental Growth de Lowenfeld tuvo siete ediciones sucesivas, las últimas cuatro a cargo de su alumno Lambert Brittain. Su éxito se debía al hecho de que proporcionaba una base para comprender el arte infantil en términos de un desarrollo. Lowenfeld describía estos estadios con palabras accesibles y los ilustra con ejemplos de dibujos y pinturas realizados por niños. También prescribía actividades artísticas adaptadas psicológicamente a estos estadios de desarrollo.

De este modo, un profesor con un conocimiento mínimo de arte podía dar clases de educación artística si aprendía a motivar a los niños y si tenía unas expectativas razonables sobre lo que los niños eran capaces de hacer en cada etapa de su desarrollo. Lowenfeld hizo probablemente más que ningún otro individuo de su siglo por dar confianza a los profesores para enseñar arte. (Efland, 2002: 345)

2.3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CENTRADA EN LA IDEA DEL DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN Y LA ALFABETIZACIÓN VISUAL. EL MODELO FILOLINGÜÍSTICO

El avance de las nuevas tecnologías de la mecánica industrial ha producido mejoras revolucionarias en el campo de la producción, reproducción y difusión de imágenes. El hecho de que nuevas áreas como la fotografía, el cine o los medios de comunicación se hayan incorporado definitivamente a principios del siglo XX al ámbito de la experiencia artística ha promovido la necesidad de una educación de tipo visual. Esta extensión de los límites del arte significó igualmente la apertura de los intereses de la educación artística. De este modo surge este nuevo modelo formativo, centrado en el poder narrativo de la imagen y sustentado en la idea de que las artes son una forma más de lenguaje, complementando los anteriores y promoviendo una perspectiva filolingüística de las artes. Así, esta propuesta se centra, más que en el objeto artístico o el sujeto creador, en el hecho de la comunicación.

2.3.1 Fundamentos del modelo filolingüístico

La base principal sobre la que se sustenta esta corriente educativa artística es el atrayente postulado de que *el arte es un lenguaje*.

(...), cada sistema de comunicación tiene un código, un procedimiento clave que conocen tanto el receptor como el emisor y que hace posible tanto el intercambio de información entre ellos como la creación de conocimiento a partir de dicho código. Pues bien, el lenguaje visual es el código específico de la comunicación visual; es un sistema con el que podemos enunciar mensajes y recibir información a través del sentido de la vista. (Acaso, 2006: 25)

Aunque los teóricos de la comunicación visual encuentran dificultades para establecer y definir los elementos constitutivos de este lenguaje, parece que hay consenso en la consideración de algunos de ellos como básicos: el punto, la línea, la superficie, el color, la luz, la textura. Según afirma Dondis (1973) en su libro *Sintaxis de la imagen*, estos elementos coordinados entre sí darán lugar a una suerte de “estructuración de una gramática de las formas, que haga posible la determinación de códigos visuales aptos para la intercomunicación entre los más aptos sectores de la sociedad” (Dondis, 1973: 5).

En efecto, la articulación o sintaxis de los elementos básicos según los principios del ritmo, simetría, peso y equilibrio, movimiento y dirección, y organización espacial, es clave para la significación de los mensajes visuales. “Elementos y sintaxis constituyen, de este modo, todo un sistema que permite el análisis formal y la producción consciente de mensajes que, a decir de los defensores de tal perspectiva teórica, constituye la esencia de lo plástico y la base del único método de análisis legítimo realizable desde la perspectiva de una teoría de la imagen” (Agirre, 2005: 255).

En el seno de esta concepción general del arte como lenguaje visual, se ha puesto el énfasis en el estudio de su impacto en sus usuarios, es decir, en el desarrollo de la *psicología de la percepción* visual, entendiendo ésta como una forma de conocimiento.

Así, las dos ideas que alimentan el nuevo modelo educativo son: por un lado, que la expresión artística en sus distintas variantes responde a una estructura que funciona y actúa de manera similar a la de otros lenguajes; y que los mecanismos de la percepción nos permiten ir más lejos de la apariencia de las imágenes y comprender esa estructura o sintaxis que las construyen, por otro.

En consecuencia, el objetivo formativo prioritario de este modelo para la educación artística es el de proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para la comprensión y dominio de la “gramática” que se esconde bajo la apariencia formal de las imágenes, ayudándolos así en la competencia tanto en la *emisión* como en la *lectura* de los mensajes visuales.

Así, los objetivos básicos de este programa de alfabetización visual se traducen en los siguientes (Agirre, 2005: 256):

- Habilidades del ver-observar
- Habilidades de lectura para leer las imágenes.
- Habilidades de escritura para emitir mensajes visuales
- Habilidades para hablar de las imágenes y sobre las imágenes.

2.3.2 Estrategias metodológicas del modelo filolingüístico

El objeto de la alfabetización es *el alfabeto visual*, es decir, los signos que se organizan semánticamente en las imágenes por medio de los elementos y los principios del lenguaje visual. Así, las estrategias metodológicas se dirigen hacia el estudio del funcionamiento de dichos signos y al análisis de los resultados de la percepción de su ordenamiento, promoviendo la experimentación y combinación consciente de los distintos elementos que conforman a las imágenes. Sirviéndose para ello de la dirección de un experto así como de la sistematización curricular, se comienza trabajando las posibilidades con el punto y se termina estudiando la complejidad de la composición.

Este modelo formativo incluye, junto con las obras de arte, el nuevo catálogo de producciones gráficas como son la fotografía, el cine, el cartel, etc., compartiendo todas ellas protagonismo.

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. (Barragán, 1997: 206)

2.4 LOS MOVIMIENTOS DE RECONSTRUCCIÓN DISCIPLINAR. EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA CULTURA VISUAL

A pesar de las diferencias sustanciales de los distintos modelos descritos hasta ahora, no cabe duda de que todos ellos tienen un importante punto de encuentro en su valoración del objeto de estudio. Esta coincidencia estriba en la consideración de las artes y sus productos como hechos autónomos que derivan de la relación entre el sujeto creador y el objeto creado.

Sin embargo, en las dos últimas décadas aproximadamente, han comenzado a surgir opiniones que ponen en duda esta apreciación compartida desde siglos atrás que considera a este binomio como único centro de atención de la tarea educativa en las artes, y que proponen extenderlo a la presencia de la cultura en el hecho artístico. Así, una nueva perspectiva educativa se está conformando, la cual no entiende el arte como un saber reglado, ni como expresión interna del individuo, ni como un lenguaje, sino como hecho cultural.

Esta propuesta educativa vinculada a la cultura visual se nutre de la investigación postmoderna sobre educación, basada a su vez en los estudios culturales, en concreto en este caso en el nuevo ámbito disciplinar denominado “estudios de cultura visual”. En el panorama internacional, sus máximos defensores son Paul Duncum o Kerry Freedman (2006). En España es el profesor de la Universidad de Barcelona Fernando Hernández, quien ha escrito el libro más importante sobre esta corriente educativa

en lengua española y del que se publica su primera edición en el año 2000: *Educación y cultura visual*. En él, su autor sostiene que

Este enfoque trata de acercarse a todas las imágenes y estudia la capacidad de todas las culturas para producir imágenes en todas sus manifestaciones sociales. Lo que supone reconocer a todas las culturas como productoras de imágenes en el pasado y en el presente y valorar la importancia de conocer sus significados, para reconocer su valor cultural.

(...) la Cultura Visual tendría, por tanto, un objeto de estudio caracterizado por los artefactos materiales (edificios, imágenes -fijas y en movimiento-, representaciones en los medios de comunicación de masas, las performances...) producidos por el trabajo, la acción y la imaginación de los seres humanos con finalidades estéticas, simbólicas, rituales o político-ideológicas. (Hernández, 2000: 140-141).

2.4.1 Fundamentos del modelo educación artística y cultura visual

Fernando Hernández (2007) nos propone en su último libro, *Espigador@s de la cultura visual*, prestar atención a cuatro focos de interés que reclaman otra narrativa para la educación de las artes visuales. Éstos son:

- a) “La relevancia que han cobrado las representaciones visuales y las prácticas culturales de la mirada en las construcciones de sentido y en las subjetividades en el mundo contemporáneo.
- b) El papel de las manifestaciones de cultura popular en la construcción de las subjetividades de la infancia y la juventud.
- c) Las nuevas necesidades de la educación en unos tiempos inciertos y para unos sujetos en tránsito, para quienes aprender resulta con frecuencia una obligación y en muy pocas ocasiones una experiencia apasionante.
- d) Las propuestas de los productores visuales (dentro y fuera del campo de las artes) que cuestionan los límites de las artes visuales y, sobre todo, la importancia de “lo visual” y la visualización en las sociedades contemporáneas. (Hernández, 2007: 25).”

2.4.1.1 La importancia de lo visual en el mundo contemporáneo

Hablar sobre “lo visual” y la mirada está en boga (Walker y Chaplin, 2002; Mirzoeff, 2003). En las publicaciones que se editan al respecto nos recuerdan que hoy día, en la sociedad de la imagen en la que vivimos, conocemos el mundo y ocupamos nuestro tiempo libre sobre todo visualmente. Sin embargo, como señala Mitchell (1994), “todavía no sabemos qué son las imágenes, qué relación tienen con el lenguaje, cómo operan en los observadores y en el mundo, cómo es comprendida su historia, y qué se ha de hacer con y sobre ellas”⁴. Fernando Hernández (2007: 27) nos adelanta que no hay casi guías sobre métodos de interpretación y de cómo usar esos métodos, no sólo para la investigación sino para la educación. Por supuesto, no se refiere a métodos que se podrían denominar tradicionales y que podrían ser válidos para modelos educativos anteriores, sino a los métodos de interpretación e investigación aparecidos a partir del debate postestructuralista y de las aportaciones de la Historia cultural del arte, los Estudios culturales, los Estudios feministas y de los medios, entre otros saberes (Hernández 2007: 28).

El debate que se está produciendo en torno a lo visual ha dado lugar a programas de investigación en múltiples campos del conocimiento, constituyendo uno de los temas centrales en el pensamiento crítico actual. Sin embargo, no debemos olvidar que

Hay que enfatizar que no hay una respuesta simple o “correcta” a la pregunta, ¿qué quiere decir esta imagen? o ¿qué está diciendo ese anuncio? Dado que no hay una ley que pueda garantizar que las cosas tengan “un significado verdadero”, o que los significados cambian en el tiempo, el trabajo en esta área ha de ser interpretativo, no un debate entre quién tiene razón y quién está equivocado, sino entre significados e interpretaciones igualmente plausibles, aunque en ocasiones compitan y se contesten. La mejor manera de “enfrentar” estas lecturas contrapuestas es mirar de nuevo un ejemplo concreto y tratar de justificar una de esas “lecturas” de manera detallada en

⁴ Mitchell, W.J.T. (1994): *Picture Theory*, Chicago, IL: University of Chicago Press. Citado por Hernández (2007).

relación con las prácticas y formas actuales de significación, y los significados que te parece que se producen". (Hall, 1997: 9)⁵

2.4.1.2 Cambios en las representaciones sociales sobre la infancia y la juventud

Las representaciones de la infancia y la juventud están modificándose, tanto en el ámbito académico como en la cultura popular y las prácticas de consumo (Hernández, 2007: 29).

Las sociedades, en función de la época y el contexto en el que se encuentren, construyen una serie de categorizaciones de clasificación de los individuos, como pueden ser la edad, el género, la religión, la raza, la clase social, las cuales, en principio, se conciben como naturales y no problemáticas. No obstante, en todos estos modos de tipificación, y en concreto en aquél al que nos referimos,

(...) es importante plantearse cómo las categorías de "infancia" (con los conceptos asociados de niño/niña) o "adolescente" están epistemológica y culturalmente construidas y, como tal, tienen efectos epistemológicos y políticos (Patel Stevens, 2005: 272). Además de afectar a las prácticas de subjetivación que los individuos construyen para corporeizar, desde sus relaciones con los otros y consigo mismo, su sentido de ser (subjetividad).

Es en este punto que considero que las representaciones visuales contribuyen, a modo de espejos, a la constitución de maneras y sentidos de ser, que se derivan e interactúan con las formas de relación que cada ser humano establece con las pautas y agentes de socialización y culturización en las que se encuentra inmerso desde su nacimiento y a lo largo de la vida. Estas formas de relación contribuyen a dar sentido a su manera de sentirse y de pensarse, de mirarse y de mirar, no desde una posición determinista sino en constante interacción con los otros y con su capacidad de acción (agency). (Hernández, 2007: 29-30)

En este contexto, las representaciones visuales son de una importancia clave. Además de por su omnipresencia, también y sobre todo por su gran poder persuasivo. Porque las imágenes se encuentran asociadas a prácticas culturales, ligadas a experiencias placenteras y se relacionan con formas de socialización. Es decir, que las representaciones visuales son testimonio de lo que sucede, se presentan de forma atractiva y agradable, y permiten que los sujetos se perciban como parte de un grupo con el que se sienten identificados.

Estos argumentos hacen pensar que la educación debería acercarse desde una posición crítica a las representaciones visuales con las que se vinculan los infantes y los adolescentes. Esta aproximación, que deberíamos hacer también desde la Educación de las artes visuales, debe partir del reconocimiento de la distancia entre lo que algunos llaman ya la "pedagogía cultural", relacionada con las formas de educar de los medios de la cultura visual popular (cine, videojuegos, teleseries, Internet, música popular, publicidad..., además de las artes visuales) con los que los estudiantes se relacionan fuera de la escuela, en su tiempo de ocio, y de la "pedagogía escolar", es decir, aquello que se supone que enseña y los valores que pretende transmitir la escuela.

No hay más que pensar en lo que se ha hablado y se habla sobre la influencia nefasta de la televisión, y ahora de los videojuegos o Internet. Por otra parte, nosotros hemos sufrido desde siempre un tsunami elitista respecto al saber relacionado con las representaciones visuales, que se sigue reflejando –a pesar de algunas iniciativas– tanto en los museos como en otras instituciones dedicadas a la cultura. Todo eso repercute en la Escuela, que se siente además, amenazada por algo que no controla y que no puede 'evaluar' en términos numéricos y/o de competencias. Si a ello se une la posición social de buena parte de los educadores, en cuya agenda de intereses tampoco se encuentra la cultura visual, podemos completar un panorama que nos da elementos para comprender esta distancia. Con este decorado, ni la pizarra digital ni Internet van a contribuir a un cambio que no es de 'aparato' sino de concepción, de narrativa y de posición cultural. (Hernández, entrevistado por Area, 2007)⁶

⁵ Hall, S. (org.) (1997): *Representation: cultural representations and signifying practices*, Londres: Sage. Citado por Hernández (2007)

⁶ Area Moreira, M. (2007): "Hoy entrevistamos a... Fernando Hernández", en <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com/2007/09/hoy-entrevistamos-fernando-hernandez.html> (visto el 17/01/2010)

2.4.1.3 La necesidad de nuevos saberes para la educación

Teniendo en cuenta que los movimientos en los límites de los distintos campos del saber están a la orden del día, que el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que la vida del individuo, que las subjetividades se construyen a base de fragmentos y emergencias... se hace necesario no sólo un replanteamiento tajante del sistema educativo, sino proveernos de otros saberes y de otras maneras de explorar e interpretar la realidad alternativas a las disciplinas escolares actuales (Hernández, 2007: 34).

La psicología, la pedagogía, la sociología y la antropología han sido las disciplinas que se han ocupado, hasta ahora, de la educación como objeto de estudio. Sin embargo, durante los últimos veinte años han ido configurándose una serie de nuevos campos disciplinares, como los Estudios culturales, de medios, de la cultura visual... que se sirven de nociones y acercamientos metodológicos que permiten interpretar y entender problemas nuevos o hasta ahora silenciados por la Escuela. Problemas que tienen que ver con la relación de los jóvenes con los nuevos saberes, con la creación de nuevas expresiones de subjetividad (a través de Internet, o de su relación con la música, las imágenes, etc.), con nuevos valores estéticos y de relación con la realidad (que tienen que ver con la posibilidad de acceso, análisis, apropiación, transformación, creación, reproducción de imágenes, sonidos y estrategias de presentación). Estas formas de relación y de apropiación de la cultura popular quedan habitualmente excluidas del currículo o aparecen en las aulas de forma esporádica y puntual (Hernández, 2007: 35).

Pero la escuela no puede continuar basando su finalidad educadora en transmitir un conocimiento disciplinar defendido por unos especialistas, que tal y como ha evidenciado Goodson (1999) buscan, sobre todo, legitimarse a sí mismos y al tipo de visión del mundo que median y proyectan desde sus disciplinas y, sobre todo, en los libros de texto. (Hernández, 2007: 36)

2.4.1.4 Cambios en los límites de las artes visuales

El arte contemporáneo, ya desde principios de la década de los noventa, está ampliando los fundamentos, los medios y los géneros a través de los cuales se manifiesta. En la actualidad estamos siendo testigos de estos cambios en el arte, el cual se va definiendo por la puesta del acento en cuestiones referidas a la narración de historias sobre lo que ocurre en el mundo actual. Nos hablan, cada vez con mayor frecuencia, de temas unas veces controvertidos, otras sociales, otras políticos, como son la identidad cultural, la pobreza, la violencia, el racismo, la sexualidad, el abuso de poder, las diferencias sociales, las drogas, etc. Las artes visuales de hoy nos muestran, en muchas ocasiones, aquello que no queremos ver, o aquello que no nos permiten ver, vestido del lenguaje artístico cada vez más internacional, legible y compartido por todos; hábito que legitima el derecho a mostrar y a mirar lo escondido, lo vergonzoso, lo injusto, lo placentero, lo deseado, lo personal, lo íntimo... Y todo ello realizado a través de obras que enfatizan los aspectos de orden narrativo antes que los de orden formal, recurriendo a las tecnologías, a las imágenes de archivo, a las formas de visualidad generadas en la vida cotidiana, implicando al espectador e incluso invitándolo a participar en ellas. "Lo que nos hace pensar que si las prácticas artísticas están cambiando (...) parece adecuado que lo haga el enfoque y las prácticas de su enseñanza en la Escuela, museos y centros de arte" (Hernández, 2007: 34).

2.4.2 Propósitos formativos del modelo educación artística y cultura visual

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo la tarea de la "construcción de la realidad". Las artes construyen representaciones del mundo, que pueden ser acerca del mundo que está realmente allí o sobre mundos imaginarios que no están presentes, pero que pueden inspirar a los seres humanos para crear un futuro alternativo para sí mismos. Mucho de lo que constituye la realidad está construido socialmente, incluyendo cosas como el dinero, la propiedad, el matrimonio, los roles de género, los sistemas económicos, los gobiernos y males como la discriminación social. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales.

Por lo tanto, el objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo. (Efland, 2004: 229)

Todo lo visto anteriormente nos hace entender que el estudio del arte y de la cultura visual va más allá de la búsqueda del placer o del conocimiento experto. Su propósito fundamental es el de proporcionar a los estudiantes herramientas para una comprensión crítica del papel de las prácticas sociales de la mirada y la representación visual, de sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vincula, más allá de su mera apreciación o de las experiencias de placer estético y de consumo que proporcionan (Hernández, 2007: 39).

Por todo ello, si utilizo la noción de Cultura Visual para plantear un giro en la Educación de las artes visuales es porque asumo que estamos viviendo en un nuevo régimen de visualidad. Una consecuencia de este reposicionamiento en relación a diferentes prácticas educativas (no sólo en la Escuela) es que nos lleva a plantearnos la necesidad de ayudar a los niños, niñas y jóvenes, pero también a los educadores, a ir más allá de la tradicional obsesión por enseñar a ver y promover experiencias artísticas. En un mundo dominado por dispositivos visuales y tecnologías de la representación (las artes visuales actúan como tales) nuestra finalidad educativa podría ser facilitar experiencias reflexivas críticas. Experiencias que, como señala Nancy Pauly (2003), permitan a los estudiantes comprender cómo las imágenes influyen sus pensamientos, sus acciones, sus sentimientos y la imaginación de sus identidades e historias sociales. (Hernández, 2007: 23)

2.4.3 Estrategias metodológicas del modelo educación artística y cultura visual

Hablar de Cultura Visual se refiere tanto a “objetos” como a perspectivas de estudio. Por un lado, se trata de ampliar y despojar de normas los objetos y artefactos que se llevan a la Educación de las artes visuales; pero, por otro, se ocupa también de las metodologías utilizadas para aproximarse a esos objetos y representaciones (Hernández, 2007: 61). El fundamento de estas metodologías radica en someter a dichos objetos de la cultura visual a formas de análisis que permitan descubrir los matices que su sola apariencia pueda esconder. Con esta finalidad, distintos autores proponen el uso de los fundamentos de la oposición, la inversión, la intertextualidad, la deconstrucción o el análisis del discurso, lo que puede ofrecer interesantes derivaciones si son adaptados a las prácticas educativas.

Fernando Hernández concreta su pedagogía en la perspectiva educativa de los Proyectos de Trabajo (PdT), la cual mantiene un papel relevante en la narrativa para la educación escolar en la que está inmerso desde 1983. Para conocer y comprender esta perspectiva educativa y su aplicación en el marco de la Educación de las artes visuales para la comprensión de la cultura visual, es recomendable la lectura del libro *La organización del currículum por proyectos de trabajo* que Hernández publicó, junto a Montserrat Ventura, por vez primera en 1992 (Hernández y Ventura, 2008); así como de los capítulos correspondientes en *Educación y cultura visual* (Hernández, 2000) y *Espigador@s de la cultura visual* (Hernández, 2007). A continuación enumeramos una serie de características de lo que podría considerarse como un PdT:

- *Ser un formato para la indagación que nos permite estructurar y contar una historia. Una historia que tiene que ver con nosotros mismos, los adultos, las familias, y no sólo con los niños, las niñas y los adolescentes. Este “tener que ver” se refiere a que gira en torno a un tema, un problema que nos preocupa, interroga y afecta. Y al que nos acercamos (nosotros y ellos) buscando formas alternativas de investigar sobre las versiones que se han ido construyendo sobre los fenómenos objeto de nuestro interés.*
- *No construirse desde la certeza del que sabe, sino desde la inquietud de quien tiene y reconoce su deseo de saber y conocer(se). No es un camino que se recorre sin saber de dónde se parte y a dónde se puede llegar. El docente, el grupo, tiene un mapa de partida que orienta su indagación. Pero como todos los mapas los recorridos, las paradas, las salidas, los retrocesos, no están predeterminados, sino que dependen de las decisiones y de la experiencia de los viajeros.*
- *No regirse por la obsesión de los contenidos que ha de cubrir, o las materias por las que ha de circular. Y es que un PdT no se organiza como un “paquete turístico” donde el itinerario, los lugares a visitar y el tiempo que uno dedica está predeterminado. Nuestro aprendiz es un viajero que se detiene el tiempo que necesita en los lugares de su interés, que disfruta del encuentro inesperado y que se siente atraído por la intensidad de la experiencia que por la cantidad de fotografías que acumula.*
- *Se basa en la construcción de un relato. Que no se articula de manera fragmentada, lineal y descontextualizada. Es por ello que tratamos de transformar las experiencias de aprendizaje en narraciones, pero no como un fin en sí mismo (que también puede tenerlo, pues permite articular formas de comunicación y reflexión), sino porque estos relatos nos posibilitan avanzar en el conocimiento de cómo el aprendizaje tiene lugar en contextos de colaboración e investigación. Unos relatos que, en su construcción, tienen en cuenta las posibilidades de representación que se abren con las TIC.*
- *Se tiene en cuenta la necesidad de abordar múltiples alfabetismos. Por eso en los PdT los aprendices indagan en múltiples fuentes (visuales, escritas, virtuales), representan visualmente sus recorridos de*

aprendizaje, aprenden a comunicar a otros lo que han aprendido utilizando diferentes formatos (conferencias, exposiciones, portafolios).

- La tarea del docente es plantear preguntas que desafíen a los alumnos a examinar supuestos si considera que pueden ser conceptualmente inadecuados. Dewey decía que el proceso de indagación empezaba con una "dificultad sentida", es decir, un desafío que provoca un nivel de conflicto cognitivo de tal modo que el investigador se siente obligado a desarrollar esquemas con mayor capacidad para acomodarse a su experiencia. La práctica de enseñanza intenta provocar la construcción personal de significado causando insatisfacción en las comprensiones actuales (Efland, 2004). (Hernández, 2007: 93-94).

2.4.4 Una revisión pragmatista de la experiencia estética

En los últimos años Imanol Agirre (2005, 2007) está trabajando, desde la Universidad Pública de Navarra, en lo que podemos considerar como un giro de esta tendencia educativa y que él califica como una revisión pragmatista de la experiencia estética. Este autor nos propone establecer el territorio de la educación artística con las prácticas artísticas, los eventos y los artefactos susceptibles de generar experiencias estéticas, provengan éstos de las bellas artes, de las artes populares o de la denominada cultura visual (Agirre, 2007: 26). Así, considera que la renovación de las ideas de arte y experiencia estética, pensadas desde una aproximación pragmatista, puede aportar mucha luz y plantear nuevos caminos por los que recorrer el cambio en educación artística.

Una rápida síntesis de su postura se concreta en la creencia de que una buena manera de considerar la presencia de las artes en educación artística pasaría por concebirlas como experiencia condensada generadora de infinidad de interpretaciones y relatos abiertos a la investigación creativa (Agirre, 2007: 25). Se basaría también en entender la comprensión como un hecho creativo y de crítica cultural, así como en admitir que la producción artística puede ser el resultado de una atenta mirada crítica. En definitiva, Agirre propone una educación artística "que enganche a los jóvenes en las artes y la cultura visual para que de ellas puedan extraer todo lo necesario para configurar críticamente su identidad y para reconocer las identidades ajenas, para convertirse en ciudadanos plenamente equipados para crear una sociedad más justa y democrática" (Agirre, 2007: 30).

3. Breve análisis de las corrientes teóricas y metodológicas que guían el diseño de las enseñanzas artísticas y visuales en los distintos niveles de la Educación

3.1 VIGENCIA DE LOS PRINCIPALES MODELOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

3.1.1 Vigencia del modelo logocentrista

Esta pedagogía artística ha mantenido un cierto vigor en el marco de la enseñanza general reglada hasta la actualidad, de manera más o menos renovada.

La educación artística entendida como la transmisión de los saberes artísticos, sobreviviendo al declive de las concepciones sobre el arte que la vieron nacer, ha llegado a alcanzar posiciones de cierto privilegio académico e institucional, como es el caso de las facultades de Bellas Artes. Su influencia llegó hasta tiempos recientes a las escuelas de enseñanza obligatoria gracias a programas que adaptaban los de los estudiantes de arte en las facultades a los propósitos formativos de los primeros ciclos de enseñanza, fundamentados sobre todo en la práctica del dibujo. Hoy en día podemos afirmar que prácticamente ha desaparecido de estos primeros niveles educativos, mientras que en no pocas Facultades de Bellas Artes aún sobrevive en la esencia de sus planes de estudios⁷, así como en las escuelas de Diseño y de Artes Aplicadas.

3.1.2 Vigencia del modelo expresionista

Al contrario de lo que ocurre con el modelo anterior, el modelo expresionista, envuelto por las ideas de libertad y creatividad tan bien aceptadas en la cultura democrática, continúa hoy día presente en la mayoría de las propuestas formativas que se realizan para los primeros niveles de la escolarización, donde apenas encuentra alternativa, así como en buena parte de las prácticas de la educación artística

⁷ Ver Marín Viadel (1997): "Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea", *Arte, individuo y sociedad*, 9, pp. 55-77.

informal. Sin embargo, el progresivo cambio de opiniones, reforzado por la comprobada pobreza de sus resultados, tiene como consecuencia que este modelo esté siendo fuertemente contestado desde hace varias décadas.

3.1.3 Vigencia del modelo filolingüístico

La Bauhaus fue, sin lugar a dudas, uno de los marcos formativos donde con mayor éxito se implementó este modelo. A partir de entonces, sus directrices han pasado a relevar al tradicional modelo academicista en no pocas Facultades de Bellas Artes.

Del mismo modo, el ámbito escolar ha recogido el eco de esta corriente en la educación artística, asentándose en buena parte de la enseñanza primaria pero sobre todo en la enseñanza secundaria. José María Barragán nos lo confirma:

Dadas las características de nuestra cultura, eminentemente orientada a la imagen y la comunicación no verbal, quizás sea éste el enfoque más difundido. 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. (Barragán, 1997: 206)

3.1.4 Vigencia del modelo educación artística y cultura visual

Se trata del modelo que plantea el cambio más radical en la orientación de la educación en este campo, ya que, como avanzamos anteriormente, trueca el objeto de estudio del “arte” por el de la “cultura visual”. Esta es una de las razones, junto con el poco tiempo que hace que se ha dado a conocer en nuestro país y el escaso interés mostrado por las autoridades políticas responsables, por las que este modelo formativo se encuentra aún escasamente extendido fuera de los ámbitos de investigación y universitarios. Sin embargo, estos ámbitos están funcionando como generadores de redes de expansión de esta novedosa tendencia educativa, a través de la formación de los futuros docentes, en cualquiera de los niveles educativos, así como de las colaboraciones directas con la Escuela, iniciada desde la Universidad de Barcelona. Así, Fernando Hernández, en colaboración con su equipo, investiga sobre el diseño y aplicación del enfoque al que él denomina “Educación artística para la comprensión de la cultura visual”, cuyos enunciados nos presenta no como un cierre a otras opciones y perspectivas sino como una posibilidad (Hernández, 2007: 88):

- Partir de la idea de que en las representaciones visuales –incluidas las obras artísticas– hay más de lo que vemos, pues median discursos que se pueden investigar.
- Explorar cómo las imágenes provocan visiones del mundo y de los sujetos.
- Poner en evidencia las estrategias de persuasión que median esos discursos, para desarrollar posiciones críticas respecto a ellas.
- Poner en valor las manifestaciones de la cultura visual, explorando cómo influyen en los individuos, las políticas de placer, las experiencias de visualidad y las prácticas sociales.
- Aprender a razonar en términos de significado, prácticas sociales y relaciones de poder con respecto a los artefactos visuales y las experiencias de mirar y ser mirados.
- Indagar cómo las manifestaciones visuales representan temas ligados a situaciones de poder (racismo, clase social, género, sexo, conocimiento y visualidad) y cómo repercuten en nuestras visiones sobre estas situaciones.
- Producir narrativas visuales alternativas (utilizando diferentes medios, especialmente las tecnologías virtuales) para dialogar y contestar a las imágenes existentes.
- Explorar la función que los artilugios de la visión asumen en la construcción de miradas y sentidos sobre quien mira y la realidad que es mirada.
- Rastrear e identificar el papel de las diferencias culturales y sociales a la hora de construir maneras de ver y de procesar interpretaciones sobre las representaciones de la cultura visual.
- No olvidar la perspectiva de los alfabetismos múltiples de manera que los proyectos de indagación se realicen a través de diferentes tipos de representaciones (escritas, visuales, aurales, corporales, virtuales...).

Niveles educativos	Tendencias educativas
Ed. infantil	- expresionista - cultura visual(<i>introduciéndose</i>)
Ed. Primaria	- expresionista - filolingüística - cultura visual(<i>introduciéndose</i>)
E.S.O.	- filolingüística - cultura visual(<i>introduciéndose</i>)
Bachillerato	- filolingüística - cultura visual(<i>introduciéndose</i>)
Artes plásticas y Diseño	- logocentrista
Facultades de Bellas Artes	- logocentrista - filolingüística - cultura visual

Cuadro 1. Síntesis de la presencia de los distintos modelos de educación artística en los diferentes niveles educativos, destacando los de la Educación Secundaria.

4. Líneas de investigación/reflexión derivadas

Educación artística en museos o centros de cultura. Relaciones entre educación artística y las TIC. El poder del arte para incidir en el estado psíquico y físico de las personas. La aplicación de la perspectiva de género, especialmente en aquellos niveles vinculados al estudio de la cultura visual. Relación de la educación artística con la ecología. Relación entre educación artística y cultura visual. Éstas son las orientaciones que están tomando las investigaciones, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, que se están desarrollando actualmente en el marco de la educación artística (Agirre, 2005).

Desde un punto de vista práctico, quizás lo primero que deberíamos preguntarnos es: ¿para qué la formación artística? ¿Cuáles serán las necesidades relacionadas con el ámbito artístico y visual que permita a los niños, las niñas y los jóvenes asumir posteriormente un papel consciente y responsable en la sociedad? A partir de preguntas tan generales se podrían ir definiendo indagaciones sobre la conveniencia de elegir un modelo educativo u otro para nuestra sociedad o para un grupo de intervención determinado; si no sería posible construir un modelo híbrido que contemplase las bondades de, al menos, algunos de los modelos presentados. Por ejemplo, en la tendencia referida a la educación artística y la cultura visual, a pesar de la manifestación por parte de distintos autores de la importancia de la producción de imágenes para la personalización de las cuestiones sociales (Freedman, 2006: 190) o para dialogar y contestar a las imágenes existentes (Hernández, 2007: 88), el cómo abordar este aspecto “de vital importancia en la enseñanza de la cultura visual” (Freedman, 2006: 189) aparece poco definido. Esta corriente educativa que responde a la realidad social y cultural que estamos viviendo propone abarcar unas necesidades básicas de formación de todos los individuos inmersos en el mundo del imaginario visual en el que nos movemos. Las respuestas que así proporciona esta tendencia educativa, dada la reducidísima presencia de nuestra área en la educación secundaria, bien podrían constituir una suerte de “botiquín de emergencia” que asegura la supervivencia de la persona consciente en la sociedad de las imágenes. Pero, ¿hasta qué punto abarcan las aspiraciones estéticas individuales no menos legítimas?

Conclusión

Se hace evidente que las teorías y los métodos que han alimentado la historia de la educación artística han estado influidos por las ideas que han guiado la educación general. Las diversas corrientes

por las que ha pasado se han nutrido del clima y las circunstancias sociales y políticas de cada época. Sin embargo, a pesar del dominio alcanzado por cada una de ellas en su momento, no parece muy realizable que ninguna corriente concreta pueda prevalecer en todo momento y para todas las personas (Efland, 2002: 384). Podemos comprobar que la llegada de un pensamiento nuevo a la educación artística no ha reemplazado por completo a los anteriores. Más bien ha hecho que, con más o menos adaptaciones, se vayan emplazando cada uno de ellos en el escenario educativo. Queda por ver cómo y dónde se situará en un futuro la cultura visual en el cada vez más estrecho panorama del currículo nacional de la educación artística.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2006): *El lenguaje visual*, Barcelona: Paidós.
- Agirre, I. (2001): "Bases estéticas del programa expresionista para la educación artística", en Hernández, F., Juanola, R. y Morejón, I. (comps.) *IV Jornades d'Història de l'Educació Artística. La perspectiva expresionista i els llibres de text a l'educació artística*, Barcelona: Publicacions de la Facultat de Belles Arts, pp. 55-77.
- Agirre, I., (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro- Universidad Pública de Navarra.
- Agirre, I. (2007): "Hacia un imaginario para el futuro en educación artística", en VV. AA., *Educación artística y visual ante el reto social, cultura y territorialidad*, Sevilla: COLBAA, pp. 22-31.
- Barragán, J. M., (1997), "Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias", en López Bargados, A., Hernández, F. y Barragán, J. M., *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*, Barcelona: Angle Editorial.
- Dondis, D. A., (1973), *La sintaxis de la imagen*, Barcelona, Gustavo Gili, (6ª Ed, 1985)
- Efland, A. D., (2002), *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona: Octaedro-EUB.
- Freedman, K. (2006), *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*, Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (1998): "Rousseau y El Emilio: la relación de la Educación Artística con la construcción de un nuevo orden social", en Hernández, F. y Ricart, M. (comps.), *III Jornades d'Història de l'Educació Artística*, Barcelona: Publicacions de la Facultat de Belles Arts, pp. 139-64.
- Hernández, F. (2000), *Educación y cultura visual*, Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2001): "La reforma de 1970 y la tendencia expresionista en la Educación Artística", en Hernández, F., Juanola, R. y Morejón, I. (comps.) *IV Jornades d'Història de l'Educació Artística. La perspectiva expresionista i els llibres de text a l'educació artística*, Barcelona: Publicacions de la Facultat de Belles Arts, pp. 79-102.
- Hernández, F. (2007), *Espigador@s de la cultura visual*, Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F y Ventura, m. (2008), *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, Barcelona: Octaedro.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W., (1980), *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapelusz, (1947)
- Mirzoeff, m., (2003), *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona: Paidós.
- Read, H., (1944), *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós (2ª Ed.), (1991)
- Walker, J. y Chaplin, S. (2002), *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona: Octaedro.