

Serie  
Visuales

Colección  
Artes para la Educación

# Epistemologías de la educación artística: un asunto fundante en la formación de educadores de las artes



Julia Margarita Barco Rodríguez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*

# EPISTEMOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

---

UN ASUNTO FUNDANTE EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LAS ARTES

EPISTEMOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA  
UN ASUNTO FUNDANTE EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LAS ARTES

---

**Universidad Pedagógica Nacional**

Carrera 16 A n.º 79-08  
editorial.upn.edu.co  
Teléfono: (57-601) 594 1894, ext. 190  
Bogotá, Colombia

Adolfo León Atehortúa Cruz  
**Rector (E)**

Magda Patricia Bogotá Barrera  
**Vicerrectora de Gestión Universitaria**

Jairo Alejandro Fernández  
**Vicerrector Académico**

Yaneth Romero Coca  
**Vicerrectora Administrativa y Financiera**

Gina Paola Zambrano Ramírez  
**Secretaría General**

Julia Margarita Barco Rodríguez  
© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN: 978-628-7651-22-7 (Impreso)

ISBN: 978-628-7651-24-1 (PDF)

ISBN: 978-628-7651-23-4 (Epub)

**Primera edición, 2024**

**Preparación Editorial**

**Grupo Interno de Trabajo Editorial**

Alba Lucía Bernal Cerquera  
**Coordinación**

Maritza Ramírez Ramos  
**Edición**

Dayan Cuesta Pinzón  
**Corrección de estilo**

David Ramos Delgado  
**Fotografía de portada**

Claudia Patricia Rodríguez Ávila  
**Diagramación y diseño de cubierta**

Paula Andrea Cubillos Gómez  
**Finalización de artes**

Todas las figuras de la obra fueron elaboradas por la autora.

Impreso en Imageprinting  
**Bogotá, D.C., 2024**

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993  
y el decreto reglamentario 460 de 1995.

**Fechas de evaluación:**  
20-07-2022/01-08-2022

**Fecha de aprobación:**  
12-05-2022



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

# EPISTEMOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

---

UN ASUNTO FUNDANTE EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LAS ARTES

Julia Margarita Barco Rodríguez



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Barco Rodríguez, Julia Margarita  
Epistemologías de la educación artística. Un asunto fundante en la formación de educadores de las artes / Julia Margarita Barco Rodríguez. – Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.  
238 páginas. Incluye tablas.

Incluye: Referencias bibliográficas.  
ISBN: 978-628-7651-22-7 (impreso)  
ISBN: 978-628-7651-24-1 (PDF)  
ISBN: 978-628-7651-23-4 (Epub)

1. Arte – Enseñanza – Investigaciones. 2. Arte – Enseñanza – Metodología. 3. Arte – Enseñanza - Currículo. 4. Formación Profesional de Maestros. 5. Arte en la Educación – Colombia. 6. Pensadores – Educación Artística. 7. Pensamiento Pedagógico. 8. Cultura Visual. I. Tit.

707 21.ed.

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>EL VALOR DE LA EPISTEMOLOGÍA .....</b>	<b>17</b>
<b>LAS RELACIONES ARTE-EDUCACIÓN .....</b>	<b>25</b>
<b>TRÁNSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN COLOMBIA.....</b>	<b>31</b>
<b>COMPRENDER EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA .....</b>	<b>39</b>
<b>ANTECEDENTES EN LA CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA .....</b>	<b>45</b>
Comenius: las artes como posibilidad de aprendizaje y modo de conocer .....	47
Rousseau: hacia una educación natural de la infancia.....	50
Pestalozzi: un método para el aprendizaje de las artes.....	51
Fröbel: las artes en los jardines de infancia .....	53
Dewey: la experiencia estética como lugar de aprendizaje.....	54
Ricci y Cizek: el interés por el dibujo infantil.....	58
Reconocimiento del arte infantil.....	60
<b>TENDENCIAS Y MODELOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA .....</b>	<b>65</b>
El modelo academicista.....	65
El modelo de la libre expresión o autoexpresión creativa.....	68
El modelo formalista: las artes como lenguaje .....	80
La corriente cognitivista: implicaciones para la enseñanza de las artes .....	83
Tendencias curriculares y giro cultural.....	152
<b>LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL .....</b>	<b>161</b>
La educación artística posmoderna.....	162
La educación artística crítica .....	172

La educación artística para la comprensión de la cultura visual .....	175
La educación artística visual desde el enfoque pragmatista.....	197
Una mirada crítica a las tendencias culturales.....	204
<b>CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>211</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>229</b>
<b>AUTORA .....</b>	<b>237</b>

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Estudios sobre el arte infantil. Consideraciones de Elliot Eisner .....	63
<b>Tabla 2.</b> Diferencias entre las concepciones del desarrollo cognitivo de Piaget y Vygotski .....	92
<b>Tabla 3.</b> Correspondencias en las comprensiones del aprendizaje artístico .....	149
<b>Tabla 4.</b> Enfoques multiculturales.....	157

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Tránsitos, tendencias y modelos en educación artística.....	15
<b>Figura 2.</b> Ideas antecedentes en la configuración de la educación artística.....	59
<b>Figura 3.</b> Modelo academicista en la educación artística .....	67
<b>Figura 4.</b> Movimientos y autores representativos en la configuración del modelo de la libre expresión .....	77
<b>Figura 5.</b> Modelo de la libre expresión o autoexpresión creativa.....	78
<b>Figura 6.</b> Modelo formalista en la educación artística .....	84
<b>Figura 7.</b> Procesos de aprendizaje artístico, según Elliot Eisner.....	115
<b>Figura 8.</b> Procesos del aprendizaje artístico desde el modelo cognitivista.....	132
<b>Figura 9.</b> Educación artística como disciplina desde el modelo cognitivista.....	139
<b>Figura 10.</b> Movimientos y autores representativos en la configuración de la tendencia cognitivista en educación artística .....	153
<b>Figura 11.</b> Movimientos y autores representativos en la configuración de la tendencia cultural en educación artística.....	176
<b>Figura 12.</b> Educación artística para la comprensión crítica de la cultura visual .....	178
<b>Figura 13.</b> Educación artística visual desde el enfoque pragmatista .....	204



## INTRODUCCIÓN

El término *epistemología*<sup>1</sup> podría parecernos un tanto distante, por no decir trascendental; nos remite a la filosofía de la ciencia, a todos aquellos paradigmas y corrientes filosóficas que se han ocupado de reflexionar sobre el problema de la construcción del conocimiento científico. Por ello, como suele ocurrir a muchos de quienes enseñamos artes, aunque conocía su etimología y de modo general de qué trataba, lo dejé a un lado mientras me dedicaba, en un inicio, a mi ejercicio profesional en instituciones de educación secundaria y terciaria.<sup>2</sup> Pese a este desconocimiento de la epistemología, siempre me interesó conocer sobre la configuración de los saberes que enseñaba e inclusive tuve oportunidad de elaborar algunos módulos de estudio, entre ellos, *Introducción a la Educación Artística y Pedagogía de la Educación Artística*, en un programa de formación de docentes con modalidad semipresencial, material de trabajo que resultaba imprescindible para orientar la enseñanza y acompañar el trabajo independiente de los estudiantes. Fue entonces cuando me vi en la tarea de indagar con mayor detenimiento en algunas fuentes que ya conocía, aunque superficialmente, como también en nuevos autores que me referenciaron otros tantos, y que me permitieron nutrir el ejercicio de la escritura. Así, casi sin proponérmelo, me encontré con unos saberes que me brindaban un placer especial por

---

1 Es un saber vinculado a la filosofía de la ciencia. Etimológicamente proviene de las raíces griegas *logos* (discurso-estudio) y *episteme* (conocimiento-ciencia), por lo que se ocupa de estudiar la naturaleza del conocimiento científico, cómo se genera y valida en relación con sus principios, fundamentos y métodos. Difiere de la *gnoseología* por cuanto esta, como teoría general del conocimiento, es más amplia, en su origen, alcance y naturaleza. Los antecedentes de la *epistemología* se remontan a los pensadores griegos quienes oponían el conocimiento, *episteme*, a la *doxa*, creencia o mera opinión, al considerar el primero como resultado de un riguroso proceso de comprobación y validación. En el siglo XIX el término *epistemología* es acuñado por el filósofo escocés James Frederick Ferrier, quien se refirió a ella con respecto a su interés por “conocer el conocimiento”; pero su desarrollo tiene lugar a comienzos del siglo XX, como efecto de la crisis de la ciencia positivista. Siendo el conocimiento científico su foco de interés, la *epistemología* se orienta a explorar la coherencia interna de los razonamientos que soportan las concepciones que derivan de la ciencia y las metodologías empleadas para su construcción, de acuerdo con sus objetivos y contextos de emergencia, así como sus limitaciones y aplicaciones (Ramírez, 2009). En su estudio, identifica diversas escuelas de pensamiento: las que tratan sobre la forma de situarse ante el conocimiento —Críticismo, Dogmatismo y Escepticismo—, y aquellas que centran su atención en el modo de acceder al conocimiento —Empirismo y Racionalismo—. Aplicada a las diversas disciplinas o campos de saber podemos hablar, por ejemplo, de *epistemología de la pedagogía* o de *epistemología de la educación artística*, con respecto a los modos como se ha construido conocimiento en estos campos. En la posmodernidad se habla de epistemologías emergentes, y críticas, que se contraponen al reduccionismo de la epistemología moderna soportada exclusivamente en el conocimiento derivado de la razón instrumental.

2 En secundaria como profesora de educación artística del sector estatal y en educación terciaria, en cátedras de: Dibujo, Pintura, Composición, Historia del Arte, Historia de la Estética y Enseñanza de las Artes Plásticas.

conocer más y que relacioné de modo más responsable con mi ejercicio como formadora de formadores<sup>3</sup> en este campo de conocimiento.

Fue hasta el segundo semestre del 2009, como profesora de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que me topé “de frente” con la epistemología; esta vez, ante el reto de agenciar el espacio académico *Epistemología de la Educación Artística*. Por supuesto, que mucho de lo que había desarrollado a través de mi experiencia pedagógica podía servirme, pero en esta ocasión tendría que darme a la tarea de encontrar mayor sentido, para lo cual me pregunté sobre el porqué de una epistemología del campo, cuál es su propósito en la formación de licenciados en artes visuales, su necesaria relación con el arte y la pedagogía por cuanto saber interdisciplinar; también sobre sus cercanías y distancias con la historia de la enseñanza de las artes y con los múltiples saberes y circunstancias que tienen lugar en la configuración de las maneras de entender la construcción de conocimiento en educación artística. No obstante, había un reto adicional, me encontraba en un programa de educación en artes visuales, cuya apuesta curricular, desde una perspectiva posmoderna, se propone la formación de educadores de las artes capaces de favorecer en los estudiantes la comprensión crítica de las imágenes visuales, presentes en las artes como en los eventos y artefactos de la cultura popular y en los nuevos medios, para que logren posicionarse frente a sus realidades. Tal desafío engranó con otras tantas preocupaciones, ahora la tarea consistía en que los docentes en formación comprendieran el sentido de la opción profesional elegida, que al tiempo que artistas visuales se pensarán como educadores y entendieran la pedagogía de las artes visuales y la didáctica específica según las posibilidades de transposición de estos saberes a los escenarios de desempeño profesional para aportar a la constitución de subjetividades.

---

3 Tuve oportunidad de vincularme como profesora en programas de formación de docente en Educación Artística, en la Corporación CENDA, y en Uniminuto, antes de mi ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional, en el proyecto curricular de la Licenciatura en Artes Visuales.

Todo pareció articularse, un espacio académico de epistemología ubicado en la malla curricular del programa, en el quinto semestre del Componente Pedagógico, al que acudirían estudiantes que en semestres anteriores se habían aproximado a saberes de las artes como de la pedagogía, aunque sin mayores expectativas con respecto a esta última, y que prontamente estarían abocados a desarrollar su prácticas pedagógicas en contextos educativos de las artes visuales, la escuela primaria y secundaria, como también y, muy importante, en variados escenarios de educación informal, en museos y galerías de arte, y con fundaciones y comunidades que desarrollan propósitos formativos, en donde el arte ha de ocupar un lugar central, más allá del uso instrumental que con frecuencia se le otorga.

En este contexto, la clase de Epistemología sería el lugar para que los estudiantes se situaran, de modo más específico, con respecto a su formación profesional. Comprenderían que se forman en un campo de saber, el de la educación artística, cuyo conocimiento se ha configurado en el tránsito por diversas tendencias, discursos y prácticas que responden a visiones de mundo distintas, en correspondencia con variadas circunstancias sociales y culturales, y que en estos procesos de construcción se ha nutrido de otros tantos saberes; también, que estos modos de entender la enseñanza de las artes no se pueden concebir linealmente, a la manera de la historia en su versión tradicional del progreso, sino que se traslapan, se contestan, dan saltos, retroceden y avanzan, conforme a las tensiones y demandas particulares del mismo campo, en su interdisciplinariedad arte-pedagogía, y de los sujetos, sociedades y contextos que lo conforman.

Durante poco más de trece años a cargo de la cátedra de *Epistemología de la Educación Artística* he ido afianzando, junto con mis estudiantes, estos saberes de la educación de las artes y, en particular, de las artes visuales, con aportes de nuevos referentes, pero sobre todo desde los diálogos, preguntas y debates que surgen en la clase; como también, de la preocupación por situar estos discursos en el lugar de las prácticas de enseñanza. Sumado a ello, nos hemos nutrido de los encuentros académicos del orden nacional, como internacional —seminarios y ponencias— y de

proyectos investigativos realizados con mis colegas de la licenciatura,<sup>4</sup> además de los ejercicios de investigación educativa que, en el campo de la educación artística, realizamos con los estudiantes en otro espacio académico relacionado.<sup>5</sup>

El resultado de este aprendizaje, que siempre será parcial puesto que en el ejercicio de la docencia no se agota, es lo que me propongo ofrecer en este libro, al cual he dedicado el año sabático que para este propósito me ha concedido la Universidad Pedagógica Nacional. El 2020, año de la pandemia del Coronavirus, el de las realidades sociales que tras la crisis sanitaria se visibilizan con mayor crudeza en todos los órdenes sociales, el de las nuevas tensiones en lo político en los planos nacional como internacional; en todo caso, el año del aislamiento que me permitió dedicar mayor tiempo al trabajo sistemático para consultar y seleccionar las fuentes que respalden, afiancen o refuten lo sabido, a reflexionar sobre cada cosa y a elaborar pacientemente cada tema, como en un trabajo de filigrana.<sup>6</sup>

Este es, entonces, el libro que tiene en sus manos, construido con intención didáctica pues, si bien trata de teorías y discursividades se pretende que resulte comprensible a los interesados, y espero que ameno, particularmente para los docentes en formación como también a los artistas que encuentran en las artes un lugar de inmensas posibilidades para generar procesos educativos; motivo por el que el tono de la escritura no tiene pretensiones retóricas, como tampoco de agotar al lector con infinitos referentes. Se han utilizado los que, a mi juicio, pueden respaldar los diferentes enfoques educativos, muchas veces desde miradas opuestas; todo ello, con la motivación de que este libro resulte provocador —en el sentido de querer seguir degustando— este saber construido en torno a la educación artística.

Con este propósito el libro se ha estructurado en ocho capítulos. Los primeros cuatro pretenden ofrecer al lector aspectos que se consideran relevantes para el acercamiento al campo de la educación artística y su reflexión. El primer capítulo “El valor de la epistemología” tiene la intención de situar al lector en el sentido y pertinencia del tema, conforme a una corta conceptualización sobre la epistemología y lo que ella supone, aplicada al campo de la educación artística. Un segundo capítulo se refiere a “Las relaciones arte-educación”, con igual propósito de contextualizar al lector sobre los modos en que estos campos de saber dialogan, y cómo se nombran, junto con las implicaciones que de ello derivan. Un tercer capítulo está destinado

---

4 Tres proyectos financiados por la Subdirección de Gestión de Proyectos (SGP-CIUP) de la Universidad Pedagógica Nacional: el libro *Entre líneas, trazos y visiones, modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo*, en 2010, en coautoría con Mayra Lucía Carrillo Colmenares y María Angélica Carrillo Español; el artículo “Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística” escrito en 2014 con las coautoras Gloria Cecilia Bulla Gutiérrez y Gina Alexandra Velásquez Moreno, en el cual se presentan los fundamentos conceptuales y metodológicos del proyecto curricular de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN relacionándolos con el debate actual de la pedagogía en artes visuales y la formación de los licenciados, y por último el libro *Entre el qué y el cómo: tendencias epistemológicas y metodológicas de la investigación en educación artística visual*, en 2019, en coautoría con Diego Germán Romero Bonilla y David Ramos Delgado, el cual se focaliza en el estudio de los trabajos de grado de la Licenciatura en Artes Visuales realizados entre los años 2011 y 2017.

5 En el marco de la investigación formativa, la malla curricular de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN contempla tres espacios académicos orientados a que los estudiantes aprendan a investigar “investigando” y adquieran herramientas que apoyen su posterior trabajo de grado. En estos cursos los estudiantes desarrollan, en pequeños grupos, proyectos que les permiten indagar en diversos tópicos relativos al campo.

6 Si bien en el proceso de edición de esta publicación, que se prolongó por múltiples razones, tuve oportunidad de nuevas revisiones, en las que consideré oportuno realizar algunas actualizaciones.

a reconocer los “Tránsitos de la enseñanza de las artes en Colombia” asunto que se presenta de modo sucinto, pero que intenta abarcar aspectos significativos como la introducción de actividades de enseñanza del dibujo y el canto en tiempos de configuración de la República, hasta el reconocimiento reciente de la educación artística como campo de conocimiento. El cuarto capítulo, “Comprender el sentido de la educación artística”, puntualiza en el concepto caracterizándolo desde los diálogos arte-pedagogía para diferenciar la educación artística, en perspectiva formativa, de la enseñanza de las artes orientada a la formación profesional de artistas.

Un segundo bloque de temas corresponde, propiamente, a las epistemologías de la educación artística —del quinto al séptimo capítulo— siendo esta segunda parte la *más extensa* por tratarse del desarrollo del asunto central del libro. Las ideas de los pensadores que se identifican como antecedentes en la configuración de la educación artística se presentan en el quinto capítulo, en el propósito de situar la consideración del pensamiento pedagógico con respecto al valor formativo de las artes y, por tanto, la pertinencia de su enseñanza. Es así como se exponen las ideas de algunos pensadores: Comenius en el siglo xvii, cuando declara las artes como una forma de conocer que, mediante el *aprender haciendo*, utiliza operaciones de análisis y de síntesis; Rousseau en el siglo xviii, a quien se le reconoce el descubrimiento de la infancia y de su identidad social, siendo la práctica de las artes una oportunidad para el desarrollo natural de niños y niñas en ambientes naturales. También se reservan algunas líneas a pedagogos como Pestalozzi y, posteriormente, Fröebel quienes entre finales del siglo xviii y comienzos del xix propusieron métodos para el aprendizaje de las artes en la infancia. De manera particular, destacamos la contribución de Dewey a la comprensión del valor formativo de las artes, por cuanto provocan experiencias estéticas en las que son posibles aprendizajes integrados. Seguidamente, se resaltan las aportaciones de Ricci y Cizek, dado su especial interés por el dibujo infantil, para finalmente presentar, de modo sucinto, una serie de autores y estudios que centran su atención en el reconocimiento del arte infantil.

El capítulo sexto se constituye en uno de los apartados centrales de este libro, por cuanto se ocupa de situar, en una especie de línea de tiempo, los tránsitos y tendencias de la enseñanza de las artes que, en perspectiva formativa, se han ido configurando en el siglo xx y el entrante siglo xxi, desde el modelo de la libre expresión hasta las tendencias culturales, conforme a sus contextos y saberes de influencia, así como con respecto a los autores más representativos; al final de cada tendencia se ofrecen comentarios en perspectiva crítica. Todo ello, sin pretender una linealidad histórica que desconozca los asuntos de contexto que pudieron influir en la configuración de enfoques y modelos educativos en el campo de la educación artística, en lo que a Occidente se refiere, así como la pervivencia o hibridaciones de estos. Para cada uno de estos modos de enseñanza se alude a las ideas, movimientos y autores que favorecieron su configuración, como también a aspectos pedagógicos relacionados con sus principios, propósitos formativos y estrategias metodológicas. Se da inicio con una presentación sucinta del modelo *academicista* que se nutre de los preceptos de la academia de las artes, de los siglos xvii al xix, y centra la enseñanza en la producción de obras. Seguidamente, la presentación de cada tendencia o modelo se ofrece de manera generosa por tratarse de modos de configuración más propios del campo de la educación artística. Así tenemos: el modelo de la *libre expresión*, inspirado en la libertad del sujeto expresivo quien ha de explorar las artes para que aflore su naturaleza emotiva y creadora, sobre lo cual se reconoce la influencia del movimiento progresista y de la escuela activa en las primeras décadas del siglo xx; en la misma línea, se referencian autores de mediados de siglo como Viktor Lowenfeld y Herbert Read con sus propuestas de autoexpresión creativa y de educación por el arte, respectivamente, y a otros como Luquet y Stern, quienes realizaron importantes observaciones sobre la expresión infantil. Este apartado sobre la libre expresión finaliza con una mirada crítica al modelo.

Otra configuración, que ocurre durante el siglo xx, está determinada por el *giro lingüístico* o giro en la filosofía del lenguaje, a partir de autores como Wittgenstein y de movimientos como el estructuralismo y el

posestructuralismo, todo lo cual tuvo gran repercusión en el modo de estudiar las humanidades y en estas contenidas las artes. Es así como emerge el modelo *formalista* o *filolingüista* (Aguirre, 2005), centrado en la enseñanza del arte como una forma de comunicación a partir de un lenguaje constituido por sistemas de codificación que responden a la naturaleza del medio expresivo del que se valen, desde lo cual se estructura, para las artes de la imagen, una gramática de las formas que propugna por procesos de *alfabetidad visual* (Dondis, 1973), para favorecer la comunicación visual.

La influencia de las corrientes cognitivistas, a partir de la década de los sesenta, representa un hito en los modos de entender el valor de las artes como formas de conocer y producir conocimiento, por lo que se les ha reservado un generoso espacio. El cognitivismo representa una corriente de gran valía para el campo de la enseñanza al situarse en la comprensión del modo como tienen lugar las representaciones mentales en el sujeto que aprende y, con ello, su centralidad en la construcción del conocimiento. Por este motivo, consideré conveniente reservar un apartado para aproximarnos a su surgimiento, en el tránsito de la psicología conductista<sup>7</sup> a la cognitivista y detenernos en Piaget y Vygotski, como pilares del constructivismo, refiriéndonos a sus agudas comprensiones sobre el desarrollo cognitivo. También se recurre a Jerome Bruner, quien propone cambios radicales en las nociones de conocimiento, aprendizaje y formación, con respecto a la estructura de las disciplinas, lo que deriva en claridades sobre los modos particulares que requiere la enseñanza de las artes. No pueden faltar en este recorrido las ideas precursoras de Rudolf Arnheim sobre la naturaleza cognitiva de la percepción, y las penetrantes aportaciones de Nelson Goodman, a partir de su estudio analítico de los diversos sistemas simbólicos en los que destaca el carácter cognitivo de las artes como un modo de conocer, diferente al de las ciencias, pero de igual valía.

El cognitivismo tiene grandes implicaciones en la enseñanza de las artes al situar el pensamiento artístico como lugar de reflexión junto con los procesos que comprometen su desarrollo. Al respecto, son de destacar las contribuciones de Parsons, Eisner y Gardner, especialmente los dos últimos a partir de sus investigaciones sobre el desarrollo artístico, en Stanford y Harvard, respectivamente, que derivan en agudas interpretaciones para la enseñanza de las artes en cuanto a los dominios del pensamiento artístico a desarrollar, *percepción, producción y reflexión crítica*. En el contexto de las tendencias cognitivistas tiene lugar la curricularización de la educación artística, al concebirla como una disciplina que debe ser enseñada sistemáticamente en el currículo escolar, lo que se conoce como el movimiento disciplinar *Discipline Based Art Education* (DBAE), por lo que se dispone un apartado que recoge las posturas de diversos autores con respecto a sus fortalezas y debilidades.

La tendencia cognitiva en la enseñanza de las artes se complementa con tres apartados adicionales: una mirada crítica a los enfoques cognitivistas en educación artística, desde las tendencias culturalistas actuales; una postura personal con respecto al invaluable aporte del cognitivismo a la comprensión del pensamiento artístico junto con sus posibilidades de desarrollo, con consecuencias importantes para la enseñanza de las artes, para lo cual se ofrece un rastreo sobre la repercusión que han tenido tales comprensiones en el discurso de expertos del

---

7 El *conductismo* estudia el aprendizaje desde los conceptos de estímulo, respuesta y reforzamiento conductual, con consecuencias pedagógicas en la implementación de la tecnología educativa, orientada a la planeación de procesos educativos de carácter prescriptivo.

campo, inclusive en algunos autores contemporáneos; un tercer asunto corresponde a las aportaciones de Arthur Efland, quien declara las artes como un campo complejamente estructurado, destacando en ello, quizá, su mayor aporte formativo, la flexibilidad cognitiva, además de que este autor representa un puente entre las tendencias cognitivistas y culturales. El capítulo finaliza con una sección que anuncia los tránsitos que tienen lugar en el cambio de siglo con respecto al multiculturalismo en la enseñanza de las artes.

A la educación artística visual nos referimos separadamente en el capítulo séptimo, por considerar que es una tendencia contemporánea en la enseñanza de las artes visuales, y que su emergencia obedece a un cambio de paradigma que demanda situar con mayor amplitud las condiciones que le dieron lugar; así, se describen cuatro vertientes: la educación artística visual posmoderna, la educación artística crítica, la comprensión de la cultura visual y el enfoque pragmatista que, aunque deriva de la anterior, mantiene

algunas distancias. Este capítulo finaliza con una mirada crítica a estas tendencias culturales, sobre las cuales se explicitan algunas correspondencias y distinciones de las posturas estudiadas junto con los desafíos que implica la apropiación de una enseñanza de las artes que focalice su accionar en la comprensión crítica de la cultura para aportar a la construcción de subjetividades. En este mismo apartado, se reservan unas líneas para referirnos a las tendencias decoloniales que cobran particularidades en el debate latinoamericano, y que comienzan a hacerse visibles en encuentros de educación artística para la región de Latinoamérica, con gran acogida en los planos conceptual y metodológico.

El último, con el título “Consideraciones finales”, se ha construido a manera de cierre como un esfuerzo de síntesis que recoge, con una voz más propia, lo que considero fundamental en este recorrido por los tránsitos y configuraciones que podrían dar cuenta de las epistemologías de la educación artística (ver figura 1).

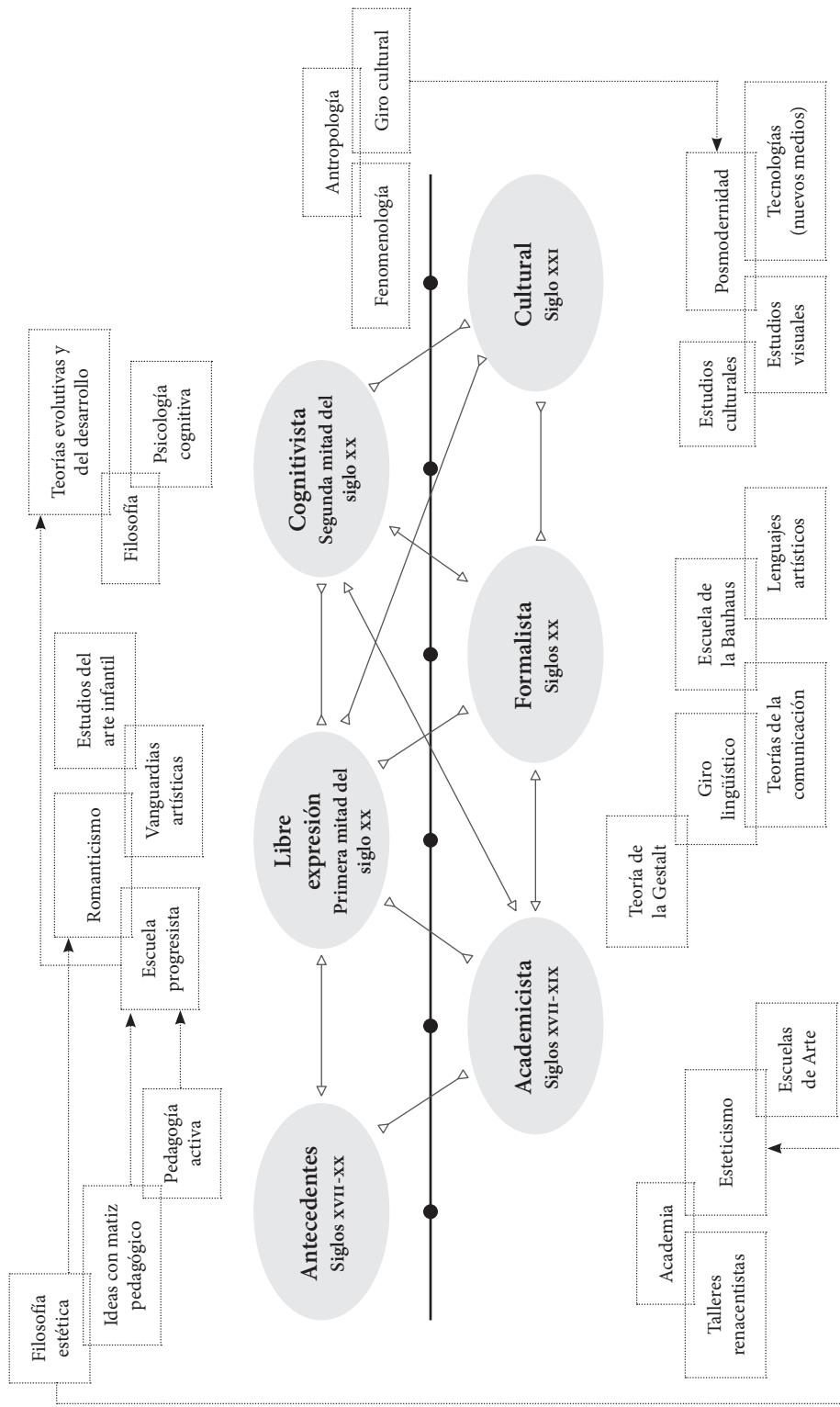


Figura 1. Tránsitos, tendencias y modelos en educación artística



## EL VALOR DE LA EPISTEMOLOGÍA

Coincido con José María Barragán (1995) en que para el fortalecimiento del campo de la educación artística es menester superar la brecha entre el trabajo de los expertos que elaboran teorías y el de los profesores que, se supone, se nutren de estas teorías para el ejercicio de su práctica. De otra parte, hoy se sabe que a través de la investigación educativa sobre la propia práctica se logran acercamientos a la deseada articulación teoría-práctica, a su resignificación desde posturas críticas, y a la comprensión de la circularidad en las relaciones práctica-teoría-práctica, para lograr transformaciones en el ámbito educativo. Por lo mismo, hemos de entender que todo conocimiento es teórico-práctico, pero también contextualizado; todo lo cual, nos alerta sobre la necesidad de acceder a los conocimientos construidos en la enseñanza de las artes para lograr apropiarlos intencionadamente, de acuerdo con los propósitos educativos que se pretenden alcanzar. La estrecha relación teoría-práctica en todo proyecto educativo implica aproximarnos a las fuentes teóricas que provienen de estudios sistemáticos y que amplían la comprensión de lo que hacemos, preservándonos del espontaneísmo con el que, en muchos casos, se asume la práctica educativa en artes, amparada en no pocos mitos culturales.<sup>1</sup>

No obstante, para resguardarnos del “teoricismo”, hemos de acercarnos al campo de conocimiento de la educación artística con perspectiva crítica, problematizadora, que no se reduzca a sus definiciones formales y prescripciones, para entenderla

como un fenómeno problemático que abarca una compleja red de concepciones y prácticas (no exentas de contradicciones) relativas a la transmisión y transformación de un conjunto de saberes y valores culturales, de un sistema de conocimientos y conflictos característicos de una sociedad y una época. (Barragán, 1995, p. 41)

Tal perspectiva, resulta decisiva en un programa de formación de docentes en artes, de modo que proporcione a los futuros licenciados un marco interpretativo-comprensivo que fundamente su formación profesional, lo cual:

---

1 Imaginarios como que las artes se desarrollan naturalmente, que el artista nace y no se hace, que son exclusivamente para quienes muestran talentos y que, como tal, no tiene lugar su enseñanza, o que son actividades para sentir, pero no para pensar, por lo que no tienen mayor importancia en el currículo; como también, que no tiene sentido evaluarlas en las pruebas censales estatales y con ello su valoración marginal en las instituciones, etc. A estos supuestos, que resultan enormemente nocivos para el avance de la educación artística, se refieren autores como García (2006) y Miñana (2004). Supuestos que también se hicieron visibles en las comprensiones que derivaron de la investigación desarrollada por la autora de este libro, junto con sus estudiantes de trabajo de grado en Uniminuto, con el título *Imaginarios de los docentes de educación artística en instituciones educativas distritales de la localidad de Engativá* (Barco, 2006).

[...] implica la revisión de tradiciones pedagógicas y artístico-estéticas diferentes y frecuentemente contradictorias, así como la inclusión de teorías que no son del campo estricto de la educación artística [...] y que han tenido una especial incidencia en ella [...]. La fundamentación entendida de esta forma revela el carácter ideológico y no solo técnico de todo proceso educativo. (Barragán, 1995, p. 41)

De ahí la pertinencia de ofrecer:

[...] un mapa de tendencias de educación artística que puedan entenderse como distintas formas de responder a una serie de cuestiones educativas problemáticas (qué enseñar, por qué, cómo, etc.). Estas tendencias derivan de concepciones disciplinares y pedagógicas de diferentes tradiciones que se han generado en contextos socioculturales cambiantes a lo largo de la historia. (1995, p. 41)

Como señala Barragán, tal propósito demanda un especial detenimiento para estudiar: el entramado que se configura entre las conceptualizaciones sobre educación y pedagogía y aquellas que provienen del campo disciplinar del arte; el contexto de emergencia de una tendencia o propuesta en las diversas sociedades y momentos históricos; y la contextualización de cada tendencia en relación con los fines socioantropológicos que respaldan la concepción de hombre que se quiere formar.

Todo ello, por cuanto se aspira a un nuevo perfil del docente de educación artística o del artista educador, con capacidades investigativas, cuyo rol principal sea la organización del currículo, o el diseño de un programa educativo en artes, ya se trate de un proyecto, un taller o un laboratorio y, principalmente, acompañar su despliegue y evaluar críticamente su labor con propósitos de mejoramiento continuo; tarea compleja que no puede realizarse sin fundamentación, puesto que ella implica la selección de contenidos y el desarrollo de metodologías que, en correspondencia con las finalidades educativas se nutren de estas tendencias o modelos formativos. De ahí, la pertinencia de un espacio académico como las *Epistemologías de la Educación Artística* que permita, a los futuros

docentes, comprender las maneras como se ha ido configurando este campo de conocimiento en los diferentes momentos y contextos geográficos, temporales, sociales y culturales; de modo que al conocer estas perspectivas epistemológicas puedan hacer uso de ellas como criterios de racionalidad que respalden sus propuestas curriculares y su despliegue, así como las estrategias y dispositivos que construyen y adecúan para desarrollar su tarea educativa.

En el rastreo de referentes para la escritura de este libro precisa, inicialmente, hacer una justa mención de Mario Gennari, quien en su libro *Educación Estética* (1997) ofrece un consistente capítulo que compendia diversas tendencias y teorías sobre la formación estética, las cuales se valoran como antecesoras de la educación artística. Pese a que en los últimos años se empieza a contar con una producción académica estimable sobre temas de educación artística,<sup>2</sup> algunos traducidos al español, el tratamiento de las tendencias de enseñanza, desde una perspectiva epistemológica es escaso. Imanol Aguirre ofrece un cuidadoso desarrollo del tema, en su libro *Teorías y prácticas en educación artística* (2005), en su artículo “Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación” (2006) y de manera sucinta en la publicación de la Fundación Santillana y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (2009), junto con Andrea Giráldez. También hay aproximaciones en los textos de: María Acaso (2009), Ricardo Marín Viadel (2003) y Manuel Belver (2001), entre otros; el artículo de José María Barragán (1995) “Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum”, citado anteriormente, es un esfuerzo interesante.

Se cuenta, además, con la publicación del norteamericano Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte* (2002), aunque en ella no se refiere a

2 Las publicaciones anteriores, en su gran mayoría, consistían en manuales para la enseñanza de técnicas. De otra parte, la concreción de la educación artística como campo es un fenómeno más o menos reciente y por ello también su interés por estudios que dan cuenta de la producción de conocimiento.

las tendencias contemporáneas sí lo hace a los desarrollos del siglo xx, especialmente en la enseñanza de las artes en los Estados Unidos; también Elliot Eisner en su libro *Educación la visión artística* (1998a) ha destinado un capítulo para referirse a la revisión histórica de los orígenes del arte en las escuelas de los Estados Unidos, anterior a la configuración de las tendencias cognitivistas. Por su parte, Fernando Hernández (2000, 2007) realiza un concienzudo estudio de la emergencia de una nueva narrativa para la educación de las artes desde la perspectiva de la comprensión de la cultura visual, aunque no se refiere en detalle a otros modos de entender la enseñanza de las artes, sino cuando alude al giro epistémico de la posmodernidad. Del año 2005 se encontró la tesis de doctorado de Pilar Díez del Corral, realizada en la Universidad Complutense; aunque este trabajo investigativo focaliza la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano, ofrece un amplio recorrido de tendencias de enseñanza de las artes desde el siglo xx hasta inicios del xxi.

En el ámbito latinoamericano se encuentra una compilación del peruano Manuel Pantigoso, con el título de *Historia de la educación por el arte en América Latina* (2001), de gran importancia para la región en la que participaron expertos de Chile, Brasil, Perú, Argentina, Colombia, Paraguay, Uruguay y Cuba. Más reciente es el trabajo de Raquimán y Zamorano (2017), quienes realizan una aproximación a los enfoques de enseñanza de la educación artística situados en la didáctica de las artes visuales. Lo demás, son publicaciones menos extensas, numerosos artículos y memorias de encuentros académicos que, si bien, han significado un gran aporte para la elaboración de este libro, no recogen el tema ampliamente.

Pese a estos esfuerzos significativos, el término *epistemología* no hace parte de sus títulos y en los textos en los que se nombra parece referirse tangencialmente al conocimiento validado como científico. Esta reserva quizá tenga que ver con discusiones gruesas acerca de la “cientificidad” de campos como las humanidades y las ciencias sociales y en ellos las artes y la educación artística. De cualquier modo, la investigación social nos ha mostrado que, como en las ciencias naturales, aquí también es posible el estudio sistemático de los problemas con fines de producir conocimiento; ahora bien, los métodos difieren pues estos requieren de mayor organicidad como también de enfoques interpretativos y críticos, toda vez que se trata de comprender el accionar humano, de cara a la complejidad de las relaciones sociales en que se configura.

Recientemente, la investigación en artes y en educación artística comienza a visibilizarse en escenarios de circulación del conocimiento, y aunque frente a la primera persiste la discusión acerca del método, hoy la investigación-creación está cobrando fuerza en los ámbitos universitarios (Borgdorff, 2006; Miñana, 2008; Laignelet, 2009). En cuanto a la investigación en educación artística se encontraron autores como Eisner (2002a), en Estados Unidos, pionero de la investigación basada en las artes (IBA); Rita Irwin, en Canadá, con su propuesta de *artografía*,<sup>3</sup> y Ana Mae Barbosa (2009) en Brasil, quien ha realizado valiosos aportes con respecto al arte-educación.

---

3 El término *artografía* o *a/r/tography*, proviene de la tríada arte, investigación y educación, acuñado por Rita Irwin en la Universidad de la Columbia Británica en Vancouver, Canadá. Conecta con los conceptos de *pensamiento encarnado* y *actividad situada* que afirman que el pensamiento es inseparable de la acción y de los contextos sociales y culturales. A diferencia de la IBA que da apertura a investigaciones terapéuticas y artísticas, para la *artografía* la dimensión educativa es absolutamente imprescindible (Marín Viadel y Roldán, 2019).

En España Marín Viadel (2011) de la Universidad de Granada, junto con Roldán (2019), al igual que Fernando Hernández (2006, 2008) de la Universidad de Barcelona han continuado explorando las posibilidades de la IBA en la construcción de conocimiento en educación artística. Si bien este tipo de investigación es aún incipiente, un trabajo desarrollado en la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN, con respecto a cuatro tesis doctorales de las universidades Complutense de Madrid y Granada, que hacen uso metodológico de la IBA, encuentra que estos estudios se nutren de la investigación educativa, particularmente de la investigación-acción, al tiempo que utilizan las artes para dar cuenta de prácticas, experiencias y relatos mediante los cuales se hace posible que, tanto los sujetos como sus interpretaciones desvelen aspectos de sus vidas que no se hacen visibles con otro tipo de metodologías, siendo estos procedimientos artísticos soporte para la interpretación, y la producción artística una alternativa de socialización del proceso (Cárdenas, 2017).

Un escenario en donde el término *epistemología* ha vuelto a adquirir resonancia es a partir de la publicación *Una epistemología del Sur* (2011), del reconocido pensador Boaventura de Sousa Santos,<sup>4</sup> en la que plantea la emergencia de un nuevo paradigma que se contrapone a las lógicas de la razón moderna occidental que han ostentado el monopolio del conocimiento. Aunque este autor no se refiere a las artes y su educación, de modo particular, nos detendremos en su primer capítulo, “Un discurso sobre las ciencias”, por cuanto resulta

revelador para explicar la ruptura epistemológica que está derivando en un paradigma emergente, cuyos atributos bien pueden relacionarse con el giro que plantea la educación artística visual, en la contemporaneidad, al permitirnos interpretar los tránsitos en los modos de construir conocimiento de la modernidad a la posmodernidad. Y, más concretamente, con respecto a la tendencia decolonial latinoamericana que comienza a incidir en los modos de pensar la educación artística en la región.

Según Santos (2011) el modelo de racionalidad que sustenta la ciencia moderna se constituye a partir de la revolución científica del siglo XVI y es desarrollado en los siglos posteriores, particularmente en el siglo XIX bajo el dominio de las ciencias naturales, siendo un modelo hegemónico en la medida en que niega el carácter racional a otras formas de conocimiento que no se ciñan a sus principios epistemológicos y a sus leyes metodológicas. Estas ideas, de corte moderno, soportadas en la experimentación, el análisis, la lógica y el principio de causalidad, como en el caso de las matemáticas, permiten formular leyes que, como principios, regulan la idea de orden y estabilidad del mundo. Con ello, se genera la gran hipótesis del modernismo bajo una postura filosófica mecanicista que sostiene la idea del progreso lineal de la historia.

El modelo centrado en la racionalidad se fue trasladando, paulatinamente, del estudio de la naturaleza al estudio de la sociedad, lo que explica los esfuerzos de la sociología, en sus inicios, para reducir los fenómenos sociales a dimensiones mensurables. Sin embargo, estos fenómenos no se acomodan a teorías explicativas que puedan abstraerse de lo real mediante métodos controlados para determinar leyes universales, pues “las ciencias sociales no son objetivas porque el científico social no puede liberarse, en el acto de la observación, de los valores que forman su práctica general y por lo tanto también su práctica como científico” (p. 29), tales obstáculos dieron lugar a considerar el *atraso* de las ciencias sociales en la producción de conocimiento. Para Santos (2011), la acción humana que estudia las ciencias sociales es subjetiva pues el comportamiento humano no puede ser descrito mediante hechos objetivables, ya que un mismo acto externo puede

4 Sociólogo y abogado portugués, además de filósofo, escritor, profesor y conferencista. Se doctoró en Sociología del Derecho en la Universidad de Yale. Es reconocido internacionalmente como uno de los principales intelectuales en las ciencias sociales. Sus escritos se enfocan en lo que él llama una sociología de las emergencias que busca valorizar las más variadas gamas de la experiencia humana, en contraposición a una sociología de las ausencias, responsable del desperdicio de la experiencia. Una de sus preocupaciones es la ciencia del *sentido común*, con vistas a ampliar un acceso al conocimiento mediante una epistemología inversa que acude a la experiencia para encontrar lo escondido y silenciado, en la perspectiva de alcanzar la emancipación, para lo cual la ciencia necesita de una teorización que hasta ahora no ha recibido. Boaventura de Sousa Santos es defensor de los movimientos sociales, como formas de democracia participativa esenciales para la regulación de la sociedad.

corresponder a sentidos de acción diferentes; lo que las condujo a encontrar criterios epistemológicos diferentes que se configuran en un estatuto metodológico propio basado en métodos cualitativos que posibiliten “un conocimiento intersubjetivo, descriptivo y comprensivo, en vez de un conocimiento objetivo, explicativo y nomotético” (p. 30).

Es entonces cuando las ciencias sociales se inscriben en la tradición fenomenológica, de corte antipositivista, aunque para Santos (2011) esta concepción resulta subsidiaria del modelo de racionalidad de las ciencias naturales, “pues si por un lado se rechazan los condicionamientos biológicos del comportamiento humano, por el otro, se usan argumentos biológicos para delimitar la especificidad del ser humano” (p. 30). Según advierte este autor, el modelo de racionalidad atraviesa una profunda crisis que resulta irreversible, pues estamos viviendo una nueva revolución científica. Esta crisis es resultado de condiciones sociales, pero también teóricas que derivan de hallazgos como: la teoría de la relatividad de Einstein, la mecánica cuántica, y otras más desde la química y la biología, todo lo cual pone en cuestión los pilares del paradigma dominante. Es así que con la teoría de la relatividad se trastocan las nociones de espacio y tiempo, mientras que la microfísica revela la complejidad de investigar sin intervenir aquello por lo que se indaga y, como tal, el problema de la interferencia sobre el objeto observado —principio de la incertidumbre de Heisenberg—. Por otra parte, se demostró que la hipótesis del determinismo mecánico resulta inviable, toda vez que la totalidad de lo real no se reduce a la suma de las partes en que la dividimos para observar y medir, mientras que la distinción objeto/sujeto ya no es vista como un asunto dicotómico, pues sus contornos se desdibujan para asumir la forma de un *continuum*; además, de los nuevos descubrimientos sobre las propiedades de la materia que revelan lógicas de autoorganización en situaciones de no-equilibrio y de entropía, con consecuencias en las ciencias sociales, a punto de que han propiciado una profunda reflexión epistemológica, notablemente rica y diversificada que ha caracterizado la vocación transdisciplinaria del conocimiento y la estrecha relación sujeto/objeto en la posmodernidad.

Cabe advertir que este autor, en su condición de activista por los derechos de los menos favorecidos, plantea sus reservas ante una posmodernidad cuyos marcos teóricos y analíticos han sido construidos desde las ciencias sociales hegemónicas. Por ello, al referirse a los estudios poscoloniales que se desarrollan al amparo de la posmodernidad advierte sobre el carácter contextual del conocimiento, de modo que los procesos de descolonización, de lo que llama el Sur global,<sup>5</sup> contienen especificidades que no pueden ser ignoradas por posturas deterministas del canon del poscolonialismo hegemónico. Para Santos (2011) la epistemología del sur se ocupa de las prácticas de conocimiento que abonen a la transformación social de aquellas regiones que han sido subalternizadas por la cultura hegemónica.

A partir de esta argumentación, Santos (2011) reconoce la emergencia de un paradigma que, en principio, quiere nombrar como del “conocimiento prudente para una vida decente”, pues siendo una revolución científica que ocurre en una sociedad revolucionada por la ciencia, el paradigma emergente no puede ser solo científico —conocimiento prudente— sino un paradigma social —para una vida decente—. Según este autor, la tesis que justifica el paradigma social, con respecto al paradigma científico, consiste en su carácter holístico, pues, es natural

---

5 Este autor plantea una distinción entre lo que conocemos como sur geográfico y lo que significa el sur global por cuanto este cobija, además, a quienes en el norte geográfico padecen condiciones de subalternidad causadas por el colonialismo y capitalismo globales.

al tiempo que social, es local y a la vez total, es también autoconocimiento y busca constituir sentido común. Veamos a continuación sus argumentos:

“*Todo el conocimiento científico natural es científico social*”. Como lo expone Santos (2011), el conocimiento derivado del paradigma emergente supera la separación ciencias naturales/ciencias sociales y dicotomías como naturaleza/cultura; mente/materia; subjetivo/objetivo; individual/colectivo; ahora las ciencias sociales no solo se enriquecen a partir de las comprensiones de las ciencias naturales, sino que se da un fenómeno inverso pues también estas se han enriquecido con las primeras. A juicio del mencionado autor, este paradigma en transición demanda una revaloración de las humanidades como catalizadoras de las ciencias naturales y sociales, pues “lo que habrá en ellas de futuro será lo que haya resistido a la separación sujeto/objeto y lo que haya preferido la comprensión del mundo a la manipulación del mundo” (p. 46). Con ello, este paradigma coloca al sujeto como centro del conocimiento y a la naturaleza como centro de la persona, puesto que toda naturaleza es humana. En consecuencia, la ciencia posmoderna es una ciencia analógica, textual, lúdica, dramática y autobiográfica que, por lo tanto, privilegia toda acción comunicativa (aludiendo a Habermas).

“*Todo el conocimiento es local y total*”. Para Santos, en el paradigma moderno el conocimiento avanza por su especialización, siendo restrictivo en cuanto al objeto que estudia; tal restricción, hace del científico un *ignorante especializado*. Mientras que, en el paradigma emergente el conocimiento es total, pero también local, pues se constituye alrededor de temas adoptados por los grupos sociales concretos:

[...] con proyectos de vida locales, sean ellos reconstruir la historia de un lugar, mantener un espacio verde, construir una computadora adecuada a las necesidades locales, hacer caer la tasa de mortalidad infantil, inventar un nuevo instrumento musical, erradicar una enfermedad, etc. [...]. Al contrario de lo que sucede en el paradigma actual, el conocimiento avanza a medida que su objeto se amplía, ampliación que, como en el árbol, procede por la diferenciación y por el esparcimiento de las

raíces en busca de nuevas y más variadas interfaces. (2011, p. 49)

Este conocimiento obtenido en proyectos locales se reconstruye, de modo que sea posible su traducción para ser adecuado fuera de su contexto de origen; es “una forma de conocimiento que concibe a través de la imaginación y generaliza a través de la cualidad y de la ejemplaridad”, no es determinista, puesto que se obtiene a partir de “condiciones de posibilidad de la acción humana proyectada en un mundo a partir de un espacio-tiempo local” (p. 49). De ahí, su pluralidad o transgresión metodológica, en tanto se vale de métodos de otros saberes, de acuerdo con su pertinencia; todo lo cual, repercute también en los estilos de la escritura científica, según el criterio y la imaginación del investigador, sugiriendo un movimiento en cuanto a una mayor personalización de su trabajo.

“*Todo el conocimiento es autoconocimiento*”. Al respecto Santos (2011), advierte cómo en los últimos cuatro siglos la ciencia moderna ha naturalizado la explicación de lo real, a tal punto de que no podemos concebirla sino en los términos propuestos por ella; un conocimiento riguroso que no aceptaba la interferencia de valores humanos o religiosos, pues el distanciamiento del objeto de estudio por parte del investigador era condición *sine qua non* de fiabilidad. Hoy, desde saberes como la antropología, esta distancia es reconsiderada mediante el uso de metodologías que requieren una mayor participación del investigador para la comprensión de la comunidad estudiada, como ocurre en el trabajo etnográfico. Las distinciones entre sujeto y objeto, que vinieron a explotar con el posestructuralismo ya habían sido anunciadas por la mecánica cuántica; para este autor, una nueva *gnosis* está en gestación, en la idea de una mente inmanente que regresa encarnada, no en la idea de lo divino, sino “[...] en nuestro deseo de armonía y comunión con todo lo que nos rodea” (p. 52). Hoy el objeto se entiende como continuación del sujeto por otros medios, de modo que el conocimiento científico es también autoconocimiento, puesto que:

La ciencia no descubre, crea, y el acto creativo protagonizado por cada científico y por la comunidad

científica en su conjunto ha de conocerse íntimamente antes que conozca lo que con él se conoce de lo real. Los presupuestos metafísicos, los sistemas de creencias, los juicios de valor no están antes ni después de la explicación científica de la naturaleza o de la sociedad. [...] El carácter autobiográfico y autorreferencial de la ciencia, en el paradigma emergente, está plenamente asumido [...]. Hoy no se trata de sobrevivir como de saber vivir; para eso es necesaria otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes nos una personalmente a lo que estudiamos. (p. 52)

*“Todo el conocimiento científico busca constituirse en sentido común”*. Por cuanto el conocimiento científico que ha de enseñar a vivir se convierte en un saber práctico. La ciencia moderna nos enseña poco a estar en el mundo, mientras que la posmoderna sabe que ninguna forma de conocimiento aislada es en sí misma racional; por ello, intenta dialogar con otras formas en la que el sentido común cobra importancia, siendo este el que en lo cotidiano orienta nuestras acciones para enriquecer nuestra relación con el mundo. Pues, como señala Santos (2011),

es cierto que el conocimiento del sentido común tiende a ser un conocimiento mistificado y mistificador, pero a pesar de eso y a pesar de ser conservador, tiene una dimensión utópica y liberadora que puede ser ampliada a través del diálogo con el conocimiento científico”. (p. 55)

Como tal, concluye este autor que en la posmodernidad la ruptura epistemológica se da en dirección opuesta, pues si la ciencia moderna “[...] simboliza el salto cualitativo del conocimiento del sentido común al conocimiento científico; en la ciencia posmoderna el salto más importante es el que está dando desde el conocimiento científico hacia el conocimiento del sentido común” (p. 56).

Según se colige de las consideraciones presentadas por Santos (2011), este paradigma en transición pretende superar dicotomías de la ciencia moderna, al proponer relaciones dialógicas entre lo natural y lo social, y el conocimiento local y total, además de enfatizar en el autoconocimiento del investigador por cuanto no se concibe distanciado de la realidad que estudia, sino inmerso en su complejidad, y en este sentido sus cercanías con el saber cotidiano que logre aportar al conocimiento práctico. De acuerdo con este autor, la inseguridad que generan estos tránsitos en la construcción del conocimiento se verá recompensada a futuro, en tanto nuestra reflexión epistemológica pueda ser más avanzada que la misma práctica científica.

Los argumentos anteriormente expuestos me han generado dudas, pero también soporte, sobre el título que habría de llevar este libro. He optado, finalmente, por nombrarlo como *Epistemologías*, en modo plural, manteniéndome en la idea de construcción de conocimiento del campo<sup>6</sup> de la educación artística, al tiempo que reconociendo que en esta categoría se albergan variadas formas de entenderla, tendencias, corrientes, enfoques y modelos, las cuales responden a rupturas epistemológicas y circunstancias distintas y en las que su objeto de estudio, como sus fundamentos, propósitos formativos y estrategias metodológicas pueden variar,

---

6 La educación artística se ha legitimado como campo de estudio en la comunidad académica a partir de las investigaciones y discursos que aquí se referencian, y en Colombia a partir de los acuerdos de los Ministerios de Educación y de Cultura suscritos en el Convenio 455 del 2005 del Ministerio de Cultura. Esta noción de campo se enuncia en los documentos referentes de política educativa para la educación artística.

contraponerse o complementarse. Con ello, se espera responder a la reserva que pueda generar el término, como una categoría propia de la tradición moderna, pues las epistemologías que se refieren en este libro no constituyen un único modo de entender la educación artística, sino que, por el contrario, ofrecen complementaciones, contestaciones y rupturas en la pretensión de responder, de mejor modo, a los avatares que plantea cada nueva época. Más, cuando la educación artística visual deviene de la ruptura que acontece en el tránsito de la modernidad a la posmodernidad, y en este sentido, del modo en que lo explica Santos (2011), podríamos hablar de una epistemología emergente.

La invitación es, entonces, a explorar algunos paralelismos y diferencias en las tendencias epistemológicas, en cuanto a los caminos recorridos en la configuración de la educación artística, y otros por recorrer, en el caso de la educación artística visual y de las tendencias decoloniales. Como lo advierte Fernando Hernández (en el prólogo a Aguirre, 2005), la encrucijada que atraviesa el campo de conocimiento de la educación de las artes hace necesario repensarlo, buscando caminos o puentes para esbozar preocupaciones compartidas, como también diferencias estratégicas de las cuales seguir aprendiendo.

Con respecto a estudiar los modos como la educación artística se ha configurado a partir del siglo xx, inicialmente como experiencias y actividades que favorecen la autoexpresión, posteriormente como disciplina y más recientemente como campo de conocimiento, Hernández (2007) como Aguirre (2005) coinciden en la necesaria indagación crítica que ello requiere en relación con sus fundamentos pero también con respecto a sus supuestos, volviendo sobre lo que se ha naturalizado como creencias y prácticas para entender cómo ha sido socialmente construida, pues en cada caso, las ideas, tendencias, enfoques y también los modelos más constituidos responden a intereses y posiciones de poder, como a dispositivos de exclusión o privilegio.

Reflexionar, de la mano de las *epistemologías*, sobre los caminos transitados y asimismo sobre aquellos que se vislumbran como posibles rutas, puede ser una vía más sensata para pensar el futuro de la educación artística visual, desde una perspectiva histórica-crítica que nos permita situarnos en las ideas y prácticas del

presente, al tiempo que comprender las formas que adoptó en el pasado, “no solo de maneras de enseñar y aprender, sino de producción de formas de pensar, actuar, sentir y ver, es decir de posicionarse como sujetos”. (Hernández, en el prólogo a Aguirre, 2005, p. 16)

Explorar el pasado y el presente de la educación artística facilita esbozar condiciones de posibilidad para pensar el futuro, motivo por el que el recorrido que se presenta en este libro pretende ser un mapa que sitúe al docente de educación artística con respecto a las diversas posturas de enseñanza y de aprendizaje de las artes, en perspectiva formativa, de modo que le permitan comprender su rol, pues como lo advierte Aguirre (2005) no se trata de mirar su experiencia desde el desconocimiento del campo puesto que se requiere, responsablemente, detectar fuentes y consecuencias sobre los sujetos pedagógicos, conforme a la posición que se asuma. Solamente desde la conciencia sobre los tránsitos en la configuración de este campo de saber es posible asumirse críticamente y contribuir a pensar nuevas narrativas que aporten al mejoramiento de la vida, que es, al final de cuentas, el propósito central de la educación. Se espera, entonces, que lo ofrecido en este libro logre responder a la necesidad de los docentes de educación artística de fundamentarse en la consulta para asumir posturas y argumentar sobre ellas y, más allá, que su lectura resulte provocadora para profundizar en las fuentes aquí referenciadas y confrontarlas con las propias prácticas.

De acuerdo con Aguirre (2005), nos encontramos ante un momento de crisis y de transición, marcado claramente por la indefinición epistemológica y la convivencia de diferentes modelos formativos de educación artística enfrascados en una dialéctica difícilmente reconciliable; debate que “parece circular entre la mitificación del sujeto creador, la magnificación del objeto artístico y la sobrevaloración del papel del contexto social político y cultural en el hecho artístico” (p. 29). Se trata, entonces, de no naturalizar estas prácticas, ni de adscribirnos en un modelo particular, “sin determinar con rigor qué hay de interesante en cada una de las posiciones, para situarnos mejor ante una comprensión del fenómeno y para evitar caer en los dogmatismos que muchas veces lo acompañan.” (p. 30).

## LAS RELACIONES ARTE-EDUCACIÓN

Previamente a referirnos a algunos autores que han reflexionado sobre las relaciones arte-educación, abonando con ello a la consistencia del campo de la educación artística, se hace necesario diferenciar las comprensiones que se dan en la articulación de estos dos conceptos y en relación con la enseñanza. Así, se encuentran denominaciones como: educación *para* las artes, educación *en* o *desde* las artes, educación *por* el arte, y educación *a través* del arte. Aunque a primera vista esto pareciera irrelevante, una lectura detenida nos permite apreciar que estos modos de nombrar la enseñanza de las artes presentan diferencias en sus enfoques educativos, tanto en relación con sus fines como a los sujetos a los que se dirige y a las estrategias metodológicas de enseñanza; por otra parte, tal suerte de variaciones se presta para ambigüedades, en un campo en construcción que requiere de precisiones para alcanzar mayor consistencia.

Con relación a dos de estos enfoques, educación para las artes y educación por las artes, la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe “Hacia una educación artística de calidad, retos y oportunidades”, realizada en Bogotá en el 2005,<sup>1</sup> diferencia entre:

[...] la enseñanza artística especializada que tiene por finalidad la formación de los artistas —educación para las artes— y la educación que se vale de los recursos expresivos de los lenguajes artísticos para formar armónicamente a los individuos, que es la educación artística —o educación por las artes— como también se le denomina. (Ministerio de Cultura *et al.*, 2007, p. 5)

Otra diferenciación es la considerada en el IV Encuentro de Educación Artística que tuvo lugar en Bogotá en el 2008.<sup>2</sup> En una de las relatorías que recogen la memoria del evento se identifican tres modos de educación de las artes:

[...] la formación *para* las artes —formación de artistas—, la educación *por* el arte —el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano— y la educación *en* el arte —la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales—. (Ministerio de Cultura *et al.*, 2008, p. 7)

---

1 Liderada por el Ministerio de Cultura, Dirección de Infancia y Juventud y Dirección de Artes, con el apoyo de la Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco. Este encuentro tuvo un carácter preparatorio, con propósitos de aunar inquietudes desde la región para presentar un posicionamiento en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI-Lisboa, 2006.

2 Encuentro organizado por el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación, con la participación de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes (Acofartes), quien delegó su organización a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Por cuanto la educación *para* las artes tiene como propósito la formación de artistas, entendemos que se enfoca en las artes como disciplina, siendo su intención formar profesionales para la producción de obras y, actualmente, de prácticas artísticas. De ahí que los currículos para la formación profesional se estructuran atendiendo a la fundamentación conceptual, de orden formal, histórica, estética y crítica, como también con respecto a los problemas de la creación puesto que la producción de obra, ante el reto de la creación, demanda saberes y prácticas de orden conceptual y procedimental con alta exigencia en cuanto a los procesos de simbolización y resignificación de la experiencia. Adicionalmente, la formación de artistas requiere de diálogos interdisciplinarios, no solo entre lenguajes artísticos sino con otros campos de conocimiento, particularmente con aquellos que se focalizan en las ciencias humanas y sociales y en los estudios de la cultura. Esta fundamentación ha de procurar en el artista en formación la estructuración y el desarrollo de su propuesta de creación; producción reflexiva que podrá traducirse en una obra objetual, en el sentido tradicional, o en prácticas artísticas contemporáneas mediadas por narrativas, acciones o intervenciones (Barco, 2010).

Por su parte, la educación *por* el arte o *a través* del arte, que actualmente se enuncia como educación artística, no tiene por objeto la profesionalización de artistas, sino que se dirige, en perspectiva amplia, a la formación de sujetos, toda vez que entiende el acceso a la exploración y disfrute de las artes como necesidad y a la vez como un derecho. Si bien, este tipo de formación está dirigida principalmente a la escolaridad básica y media, también tiene lugar en variados escenarios de la educación informal —formación de públicos y trabajo con comunidades—. Su propósito es favorecer la experiencia estética y artística en los sujetos y las comunidades con la intención de aportar, desde el gran potencial formativo de las artes, al desarrollo integral de las dimensiones humanas, en los procesos de construcción personal y social.

Lo anterior implica que, mientras la primera intención formativa se focaliza en un grupo de sujetos con fines de instrucción especializada o profesional en

las artes, llámese música, artes plásticas, visuales, escénicas, audiovisuales, y otras opciones interdisciplinarias más contemporáneas, la educación artística pone su foco en la formación de los sujetos, sin distinción, en la pretensión de favorecer la integración de la experiencia de las artes a sus vidas y en relación con los contextos culturales en los que interactúan, realizando con ello su gran aporte a la formación integral.

Para Bernardo Barragán (2014)<sup>3</sup> la tensión entre la formación artística y la educación artística, en tanto en ambos casos se atiende a la enseñanza de las artes, requiere poner en consideración el saber que se enseña; que en el primer caso corresponde al saber artístico con carácter disciplinar proveniente de la tradición de las artes, mientras que en el segundo se refiere a la educación artística como un saber escolar que necesita tanto de las artes como de la pedagogía. En esta distinción entran en juego otros aspectos, como son los modos de relación entre las prácticas y los sujetos de ese saber, quién enseña, a quién y también con respecto al escenario institucional en donde se ejerce la enseñanza.

En cuanto a las denominaciones, educación *por* las artes o *a través de* las artes, estas han sido objeto de señalamientos endilgándoles el situar las artes en un lugar instrumental que las reduce a meras herramientas. Contrariamente a lo que pudiera pensarse, según se ampliará más adelante, estos modos de nombrar la enseñanza de las artes corresponden a tradiciones pedagógicas ampliamente fundamentadas. En el caso de la primera, es Herbert Read (1950) con su obra *Educación por el arte* quien proclamó la necesidad de que el arte fuese la base de la educación. Con respecto a la segunda, en 1954 acontece la creación de la International Society for Education Through Art (InSEA)<sup>4</sup> que en español traduce *Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte*, organización privada,

3 Profesor investigador en el campo de las artes y la educación artística de la Universidad de Antioquia.

4 Congrega a miembros de más de 80 países del mundo, interesados en la educación a través del arte: investigadores, artistas profesores y gestores culturales, siendo la entidad de mayor prestancia y cobertura en el campo. Desde el 2012 la Unesco proclama la celebración de la Semana Internacional de la Educación Artística, en la última semana del mes de mayo.

miembro de la Unesco, cuyo propósito es la promoción de prácticas artísticas, pedagógicas e investigativas en torno a la educación artística, asumiéndola como una educación *a través* de las artes. Como se puede entrever, las críticas a estos enfoques o modos de nombrar la enseñanza de las artes quizá carezcan de suficiente fundamentación y obedezcan más a señalamientos con respecto a formas de enseñanza e inclusive a la ejecución de políticas educativas que han distorsionado, en la práctica, los fines y el sentido de la educación artística.<sup>5</sup>

Sobre la educación *en* las artes se ha encontrado que, por una parte, se utiliza en planteamientos culturales y en propuestas curriculares o, como se vio en la cita del Ministerio de Cultura *et al.* (2008), cuando la práctica artística busca propiciar experiencias estéticas orientadas a incidir en comprensiones, emociones, actitudes y acciones que problematizan las condiciones culturales-sociales para buscar respuestas alternativas. Un ejemplo de la primera situación es el de un programa de formación de docentes en artes cuyo plan de estudios tenga claridad de que sus estudiantes —quienes se forman como maestros— han de vivenciar y comprender *en* la práctica de las artes, modos de hacer y de reflexionar; al tiempo este currículo ha de considerar espacios académicos para pensar esas experiencias a la luz de la pedagogía, articulada a modos particulares de la enseñanza de las artes y de acuerdo con las adecuaciones didácticas que demanda la diversidad de grupos culturales y etarios.<sup>6</sup>

Una ejemplificación del segundo caso, podría ser el de un proyecto liderado por una organización que se proponga aportar al desarrollo cultural de la comunidad, ofreciendo enseñanza *en* las artes mediante talleres o laboratorios en uno de los lenguajes de las artes o de modo integrado, o en diálogo con otras disciplinas o con saberes tradicionales o populares que favorezcan, además del hacer artístico, la participación activa y la consecuente reflexión de la comunidad sobre su cotidianidad, la que problematizan y resignifican a través de la producción de objetos o acciones artísticas. En este caso, de ningún modo podríamos señalar una “instrumentalización” de las artes, pues es la experiencia misma con las artes la que permitiría expandir la conciencia de los sujetos al propiciar espacios reflexivos para comprender las situaciones de contexto focalizadas, de modo que en la articulación de imaginación y razón logren dar vía a pensar *mundos posibles*.

Sobre las relaciones arte-educación, Miguel Huertas (2010)<sup>7</sup> señala esta tensión como un “falso problema”, pues considera que estos dos saberes no pueden pensarse aisladamente sino

---

5 Tal distorsión de la educación artística ocurre cuando se utiliza para apoyar proyectos transversales que, si bien, son de gran importancia formativa, no podrían suplir la enseñanza de las artes en el currículo, como un saber que debe ser enseñado y aprendido conforme a su naturaleza y requerimientos conceptuales y metodológicos.

6 Es el caso del proyecto curricular de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, que desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la educación *del* arte y la educación *a través del* arte. En el primer caso, la educación *del* arte como una opción disciplinar y de desempeño profesional, por lo que se requiere del conocimiento de sus lenguajes, medios y discursos. En el segundo caso, la educación *a través del* arte, se centra en la aportación del arte como medio a la formación general de un sujeto de aprendizaje que le permita involucrarse en el campo ampliado de la cultura con un horizonte y sentido de realidad social; construir estructuras de pensamiento crítico para comprender y tomar posición frente al sistema de producción cultural; y flexibilizar las estructuras de pensamiento, que de acuerdo con Efland (2004) resulta una exigencia para la producción de conocimiento hoy.

7 Investigador en asuntos de las artes y la educación, creador de la Especialización en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia, que actualmente ha transitado al nivel de maestría.

en sus vínculos, en el marco de un campo disciplinar propio y en construcción, como es la enseñanza del arte.

[...] la disciplina de la educación artística es, en Colombia, aún un campo en construcción, en la medida en que no se han definido sus historias, sus tradiciones, sus cánones y la mayoría de sus acciones está volcada al casi inevitable olvido al que lo condena la falta de una cultura institucional del registro y archivo. (p. 173)

Desde una postura crítica, el mencionado autor advierte que en esta fractura tienen gran responsabilidad las instituciones formadoras puesto que la formación en artes no se pregunta por los modos como se enseña y aún menos sobre la educación del arte escolar, señalando que en los programas de licenciatura en artes “es muy común que la dicotomía entre la formación artística y la pedagógica se convierta en un conflicto” (2010, p. 174). Esta situación conflictiva de la enseñanza de las artes plantea grandes desafíos tanto a artistas como a docentes de artes quienes se encuentran en un mismo nivel de dificultad, pues para los profesores la práctica artística es “apenas un pequeño accesorio reducible a ejercicios estereotipados, mientras que para los artistas la pedagogía es un accesorio prescindible” (2010, p. 175).

En la misma línea, Roser Juanola y Muntza Calbó (2004), maestras de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Girona, encuentran inútiles las distinciones o sesgos que durante las últimas décadas han mantenido en un *ángulo ciego* la reflexión sobre el campo; es así como se pronuncian a favor de modelos globales de educación artística que consideren la necesaria relación arte-educación:

Un enfoque actual de la educación artística que mire hacia adelante tiene que ser global e integrador; por eso, en ese momento es ya inútil la discusión educación por el arte o la educación en el arte, ya que ambas son visiones sesgadas y lo que hace falta es una educación, en, con y por el arte, es decir, que manifieste una fuerte implicación en las actitudes además de en los conocimientos conceptuales. (p. 1)

La ambigüedad que deriva de la variedad de definiciones de la educación artística motivó a Ana Mae Barbosa<sup>8</sup> a acuñar la denominación *arte/educación*, como un modo de nombrar la enseñanza de las artes desde una perspectiva contemporánea. Barbosa (2013) se declara insatisfecha con la nomenclatura *educación artística* por encontrar que ha sido objeto de imprecisiones y distorsiones que la han reducido a prácticas academicistas o, la mayoría de las veces, guiadas por el supuesto de la libre expresión y limitadas al disfrute en la exploración de técnicas y el fluir de la imaginación, o aquellas que conceptualmente se restringen al estudio de movimientos estilísticos hegemónicos del arte occidental, mientras que otras tantas se remiten a usos terapéuticos que instrumentalizan las artes, atribuyéndoles una especie de propiedades sanatorias, por no decir “mágicas” o catárticas, que idealizan todo intento reflexivo transformador. Esta autora aduce que las múltiples designaciones de la disciplina generan un problema de identidad que, en correspondencia, se traduce en las prácticas docentes.

Arte/educación, para esta autora es una alternativa que resignifica el campo en perspectiva contemporánea, al entenderlo como una enseñanza de las artes crítica y contextualizada, acorde al momento histórico que nos corresponde, pues “[...] el arte supera el estado de despersonalización, insertando al individuo en el lugar al que pertenece” (Barbosa, 2009), ya que:

[...] No somete más los códigos europeos y norteamericanos blancos, sino presta más atención a la diversidad de códigos en función de razas, etnias, género, clase social, etc. Para definir diversidad cultural, tenemos que navegar a través de una compleja red de términos. Algunos hablan sobre multiculturalismo, otros de pluriculturalidad, y tenemos también el término, a mi modo de ver más apropiado, interculturalidad [...] Este debería ser el objetivo del arte/educación

8 Barbosa es brasilera, experta en el campo. Tiene estudios de doctorado en Educación Artística de la Universidad de San Pablo Brasil y es profesora titular de la misma, fue presidenta del InSEA y actualmente miembro activa; autora de varios libros, entre ellos *Tópicos utópicos* (1998) y *Arte educación: lectura en el subsuelo* (1999). Ganadora del Premio Internacional Sir Herbert Read, en 1999.

interesada en el desarrollo cultural. Para alcanzar tal objetivo, es necesario que la escuela suministre un conocimiento sobre la cultura local, la cultura de varios grupos que caracterizan la nación y la cultura de otras naciones. (Barbosa, 2003, pp. 24-25)

Asimismo, Mónica Romero, artista, docente y gestora colombiana, con amplia experiencia en contextos de formación del sector cultural y universitario en formación de artistas y de licenciados, en instituciones estatales y privadas, nos alerta sobre la complejidad de las relaciones arte-educación, las cuales:

[...] se sitúan en un escenario, en ocasiones conflictivo, el de la educación artística. Con ello basta dar una mirada a la diversidad de acciones, muchas veces fragmentadas, en torno a la misma, en su lucha por constituirse en campo de conocimiento desde las políticas culturales (Ministerio de Cultura, 2010) y como área fundamental y obligatoria en los currículos escolares. (Romero, 2017, p. 70)

Afirma esta autora que uno de estos aspectos problemáticos se hace visible en las distintas denominaciones de la educación artística que, indistintamente, se encuentran en los documentos oficiales, con la ambigüedad que ello genera;<sup>9</sup> es así que hace un recuento del modo como se nombra en diferentes instancias: pedagogía artística (en 1997 por Colcultura); educación estética (entre 1974 y 1988 por el Ministerio de Educación Nacional); formación artística y cultural (del 2000 al 2007 por el Ministerio de Cultura, la Universidad de la Sabana y la Universidad de Antioquia); educación artística (desde el 2005 al 2010 por el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Cultura y la Universidad Pedagógica Nacional), y educación artística y cultural (desde 1996 por el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital).

Por su parte, Romero (2017) ejemplifica cómo aún, en la actualidad, se mantienen distinciones entre el profesor de educación artística y el artista formador. Es el caso del Instituto Distrital de las Artes (Idartes) con relación a la vinculación de maestros en sus proyectos de formación artística: “Arte en primera infancia (Nidos)” y “Formación y Creación Artística (Crea)”. Para esta autora esta es una aparente distinción pues, aunque:

[...] los primeros, se centran en procesos de educación formal dentro de las escuelas, y los segundos, realizan procesos en educación no formal e informal, provienen del sector artístico y cultural y tienen otra relación con las escuelas, en la cotidianidad estas fronteras se diluyen o mixturán pues una misma persona puede encarnar los dos perfiles en simultánea. (p. 69)

Ante la variedad de denominaciones con que se nombra la enseñanza de las artes y sus diferentes maneras de entenderlas, según se han presentado, considero necesario precisar que en adelante me referiré al campo, de modo general, como *educación artística*, puesto que, el presente libro se propone recoger antecedentes, desarrollos, debates y discursos actuales que puedan acercar a todos los involucrados a la comprensión de los modos de construcción

---

9 Con ello no se pretende desconocer los esfuerzos de reflexión realizados en el orden nacional como internacional, consistentes en congresos, seminarios y foros, y de articulación del Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura con el objeto de aunar esfuerzos para la formulación de políticas y acciones que impulsen la educación artística en Colombia.

de este campo de conocimiento, en el intento de aproximarnos a las epistemologías de la educación artística. Esta es la denominación acogida oficialmente por el InSEA, la organización internacional de mayor prestancia y cobertura en los países del mundo, y también la adoptada en Colombia a partir de la Ley General de Educación de 1994, como área obligatoria y fundamental junto a las demás áreas del currículo. Posteriormente, la Ley de Cultura de 1997 ajusta su denominación a la de *educación artística y cultural*, siendo esta la que comienza a legitimarse en los discursos, a partir de los diálogos intersectoriales<sup>10</sup> que se han venido realizando entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura. En ocasiones se acudirá a la denominación arte/educación que proporciona Ana Mae Barbosa (2003) y, en correspondencia, a la de arte/educador para referirme a la formación de pedagogos de las artes que se corresponde con una mirada actual, crítica y contextual de la profesión.

---

10 Convenio interadministrativo 455 del 2005, suscrito entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, con el objeto de aunar esfuerzos para la formulación de políticas y acciones que impulsen la educación artística en Colombia.

## TRÁNSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN COLOMBIA

Con el fin de referirme, de manera fundamentada, a la configuración de la educación artística, no es posible pasar por alto las valoraciones otorgadas en el pasado, que permitan cotejar con las significaciones del presente y, de este modo, sopesar su devenir. Es así como para comprender el lugar que ha ocupado la educación artística en Colombia, inicialmente, se propone un acercamiento a las circunstancias en que la enseñanza de las artes surgió y se fue instituyendo como saber escolar. Si bien su carácter histórico, en sentido estricto, no es el propósito de este libro se hace necesaria una contextualización toda vez que se tiende a naturalizar la presencia de los saberes en la escuela, y en el caso de las artes se considera que su aparición en los planes de estudio obedece a una época más reciente. Por su parte, la epistemología de la educación artística ha puesto su foco, de modo general, en las tendencias y discursos que, en el siglo xx, situados en la racionalidad occidental, han incidido en la enseñanza de las artes desde una perspectiva formativa y, por lo tanto, en su configuración y su inclusión en el currículo escolar.

Es de anotar que la investigación al respecto es insuficiente, por lo que llama la atención la indagación que realizan Cárdenas y Cárdenas (2020) con propósitos de desvelar las condiciones de surgimiento de la enseñanza de las artes en el país, su función y los modos de funcionamiento. En el artículo “El saber escolar de las artes en la escuela pública colombiana (1800-1850)”, estos autores se refieren al rastreo logrado en sus investigaciones acerca de la enseñanza escolar de las artes en tiempos de configuración de la República, cuando comienzan a considerarse saberes artísticos como el dibujo y la música en los planes de estudio de la escuela pública, justificados desde su contribución al gobierno de los niños en aras de su *edificación*, al elevar el espíritu de los educandos.

De acuerdo con estos autores, la enseñanza escolar de las artes en la primera mitad del siglo xix revela variadas y hasta contradictorias prácticas de enseñanza, en consonancia con la racionalidad del momento. Es así que se transita, de la valoración de las artes como un saber de carácter humanista en la perspectiva de su aporte al proyecto ilustrado y sus intereses emancipatorios a posturas contrapuestas que las desconocen por considerarlas improductivas; mientras que en otro momento se persiste en su enseñanza como un saber útil, ya fuera por su potencial en el desarrollo de la sensibilidad o desde posturas más pragmáticas que valoraban su enseñanza como aporte al desarrollo y la productividad de la naciente nación.<sup>1</sup> A partir de esta génesis, y no sin altibajos, dependiendo de las demandas de cada época y de los intereses de los distintos gobiernos, la enseñanza de las artes en la escuela colombiana

---

1 Como en el caso del dibujo, al considerarlo una habilidad básica para desarrollar múltiples oficios.

se fue haciendo cada vez más visible como un saber, una materia o asignatura que se incluía en los planes de estudio.

En lo que concierne a la segunda mitad del siglo XIX, la indagación de Mejía (2010) encuentra que las guerras civiles que experimenta la nación, en cabeza de gobiernos liberales y conservadores, determinan en cada momento los fines de la educación escolar formulando exigencias a las dinámicas educativas, sobre lo cual no están exentas las artes. Así, mientras en unos mandatos se argumentó su lugar para enaltecer valores sensibles y espirituales, en otros se justificó su utilidad en relación con su aporte al progreso industrial y económico de la nación; ejemplos de ello son, en el primer caso, el dibujo artístico para la formación del gusto y en el segundo, el dibujo lineal y su aplicación a la geometría, el trabajo de ornamentación y de máquinas. En el proceso de consolidación de las artes como saber escolar, las distinciones entre bellas artes y artes aplicadas se fueron reinterpretando, y solo hasta los albores del siglo XX la enseñanza de las artes logra transitar a un discurso más autónomo que justifica su importancia pedagógicamente. Según señala la autora, estas cristalizaciones las podemos encontrar en el primer Congreso Pedagógico de 1917, en el que son visibles las tensiones entre dos formas de pedagogía, la conservadora y la liberal.

Desde una perspectiva normativa, Franky Fandiño (2001)<sup>2</sup> reconstruye la legislación para la enseñanza escolar de las artes, comprendida entre los inicios de la Nueva Granada y la expedición de la Ley General de Educación, en 1994. Este autor refiere que el Gobierno de Santander, entre 1832 y 1837, imprime gran impulso a la educación estableciendo énfasis en los planes de estudio de las áreas científicas, industriales, agrícolas y artísticas, lo cual resulta significativo como referente de la presencia de los saberes artísticos en la educación formal; este interés se mantuvo con algunos altibajos en los gobiernos siguientes hasta su formalización mediante el plan de estudios para las áreas vocacionales, Decreto

045 de 1904, en los niveles de secundaria y profesional. Según comenta este autor, si bien este carácter vocacional impulsó las oportunidades de preparación laboral conforme a unos intereses, en este caso los artísticos, la enseñanza de las artes en la formación básica perdió centralidad para ofrecerse, en adelante, como una asignatura de extensión y complementaria a los interesados. Sobre este asunto coincide Olaya (2007),<sup>3</sup> cuando afirma que la enseñanza del dibujo y de la música realizó incursiones en la educación formal, a la manera de cursos vocacionales ofrecidos por egresados de la Escuela de Bellas Artes o del Conservatorio de Música.<sup>4</sup> También señala que luego de las reuniones de los Ministerios de Educación, convocadas por la Organización de Estados Americanos (OEA) en Moscú, 1956, y Punta del Este, 1961, se reforman los planes de estudio contemplando el dibujo con poco peso académico y a cargo de profesores aficionados que enseñaban otras asignaturas.

Un panorama distinto se abre para la enseñanza de las artes, a partir del Decreto 1962 de 1969, cuando se crean los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM). Como refiere Fandiño (2001), las artes constituyen una de las opciones de formación para lo cual se establece su intensificación horaria en el núcleo básico, como área de Educación Estética —Artes Plásticas y Música— y, adicionalmente, en el núcleo vocacional organizado en tres etapas: Exploración en 6.º y 7.º, Orientación en 8.º y 9.º y Educación Ocupacional en 10.º y 11.º. La formación de docentes para este proyecto estuvo a cargo del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE), amparada en el modelo de escuela activa y el diseño instruccional; posteriormente, con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), se desarrolla un modelo de formación de docentes con diversificación en los lenguajes artísticos, artes plásticas, música, danzas folclóricas y teatro, que tuvo importante repercusión en las regiones.

Es a partir del Decreto 080 de 1974, cuando se legisla sobre planes de estudio más flexibles, acordes

2 Artista plástico de la Universidad Nacional de Colombia y profesor universitario, quien se desempeñó como asesor del Ministerio de Educación Nacional en la programación curricular para la básica primaria y los bachilleratos en artes.

3 Olga Lucía Olaya es experta en Educación Artística y representante de Colombia ante el InSEA.

4 Por estos tiempos se crean las Escuelas Superiores de Bellas Artes y Música en los departamentos y en la capital del país.

con las tendencias educativas y necesidades del país, que contemplen los campos humanísticos, científicos y técnicos. Esta norma establece dos ciclos para la educación media, el básico de cuatro años y el vocacional de dos años, con opción en modalidades de bachillerato: académico, pedagógico, industrial, comercial, agropecuario y en promoción social. La Educación Estética se incluye en el ciclo de la secundaria, 1.º a 6.º grado<sup>5</sup> con una intensidad de dos horas semanales. Al respecto, advierte Fandiño (2001) que esta norma no se hizo efectiva hasta la Ley 043 de 1975 y su Decreto reglamentario 088 de 1976, en que se reorganiza el sistema educativo. Para este propósito se configura la División de diseño y programación curricular de Educación Formal y se organiza, por primera vez, y a nivel nacional, el Grupo de planeación y programación del área de Educación Estética responsable de los programas de formación y actualización de docentes, el diseño de programas curriculares y la producción de material didáctico. Es de destacar la elaboración de diseños curriculares para orientar las asignaturas de Artes Plásticas, Música, Danzas Folclóricas y Teatro, de acuerdo con el nivel educativo: en el ciclo de primaria, enfocadas a la formación de la sensibilidad, los valores estéticos y conocimientos disciplinares básicos que deberían desarrollarse de manera secuenciada; para el nivel de la educación básica secundaria se diseñaron las asignaturas de Música y Folclore y Artes Plásticas —diseño, dibujo, pintura y grabado—, cuyos propósitos se orientaron a la aprehensión de valores estéticos y el descubrimiento de aptitudes hacia los lenguajes artísticos; mientras que para el nivel de la educación media se propuso un programa flexible de Historia del Arte. Como se verá, tales disposiciones significaron la concreción de un currículo nacional en Educación Estética. Este esfuerzo de desarrollo curricular, como afirma el autor, contó con las fases de diseño, experimentación y rediseño, con alcance en instituciones oficiales y privadas de las zonas urbanas, pues las rurales se rigieron por el programa de Escuela Nueva<sup>6</sup> que no contemplaba las artes en su currículo. Reglamentario de la norma de 1976, se expide el Decreto 1419 de 1978, por el cual se señalan las orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica —primaria y secundaria—, media vocacional e intermedia profesional.

En 1979 se crean los Centros Auxiliares de Servicios Docentes (CASD), encargados de apoyar la Educación Artística en la modalidad de educación media diversificada, con opciones de formación en Bellas Artes y Artes Aplicadas. Estos centros tuvieron lugar, inicialmente, en las ciudades de Medellín, Cali, Sabanalarga, Barranquilla, Tunja y Quibdó y a partir de 1982 en seis colegios de Bogotá, adscritos al Complejo de educación media diversificada de la zona sur oriental de Bogotá (CEMDISOB). El plan de estudios para los grados 10.º y 11.º establecía treinta y cinco horas semanales, de las cuales dos horas del núcleo básico se asignaban a Historia del Arte y catorce horas eran destinadas a la modalidad, cuyo fin consistió en formar para el desempeño en una actividad u oficio relacionado con labores propias del arte. Los docentes que se vinculan al área de artes son egresados de las facultades de bellas artes, los conservatorios de

---

5 Actualmente corresponden a los grados 6.º a 11.º.

6 Según el MEN este es un modelo escolarizado de educación formal, como respuesta a las necesidades de la población rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas. Ofrece los cinco grados de la básica primaria, en modalidad multigrado a cargo de uno, dos o hasta tres maestros.

música y las escuelas de teatro del país, quienes suplen la formación pedagógica<sup>7</sup> mediante convenios con las facultades de educación y las secretarías de educación departamentales.

El Decreto 1002 de 1984, por el cual se establece el Plan de Estudios para los niveles de preescolar, básica —primaria y secundaria— y media vocacional, hace parte de una serie de normativas orientadas a la reforma curricular. Aunque este decreto plantea cambios en la concepción del sistema educativo reconociendo al estudiante como centro del proceso, inmerso en las relaciones educación, sujeto y sociedad, la reforma no contaba con un diseño coherente para transitar de las asignaturas a la integración por áreas, dificultándose su implementación en el aula (Guerrero, 2011). Según argumenta Carlos Miñana (1996),<sup>8</sup> al establecerse la Educación Estética como parte de las áreas básicas de formación se otorga al área una importancia que hasta el momento no había tenido. Por otra parte, esta denominación logra darle unidad a las múltiples y confusas maneras como se nombraba —lúdica, vocacionales, dibujo, canto, manualidades, artes, etc.—; sin embargo, este autor señala limitaciones de orden conceptual, en cuanto a que la estética contiene una raíz de orden filosófica por lo que al carecer esta legislación de una adecuada fundamentación no ofrece lineamientos sólidos para apoyar el diseño curricular. Como consecuencia, la propuesta estética no fue comprendida por los docentes e instituciones; distorsionándose en prácticas instruccionales<sup>9</sup> que, por la época, ejercían la tiranía de la enseñanza con objetivos iniciales y terminales, metodologías y actividades prediseñadas que desconocen la diversidad cognitiva y cultural de los educandos;

todo lo cual, justificaría la persistencia de los maestros en una legislación anterior, el Decreto 080 de 1974 y, como consecuencia, el estancamiento de la mencionada reforma que aunque con una más sólida concepción del área no logró ser cabalmente implementada.

En este contexto cobra gran importancia la formación docente en artes. En 1976 se da inicio al programa de Licenciatura en Pedagogía Musical, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); a partir de esta fecha, y en particular desde la década de los noventa, se fueron creando programas de licenciatura, en educación artística o con énfasis en distintas modalidades artísticas en las instituciones de educación superior, públicas y privadas del país. Más recientes son los programas de posgrado con esta denominación, Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), Maestría en Educación y Arte de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y en Educación por el Arte, de la Universidad Surcolombiana (USCO), aunque no se pueden desconocer otras maestrías con denominaciones distintas, pero desde áreas relacionadas con educación y cultura, desarrollo sociocultural, educación intercultural, educación popular, gestión cultural e industrias creativas, y otras de mayor actualidad en estudios culturales.

Es hasta 1994, a partir de la Ley 115 General de Educación, que tiene lugar un cambio en la denominación del área, de Educación Estética a Educación Artística, declarándola como fundamental y obligatoria, junto a las demás áreas del currículo, en los niveles de la básica y la media; adicionalmente esta norma establece, para la titulación de los profesionales licenciados, especificar la modalidad y el énfasis de desempeño. El Decreto 1860 del mismo año reglamenta esta Ley en sus aspectos pedagógicos y organizativos, abriendo paso a la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), con cierta autonomía para elaborar sus planes de estudio, por lo que algunos colegios han venido optando por ajustar su PEI con intensificación en educación artística en el nivel de la educación media. La Resolución 2343 de 1996 establece los indicadores de logros curriculares en la educación formal, organizados en conjuntos de grados para cada una de las áreas del currículo que

7 En este momento ya es posible observar la dislocación de los dos saberes fundantes de la educación artística, pues la formación en arte y pedagogía se obtiene de ámbitos distintos.

8 Carlos Miñana es licenciado en Educación Musical, antropólogo e investigador en el campo; reconocido por su mirada crítica al desarrollo de la educación artística en el sector oficial.

9 La tecnología educativa tuvo gran auge en Colombia por la década de los setenta. Proviene del enfoque de diseño instruccional que, por esta época, se apoya en la psicología conductista y como tal sus diseños resultan bastante prescriptivos basando la enseñanza en objetivos de aprendizaje observables y medibles.

ordena la Ley 115. En la básica primaria propone para las artes, indicadores centrados en el desarrollo de la sensibilidad y de la imaginación, mientras que en la básica secundaria se orienta a los procesos que ha de potenciar la Educación Artística en cuanto al desarrollo del pensamiento contemplativo, de transformación simbólica, de apropiación y de formación del juicio apreciativo; todo lo cual, evidencia un avance en la formulación de los procesos que implica el aprendizaje artístico aunque ello no garantice necesariamente su integración a las prácticas de enseñanza del profesorado por insuficiencia en la formación pedagógico didáctica, articulada con el saber de las artes.

Avances significativos recientes en el desarrollo de la Educación Artística son los documentos conceptuales y metodológicos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, quien ha encargado su construcción a expertos del campo. En el año 2000 se publicaron los “Lineamientos Curriculares de la Educación Artística”, documento que se construyó con la coordinación de María Elena Ronderos, investigadora de gran trayectoria y pionera de la Educación Artística en Colombia, junto a un equipo de expertos. Este documento, además de ser el primero desde la expedición de la declaración de la Educación Artística como área fundamental del currículo escolar, se destaca porque recoge los aportes de las mesas de trabajo realizadas entre 1993 a 1997 en distintas regiones del país en las que participaron artistas, pedagogos en artes y gestores, además de que su enfoque orientador, acorde con el carácter del campo de saber de las artes, no pretende prescribir estándares. En 1999 se encarga a Oscar Ibarra, filósofo de la Universidad Pedagógica Nacional y a Stella Angarita del MEN para aportar a su revisión y su posterior circulación en medios físico y virtual; infortunadamente esta publicación no ha sido suficientemente estudiada por la comunidad de docentes de artes, motivo por lo que circulan imaginarios injustificados acerca de su pertinencia. Una lectura detenida nos muestra que en efecto el formato de su edición no es atractivo visualmente y que algunos capítulos resultan un tanto densos; sin embargo, al detenerse en los capítulos 2 al 4 se encuentra gran claridad conceptual y una propuesta curricular alrededor del desarrollo del pensamiento artístico que no desconoce el estado de la discusión en su momento.

Otro documento representativo, publicado en 2010 por el MEN, son las “Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media”. Su construcción inicialmente estuvo a cargo de Olga Lucía Olaya, también experta reconocida, y posteriormente complementado por Antonio Cuellar y María Sol Effio. Como en el caso del primer documento, su construcción contó con la participación de agentes del campo, investigadores, directivos y profesores de programas de formación de docentes en artes, además de los aportes de profesores y estudiantes de instituciones públicas y privadas. Esta publicación acoge la denominación “Educación Artística y Cultural”, desde la noción de *campo*<sup>10</sup> y desarrolla las competencias específicas desde una perspectiva del aprendizaje artístico de raíces cognitivistas, ampliándola en sus relaciones con procesos, productos y contextos culturales, mientras en los restantes capítulos se sitúa en el currículo y los ambientes de aprendizaje, para finalmente ofrecer recomendaciones con respecto a la implementación de la educación artística por grados.

---

10 En este documento, se acoge la noción de *campo* desde la comprensión de Bourdieu (2000, p. 208), como un sistema relativamente autónomo de relaciones sociales entre personas e instituciones que comparten un mismo capital común (capital cultural, por ejemplo), y cuyo motor es “la lucha permanente en el interior del campo” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 15).

Es posible que por esta estructura y algunas exigencias curriculares de las instituciones este documento haya sido más consultado que el anterior.

Un referente más reciente es el documento “Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media” (Ministerio de Educación Nacional, 2022), cuya construcción fue encargada a la UPN.<sup>11</sup> Este documento recoge los aportes de documentos anteriores del MEN: Lineamientos Curriculares (2000) y Orientaciones Pedagógicas (2010), y de otras publicaciones de la Secretaría de Educación Distrital, a las que me refero más adelante, pero acentúa las relaciones del campo de la educación artística con la cultura, ampliando sus fundamentos conceptuales y orientaciones metodológicas en correspondencia con las tendencias educativas actuales, y las necesidades de desarrollo artístico, estético y cultural de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Es así que el primer capítulo desagrega los conceptos que conforman la denominación del campo, deteniéndose en cada uno de ellos, educación, cultura y artes, sin descuidar sus necesarias articulaciones, mientras que el segundo capítulo se centra en la caracterización del campo de la educación artística y cultural (EAC), enfatizando en su perspectiva formativa e incluyente, las tendencias y modelos que dieron lugar a su configuración, y algunas reflexiones que pretenden confrontar y a la vez invitar a los profesores de artes que ejercen en diversos escenarios de la educación artística a aportar a la revaloración del campo.

El tercer apartado de este documento reconoce los contextos y agentes que constituyen el campo, en el entramado de relaciones que se generan, de modo que la EAC tenga resonancia en diversos escenarios, formales e informales, urbanos, rurales e inclusivos, en coherencia con el gran aporte de las artes a la construcción de paz. El cuarto capítulo está dedicado a tratar el tema de las competencias de cara a las teorías

actuales del aprendizaje y el currículo. Seguidamente se enfatiza en las competencias específicas del campo: sensibilidad-perceptiva, producción-creación, y comprensión crítico-cultural,<sup>12</sup> a partir de un rastreo al estado del debate para posteriormente considerar sus articulaciones con las competencias básicas, socioafectivas y ciudadanas, conforme a la aspiración de orientar el currículo a la formación integral de los educandos. El capítulo quinto se ocupa de recoger sucintamente lo referido al tema de la evaluación de los aprendizajes en los documentos ya señalados complementándolo con un apartado que enfatiza en la reflexividad como dispositivo para evaluar los aprendizajes en las artes. El último capítulo se sitúa propiamente en las orientaciones curriculares para la EAC, ofreciendo nociones sobre aprendizaje, currículo situado, estrategias pedagógicas afines con las artes, así como una estructura de *currículo situado en espiral* suficientemente flexible para que los maestros articulen las características y necesidades de los diversos contextos con las competencias específicas del campo. El documento finaliza con un apartado que comenta, a la luz del desarrollo de las competencias específicas, algunas experiencias significativas de maestros de Educación Artística.

También, hay que nombrar las iniciativas de la Secretaría de Educación Distrital (SED) con cuatro documentos que aportan a la discusión del campo y acompañan la implementación de políticas educativas, ellos son: “Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión” (2007), dentro de la serie Cuadernos de Currículo- Colegios Públicos de excelencia para Bogotá; “Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Educación Artística” (2014); “Orientaciones del área integradora de Educación Artística para la implementación de la jornada completa” (2015a); y “Orientaciones pedagógicas para el desarrollo

11 Proyecto en el que tuve la oportunidad de participar como integrante del equipo de expertos académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dentro del Convenio 113 MEN-UPN 2019, en el marco de su Política de desarrollos políticos y técnicos para el fortalecimiento de la educación inicial, preescolar, básica y media.

12 Desde el Documento “Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en la básica y media” (Ministerio de Educación Nacional, 2010), estas competencias se han resignificado en perspectiva cognitiva, para entenderlas como procesos del desarrollo artístico que devienen en capacidades para sentir, expresar y valorar la producción artística, las manifestaciones culturales y las creaciones propias.

curricular de la educación media fortalecida y el grado 12.º optativo en el área de artes y diseño” (2015b).

En esta semblanza del desarrollo de la Educación Artística en el país, son de destacar los diálogos intersectoriales que han tenido lugar entre los Ministerios de Educación y Cultura, a partir del Convenio Interadministrativo 455 del 2005, acercamientos que se han orientado a aunar esfuerzos para el desarrollo de políticas del campo dirigidas a los sectores formal, no formal e informal; la presentación del “Plan Nacional para las Artes 2006-2010”, con un capítulo dedicado a la Educación Artística, y las publicaciones de la serie Cuadernos de Educación Artística, publicadas por el Ministerio de Cultura, que contienen documentos de política institucional, documentos teóricos y socialización de experiencias.

Los propósitos de diálogo intersectorial entre los dos ministerios dieron lugar a la creación del Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural [Sinefac], lo cual se concretó recientemente con la firma del decreto reglamentario que fortalece la educación artística y cultural en el país; esta sinergia significa un avance para la Educación Artística en los sectores formal, no formal e informal.

Finalmente, cabe mencionar un gran logro referido a la investigación en artes y educación, promovido por la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes (Acofartes),<sup>13</sup> como es la creación de la Mesa Nacional de Artes, Arquitectura y Diseño en Colciencias, hoy Minciencias, con fines del reconocimiento de las artes en la producción de conocimiento. De estas alianzas han derivado importantes encuentros académicos, con el concurso de organismos internacionales, las universidades y el sector educativo en general, como también se han conformado redes de maestros para reflexionar sobre sus prácticas educativo-artísticas; todo lo cual alienta la discusión en el campo y motiva a pensar sus horizontes. En el plano internacional, el país tiene representación de docentes investigadores en el International Society for Education through Art (InSEA) y en el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) siendo cada vez más quienes participan como organizadores, ponentes o asistentes en los encuentros que se realizan a nivel mundial, especialmente en Latinoamérica.

---

13 Asociación constituida legalmente el 8 de octubre del 2004 en Popayán, con la participación de catorce instituciones de educación superior, cuyo propósito es buscar soluciones y unificar criterios en torno a la gestión integral del sector de las artes y a la reflexión en torno a la calidad de la educación superior.



## COMPRENDER EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La mención que realizamos anteriormente de Ana Mae Barbosa (2003; 2013), con respecto a sus declaraciones sobre una enseñanza de las artes más acorde con las sociedades contemporáneas, de cara a su comprensión crítica, junto con la imperiosa necesidad de resignificar el modo de enunciar el campo, nos sirve de preámbulo para detenernos en las voces de algunos estudiosos que propenden por el diálogo arte-pedagogía, ya provengan del campo de las artes o de la educación artística, quienes declaran los múltiples aportes de esta educación a la formación de los sujetos.

Es el caso de Luis Camnitzer, artista uruguayo radicado en Nueva York y reconocido por su amplia trayectoria como curador en museos, quien se declara a favor del arte, entendido en perspectiva pedagógica, por lo que propone una comprensión del arte que integre la pedagogía. Por su parte, cuestiona el que la educación relegue el arte a un lugar secundario, lo cual explica por qué su carácter subjetivo y emocional no encaja en un sistema educativo en el que la lógica del conocimiento es utilitaria. Ante esta indeseable situación argumenta que el arte es también una forma de pensar y que quizá tal distanciamiento se deba a que se desconozca su potencial para “[...] formar ciudadanos capaces de pensar críticamente [...] de cuestionar y de utilizar su pensamiento creativamente” (2015, p. 1).

Para el mencionado artista tal fractura se debe más que al significado de la palabra arte al modo como se utiliza, ya sea en un sentido restringido con respecto a la producción de obras y a la exhibición de colecciones o, como se asume en la escuela, en una distorsionada articulación arte-pedagogía que, a su juicio, instrumentaliza las artes ubicándolas en un lugar subsidiario del currículo. Camnitzer (2015) señala las ideas erróneas que respaldan el aprendizaje del arte en la escuela, aduciendo que este se reduce a la “apreciación” de las obras del arte elitista, bajo el supuesto de que el conocimiento técnico de sus lenguajes por parte de los estudiantes les proporciona la capacidad de comprender tales producciones. De modo general, se lamenta por la ausencia de la imaginación en el proceso educacional, de su excesivo énfasis en la lectura y la escritura y su obstinación en las respuestas ya elaboradas, desconociendo actividades que, como las artes, desarrollan la capacidad de preguntarse por el orden de las cosas. En suma, para este autor separar el arte de la educación posterga la capacidad de cuestionamiento y, por ende, de conceptualización.

En la conversación que sostuvieron Luis Camnitzer y Pablo Helguera (2018), en el marco de la Cátedra Goeritz sobre la pedagogía expandida del arte y con relación a experiencias obtenidas de algunas ediciones de la Bienal del Mercosur, en Brasil, en calidad de curador pedagógico, Camnitzer propone entender las artes como territorio para explorar lo desconocido, siendo una forma de conocimiento no cuantitativo que indaga por lo que se ignora y posibilita procesos de desarticulación y rearticulación de lo establecido. Considera

que urge transformar la visión de las artes como mera producción de obras para transitar hacia su comprensión como práctica social de transformación y agencia cultural. Lo pedagógico en la enseñanza de las artes, entonces, consistiría en una forma de acceder al arte para comprender el mundo y no reducido a entender el arte mismo. De ahí que se requieran nuevas prácticas artísticas, prácticas relacionales, que posibiliten una participación auténtica del público como resultado del diálogo con los artistas, pero no de manera jerárquica sino de la mano de una pedagogía abierta en donde las artes se constituyan en un hacer colectivo que incentive el diálogo y la reflexión. Para Camnitzer solo de este modo podrá llegarse a la comprensión del arte, en cuanto sea propiciador de libertad mental y creativa (Camnitzer y Helguera, 2018).

En este escenario, Helguera coincide en la necesidad de expandir los límites de la acción pedagógica en las artes para generar vínculos directos con el público, que animen a una auténtica participación y que a su vez posibiliten la disrupción del sistema, en la intención de revelar los mecanismos de poder. En correspondencia, aboga por una estética relacional que cuestione la utilización del espectador y su lugar pasivo en la recepción de las obras de arte. Señala, asimismo, que el arte moderno se refugió en el individualismo impidiendo la emergencia de procesos educativos de construcción colectiva. Para este artista, transformar la educación de las artes demanda procesos de concientización que conduzcan a cambios de sentido; se requiere del diálogo colectivo como red de influencias, de la emergencia de narrativas que generen empatías y que posibiliten un trabajo artístico colaborativo (Camnitzer y Helguera, 2018).

También Luis Hernán Errázuriz y la ya mencionada Ana Mae Barbosa, expertos latinoamericanos miembros del InSEA, se pronuncian a favor de los diálogos arte-pedagogía. Errázuriz (2003) plantea el mejoramiento de la calidad de la educación artística en América Latina como derecho y a la vez como desafío, ponencia que presentó en el marco de la Conferencia regional sobre educación artística en América Latina y el Caribe, organizada por el InSEA, en Brasil en el 2001. Este autor advierte sobre la brecha existente entre el campo del arte y su enseñanza en el ámbito escolar, al

reparar en las prácticas artísticas emergentes y lo distantes que se encuentran, comparativamente, del modo como se asume la educación artística en la escuela. Lamenta que en muchas instituciones educativas de Latinoamérica aún se enseñe al estilo de las prácticas academicistas del siglo XIX, desconociendo los aportes de la psicología cognitiva en cuanto a las artes como modo de conocimiento y opción para pensar y, más aún, el que en nuestras sociedades contemporáneas se ignore su relación con aspectos de suma importancia que inciden en la configuración de subjetividades, como son la diversidad, la interculturalidad y la sostenibilidad ambiental; todas ellas, nuevas realidades culturales que experimentamos actualmente, siendo su abordaje y reflexión una de las exigencias que supone el desarrollo personal y social en la vida contemporánea, sobre lo cual aportan decididamente las artes. Es así como Errázuriz proclama:

[...] necesitamos una educación artística de mejor calidad, más comprometida estética y éticamente con nuestra realidad latinoamericana, en el contexto de un mundo cada vez más globalizado. A este desafío debemos responder en el presente, con la determinación que exige un derecho. (2003, p. 12)

De acuerdo con Barbosa (2009) las relaciones entre arte y educación tienen enorme importancia en el plano de la cultura, al lograr estimular la conciencia cultural del individuo. Para esta autora, la cultura ha de ser entendida como un proceso dinámico enriquecido a través del diálogo y el intercambio con otras culturas; por lo que propende por una educación artística intercultural que incluya tanto el reconocimiento de los códigos dominantes como de los locales, aquellos que caracterizan a los distintos grupos sociales, los de la propia nación y los de las otras. Siguiendo a Barbosa (2009), la identificación cultural “[...] tendrá éxito solo cuando los participantes en el proceso educativo sean capaces de identificar su ego cultural y se enorgullecen de él” (p. 2); puesto que, “[...] la puerta de entrada para asimilar al ‘otro’ implica que previamente [...] el individuo haya dominado las referencias culturales de su propia clase social” (p. 2), siendo esto lo que asegura la representación del otro en la diferencia, en

la alteridad. De ahí la función del arte en la formación de esta imagen de la identidad, pues más allá de los lenguajes discursivos nos permite “[...] la representación simbólica de los rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o a un grupo social, su modo de vida, su sistema de valores, sus tradiciones y creencias” (p. 3).

Por lo anterior, Barbosa afirma que el arte supera el estado de despersonalización, al insertar al individuo en el lugar al que pertenece, pero para que ello sea posible no basta con incluirlo como una materia más en el currículo, sino que se requiere revisar sus modos de enseñanza, siendo imprescindible la preparación de los docentes para que, paralelamente al fomento de la producción artística de los escolares, posibiliten el desarrollo de la capacidad de ver y de contextualizar; ya que los aspectos emocionales del arte deben ponerse en consideración con la capacidad de interpretar, “[...] si el arte no se trata como un conocimiento, y solamente como un ‘grito del alma’, no estamos ofreciendo ni educación cognitiva, ni educación emocional” (2009, p. 6).

Estos discernimientos son los que llevaron a esta autora, años atrás, a promover cambios en la educación artística, proponiendo de entrada la denominación arte/educación, como un nuevo modo de enunciación para acometer una enseñanza de las artes renovada, crítica y contextualizada, acorde al momento histórico que nos corresponde. La enseñanza del arte, hoy, exige tanto un lector informado como un productor consciente, por lo que Barbosa (2003) considera que ninguna teoría de su enseñanza podrá ser verdaderamente constructora de no contarse con una sólida formación de los profesores, quienes primero han de entender el arte antes de enseñarlo y, de este modo, contar con la preparación para desarrollar en sus estudiantes capacidades de producción artística, análisis, información histórica y contextualización. Integración que se conoce como *propuesta triangular*, en el entendido de que la enseñanza de las artes debe atender a tres asuntos que han de tenerse en cuenta en toda mediación: ver, hacer y contextualizar.

En el contexto colombiano también se manifiestan voces que ponen de presente las posibilidades de la educación artística, en tanto se comprendan sus relaciones arte/educación. Una de ellas es la de José Daniel García<sup>1</sup> (2006), quien se refiere al aporte de la educación artística en la formación integral de los sujetos, al reflexionar sobre lo que esta supone a nivel del desarrollo de las capacidades que demandan las sociedades vertiginosas y cambiantes del nuevo siglo, como son, el *aprender a aprender* y el desarrollo del pensamiento creativo que hace frente a la complejidad en su capacidad de plantearse nuevos problemas y ofrecer respuestas múltiples. De ahí, que este autor se pregunte por el lugar marginal e intrascendente que tiene la educación artística en el currículo escolar, pese a sus múltiples condiciones de posibilidad para recuperar las aspiraciones de integralidad que la formación actual demanda en cuanto a favorecer el desarrollo armónico de las dimensiones humanas, puesto que “[...] la imagen del educando que aparece como fin de esa educación no es simplemente la de un artista, sino la de un individuo artista de sí mismo, siempre en crecimiento, en proceso de desarrollo de todas sus capacidades” (p. 2). Sobre lo cual, García destaca algunos asuntos que diferencian

---

1 Filósofo colombiano, interesado por los escenarios de formación en artes y en educación artística, reflexiona sobre el futuro de este campo, encontrando que la sociedad actual se pregunta más por aspectos de tipo práctico (¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?) que sobre aquellos que inciden en el ¿para qué? y ¿hacia dónde?; asuntos que deberían interesar a la comunidad académica, principalmente a los docentes.

la educación artística de las demás áreas del currículo y que suponen varias ventajas:

[...] no se focaliza sólo en contenidos intelectuales sino también expresivos, afectivos o de otro orden; no se aplica sólo a desarrollar destrezas manuales, sino también cognitivas; no se sitúa al margen de la cultura y del mundo actual, sino que permite comprenderlo y analizarlo a través de sus producciones; no pretende sólo respuestas únicas, sino que admite una multiplicidad de soluciones ante cualquier problema; no valora sólo el resultado, sino también el proceso; no sitúa al individuo frente a la cultura, sino como potencial creador de sus propias producciones culturales; no fomenta sólo un tipo de pensamiento lógico y lineal, sino también otras formas de pensar cuyas herramientas son la analogía, la metáfora, la asociación, la proximidad. (García, 2006, pp. 1-2)

Otro referente colombiano con importantes aportes al campo es Miguel Huertas<sup>2</sup> (2005). En su conferencia “Notas sobre la educación artística y la formación integral”, dirigida a los docentes de la Red Distrital de Educación Artística, Reduártística,<sup>3</sup> se propuso puntualizar en algunos aspectos que pudieran acotar el territorio de la educación artística en la escuela, al tiempo que plantear vías de reflexión con miras a favorecer su profundidad académica, sobre lo cual afirma:

[...] una de las necesidades urgentes de la escuela es definir (o elegir) una noción adecuada de arte. En general, se asume que aquello que llamamos arte pertenece a la esfera de la cultura, de la definición

de lo real, de la identidad propia y la del otro, de la constitución de la vida imaginaria y esa debería ser la vía que nos sugiera una investigación. (p. 1)

Para Huertas, la experiencia pertenece a la vida cotidiana de todo ser humano, y la potencialidad formativa de la educación artística radica precisamente allí, al ser una experiencia generadora del movimiento de la conciencia que permite al sujeto constituirse en interacción consigo, con el otro y con lo otro. Los procesos artísticos se conectan con una muy amplia gama de relaciones que van de lo íntimo a lo público, por lo que el problema ha de ser siempre la cotidianidad. La experiencia artística “se refiere a la esencialidad fundamental de un cierto tipo de experiencia cuyo sentido, justamente, solo puede ser deducido a partir de su inserción en el campo de la experiencia humana” (2005, p. 4). En correspondencia, para este autor, la experiencia tendría que pensarse como el núcleo conceptual de la educación artística puesto que “pone en juego los mecanismos a través de los cuales construimos sentido a lo real” (p. 3). De modo que, la educación artística ha de considerarse en perspectiva amplia de la formación integral, por lo que no puede reducirse a aspectos técnicos o exclusivamente prácticos, como tampoco limitarse a la esfera de las obras de arte, los artistas o las instituciones; ya que,

[...] sus relaciones y su sentido y la pregunta acerca de lo enseñable que resulte el arte, es la misma pregunta acerca de cómo asumimos la experiencia hoy en día y cómo se hace transmisible en una época francamente difícil para la experiencia humana. (p. 4)

Muchos otros autores se han referido consistentemente a la educación artística, en la perspectiva de los diálogos arte/educación y sus relaciones arte, pedagogía y didáctica, por lo que esperamos hacer su justa mención a lo largo de este libro. En el intento de presentar una breve contextualización de lo que hoy en día significa y se espera de la educación artística conviene finalmente referirnos a dos investigadores norteamericanos de cierta resonancia por su producción y contribución al esclarecimiento del campo. Ellos son Elliot Eisner y Arthur Efland.

2 Artista plástico y reconocido investigador en el campo a quien mencionamos anteriormente con respecto a las relaciones arte/educación. Es líder del grupo Unidad Arte y Educación, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, desde el cual se configuró la actual maestría en Educación Artística, la primera en su especificidad en el país.

3 Red académica que se conformó a raíz del convenio entre la Secretaría de Educación Distrital (SED) y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), la cual tuvo oportunidad de liderar, durante el 2005, con una acogida significativa de los docentes puesto que se adscribieron 430 maestros de educación artística lo que evidenció la existencia de una comunidad interesada en el fortalecimiento del campo.

Elliot Eisner<sup>4</sup> es uno de los investigadores más prestantes en el campo por su rigor intelectual, su extensa producción académica, además de su larga trayectoria como docente, conferencista y gestor de políticas para la educación artística en el orden internacional. En el propósito de justificar el lugar de las artes en la escuela, Eisner (1998a) se pregunta sobre aquello que ofrecen las artes a la experiencia humana. Es así como encuentra múltiples funciones, entre ellas, la de ofrecer un sentido de lo visionario al permitir expresar —transformados en metáforas— los valores más valiosos del hombre; estas ideas, a través de los diversos modos o lenguajes expresivos, se encarnan en una forma pública que invita a la participación de los otros, generando significaciones culturales colectivas. Además, por cuanto las artes son una expresión social, permiten ofrecer agudas afirmaciones sobre la condición del hombre o críticas capaces de desvelar aquello que permanecía oculto.

En ese sentido, Eisner agrega que las artes permiten expresar lo cotidiano en forma de metáforas, miedos, sueños y recuerdos, activando la sensibilidad y demás potencialidades humanas. Al hacer uso de lo cotidiano como motivo de inspiración logran vivificar lo concreto, pues nos permiten reparar en aspectos aparentemente triviales para hallar nuevo valor en ellos. También, nos transportan al mundo de la fantasía y de la imaginación revelando ideas y sentimientos escondidos en sus entresijos. Por su poder de impactar las emociones, las artes producen afiliación y generan cohesión social. En fin, para Eisner (1998a), la experiencia de las artes amplía nuestra conciencia posibilitando redescubrir el sentido del mundo.

No menos importante es la reflexión que realiza Arthur Efland, aunque quizá con menor productividad que la de Eisner. Son de destacar sus valiosos aportes a la historia de la educación artística y a la comprensión de los cambios que en la posmodernidad dieron lugar al modelo cultural. Sin embargo, a nuestro juicio, sus ideas más penetrantes provienen del campo de la cognición, cuando argumenta sobre el gran aporte de la enseñanza de las artes a la flexibilidad cognitiva de los sujetos, como se tratará en un apartado más adelante. En su interés por reflexionar sobre aquello que hace a las artes condiciones de posibilidad para el aprendizaje de los sujetos, Efland (2004) considera que la educación en el arte —más allá de favorecer experiencias estéticas— debería implicarse en cómo aprender de ellas, valorando las maneras en que su aprendizaje contribuye al desarrollo de la mente y a la viabilidad de la sociedad, pues “las artes son educativamente importantes sí, y en la medida en que, permiten a los individuos integrar su comprensión del mundo” (p. 149).

Para Efland cada campo de conocimiento plantea demandas al pensamiento y cultiva diferentes estrategias de aprendizaje; en el caso de las artes, las oportunidades de arriesgar interpretaciones se hacen más potentes, puesto que:

La capacidad para interpretar este mundo se aprende a través de la interpretación de las artes, lo que proporciona un fundamento para acciones inteligentes y moralmente sensibles. Las comprensiones conseguidas a través de las artes pueden tener varias formas. Pueden representar los mitos que unen sistemas sociales. Pueden reflejar sueños, pesadillas, ilusiones, aspiraciones, así como desilusiones y miedos. (2004, p. 229)

---

4 Su dedicación a pensar el campo se extiende por más de medio siglo, desde mediados del xx hasta el 2014 en que fallece.

De ahí que el objetivo central de la enseñanza de las artes sea el de contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo, puesto que “[...] sus producciones reflejan este mundo a través de la elaboración metafórica” (Efland, 2004, p. 229). Esto ocurre tanto en actividades de creación como de interpretación de las obras; en los procesos de creación, la experiencia, y el mundo natural y social, mediante los saltos metafóricos de la imaginación, se convierten en el objeto de estudio.

Como se puede colegir de este modesto recorrido por algunas de las voces de quienes se han detenido a pensar la importancia de la enseñanza de las artes, son innegables las condiciones de posibilidad que ofrece la educación artística para atender a los retos y desafíos que nos plantea la formación de sujetos en tiempos contemporáneos: una enseñanza de las artes orientada a la formación de ciudadanos capaces de pensar críticamente, de preguntarse por el orden de las cosas, comprendiéndola como práctica social de transformación y agencia cultural (Camnitzer, 2015; Camnitzer y Helguera, 2018); orientada a procesos de concientización que conduzcan a cambios de sentido (Camnitzer y Helguera, 2018); capaz de aportar a la configuración de subjetividades que respondan a las nuevas realidades culturales que nos plantea la sociedad actual, en la diversidad, la interculturalidad y la sostenibilidad ambiental (Errázuriz, 2003). En el mismo sentido, enfocada a estimular la conciencia cultural para insertar al individuo en el lugar al que pertenece (Barbosa, 2009); que aporte al desarrollo de las capacidades que demandan las sociedades del nuevo siglo, en el *aprender a aprender* y el desarrollo del pensamiento creativo para hacer frente a la complejidad (García, 2006); situada en la experiencia como su núcleo conceptual, pues la pregunta sobre los modos como la asumimos hoy es lo que nos da pistas sobre lo enseñable del arte (Huertas,

2010); desde su potencial de ampliar nuestra conciencia posibilitando redescubrir el sentido del mundo (Eisner, 1998a); todo lo cual, nos implica entender cómo aprender de las artes atendiendo a las maneras en que su aprendizaje contribuye al desarrollo de la mente y a la viabilidad de la sociedad (Efland, 2004).

En relación con las ideas expuestas, sobre el sentido formativo de la enseñanza de las artes, finalizamos este capítulo con la definición de la educación artística que ofrecen los referentes de política educativa en el país, como resultado de la articulación de los Ministerios de Cultura y de Educación en torno al fortalecimiento del campo, consignados en el Convenio 455-05; acuerdos que se concretaron en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe, que tuvo lugar en Medellín en agosto del 2007:

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 13).

Esta definición responde a una comprensión de campo que vincula la educación artística con el ámbito de la cultura, lo que implica reconocer la concurrencia de una serie de fuerzas: saberes, sujetos, contextos, prácticas e instituciones, que han de ser puestas en relación con la diversidad cultural del país y, en consecuencia, plantearse el desafío de responder a las condiciones y necesidades de los distintos escenarios en los que la enseñanza de las artes ha de ejercer su acción educativa.

## ANTECEDENTES EN LA CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El presente capítulo no se ocupa de los referentes de la historia del arte, de sus tendencias, movimientos estilísticos y artistas, entre otros asuntos, puesto que su intención es focalizarse en los modos como comienzan a gestarse los diálogos arte/educación, es decir, en las ideas precursoras en los órdenes filosófico y pedagógico. No obstante, la historia bien puede proporcionarnos algunas pistas sobre el espacio/tiempo en que tales manifestaciones tuvieron lugar y, con ello, aproximarnos a los modos como surgen las ideas y se constituyen tendencias y mentalidades sobre el valor educativo de las artes. Más lo que aquí nos proponemos es una comprensión flexible, más cercana a la idea de los contextos y de lo situado, para considerar su influencia en los modos como se configuran las prácticas sociales, en este caso las educativo-artísticas. En esta intención, es posible encontrar traslajos en los modos de enseñanza, como también variadas influencias de los discursos de las ciencias humanas y sociales, de los propios de las artes y de la pedagogía.

Tal delimitación no desconoce que la producción artística es tan antigua como la humanidad, visible a lo largo de la historia en representaciones de gran valor estético, vinculadas con fines sociales, políticos o religiosos, pero al detenernos en su enseñanza podemos observar que esta se focalizó en capacitar para la producción de obras. Al respecto, Ernst Fischer (1993), en su libro *La necesidad del arte*, se refiere a que el arte expresa una relación profunda entre el hombre y el mundo por su infinita capacidad de relacionarnos con las cosas y con los otros. Al repensar sus orígenes podremos entender que la necesidad expresiva es connatural a los seres humanos:

El primer organizador que sincronizó el proceso de trabajo mediante un canto rítmico y aumentó con ello la fuerza colectiva del hombre fue un profeta del arte. El primer cazador que se disfrazó de animal y mediante esta identificación con su presa aumentó el rendimiento de la caza, el primer hombre paleolítico que marcó una herramienta con una muesca o un ornamento especiales, el primer jefe que extendió una piel de animal sobre la roca o el tronco de un árbol para atraer animales de la misma especie; estos fueron los antecesores del arte. (1993, p. 38)

Según se puede apreciar en esta cita, más allá de las prácticas de supervivencia, lo que se manifiesta ya en los albores de la humanidad es la dimensión estética del ser humano, visible en el horror al vacío y en la invención de formas con intenciones de simbolización, todo lo cual bien puede dar cuenta de los orígenes del arte. Más como ya se anotó, la intención de este libro consiste en precisar las ideas que, en perspectiva formativa, antecedieron la configuración de la educación artística como campo. Es así que nos detendremos en los tránsitos y tendencias que paulatinamente han ido tomando forma en enfoques y modelos de enseñanza, de acuerdo

con el esquema que utiliza Imanol Aguirre (2005; 2006) para caracterizar sus sentidos: fundamentos, propósitos formativos, orientaciones metodológicas, y su actualidad en cuanto al nivel de aceptación y repercusión que estos modelos han tenido en el transcurso del siglo xx —en el que se consolidan— y en el siglo xxi —en que surgen nuevas tendencias que reclaman posicionarse—. A fin de desarrollar este propósito, nos referimos a algunos de los pensadores cuyas ideas resultan pioneras en el horizonte formativo de las artes y como tal de su enseñanza.

La enseñanza de las artes en perspectiva formativa resulta bastante reciente si consideramos, como afirma Eisner (1998a), que las ciencias de la conducta humana tienen poco más de 100 años y, por otra parte, las artes como uno de los aspectos más sofisticados de la experiencia humana se han quedado, la mayoría de las veces, en el terreno de la admiración, pero no del estudio sistemático acerca del por qué y cómo enseñarlas. A este desconocimiento del campo, de su epistemología, se debe en gran parte el lugar periférico con que aún se asume la enseñanza de las artes en los currículos escolares y los usos instrumentales que se le asignan en diversos proyectos educativos. Situación que se explica, en gran parte, por los vacíos en la formación docente, toda vez que los programas de licenciatura en el campo son bastante recientes,<sup>1</sup> y en sus currículos no siempre se asigna un lugar central al estudio de su epistemología, como eje de la fundamentación pedagógica.

Para iniciar un estudio de las epistemologías de la educación artística se rescatan las ideas de pensadores que se consideran antecedentes, entre otros: Schiller con su acento en la educación estética, y Comenius, Rousseau y Pestalozzi con una clara intención pedagógica que se interesa por las bondades de las artes en el desarrollo de los seres humanos, en particular de niños y jóvenes (Gennari, 1997). Tampoco se pueden desconocer los aportes que desde finales del siglo xix realizaron artistas interesados en el dibujo infantil

---

1 En Colombia, la formación profesional de docentes en educación artística tiene inicio en la década de los noventa, por lo que la enseñanza de las artes ha estado a cargo de docentes con vacíos de orden pedagógico y, en muchos casos, artístico.

como Ricci y Cizek (Marín Viadel, 2003), pero es finalmente John Dewey quien, centrado en las ideas del movimiento progresista,<sup>2</sup> sienta las bases de la *Escuela Activa*,<sup>3</sup> modelo pedagógico fundamentado en la actividad como eje del aprendizaje y en donde la experiencia de las artes tiene un lugar central en la formación de los escolares. En su libro *El arte como experiencia (Art as experience)*, publicado en 1934, este autor repara en la contribución de las artes a la experiencia estética al interesarse, más allá de la calidad del objeto artístico, en la restauración del equilibrio que, en el plano del significado, provoca el arte en los sujetos.

Es posible rastrear reflexiones sobre el arte, los sentimientos y la belleza desde los tiempos de los filósofos griegos, especialmente con Platón y Aristóteles.<sup>4</sup> Estas ideas hicieron parte del pensamiento filosófico que transitó en el tiempo, al espiritualismo medieval y luego a la concepción humanista del Renacimiento. Sin embargo, es hasta mediados del siglo xviii cuando este tipo de reflexión se constituye en un campo de conocimiento independiente con el nombre de estética, palabra que proviene del griego *aisthesis*, que significa sensibilidad, acuñada por el filósofo alemán Alexander Gottlieb Baumgarten en 1750, cuando se da a la tarea de escribir un tratado con el título *Aesthética*, designando lo que consideraba una nueva rama de la filosofía que se pregunta por el conocimiento sensible: la experiencia de lo bello, el placer que suscita, el carácter de los

---

2 Posturas que se consolidaron en Norteamérica, amparadas en los desarrollos de la psicología evolutiva de Jean Piaget, interesándose por el desarrollo del niño y de las condiciones educativas que fomentan su crecimiento (Eisner, 1998a).

3 Este modelo pedagógico surge a inicios del siglo xx como respuesta a la rigidez del modelo tradicional, siendo sus ejes: la actividad —aprender haciendo, desde la exploración y la educación sensorial—; la Paideia —el niño como centro del aprendizaje, sus disposiciones e intereses—; la interacción con los otros y con el entorno; y las metodologías auto estructurantes que se proponen la preparación del sujeto para la vida.

4 En su compendio *Diálogos* de Platón puede seguirse su pensamiento estético de orden metafísico, mientras que, en el tratado sobre la *Tragedia*, Aristóteles presenta su doctrina estética de naturaleza pragmática.

sentimientos ante la contemplación de la obra artística y la naturaleza y función de la sensibilidad ante tal experiencia.

Como lo explica Efland (2002), tras casi dos siglos de predominio de la razón, bajo la convicción de la interpretación científica como única vía de conocimiento de la realidad, se transita a una época conocida como el Romanticismo en la que las artes son reivindicadas como fuente importante de penetración espiritual, necesarias para el bienestar de la sociedad. A partir de las ideas de Kant y especialmente las de Schiller comienza a pensarse la estética desde su matiz formativo, al reconocer en el *hombre estético* su sensibilidad como dimensión humana con un enorme potencial de equilibrio de la personalidad, de cara a su formación integral. Para Kant, la estética llega a ser clave en su pensamiento filosófico, lo que lo lleva a escribir la última de sus tres críticas, *La crítica del juicio*, en 1790, en la que reflexiona sobre la vida sentimental, la subjetividad, sus pasiones, deseos y sentido del gusto. Según este pensador, la facultad del juicio estético tiene la potencia de conciliar las otras facultades humanas, la razón pura y la razón práctica, salvando la unidad del hombre.

De acuerdo con Gennari (1997), la pedagogía estética nace propiamente con Schiller, quien se inspira en las ideas de la filosofía kantiana y de la educación de Rousseau, en su convicción de que solo la educación del sentimiento puede sacar a flote la humanidad que habita en el hombre; ya que, en el hombre estético se encuentra la armonía de todas las facultades humanas, en cuanto moderador de sensibilidad, racionalidad y eticidad, siendo el tema del que tratan sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, que escribe hacia 1795, y en las que se hace explícito su interés por la armonía del hombre y su formación:

En el desarrollo de la disposición estética del alma humana, la ley moral interactúa con la razón y ésta armoniza con la sensibilidad y el sentimiento por medio de la belleza. El elemento estético conduce al hombre a la libertad de la razón, de la moral y, finalmente, de la política. La educación estética parece consagrarse a la tarea de unificar la razón, la moral y la belleza, que las tres críticas kantianas habían mantenido separadas. (Gennari, 1997, p. 122)

## Comenius: las artes como posibilidad de aprendizaje y modo de conocer

El rastreo a la reflexión pedagógica sobre la enseñanza del arte nos remite al siglo XVII, con Jan Amos Comenius (1592-1670), reconocido por muchos como el padre de la pedagogía,<sup>5</sup> por lo que dedicamos algunas líneas a su biografía. Comenius fue un humanista y teólogo protestante nacido en Moravia, región de la República Checa. Su vida transcurre en una época convulsa de guerras políticas en Europa, como también de fuertes conflictos religiosos y persecuciones entre católicos y protestantes, además del ambiente de zozobra a causa del azote de las pestes. Como joven estudiante se destacó por su inteligencia crítica expresando sus desacuerdos con la forma memorística con que enseñaban sus profesores, lo que lo llevó más adelante a escribir sobre nuevos métodos de enseñanza, insistiendo en que su centro

---

5 Al conmemorar los 350 años de su muerte, la Universidad Pedagógica Nacional, *educadora de educadores*, dedica su cátedra doctoral al estudio de su pensamiento.

debía ser el estudiante y no el profesor. Entre estos métodos estaba la idea del gusto por aprender, no por obligación, siendo el interés que se logre despertar en los aprendices lo que preserva a la enseñanza de represiones.

Tras la persecución de Carlos V al protestantismo, Comenius huye dejando abandonados sus manuscritos. Años más tarde, la religión católica fue declarada oficial en su país natal y con ello arreció la represión a los adeptos a la Reforma. Comenius se radica en Leznos, ciudad de Polonia, pero tras nuevas invasiones y persecuciones su biblioteca y manuscritos fueron incinerados. Es hasta una edad avanzada cuando bajo el mecenazgo de Holanda, Comenius logra gozar de un periodo de paz en el que se dedica a recopilar sus escritos pedagógicos, los cuales se publicaron en Ámsterdam en 1657. Su legado pedagógico es acogido en varios países europeos como Suecia, Inglaterra y Hungría.

Los principios educativos de Comenius se desarrollan principalmente en su obra *Didáctica Magna*, en la cual plantea una amplia concepción del proceso pedagógico, proponiendo un método que facilite la enseñanza. Esta obra se divide en tres partes, en la primera contempla la dignidad del ser humano y, como tal, su necesaria formación desde que nace, junto con los fines que debe perseguir; la segunda parte se enfoca en los fundamentos de la educación para las escuelas, mientras que en la tercera expone la gradualidad del conocimiento.

Las ideas de este pensador se inscriben en un ideal humanista pansófico de regeneración de la sociedad (Gennari, 1997), vocablo que proviene de las raíces griegas, *pan* (universal) y *sophia* (sabiduría), lo que define la aspiración del pedagogo, en el sentido de enseñar *todo a todos*. Según comenta Bedoya (1993), este ideal de que todos logren acceder al conocimiento de todo lo anticipa al contexto de la Modernidad, toda vez que busca con ello quebrar los privilegios elitistas y antidemocráticos. El pensamiento pansófico de Comenius se concreta en su obra *Pampedia*,<sup>6</sup> publicada

6 El término *pampedia* se asocia con el significado actual de pedagogía, que en perspectiva ampliada va más allá de la *paideia* griega enfocada a la educación de los niños.

hasta 1992,<sup>7</sup> en la que se propone reconstruir “[...] un sistema más vasto de organización filosófica que permitiera al hombre, sobre la base de la educación y la cultura, realizar la reforma de la vida social en su conjunto” (Gómez de Castro, 1992, p. 28, citado por Bedoya, 1993, p. 295).

El capítulo XXI de la *Didáctica Magna* está dedicado al *Método de las artes*. Como lo refiere Gennari (1997), el pensamiento de Comenius asigna gran importancia al descubrimiento de la naturaleza, en la que el arte tiene un papel importante, junto a los demás campos del conocimiento. Para este pedagogo el aprendizaje de las artes se da a partir de un modelo<sup>8</sup> a estudiar, la exploración de la materia a transformar y el manejo de los instrumentos para su realización, pues es la práctica la que permite entender los preceptos. La enseñanza de las artes exige un ejercicio continuo de autocorrección en el cual se aprende haciendo, pues “lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo” (Comenius, 1998, p. 80), desde lo cual puede apreciarse un planteamiento metodológico centrado en la práctica:

Los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden sus artes, sino que los dedican al trabajo para que fabricando aprendan a fabricar; esculpiendo, a esculpir; pintando, a pintar, y saltando, a saltar, etc., etc. Luego también en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc. De este modo las escuelas no serán sino talleres destinados a los trabajos. (Comenius, 1998, p. 80)

Otro principio metodológico en el que Comenius insiste es la gradualidad en los procesos de aprendizaje, de lo simple a lo complejo y de lo concreto a los abstracto, según explica:

7 Su propuesta pansófica fue destruida por la incineración de sus manuscritos. Comenius dedicó sus últimos 14 años a reconstruirla, pero no alcanzó a terminarla; esta obra se extravió y solo fue recuperada 265 años después, lo que dio lugar a reconocimientos como el que mencionamos tuvo lugar en la UPN.

8 El modelo, refiere tanto objetos del natural como a las obras de arte. Aquí cabe hacer salvedad de la importancia dada al modelo, lo que ha de entenderse en el contexto de una época en la que su objetivo es la representación de la realidad.

Es de sentido común que no se debe abrumar al discípulo con asuntos ajenos a su edad, inteligencia y condición actual [...] sino de cosas conocidas y al alcance del muchacho, como el libro, el vestido, el árbol, la casa, la escuela, etc. De este modo, los ejemplos que nos hayan servido para explicar la primera regla podrán conservarse, como ya conocidos, para todas las demás [...]. Luego, de cuántos modos puede predicarse alguna cosa respecto al árbol. Después, es cómo podremos con razonamiento evidente deducir de lo dicho acerca del árbol otras relaciones. De esta manera, con gran facilidad, podrá el muchacho exponer el uso de las reglas, mediante dos o tres ejemplos conocidos, e intentar la imitación en lo demás. (Comenius, 1998, p. 81)

Aprendizaje gradual, paciente y perseverante, en el que insiste más adelante:

Todas las cosas primeras son el fundamento y base de las que han de seguir, si son firmes, con firmeza se podrá construir lo demás; si indecisas, habrá siempre indecisión [...] Debe, sin embargo, evitarse la precipitación a fin de que nunca se pase a lo consiguiente sin dejar bien sentado lo que antecede. (Comenius, 1998, p. 82)

Comenius ejemplifica con respecto a la pintura, que no se debe exponer al aprendiz a un rostro para que lo pinte sin que a esta tarea anteceda un proceso que lo implique gradualmente en el campo artístico: mezclar los pigmentos, estudiar su combinación, valorar la textura de los pinceles y de la materia; todo ello, antes de plasmarlo en el soporte. Tal centralidad en la práctica no implica un mero tecnicismo, que prescindiera de los conceptos, pues como afirma este pensador se requieren:

[...] observaciones y reglas que declaren por qué de lo hecho y de lo que hay que hacer, dirijan los ensayos, eviten los errores y den remedio para los cometidos. Luego sométanse al estudio del discípulo otros ejemplos para que él ajuste cada uno a sus modelos y haga otros parecidos a imitación de los propuestos. Después hágasele examinar obras ajenas (pero de insignes artistas) y aplíquense las reglas y modelos antedichos, bien para hacer más potente su utilidad, bien para aprender el arte de ocultar lo artificioso. Con la continuada repetición de este ejercicio ser capaz de juzgar con acierto acerca de los inventos suyos y ajenos. (Comenius, 1998, p. 83)

Es en este accionar que se suscitan procesos de pensamiento, de análisis y de síntesis, los primeros implican el estudio del modelo y su descomposición, mientras que estos últimos se orientan a comprender la lógica del descubrimiento, de la invención. Encontramos aquí explícita toda una metodología para la enseñanza de las artes, puesto que es a través del *hacer* como se propicia el aprendizaje, ya que a partir de la práctica se infieren principios que se pueden aplicar a otros casos. Como se puede apreciar, este planteamiento metodológico de Comenius, en pleno siglo XVII, legitima las artes como oportunidades de adquisición de conocimiento, mediante su aprendizaje, por lo cual se valora altamente como un antecedente de la educación artística.

Durante los siglos XVII y XVIII la tradición humanística cede en favor de nuevos enfoques epistemológicos, el Empirismo y el Racionalismo. Como consecuencia, la preocupación por el hombre estético da paso a formas de conocer más propias de la mentalidad moderna, con su sesgo en la ciencia y el progreso. Pese a este clima de enfriamiento por los asuntos de la sensibilidad y de las artes, según afirma Gennari (1997) se rescatan hitos como Giambattista Vico, quien a comienzos del siglo XVIII sitúa la estética moderna sobre la línea trazada por

el humanismo clásico. Sus ideas rescatan el interés por la historia, el arte y la poesía acercándose a la historiografía a partir del sentido auténtico del mito como testimonio de épocas remotas para comprenderlas; en él confluye una concepción de cultura en donde el arte y la fantasía son el verdadero idioma. Aunque las ideas de Vico son de orden filosófico su pensamiento comparte una concepción de hombre que establece nexos con la pedagogía,

el punto de partida para una concepción correcta de la actividad estética en la infancia es Vico, ya que es el primero en darse cuenta del proceso creativo, propio de la conciencia humana, del que el arte es la prueba. (Lombardo Radice, 1907, p. 91, citado por Gennari, 1997, p. 144)

## Rousseau: hacia una educación natural de la infancia

Jean Jacques Rousseau (1712-1788), filósofo, escritor y músico, nacido en Suiza, fue un hombre de la ilustración que prefigura las ideas del Romanticismo. Según advierte Gennari (1997), ni Comenius ni Vico lograron comprender de tal modo la naturaleza de la infancia y de la juventud como lo logró Rousseau, quien es reconocido como un clásico de la pedagogía al reivindicar un estatuto y derechos propios de la infancia, su descubrimiento, y con ello, su identidad social. En su obra *Emilio o la Educación*, dedicada a su hijo y publicada en 1762, este pensador centra su preocupación en la educación de los niños, iluminando el sentido de una edad cuya naturaleza y derechos se desconocen y, a menudo, son violados. En esta obra se declara a favor de una pedagogía *natural* para la infancia, pues concibe su educación como un efecto de su relación auténtica con la naturaleza de sus edades y sus relaciones con los hombres y con las cosas. Paradójicamente, la educación instaurada por la sociedad se ocupa más en el mecanismo de la prohibición y la autoridad que en satisfacer las necesidades de los infantes, lo que resulta ser un contrasentido cuando el mismo hombre se preocupa más de “doblegar, desfigurar y apartar” (Rousseau, 1981, p. 4, citado por Montero, 2009, p. 60).

Su gran obra, *El Emilio*, se compone de cinco libros a través de los que Rousseau expone su preocupación por la educación del individuo, cuyo referente está en la formación del niño durante su infancia, niñez y su juventud hasta convertirse en un hombre libre, un ciudadano y un individuo independiente (Montero, 2009, pp. 60-61). Según comenta esta autora, en el primer libro Rousseau reflexiona sobre la naturaleza del niño, su ser natural, en relación con el desarrollo interno de sus órganos y sus facultades, pues en tanto es un niño le corresponde esta etapa como un estado natural de la vida, marcada por una serie de cambios que atraviesa en periodos de crecimiento, desarrollo y formación. Esta etapa se caracteriza por la noción de sensación en las relaciones que establece el niño con los objetos sensibles y la manera como ejercita su cuerpo y entrena sus sentidos con el propósito de que aprenda a conocerse a sí mismo. El segundo libro se orienta a la relación de los sentidos con el conocimiento y la instrucción del niño y a los modos como se forma la razón sensible, de tal manera que logre la capacidad de ejercitar la razón al tiempo que el espíritu. En el tercero, el autor desarrolla los conceptos de utilidad y pensamiento, situándolos como los ejes centrales sobre los que se identifica la necesidad de la educación del niño basada en la elección de un oficio y en la formación de las facultades para pensar. En los libros cuarto y quinto, su reflexión se sitúa en la educación del joven, que se propone su formación en tanto un ser activo, un joven pensador y un hombre capaz de dar cuenta de la relación consigo mismo, con los demás y con la sociedad.

Si la educación ha de dar cuenta de las necesidades del niño, que se diferencian de las del adulto, lo imperativo es optar por una intervención formativa que respete su naturaleza, su espontaneidad, su alegría y su libertad, sin forzarlo a seguir rígidas convenciones. El niño ha de construir su propia cultura en un ambiente que favorezca su desarrollo personal y crecimiento natural. Como puede verse, esta postura nos previene de todo condicionamiento social, por lo tanto sitúa a Rousseau en contravía de cualquier tecnicismo pedagógico y didáctico, lo que sugiere formas de aprender más cercanas a la naturaleza de las artes; es precisamente en este punto que podemos conectar con el pensamiento

pedagógico de Rousseau en cuanto al proceder en la enseñanza, asunto que según Gennari (1997), la crítica no ha sabido valorar del todo.

Toda vez que Rousseau puntualiza en que por medio de la maduración natural de su creatividad el niño descubre el mundo y conoce el suyo propio, no como preparación para la adultez, sino como proceso connatural a su edad, podemos reconocer los rasgos pedagógicos de *El Emilio*, los cuales se sitúan en relación con el desarrollo de la sensibilidad de los niños: el principio del interés que no puede imponerse, la gradualidad del desarrollo, la intensidad de la experiencia, el antiverbalismo, el conocimiento activo y el respeto por la subjetividad; todos ellos, en declarada sintonía con la naturaleza, en donde la educación artística y estética encuentran gran riqueza de oportunidades formativas. El planteamiento del desarrollo estético en Rousseau está inmerso en un pensamiento de tipo ambiental, apreciable en *los paseos* que el autor propone en su libro, puesto que los ambientes naturales favorecen la conciencia de los estados de ánimo: “entonces la mirada corre por la imagen que no es más que la representación del mundo natural, vegetal y animal, con sus colores, sus olores y sus ruidos” (Rousseau, 1782, p. 65, citado por Gennari, 1997, p. 145). Esta imagen de la naturaleza, de lo natural, que Rousseau plasma con gran intensidad, revela su apertura al mundo sensible, de la imaginación y de la fantasía, donde el placer de la imagen percibida perdura en la mente aun cuando ya no esté presente; es aquí donde podemos referirnos a una educación estética ambiental, en tanto su armonía con los sentidos y lo sensible.

## Pestalozzi: un método para el aprendizaje de las artes

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) fue un influyente pedagogo suizo, reconocido como pilar de la pedagogía moderna al enfocar la tarea educativa desde una perspectiva más incluyente, ya que hasta entonces la educación había tenido un sesgo elitista.<sup>9</sup> Según refiere Efland (2002), a finales de siglo XVIII Pestalozzi escribe *Lienhard und Gertrude*, una novela que expone su filosofía educativa a través del personaje de una madre pobre que se esfuerza por educar a sus hijos. Las prácticas educativas de Pestalozzi, basadas en métodos que buscan expandir el potencial de todos los niños sin distinción de origen, se experimentaron inicialmente en la ciudad de Burgdorf y gradualmente se extendieron a nivel internacional, lo que le ubica como reformador de la educación de su tiempo. Al igual que Rousseau, Pestalozzi estaba convencido de que la naturaleza era la mejor maestra del niño como fuente de conocimiento a través de los sentidos, pero se distancia de aquel en cuanto considera que la pedagogía natural no es suficiente, puesto que debe ser apoyada por *el arte de enseñar*.

Según Pestalozzi, se aprende por medio de un método, del estudio de las formas, de los sonidos y de los números, sobre lo cual se requiere de una progresión que permita a los aprendices transitar de las impresiones sensibles hasta alcanzar cierto grado de abstracción, lo que significa que su pedagogía reconoce la gradualidad del aprendizaje. Operaciones

---

9 Tras un periodo de guerras que generan una gran crisis en su país e influenciado por las ideas de Rousseau, este pedagogo emprende un proyecto con niños desfavorecidos que luego se conoció como escuela común, la cual se fue haciendo extensiva en la medida en que las naciones fueron instituyendo la escuela pública, pues hasta entonces la educación había tenido un carácter elitista. Sin embargo, con el tiempo, las escuelas comunes fueron absorbidas por los intereses de la naciente industria, transitando, como en el caso de del dibujo, hacia su enseñanza de corte utilitario.

como agrupar, relacionar, subordinar y ordenar son principios de su sistema educativo, cuya eficacia tiene justificación en el aumento de escolares que imponía el establecimiento de la escuela pública. Espíritu y naturaleza son dos elementos fundamentales en la pedagogía de Pestalozzi, pero se requiere de una serie gradual de medios formativos que logren aguzar las facultades perceptivas a través de los sentidos, aprender a mirar, escuchar, etc. Es así que propone para la enseñanza del dibujo un método que motive a los niños a desarrollar habilidades mediante el trazo de todo tipo de líneas, el detenerse en sus variantes y características hasta lograr posteriormente abordar la estructura y el contorno de las formas. Como lo expone Efland (2002), Pestalozzi discrepa de los métodos de enseñanza de las academias de artes, al ser aplicados a los niños, pues considera que para estos resulta complejo iniciar por la figura humana, ya que en estas edades aprender la estructura y el contorno de las formas por el método de ensayo y error no logra en corto tiempo los resultados de aprendizaje esperados, por tal razón: “sería irracional pretender que el niño empiece pronto a dibujar enteramente un objeto, siendo necesario que aprenda a separar las partes que componen ese objeto” (Pestalozzi, 1824, p. 108, citado por Gennari, 1997, p. 147). Por ello, propone para la enseñanza del dibujo comenzar con el estudio de líneas y luego con ellas describir y juzgar los objetos percibidos; este método facilitaría el proceso de percepción de líneas, curvas y ángulos que configuran las formas de los objetos, las cuales: “podrían leerse como un alfabeto de impresiones sensibles” (Efland, 2002, p. 125); modo de enseñanza que bien puede apreciarse en la cita de Pestalozzi:

Se lo debemos presentar al niño del siguiente modo: le enseñamos las propiedades de las líneas rectas, por sí mismas y sin conexión con otras, bajo diversas condiciones y en diferentes direcciones arbitrarias, y le hacemos claramente consciente de los diferentes aspectos que presentan, sin considerar sus usos futuros. Luego comenzamos a identificar las líneas rectas como horizontales, verticales y oblicuas; describimos las líneas oblicuas como líneas que suben o bajan, y luego como líneas que suben o bajan hacia la derecha o hacia la izquierda. Luego

identificamos las diferentes líneas paralelas como líneas paralelas horizontales, verticales u oblicuas; entonces juntamos estas líneas e identificamos los ángulos principales como rectos, agudos y obtusos. Del mismo modo les enseñamos a reconocer y a nombrar los prototipos de todas las formas y medidas: el cuadrado que obtenemos al juntar dos ángulos, así como su subdivisión en mitades, cuartos, sextos y así sucesivamente; luego el círculo y sus variaciones en formas alargadas, y sus diferentes partes. (Pestalozzi, 1801; 1898, p. 191, citado por Efland, 2002, p. 125)

A través de este método, los niños aprenderían a utilizar estas formas para identificar las proporciones, como también aplicar estas formas a otras tareas y dibujarlas (Efland, 2002), y solo mediante la adquisición de este tipo de práctica será posible un paso gradual al dibujo elemental y posteriormente a una forma más adecuada; todo lo cual, de acuerdo con Gennari (1997) requiere de estudio y de práctica. Sobre esta metodología para el dibujo infantil, este último advierte que en ella subyace un tecnicismo más bien abstracto, pero lejos de ser un adiestramiento mecánico, es relevante el papel activo que otorga al niño en sus experiencias formativas; este nuevo modo de enseñar resulta significativo si se tiene en cuenta que la enseñanza de las artes se orientó, durante mucho tiempo, a preparar para la imitación y reproducción del modelo real. Pues,

es necesario que el niño coja en sus manos yeso, lápices, carbón, etc., y permitirle pintar en las paredes, en la tierra, en la arena, donde sea, líneas rectas o torcidas, en cruz o de través, sin empeñarse en quererlo corregir. (Pestalozzi, 1826, p. 98, citado por Gennari, 1997, p. 148)

En su obra *Il Canto del Cigno*, Pestalozzi concreta el proceso de desarrollo de la facultad artística, al considerar que la práctica continua afianza virtudes como la paciencia y la constancia, que cultivan la disposición al arte:

la facultad artística es antes que toda disposición hacia el arte, sentido del arte [...] se desarrolla poco a poco hasta llegar a convertirse en facultad artística

mediante su uso; la existencia de medios naturales y elementales ayudan a las facultades del pensamiento a desarrollar toda facultad artística. (Gennari, 1997, pp. 147-148)

Finalmente, es importante mencionar que la educación estética está presente en la metodología de la enseñanza del arte propuesta por Pestalozzi, por cuanto el papel que cobra la contemplación de la naturaleza en el despertar de las emociones y con ello su contribución al desarrollo de la percepción sensible; como también son de reconocer sus alcances en cuanto a su aporte a la formación integral, lo cual es visible en su proyecto de *escuela común* en donde la educación estética establece diálogos con la educación moral y demás dimensiones formativas.

## Fröbel: las artes en los jardines de infancia

La pedagogía de Pestalozzi tiene influencia a lo largo del siglo XIX, siendo especialmente acogida por Fröbel, quien durante tres años fue su estudiante en Suiza, por lo cual coincide en aspectos como la atención a la infancia en su desarrollo temprano, la no intervención en la expresión de los niños, y la importancia del desarrollo artístico en la formación del hombre: “el canto, el dibujo, la pintura y la plástica deben [...] tenerse necesariamente en una educación y en una formación del hombre universal y completa” (Fröbel, 1825, p. 127, citado por Gennari, 1997, p. 148).

En 1826 este notable pedagogo escribió su más importante tratado *La educación del hombre*, en el que plasma su filosofía de la educación, cuyo eje es la unidad orgánica del universo y en donde cada elemento hace parte de un todo. En esta línea, se basa su comprensión del concepto de *desarrollo* como la tendencia que tienen todas las partes de diferenciarse a la vez que mantienen la unidad, como puede observarse en las plantas, los animales, las personas y la sociedad; a través del desarrollo, el ‘yo’ se diferencia de lo demás y al mismo tiempo se integra a la comunidad. Este desarrollo mental es guiado por fines internos siendo su sentido la realización personal, ya que: “el desarrollo mental interno sale al exterior como expresión del yo, y lo exterior vuelve al interior como realización del yo” (Efland, 2002, p. 182). Estos procesos de *diferenciación e integración* solo son posibles en la mente activa, por lo cual Fröbel propone la *actividad* como principio metodológico, que ha de desarrollarse mediante lecciones.

El jardín de infancia (*Kindergarten*) es el escenario en donde Fröbel desarrolla una metodología que sitúa el juego como eje curricular, pues apreciaba en este una representación activa de la vida interior del yo, libre de imposiciones y, aún más importante, como una forma de expresión personal que revelaba la naturaleza del niño. Con el fin de apoyar el desarrollo de las actividades, este pedagogo diseñó una serie de materiales didácticos, entre los cuales los más originales fueron los *regalos* y los *deberes*, que pretendían ayudar al niño a descubrir la unidad detrás de la diversidad de las formas y los diseños de las cosas, y a comprender los principios matemáticos que expresan la armonía del universo (Fröbel, 1904, citado por Efland, 2002, p. 183).

Son diez los *regalos* de Fröbel y se organizan del siguiente modo: el primero, se compone de pelotas de lana de colores primarios y secundarios, con el objetivo de que el niño descubra similitudes, diferencias y propiedades de los colores; el segundo, son tres objetos de madera: esfera, cubo y cilindro, a partir de los cuales el niño compara la textura del primer regalo con la firmeza de la madera, y explora otras características como peso y sonido, además de

percibir diferencias con relación al desplazamiento entre la esfera y el cilindro, encontrando que el cilindro reúne las características de los dos objetos anteriores. Los regalos del tercero al sexto consisten en una serie de bloques de madera con subdivisiones, a la manera de piezas para armar, que lo introducen en la noción de un todo integrado por partes, despertando su espíritu constructivo. El séptimo regalo aproxima al niño al concepto de superficie, mediante fichas planas, rectangulares y triangulares que le permiten armar un sinfín de figuras. Los regalos octavo y noveno se componen de pequeñas regletas y anillos que permiten unir las piezas para realizar construcciones tridimensionales. El décimo regalo es una pizarra con una de sus superficies cuadrículada, para ayudar a la medición de las figuras que se dibujen. Después de la pizarra viene el dibujo sobre papel, también cuadrículado. Los *deberes*, igualmente son diez, se refieren a una serie de tareas como, por ejemplo: perforar, coser, cortar, trenzar, tejer, doblar, realizar estructuras en papel, elaborar construcciones, trabajar con guisantes y moldear arcilla, con estas el niño se encuentra con la esfera, el primer regalo que había recibido.

El conservadurismo político de la Alemania de su tiempo impidió que continuaran los jardines infantiles, que durante 15 años habían proliferado, al considerar que significaban una desviación de las prácticas educativas habituales, por lo cual fueron clausurados. Tras la prematura muerte de Fröbel, la baronesa Von Büllow se convirtió en su portavoz, con lo cual la práctica del *Kindergarten* se extendió por varios países de Europa, y posteriormente en América. Es así como el pensamiento pedagógico de Fröbel se mantiene vigente en la organización de los jardines infantiles, como primer momento del currículo, además de que sus materiales de enseñanza significaron la introducción de los medios artísticos en el entorno escolar. Según relata Gennari (1997) a finales de siglo, la educación estética y artística pasan a un segundo plano, por el apogeo de la ciencia positivista, de modo que su interés resurgirá tan solo hasta entrado el siglo xx con John Dewey.

## Dewey: la experiencia estética como lugar de aprendizaje

John Dewey nace en Norteamérica en 1859 y muere en 1952, a sus 92 años. Su formación como filósofo le llevó a pensar el campo de la educación, siendo sus preocupaciones centrales comprender la política y la democracia en la formación de un hombre pleno. Por su extensa e importante trayectoria en los campos de la filosofía, la psicología y la educación ha sido valorado como uno de los pensadores más relevantes de su país, durante la primera mitad del siglo xx, a punto de ser reconocido como “el filósofo de la experiencia”. Según señala Beltrán (2000), la experiencia para Dewey posibilita modos de comportamiento en los que los individuos son capaces de determinar activamente su intención haciendo posible la creación de significados colectivos; puesto que, “la experiencia no es solo verificación sensorial, sino percepción consciente de las relaciones de reciprocidad entre individuo y entorno” (p. 48). En esta comprensión, la educación ha de nutrirse de la experiencia y proyectarse en la comunidad, por lo que destaca como misión de la escuela ser “un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permita el desarrollo de una ciudadanía plena” (p. 47).

La obra de John Dewey es extensa y polifacética, por lo cual aquí nos referimos solamente a las más destacadas en el campo educativo y pedagógico: *Mi credo pedagógico* (1997), en la que expone su declaración de principios; *Democracia y Educación* (1995), valorada como la obra más contundente sobre educación en el siglo xx; *Cómo pensamos* (1989), obra clave en la que plantea con rigor científico el sentido del aprendizaje por cuanto se trata de aprender a pensar de modo reflexivo; *Experiencia y Educación* (1960), valorada como su testamento pedagógico, en donde se pronuncia críticamente sobre la educación tradicional y plantea como alternativa la educación progresiva<sup>10</sup>

10 La enseñanza progresiva o progresista se refiere al movimiento educativo que por los años treinta del siglo xx tuvo lugar en Norteamérica, como reacción a la estandarización a la que dio lugar el Positivismo y su aplicación “cientificista” al currículo. Este movimiento inspirado en las ideas de importantes pensadores como

sintetizando sus posturas relativas al currículo. Muy importante para la pretensión de este libro, detenernos en su obra *El arte como experiencia* que fue publicada en 1934, toda vez que nuestro interés es reconocer las ideas de este pensador como predecesoras de la educación artística por su claridad en cuanto a las aportaciones de las artes a lo formativo, entendiéndolas como transversales a la vida de la escuela. En esta obra, Dewey (1949) argumenta sobre el valor de la *experiencia estética* en el aprendizaje y su participación ineludible para que la actividad artística logre ser genuina y significativa, en tanto sea asociada a la cotidianidad de los niños pues, para este pedagogo, el arte no constituye un mundo aislado, sino que es una cualidad que da valor a la experiencia.

La escuela-laboratorio que Dewey fundó en Chicago, en 1896, adecuó aulas para la realización de actividades de gimnasia, manualidades, formación artística y textiles.<sup>11</sup> Su intención, como lo refiere Efland (2002), consistía en explorar acerca de cuatro interrogantes que derivaban de sus intuiciones pedagógicas: 1) ¿Cuál es la integración de la escuela con el hogar y el barrio, de cara a las actividades a realizar?; 2) ¿Cómo introducir las artes junto con la historia y las ciencias para que los niños las encuentren relevantes y atractivas?; 3) ¿Hasta qué punto las actividades de las artes podrían contribuir al aprendizaje de campos formales, como la lectura, escritura y los números? Y la más novedosa 4) ¿Cómo la mano, el ojo y demás órganos motores podían usarse para ayudar a los niños a adquirir experiencia y entrar en contacto con los procesos de la vida cotidiana? Es así, que esta escuela estaba organizada por actividades más que por asignaturas formales y, lo más peculiar, que las artes no se enseñaban como una materia del currículo, sino que estaban presentes en la cotidianidad de la escuela, integradas de modo transversal.

El niño entraba en contacto con materiales de muchos tipos distintos y gozaba de libertad para darles forma de acuerdo con sus propios planes. Bajo una guía externa, los resultados se iban convirtiendo en unos productos cada vez más acabados y dotados de mayor significado y valor artístico. (Dewey, 1936; 1966, p. 341, citado por Efland, 2002, p. 253)

Con respecto a la noción de *actividad* como estrategia metodológica, Efland advierte que esta es visible tanto en la propuesta pedagógica de Fröbel como en la de Dewey, pero en este último las actividades “[...] estaban vinculadas a las tareas cotidianas del mundo real y a una psicología de los intereses de los niños más que a las formas ideales de Fröbel” (2002, p. 254).

Como se mencionó, fue John Dewey quien logró destacar de modo más contundente el valor de la experiencia estética en los procesos formativos y su estrecha relación con la producción artística como expresión de la mirada cualitativa del mundo. Según lo entiende Gennari (1997) “la estética deweyana no prevé el arte como objeto primario, sino que este proviene del ser viviente”. Esta concepción biológica que deriva del pragmatismo anglosajón,<sup>12</sup>

---

Piaget y Dewey aportó enormemente a la consideración de una enseñanza de las artes en armonía con las necesidades expresivas de los educandos. A ello nos referimos más adelante, cuando tratemos el modelo de la libre expresión.

11 Aspecto que hasta el momento no era usual en la organización de los espacios escolares ni en sus lógicas de enseñanza. En la actualidad los talleres o aulas especializadas son parte central de las adecuaciones didácticas que facilitan el aprendizaje.

12 Dewey construye una nueva estética a partir de la tradición empirista anglosajona en la que destaca los motivos más propios de un pragmatismo moderado e inteligente (Gennari, 1997, p. 149).

le permite a Dewey considerar que el niño, como todos los seres humanos, es un organismo que *vive en un entorno y a través de él*. Por lo mismo, expuesto a condiciones contextuales desafiantes rompe su equilibrio para estructurar situaciones problemáticas, siendo ello condición para que la actividad intelectual avance. Tal postura le llevó a comprender que la armonía interior está condicionada por las relaciones que se establecen con el ambiente y que dicha relación es la que produce la experiencia.

En el segundo capítulo de su libro *El arte como experiencia* (1949), Dewey se refiere a la experiencia como producto de la interacción del ser humano con las condiciones del mundo en el que vive, en relación con sus resistencias y la definición del yo; considera que la experiencia es un acontecimiento integral y consciente, que se padece<sup>13</sup> —por lo que puede ser placentera o dolorosa— y posibilita la relación entre emoción e intelecto con lo cual otorga conciencia sobre aquello que el sujeto experimenta. Para Dewey, la experiencia tiene la potencia de integrar diferentes operaciones mentales (observar, pensar, desear, actuar), previniendo al individuo de la dispersión y la automatización.

En cuanto proceso, toda experiencia requiere que el material experimentado siga su curso, su desarrollo, hasta su cumplimiento y, por otra parte, que se integre para delimitarla de otras experiencias. En la experiencia está contenido un problema que busca solución, por lo que de acuerdo con Dewey (1949) requiere tres condiciones para que ella sea posible: continuidad, totalidad y unidad. *Continuidad*, en tanto implica un comienzo, un movimiento o un flujo continuo y una consumación; *totalidad*, porque requiere establecer relaciones cualitativas entre las partes y el todo; y *unidad*, como cualidad integradora de lo intelectual, lo emocional y lo práctico, que se moviliza hacia su satisfacción. La experiencia, para este autor es, en resumen:

1. El resultado de las *interacciones* del sujeto con el mundo en que vive.

2. La *adaptación* entre el yo y el objeto que se experimenta, en busca de una consumación armónica y de sentido.
3. La *relación* entre *el hacer* (actuación) y *el padecer* (recepción), así como entre el objeto y sus contenidos; por lo tanto, exige una percepción atenta que posibilite encontrar equilibrio y hallar significados.
4. La *completitud*, por su desarrollo interno y clarificador de los rasgos que le pertenecen.
5. La *pasión*, como elemento que requiere de proporción y equilibrio.

En correspondencia con estos atributos, para Dewey (1949) es precisamente aquella cualidad de lo estético la que permite completar la experiencia y darle su carácter de unidad, pues lo emocional posibilita integrar cualitativamente los aspectos prácticos, intelectuales y afectivos de la experiencia. Sobre la experiencia como acontecimiento, alerta que no se trata de advertir simples reflejos, sino de vivenciar emociones más estables, cuyo significado deriva de la coherencia e integralidad entre las partes y el todo. Como tal, toda experiencia requiere de cierta organicidad, de la comprensión de la forma como organización dinámica y totalidad, toda vez que su desarrollo busca la satisfacción de un propósito, a la par que posibilita el goce estético por cuanto los aspectos que contiene se elevan por encima del umbral de la percepción.

La experiencia, según este pensador es una actividad capaz de aprehender relaciones que permiten conducir el pensamiento, ya sean de orden cualitativo, verbal o matemático; en esta comprensión, el autor advierte que no solo en el arte se dan experiencias estéticas, pues también en la ciencia y en la vida práctica se experimentan cuando se dan de modo integrado, en cuanto a su organización, movimiento y la presencia de lo emocional.

Con relación a la cualidad estética de la experiencia, Dewey (1949) enfatiza en que se trata de una experiencia auténtica, que es siempre activa y está dotada de unidad e intensidad propia y de cualidades que varían. Por ello, el sujeto que vive la experiencia, en tanto se involucra en ella con pasión ejerce un acto

13 Padecer en el sentido de afectar la sensibilidad de los sujetos, lo que implica impactar, emocionar y, por lo tanto, movilizar el pensamiento.

estético; de modo contrario, cuando prevalecen la apatía y el mecanicismo se trata de un acto ordinario en donde está ausente la experiencia estética. Como lo refiere Gennari (1997), el elemento estético en la obra de Dewey está contenido en el disfrute de la relación perceptiva, por lo que es posible afirmar que se trata de una estética de la recepción y el contexto, lo que explica el inmenso respeto que profesa Dewey por la educación estética, al considerarla un componente esencial del hombre íntegro, pues es a través de la *vida*, la *experiencia*, y la *acción* como logramos establecer contacto con lo estético; para este autor, la experiencia estética posibilita un estado de absorción que se verifica en “lo esencial”, ya que la forma estética está recubierta de creatividad, no de tecnicismos, y el individuo se crea en la creación de los objetos, lo que implica superar las necesidades externas para incorporarlas a una visión y expresión individuales.

La experiencia estética es imaginación consciente, pues “ni siquiera un objeto útil puede realizarse sin la participación de la imaginación; a la vez una obra de arte es producto de la imaginación de su autor, pero también posibilita ejercer la imaginación de quien la percibe.” (Dewey, 1934, p. 320, citado por Gennari, 1997, p. 150); entonces, cuando la experiencia no ofrece la posibilidad de entrar en simbiosis no queda otra opción que la fantasía. Para Dewey (1949), tanto el pensamiento fantástico, como la invención y el producto intelectual son experiencias estéticas en cuanto son dinámicas perceptivas. Según afirma este autor, cuando la educación se da con procedimientos que excluyen la imaginación, la inteligencia se debilita y el sujeto no controla la calidad de sus experiencias sino su cantidad, siendo notables para la educación los perjuicios que resultan al separar la mente de la emoción.

Según lo interpreta Gennari (1997), en el trabajo de Dewey nos podemos encontrar con una perspectiva ambiciosa de la pedagogía artística que provoca cambios radicales en los modos de comprenderla y enseñarla, dado que su pilar es la experiencia estética. Para este, toda producción artística genuina contiene experiencias estéticas, cualidad que permite al sujeto ser padecida, pues lo estético se da al establecer relaciones cualitativas con lo percibido, de manera tal que le posibiliten apreciar y valorar. Por ello, la concordancia que resulta entre el artista quien “hace” (percibe y produce la obra), y el espectador, quien la “padece” (aprecia y goza). Lo anterior, significa que la actividad del artista —lejos de ser espontánea y sin control— le demanda mientras trabaja “encarnar” en la actitud de quien percibe; de ahí, que el proceso de realización de una producción artística solo culmina cuando el artista se siente satisfecho con su percepción estética, más allá de un juicio intelectual. Todos estos argumentos nos permiten comprender el valor de las prácticas artísticas como aporte al desarrollo de la sensibilidad, debido a que potencian la capacidad de percibir las relaciones de las cosas y sus cualidades.

La relación entre sujeto, naturaleza y experiencia propuesta por Dewey se convierte en el punto de partida de la *escuela activa*, que, como veremos más adelante, se constituye en un enfoque pedagógico que consolida la educación estética del niño vivida como experiencia artística en la libertad de los medios expresivos, en la que la experiencia se traduce en creatividad y en ella se realiza el conocimiento; este principio es declarado por el pedagogo en su obra *Cómo pensamos*, escrita en 1933, “en la base de una disposición al juego, al trabajo y a la expresión libre, se encuentra siempre una disposición intelectual, que no atañe únicamente a la parte racional del individuo, sino que lo implica en su totalidad” (Dewey, 1933, p. 301, citado por Gennari, 1997, p. 153).

## Ricci y Cizek: el interés por el dibujo infantil

Finalizamos este capítulo referido a los antecedentes de la educación artística con los aportes que desde finales del siglo XIX realizaron Ricci y Cizek, interesados en el dibujo infantil. Corrado Ricci (1858-1934), italiano e historiador del arte, seducido por la expresión plástica infantil, fue pionero de su valoración como hecho artístico en sí mismo, reconociendo su dimensión estética y psicológica. Cuenta la historia que de joven Ricci se refugió de la lluvia bajo un pórtico de la ciudad de Bolonia en donde se encontró con una exposición de dibujos infantiles, lo que le provocó tal asombro que lo enrutó a emprender un trabajo de observación y reflexión que devino en la publicación de su libro *El arte de los niños* (1887), siendo el primer estudio que considera la existencia de un arte infantil con invaluable repercusiones en los campos de la psicología, la pedagogía y el arte.

Aunque Ricci no es educador sino historiador, en su obra revela su capacidad de explorador de la cultura infantil, su reconocimiento y estudio de las capacidades artísticas de los niños; todo lo cual, abre el camino para pensar una pedagogía del arte para los más pequeños. Su tesis va más allá de considerar las representaciones infantiles como objeto de análisis, para reconocerlas como auténticas obras de arte y correlato del mundo expresivo del niño, si bien este arte no debe compararse con el del adulto. Su mérito, según destaca Gennari, radica en reconocer las características de esta expresión, que considera posee un encanto especial, entendiendo que los niños no representan nunca lo que ven sino lo que saben y, sobre todo, aquello que más los impacta. “Ricci es el primer estudioso que constata cómo la atención de los niños se encuentra

siempre en las particularidades, en el gusto por el detalle, en su expresión momentánea” (1997, p. 133). El libro de Ricci, con su concepción del niño artista, significó un referente para el conjunto de disciplinas que hoy estudian el mundo cognitivo y expresivo del niño y, en particular, para los estudios sobre el tema de la educación artística.

Por su parte, Franz Cizek (1865-1946) fue un artista expresionista austriaco, quien por tiempos de los movimientos del arte vanguardista reparó en el modo cómo los niños realizaban sus dibujos, reconociendo en ellos su creatividad y espontaneidad. Fue así como se interesó en crear una escuela de artes para niños, cuya estructura pedagógica era más radical que la propuesta por Rousseau, ya que iba en contra de cualquier intervención adulta, limitándose a alentar la imaginación y la libre expresión. Algunos de sus asistentes se interesaron por replicar este modelo en otros países de Europa, inclusive en Norteamérica, y de este modo, gradualmente, el arte infantil fue alcanzando reconocimiento mundial. Para entonces, su propuesta inicialmente rechazada en su país de origen fue finalmente integrada a la Escuela de Artes y Oficios de Viena, como taller de dibujo libre para niños y jóvenes. Como lo refiere Marín Viadel (2003) por los años veinte, el arte infantil se expuso en Europa y Canadá y fue entonces cuando acaparó buena parte de la investigación psicoeducativa, arrojando invaluable estudios sobre sus características con relación a fases o etapas evolutivas. Paralelamente, fue abriéndose paso la idea de que la actividad escolar no debía entorpecer sino, por el contrario, estimular los modos propios que tienen los niños de expresarse. La figura 2 ofrece un esquema síntesis de estas ideas que se constituyen en antecedentes de la educación artística.

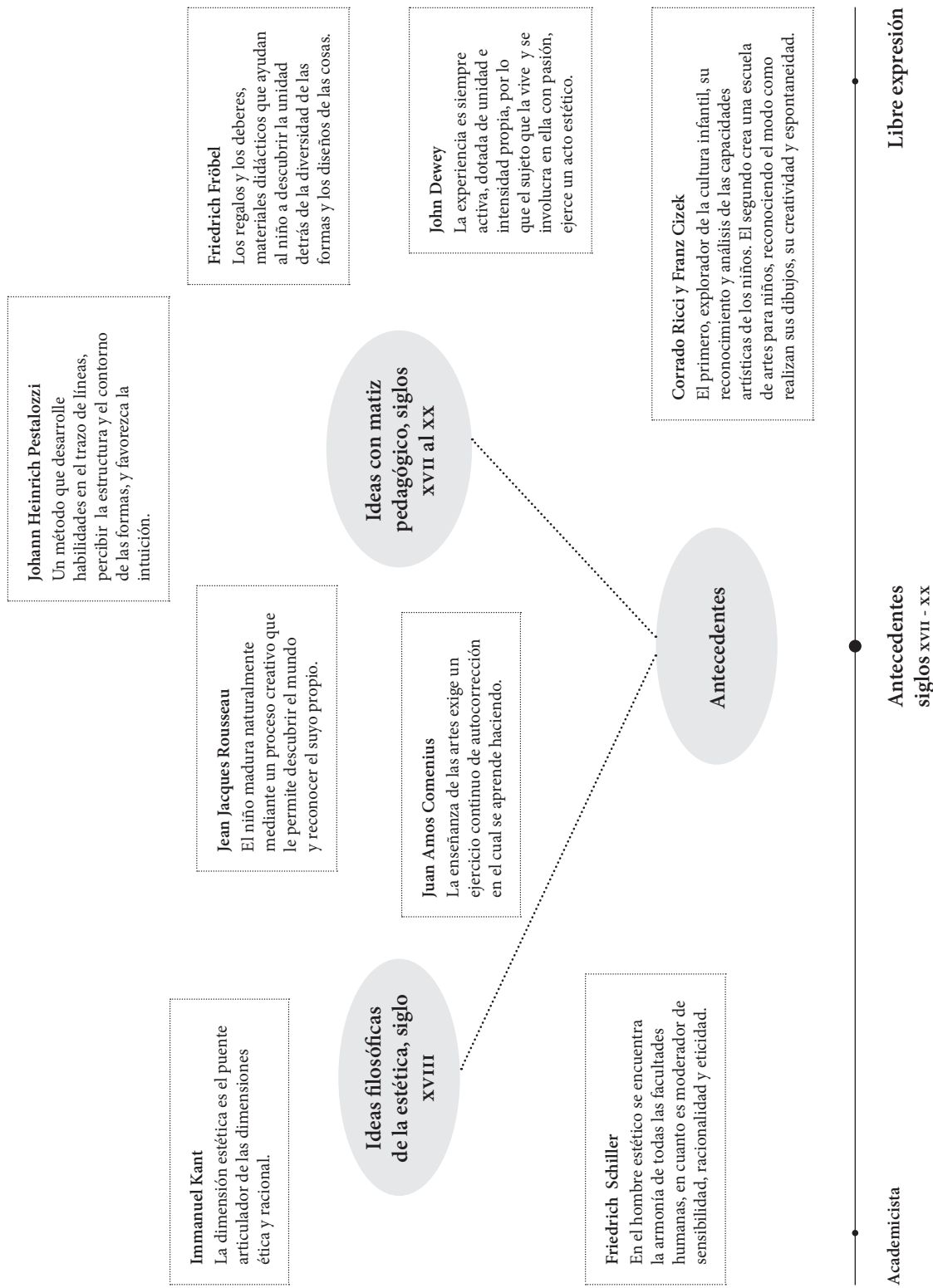


Figura 2. Ideas antecedentes en la configuración de la educación artística

## Reconocimiento del arte infantil

Como se vio con Ricci y Cizek, los estudios del arte infantil tienen inicio entre finales del siglo XIX y los primeros años del XX, cuando se repara en los dibujos que realizan los niños, en las maneras propias de hacerlos, en sus representaciones frescas y genuinas, libres de estereotipos, que representan una manera propia de comprender el mundo. Este giro hacia el arte infantil no es para nada gratuito, pues ocurre la emergencia de movimientos artísticos de vanguardia como el Cubismo, el Expresionismo y la Abstracción.<sup>14</sup> También son determinantes las comprensiones de la psicología evolutiva y su incidencia en las teorías pedagógicas que encontraron en la expresión infantil todo un caudal de inspiración para su estudio.

Inicialmente, los estudios psicológicos de la aptitud artística se orientaron a determinar la relación de las capacidades artísticas con la inteligencia general, asunto que no se había tenido en cuenta en las primeras pruebas para medir la inteligencia, pues se entendía que las habilidades artísticas eran una capacidad especial, independiente de la inteligencia general (Marín Viadel, 2003). Hacia 1926 Florence Goodenough dio a conocer los resultados obtenidos de las pruebas de dibujo realizadas a niños, focalizadas en el dibujo de la figura humana; su interés no radicaba en medir el talento para el dibujo, sino en los detalles que el niño integraba en sus dibujos de personas. En la década de los treinta, Norman Meier realizó una serie de indagaciones, junto con sus estudiantes de la Universidad de Iowa, con propósitos de examinar la relación capacidad artística/inteligencia general, encontrando que los artistas reconocidos se caracterizan por tener una inteligencia superior a la media, lo que le llevó a concluir cierta concurrencia en esta relación.

Elliot Eisner (1998) en el capítulo cuatro de su libro *Educación la visión artística* dedica un amplio apartado a presentar las ideas y teorías más relevantes sobre el arte infantil. Inicia con la postura de Rudolf

Arnheim (1954), quien apoyado en la teoría de la *Gestalt* afirma que la percepción se desarrolla de totalidades a particularidades, mediante un proceso de diferenciación perceptiva que se va dando en el curso de la maduración mental del niño. Para este autor, los esquemas simplificados que los niños dibujan no son exclusivamente resultado de sus limitadas habilidades motrices, sino reflejo de sus capacidades perceptivas, pues el niño dibuja lo que ve y no lo que sabe. Sus figuras esquemáticas no obedecen a abstracciones, sino a la cualidad de la percepción de comprender la forma mediante características estructurales generales; un ejemplo, son las representaciones circulares que hacen los niños de una cabeza porque lo que perciben es su redondez como estructura básica. Afirma este autor que, en el empeño de crear equivalentes estructurales en sus dibujos, en tempranas edades, el niño descuida las relaciones existentes en los objetos que dibuja, lo que explica que sus soluciones locales pasen por alto los aspectos contextuales. Sobre esta postura, Eisner (1998a) advierte que, pese a estas interesantes comprensiones, Arnheim no se ocupa sobre el modo como la enseñanza podría favorecer o limitar el desarrollo del dibujo y, de otra parte, sus planteamientos no están fundamentados con datos que apoyen sus experimentaciones (p. 74).

Una segunda comprensión a la que se refiere Eisner (1998a) es la propuesta por Rose Alschuler y Laberta Hattwick (1943), quienes realizaron un estudio sobre las pinturas de caballete que elaboraban los niños preescolares para determinar la correlación entre la personalidad infantil y sus pinturas. Estas investigadoras encontraron que los niños en su desarrollo transitan de la autoexpresión, en términos netamente emocionales, hacia un interés por la representación literal. En cuanto a la forma y el contenido de las pinturas de los niños, consideran que el tratamiento del espacio en sus pinturas evidencia la utilización que hace el niño del entorno, de modo que el tamaño, el color y la organización de los elementos están relacionados con sus características personales. Con respecto a estas comprensiones, Eisner (1998a) anota la improcedencia de generalizar, pues no se puede predecir la personalidad a través de estas experiencias pictóricas, pero

14 Movimientos que se manifiestan en contra de los cánones académicos establecidos y buscan volver a los orígenes, por ejemplo, mirar hacia otras culturas como las del oriente y África, para lograr frescura y espontaneidad en sus trabajos artísticos.

admite que esta investigación proporciona luces sobre el cuidado que han de tener los adultos al imponer patrones de trabajo a los niños, en lugar de animarlos a expresarse libremente en medios creativos.

Una tercera comprensión corresponde a las investigaciones de Florence Goodenough (1924) y posteriormente de Dale Harris (1963), quienes consideran que no es demasiado complejo aprehender la personalidad de los niños en sus dibujos; por el contrario, sostienen que estos arrojan datos útiles para determinar su madurez intelectual porque permiten visualizar el nivel alcanzado en la formación de conceptos. Sus interpretaciones derivan de la aplicación de una prueba, el *Draw a man test*, consistente en el dibujo de una figura humana, a partir de la cual se examina la cantidad de detalles con que el niño la representa. De acuerdo con Eisner (1998a), la relación del dibujo con los conceptos resulta plausible en beneficio de las artes, debido a su carácter cognitivo; sin embargo, alude a otras investigaciones que han demostrado cómo un aprestamiento previo en los niños hace posible mejorar el nivel de respuestas de esta prueba, lo que pone en cuestión la relación directa que pretenden demostrar estos autores entre dibujo y las puntuaciones de inteligencia, dependiendo de la concepción que se tenga de esta última.

La cuarta comprensión sobre la que reflexiona Eisner corresponde al estudio de Norman Meier (1933), quien durante la década del treinta en la Universidad de Iowa observa las producciones artísticas de niños “con y sin talento”, como también realiza estudios sobre las capacidades creativas de artistas. El hallazgo más significativo de este estudio es la identificación de seis factores que contribuyen en mayor medida a la aptitud artística y que obran de modo relacionado, tres de ellos en función de la herencia o patrón constitutivo genético (habilidad artística, perseverancia e inteligencia) y los tres restantes en función del entorno educativo (desarrollo perceptivo, imaginación creativa y juicio estético), lo que plantea que la condición genética no es suficiente pero sí necesaria. Esta última afirmación resulta problemática para Eisner (1998a) pues considera que al privilegiar el aspecto genético por sobre el cultural se estaría cayendo el mito del arte como un *don*, lo que contradice las posturas progresistas que consideran que todos los niños tienen la posibilidad de pensar y actuar de forma creativa.

Otro estudio que refiere Eisner (1998a) es el que realiza Viktor Lowenfeld (1947) en el que desarrolla su concepción sobre el arte infantil. A este autor nos referimos ampliamente en el capítulo siguiente, al detenernos en la tendencia o modelo educativo conocido como *autoexpresión creativa* o *libre expresión*. Por lo pronto nos remitimos, de modo general, a sus comprensiones sobre el desarrollo infantil que otorga mayor importancia al equilibrio emocional, el autoconcepto y la creatividad. Para Lowenfeld, todo niño posee potencialidades para su desarrollo creativo, lo cual debe ser cultivado desde la crianza y por la escuela, de modo que la labor del profesor no es otra que la de ofrecer las condiciones en las que se desarrolla la expresividad de los niños, favoreciendo su sensibilidad perceptiva mediante experiencias directas con los fenómenos visuales, táctiles, auditivos, etc. Esta teoría no desconoce las diferencias en el grado de desarrollo como tampoco el factor idiosincrático, pero considera una serie de estadios que deben cumplirse para alcanzar el siguiente nivel de desarrollo. Según analiza Eisner (1998a) la obra de Lowenfeld supone uno de los mayores esfuerzos por estudiar el arte infantil, con un enfoque integrador y globalizador; sin embargo, repara en que aunque muchas de sus aseveraciones son penetrantes, derivadas de sus años de experiencia trabajando con niños, no se amparan suficientemente en estudios empíricos que garanticen su fiabilidad, como son los aspectos relacionados con el carácter de la creatividad —genérico o específico—,

el valor de la copia o la imitación en este desarrollo o los tipos de expresividad —visual o háptica—.

Una sexta concepción del arte infantil, referenciada por Eisner (1998a), es la declarada por Herbert Read, a quien nos referiremos detenidamente en el capítulo siguiente. Este autor, en su notable obra *Educación por el arte* (1943), considera que a través del arte los seres humanos alcanzan la armonía entre su mundo interno y el orden social, asignándole un valor central en la educación. Con relación a la expresión artística de los niños, Read se apoya en la concepción de los tipos psicológicos de Carl Jung y el inconsciente colectivo, encontrando que las características del arte infantil se corresponden con los arquetipos que han dejado su huella en la evolución de la especie humana. Por ello, ciertos símbolos como el mandala, el círculo y la estrella se reiteran en los dibujos y pinturas de los niños de diferentes culturas; estos símbolos recurrentes ofrecen evidencia de la humanidad común del hombre y, con ello, la posibilidad del arte en una educación para la convivencia. De otra parte, Read advierte sobre la importancia de que el maestro respete las particularidades del temperamento de cada niño procurando correlación con lo propioceptivo, en cuanto a sus modos de percepción y expresión, que identifica como de tipo *visual* y *háptico*, el primero referido a los intereses y habilidades de algunos niños para establecer correspondencia entre el ambiente y sus representaciones, mientras que este último se refiere a un modo de expresión más emocional, en el que priman las sensaciones de orden somático para representar su mundo interior. A juicio de Eisner (1998a) pese a la admirable erudición de este autor, sus concepciones resultan eclécticas y, por lo mismo ambiguas, puesto que su teoría de los tipos de temperamento no está soportada con fuentes empíricas y tampoco ofrece mayor orientación para quienes requieren interpretar los dibujos de los niños, de cara a facilitar el crecimiento artístico.

La séptima y última concepción del arte infantil, que relaciona Eisner (1998a) es la de June McFee

(1961). Esta investigadora cuenta con estudios de arte como también de psicología, lo que le permite una mirada integral que deriva en su teoría de la percepción-delineación, en la cual entran en juego cuatro factores que afectan el desarrollo del arte infantil: las disposiciones del niño (desarrollo psico-físico y oportunidades culturales); el entorno psicológico en el que se expresa; el manejo de la información (afectado por la inteligencia del niño y su capacidad perceptiva cualitativa), y las habilidades de delineación (capacidades para manipular el medio expresivo, crear y dar forma). Según señala Eisner (1998a), si bien la postura de McFee es de orden interdisciplinar, ofreciendo un amplio panorama de los fenómenos que estudia, al tiempo resulta un tanto ambigua al derivar sus términos de postulados mutuamente excluyentes. De otra parte, los conceptos de esta teoría no están definidos de forma operativa, a punto de que los factores uno y tres parecieran solaparse. De cualquier modo, lo que Eisner (1998a) valora en McFee es la amplitud que logra con respecto a los factores que afectan el desarrollo infantil, dejando abiertos importantes interrogantes para ser indagados experimentalmente.

Como lo advierte Eisner (1998a), quien de modo magistral ha logrado sintetizar estas siete concepciones del arte infantil, y desde allí los factores y condiciones que afectan su desarrollo, todo intento simplificador corre el riesgo de dejar de lado aspectos valiosos de cada teoría. Al respecto, este autor afirma que su objetivo, lejos de criticar los matices de cada una de ellas, ha sido explicar las diferencias entre estas concepciones (véase tabla 1). A nuestro juicio, también es su intención presentarlas como antecedentes a su teoría del desarrollo artístico que ofrece de modo clarificador en el capítulo cuarto de su libro *Educar la visión artística*.

Tabla 1. Estudios sobre el arte infantil. Consideraciones de Elliot Eisner

Autores	Estudios sobre el arte infantil	Consideraciones
Arheim (1954)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los niños dibujan lo que ven, no lo que saben; lo que da cuenta de su maduración perceptiva (esquemas estructurales-<i>Gestalt</i>).</li> <li>2. El desarrollo perceptivo favorece la diferenciación de las formas y el tránsito desde las sustituciones locales en la representación, al interés por las relaciones del contexto.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es teóricamente sólida.</li> <li>2. No está sostenida experimentalmente.</li> <li>3. No dice cómo enseñar, ni hasta qué punto se podría alterar el desarrollo natural.</li> <li>4. No repara en las diferencias individuales.</li> </ol>
Alschuler y Hattwick (1943)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los rasgos de personalidad de los niños de preescolar se reflejan en sus pinturas.</li> <li>2. Mientras que un medio expresivo fluido como la pintura permite la proyección de emociones, el dibujo, por el contrario, facilita representar las ideas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aunque la actividad de la pintura es analizada desde su valor terapéutico, no puede predecir la conducta de manera fiable.</li> </ol>
Goodenough (1924) y Harris (1963)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los dibujos de los niños son datos útiles para identificar su madurez intelectual (la formación de conceptos).</li> <li>2. El dibujo es una actividad cognitiva.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sus afirmaciones son válidas.</li> <li>2. No se refieren al desarrollo de aptitudes artísticas.</li> </ol>
N. Meier (1933)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La capacidad artística es resultado de la interacción de factores genéticos (habilidades, perseverancia, inteligencia) y de otros aprendidos, de acuerdo con las condiciones del contexto.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aunque acierta en aspectos que pueden ser desarrollados, los condiciona a factores innatos, negando la posibilidad del desarrollo artístico y de la mediación pedagógica para quienes no poseen talento.</li> </ol>
V. Lowenfeld (1947)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La actividad artística escolar favorece el autoconcepto de los niños y el desarrollo de la creatividad.</li> <li>2. El desarrollo artístico tiene un carácter natural y gradual, sobre el cual no se debe interferir sino motivar.</li> <li>3. Con respecto a la representación plástica, los niños presentan dos tipos de inclinación: visual y háptico.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es más sistemática que los estudios anteriores y logra penetrantes conclusiones.</li> <li>2. No se sustenta en estudios empíricos, que verifiquen hipótesis ni pruebas con alteraciones que ratifiquen hallazgos.</li> <li>3. Deja sin respuesta si la creatividad es genérica o específica y si la copia es negativa y sus razones.</li> <li>4. La clasificación entre visual y háptico ha sido producto de pruebas experimentadas únicamente en el campo de lo verbal.</li> </ol>
H. Read (1943)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El arte permite la armonización del mundo interno con el mundo social.</li> <li>2. El arte del niño está afectado por su personalidad y por arquetipos heredados.</li> <li>3. La enseñanza del arte debe ser la fusión de dos conceptos: arte-educación.</li> <li>4. La educación artística debe ser una educación para la paz.</li> <li>5. La sensibilidad del niño se debe desarrollar en contacto directo con los sentidos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tiene una amplia erudición filosófica.</li> <li>2. Hay fines y objetivos claros, pero no explica cómo se desarrollan.</li> <li>3. Sus hipótesis carecen de verificaciones que den cuenta del arte infantil.</li> </ol>

Autores	Estudios sobre el arte infantil	Consideraciones
J. Mcfée (1961)	<ol style="list-style-type: none"> <li>Define cuatro factores del desarrollo infantil: disponibilidad (desarrollo físico y psico-social); condiciones del ambiente de aprendizaje; manejo de información (discriminación de detalles) y habilidades de delineación (de manipulación del medio expresivo).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Repara en que el desarrollo artístico infantil depende de varios factores.</li> <li>Aunque presenta una estructura teórica interdisciplinaria corre el peligro de la ambigüedad por la carencia de una estructura teórica de referencia articuladora.</li> <li>Los aspectos operativos sobre cómo proceder para el desarrollo artístico no están desarrollados.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia a partir Eisner (1998a).

## TENDENCIAS Y MODELOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Como pudo apreciarse en el recorrido por los antecedentes, estas ideas que repararon en el potencial formativo de las artes, en un lapso de más de tres siglos, prepararon la emergencia de la educación artística a partir del siglo xx, como un saber a enseñar. Una vez comprendida la importancia de favorecer la experiencia de las artes, desde tempranas edades, y, con ello, la oportunidad de su aprendizaje en la formación de niños y jóvenes, estaríamos refiriéndonos propiamente a la educación artística. Por supuesto, como ocurre en todos los campos del conocimiento este proceso no fue lineal, sino que se fue dando de manera multidimensional con diversas entradas, como son, entre otras: la influencia de otros campos de conocimiento; los movimientos y tendencias propios de los saberes que la conforman, el arte y la pedagogía; además de las condiciones culturales y contextuales en que se configuran los discursos y las prácticas. Todo ello ha permitido la concreción y desarrollo de la educación artística como campo de conocimiento y área de formación en contextos formales e informales; tránsitos que nombramos en el presente capítulo como “Tendencias y modelos<sup>1</sup> de la educación artística”, de los cuales revisaremos aquellos que resultan paradigmáticos debido a los giros que presentan con respecto a su objeto de estudio; estos son los modelos: academicista, libre expresión o autoexpresión creativa, cognitivo y cultural.

### El modelo academicista

Para referirnos a lo que hemos dado en llamar el *academicismo*, se hace preciso describir sucintamente sus orígenes y lo que significó esta manera de enseñar las artes, anclada en teorías, cánones y procedimientos establecidos, así como las razones que soportaron su pervivencia hasta entrado el siglo xx, no solo en programas de formación de artistas, sino también en los sectores de la educación no formal e informal, y con cierta repercusión en el sistema escolar.

En relación con la enseñanza de las artes en la formación de artistas, Manuel Belver (2011) rescata el protagonismo de los mismos artistas en su papel de teorizar las maneras de enseñar el oficio. Es así como repasa tres configuraciones de esta enseñanza: los talleres, las escuelas y las academias, las cuales encarnan este saber normatizado. El *taller* es la primera referencia de esta enseñanza y el más apetecido en el curso de la historia, quizá por el ambiente

---

1 El concepto de *modelo* no ha sido suficientemente apropiado en el ámbito educativo-artístico, bajo el supuesto de que implica una prescripción a seguir o imitar. Pero un modelo, en sentido estricto, refiere a un constructo mental, a una herramienta conceptual y metodológica que representa el conjunto de relaciones que definen un fenómeno de la realidad, y que nos permite comprenderla, interactuar con ella y realizar transformaciones (Carrillo y Barco, 2015).

que propicia para el aprendizaje en correspondencia con el carácter mismo de las artes.<sup>2</sup> De la experiencia del taller provienen los *tratados*, elaborados por los maestros artistas quienes dominaban el saber de las artes —conceptos y técnicas— y a la vez se preocupaban por transmitirlo a otros, sus aprendices. Aunque se tienen datos de tratados elaborados en la Antigüedad y en la Edad Media, es durante el Renacimiento que estos proliferan en Europa con la intención de elevar el nivel social de las artes como un conocimiento científico que se diferencia de las artes útiles o gremiales. Uno de esos tratados, más conocido, es el de Leonardo Da Vinci, en el cual el maestro ofrece reflexiones sobre teoría del arte, estética y procedimientos para el hacer:

[...] El joven ha de aprender, en primer lugar, y, más tarde, las medidas de cualesquiera cuerpos. Luego, y de la mano de un buen maestro, avezarse en los miembros primorosos. Después [ha de acudir a] la naturaleza para confirmar las razones de lo aprendido. Observará luego, y por un tiempo, las obras de distintos maestros. Y habrá, en fin, de habituarse a poner en práctica su arte. (Da Vinci, 1487, citado por Belver, 2011, p. 13)

Las *escuelas* son un estadio intermedio entre los talleres y las academias pues, a diferencia de la enseñanza individualizada de aquellos, estas ponen su acento en lo colectivo; como señala Belver (2011), aquí se pierde tanto la individualidad como la posibilidad de innovar toda vez que se trabaja en la reproducción de formas bajo modelos prestablecidos y al servicio de los intereses institucionales. En cuanto a las *academias*, estas se remontan a tiempos del Renacimiento, pero se replican en los siguientes dos siglos; una de las más representativas es la academia francesa, creada en el XVII, cuyo modelo se extendió por la Europa del siglo XVIII. Las academias se diferencian de los talleres y de las escuelas por las motivaciones de la enseñanza y el

tipo de estudiante que a ellas asisten, pues estas acogen los intereses de los artistas por ascender en la escala social en la intención de diferenciarse de los gremios que surgieron de la Edad Media. A tono con la mentalidad científica del Renacimiento se pretendió que las artes alcanzaran este carácter de ciencia; así la teoría artística se convirtió en un modo de diferenciación de los oficios útiles como sucede con la teorización sobre la perspectiva lineal y aérea. De otra parte, las aspiraciones del nuevo artista se orientaban al ideal humanista del hombre renacentista “un creador y no mero reproductor” (Belver, 2011, p. 19); por lo que su formación implicaba aprender de ciencias como la anatomía, la geometría y la historia. Como institución, la academia requería de especialistas para la enseñanza que se ocuparan de recopilar el conocimiento adquirido hasta el momento para traducirlo a una serie de normas o cánones que preservaran este saber y facilitaran su transmisión a las futuras generaciones.

En el artículo “Modelos formativos en educación artística”, Imanol Aguirre (2006) realiza un análisis comparativo de los diversos modelos de enseñanza artística, tradicionales y emergentes, para lo cual recurre a una estructura que contiene cuatro categorías: fundamentos del modelo, propósitos formativos, estrategias metodológicas y actualidad. En lo que refiere a los *fundamentos* del modelo academicista, que él nombra como *logocentrista*, su pilar es la tradición racionalista cartesiana<sup>3</sup> y la búsqueda del ideal estético clásico, por lo que se apoya en principios como la proporción, la armonía y la adquisición de destrezas para una correcta ejecución. En cuanto a sus *propósitos formativos*, este modelo busca que el estudiante logre dominar los preceptos que rigen la estética en las artes, por sobre los intereses del aprendiz; preceptos, que, de otra parte, resultan necesarios tanto para el artista como para el espectador, de modo que este último pueda fungir como conocedor del mundo del arte. En correspondencia, las *estrategias metodológicas* de las

2 El taller brindaba la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas de modo directo bajo la instrucción del maestro, cuya obligación consistía en enseñarle al discípulo los secretos del oficio; una vez terminado el aprendizaje, el nuevo maestro tenía oportunidad de posicionarse, como tal, desde su propio taller (Belver, 2011)

3 Cuyo postulado fundamental es la razón como única fuente del conocimiento verdadero; corriente procedente de la postura filosófica de Descartes, quien propone la duda metódica como herramienta de análisis y discernimiento de las certezas sobre las que descansaba el conocimiento en su época.



## El modelo de la libre expresión o autoexpresión creativa

Para comprender la emergencia de este modelo se hace necesario recurrir a una contextualización que nos permita identificar el cambio de las ideas en los modos de enseñar las artes, giro que según Aguirre (2006) radica en concebir al sujeto como centro del aprendizaje a diferencia del modelo academicista cuyo foco se centra en la obra. Tales ideas no emergen de manera aislada, sino en un clima de tendencias y discursos que ya vienen preparando los pensadores que referimos anteriormente como antecedentes. Se suman a ello, las aportaciones de la psicología evolutiva que se interesa por comprender la etapa de la infancia, más los movimientos artísticos de las vanguardias que hacen una apuesta radical por la expresión espontánea. Todo ello desemboca en el *movimiento progresista*, o *progresivo*, y lo que se conoce como *escuela activa*, sobre los cuales nos detenemos enseguida, toda vez que, como lo propuso John Dewey, las artes deben integrarse como actividades transversales a la vida de la escuela.

### Movimiento progresista y escuela activa

El movimiento progresista es una tendencia pedagógica que surge en los Estados Unidos como reacción a las prácticas educativas orientadas a alcanzar la eficacia social a través de métodos científicos que condujeron a la estandarización de los planes de estudio, de las prácticas de enseñanza, del examen y de los métodos de aprendizaje. Una alternativa a estos modelos *cientifistas* comienza a revelarse en la segunda década del siglo xx, con una serie de iniciativas privadas conocidas como las *escuelas del mañana* (Efland, 2002), con un espíritu innovador inspirado en las ideas de pensadores que reconocemos como antecedentes: Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. Estas escuelas tenían una serie de principios en común: el proceso de enseñanza y aprendizaje ha de basarse en el desarrollo natural del niño; la educación debe fundarse en experiencias reales relacionadas con la vida social de la comunidad; los programas escolares han de privilegiar los intereses del niño como criterio

principal para seleccionar las experiencias escolares; y la enseñanza ha de prescindir de las abstracciones vacías que estandarizan la práctica educativa (Efland, 2002, p. 280).

Las ideas progresistas fueron profundizadas por Dewey, como principios en su libro *Democracia y educación* escrito en 1916. Durante la Primera Guerra Mundial sufrieron un estancamiento, pero logran resurgir en la década del treinta como un movimiento pedagógico más global con el nombre de *escuela activa*, que tuvo gran repercusión hasta mediados del siglo, declarándose en franca resistencia frente a las prácticas de enseñanza estandarizadas y mecanicistas de la escuela tradicional. Las ideas fundantes de este movimiento provienen de notables pedagogos como: Dewey, aprender haciendo; Claparede, principios psicológicos; Decroly, metodología de la acción; Demolins y Lighthart, movimiento liberal; además de los aportes de Binet, Cousinet, Ferriere, Freinet y Montessori. En la configuración de la *escuela activa* se pueden diferenciar tres etapas: la *precursora*, idealista (Rousseau), en la aspiración a una educación acorde con el desarrollo natural del niño y en sintonía con la naturaleza; la *etapa de los sistemas* (Ferriere), orientada a la sistematización de los medios para afianzar el potencial del niño, y la de *madurez* (Freinet), caracterizada por consolidar una pedagogía unitaria y dinámica que ligara al niño con la vida, con su medio, sus problemas y el entorno.

Como modelo pedagógico, la escuela activa se fundamenta desde cuatro componentes: *psicológico*, teoría de Piaget sobre el desarrollo evolutivo de la inteligencia, que se sustenta en la interacción del niño con el mundo mediante procesos de asimilación y acomodación; *socio-antropológico*, como preparación para la vida en sintonía con el contexto en donde tiene lugar la experiencia; *epistemológico*, basado en el empirismo a través de la experiencia, la observación y la inducción, y *didáctico*, el estudiante como centro de la acción, quien aprende a través de actividades prácticas y situaciones problemáticas que se constituyen en medio y no en fin, respetando ritmos particulares y condiciones del estudiante. Esta fundamentación se concreta en los principios que caracterizan la escuela activa:

1. La *actividad* como acción intencionada que se ejerce para promover en los niños el saber y despertar gradualmente su razón, en contacto con la realidad (aprender haciendo).
2. La *paideia*, en la que se reconoce al niño como centro del proceso de aprendizaje.
3. Las *disposiciones e intereses del niño* a tenerse en cuenta para satisfacer sus necesidades de manera que el conocimiento le resulte motivante.
4. El *apoyo recíproco y social*, por cuanto la acción se ejerce en interacción y cooperación con los otros.
5. Su carácter *auto-estructurante*, debido a que en el proceso formativo promueve la libertad del sujeto, haciéndole participe de este desde sus características individuales, pero también como sujeto colectivo perteneciente a un contexto cultural; todo ello, para conformar sus fuerzas morales mediante el examen constante de sus actos de trabajo.

En resumen, el propósito de esta escuela es la preparación del sujeto para la vida, por lo tanto sus contenidos se dirigen al estudio de la vida y la naturaleza; sus *metodologías* se apoyan en la experimentación a través de la actividad que da primacía al sujeto y a su experiencia, y en la que el niño es artesano de su propio conocimiento, aprendiendo por observación y descubrimiento. La secuencia de los temas a trabajar se organiza de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto; los recursos didácticos han de permitir la manipulación, la experimentación y la educación sensorial, mientras que la evaluación está determinada por el avance de los propios procesos del estudiante.

La influencia de este modelo pedagógico resulta determinante para la enseñanza de las artes, en la configuración del modelo de la *libre expresión*, debido al papel que asigna a las artes en el planeamiento escolar como movilizadoras del aprendizaje y del desarrollo, y en la que el rol del maestro consiste en propiciar ambientes motivantes, ricos y sugerentes, para que el niño interactúe y se exprese, de tal manera que se propicie su desarrollo natural. Este modelo propende por la defensa de las potencialidades expresivas que tienen todos los niños, pero que son opacadas por los métodos mecánicos de la enseñanza convencional, por tal razón la finalidad de la educación artística será expresar la propia individualidad, para lo cual se requiere de la conquista de la libertad como reacción a las normas que coartan la expresión y que, por ende, deben ser abolidas.

En este clima pedagógico de reconocimiento del niño, en el que cobra especial importancia la formación integral, en cuanto a su desarrollo físico, psicológico, sensible y expresivo, mediado por la experiencia y cuya estrategia metodológica es la *actividad*, tiene lugar en Latinoamérica, entre 1935 y 1950, una de las experiencias educativas más interesantes, conocida como *La escuela de la señorita Olga* en donde se hace evidente el lugar de las artes como integradoras de la formación y el aprendizaje de los niños. Es en este contexto que se consolida el modelo de la *libre expresión* o *autoexpresión creativa*, cuyas figuras determinantes son Viktor Lowenfeld, Herbert Read y otros como Georges Henri Luquet y Arno Stern, en quienes nos detenemos a continuación.

## Viktor Lowenfeld y la autoexpresión creativa

Como lo advierte Imanol Aguirre (2005; 2006), con respecto al modelo de la autoexpresión creativa, libre expresión o modelo expresionista como él lo nombra, ha operado un

desplazamiento del objeto de la educación artística, antes centrado en la obra artística y la enseñanza normativa para su realización, hacia un nuevo objeto que pone su foco en el sujeto y sus necesidades de desarrollo sensible, expresivo y creativo. Al respecto Marín Viadel (2003) identifica como principio que fundamenta este modelo el considerar que la educación artística debe atender a la persona que se está formando por sobre los contenidos de enseñanza de la disciplina artística, lo que implica para el profesor considerar al estudiante más allá de un aprendiz de las artes como un ser que deberá desarrollarse plenamente como persona.

[...] Potenciando su sensibilidad, sus capacidades creativas, sus posibilidades expresivas y comunicativas, la seguridad en sí mismo y en su forma única y personal de comprender el mundo, su equilibrio y pleno desarrollo logrando poner lo mejor de sí mismo en las tareas que está llevando a cabo. (Marín Viadel, 2003, p. 30)

Viktor Lowenfeld (1903-1960) nació en Austria y emigró a los Estados Unidos debido a la situación de la Segunda Guerra Mundial. Estudió Arte y Psicología, integrándose prontamente a los circuitos de la enseñanza de las artes a los que contribuyó desde la Universidad de Pensilvania, en la definición y desarrollo del campo de la educación artística. En 1947 publicó *Desarrollo de la capacidad creadora*, el libro más representativo de la educación artística a mediados del siglo xx, del cual se realizaron siete ediciones, la última se publicó cuando el autor ya había fallecido, por lo que su actualización estuvo a cargo de su colaborador Lambert Brittain. La edición de 1980, reorganizada por este autor, presenta tres capítulos introductorios: “Significado del arte en la educación”, “Comprensión del desarrollo” y “Desarrollo de la capacidad creadora”, este último es el tema central de su texto, que desarrolla de los capítulos cuatro al ocho situado en la escuela primaria y de los capítulos nueve al once en la secundaria, mientras que los dos últimos se destinan al desarrollo de la conciencia estética, seguido de un resumen, a manera de cierre (Lowenfeld y Brittain, 1980).

De acuerdo con Giráldez la idea central de la obra de Lowenfeld es la naturaleza creadora del niño, pues

“la función de la escuela debía orientarse a 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” (2009, p. 70); su enfoque resultó eminentemente didáctico, ya que

se trataba de una guía que pretendía ser útil al profesorado y que se basaba en la idea de una educación artística fundamentada en la expresión, desde una postura no intervencionista, ya que se intentaba potenciar la creatividad y la imaginación de los estudiantes por medio de la expresión libre de limitaciones impuestas por el profesor. (Giráldez, 2009, p. 70)

De ahí la receptividad que ha tenido esta obra en los profesores de artes, gracias a la cercanía que encuentran en las apreciaciones de Lowenfeld con respecto al aula, a los intereses de niños y jóvenes y a sus modos de proceder según sus etapas de desarrollo y necesidades emocionales, lo cual se explica por la formación interdisciplinar del autor y como resultado del trabajo de observación detallado que realizó del ámbito escolar. Pese a sus agudas observaciones de la psicología infantil y juvenil, actualmente algunos de sus postulados han sido revaluados, como es explicable, por los tránsitos que ha experimentado la educación artística hacia otros modelos de enseñanza acordes con el momento en que se configuran. Sin embargo, muchas de sus apreciaciones continúan siendo relevantes en la actualidad, a continuación nos detenemos a comentar algunas de ellas:

El arte es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve. (Lowenfeld, 1980, p. 15)

Cita en la que podemos apreciar la cualidad integradora que el autor asigna a la actividad artística como proceso, señalando el valor de la experiencia en la construcción de sentido, tan vigente en los discursos actuales; al tiempo, destaca la naturaleza cognitiva de las artes por cuanto los procesos de pensamiento que tienen lugar en el sujeto para expresarse holísticamente.

No pretendemos dar la impresión de que por el simple hecho de desarrollar un buen programa de creación artística en las escuelas se salve la humanidad; pero los valores que son significativos en un programa de educación artística son los mismos que pueden ser básicos en el desarrollo de una nueva imagen, una nueva filosofía, e incluso de una estructura totalmente nueva de nuestro sistema educacional [...]. Probablemente, una de las habilidades básicas que se debería enseñar en nuestras escuelas sea la capacidad de descubrir y de buscar respuestas, en lugar de esperar pasivamente las contestaciones e indicaciones del maestro. Las experiencias fundamentales en una actividad artística contienen precisamente este factor. (p. 17)

En este pronunciamiento es clara y totalmente actual su convicción acerca de los valores que las artes pueden aportar a la renovación de la escuela y su enseñanza; entre otras, la capacidad de preguntarse, aspecto fundamental en una educación autoestructurante.

Uno de los componentes básicos de una experiencia artística creadora es la relación entre el artista y el ambiente. La pintura, el dibujo o la construcción constituyen un proceso constante de asimilación y proyección: captar a través de los sentidos una gran cantidad de información, integrarla con el yo, y dar nueva forma a los elementos que parecen adaptarse a las necesidades estéticas del artista en ese momento. (p. 18)

La relación que plantea el autor en este comentario resulta fundamental en el aprendizaje artístico debido a su propósito de *otorgar sentido*, lo que en el lenguaje contemporáneo podríamos nombrar: relación dialógica del sujeto con el contexto.

El hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción del hombre y el medio [...]. Los programas de las escuelas tienden a descuidar el simple hecho de que el hombre —y también el niño— aprende a través de esos cinco sentidos. El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería, pues, convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo. Pero, salvo en las artes, los sentidos parecen estar destinados a que se los ignore. Cuanto mayor sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender. (p. 19)

Quizá por su formación como psicólogo, la mirada de Lowenfeld puesta en el aprendizaje destaca la sensibilidad perceptiva como su soporte; este aspecto, como se verá más adelante, va a continuar presente en los posteriores discursos de la educación artística, en enfoques de corte cognitivista y, aún, en los contemporáneos.

Sabemos demasiado bien que el aprendizaje y la memorización de hechos, si no pueden ser utilizados por una mente libre y flexible, no beneficiarán ni al individuo ni a la sociedad. Frecuentemente, la educación no ha tenido en cuenta estos atributos del desarrollo, que son responsables del perfeccionamiento de los distintos aspectos de la sensibilidad del individuo y

de su vida espiritual, así como de su capacidad para compartir la vida en sociedad. (p. 19)

Con este pronunciamiento, Lowenfeld se anticipa a la noción de *flexibilidad cognitiva* que plantea Efland (2004), tan necesaria para enfrentarse a la complejidad de la vida contemporánea.

Poseer sensibilidad auditiva significa escuchar con atención, no simplemente oír; tener sensibilidad visual implica captar diferencias y detalles, no el solo hecho de reconocer; lo mismo puede decirse para el tacto y las demás experiencias sensoriales. Vivimos en una época en la cual la producción, la educación, la visión y la experiencia en masa han suprimido las relaciones sensoriales del individuo. La educación artística tiene la misión especial de desarrollar en el individuo aquellas sensibilidades creadoras que hacen que la vida otorgue satisfacción y sea significativa. (p. 26)

Como se aprecia, la alusión a la sensibilidad perceptiva trasciende lo meramente sensorial, pues es la conciencia sobre estas experiencias lo que permite cultivar una actitud estética que otorgue significados y que favorezca la autoidentificación en un mundo tan mecanizado como el actual, en donde los sujetos se hallan expuestos a la despersonalización.

El término “autoexpresión” ha sido a menudo mal interpretado. En la construcción de formas, la autoexpresión encuentra una salida que refleja los sentimientos, emociones y pensamientos de un individuo, en el nivel de su propio desarrollo. Lo que importa es el modo de expresión, no el contenido. Es importante mencionar esto, puesto que uno de los grandes errores que se puede cometer en el uso del término “autoexpresión” es pensar en él como en un conjunto de emociones no estructuradas o incontroladas o, por otra parte, considerarla como una simple imitación. (p. 28)

Finalmente, de este texto podemos inferir cómo el autor se anticipa a advertir la distorsión que sufriría este enfoque, por cuanto la libre expresión como postura pedagógica no significa toda suerte de espontaneísmo.

## Herbert Read: el filósofo de la educación por el arte

Herbert Read (1893-1968) fue un pensador inglés con formación en Arte y Literatura, poseedor de un pensamiento polifacético por su incursión en diferentes áreas del pensamiento, como la filosofía, la política, la historia y la crítica de arte. Sus innumerables escritos le merecieron el premio *Erasmus*, en el año 1966. La época en la que vivió Read —y sus contemporáneos— era de gran zozobra, Europa sufría las consecuencias de la Primera y Segunda Guerra Mundial a nivel económico, social y emocional, que al tiempo despertaron un deseo muy fuerte de reconstrucción social. Al regresar de su servicio como capitán en la guerra, Read se vinculó al sector de los museos destacándose como escritor e historiador del arte. Toma partido por los movimientos artísticos de vanguardia, especialmente por el Surrealismo, impulsando su primera exposición internacional. En 1946 fue nombrado presidente de la Sociedad para la Educación en Arte (SEA), y sobre la base de esta representación en 1954, junto a otros expertos, funda la Sociedad Internacional de Educación a través del Arte (InSEA), el mayor ente mundial para el fomento de la educación artística.

Read es considerado un erudito e intelectual libertario (Sobre la anarquía y otros temas, 2018). Separar sus escritos por campos de conocimiento resulta complejo, puesto que consideró el arte, la cultura y la política como una expresión integrada de la conciencia humana. Se mostró cercano al pensamiento existencialista de Sartre y se opuso activamente al régimen de Franco en España, en favor de los presos políticos. En su perspectiva filosófica, Read estaba cerca de tradiciones del romanticismo europeo como las de Schelling por lo que, contrario al Marxismo, consideraba que la realidad tal como es experimentada es producto de la mente humana y no una cámara que se reduce a su reflejo. Esto significa que Read no concebía el arte simplemente como un producto de la sociedad burguesa, sino como un proceso psicológico que había evolucionado simultáneamente a la conciencia, lo que lo lleva a interesarse por el psicoanálisis al considerarlo como una potente herramienta para el arte y la crítica literaria.

El pensamiento de Herbert Read tiene gran alcance, destacándose como el principal teórico de la educación por el arte, pues para él la educación y las artes apuntan al mismo fin, a la formación del individuo.

Por tanto, su objetivo no se dirige a la formación artística, sino a lo que él mismo denomina educación estética, es decir, la educación de los sentidos sobre los que se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos. (Giráldez, 2009, p. 69)

Relatan sus biógrafos que debido a su participación en la elección de una colección de arte infantil que sería expuesta en varios países, Read se sintió conmovido ante el poder expresivo y el contenido emocional de estas pinturas y dibujos, lo que derivó en su compromiso con las artes en la educación. Es así como orienta el trabajo de sus últimos 25 años al análisis de las relaciones arte, cultura, educación y pensamiento, que logra plasmar en escritos como: *Educación a través del arte* (1943), *La educación de los hombres libres* (1944) y *Cultura y Educación en un Orden Mundial* (1966).

La dimensión sociocultural de la educación creativa que plantea Read se soporta en las posibilidades de la educación artística con respecto al desarrollo de una personalidad equilibrada, cuya comprensión podría generar una mayor cohesión a nivel mundial; por lo tanto, aunque las habilidades artísticas se consideren insignificantes deberán ser alentadas en todos los seres humanos, ya que contribuyen de modo determinante a enriquecer la vida colectiva. Con esta visión de continuidad, tanto para la creatividad infantil como adulta, este pensador propuso una síntesis de los dos modelos de educación artística que hasta entonces se habían polarizado.

*Educación por el arte* (1943) es el resultado de la investigación realizada por Read en la Universidad de Londres; su libro se convirtió en un clásico a nivel internacional, con ediciones en varios idiomas. A finales de los cincuenta fue traducido al español con gran repercusión en América Latina. Como acertadamente lo interpreta el chileno Hernán Errázuriz, tras esta obra que propende por una educación en arte que desarrolle los poderes imaginativos y creativos de los niños subyace toda una perspectiva revolucionaria de la educación, pues este objetivo tiene la suficiente potencia para cambiar la estructura del actual sistema educativo y, por ende, de la sociedad. Sin embargo:

la pretensión utópica [...] de refundar el sistema educativo a través de las artes —que en aquella época despertó el interés de no pocos de nosotros— no solo subestimó las complejidades del sistema escolar y las resistencias propias de un modelo de sociedad dominado por un paradigma técnico instrumental, sino también ignoró que las decisiones ligadas a la construcción del currículo suelen darse en un campo de batalla donde hay muchos intereses en juego. (2016, p. 6)

Según se comentó en el apartado sobre las comprensiones del arte infantil, en *Educación por el arte* (1943) es visible el legado del psicoanálisis cuando Read se inspira en Carl Jung para traducir sus premisas a la comprensión de las similitudes que encuentra en el modo como dibujan los niños. Al respecto, refiere que los aspectos universales de la imaginaria infantil son comparables a los símbolos arquetípicos que existen en el inconsciente colectivo. Este fenómeno es compartido por todos los seres humanos y está en la base de la integración social como de la armonía personal. Para Read, según lo explica Efland (2002), este proceso

de integración natural se había visto distorsionado por la sofisticación de la civilización moderna, incluida la educación. Con el fin de recuperar tal integración del inconsciente habría que acudir a la actividad imaginativa, la fantasía y la expresión creativa, por lo que “[...] una educación artística destinada a este objetivo constituiría un factor importante en favor de la paz y la armonía social” (p. 342). La persistencia de Read en estas ideas explica su liderazgo por alcanzar la paz a través de la educación de las artes, convicción que lo llevó a un activismo internacional con la aspiración de posicionar el arte en la educación. Como resultado de su agencia con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Unesco) finalmente logró la fundación de la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (InSEA), que como ya lo hemos mencionado representa la entidad mundial más prestante a favor de la educación artística.

En opinión de su autor, *Educación por el arte* es el libro más importante que ha escrito en las esferas de la crítica, la psicología y la sociología del arte; su objetivo no es solo la educación artística, sino proponer una teoría de la educación con un enfoque integral que se ampara en: la dimensión estética, la educación de los sentidos, la conciencia, la inteligencia y el juicio. En esta intención, Read (1943) analiza cómo puede utilizarse la actividad artística infantil para determinar la disposición psicológica del niño, examinando problemas relacionados con el currículo, los métodos de enseñanza y del medio escolar. Desde estas preocupaciones logra concretar una teoría en la que la unidad de principios y conceptos pueda conseguir el fin de la educación, como es la formación del ser humano en una sociedad libre. Esta obra se encuentra estructurada en once capítulos: “La finalidad de la educación”, “La definición del arte”, “Percepción e imaginación”, “Temperamento y expresión”, “El arte de los niños”, “Modos inconscientes de integración”, “La forma natural de la educación”, “Las bases estéticas de la disciplina y la moral”, “El maestro”, “El ambiente” y “La revolución necesaria”. En su primer capítulo, “La finalidad de la educación”, el autor plantea los principios centrales de su apuesta

educativa, en la que sostiene que las artes deben ser la base de la educación; veamos a continuación algunas de estas ideas:

La tesis que ha de exponerse en este libro no es original. Fue formulada en forma sumamente explícita por Platón hace ya muchos siglos [...] constituye con seguridad una de las curiosidades de la historia de la filosofía el que una de las nociones más estimadas de ese gran hombre nunca haya sido considerada seriamente por ninguno de sus discípulos con la única excepción de Schiller [...] han jugado con su tesis [...] pero nunca, ni por un momento, han considerado la posibilidad de aplicarla [...] la tesis es que el arte debe ser la base de la educación. (Read, 1955, p. 27)

Como se aprecia en esta idea, el autor se lamenta de que la tesis de Platón sobre el arte como pilar de la educación se haya ignorado o, la mayoría de las veces, quedado en el plano del discurso sin considerarla en la práctica. “La finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del cuerpo social al que pertenece el individuo” (1955, p. 33), o en palabras más sencillas, para favorecer una personalidad equilibrada la educación ha de tener en cuenta dos aspectos: el desarrollo armónico de la individualidad y el de la conciencia social de cada individuo.

Las preguntas de si el hombre fue originalmente bueno o malo, o si el hombre por naturaleza es bueno o malo, carecen de sentido [...]. La hipótesis de la neutralidad natural es la única hipótesis sobre la naturaleza humana que puede concatenarse lógicamente con una concepción libertaria de la democracia y con una concepción democrática de la educación. [...]. La libertad es un estado del ser dotado de características positivas, características que deben ser desarrolladas en toda su autosuficiencia. Mi postulado será el que el desarrollo de estas cualidades positivas elimina inevitablemente las cualidades opuestas. (1955, pp. 30-31)

Este postulado sobre la neutralidad natural resulta bastante actual, en cuanto a que los seres humanos no

nacen malos ni buenos, sino que son potencialmente educables. A diferencia de un concepto autoritario de la educación, hay que fomentar las cualidades positivas para neutralizar las negativas, a través del sentimiento y la acción, de la libertad y el disfrute como principios educativos. Pues, solo desde una concepción democrática de la educación se hace posible la conquista del equilibrio y la autonomía de los sujetos.

El sistema que propongo [...] tiene como único objeto la integración de todas las facultades biológicamente útiles en una actividad orgánica. En última instancia, no hago distinciones entre ciencia y arte, salvo como método [...] el arte es representación, la ciencia explicación de la misma realidad. (1955, pp. 35-36)

He aquí una concepción de la formación integral que tiene en cuenta el desarrollo de todas las dimensiones y que, por otra parte, supera la polarización entre los saberes de las artes y las ciencias con respecto a su aporte en la configuración de la realidad.

[...] Procederé a examinar los procesos mentales básicos implicados por igual en el arte y en la educación: percepción y la imaginación [...]. Mi punto de partida es la sensibilidad estética. Punto de partida no muy diferente del de la percepción misma; y en ninguna etapa de mi subsiguiente y quizá más elaborada experiencia del mundo encuentro que tal elemento sea no esencial. (1955, p. 35)

La educación requiere favorecer la adaptación, no solo al medio externo, sino al mundo interno de la imaginación. Al reparar en la percepción y la imaginación como procesos mentales básicos que posibilitan la integración de todas las facultades, y que son necesarios tanto para el arte como para la educación, Read pone de relieve el cultivo de la sensibilidad estética como asunto fundamental. Con ello, se anticipa a las miradas cognitivistas que encuentran en la percepción estética una de las dimensiones a tener en cuenta en el desarrollo artístico.

La teoría que enunciaré busca todos los modos de expresión individual [...] y forma un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación estética, la educación de esos sentidos sobre los cuales se basan la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo [...] solo en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada. [...] La educación es el fomento del crecimiento, pero aparte de la maduración física el crecimiento se hace evidente solo en la expresión [...]. La educación puede definirse por consiguiente como el cultivo de los modos de expresión. (1955, pp. 33-36)

Resulta de gran interés que la expresión sea valorada como asunto central en la maduración psicológica y por tanto fundamental para el crecimiento humano. Con este argumento, Read la sitúa como un asunto educativo, puesto que para su exteriorización debe educarse. También resulta significativo el papel que el autor otorga al cultivo de los sentidos, debido a las relaciones que a través de estos se establecen con la realidad. Con todo ello, Read reclama un lugar central para la educación estética y artística.

En las citas que comentamos se aprecia la solidez de los argumentos de Read, como corresponde a un filósofo de su talante; a nuestro juicio y en relación con la educación artística el siguiente párrafo condensa su tesis central:

El lugar que aspiro para el arte en el sistema educacional es de vastos alcances. El arte ampliamente concebido debería ser la base fundamental de la educación, pues ninguna otra materia puede dar al niño no solo una conciencia en la cual se hallan unificados y correlacionados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza. (Read, 1955, p. 89)

## Luquet y Stern: dos miradas sobre la expresión infantil

Aunque con menor resonancia que Lowenfeld y Read, Luquet y Stern, sus coetáneos, son también reconocidos por su interés y aportes a la comprensión de la expresión artística infantil. Georges Henri Luquet (1876-1965), de origen francés, fue un catedrático de filosofía interesado en el estudio de la evolución del dibujo infantil, lo cual realizó observando los dibujos de su hija Simmone. Su mérito consistió en abordar estos estudios sin ninguna base teórica previa, puesto que en aquel momento aún no se contaba con teorías del desarrollo del dibujo infantil, como tampoco del desarrollo cognitivo. Luquet escribió *Los dibujos de un niño* (1913) y *El dibujo infantil* (1927). A diferencia de los estudios posteriores sobre el tema, Luquet fundamentó sus ideas en el logro del realismo visual como el culmen en el desarrollo del dibujo. Haciendo salvedad de su sesgo en el realismo —que se explica por el momento en que el autor adelantó su trabajo— resulta valiosa la identificación que logra del desarrollo de la expresión gráfica, proceso del que diferencia cinco etapas, según la edad: 1) predibujo, garabatos iniciales; 2) realismo involuntario, el niño relaciona sus garabatos con representaciones de las cosas; 3) realismo fallido, en la que el niño logra cierta concordancia entre lo que quiere representar y lo que plasma en su dibujo; 4) realismo intelectual, hacia los diez a doce años, cuando el niño se propone dibujar cantidad de detalles del objeto representado, aunque no concuerden con el punto de vista de quien dibuja, y 5) realismo visual, caracterizado por el uso de la perspectiva del espacio.

Arno Stern, nacido en Alemania en 1924, es un reconocido investigador y pedagogo pionero de la idea de la educación creadora, que ha socializado en innumerables encuentros por todo el mundo. Es fundador del Instituto de Investigación en Semiología de la Expresión, en donde cuenta con la colaboración de un equipo interdisciplinario. Hasta avanzada edad se ha mantenido activo dirigiendo su taller *Closlieu* en París, que acoge a niños de distintos países para llevar a cabo *el juego de pintar*. Sus libros traducidos al español son *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión* (2018) y *Feliz como un niño que pinta* (2019).

Stern vivió una infancia azarosa, en el periodo de entreguerras, huyendo de la Alemania nazi a Francia y de allí a Suiza en donde pasa su adolescencia, refugiado en un campo de trabajos forzosos. Una vez terminada la guerra, regresa a una Francia azotada por la precariedad económica; allí estudia Artes y obtiene su certificación, con lo cual logra trabajo en una institución para niños huérfanos de la guerra. Sin ninguna preparación para la docencia aborda su tarea invitando a los niños a pintar, tampoco tiene conocimiento de las ideas de la época sobre los dibujos de los niños, pero se maravilla del entusiasmo con que estos asumen su actividad, encontrando características similares en sus modos de expresarse. Esta experiencia lo lleva a realizar investigaciones con culturas de origen, “salvadas” de las interferencias de las sociedades actuales. Es así como desarrolla su teoría de la *formulación*, a partir de la cual encuentra que estos dibujos surgen no de la imaginación, sino de la memoria orgánica, de las experiencias *embrionales*. Con ello, “Arno demuestra que independientemente del origen, raza, cultura o educación, todas las personas empiezan a dibujar de la misma manera” (Dauber, 2016, p. 3). A partir de estas observaciones, Stern formula lo que denominó Semiología de la Expresión, soportada en los conceptos de *formulación* y *memoria orgánica*. Lo que sostiene Stern es que “todos los seres humanos tenemos una «memoria orgánica» que es universal y que se expresa a través del dibujo libre y espontáneo” (Ludueña, 2010), lo cual constató en sus viajes por todo el mundo al encontrar que niños y adultos realizaban las mismas figuras y dibujos.

Amparado en estas ideas, Stern afirma que lo que se produce en su taller nada tiene que ver con el arte, puesto que lo que allí se realiza no es hecho para ser exhibido, como tampoco pretende transmitir ningún mensaje. Su importancia radica en ser un espacio para el equilibrio, escapando a la vigilancia de la razón y entregándose a un acto sin intenciones. Sostiene que su taller es un espacio libre para desarrollar el juego de pintar espontáneamente, sin juicios, sin inhibiciones, sin competición y sin esperar recompensas, cuya motivación es el placer que proporciona el juego de la pintura por sí mismo. Su estrategia educativa es entonces, favorecer las condiciones para que se produzca el juego espontáneo, intuitivo, producto de un ambiente de confianza y de relaciones horizontales, atento a las demandas que le hace cada niño y a las necesidades materiales para motivar al *juego de pintar*. En la figura 4 se ofrece un esquema síntesis de las ideas que abonaron al modelo de la libre expresión y en la figura 5 su caracterización como modelo pedagógico.

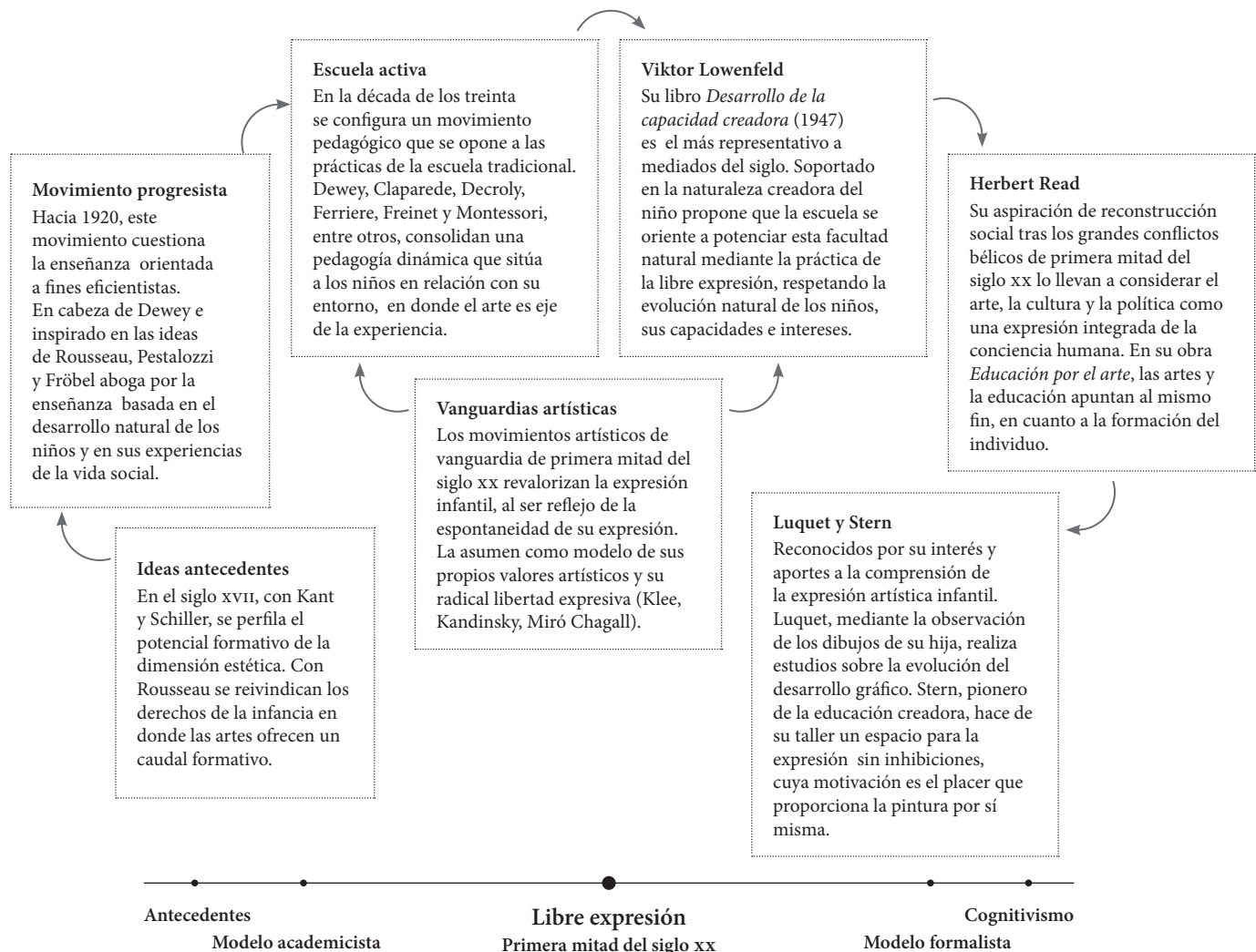


Figura 4. Movimientos y autores representativos en la configuración del modelo de la libre expresión

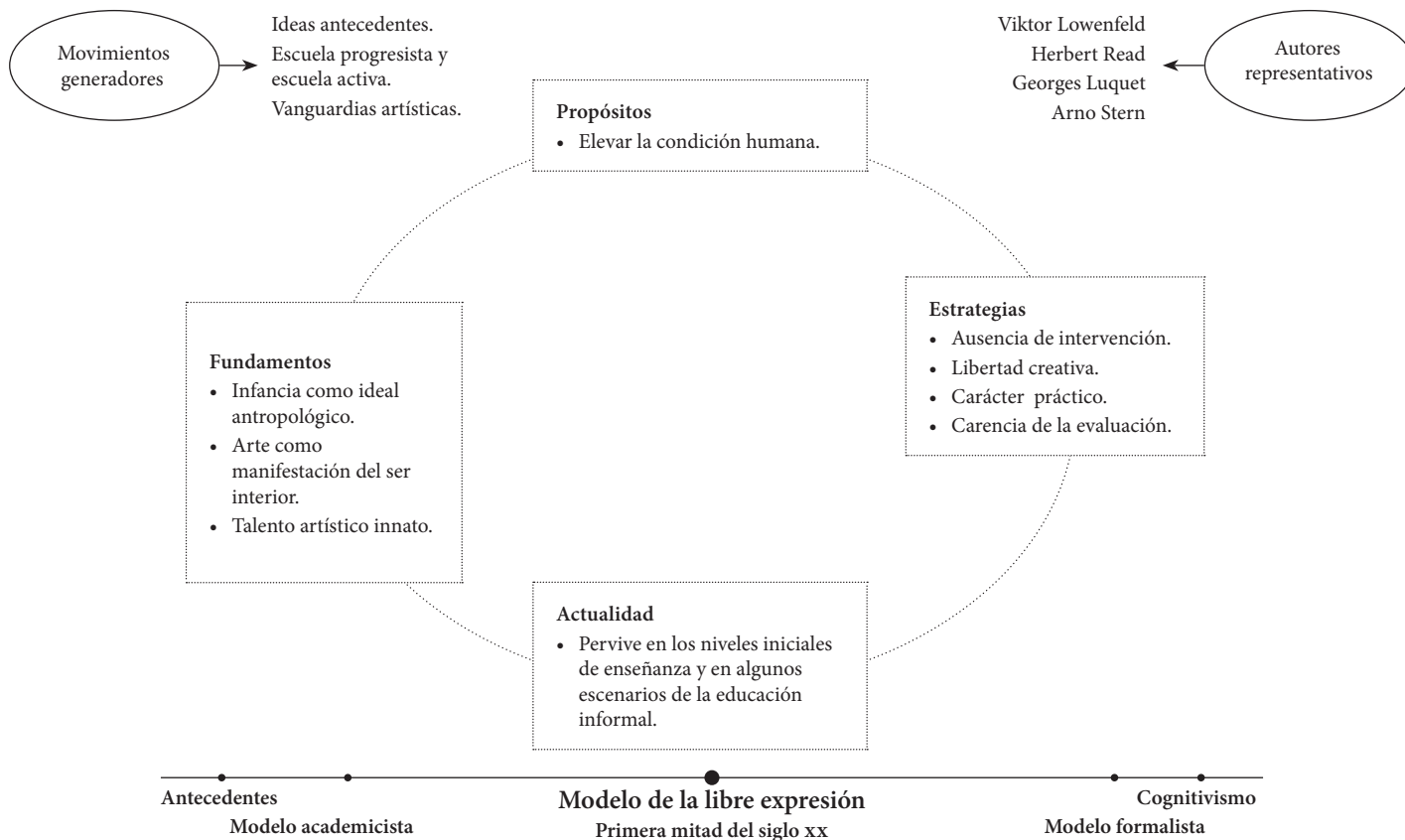


Figura 5. Modelo de la libre expresión o autoexpresión creativa

## Una mirada crítica a la tendencia de la libre expresión

Como se ha reiterado, en el propósito de ofrecer un recorrido de orden epistemológico con respecto a la enseñanza del arte, sus tendencias, enfoques o modelos difieren, unos de otros, de acuerdo con la concepción que se tenga sobre la función del arte en la educación. Así, pues, comprender el tránsito de la tendencia academicista a la de la libertad expresiva, requiere detenerse en las ideas que circulan en estos momentos de cambio, como lo argumenta Imanol Aguirre (2006) al identificar los fundamentos, propósitos formativos y estrategias metodológicas de lo que él nombra como *modelo expresionista*, pero más conocido como *libre expresión* o *autoexpresión creativa*, siendo este modelo el más extendido en cuanto al espacio geográfico impactado y el tiempo que ha pervivido.

Con relación a los *fundamentos* en que se soporta este modelo, Aguirre (2006) repara en la influencia de la Ilustración tardía y el Romanticismo, visible en tres asuntos: la concepción de la infancia como reencuentro con el ideal antropológico, el arte como manifestación legítima del ser interior, y el talento artístico como innato; a continuación, nos detenemos en cada uno de ellos.

En cuanto a *la infancia como ideal antropológico*, este modelo se soporta en ideas precedentes de los siglos XVIII y XIX con Rousseau y Schlegel, que valoran en el niño su autenticidad, independencia frente a las convenciones y creatividad, sin contaminaciones de la cultura occidental, lo que anima a volver a la pureza del origen.

Con respecto a la idea del *arte como manifestación legítima del ser interior*, ella deviene de la anterior como una tendencia romántica que cobra fuerza en algunas

manifestaciones del arte moderno, y vuelve su mirada a las expresiones auténticas de las comunidades primigenias, de los locos y de los niños —el grupo Der Blue Reiter, Chagall, Picasso, Miró, entre otros—. Sobre la base de este pensamiento, la función del arte ha de ser la de expresar el ser interior, sus estados de ánimo y sus sentimientos; todo lo cual, influye en el cambio de objeto de la educación artística, antes centrado en la obra (modelo academicista) y ahora puesto el foco en el sujeto creador (modelo de la libre expresión).

Con referencia al supuesto del *talento artístico como innato*, ello está en directa relación con la idea del genio, por cuanto este modelo considera que las capacidades creadoras son más un asunto con el que se nace que un producto del aprendizaje, pues: “la creación es el acto más personal por el que el ser humano deja su impronta en la naturaleza y por el que expresa aquello que está dentro de sí” (Aguirre, 2006, p. 5). A juicio de este autor, estos tres mitos constituyen el triángulo en que se soporta este modelo formativo, que subestima el aprendizaje y su relación con la cultura en beneficio de la expresión, lamentándose de que el arraigo de este modelo durante tanto tiempo haya influido de manera determinante en el estancamiento de la educación artística, en cuanto a propuestas teóricas y metodológicas que aporten a su fortalecimiento, y que, como tal, no estaría permitiendo mayores oportunidades de mediación al maestro.

Los *propósitos formativos* de este modelo se distancian radicalmente del modelo academicista que, como ya se anotó, se ampara en metodologías más propias para la formación de artistas orientadas a la producción y apreciación del arte. Ahora la finalidad de la enseñanza de las artes es el sujeto, por lo que adquieren un carácter formativo en tanto la función de elevar la condición humana y redimir a la sociedad.<sup>4</sup> En correspondencia, en este modelo resulta complejo hablar de *estrategias metodológicas*, puesto que la acción educativa se caracteriza por la ausencia de intervención, restándole importancia al diseño de programas y de andamiajes para apoyar el aprendizaje. Pese a ello, Aguirre (2006) identifica algunos modos de accionar, como son: 1) la *libertad creativa* en lugar de instrucción, lo cual no supone la elección consciente ni el discernimiento crítico, sino la actuación espontánea no sujeta a normas; 2) el *carácter práctico* de la formación escindido de toda reflexión y análisis, puesto que la expresión debe fluir sin obstáculos del interior de cada sujeto, por lo que al educador tan solo le corresponde disponer un ambiente adecuado para que las capacidades innatas se desarrollen libremente y, a lo sumo, proponer la exploración libre de técnicas y procedimientos, 3) la *ausencia de la evaluación*, como consecuencia de su rechazo a toda sistematización metodológica, pues la idea romantizada del arte impide al docente juzgar con ecuanimidad las producciones de sus estudiantes.

Sobre la *actualidad* del modelo expresionista o de la libre expresión, a diferencia del gradual declive del modelo academicista, se puede apreciar que aún mantiene su vigencia en los niveles iniciales de enseñanza y en las prácticas de la educación informal. A nuestro juicio, lo que resulta más problemático para el fortalecimiento de la educación artística en la actualidad es la pervivencia de imaginarios, en muchos de quienes ejercen la docencia del arte, anclados en una idea de la libre expresión, un tanto reducida y distorsionada. Pues si volvemos con detenimiento a lo consignado en este capítulo, que ha resultado un tanto extenso por la variedad de autores, ideas y movimientos que se recogen en esta la tendencia de la

---

4 Lo que nos recuerda los ideales de Schiller en sus *Cartas a la educación estética* y de Read en *Educación por el arte*.

*libre expresión*, podemos dimensionar la importancia y sentido que tuvieron tales posturas (Rousseau, Cizek, Luquet, Lowenfeld, Read y Stern, entre otros), en un momento en que había que defender con vehemencia el derecho de niños y jóvenes a la experiencia de las artes y a la expresión de sus motivaciones, asunto que la enseñanza academicista les había negado.

No se puede desconocer que las aportaciones de la *educación por el arte* han derivado en diversas propuestas educativas orientadas a la dimensión formativa en el currículo escolar y en proyectos transversales en donde las artes contribuyen a propósitos de fomento de la convivencia, por cuanto sus dimensiones lúdicas y terapéuticas, el fluir de las emociones y el esparcimiento; no obstante, coincidimos con Giráldez, en cuanto al peligro que conllevó la distorsión de este modelo:

Sin embargo, gran parte del profesorado confundió creatividad con libre expresión, ajena a cualquier tipo de control y los resultados de esta fórmula no fueron los esperados. Así, a partir de la década de 1970 comenzó a haber una reacción en contra del paradigma, erróneamente entendido, basado en la espontaneidad y se empezó a pensar en la posibilidad de que los distintos lenguajes que conformaban la educación artística fuesen considerados como asignaturas con contenidos específicos y rango similar a los de otras materias del currículo escolar. (2009, pp. 70-71)

En este sentido, como menciona Aguirre (2006), los principios del modelo centrado en la libre expresión, y sus consiguientes propósitos formativos y estrategias metodológicas, están siendo fuertemente debatidos desde hace varias décadas. Estos debates, como veremos más adelante, tienen lugar por el tránsito en los modos de entender la función del arte en la educación, que en las tendencias cognitivistas se orienta al desarrollo de los procesos de pensamiento artístico y al aprendizaje de las artes como disciplina, mientras que en los enfoques culturales apuntan a la participación de las artes en la construcción de subjetividades, inmersas en la complejidad de los fenómenos culturales y sus contextos diversos.

## El modelo formalista: las artes como lenguaje

En la configuración del modelo formalista para la enseñanza de las artes concurren varios eventos significativos que se extendieron a lo largo de buena parte del siglo xx: la psicología de la percepción con sus desarrollos de la teoría de la Gestalt y la creación de la Bauhaus, escuela de arte y diseño, hacia la década del veinte; más determinantes, en la segunda mitad del siglo xx, tienen lugar el giro lingüístico y las teorías de la comunicación, a todas ellas nos referimos sucintamente enseguida.

La Gestalt es una corriente psicológica surgida por la década del veinte en Alemania, orientada a entender los mecanismos de funcionamiento de la percepción visual, en la que se destacan psicólogos como Wertheimer, Kurt Koffka y Lewin. El vocablo *gestalt* se refiere a configuración visual o *buena forma*, por lo que esta teoría sostiene que toda actividad perceptiva es mucho más que un asunto de estímulos sensoriales, pues la mente tiende a percibir configuraciones que relacionan orgánicamente las partes y el todo de una estructura. Así, la *psicología de la percepción* impulsa la investigación en torno a los mecanismos como el ojo percibe la forma, generando interés por la cultura de la imagen y el estudio de su impacto en los usuarios. Como lo explica Aguirre (2006), estas ideas fundantes conducen a la toma de conciencia del fenómeno de la percepción que, más allá de la apariencia externa, busca comprender las estructuras internas o sintaxis del lenguaje que configura las creaciones visuales.

Otro acontecimiento que incide en la concreción de la tendencia formalista es la escuela de artes y diseño Bauhaus fundada en 1919 por el artista Walter Gropius en Weimar, Alemania. Según lo relata Belver (2011) su intención consistió en conciliar la formación entre los campos de las bellas artes y las artes aplicadas, incluyendo la arquitectura y el diseño, como saberes necesarios para responder a las demandas del siglo. Con el propósito de integrar estos saberes la formación se orientó a la resolución de todo tipo de problemas de creación visual, a partir de configuraciones orgánicas que relacionan forma y función, por lo que su carácter

resulta eminentemente formalista. Pese a que el proyecto de la Bauhaus no prosperó por más de tres décadas,<sup>5</sup> su importancia es innegable por la repercusión que tuvo como estilo en las tendencias vanguardistas, el legado de la producción que logró y, para los propósitos de este libro, dimensionar su incidencia en la concepción de las tendencias formalistas en la enseñanza de las artes.

Con relación a la influencia del giro lingüístico en la configuración del modelo formalista para la enseñanza de las artes, hemos de entender este giro como un tránsito epistemológico que se dio en la filosofía de la ciencia hacia la segunda mitad del siglo xx, a partir de las ideas de madurez de Ludwig Wittgenstein, dando lugar a un cambio conceptual y metodológico en los modos de aproximarse al conocimiento, mediante el análisis previo del lenguaje. En el contexto de este giro, las artes como los demás campos del conocimiento son fuertemente influidos por los discursos del lenguaje, pues aquellas se conciben también como procesos de simbolización contruidos a partir de sistemas de codificación que hacen posible la materialización de la expresión de una manera identificable.

Según lo explica Gennari (1997), todo lenguaje supone un modelo comunicativo complejo, válido como sistema de significación, constituido por símbolos o códigos que le confieren una sintaxis y una semántica propias. En los lenguajes artísticos, estos códigos obedecen a una denotación particular flexible, simbólica más que signica, mediante la cual el artista expresa la textualidad de su mensaje, y quien la percibe interpreta la manera como aquél la comunica. De acuerdo con este autor, la interpretación tiene un carácter epistémico en cuanto busca conferir sentido —resultando central en el campo de la comunicación— puesto que toda significación es fruto de un evento interpretativo. En el campo de las artes la interpretación funciona en una doble dirección, la del artista quien plasma en su obra, acción o práctica artística, una intención estética personal, y la del receptor quien interpreta lo que percibe del texto, en cuanto este le provoca y transmite. Asociado a ello, toda operación humana es invención, producción y realización de *formas*, siendo la actividad artística creación de formas expresivas. El arte, para este esteta, es formatividad específica e intencionada, puesto que el artista se vale de la forma para materializar las imágenes de su pensamiento creador,<sup>6</sup> lo que equivale a decir que el artista piensa, siente y actúa mediante formas. La formatividad está sujeta a una organicidad que relaciona partes y todo, lo que le confiere coherencia al lenguaje o forma expresiva.<sup>7</sup>

Otro evento fundante en la configuración de este modelo formalista para la educación de las artes es el auge que en el siglo xx adquieren las tecnologías de la comunicación, amparadas

---

5 Este sistema de enseñanza se debilitó a causa de los problemas relativos a la función del artista y el lugar de la obra individual frente a la obra múltiple, sumado a la dificultad de establecer una conexión duradera con la industria y, como tal, las dificultades para su financiación. A raíz de ello, Walter Gropius dimite y lo suceden dos directores con menor éxito. Finalmente, la escuela se cierra en tiempos del nazismo. En su memoria, actualmente, existe la Universidad de la Bauhaus, en la ciudad de Weimar, siendo una de las más internacionales de Alemania.

6 Afirma Gennari (1997) que las imágenes mentales, ya sean visuales, sonoras o de otro tipo, son ya embriones formales.

7 Si bien muchos pensadores se adhieren al giro lingüístico que le otorga a las artes el carácter de lenguaje, ello no es admitido por otros como Calabrese (1997) quien argumenta que estas no pueden ser reducidas a un análisis estructural de los signos. Aun así, el debate reciente admite las artes, en términos de comunicación —como textos— pretexto en donde la configuración simbólica hace posible su interpretación.

en los avances en la reproducción técnica de imágenes y, como consecuencia, el incremento vertiginoso de la cultura visual; fenómenos para los que los sujetos no estaban preparados, puesto que no contaban con las competencias para emitir y recibir estos mensajes, por lo que se hizo necesaria una formación orientada a proporcionar estos fundamentos del lenguaje visual. En torno a esta confluencia de movimientos que desembocan en el interés por la formas visuales, Marín Viadel (2003) expresa que si bien se reconoce la emergencia de la semiótica como nuevo campo de estudio de los signos, no solo los lingüísticos, sino también los visuales, fue, ciertamente, la publicidad a través de estos medios masivos la que disparó el interés por la visualidad al evidenciar que las imágenes y los códigos visuales eran comprendidos con una eficacia comunicativa y poder persuasivo, que hasta entonces había sido monopolio del lenguaje verbal.

Como puede apreciarse, la preponderancia del lenguaje como producto de los acontecimientos ya contemplados hace posible este giro en el pensamiento y en la historia de las ideas y, como es razonable, influye también en la educación de las artes. Es por ello, que Imanol Aguirre (2006), se refiere a este modo de enseñanza de las artes en términos del desplazamiento de su objeto de estudio: de la obra artística (modelo logocentrista), del sujeto expresivo (modelo expresionista), al arte como lenguaje (modelo filolingüista), en tanto el arte es concebido como instancia comunicativa. A partir allí, tuvieron lugar propuestas formativas centradas en el hecho comunicativo que se amparan en la concepción del arte como lenguaje, lo que alienta a la comunicación visual a definirse en términos de una gramática o estructura de las formas (Aguirre, 2006), a partir de códigos visuales cuyos elementos básicos constitutivos del lenguaje visual son: el punto, la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la proporción, la dimensión y el movimiento, entre otros. Estos elementos se relacionan compositivamente mediante reglas o normas sintácticas para interpretar los significados, lo que hace posible la comunicación (Marín Viadel, 2003). Un texto representativo de este modelo es *Sintaxis de la imagen* escrito por Donis A. Dondis en 1973, quien afirmaba:

La invención de la cámara ha provocado el nacimiento espectacular de una Nueva Visión de la comunicación y colateralmente de la educación. La cámara, el cine, la televisión, las videocasetes y los medios visuales que todavía no están en uso modificarán nuestra definición, no sólo de la educación, sino de la inteligencia misma. En primer lugar, se impone una revisión de nuestras capacidades visuales básicas. En segundo lugar, la necesidad de proseguir y desarrollar un sistema estructural y una metodología para la enseñanza y el aprendizaje del modo de expresar e interpretar visualmente las ideas. (p. 31)

Una vez contemplados los asuntos que fundamentan este modelo formalista, con su foco puesto en el arte como lenguaje, podemos comprender su propósito formativo, que como señala Aguirre (2006) consiste en: “proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para el dominio de estos resortes comunicativos que subyacen a la mera apariencia formal” (p. 9); lo que implica desarrollar en los sujetos competencias para la lectura de lo visual; es decir, alfabetizarlos visualmente “[...] para que sean capaces tanto de descodificar los recursos expresivos ocultos en cada imagen, como también utilizarlos para la propia creación artística” (p. 9).

Por lo que corresponde a las *estrategias metodológicas* del modelo es necesario tener en cuenta que, dado que estas habilidades de lectura visual no son espontáneas como resultado de la intuición o la emoción, sino que requieren del aprendizaje de unos saberes para su aplicación, ello supone la necesidad de una *alfabetización visual* o dominio del alfabeto visual para observar las imágenes, decodificar los mensajes visuales, producir imágenes o mensajes visuales, y emitir mensajes con y sobre las imágenes. Así, los códigos visuales constituyen todo un sistema que posibilita tanto la producción consciente de imágenes como el análisis de los mensajes. De ahí que la estrategia metodológica, por excelencia, de este modelo sea el análisis de las imágenes visuales, lo que incluye el estudio de una variedad de producciones como la fotografía, el cine, el cartel, etc. Otra estrategia distintiva de este modelo es la experimentación y manipulación consciente de los elementos constitutivos del lenguaje plástico por lo que, a diferencia del modelo expresionista, “[...] no renuncia

a la dirección del experto ni a la sistematización curricular, que establece diferentes grados de dificultad y complejidad en la combinatoria de las propuestas expresivas” (Aguirre, 2006, p. 10).

Sobre la *actualidad* del modelo formalista o filolingüista, se puede decir que los principios formativos heredados de la escuela Bauhaus se convirtieron en alternativa para superar el modelo academicista en facultades, escuelas e institutos de bellas artes; más recientemente el modelo se ha posicionado en ofertas formativas de comunicación visual, diseño y publicidad. También, su enseñanza ha influido el ámbito escolar, especialmente el nivel de secundaria, como alternativa al modelo expresionista; puesto que, a diferencia de este, ofrece grandes posibilidades a la sistematización curricular y, de otra parte, permite enriquecer la enseñanza de las artes con los productos de la comunicación visual. De ahí que sea común encontrar, tanto en los programas curriculares como en los libros de texto, sistematizaciones didácticas que se soportan en el ordenamiento del lenguaje visual, iniciando con el estudio del punto —como mínimo elemento visual— para avanzar secuencialmente con la introducción de los demás elementos visuales hasta dominar la composición. Con respecto a esta secuencialidad en la enseñanza, Marín Viadel afirma que por lo menos en lo que concierne a la enseñanza en España, “los contenidos básicos del currículo de artes visuales, en todos los niveles de enseñanza, correspondían a los ejercicios progresivamente más complejos y arriesgados, sobre cada uno de estos elementos básicos del lenguaje plástico y sus combinaciones” (2003, p. 36). Ver en la figura 6 una síntesis de la caracterización pedagógica del modelo formalista.

Una mirada crítica a este modelo estribaría en su carácter exclusivamente formalista que, centrado en la gramática o sintaxis del lenguaje visual, deja de lado otros aspectos comunicativos vinculados a las múltiples narrativas y significados de las culturas. Por lo que Aguirre (2006) repara en que, en los últimos años, el desarrollo de este modelo educativo ha discurrido en paralelo con otras propuestas de tipo iconológico, semiótico y postestructuralista que logran darle un vuelco, articulándolo con propuestas educativas provenientes de los estudios de la cultura visual; todo lo cual, dará lugar a nuevas presencias en la educación de las artes de corte cultural, como se verá más adelante, luego de detenernos en las tendencias cognitivistas.

## La corriente cognitivista: implicaciones para la enseñanza de las artes

### Los inicios: de la psicología conductista a la psicología cognitiva

Como hemos visto en el transcurso de este texto, los tránsitos en las tendencias educativas no ocurren intempestivamente, como tampoco suceden en los demás campos del conocimiento. En la psicología acontecen cambios de enfoque que influyen decididamente en las ciencias de la educación y, como tal, en la pedagogía. La psicología conductista o *conductismo* es un enfoque imperante desde los años veinte que, en la aspiración de convertirse en una ciencia empírica, instaura por un largo periodo sus comprensiones sobre el aprendizaje. Parte del principio del *positivismo*, acerca de que el conocimiento ha de ser objetivo por cuanto obedece la comprensión de una realidad soportada en una relación causa-efecto, esta perspectiva considera que el aprendizaje depende del condicionamiento a estímulos externos que provocan comportamientos observables en los individuos, como resultado de las asociaciones

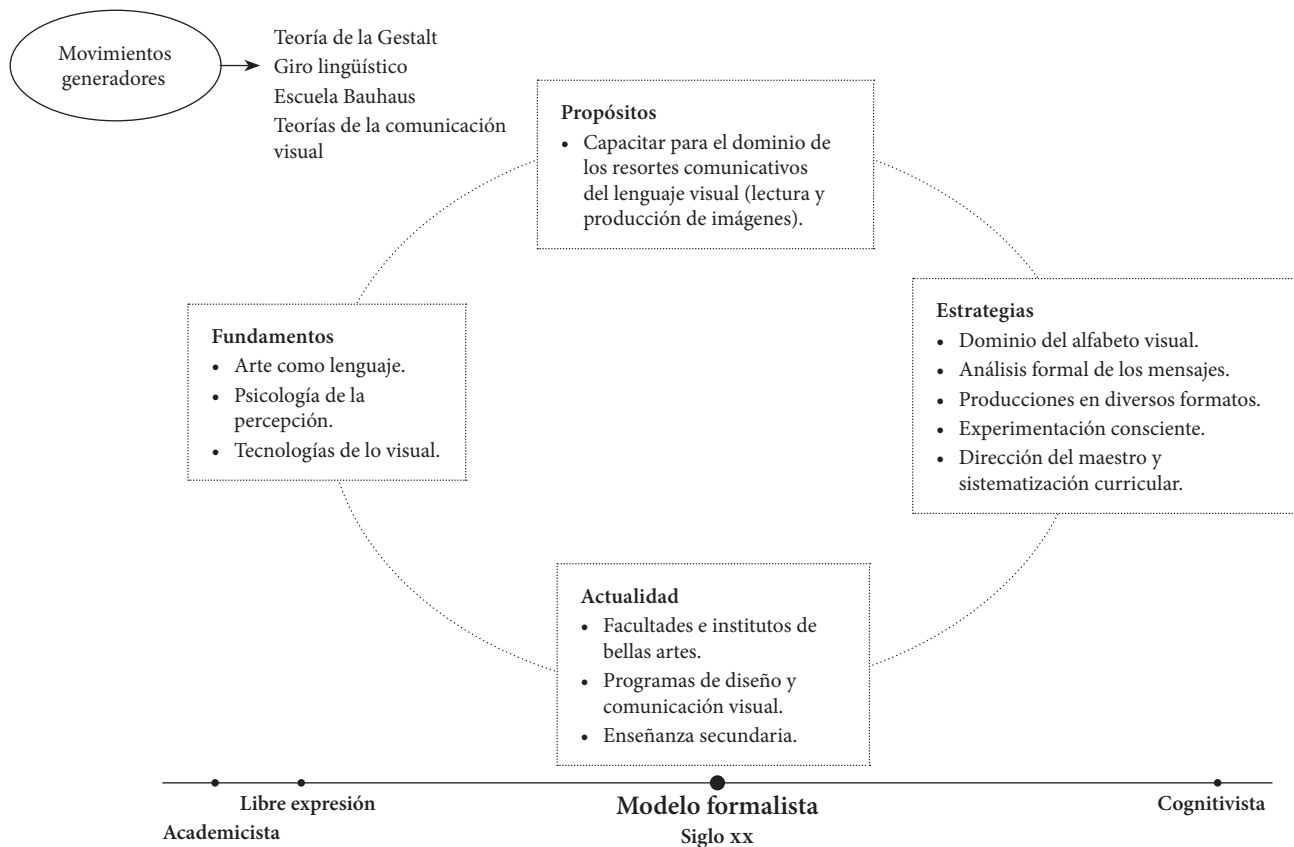


Figura 6. Modelo formalista en la educación artística

de la conducta y mediante principios binarios como el estímulo-respuesta. El conductismo tuvo influencia directa en el sistema educativo, particularmente en el plano de la didáctica, con el nombre de *tecnología educativa*,<sup>8</sup> al reducir el aprendizaje a mecanismos de condicionamiento y recompensa que se traducen en metodologías genéricas a las que recurre el maestro para enseñar, así como a manuales y programas prescritos, además del diseño de objetivos conductuales, pruebas estandarizadas, evaluación cuantitativa y reforzamientos reduccionistas, entre otros.

8 Tendencia educativa/didáctica, de corte positivista, que busca la planificación eficiente de la enseñanza. Surge hacia la mitad del siglo xx en Norteamérica, fundamentada en las ideas conductistas de Skinner, Gagné y Thorndike, mientras que desconoce las ideas renovadoras de la enseñanza, que ya por ese momento comenzaban a proponer en Norteamérica autores como: Dewey, Bruner, Kilpatrick, y en Europa: Piaget, Freinet y Vygotski.

Para la teoría conductista, el docente es clave en el proceso de aprendizaje, porque no solamente determina lo que se va a aprender, sino que debe saber con exactitud qué respuestas deben dar los estudiantes, de manera [que pueda] planificar con detalle y proveer los estímulos necesarios para que respondan en señal de haber aprendido. (Torres y Inciarte, 2005, p. 351)

Según lo explica Mario Carretero en su tratado *Introducción a la psicología cognitiva*, el conductismo comienza a debilitarse a causa del reduccionismo en sus unidades de análisis y su metodología meramente inductiva que deja al margen la comprensión de problemas cognitivos más complejos<sup>9</sup> y, como tal, sus limitaciones para responder a otros asuntos del aprendizaje como

9 Procesos psicológicos superiores, en términos de Vygotski.

son: las diferencias individuales, los ritmos de aprendizaje, la capacidad de *aprender a aprender*, y sobre todo las intenciones y expectativas de los sujetos, que aluden al problema del significado. Es en este contexto como surgen nuevas comprensiones que gradualmente se van consolidando en lo que se conoce como *cognitivismo*: “la psicología cognitiva se nos presenta cada vez más como la ciencia experimental de conocimiento, como el instrumento que nos permite encontrar la solución a los grandes debates que la filosofía y la epistemología han planeado desde hace siglos.” (1999, pp. 29-30). Este movimiento inicia, tímidamente, entre los años cincuenta y sesenta del siglo xx, convirtiéndose en el enfoque dominante a partir de los años setenta. El *cognitivismo* se nutre de campos como la lingüística, la teoría de la comunicación y estudio de los ordenadores, entre otros, para plantear la comprensión de la mente como actividad de manipulación de símbolos, de procesamiento de la información y de toma de decisiones. Ya desde los años sesenta, según comenta este autor, el *cognitivismo* se ocupa de asuntos complejos como las representaciones, las intenciones y las metas de los organismos, tratando de modo jerárquico y organizado el comportamiento humano, puesto que parte:

[...] de una concepción de hombre como ser propositivo y reflexivo cuyo comportamiento no puede ser analizado y comprendido al margen de su contexto interno. Es decir, no se puede prescindir de la manera en que dicho comportamiento ha sido adquirido y concebido por el propio sujeto. (1999, p. 53)

En palabras de Efland (2004), por tiempos de la posguerra, Bruner, junto a sus colaboradores, comenzó a observar que el conocimiento previo de una persona puede modificar sus percepciones de modo que estas no revelan el mundo de forma totalmente objetiva, sino que el mundo se modela en nuestra mente conforme a nuestros propósitos, intenciones, necesidades y prejuicios. Es así, que este investigador dirige sus estudios a comprender cómo se construyen capacidades de pensamiento superior, como el lenguaje, las abstracciones, la conciencia, la metacognición, la imaginación y la creatividad, entre otras. En adelante, las explicaciones cognitivas comenzaron a conceder un rol principal a los procesos mentales:

Está claro que tenemos una vida mental y que esta hace mucho más que generar respuestas de adaptación a los estímulos ambientales. El sentimiento de respeto y de maravilla que sentimos cuando vemos un cielo estrellado en una noche de invierno no es una respuesta adaptativa en el sentido ordinario. El proceso interno que denominamos pensamiento parece operar casi constantemente mientras estamos despiertos y a veces incluso invade nuestros sueños. Las imágenes visuales, auditivas y táctiles derivadas de la percepción sensorial adquieren significado como resultado del pensamiento. (Bruner, 1957; Bruner, Goodnow y Austin, 1956, citados por Efland, 2004, p. 35)

Según Efland (2004), el desarrollo de la psicología cognitiva responde a tres orientaciones: la primera, por los años sesenta inspirada en la teoría de Piaget,<sup>10</sup> enfatiza en el aprendizaje como construcción de símbolos, al entender la mente como actividad

---

10 Solo hasta este momento, a más de 35 años, se vuelve a sus investigaciones. Para Piaget, el aprendizaje es concebido como operaciones de procesamiento de símbolos; las estructuras de conocimiento, esquemas, imágenes y conceptos son entidades simbólicas construidas por la mente para representar la realidad, siendo el aprendizaje el resultado de la acumulación de estas estructuras.

constructiva que crea representaciones simbólicas del mundo, siendo mediante este el proceso como llega a conocerlo; una segunda orientación, en la década del setenta inspirada en la teoría sociocultural de Vygotski, acoge el carácter social del aprendizaje, desde lo cual alcanzar niveles superiores de la mente, como la conciencia, es posible solo a través de procesos mediadores de socialización y culturización que dependen en gran medida del lenguaje; la tercera orientación es la ciencia cognitiva, propuesta de la misma época realizada por Newel y Simon, que encuentra en la analogía informática un modelo y campo de experimentación para simular funciones intelectuales como el pensamiento lógico y la resolución de problemas, por lo cual también se inscribe dentro del proceso de simbolización.

Una alternativa más consistente es la *orientación integrada* a la que adhiere Efland, debido a que toma elementos de estas tres perspectivas, que considera como parciales, sosteniendo que los individuos construyen sus visiones de realidad motivados por sus propios objetivos de búsqueda de conocimiento, de modo que la creación del significado está guiada por sus intenciones. En esta postura, la comprensión de la mente se entiende mediante la integración de: 1) una función creativa de procesamiento de símbolos para representar la realidad; 2) una práctica sociocultural entre individuos que interactúan, y 3) el significado construido a través de la experiencia; por lo que esta integración permite entender la construcción del conocimiento desde tres vertientes: como una estructura simbólica de la mente, como significados que derivan de experiencias y situaciones sociales, y como una construcción personal de propia creación (2004, p. 85).

Mucho es lo que podríamos exponer sobre estas perspectivas, más lo que nos compete en este apartado es valorar las aportaciones de la psicología cognitiva a lo que hemos nombrado como *modelo cognitivista para el aprendizaje artístico*, por lo que enseguida nos proponemos situarnos en las ideas de investigadores que desde el enfoque cognitivo han aportado al fortalecimiento de la enseñanza de las artes, al poner de relieve las artes como campo de conocimiento, como opción para pensar y posibilidad de construir mundos

posibles<sup>11</sup> y, junto con ello, la idea del desarrollo del pensamiento artístico.

## De la teoría del desarrollo cognitivo a la comprensión del desarrollo artístico

### *Jean Piaget y el desarrollo evolutivo de la inteligencia*

Con el fin de adentrarnos en el tema del desarrollo artístico se hace necesario repasar inicialmente la teoría del desarrollo cognitivo propuesta por Jean Piaget (1896-1980),<sup>12</sup> quien es considerado padre de la epistemología genética, puesto que se propuso estudiar la génesis del conocimiento desde la naturaleza de la inteligencia hasta su desarrollo, amparado en la idea de que todo conocimiento deriva de las acciones del ser humano sobre el mundo. En esta comprensión, el desarrollo cognitivo inicia desde el nacimiento del ser humano a partir de la configuración de esquemas y posteriormente de estructuras mentales, mediante operaciones de percepción, adaptación y manipulación del entorno. De la extensa producción escritural de Piaget, se mencionan: *La representación del mundo en el niño* (1926; 1973), *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (1931), *El juicio y el razonamiento en el niño* (1932), *El criterio moral en el niño* (1934) y *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1936).

Su teoría de corte evolutivo más conocida por los estadios del desarrollo<sup>13</sup> que atraviesan los niños hasta

---

11 Planteamiento que procede de Bruner, cuando afirma que la función imaginativa permite crear mundos posibles en tanto van más allá de la referencia inmediata; también la teoría de Goodman referida a los sistemas de simbolización mediante los que configuramos versiones de mundo; a ambos autores nos referimos más adelante.

12 Biólogo, epistemólogo y genetista suizo. Desde temprana edad mostró gran interés por las ciencias naturales, campo en el que se licenció y posteriormente se doctoró. A la par, se interesó por la psicología, especialmente por los estudios de la inteligencia, por lo que su trabajo académico estuvo vinculado a connotados profesionales del área. Perteneció al prestigioso Instituto Rousseau de Ginebra, en el que fue director de investigaciones.

13 El concepto de estadios explica la naturaleza procesual del aprendizaje.

alcanzar su maduración mental ha sido de interés para psicólogos y pedagogos, quienes se han beneficiado de los fundamentos aportados por estos estudios. A partir de agudas observaciones en condiciones de laboratorio sobre la actividad de sus hijos, Piaget (1973) describe el modo como se desarrolla la inteligencia en la aprehensión del conocimiento, a partir de los mecanismos funcionales de asimilación y acomodación de la información que el sujeto incorpora al aparato cognoscente en busca del equilibrio cognitivo, los cuales se mantienen a lo largo del crecimiento de los sujetos. Este desarrollo responde a parámetros evolutivos que el autor caracteriza en cuatro grandes etapas, cada una de ellas con cambios cualitativos, hasta alcanzar la maduración de la inteligencia,<sup>14</sup> según se describen a continuación:

La *inteligencia sensorio motriz*, de los 0 a los 2 años, corresponde a la primera etapa del desarrollo que comprende desde la acción refleja e instintiva del bebé a la luz hasta el comienzo del pensamiento simbólico hacia el final de este estadio. El desarrollo de la inteligencia, según Piaget (1973), inicia cuando los niños comienzan progresivamente a comprender el mundo mediante la coordinación de experiencias sensoriales —la información que perciben sus sentidos: ver, oír, palpar..., junto con su capacidad de interactuar físicamente con los objetos: agarrar, chupar, lanzar, pisar, entre otros—. En esta etapa, la adquisición de noción de *permanencia del objeto* es uno de los logros cognitivos más importantes, pues ahora los bebés logran entender que estos objetos continúan existiendo, aunque no puedan verlos.

El *pensamiento preoperatorio* o *intuitivo-simbólico*, de los 2 a los 7 años, corresponde a la segunda etapa del desarrollo evolutivo, cuando los niños comienzan a dominar diferentes sistemas simbólicos y a adoptar principios intuitivos que gobiernan la operación del mundo físico. En este momento los niños aprenden a interactuar con su ambiente de manera más compleja mediante el uso de palabras y de imágenes mentales. Es característico de este estadio el juego simbólico mediante el cual los niños hacen uso de su fantasía para sustituir los objetos reales. Su pensamiento continúa siendo egocéntrico, por cuanto otorgan a los objetos inanimados sus percepciones y presentan dificultades para tomar el punto de vista de los demás, lo cual se debe a que los niños aún no realizan operaciones de pensamiento lógico para manipular la información. El estadio preoperatorio se subdivide en dos etapas: la función simbólica y el pensamiento intuitivo. El primero, se refiere a que los niños son capaces de entender, representar y recordar objetos e imágenes sin tener el objeto frente a ellos, mientras que el pensamiento intuitivo les permite proponer preguntas acerca del por qué y el cómo, siendo notable su interés por saberlo todo.

El *pensamiento operacional concreto*, de los 7 a los 11 años, o etapa de las operaciones lógico-concretas, está marcado por la disminución gradual del pensamiento egocéntrico y por la capacidad para focalizarse en los aspectos de un estímulo, de modo que es posible razonar sobre la base de objetos concretos, pues el pensamiento abstracto aún no se ha desarrollado. Esto implica que los niños solo pueden resolver problemas cuando manipulan directamente los objetos, a partir de lo cual son capaces de incorporar el razonamiento inductivo para lograr generalizaciones, mientras que la operación inversa, el razonamiento deductivo presenta aún dificultades. En esta etapa se hacen visibles el uso adecuado de la lógica, las operaciones de clasificación y el desarrollo moral.

---

14 Entendiendo que, en su momento, esta noción de inteligencia se refería al desarrollo del pensamiento lógico.

El *pensamiento operacional formal*, de los 12 años en adelante, corresponde a la etapa propia del adolescente y del adulto, a partir de la cual es capaz de razonar en el dominio de lo abstracto, mediante la utilización de la lógica, los símbolos y las proposiciones. En este punto del desarrollo es capaz de plantear hipótesis y de pensar deductivamente.

De acuerdo con Piaget (1973), estas etapas corresponden a las capacidades que adquieren todas las personas en un momento concreto de su vida. Su aporte a la comprensión de los procesos que subyacen al interior del desarrollo de la inteligencia es de tal repercusión, a nivel investigativo y experimental, que ha sido acogido como pilar del enfoque pedagógico constructivista. En suma, para este autor, el desarrollo de la inteligencia supone una reorganización progresiva de los procesos mentales que resultan de la interacción de la maduración biológica y la experiencia ambiental de los sujetos. Estudios posteriores en el tema señalan su teoría como generalista, por cuanto ignora las particularidades de los sujetos y de los contextos en que estos interactúan. No obstante, no podemos desconocer su importancia como pilar del cognitivismo, toda vez que sus comprensiones nos ofrecen un panorama consistente para entender la complejidad de la mente y de los procesos mediante los cuales ha de alcanzar su maduración.

A esta altura de la presentación de la corriente cognitivista es preciso advertir al lector que no nos hemos desviado de la intención epistemológica de este libro; por lo mismo, no podríamos entender cabalmente el modelo de enseñanza de las artes en perspectiva cognitiva sin detenernos en las circunstancias en que se dio la revolución epistemológica que provocó la psicología cognitiva, en su empeño de comprender la mente y los procesos que en ella tienen lugar para posibilitar el accionar humano. Es a partir de esta comprensión como se entenderán las artes como un campo de conocimiento que contiene alta capacidad de simbolización y cuyos procesos de pensamiento son susceptibles de ser desarrollados. Es así, que luego de la aproximación a las ideas de Piaget con respecto al desarrollo cognitivo, nos detenemos en Vygotski, para entender su comprensión del desarrollo, que en algunos aspectos es diametralmente opuesta a la de

Piaget, más en otros resulta complementaria, como veremos más adelante.

### *Lev Vygotski y la teoría sociocultural del desarrollo*

Lev Semiónovich Vygotski (1896-1934)<sup>15</sup> nace en Rusia en el mismo año que Piaget, por lo que sus obras se desarrollan paralelamente, aunque en distintos contextos. Su muerte temprana junto con el distanciamiento político entre la sociedad soviética y la de occidente influyeron en que su obra solo se conociera hasta los años sesenta. Pese a esta circunstancia, Vygotski es reconocido como pionero de la psicología contemporánea, al plantear que el desarrollo individual no se puede entender sin referencia al medio social, ni la inteligencia al margen de los procesos psicológicos superiores que se desarrollan en interacción con la vida social. Pese a su corta existencia Vygotski produjo innumerables obras, entre otras: *Psicología del arte* (1925), *La imaginación y el arte en la infancia* (1930), *Psicología pedagógica: un curso breve* (1926) y *Pensamiento y lenguaje* (1932), quizá la más influyente.

Vygotski sostiene que es la actividad humana la que transforma el pensamiento, como también a la naturaleza y a la sociedad, postura que se sitúa en contravía de la teoría biogenética de Piaget. Para entender algunos conceptos clave de la teoría de Vygotski, acudimos inicialmente a Arthur Efland (2004), quien cita a Blanc (1990) para presentar su posicionamiento social:

Vygotski creía que la actividad mental es algo únicamente humano, que nace como resultado del aprendizaje social, a través de la adquisición de signos sociales derivados principalmente del aprendizaje del lenguaje, aunque también a través de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales. Lo que permite a los seres humanos su desarrollo no es sólo su “actividad nerviosa superior”;

15 Se licencia en Derecho y, a la par, realiza estudios de Filosofía y Literatura; desde temprana edad se interesa por el arte, enseña teatro y psicología, inicia sus investigaciones en psicología con población con deficiencias cognitivas, posteriormente realiza estudios de medicina y finalmente dirige el Departamento de Psicología en el Instituto de Medicina Experimental de Moscú.

que les distingue de los animales, sino también que esta “actividad nerviosa” transmite significados sociales derivados de la actividad cultural de los seres humanos. Los niños adquieren aprendizaje social en sus actividades con adultos que sirven como “portadores de experiencia social”. (p. 55)

Es importante considerar que Vygotski concibe su teoría del desarrollo en dos fases: una primera caracterizada por el uso de procesos mentales de orden inferior —atención, percepción y memoria— que posibilitan al niño interactuar con los adultos en el proceso de socialización cultural (lenguaje y costumbres); mientras que la segunda fase corresponde al uso de los procesos mentales superiores desarrollados a través de la adquisición de herramientas de la cultura, que internaliza, pues es “[...] en su encuentro con la cultura que la línea natural del desarrollo se reestructura y reorganiza” (Blanck, 1990, p. 46, citado por Efland, 2004, p. 56).

La *internalización* se concibe como el proceso por el que los seres humanos adquieren las funciones psicológicas superiores. A juicio de este investigador, toda función cognitiva pasa inicialmente por un estadio externo que corresponde a una actividad en el plano de lo social, la cual en un segundo estadio ha de interiorizarse como actividad mental o psicológica; de modo que transita de un plano exterior a un plano interior de la conciencia,<sup>16</sup> puesto que las formas superiores de vida mental empiezan solo cuando se internalizan las influencias externas.

La *zona de desarrollo próximo* es quizá una de las nociones de Vygotski de mayor acogida en el ámbito educativo, definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real de un sujeto, determinado por la resolución de problemas de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por esta misma actividad bajo la guía de un adulto o con la colaboración de un par más capacitado. La zona de desarrollo próximo, a juicio de White (1989) citado por Efland (2004, p. 58), supone un espacio social, un lugar de negociación de significados, resultando de gran recursividad para que en la escuela, docentes y estudiantes logren apropiarse de las comprensiones del otro. Vygotski reconocía en la escuela un lugar importante para el aprendizaje puesto que “es el único agente social que abre intencionadamente zonas de desarrollo próximo [...]” (Efland, 2004, p. 60).

La *mediación* constituye otra de las nociones centrales que introduce Vygotski como indispensable para apuntalar el desarrollo. Esta refiere a los modos como los seres humanos adquieren conocimientos a partir del uso de herramientas e instrumentos culturales que median en sus procesos mentales superiores, como son los sistemas de signos —el lenguaje, los sistemas numéricos, las obras de arte, los mapas y diagramas y toda clase de signos convencionales—, los cuales se internalizan produciendo transformaciones en la conciencia del sujeto, a la vez que en su entorno. Según Efland (2004), el concepto de mediación corresponde a lo que actualmente entendemos como metacognición, mientras que las herramientas e instrumentos culturales se asemejan a las nociones de conocimiento estratégico y procedimiento.

La *imaginación* y el *juego* también hacen parte de las aportaciones de Vygotski, con gran repercusión en la comprensión del desarrollo de los niños. Con respecto a la imaginación, este autor considera que, *más allá de la función reproductiva*, el cerebro es capaz de una asombrosa actividad combinatoria que logra mediante la reelaboración de experiencias pasadas, al ser la

---

16 En este punto es importante destacar que hasta entonces la conciencia no era objeto de estudio de la psicología, al no poder realizarse con métodos objetivos.

base de toda actividad creadora, que depende de “[...] la capacidad combinativa ejercitada en esta actividad, de dar forma material a los frutos de la imaginación” (Vygotski, 2000, p. 31), por lo cual la educación deberá proporcionar al niño, desde temprana edad, múltiples estímulos y materiales que favorezcan su fantasía. En relación con el juego valora altamente su potencia en cuanto a los procesos de simbolización y de imaginación que tienen lugar, así como la exploración que hacen los niños acerca de los roles que tendrán cuando sean adultos en experiencias de la vida cotidiana, por cuanto juegan a ser padres, maestros, doctores, policías, etc., en un sinnúmero de situaciones que les permiten comprender los significados del mundo social.

Adicionalmente recurrimos a Mario Carretero, investigador y catedrático de Psicología Cognitiva en la Universidad Autónoma de Madrid, quien en su extensa obra *Desarrollo cognitivo y educación* (1999), se refiere a las aportaciones de Vygotski a la psicología cognitiva, exponiendo algunas cercanías y diferencias con los planteamientos de Piaget:

El primer aporte es el *estudio de la conciencia*, que hasta entonces no era objeto de la psicología. Cuando Vygotski inicia su labor teórica e investigativa en el Instituto Psicológico de Moscú, en Rusia de los años veinte, la psicología mantenía posiciones idealistas asociadas a la “vieja psicología”, que los nuevos investigadores pretendían renovar. A la vez que existía un celo ideológico en el sentido de que toda teoría fuese acorde con los principios marxistas, en sus posiciones materialistas y objetivistas. En este contexto histórico, Vygotski “[...] tiene la inmensa audacia y originalidad de proponer que la conciencia —y por tanto los procesos superiores del pensamiento— no debe ser dejada de lado en la psicología, sino que, por el contrario, constituye su objetivo prioritario” (Carretero, 1999, p. 187); señalando, además, que su estudio ha de realizarse con métodos objetivos, pero cuidando que la metodología no interfiera el objeto de estudio a punto de que se pierda el sentido del tema que se está investigando pues, aunque Vygotski respetaba los trabajos adelantados por Pavlov, consideraba que la metodología que proponía el conductismo no era la adecuada para estudiar los procesos psicológicos

superiores. Con esto, como señala Carretero (1999) citando a Bruner (1982) el autor ruso se anticipa treinta años a algunos de los supuestos fundamentales de la psicología cognitiva.

El segundo aporte es la *actividad instrumental* y la *interacción social* en el estudio de los procesos psicológicos superiores, una de las ideas más interesantes de Vygotski en términos del aprendizaje, al afirmar que la actividad motora, el lenguaje y el pensamiento tienen un carácter mediacional, debido a que son recursos que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo en la interacción social.<sup>17</sup> Las funciones psicológicas superiores se desarrollan en la mediación y luego se internalizan mediante un proceso de reconstrucción interna de la operación externa; es decir, que un proceso interpersonal transita a un proceso intrapersonal por lo que toda función cognitiva aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual (Carretero, 1999, p. 189).

La *influencia de las variables sociohistóricas* es el tercer aporte, por cuanto la adquisición de los instrumentos cognitivos depende en gran medida del medio social en que se desarrolla el sujeto; esta comprensión proviene de la teoría marxista en relación con que el modo de producción de la vida material determina los procesos sociales, políticos y espirituales. De hecho, en sus investigaciones Vygotski encuentra que los sujetos adultos que no han tenido oportunidades en el sistema educativo presentan dificultades para realizar operaciones de clasificación, inferencias y deducciones en la solución de problemas.

El cuarto aporte corresponde a la *zona de desarrollo próximo* como marco de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, en la que se promueve la interacción social en un nivel micro. Esta zona supone una anticipación a las nociones de competencia y actuación, que provienen de estudios cognitivos de la lingüística (Carretero, 1999, p. 193). El estudio sistemático de los

---

17 A diferencia de Piaget, quien le concedió a la mediación una función más bien periférica.

efectos del aprendizaje sobre el desarrollo cognitivo<sup>18</sup> resulta novedoso en cuanto rescata un papel protagónico para la labor del docente.

El último aporte de este tema para abordar es el de las *relaciones entre pensamiento y lenguaje*, que dieron lugar a su obra más consultada, por su aguda explicación sobre las funciones del lenguaje y el pensamiento que interaccionan a lo largo del desarrollo. Al respecto, Vygotski critica a Piaget de reducir el lenguaje a su función simbólica ignorando las funciones social y comunicativa, que posibilitan el intercambio social sobre lo cual argumenta que el gesto como primer lenguaje del niño es esencialmente social y que la palabra es posteriormente su sustituto por su carácter dialogal y situacional, al ser posibilitadora de los intercambios realizados con los adultos y con otros niños. En efecto para Vygotski, el lenguaje egocéntrico es una fase intermedia que conduciría del primer lenguaje, eminentemente social, al lenguaje interno, sobre lo cual se da una coincidencia con Piaget, quien también señaló una fase egocéntrica, incluido el lenguaje, entre los 3 y los 7 años (Carretero, 1999, p. 196).

Es hasta los años setenta y ochenta que las ideas de Vygotski comienzan a tener gran repercusión en el ámbito de la investigación educativa, toda vez que hoy se hace hincapié en el aprendizaje situado y no exclusivamente en el adquirido en el ámbito formal, aquel aprendizaje alcanzado en situaciones de la vida cotidiana que no separan el saber del hacer. Como se habrá podido apreciar en las líneas dedicadas a este autor, pilar del desarrollo cognitivo, sus ideas en torno al aprendizaje se encuentran más vigentes que nunca: la importancia del contexto social, la posibilidad de los entornos educativos para abrir zonas de desarrollo próximo y el lenguaje como herramienta principal para transformar el desarrollo a través de la adquisición de herramientas culturales.

### *Oposiciones y cercanías en las teorías de Piaget y Vygotski*

Una vez presentados los principales aportes de estos dos grandes precursores del estudio de la mente conviene precisar las oposiciones y cercanías de sus teorías del desarrollo. Una de estas distancias es el sesgo de Piaget en las etapas del pensamiento lógico formal (matemático y lingüístico) que atraviesan los niños en su crecimiento hasta alcanzar el nivel de las operaciones formales en la adolescencia. Este sesgo en el desarrollo de una inteligencia reducida al pensamiento lógico, tan propio de la cultura occidental, es criticado por las perspectivas marxistas, al considerar que la adquisición de estructuras formales de orden abstracto, que plantea Piaget, supone una actividad de la mente libre de toda influencia social. Sesgo del que se preserva Vygotski quien, como sabemos, desarrolló sus ideas en el seno de la sociedad soviética, lo que fue determinante en el desarrollo de su teoría sociocultural. Más adelante, Gardner (1994), como trataremos posteriormente, cuestiona que Piaget propusiera el pensamiento formal como el culmen universal de desarrollo de las capacidades humanas, llamando la atención sobre la importancia de referentes alternativos con respecto al desarrollo humano que deben ser estudiados, entre otros, el desarrollo en las artes.

Es así como Gardner (1994) cuestiona categóricamente el desinterés de Piaget por el tema de las artes y las emociones, más en ello hay que tener presente su formación como biólogo; de cualquier modo, quienes hemos tenido la oportunidad de acercarnos a su libro *Inteligencia*

---

18 Aspecto que, pese a su teoría interaccionista, Piaget no abordó.

y *afectividad* (2001) podemos valorar la manera en que Piaget se refiere al desarrollo de los sentimientos morales y la voluntad, a la par de la configuración de las estructuras cognitivas. Si bien, hay que reconocer que Piaget no elaboró una teoría de la inteligencia soportada en la integración cognición-emoción, idea que, como veremos más adelante, se constituye en eje de la teoría del desarrollo artístico.

Con relación a la teoría de Vygotski, como ya se anotó, aunque esta supera la reducción de la inteligencia al pensamiento lógico al poner de relieve la importancia de la mediación social como contribución a la internalización del conocimiento producido por la cultura, según Efland (2002) su perspectiva histórica plantea la dificultad de que no explica cómo se construye el nuevo conocimiento, aquel que no existe aún en la cultura, motivo por el que se pregunta: qué es lo que permite construir a los individuos lo que aún no

se sabe, y de qué modo la imaginación y la intuición permiten ir más allá de la información dada; preguntas que resultan claves en el aprendizaje de las artes, debido a que el sujeto se enfrenta permanentemente con nuevos desarrollos artísticos. A continuación una tabla comparativa en la que Efland (2004) condensa, con gran acierto, las teorías de estos dos autores pilares del cognitivismo.

Como se puede apreciar en esta tabla síntesis, que nos ofrece Efland, coincidimos con Carretero (1999) en que Piaget y Vygotski, más que como antecedentes del cognitivismo, han de ser valorados como auténticos psicólogos cognitivistas por cuanto realizaron contribuciones centrales para explicar los complejos procesos de desarrollo de la mente, en la tarea de procesar la información y construir conocimiento. En arriesgada simplificación de sus posturas hemos de puntualizar en sus oposiciones y cercanías; con respecto a los

Tabla 2. Diferencias entre las concepciones del desarrollo cognitivo de Piaget y Vygotski

Concepciones	Piaget	Vygotski
Punto final del desarrollo	Progreso hacia el pensamiento lógico científico.	Progreso en el aprendizaje sociocultural.
Naturaleza de la mente	La mente está en el cerebro, producto de la organización de estructuras internas denominada esquemas o símbolos.	Mente y conciencia son posibles mediante la adquisición de las herramientas de la cultura, especialmente el lenguaje.
Conceptos clave	Asimilación. Acomodación. Equilibrio.	Mediación. Internalización. Herramientas y signos.
Estadios de desarrollo	Sensoriomotor. Preoperativo. Operaciones concretas. Operaciones formales.	Procesos mentales de orden inferior: atención elemental, percepción y memoria. Procesos mentales de orden superior: internalización y culturización.
Implicaciones	Se favorece el pensamiento lógico científico por encima del afecto. Se considera que superar los sentimientos es un progreso hacia una mayor objetividad y racionalidad. El proceso de símbolos invita al dualismo y separa a los aprendices de la situación en que ocurre el aprendizaje. La instrucción se centra en las operaciones mentales del aprendiz como individuo solitario.	El aprendizaje está unido a su contexto social. La educación implica mediación entre dos o más personas. Las herramientas como el lenguaje y las imágenes promueven el desarrollo. El aprendizaje es culturización. La instrucción se centra en las prácticas culturales del aprendiz.

Fuente: Efland (2002, p. 62)

asuntos en los que se contraponen, encontramos básicamente dos: el primero, en relación con la dirección del proceso de desarrollo, pues mientras para Piaget este proceso se produce del interior hacia el exterior a partir de la interacción del niño con su entorno, para Vygotski sucede todo lo contrario, ya que es el mundo exterior, social y cultural el que posibilita al sujeto internalizar la información en la configuración de los procesos psicológicos superiores. Un segundo aspecto que se opone en las ideas de estos dos grandes autores del desarrollo cognitivo es la relación desarrollo-aprendizaje, puesto que para Piaget es el desarrollo cognitivo el que hace posible el aprendizaje, mientras que para Vygotski es el aprendizaje mediado por la cultura, los adultos o pares más aventajados, lo que apuntala el desarrollo.

Por lo que corresponde a las cercanías visibles en las teorías del desarrollo de Piaget y Vygotski, Efland señala que: —además de su aguda capacidad investigativa a través de métodos de observación cualitativos— es su perspectiva genética con relación al énfasis evolutivo que ambos otorgan al funcionamiento cognitivo, interesados en estudiar la génesis de los procesos mentales. En esta búsqueda, también comparten su visión constructivista, en cuanto a la capacidad de la mente para construir conocimiento conforme a las diferencias que se producen a lo largo del desarrollo. Carretero (1999), al referirse a Piaget, advierte que la Escuela de Ginebra<sup>19</sup> no desarrolló de modo explícito el asunto del aprendizaje, y que el debate desarrollo-aprendizaje demanda proseguir sus estudios debido a sus grandes implicaciones para la educación.

### *Aportes de Piaget y Vygotski a la educación artística*

Como ya se anotó, Piaget no contempló el desarrollo de la inteligencia desde una comprensión integrada de razón-emoción, puesto que su formación de base fue la biología y en esta dirección orientó su trabajo investigativo. Bástenos apreciar su gran aporte epistemológico, que resulta paradigmático por su repercusión no solo en la psicología sino en la educación. Al partir de los principios evolutivos del desarrollo de las especies, este autor logra estudiar el desarrollo en el curso de la vida humana, planteando una teoría del desarrollo cognitivo de corte evolutivo que se distancia de las comprensiones conductistas del momento. En este sentido, entender el desarrollo del pensamiento en fases de progreso cualitativo se convierte en plataforma para estudiar el desarrollo del pensamiento artístico.

Caso diferente es el de Vygostki, quien se interesó tempranamente por las humanidades, la literatura y el arte, siendo célebre su artículo literario sobre *Hamlet*. La tarea de la enseñanza le acompañó toda su vida y, quizá, debido a esta experiencia se debe su interés por comprender el aprendizaje, junto con la mediación y las influencias sociales y culturales que, como ya hemos visto, caracterizan su teoría del desarrollo. De sus intereses artísticos derivan sus escritos *Psicología del arte* (1925) y *La imaginación y el arte en la infancia* (1930), en los cuales expone aportes interesantes sobre las potencialidades de las artes y su relación con los procesos cognitivos:

[...] el arte como actividad medular de la existencia humana, su relación con la imaginación y la creatividad explicadas como procesos psicológicos superiores, y su caracterización como

---

19 La escuela de pensamiento suizo, en Ginebra, que se configuró a partir del pensamiento piagetiano y continuó desarrollando sus ideas centrales sobre epistemología y psicología genética.

actividad que involucra la conciencia, en cuanto posibilita el distanciamiento capaz de integrar de manera holística las emociones y el pensamiento en la experiencia expresiva e interpretativa, y en interacción con la cultura para otorgar sentidos. (Barco, 2006, p. 72)

En el capítulo “La educación de la conducta emocional” de su obra *Psicología pedagógica: un curso breve* (2001a), Vygotski considera la naturaleza psicológica de las emociones presentes en todas las actuaciones del hombre, por lo que encuentra necesaria su comprensión y canalización en la educación de los niños. Para este investigador, las artes tienen un lugar central en la educación, puesto que en ellas participan procesos psicológicos superiores como la imaginación, la expresión y la creación, al ser una actividad capaz de afectar integralmente al estudiante, dado su potencial lúdico y afectivo. Para Vygotski (2001a), el arte es “una técnica social de los sentimientos” y, por lo tanto, de gran valor educativo.

### *Bruner: la estructura de las disciplinas, el aprendizaje y la interpretación*

Jerome Bruner (1915-2016)<sup>20</sup> fue un psicólogo estadounidense cuyas contribuciones, en el marco de la psicología cognitiva y de las teorías del aprendizaje, impactaron considerablemente el campo educativo, a punto de que se le reconoce como el impulsor de la revolución cognitiva, que por los años sesenta del siglo xx transita del conductismo al cognitivismo. Entre sus numerosas publicaciones, nos referimos a las que consideramos nos dan luces para situarnos en los procesos educativos desde una perspectiva cognitivista: *El proceso de la educación* (1960; 1961); *Hacia una teoría*

*de la instrucción* (1967), *Ensayos con la mano izquierda* (1968) y *Realidad mental y mundos posibles* (1986).

Al señalar como reduccionistas o mecanicistas<sup>21</sup> los modos de enseñanza del sistema educativo imperante, este autor alienta a cambios radicales en la enseñanza, a partir de una teoría que revisa los conceptos de *conocimiento, formación y aprendizaje*. Según lo interpreta Gennari (1997), Bruner se muestra en desacuerdo con los modos genéricos como se procede a la enseñanza de los saberes en la escuela, al considerar que cada disciplina, según su especificidad, contiene modos de estructuración que difieren. “La enseñanza de una disciplina solo puede tener éxito si está en correlación con una concepción de saber determinada” (Bruner, 1961, p. 20, citado por Gennari, 1997, p. 154); de suerte que, para favorecer el aprendizaje, es indispensable que la propia disciplina se presente según su estructura lógica interna y que la enseñanza se desarrolle conforme a las estructuras cognitivas de los aprendices.

En su libro *Hacia una teoría de la instrucción* (1967), Bruner sostiene que toda estructura cognitiva se caracteriza conforme a tres criterios: *modo, economía y eficacia*, siendo estos los que permiten la comprobación de sus resultados:

[...] rapidez en el aprendizaje; resistencia al olvido; adaptabilidad de lo que se ha aprendido a circunstancias nuevas; forma de representación con la que debe expresarse todo lo que se ha aprendido; economía de lo que se ha aprendido, calculable según el esfuerzo requerido para aprenderlo; eficacia de todo cuanto se ha aprendido, entendida como capacidad para generar nuevas hipótesis y combinaciones. (Bruner 1967, p. 86, citado por Gennari, 1997 p. 154)

Esta nueva formulación de la enseñanza, en función del aprendizaje, entraña un cambio radical que rompe con la tradición conductista y asimila ideas de Piaget como de Vygotski, por cuanto prevé las caracterizaciones psicológicas particulares relativas al desarrollo cognitivo, al tiempo que las condiciones de su mediación. Bruner (1967) entiende el aprendizaje

20 Norteamericano de origen judío, quien tuvo una esmerada educación. Cursó la carrera de Psicología, y posteriormente cursó estudios de maestría y doctorado en el mismo campo. Fue profesor e investigador en la Universidad de Harvard en donde fundó el Centro de Estudios Cognitivos. Entre 1970 y 1980 ejerció la docencia en la Universidad de Oxford, realizando investigaciones sobre la adquisición del lenguaje en los niños. Recibió numerosas distinciones por sus contribuciones al entendimiento de la mente humana.

21 Se refiere a las tendencias activistas y conductistas que alternaban, por la época, sobre la enseñanza escolar.

como un proceso activo de asociación y construcción, consistente en la integración de nuevos conceptos que posibilitan la interacción con la realidad. En todo aprendizaje, el proceso de categorización resulta central en la organización de la nueva información y su integración con aquella que ha sido previamente aprendida. La categorización es una función principal del pensamiento que demanda procesos de selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis. En correspondencia, para configurar los distintos conceptos el aprendiz interactúa con la realidad organizando sus propias categorías, creando otras o modificando las preexistentes, por lo que

para Bruner, resolver el enigma del currículo significaba encontrar formas de representar las ideas centrales de una disciplina de formas concretas en los primeros estadios del desarrollo, de modo que se creara una disposición para el aprendizaje abstracto que debía seguir. (Efland, 2004, p. 89)

El *conocimiento previo* es otro aspecto clave en la teoría del aprendizaje de Bruner, a causa de que la percepción es determinada por los valores y las necesidades de quien percibe; de este modo el aprendiz organiza la información que recibe desde sus estructuras cognitivas previas, sus modelos mentales y esquemas, siendo así como otorga significados; lo que implica que para poder integrar la nueva información a su estructura cognoscitiva debe contextualizarla.

De su teoría de la instrucción se derivan seis implicaciones pedagógicas, tanto curriculares como metodológicas: 1) favorecer el *aprendizaje por descubrimiento*, lo que implica que el profesor diseñe la enseñanza de tal modo que sean los estudiantes quienes descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones; 2) promover una *relación dialógica* entre profesor y estudiante; 3) prever un *formato apropiado de la información* con la que el estudiante interactúa, acorde con el nivel de sus estructuras cognitivas; 4) presentar inicialmente la *estructura o patrones* de lo que van a aprender los estudiantes para después desarrollar los contenidos; 5) diseñar la *instrucción*, enfatizando en las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante, y 6) el *currículo en espiral*, como estructura de organización secuencial de los contenidos, que permita trabajar en ellos cíclicamente, cada vez con mayor profundidad, conforme a la exigencia de los niveles de desarrollo de los estudiantes. Sobre este último aporte, Efland (2004) aprecia que la estructura curricular en espiral, que plantea Bruner, permite introducir a los niños desde edades tempranas a una idea clave, siempre y cuando se represente de una forma simbólica que estos puedan asimilar, conforme a su estadio de desarrollo, ya que

en cada estadio del desarrollo el niño tiene una forma característica de ver el mundo y explicárselo a sí mismo. La tarea de enseñar una materia a un niño en una determinada edad es la de representar la estructura de esta materia según el modo que tiene el niño de ver las cosas. Podemos pensar en esta tarea como si fuera una traducción. [...] más adelante, estas representaciones pueden ser más fácilmente impactantes y precisas en virtud de este aprendizaje temprano. (Bruner, 1960, p. 33, citado por Efland, 2004, p. 89)

Con relación a los modelos de representación mediante los cuales el ser humano configura la realidad, Bruner (1960) identifica tres modos básicos: *enactivo*, *icónico* y *simbólico*. El *enactivo* se asemeja al periodo sensomotriz de Piaget, consistente en representar

la experiencia externa mediante la acción, por lo que tiene mayor acento en los primeros años; el *icónico* consiste en representar cosas, independientemente de la acción, mediante imágenes o diagramas que buscan algún parecido con la cosa representada; el *simbólico* se refiere a la representación de la cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada, como en el caso del lenguaje o del sistema numérico, siendo este más propio del adulto; aunque considera que, una vez adquiridos estos tres modos de representación, se siguen utilizando paralelamente. A ello se refiere Efland (2004), ejemplificándolo con la noción de *equilibrio* que se encuentra en la base de las ecuaciones algebraicas, comprensión que puede iniciar tempranamente en la escuela cuando el maestro invita al niño a comprender el equilibrio que experimenta en el juego del balancín (representación enactiva), este concepto de equilibrio lo expresa posteriormente en la pintura o mediante diagramas (representación icónica), hasta alcanzar más adelante su comprensión en una ecuación en la que los símbolos representen matemáticamente la noción de equilibrio en la misma cantidad a uno y otro lado del igual  $2+1+1=4$  (representación simbólica); sobre lo cual Efland concluye que: “para Bruner el crecimiento cognitivo es el aumento de la competencia simbólica, un progreso hacia la abstracción que permite a la mente enfrentarse con conceptos universales amplios y a generalizaciones cada vez más amplias” (2004, p. 88).

Bruner realizó grandes aportes a la pedagogía contemporánea en su calidad de psicólogo cognitivo focalizado en la estructura de las disciplinas y en el aprendizaje como proceso de construcción de símbolos, aunque por su formación y campo de interés investigativo no podríamos esperar de su teoría cierta especificidad en cuanto al aprendizaje de las artes. De cualquier modo, sus aportes resultan invaluable al demandar la estructuración del aprendizaje conforme al carácter de las disciplinas, lo que puesto en el lugar de las artes permite entender que no es posible su enseñanza de modo genérico, a la manera de otras áreas del conocimiento que por estar estructuradas lógicamente se soportan en principios y procedimientos

generalizables, como son las matemáticas y las ciencias naturales. Según lo explica Efland (2004), las artes son áreas complejamente estructuradas que requieren de tratamientos distintos para su enseñanza, como se verá más adelante. Por otra parte, y siguiendo las ideas de este autor, las comprensiones sobre los procesos de simbolización que aporta el cognitivismo van a resultar claves en la valoración de las artes, toda vez que reconocen la creación y la interpretación como actividades cognitivas y no meramente afectivas, como hasta entonces se habían comprendido.

Pese a su foco puesto en la psicología cognitiva, la obra de Bruner hace algunas alusiones al desarrollo de la representación gráfica del niño que sucede, inicialmente, a partir de *formas diagramáticas* que luego transitan a *formas estereotipadas* y finalmente asumen *formas convencionales* de representación de la realidad, sobre lo cual considera necesario que el maestro, más allá de maravillarse con el dibujo infantil espontáneo, se dé a la tarea de diseñar formas de enseñanza que permitan al niño progresar en sus representaciones y ser consciente de ello.

En la primera mitad de los años ochenta, Bruner retoma sus ensayos críticos buscando conciliar el conocimiento lógico y el intuitivo en cercanía con el debate cultural lingüístico, centrado en la importancia del texto y de los códigos que lo producen. En estos ensayos se interesa por cuestiones inéditas como la construcción de mundos posibles, en lo que coincide con Nelson Goodman y sobre lo cual aclara que no existe un mundo real independiente de la mente y del lenguaje, pues son los procedimientos simbólicos, activados por procesos mentales en contacto con las estructuras culturales, los que construyen los mundos y sus significados. “Blake, Kafka, Wittgenstein y Picasso no han encontrado sus mundos, los han inventado [...] la función imaginativa es aquella que permite crear mundos posibles e ir más allá de la referencia inmediata” (Bruner, 1986, p. 120, citado por Gennari, 1997, pp. 154-157). Con lo cual este autor sugiere que en la construcción de mundos se interconectan regiones mentales diferentes como el pensamiento, la acción, la emoción y la pasión; todos estos, aspectos en los que, a nuestro juicio, el arte y la educación artística tienen mucho que aportar.

En *Ensayos críticos con la mano izquierda* (1964), obra que Bruner escribe en la madurez de su pensamiento, realiza afirmaciones de gran valía para las artes al considerar que el arte puede convertirse en una forma de conocimiento que permita más ocasiones de aprendizaje, toda vez que la experiencia artística provoca una integración orgánica de los datos en que se fundamenta la comprensión de la obra de arte y un esfuerzo creativo esencial que prescinde de todo convencionalismo cognoscitivo, pues se trata de la conmoción que se experimenta frente a la creación y del esfuerzo de síntesis sobre la idea (Gennari, 1997).

Otro aporte de Bruner que complementa estas ideas es la función interpretativa del pensamiento “el mundo que miramos está modelado por nuestras expectativas, nuestra posición y nuestras intenciones” (1986, p. 135, citado por Gennari, 1997, p. 157), por lo que le compete a la educación, en relación con su papel en la construcción cultural, mediar en el proceso de negociación en el que se interpretan los hechos; ello significa que los procesos de enseñanza requieren implicar a sus estudiantes en tareas interpretativas, en tanto agentes y destinatarios del conocimiento. En este punto, se puede apreciar la postura de los últimos años de Bruner situado en la cultura de la interpretación como paradigma del discurso pedagógico contemporáneo.

El recorrido que realizamos en torno a la psicología cognitiva, desde su configuración como reacción a las comprensiones reduccionistas sobre la conducta y el aprendizaje, pasando por las ideas desarrollistas de Piaget y Vygotski, dos grandes del pensamiento que hoy se reconocen como auténticos cognitivistas y, finalmente, deteniéndonos en las aportaciones de Bruner sobre la estructura de las disciplinas y el aprendizaje, nos permite entender sus implicaciones en la configuración del modelo cognitivista para la enseñanza de las artes, pues es desde esta plataforma teórica que la educación artística se concibe como disciplina con una estructura particular afín con su especificidad; todo lo cual nos ofrece un marco de comprensión para adentrarnos en este modelo.

### *De la teoría del desarrollo cognitivo a la comprensión del pensamiento artístico y su desarrollo*

A partir del terreno abonado por las teorías cognitivistas sobre el desarrollo del pensamiento y los procesos de simbolización que tienen lugar para que sea posible el aprendizaje, así como el valor de la interacción cultural y de las mediaciones para otorgar sentidos, algunos investigadores como Elliot Eisner y Howard Gardner, entre otros, se dieron a la tarea de estudiar las implicaciones de esta teoría para el aprendizaje de las artes.

Cuando nos referimos a la enseñanza de las artes en clave formativa de la educación artística se hace necesario entender la mente en perspectiva holística, esto es, en la integración de razón y emoción, pues como ya lo planteaba Bruner (1960), la enseñanza de una disciplina deberá diseñarse acorde al carácter de su estructura, lo que sugiere que las artes no pueden enseñarse a la manera de aquellas disciplinas con estructuras propias del pensamiento lógico o racional, que ha predominado en Occidente particularmente en las ciencias y en la investigación.

Sin desconocer los aportes de la psicología evolutiva de Piaget a la comprensión del desarrollo cognitivo de los seres humanos, cuando nos referimos al desarrollo artístico nos

ocupamos del crecimiento de las capacidades de sentir, expresar y valorar.<sup>22</sup> De ahí que surjan preguntas sobre las relaciones arte-educación, para lo cual se ofrecen algunos acercamientos a los estudios que han orientado el análisis de estos procesos.

Como afirma Howard Gardner (1994), las comprensiones fortalecidas de la cognición tienen en cuenta una amplia gama de competencias simbólicas que han de desarrollar los seres humanos en sus procesos de crecimiento hacia la adultez. “Sin duda una ciencia comprensiva del desarrollo humano necesita en cierto modo considerar el espectro completo de las capacidades y los talentos mostrados por los seres maduros en las diversas culturas” (p. 26). Por lo tanto, es desde esta amplia gama de capacidades que se contempla el desarrollo del pensamiento artístico en relación con las necesidades interiores del ser, afectado por una actividad expresiva específica que reconoce procesos cuando agentes exteriores la estimulan. Es el caso de los diferentes modos expresivos o lenguajes del arte que provocan *maneras de actuar* en dimensiones y niveles distintos de capacidad artística. Estos procesos cognitivos manejan códigos simbólicos con fines artísticos o estéticos,<sup>23</sup> en donde tiene lugar lo emocional.

Entre los autores que han aportado a la comprensión del desarrollo artístico mencionaremos a: Rudolf Arnheim, Nelson Goodman, Michael Parsons, Elliot Eisner, Howard Gardner y Arthur Efland, deteniéndonos de modo particular en los tres últimos por considerar la actualidad de sus teorías y su nivel de concreción en la configuración de la educación artística como una disciplina estructurada con aspectos conceptuales y metodológicos que le son propios.

El primero de ellos es Rudolf Arnheim (1904-2007).<sup>24</sup> Aunque su teoría es precognitivista —debido a la época en la que desarrolló su trabajo— resulta plausible su inconformidad con la psicología del momento pues, como él mismo advierte, sus aportes a la comprensión de las artes han sido marginales, orientados a un interés instrumental de sus efectos terapéuticos en las prácticas clínicas o psiquiátricas. Situación que considera, hasta cierto punto, explicable porque para estudiar las artes se requiere de su cercanía, haberlas experimentado, y desde este conocimiento íntimo orientar todo intento de reflexión.<sup>25</sup> Desde tal postura, Arnheim dirige su trabajo al estudio de la percepción visual como actividad cognitiva que tiene un curso en el desarrollo, pero que puede ser aguzada mediante la enseñanza, principio que exploró tanto en el arte visual como en el cine y la arquitectura. Entre sus numerosos libros se mencionan: *Arte y percepción visual* (1954), *El pensamiento visual* (1969), *Entropía y arte* (1971), *Nuevos ensayos sobre psicología del arte* (1986) y *Consideraciones sobre la educación artística* (1989).

En *Arte y percepción visual* (1954; 1994), una de sus obras más estudiadas, este autor aplica a las artes visuales los principios de la psicología de la Gestalt, que se focalizan en los procesos de percepción visual; desde lo cual afirma que las personas maduran cognitivamente al aumentar su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno, por lo que un adulto es capaz de percibir cualidades y relaciones entre las formas mucho más complejas y sutiles que las que pueden percibir los niños. En esta obra es evidente la intención práctica de Arnheim, lo que no le resta

22 Algunas ideas centrales de este apartado se han tomado del módulo “Pedagogía de la Educación Artística” construido por Barco, J. y Álvarez, Y., en 2004, para el programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto).

23 Goodman (1976) plantea que son los modos de uso de los sistemas simbólicos, según su intencionalidad, lo que determina las diferencias entre las artes y las ciencias, como se verá en el apartado dedicado a este autor.

24 Arnheim nació en Alemania, estudió Filosofía, Psicología e Historia del Arte en la Universidad de Berlín. Influidor por la psicología de la Gestalt realiza su doctorado en esta línea. Durante la Segunda Guerra Mundial sale de su país y se establece en Nueva York, en donde logra importantes contribuciones a la comprensión del arte visual y sus implicaciones en la educación artística.

25 Como relata Arnheim, pese a su formación como psicólogo, toda su vida estuvo cercano a las artes; desde pequeño visitaba museos, realizaba pinturas de la naturaleza y dibujos de caricaturas, y en su vida adulta mediante algunos estudios en la Facultad de Arte de la Universidad de Michigan, si bien reconoce que su destino no era el de crear sino reflexionar sobre ello.

nivel teórico como resultado de un trabajo experimental, puesto que considera que la buena teoría del arte debe “oler” a taller. Es así como el autor desagrega, en sendos capítulos, los elementos formales del arte visual: el equilibrio, la forma, el desarrollo, el espacio, la luz, el color, el movimiento, la dinámica y la expresión; cada uno de ellos argumentado sólidamente y acompañado de esquemas clarificadores y de obras artísticas en las que pone a prueba su teoría. En el capítulo introductorio de este libro el autor reafirma su intención pragmática de entender las cosas desde las cosas mismas, lamentándose por el exceso de retórica con que se han tratado las cuestiones del arte, que desconocen la capacidad que tenemos de ver las cosas a través de nuestros sentidos, por medio del *mecanismo de la percepción*, puesto que que:

El concepto aparece divorciado del percepto, y el pensamiento se mueve entre abstracciones. Nuestros ojos han quedado reducidos a instrumentos de identificación y medición; de ahí que padezcamos una escasez de ideas susceptibles de ser expresadas en imágenes y una incapacidad de descubrir significaciones en lo que vemos. (Arnheim, 1994, p. 13)

De esta manera, Arnheim argumenta que no es posible comunicar cosas visuales mediante el lenguaje verbal, pues existen ciertas cualidades y sentimientos que captamos en una obra de arte que no pueden ser expresados en palabras: “el lenguaje no puede hacerlo directamente porque no es una avenida directa de contacto sensorial con la realidad” (1994, p. 15), por lo que esas experiencias deben ser codificadas previamente por el análisis perceptual para después ser nombradas.

Al comparar las artes con las ciencias —ambas como actividades de la mente— este autor señala que, mientras el científico construye categorías conceptuales que reflejan lo esencial para entender un fenómeno dado, el artista hace uso de categorías formales para capturar, en lo particular, algo universalmente significativo. En efecto, en las ciencias como en las artes una totalidad no se obtiene por agregación de sus partes —asunto que han experimentado los artistas— pues todo conocimiento requiere concebir la estructura integrada de una totalidad. Como se aprecia y según lo declara el mismo Arnheim, su crecimiento como investigador ha sido configurado por la obra teórica y práctica de la escuela de la Gestalt, por lo que valora el trabajo experimental que estos psicólogos han desarrollado, enfocado a demostrar que el pensamiento opera *gestálticamente*; “[...] unos mismos principios rigen las diversas capacidades mentales, porque la mente funciona siempre como un todo, percibir es también pensar, todo razonamiento es también intuición, toda observación es también invención” (1994, p. 18).

Según Arnheim (1994) la visión no es un registro mecánico de elementos, sino la aprehensión de esquemas estructurales significativos, teniendo presente que el carácter de cada elemento depende de su función y lugar dentro de un esquema global. Bajo este aspecto, mirar el mundo requiere un juego recíproco entre las propiedades aportadas por el objeto y las condiciones psicofisiológicas del sujeto observador. Para este autor, la visión, más allá de ser un mecanismo meramente sensorial, resulta ser una actividad cognitiva, consistente en la aprehensión de la realidad a partir de perceptos visuales —integración de percepción y concepto—, y por tanto un proceso auténticamente creador.

Lo que finalmente se propone Arnheim en *Arte y percepción visual*, según afirma, es establecer un orden en el universo visual a partir de una morfología que pueda aportar algunos principios para la descripción de las cosas que vemos y de los mecanismos perceptuales que

explican los hechos visuales, pues: “nada nos interesa de las formas visuales aparte de lo que estas nos digan”, por ello “[...] procederemos de los esquemas percibidos al significado que nos transmiten” (1994, p. 16). Al referirse a la utilidad metodológica de su obra, este autor pone en evidencia la posibilidad de desarrollo de la percepción visual: “[...] al extraer categorías visuales, extraer principios subyacentes y mostrar la operación de las relaciones estructurales, este panorama de mecanismos formales no aspira a suplantar la intuición espontánea, sino a aguzarla, a reforzarla y a hacer comunicables sus elementos” (1994, p. 21).

El libro *Consideraciones sobre la educación artística* (1999) es un trabajo posterior que realiza Arnheim por encargo de The Getty Center for Education in the Arts.<sup>26</sup> En esta publicación acopia una serie de reflexiones, producto de sus 40 años de trayectoria, sobre los principios que sustentan la enseñanza del arte visual, soportados en los experimentos que la Gestalt reveló sobre la formación de las imágenes visuales, y que él traduce a los asuntos de la composición visual y al contexto de su creación y apreciación. Estas lecciones están dirigidas a los educadores, independientemente del nivel en el que ejercen, puesto que el autor considera que, como principios de la percepción, estos pueden ser adecuados a las necesidades de la enseñanza, entendiendo que la labor del docente en artes no es prescribir ni interferir, tampoco darlo todo, sino acompañar y “echar una mano” cuando su ayuda es necesaria.<sup>27</sup> Es

---

26 El Centro Getty es una institución cultural radicada en los Ángeles, Estados Unidos. Fue inaugurada en 1974 con la donación de la colección privada del empresario y filántropo Jean Paul Getty. Funciona como un complejo cultural constituido por el museo, la Fundación Getty y dos institutos de investigación y de conservación. Actualmente, la institución ha alcanzado un rango internacional y ha ampliado su campo de acción, orientado a apoyar acciones educativas en los museos y en la educación artística en general, a través de la financiación de textos e investigaciones relacionadas.

27 En el apartado “Reconocimiento del arte infantil” se hizo referencia al trabajo investigativo de Arnheim sobre el desarrollo gráfico del niño, en el que afirma que la percepción se desarrolla de totalidades a particularidades mediante un proceso de diferenciación perceptiva que se va dando en el curso de la maduración mental del niño. De suerte que, no podríamos juzgar el esquematismo de las representaciones infantiles como

así, que este libro ofrece 16 lecciones sobre asuntos centrales para la creación y apreciación del arte visual, entre otras: la visión, las imágenes, los modelos y las técnicas, la expresión, la intuición y el intelecto, y el contenido y el significado. Adicionalmente, expone aspectos relacionados con la educación y la enseñanza: las funciones del arte visual, el qué y el cómo enseñar, las herramientas, los materiales, y los recursos.

Otro de los autores que merece reconocimiento en este recorrido por la configuración y desarrollo del modelo cognitivista para la enseñanza de las artes es Nelson Goodman (1906-1998).<sup>28</sup> Su aguda producción teórica, de corte epistemológico, acerca de las artes como formas de conocimiento que encarnan procesos de simbolización, a la par que las ciencias, le otorga su reconocimiento en la construcción de versiones del mundo y, por tanto, como una actividad central del pensamiento. De sus numerosos trabajos enfocados a desarrollar su postura filosófica frente al conocimiento, nos interesa referirnos a aquellos en los que las artes cobran especial relevancia: *Los lenguajes del arte* (1968), *Maneras de hacer mundos* (1978) y *De la mente y otras materias* (1984).

En *Los lenguajes del arte* (1968; 2010), Goodman se propone desarrollar una teoría sistemática de los símbolos, al considerar la carencia de estudios sobre las variedades de símbolos que difieren de los verbales y de sus funciones. Para este autor, el símbolo es un término general que abarca, además de las letras, las palabras y los textos, también las imágenes, los diagramas, los mapas, los modelos y más cosas; por lo que advierte que, de no contarse con un examen detenido de los sistemas de símbolos no verbales no podríamos entender cabalmente sus medios y modos de referencia, como

---

resultado de las limitaciones motrices propias de esta etapa, sino el reflejo de las características estructurales generales que los niños perciben.

28 Filósofo estadounidense, reconocido como uno de los pensadores más importantes del siglo xx por sus aportes a la estética y a la filosofía analítica. Estudió y se doctoró en la Universidad de Harvard. Fue profesor en la Universidad de Pensilvania por más de 11 años. Dirigió por largo tiempo una importante galería de arte en Boston y en 1968 se incorporó a su alma mater, en la cátedra de Filosofía.

tampoco su uso variado en las operaciones del entendimiento. Por lo anterior, este autor propone con respecto a las artes una comprensión semiótica de sus diversas formas de representación, desde la pictórica hasta la notación musical, llamando la atención sobre una gama de códigos simbólicos: el lenguaje, la gestualidad, la notación musical y la pintura, entre otros, con relación a los procesos cognitivos involucrados en las artes, desde lo cual pone en evidencia estas formas de simbolización como un amplio espectro de capacidades o habilidades con consecuencias para la enseñanza de las artes. Goodman considera que la caracterización de las diversas formas simbólicas en las artes posibilita una mayor discriminación de estas, para lo cual no se requiere acudir a formas muy elaboradas, ya que: “[...] esto no quiere decir que se trate de algo intrincado u oculto. El más literal de los retratos y el más prosaico de los paisajes constituyen un símbolo, y son tan —altamente simbólicos— como los más elaborados y figurativos” (2010, p. 13).

Al integrar las artes en sus estudios, como sistemas de simbolización, Goodman (2010) les otorga el estatus de formas de conocimiento que, por su naturaleza cognitiva, equipara con las ciencias. Sostiene que las diversas formas de representación artística: pintura, escultura, música, literatura, danza, arquitectura, cine, entre otras, forman parte de nuestra experiencia al igual que las representaciones discursivas, lingüísticas, matemáticas y científicas. Ambas formas de simbolización, las ciencias y las artes, son constructos, versiones que se complementan en el propósito de comprender el mundo en que vivimos. Es así, que considera necesario diferenciar los sistemas simbólicos de las artes con respecto a lo que cada uno de ellos tiene de característico, las pinturas, los textos literarios, las representaciones musicales, escénicas, etc., de acuerdo con el modo como se utilizan para producir conocimiento. En consecuencia, ante la pregunta *¿qué es arte?*, Goodman aconseja sustituirla por una más concreta, *¿cuándo es arte?*, lo que significa que el propósito de su libro no es realizar un tratado que refiera a las cualidades estéticas del objeto artístico, puesto que no pretende imponer ningún canon como tampoco realizar juicios sobre las obras que cita como ejemplos, ya que su objetivo es la comprensión de los distintos sistemas de símbolos:

[...] mi estudio se extiende más allá de las artes, hacia cuestiones que tienen que ver con las ciencias, la tecnología, la percepción y la práctica. Los problemas relativos al arte son el punto de partida y no el de convergencia. Mi objetivo es aproximarme a una teoría general de los símbolos. (2010, p. 13) [...] dar algunos pasos hacia el estudio sistemático de los símbolos y sus sistemas, y la forma en que funcionan en nuestras percepciones y acciones, en las artes y las ciencias y, por tanto, en la creación y comprensión de nuestros mundos. (2010, p. 239)

En el último capítulo de este libro, Goodman expone que la caracterización que se propuso sobre los sistemas de símbolos no centró su atención en las diferencias, como es usual en muchos estudios, sino que por el contrario buscó subrayar sus afinidades, puesto que estas:

[...] son más profundas de lo que se cree y las diferencias significativas no son las que se suponen. La diferencia entre el arte y la ciencia no es la misma que existe entre el sentimiento y el hecho, la intuición y la inferencia, el deleite y la deliberación, la síntesis y el análisis, la sensación y lo cerebral, lo concreto y lo abstracto, la pasión y la acción, la mediación y la inmediatez, o la verdad y la belleza, sino simplemente una diferencia relativa a la preponderancia de ciertas características específicas de los símbolos. (2010, p. 238)

Idea que refuerza más adelante en relación con la necesidad de revisar los modos de enseñanza:

Cuando se llegue a entender que las artes y las ciencias nos fuerzan a trabajar con sistemas de símbolos (inventándolos, aplicándolos, leyéndolos, transformándolos y manipulándolos) que se asemejan y difieren de cierta forma específica, podremos quizá comenzar una investigación psicológica puntual sobre cómo las habilidades pertinentes se inhiben o refuerzan entre ellas; y el resultado podrá muy bien demandar que cambiemos la técnica educativa. (2010, p. 238)

Todo lo anterior significa que para Goodman el problema no es si los símbolos son artísticos o científicos, pues lo que les da esta característica es el modo como se utilizan, de acuerdo con las intencionalidades de uso. Un ejemplo de ello, podría ser el modo de empleo de los códigos lingüísticos para explicar algún asunto propio de las ciencias, como enunciados y proposiciones, a diferencia del mismo sistema de palabras con la intención de crear metáforas en un verso.

En *Maneras de hacer mundos* (1978; 1990), Goodman recoge y reconstruye una serie de conferencias y artículos que dan cuenta de su perspectiva epistémica y ontológica. Amparado en las formas simbólicas de Ernst Cassirer, quien concibe la mente como el conjunto de los procesos de simbolización, Goodman se interesa por estudiar la multiplicidad de mundos y la variedad de símbolos, en lo referente a su función constructiva, planteándose ciertas cuestiones:

¿En qué sentido exacto podemos decir que hay muchos mundos? ¿Qué es lo que diferenciaría a mundos genuinos de mundos espurios? ¿De qué están hechos y cómo están hechos esos mundos? ¿Qué papel juegan los mundos en ese hacer mundos y cómo se relaciona la construcción de mundos con el conocer? (Goodman, 1990, p. 18)

A estas preguntas filosóficas suceden en cada capítulo interrogantes sobre: la significación del estilo; la citación en los diversos sistemas de representación; saber cuándo es arte; como también con respecto al

rompecabezas de la percepción, la fabricación de los hechos y el problema de la interpretación; a través de los cuales Goodman (1990) se propone dar cuenta de su teoría de la función simbólica en general.

Lejos de todo eclecticismo, este autor se sitúa en lo que él llama un *relativismo radical* que se opone al empirismo, al racionalismo, al materialismo y a otras tantas teorías filosóficas, por cuanto sostiene que el mundo se *disuelve* en las versiones que se construyen de él. Como señala Sabrina (2009), Goodman forma parte del denominado grupo de nominalistas de Harvard, postura filosófica según la cual las palabras y los símbolos que empleamos para nombrar las cosas no tienen mayor relación con aquello que presenta un sentido o un valor dentro de un sistema. De ahí su propuesta de una *ontología evanescente*, puesto que una vez que reconocemos que los rasgos que asignamos al mundo derivan de las versiones que construimos, el mundo se evapora rápidamente. Pues no hay ningún rasgo independiente de la versión, ni ninguna versión verdadera que sea compatible con todas las versiones.

Según Goodman (1978; 1990) podemos concebir palabras sin un mundo, pero no podemos concebir un mundo carente de palabras o de otros símbolos, lo que nos conduce a aceptar la naturaleza simbólica de las ideas, las palabras, las imágenes. Por lo tanto, cuando nombramos las cosas estamos efectuando un proceso de representación desde un determinado sistema simbólico que nos permite referirnos a un objeto y, de algún modo, confirmar su existencia. Pues de acuerdo con lo que explica este autor, solo podemos pensar un mundo o una cosa existente en la medida en que la representemos, describamos y, en general, en la medida en que la simbolicemos.

Partiendo de su postura filosófica sobre la existencia de versiones de mundo, que constituyen mundos en sí mismos, lo que se propone Goodman (1990) es estudiar una organización global de estas versiones, negando la neutralidad de cualquier versión; por lo que a lo largo de su obra realiza un estudio analítico de los diversos sistemas simbólicos, sus funciones y los tipos de símbolos, ya se trate de las ciencias, la filosofía, las artes, la percepción o el discurso cotidiano:

Los mundos se construyen elaborando esas versiones por medio de palabras, números, imágenes, sonidos o cualquier otro tipo de símbolos, y ello en cualesquiera medios. Y, precisamente, podemos considerar que la crítica de las maneras de hacer mundos es el estudio comparativo de estas versiones o concepciones y el análisis de las formas de su construcción. (p. 131)

El conocimiento para Goodman apunta, en gran parte, a un objetivo distinto de la creencia, pues “no puede ser exclusiva ni tampoco primariamente una cuestión que se refiera a la determinación de lo que es verdadero” (1990, p. 42). El conocimiento solo acontece cuando se produce un incremento de la agudeza de la intuición y el discernimiento; es decir, por el avance de nuestro entendimiento. Es el caso de los descubrimientos, que no se producen a partir de proposiciones, sino cuando algo *encaja*, como sucede en la última pieza que falta en un rompecabezas. En esta comprensión, el conocimiento más que un referir es un *rehacer*, puesto que son los procesos de construcción de mundos los que forman parte del conocimiento, de modo que comprensión y creación van de la mano.

El problema de la verdad es cuestionado por Goodman al estar soportado en la correspondencia proposicional con un mundo neutro o carente de símbolos que supone un carácter prefabricado. Sostiene, por el contrario, que las maneras de *nombrar* comprenden un sin número de funciones referenciales que se expresan literal o metafóricamente, por lo que su discurso concilia con una transformación de la filosofía que: “[...] lleva desde la concepción de una verdad y un mundo únicos, acabados y encontrados así, a pensar en una diversidad de versiones, todas correctas y a veces en conflicto, de diferentes mundos en su hacerse” (1990, p. 14). En suma, para Goodman la verdad de los enunciados y la validez de sus representaciones, descripciones o expresiones, es una cuestión de *ajuste* a otras formas de interpretación o de modos y maneras de organización, sobre lo cual advierte que el saber es más que la adquisición de creencias, debiendo ampliarse al descubrimiento y a todo tipo de nuevos ajustes. Así, discriminar entre realidad y artificio depende de la interpretación sobre la fabricación de los hechos, como también del marco de referencia desde el que se interpreta. En la perspectiva de Goodman (1990), los hechos objetivos se desvanecen entre las versiones de mundos, pues los mundos que habitamos son herencia, tanto del trabajo artístico como del resultado de las ciencias.

Su obra *Maneras de hacer mundos* (1978; 1990), como lo expresa Muñoz (2005), ha trascendido en diversos campos de conocimiento, al ser de utilidad como una herramienta en la comprensión de aspectos estéticos, lingüísticos y filosóficos ligados a problemas determinantes como, qué entendemos por lo real y de qué modo conocemos el mundo en que vivimos, todo lo cual se remite a problemas epistemológicos y ontológicos que exigen una respuesta holística, resultante de un esfuerzo interpretativo.

El tercero de los libros de Goodman que nos interesa comentar es *De la mente y otras materias* (1984; 1995), en el cual el autor se propone responder, en gran parte, a las reacciones que en el mundo académico provocaron sus trabajos anteriores sobre el tema de la construcción de mundos. Es así como en esta obra reafirma sus planteamientos y complementa sobre algunas formas de comprender sus propuestas:

Es cierto que en *Maneras de hacer mundos* y en otros lugares he afirmado que las formas y las leyes de nuestros mundos no se encuentran ahí, ante nosotros, listas para ser descubiertas, sino que vienen impuestas por las versiones del mundo que nosotros inventamos, bien sea en las ciencias,

en las artes, en la percepción y en la práctica cotidiana. [...] la especie no está ya prefijada, configurada por espacios infranqueables de dictados inexorables de la naturaleza, sino que depende del peso relativo que ponemos sobre ciertas características, de acuerdo con algunos intereses científicos específicos [...]. Las ciencias y las artes no son espejos que muestran la naturaleza, sino que la naturaleza es, más bien, un espejo que muestra lo que son las artes y las ciencias. Y los reflejos sobre el espejo son muchos y diversos. (1995, pp. 43-44)

Esta cita de Goodman reitera su idea de las versiones de mundo que fabricamos, argumentando que conocer no es una experiencia inmediata, sino un proceso constructivo en el que la percepción participa de forma activa. En correspondencia, lo que le interesa comprender es “menos la naturaleza del pensamiento que sus modos, menos su sustancia que sus formas” (1995, p. 51). Así, modos y formas de uso serían lo que caracteriza un sistema de símbolos.

Las relaciones entre las artes y las ciencias son aún más explícitas en esta obra, pues en perspectiva epistemológica, su función cognitiva resulta común, debido a su lugar como formas de simbolización en la producción de conocimiento. Desde este argumento, Goodman (1995) advierte sobre la inconveniencia de considerar que las artes proporcionan placer, mientras que las ciencias se ocupan del conocimiento, puesto que ambos procesos resultan esenciales en un aprendizaje que nos relaciona con el mundo a través de los sistemas simbólicos:

Las diferencias genuinas y significativas entre el arte y la ciencia son compatibles con su función cognitiva común; y las filosofías de la ciencia y del arte se abrazan dentro de la epistemología, concebida esta como la filosofía del conocimiento. (p. 226)

Por lo tanto,

la comprensión y la creación en las artes, al igual que toda especie de conocimiento y de descubrimiento —desde la percepción más simple hasta el patrón

de descubrimiento más sutil y la clarificación conceptual más compleja— no son cuestiones ni de contemplación pasiva ni de pura inspiración, sino que implican procesos activos, constructivos, de discriminación, interrelación y organización. De acuerdo con esto, ni la sensación está tan aislada del pensamiento, ni lo están los diversos sentidos entre sí, ni las artes de las ciencias. (p. 239)

Ya que la ciencia como el arte tratan con símbolos, resulta indispensable el análisis y la clasificación de los tipos de *sistemas simbólicos* —lingüísticos, notacionales, diagramáticos, pictóricos, etc.—, y también de las *funciones simbólicas* literales y figurativas —denotación, ejemplificación, expresión, y referencia— como fundamento teórico indispensable. De este análisis Goodman (1995) encuentra que, en los procesos de simbolización a partir de los cuales se derivan mundos, subyacen operaciones de composición-descomposición, como formas de clasificar y ordenar; de ponderación, en cuanto al énfasis que cobran los distintos elementos; de ordenación, referida a la organización de secuencias; y de supresión y complementación, en cuanto a que los sistemas se diferencian por la ausencia o complementariedad de algunos de los elementos.

En el recorrido por los planteamientos de Goodman, sobre las tres obras referidas, es clave reconocer que sus ideas representan un punto de inflexión de orden epistemológico, debido a que concreta los conceptos e ideas que ya se venían contemplando sobre los procesos de simbolización, en comprensiones que van a repercutir en nuevos modos de valoración de las artes y de su enseñanza. Al entender las artes como formas de conocimiento del mundo y, por lo tanto, como opción para pensar, este autor sienta las bases que permitirán un giro a la educación artística, tanto en sus fundamentos como en sus modos de enseñanza, puesto que el valor de la experiencia artística ya no radica exclusivamente en la expresión que aflora del interior del ser (modelo de la libre expresión), sino que resulta en un aprendizaje esencial de los sujetos, en el que la actividad cognitiva posibilita agenciar procesos de simbolización que, como en las ciencias, contribuyen a nuestra comprensión-construcción del mundo.

Somos conscientes de la extensión que nos ha exigido aproximarnos a la teoría de Goodman, más consideramos que no en vano hemos logrado mostrar cómo para las artes las ideas de este filósofo son las que finalmente consolidan el giro epistémico, en la valoración de las artes como formas de conocer y, por ende, la pertinencia de su enseñanza y aprendizaje. Veamos a continuación, algunas investigaciones que en cabeza de Parsons, Eisner y Gardner nos sitúan de modo más específico en el problema que nos convoca, el desarrollo del pensamiento artístico.

Uno de estos trabajos investigativos es el que realiza Michael Parsons, profesor de Educación Artística de la Universidad del Estado de Ohio, quien se da a la tarea de explorar cómo las personas interpretan y comprenden el arte; hallazgos que publicó en su libro *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética* (2002), en el que plantea su teoría de manera sistemática. Parsons considera que la apreciación del arte es una respuesta a la exploración que los sujetos realizan de sí mismos en la significación que aquellas obras les sugieren.

Con base en la etapas cognitivo-evolutivas planteadas por Piaget e influenciado por la teoría del desarrollo moral expuesta por Kohlberg, según refiere Hargreaves (1991),<sup>29</sup> Parsons (1987) identifica tres tipos básicos de cognición: empírica, moral y estética; la *empírica* se refiere a la comprensión del mundo externo (Piaget), la *moral* al mundo social de las normas (Kohlberg) y la tercera, la *estética*, al mundo interior del yo como complemento de las dos anteriores, sobre la cual orienta sus estudios, circunscritos al arte visual. Al respecto, Crespo y Pillacela (2018) sostienen que, si bien la teoría del desarrollo de las artes visuales que propone Parsons tiene en común con Piaget y Köhlberg una secuenciación en etapas del desarrollo, esta no se limita a su aplicación a un nuevo campo, pues al implicarse en el carácter estético de las artes, su significado discurre por caminos diferentes a los de las ciencias o a la moral.

Estas investigaciones, que se extendieron durante diez años, se apoyaron en entrevistas realizadas a población de niños, jóvenes y profesores de educación artística, en las que se indaga con respecto a su apreciación de pinturas y dibujos de grandes artistas, a partir de un formato semiestructurado con preguntas como: ¿puedes describir este cuadro? ¿De qué tema trata? ¿Qué impresión te produce? ¿Qué te parece el colorido? ¿Cómo te parece la organización de los elementos del cuadro? ¿Consideras que sería difícil realizarlo?, ¿por qué?

Sobre las respuestas obtenidas de cada una de estas preguntas, este investigador organiza su interpretación a partir de cuatro categorías: tema, expresión, medio (forma y estilo) y juicio. Basado en los contenidos sobresalientes de cada una de las entrevistas, identifica cinco rangos o niveles característicos de respuestas que organiza a modo de etapas que evidencian diferentes niveles de desarrollo apreciativo, las cuales se suceden de forma secuencial de manera que en cada una de ellas se alcanza mayores niveles de interpretación que en la etapa precedente, aunque sin límites rigurosos en lo que respecta a la edad. Estas etapas son:

Del *favoritismo*, sus características son primarias, es precursora de las demás; la respuesta de los niños en esta etapa es ante todo afectiva, un deleite intuitivo con poca discriminación cognitiva, atracción al color y respuesta libre asociativa al tema. Las pinturas son ante todo un medio de entretenimiento.

---

29 Director del proyecto Desarrollo del Aprendizaje y la Enseñanza en las Artes (DELTA) de la Universidad de Leicester en Inglaterra.

De la *belleza* y el *realismo*, en la que el tema pasa a primer plano y la calidad de la obra se juzga según el grado de realismo con que se representa el tema. También cuenta en esta etapa el atractivo que presenta la obra, su componente estético.

De la *expresividad*, cuyo énfasis se pone en el acierto del artista para expresar sus intenciones representativas, con independencia de la belleza o realismo del tema, lo cual representa un avance significativo del desarrollo artístico por cuanto el juicio se fundamenta desde la perspectiva del creador.

Del *formalismo*, en donde cobran importancia la forma y el estilo. Se es capaz de juzgar la obra respecto a normas de tradición y de acuerdo con las influencias culturales de la época.

De la *autonomía*, corresponde al punto de llegada del desarrollo apreciativo en el que se invierte la relación de la etapa anterior, ya que se da prioridad a los juicios personales sin desconocer las implicaciones sociales que tiene una obra dentro de determinado estilo; es decir, que ahora las normas están sujetas a negociación por sobre los juicios aceptados socialmente en la tradición. Esta etapa es propia del artista o del crítico que da prioridad a sus encuentros y adquisiciones, al romper esquemas para identificar sus gustos particulares.

Una mirada crítica de D. J. Hargreaves (1991), con respecto a la teoría del desarrollo artístico de Parsons, plantea tres reparos, si bien admite que representa un aporte de gran valía en el campo de la educación artística. Estas limitaciones se refieren a que: sus observaciones se limitan al campo del arte visual, lo cual suscita interrogantes acerca de cómo procede el desarrollo artístico en otros lenguajes del arte; el estudio restringe su observación a obras de arte tomadas de la tradición y excluye otras manifestaciones como el arte popular o el arte comercial; y el método de entrevista semiestructurada, aunque ofrece flexibilidad, está expuesto a la ambigüedad de interpretaciones del entrevistador.

En cuanto compete a mi labor como docente del espacio académico Epistemología de la Educación Artística, en la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, desde el 2010 a la actualidad, he tenido la oportunidad de desarrollar con los estudiantes un ejercicio de campo, que consiste en

aplicar la entrevista de Parsons con algunas modificaciones a una población discriminada en cinco rangos: niños de 5 a 7 años; niños de 8 a 12 años; jóvenes entre 13 a 16 años; estudiantes universitarios en artes plásticas o visuales, y artistas plásticos o visuales; también se redujo el número de obras sobre las cuales se realizaron las interpretaciones de seis a tres, y finalmente se buscó que estas correspondieran a un solo género (paisaje, figura humana o retrato) con el fin de suprimir variables que complejizaran la interpretación.

Las respuestas se analizaron en una matriz conforme a las cuatro categorías de interpretación de Parsons: tema, expresión, medio y juicio, encontrando correspondencias en las respuestas obtenidas, con relación a las cinco etapas del desarrollo propuestas por éste. Por supuesto que no se desconocieron otros factores asociados al contexto, como el ambiente familiar y cultural y, en este último, las oportunidades que ofrece el entorno educativo; todo lo cual, si bien muestra algunos matices con respecto a los niveles de desarrollo de la población entrevistada, la categorización de Parsons se hizo evidente. Esta correlación entre los factores psicogenéticos y los medioambientales con respecto al desarrollo artístico es desarrollada ampliamente por Howard Gardner, como veremos más adelante, puesto que enseguida nos detendremos en Elliot Eisner, el autor que posiblemente más aportes ha realizado al campo de la educación artística.

### **Elliot Eisner: contribuciones a la educación artística desde el enfoque cognitivista**

Elliot Wayne Eisner (1933-2014),<sup>30</sup> es reconocido como el principal teórico de la educación artística en los Estados Unidos por sus aportes: al currículo y a la labor

30 Desde niño se interesó por la pintura, realizó estudios de Licenciatura en Arte y Educación, de maestría en Educación Artística y, finalmente, de maestría y de doctorado en Educación. Inició su ejercicio profesional a los 23 años como profesor de arte en la escuela secundaria y dos años más tarde ingresó a la docencia universitaria en artes y educación en varias universidades, hasta 1965 que regresa a su alma mater, la Universidad de Stanford, en la que ejerce aproximadamente durante cuarenta años y en la que desarrolla su rol principal como profesor distinguido en Arte y Educación. A su jubilación fue nombrado profesor emérito.

docente; a la educación informal en los museos de arte; como también, a las políticas culturales en el orden internacional, y a la investigación en educación enriquecida con metodologías artísticas. Su doble formación, en artes y en educación, explica su interés en su articulación desde una sólida comprensión de lo pedagógico-didáctico en las artes, motivo por el que se ha reservado un amplio apartado en este capítulo para comentar sus aportes.

Como se puede apreciar en el recorrido que ofrece este libro por las ideas que aportaron a la configuración de la educación artística, Eisner es el primero en contar con una formación interdisciplinar en artes y en educación, además de un ejercicio docente e investigativo focalizado en la educación de las artes; todo lo cual, le permitió construir una sólida argumentación sobre la importancia de la educación artística como disciplina estructurada, con fundamentos, objetivos, metodologías y formas de evaluación particulares; al tiempo que desarrollar una teoría del aprendizaje artístico desde un enfoque cognitivo que tiene aún plena validez,<sup>31</sup> sobre lo cual advierte:

La creación de una pintura, un poema o una composición musical requiere, como mínimo, conocer las cualidades emergentes con las que trabajamos. Estas cualidades cognitivamente transmitidas deben ser vistas, moduladas, transformadas y organizadas en el curso de nuestro trabajo. Resulta claro para cualquiera que haya lidiado con esta tarea que no hay equivalentes lingüísticos de las cualidades que se experimentan en este proceso. (Eisner, 2002a, p. 96)

Una de las aportaciones más valiosas del profesor Eisner consiste en la relevancia que otorga a la función de las artes en la educación, al destacar su carácter cognitivo: “cuando pensamos en las artes no solo como objetos que brindan placer, sino como formas que desarrollan destrezas mentales y aumentan la comprensión, su significación como parte de nuestros programas educativos se hace evidente” (Eisner, 2002a, p. 99). Del trabajo investigativo realizado durante largos años son producto numerosas conferencias, artículos y dieciséis libros, entre los que se mencionan: *Cognición y currículum: una visión nueva* (1982), *Educación la visión artística* (1985), *El ojo ilustrado* (1991), *El arte y la creación de la mente* (1993) y *La escuela que necesitamos* (2002).

Elliot Eisner fue uno de los primeros teóricos de la educación que dedicó su vida académica a subrayar el valor cognitivo del arte y, desde este argumento, la importancia de la educación artística en el currículo. Como lo destacan Juanola y Masgrau (2014),<sup>32</sup> Eisner fue seguidor de las ideas de Ernst Cassirer, Susan Langer y Nelson Goodman, a quienes consideró sus inspiradores, dado que estos filósofos sientan las bases para la comprensión de la simbolización como actividad central del pensamiento, en las ciencias como en las artes.

En su libro *Cognición y currículum: una visión nueva* (1982), Eisner cuestiona la separación entre cuerpo y mente iniciada por Platón e impulsada después por Descartes, señalando

---

31 Aunque en los ámbitos de las artes las tendencias más aceptadas han sido las expresionistas y, recientemente, las que se nutren de un enfoque cultural, el enfoque cognitivo tiene gran validez en la educación de las artes, debido a que se trata de un ámbito educativo que ha de situarse en el sujeto que aprende; en este caso, atendiendo a los procesos del pensamiento artístico.

32 Investigadoras del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Girona, entusiastas seguidoras del trabajo de Eisner y fueron invitadas a escribir un artículo de reflexión sobre su obra, como homenaje, unos meses después de su muerte.

sus nefastas consecuencias en el currículo, pues ha contribuido a generar una concepción muy estrecha del intelecto; argumenta que expresiones como las artes plásticas y visuales, la música, la danza, la poesía y el texto literario son formas de representación que contienen cualidades sensoriales usadas en la cultura para generar formas simbólicas, que conllevan sus propios parámetros de posibilidad para la construcción y recuperación de sentido; de ahí, que resulte indispensable que los currículos se reconstruyan sobre una concepción amplia de la mente, lo que demanda su reconceptualización con las consecuencias prácticas que de ello derivan.

Soportado en estas ideas, Eisner dedica su obra a controvertir la prioridad epistemológica de las ciencias sobre las artes, entendiendo la cognición en un sentido amplio, no disociada de la afectividad, pues cognición y afectividad son dos procesos que ocurren de manera simultánea y que comparten la misma realidad dentro de la experiencia humana:

[...] El lenguaje, los números, la música, la danza, las artes plásticas son para Eisner formas de representación que se manifiestan de diversas maneras, los medios expresivos que sirven para transmitir a otros las concepciones creadas en la experiencia individual. Ellas hacen posible compartir nuestro conocimiento privado, transmitirlo a través de procedimientos y técnicas; las cualidades únicas de cada lenguaje para expresar ciertas ideas hacen que, en algunos casos, sea más apropiado usar palabras y en otras imágenes visuales. (Juanola y Masgrau, 2014, p. 4)

Eisner se anticipó a señalar la importancia que tienen las artes en el desarrollo de las aptitudes cognitivas que se conocen como habilidades “blandas”, las cuales contribuyen a un pensamiento más flexible,<sup>33</sup> acorde con las demandas del mundo actual (Piscitelli, 2018), discurso que en el ámbito educativo está a la orden del día. Es el caso de las cualidades sensibles del mundo, que se apprehenden a través de los sentidos, y también

33 A este asunto me refiero ampliamente cuando se aborde el pensamiento de Efland, un teórico más reciente, quien en su libro *Arte y cognición* (2004) reconoce la flexibilidad cognitiva como el aporte central de las artes a la experiencia humana.

otras formas de conocimiento como las emociones, la intuición y el juicio estético.

Como lo destacan Juanola y Masgrau (2014), el legado educativo de Eisner se orienta tanto a la promoción universal del papel de las artes en la educación, como también a la influencia que estas pueden tener como modelo para vivificar la práctica educativa en otras disciplinas. Eisner encuentra que, más allá de la realización de productos artísticos, las artes propician funciones cognitivas que amplían la conciencia en la creación de nuestras vidas contribuyendo a dar sentido a la educación, debido a que enriquecen sus fines. Es así como destacan tres aspectos con los cuales Eisner (2002c) argumenta el aporte de las artes a la formación integral de niños y jóvenes: el desarrollo de la mente, las posibilidades que ofrecen para otorgar significados y el tipo de experiencias que favorecen.

Con respecto al *desarrollo de la mente*, por una parte, las artes favorecen el pensamiento divergente en la capacidad para plantearse preguntas y generar múltiples respuestas posibles a un problema, aspecto de suma pertinencia, puesto que los grandes problemas de la vida no tienen una única respuesta. Por otra parte, considerar múltiples perspectivas en la práctica de las artes nos enseña a entender que hay muchas maneras de ver e interpretar el mundo, expandiendo las capacidades de la mente.

Una segunda aportación se refiere a las posibilidades que ofrecen las artes para *otorgar significados*, pues ellas tratan con sutilezas, enseñando a los estudiantes a pensar a través de un material; las artes permiten desarrollar una atención cuidadosa sobre las cosas, deteniéndose en sus cualidades y relaciones, reparar en los aspectos cualitativos de la experiencia, preguntarse por lo que significan las obras, tanto para el creador como para quien las aprecia, pues como señala este autor, en las artes no se comprende conforme a unas reglas, sino a consideraciones que derivan del diálogo con las cosas y en donde no caben mecanicismos ni rigidez.

Un tercer aporte consiste en el *tipo de experiencia* que favorecen las artes, gracias a que nos permiten tener experiencias que no podemos vivenciar por otros medios, descubriendo la amplitud de lo que somos capaces de sentir, impulsándonos a pensar de nuevas

maneras, a explorar nuevos métodos y procesos, a atender a los matices como se expresa con las formas, a detenernos en cómo se sienten las cosas; todo ello, nos ayuda a decir *de otro modo* lo que no podemos expresar literalmente, puesto que la experiencia de las artes expresa contenidos a través de la forma.

De suma importancia resultan los aportes de Eisner (1998a) al currículo cuando afirma que la educación artística ha de configurarse como una disciplina estructurada a partir de objetivos propios, relacionados con la naturaleza del arte y su aprendizaje, que propendan por el desarrollo de actitudes sensibles, aptitudes creadoras y capacidades de apreciación crítica, puesto que: “el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección [...] aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural” (p. 59); de modo que se requieren oportunidades educativas que mediante experiencias significativas diseñadas con cierta continuidad permitan afianzar estas capacidades. Por esta razón, el currículo de arte no puede ser producto de la improvisación como tampoco ampararse en el supuesto del espontaneísmo (modelo de la libre expresión), sino que demanda estructurarse conforme a su especificidad propendiendo por el equilibrio teoría-práctica, al considerar que la teoría sin habilidad artística es ineficaz y que aquella sin teoría resulta inconsistente. La estructura curricular ha de organizar temas y actividades secuencialmente, de lo simple a lo complejo, según el estudiante avanza, orientadas por objetivos expresivos<sup>34</sup> que persiguen el desarrollo de tres capacidades o dimensiones del aprendizaje artístico: perceptiva, productiva y crítico cultural; las cuales, por su relevancia para la pedagogía de las artes, se tratarán más adelante.

A propósito de los aportes de las artes a la educación general, Eisner indaga sobre la estructura del currículo y sus elementos constitutivos, cuestionando la función hegemónica de la escuela que privilegia ciertas formas de conocimiento, como el lenguaje y la escritura, mientras que margina otras, como las artes. Esta preocupación es persistente a lo largo de su carrera por lo que en su libro *La escuela que necesitamos* (2002a) declara, referente a su trayectoria docente e investigativa:

Aprendí que, los modos científicos de conocimiento no son los únicos que forman y desarrollan la cognición humana. Aprendí que, en tanto actividades constructivas, tanto la ciencia como las bellas artes son estructuras artísticamente creadas. Aprendí estas lecciones y otras más. No es un mal legado intelectual me parece, ni una mala base para construir sobre ella mejores escuelas tanto para los alumnos como para los docentes. (p. 105)

Como se puede apreciar, Eisner propendió por la revaloración de la expresión a través de los distintos lenguajes sin dejar de lado a ninguno, según lo declaran Juanola y Masgrau (2014); siempre abierto a la revisión constante de la teoría desde diferentes puntos de vista y con actitud flexible fuera de todo dogmatismo, junto con el cuidado de estar en contacto directo con la práctica en las aulas, de lo cual son evidencia sus concienzudos diagnósticos

---

34 Para Eisner, los objetivos expresivos son indispensables en las artes, puesto que refieren a aquello con lo que va a enfrentarse el estudiante como es la utilización de habilidades o ideas de forma imaginativa y así, también, la materialización de estas ideas de forma auténtica, mientras que los objetivos educativos pretenden prescribir una conducta con la especificidad suficiente para reconocer logros con fiabilidad, siendo más afines con la educación general y con áreas de conocimiento más propias del pensamiento lógico.

sobre los problemas educativos que se plantea estudiar, como también la atinada valoración de sus resultados.

En cuanto al aporte de las artes al aprendizaje en otras disciplinas del currículo, por una parte, Eisner enfatiza en que este ha de corresponder a “lo que el arte tiene que ofrecer”, preservándolo de su instrumentalización, sobre lo cual se mostró radicalmente crítico insistiendo en que el aporte de las artes a la educación consiste básicamente en su carácter cognitivo: su capacidad para expandir la mente, atender a las relaciones cualitativas de la vida y otorgar sentido a la experiencia (Eisner, 2002c). Por otra parte, dada su formación artística, Eisner concede especial importancia al proceso creativo en la escuela, señalando lo problemático que resultan las limitaciones de una metodología tradicional que cierra posibilidades para obtener resultados imprevistos, como sí lo permiten las artes. En cuanto a la formación integral se mostró a favor de una visión curricular globalizada que integrara las disciplinas y posibilitara

[...] usar hábilmente la pluridisciplinariedad y proponer procesos y recursos orientados a alcanzar una formación integral muy deseable. Subrayamos también su facilidad por conseguir reciprocidad entre todos los puntos de vista disciplinares y crear una importante transposición de conocimientos, que enriqueció a distintos campos de conocimiento. (Juanola y Masgrau, 2014, p. 6)

Eisner también realizó contribuciones a la educación *no formal*, concretamente a la didáctica de las artes en los museos, con el modelo educativo Discipline-Based Art Education (DBAE); que fue pensado inicialmente para ser aplicado en el contexto de los museos, pero que tuvo amplia repercusión en la educación escolar; este modelo se basa en cuatro áreas básicas de las artes: producción, crítica, estética e historia del arte. Como lo afirman Juanola y Masgrau (2014), la Fundación Paul Getty y su museo de arte fueron para Eisner un auténtico laboratorio de experimentación; desde allí se dedicó a la formación de expertos, creó becas y editó todo tipo de materiales didácticos en diferentes formatos como libros, vídeos y láminas, todo lo cual tuvo gran aplicabilidad en el acercamiento

al estudio de la imagen visual. Durante 1986 lideró una investigación que puede considerarse pionera en el tema, se titula “La profesión incierta: observaciones sobre el estado de la educación museística en 20 museos de arte americanos”, sus resultados alertan sobre la necesidad de una formación especializada, tanto para los educadores de las escuelas como para los educadores de museos, al considerar que ambos deben complementarse; en el primer caso, para entender las particularidades y funciones de los museos y en el segundo, con respecto a conocer las bases teóricas de la educación, la pedagogía y la didáctica de las artes, lo que para Eisner requiere primordialmente de la empatía, esto es, ser capaz de sentir las emociones de los estudiantes y sus motivaciones.

La promoción de políticas culturales fue otra tarea que Eisner realizó permanentemente desde importantes cargos: como director de la Fundación John Dewey, habiéndose declarado entusiasta del pensamiento de este filósofo en relación con la experiencia estética, la cual se propuso contextualizar en el ámbito escolar; como asesor de la Fundación Jean Paul Getty Center for Education in the Arts, en donde aportó a la cualificación de la propuesta Educación Artística Disciplinar (DBAE); también, como miembro activo de la American Educational Research Association (AERA) y de la National Art Education Association (NAEA), presidente en ambas asociaciones, las cuales fueron de gran beneficio para la educación general y en particular para la educación artística exponiendo a través de ellas su indispensable lugar en el currículo escolar y en otros espacios culturales. Como presidente de la International Society for Education through Art (InSEA) promovió la participación de los países latinoamericanos, propuso un congreso en África y, en su relevo, dejó a la profesora brasileña Ana Mae Barbosa. A través de esta intensa y continua actividad de gestión, Elliot W. Eisner abogó por la promoción de planes y proyectos educativos aportando importantes reflexiones.

La admirable labor educativa y cultural que Eisner mantuvo activa hasta una avanzada edad le mereció numerosas y prestantes distinciones, entre otras: el Brock Internacional de la Educación, en 2004; el Grawemeyer en Educación de la Universidad de Louisville, en

2005; el Premio Mundial de Educación José Vasconcelos, en 1992, por su contribución a la formulación de políticas educativas orientadas a comprender el potencial de las artes para el desarrollo educativo de los jóvenes; el premio Sir Herbert Read de la InSEA, en 1997; además recibió seis doctorados honorarios de universidades de todo el mundo. En reconocimiento a su gestión internacional, Juanola y Masgrau citan un apartado de las palabras de Rita Irwin, experta en el campo, en el homenaje que se le rindió con motivo de su fallecimiento, en 2014:

[...] su liderazgo visionario a partir de las organizaciones de educación como (NAEA) e internacionales (InSEA) fue fundamental para mantener y ampliar las iniciativas prácticas y políticas [...] ha sido el más conocido y más respetado educador del arte de los últimos cincuenta años. (2014, p. 15)

En relación con las múltiples aportaciones de Eisner a la educación son de mencionar sus relevantes contribuciones a la investigación educativa enriquecida con las cualidades singulares de las artes, siendo la investigación un ámbito que cohesionó toda su labor y que intensificó en su etapa de madurez. Estas reflexiones se encuentran principalmente en sus libros: *El Ojo Ilustrado* (1998b), *La escuela que necesitamos* (2002) y *El arte y la creación de la mente* (2003).

Los aportes de Eisner responden a un vacío existente en la investigación cualitativa, al sostener que el conocimiento no puede derivar exclusivamente de construcciones discursivas y que una investigación basada en la naturaleza de las artes podría complementar los métodos existentes, toda vez que:

Las artes y humanidades han proporcionado una larga tradición de formas para describir, interpretar y valorar el mundo: historia, arte, literatura, danza, teatro, poesía y música son algunas de las formas más importantes a través de las cuales los humanos han representado y configurado sus experiencias. Estas formas no han sido significativas para la indagación educativa por razones que tienen que ver con una concepción limitada y limitante del saber. (Eisner, 1998b, p. 16)

De modo que utilizar dispositivos como la imagen abriría nuevas posibilidades a la investigación actual, interesada en lo pluridisciplinar. La génesis de la investigación basada en las artes se remonta a los años noventa, cuando Eisner se preocupó por el tema de la evaluación a partir de la crítica artística: “en este sentido, críticos educativos y críticos de arte comparten un propósito común: ayudar a otros a ver y comprender” (Eisner, 1998b, p. 17). En esta etapa, tanto Eisner (1998b) como Barone (2001), citados por Juanola y Masgrau (2014), llaman la atención sobre el enorme potencial de las formas de representación artística, proponiendo llevar “el hacer” a la investigación. De ahí que la investigación basada en las artes se constituya como una investigación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos), permitiendo acceder de modo más naturalista a los fenómenos de estudio, así como representar las experiencias personales y de los sujetos que participan con mayor cercanía. En la actualidad, este enfoque investigativo ha tenido desarrollos importantes en Norteamérica y en España, al sugerir preguntas más que ofrecer respuestas, y explorar recursos creativos para resolverlas, más allá de las rutas metodológicas tradicionales.

## *Elliot Eisner y sus investigaciones sobre cómo se produce el aprendizaje artístico*

En la necesidad de comprender modos de enseñanza acordes con el carácter de las artes y de fundamentar el diseño de propuestas didácticas que respondan a los objetivos de la educación artística, Eisner (1998a) realiza un análisis detallado de los procesos que promueven el desarrollo artístico, en particular de las artes visuales.<sup>35</sup> En primer lugar, sostiene que el aprendizaje artístico no se produce de manera espontánea como consecuencia de la maduración mental de los niños, puesto que es un proceso complejo y de ningún modo unidimensional, que requiere para el maestro comprender el área en su contexto de modo que pueda asumirse como mediador o facilitador del proceso de aprendizaje. Para ello, se hace indispensable que este identifique las capacidades o dimensiones a desarrollar del aprendizaje artístico de sus estudiantes, a la vez que se dé a la tarea de comprender su contexto histórico, social y educativo.

A juicio de Eisner (1998a), el aprendizaje artístico demanda el desarrollo de capacidades para percibir estéticamente, para crear formas artísticas de naturaleza estética y expresiva, y para comprender el arte como fenómeno cultural, lo que se resume en capacidades: perceptivas, productivas y de reflexión crítica cultural. Este autor se declara en contra de las creencias acerca del niño como dotado de un talento natural que ha de fluir mediante la libre expresión y como consecuencia automática de su maduración mental. Por el contrario, piensa que el desarrollo artístico es resultado de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo en las tres dimensiones ya mencionadas, y que se pueden favorecer a través de la enseñanza; puesto que, “la capacidad de ver, de concebir de forma imaginativa y de construir son capacidades profundamente afectadas por el tipo de experiencia que adquieren los niños en condiciones contextuales óptimas, a través del currículo y la enseñanza” (p. 89).

La *dimensión perceptiva* atiende a aspectos relacionados con la manera como se produce la diferenciación

de las imágenes que se perciben. Al respecto, Eisner (1998a) retoma las ideas de Arnheim (1994), quien basado en la teoría de la Gestalt, como vimos en el apartado que dedicamos a su pensamiento, afirma que la percepción es en sí misma un hecho cognitivo y que las personas maduran perceptivamente al aumentar su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. En esta línea, Eisner (1998a) sostiene que a través de nuestro sistema sensorial aprendemos a leer las cualidades del entorno, por lo que para favorecer el desarrollo de la percepción se hace necesario tener en cuenta los factores que la hacen posible: la naturaleza selectiva de la visión, los principios de organización visual y la influencia que ejerce la experiencia en la asociación de las formas que se perciben.

Algunas observaciones realizadas por Eisner (1998a), sobre los niños que crecen en zonas marginadas, comparativamente con otros que han sido estimulados por un ambiente rico en imágenes, muestran que estos últimos han desarrollado capacidades perceptivas más agudas para distinguir aspectos sutiles de su entorno. Por lo tanto, es imprescindible que en el aprendizaje artístico los niños tengan oportunidades para observar con detenimiento cualidades como, por ejemplo, los matices del césped, las variadas formas de los árboles, de las edificaciones, etc., como también que discriminen, cada vez con mayor sutileza: texturas, sonidos, aromas, sabores; también es necesario alentarlos para que perciban las características de lo propioceptivo. Cada una de las modalidades perceptivo-sensoriales, auditiva, cinestésica, visual, gustativa y olfativa pueden crecer progresivamente, siempre que se tenga oportunidad de ambientes estimulantes para su desarrollo. En lo que respecta a la esencia de la *percepción*, el mencionado investigador advierte que esta es selectiva puesto que en ella intervienen factores de orden psicológico como otros de orden cultural. En cuanto a los primeros, la *generalización visual* que nos permite identificar la estructura de una forma u objeto y la *constancia visual* referida a la permanencia que tiene en la percepción lo que sabemos de cada cosa, obtenido de la experiencia; así, por ejemplo, la

35 Aunque estos procesos resultan transferibles a toda actividad artística.

percepción de un hombre iluminado por una luz azul no modifica lo que sabemos, a partir de nuestra experiencia, sobre el color real de su piel.

Con relación a los factores culturales, las *estructuras de referencia* con las que observamos algo afectan significativamente nuestros modos de percepción, pues es partir de la experiencia que el sujeto percibe en función de sus intereses, necesidades e historia de vida. Estas estructuras de referencia son como “lentes” a través de las cuales percibimos el mundo, y para enriquecer la *lente estética* —o estructura de referencia mediante la que los seres humanos percibimos la forma artística— es imprescindible que los niños puedan tener acceso, desde temprana edad y en forma progresiva, a los diferentes lenguajes expresivos, a sus elementos básicos y a sus conceptos fundamentales, como también a la variedad de modos de hacer, estilos o movimientos artísticos. Como señala Eisner (1998a), aquellos que nunca han tenido contacto con el arte no figurativo, pueden tener dificultades para comprender la forma abstracta. Por lo que una de las tareas centrales del educador artístico es fomentar la ampliación de estas estructuras de referencia para *aprender a ver*.

En el caso de los niños, es importante entender que ellos tienden a centrar su percepción en un objeto concreto, *centralización*, por lo que les es difícil relacionarlo con un campo visual más amplio; comprender esto resulta de gran importancia si se piensa en que la forma característica de las artes es precisamente la unidad compositiva en la que las partes se relacionan entre sí y con el todo. Por ejemplo, el artista plástico, quien goza de una percepción afinada con respecto a los componentes de la forma visual, es consciente de cómo un cambio de color o de forma afecta toda la estructura del cuadro. Según Eisner (1998b), en los adultos se hacen visibles carencias en su desarrollo perceptivo, cuando se enfrentan a tareas cotidianas que demandan ejercicios de composición en cuanto a la relación entre sus elementos, como en el caso de la decoración de sus ambientes o con respecto a la elección de sus atuendos.

Otro aspecto para tener en cuenta es el *carácter expresivo* de la percepción, aquel sentimiento que suscita lo observado en quien contempla su naturaleza sensible. A juicio de Eisner (1998a), hay dos factores que pueden influir en el significado que nos sugieren las formas: la *reacción visual* provocada por la forma misma (Gestalt), en el marco de sus relaciones visuales: forma, tamaño, posición, dirección, peso óptico, movimiento, vibración, etc., y la *asociación* con la experiencia del sujeto que provoca evocaciones y sentimientos en el sujeto que percibe.

La dimensión perceptiva es uno de los pilares del aprendizaje artístico, puesto que a través de ella desarrollamos la sensibilidad y con esta la imaginación, actividades de la mente que deben ser fomentadas en la enseñanza de las artes. De acuerdo con Eisner (1998a) es el afinamiento de la sensibilidad el que permite el disfrute perceptivo de las cualidades del mundo y lo que le otorga el carácter semántico al lenguaje artístico; se trata entonces, de la aprehensión de las cualidades que normalmente escapan a la atención para conferirles significado, como lo explica Eisner (1998a):

La imaginación es alimentada por la percepción, la percepción por la sensibilidad y la sensibilidad por el desarrollo artístico. Al refinarse la sensibilidad, aumenta el alcance de la percepción. Con una mayor percepción se incrementan los recursos que alimentan nuestra vida imaginativa. (p. 98)

*La dimensión productiva* contempla el desarrollo de capacidades para producir formas expresivas en cada uno de los lenguajes artísticos, por lo que Eisner (1998a) propone orientar

el aprendizaje a la consecución de cuatro tipos de habilidades:

*Habilidades en el tratamiento del material*; por cuanto uno de los retos de la creación es la transformación de la materia o medio expresivo, de manera que se le pueda conferir la idea que se desea expresar, por lo tanto es indispensable conocer las propiedades expresivas del material o vehículo expresivo y controlar las posibilidades y limitaciones que ofrece para manipularlo.

*Habilidades para percibir relaciones cualitativas entre la imagen deseada, las formas del entorno y las formas creadas en la propia obra*; puesto que en el proceso productivo no es suficiente manejar el material, sino que se requiere adquirir capacidades para observar la forma sensible que va emergiendo de su manipulación y así mismo controlarla para intensificar su capacidad expresiva, simbólica e innovadora.

*Habilidades para crear, articulando la forma deseada con las posibilidades del medio expresivo*; ya que una auténtica intención creadora requiere de la transformación simbólica de la propia experiencia. Al respecto, Eisner (1998a) sostiene que el valor del pensamiento creativo en la educación va más allá de la originalidad del producto, puesto que lo que se busca formativamente es desarrollar actitudes exploratorias en quien se enfrenta a la producción en el proceso creativo. Es así, que para crear se requiere romper con esquemas que limiten la expresión personal, mediante la exploración de efectos y resultados en la manipulación del vehículo con el que se desea expresar la idea. Con respecto al desarrollo de la creatividad, este autor advierte que si bien los niños atraviesan por estadios generales básicos de representación, la función del maestro deberá ir más allá de ofrecer materiales y estímulos, para que estos puedan avanzar en el dominio de las formas con las que desean expresarse.

*Habilidades para componer*; se refieren a lograr una organización espacial, estética y expresiva, pues afirma Eisner (1998a) que para crear formas artísticas se requiere conseguir cierta *totalidad* cohesionadora y esto exige prestar atención a las relaciones entre las formas, que por lo general tienden a percibirse de manera aislada —solución local y no de conjunto—. Eisner sugiere que, por cuanto la obra o práctica artística debe funcionar

como totalidad, se precisa sopesar el conjunto de relaciones entre las formas que la constituyen. La anterior es una tarea compleja que debe iniciarse de manera gradual en el aprendizaje artístico y en la que profesor de arte es de gran ayuda para ampliar la comprensión del trabajo que se está realizando. Cuando logra combinarse la capacidad de *ver* con la de *hacer* —las formas que se están logrando—, se hace posible la creación de una totalidad visual estéticamente satisfactoria.

*La dimensión crítico-cultural* está relacionada con la dimensión perceptiva, pero va más allá al demandar una atención especial a la comprensión de las obras o productos del trabajo artístico en el ámbito de la cultura. Por lo tanto se requiere desarrollar habilidades para dialogar con estas producciones y conferirles significado. De acuerdo con Eisner (1998a), una de las intenciones centrales de la producción artística es la de afectar, es decir, provocar una respuesta en el espectador. Por lo cual, el aprendizaje artístico también deberá contemplar el desarrollo de capacidades para disfrutar de las obras propias y de los demás, apreciarlas, valorarlas y conferirles significado. Para tal propósito, este autor señala seis habilidades a desarrollar: asociación experiencial; comprensión temática, simbólica, formal, procedimental y, una última muy importante, comprensión contextual, que demanda la adquisición de elementos conceptuales, de orden histórico y cultural, que posibiliten la acción valorativa de la experiencia perceptiva, de modo que esta logre trascender el nivel del gusto ingenuo y resulte genuinamente significativa. Estos procesos del aprendizaje artístico se sintetizan en la figura 7.

En la convicción de que el objeto de estudio de la educación artística ha de ser el desarrollo del pensamiento artístico, Eisner (1998a) sostiene que este debe ser beneficiado por la enseñanza, entendiéndolo como un tipo de inteligencia cualitativa que puede potenciarse al optimizar las condiciones del aula. Es así como en su artículo “Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales” (2002b), propone lo siguiente para cualificar la acción educativa: 1) el *sentido de la finalidad*, como motivador principal para el trabajo artístico, pues se requiere tener algo que decir para ser expresado, más allá de la obligación de la tarea; 2) la importancia de *enfrentarse a*

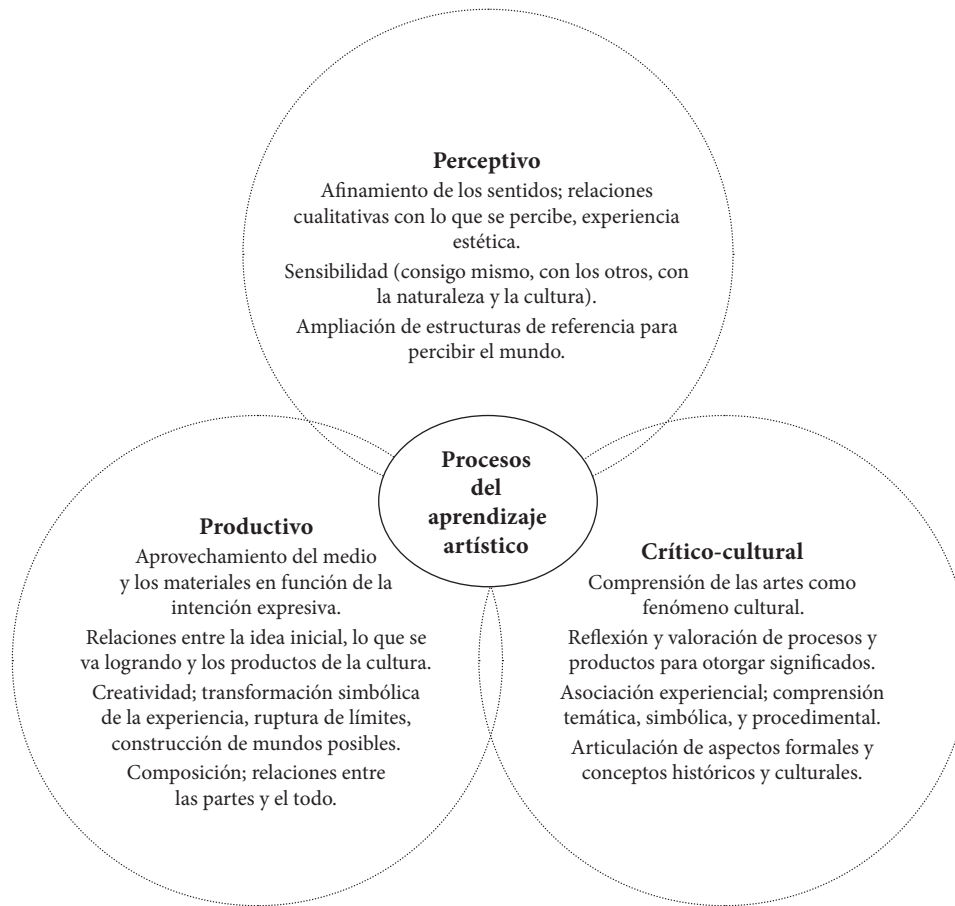


Figura 7. Procesos de aprendizaje artístico, según Elliot Eisner

*restricciones en el trabajo artístico*, constituyéndose en retos para alcanzar el objetivo, lo cual es contrario a la creencia acerca de que de la expresividad desenfrenada e irreflexiva se moviliza la creatividad; 3) *atender a la cualidad expresiva de la forma*, para lo cual es necesario implicarse en formas artísticas de pensamiento, en el uso de las cualidades de la forma que posibiliten materializar una expresión auténtica; 4) la *continuidad y profundidad en los programas curriculares*, a diferencia de la dispersión en variados proyectos y materiales; 5) el *afianzamiento de habilidades técnicas*, de modo que una vez apropiadas permitan la concentración en la forma y sustancia de la acción expresiva; 6) la *enseñanza para la transferencia de conocimientos* entre diferentes campos, pues no solo se requiere desarrollar las capacidades de ver, crear y comprender, sino también de aplicarlas a un mundo más amplio; 7) la importancia de *participar en proyectos grupales que impliquen la capacidad crítica*, permitiendo oportunidades de análisis de los trabajos propios y de sus compañeros, y 8) *entender la evaluación como condición necesaria* para una enseñanza y aprendizaje responsables, al favorecer que los estudiantes reflexionen sobre sus procesos y progresos, siendo capaces de comprender lo que hacen. Estas condiciones, según Eisner (2002b), requieren de la “artisticidad” de la enseñanza, puesto

que el profesor ha de ser un diseñador de situaciones moduladas para ser apropiadas por cada estudiante. Veamos, a continuación, estas consideraciones a la luz del proyecto Kettering desarrollado bajo el liderazgo de Eisner en la Universidad de Stanford.

### *El proyecto Kettering: un ejercicio curricular para el aprendizaje artístico*

El tema de la estructuración del currículo constituyó una preocupación central para el profesor Eisner, quien realizó importantes aportes, en particular al currículo de educación artística. Eisner sostiene que el currículum constituye “una serie de actividades diseñadas para que el estudiante se comprometa con cierto contenido del que se pretende obtener consecuencias educativas” (1998a, p. 139), al considerar que la adquisición de habilidades en cualquier campo del conocimiento requiere de continuas oportunidades para su afianzamiento. Es por ello que este autor se lamenta de la creencia de muchos profesores de artes acerca de que ofrecer una serie de eventos independientes estimula el interés de los estudiantes, más lo que en realidad ocurre es que logra confundirlos, limitando los tiempos que estos requieren para enfrentarse a las demandas que determinado proyecto les exige.

Para Eisner (1998a), el proceso de estructuración y desarrollo del currículo debe garantizar la *continuidad* y *secuencialidad* del aprendizaje. La continuidad alude a la selección y organización de actividades que hacen posible a los estudiantes la utilización de las habilidades adquiridas, además de exigir que estas actividades de aprendizaje tengan una frecuencia de intervalos cortos, de modo que permitan la concentración en los proyectos evitando la dispersión de los estudiantes. La secuencialidad se refiere a “la organización de actividades que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan” (p. 146). En correspondencia, las actividades de aprendizaje reclaman un lugar central en el currículo, debido a que representan el vehículo diseñado para que los escolares exploren y aprendan aquello que pueda tener un valor educativo, por lo tanto es necesario atender a la significación de las actividades que se planean en correspondencia con las anteriores

y las próximas, de modo que en su relación se logre continuidad en el aprendizaje. También es necesario que el profesor valore el nivel de complejidad de la tarea que los estudiantes han de enfrentar en función de sus competencias, con el propósito de evitar frustraciones. Finalmente, conviene determinar el valor de transferencia de la actividad para que esta pueda ser relacionada con el acontecer de la clase o del contexto en que se da.

Más que referirnos a la teoría curricular<sup>36</sup> de Eisner, consideramos pertinente destinar unas líneas para apreciarla desde el modo como es puesta en práctica en la planeación y desarrollo del proyecto Kettering, orientado a apoyar el aprendizaje artístico. Este proyecto tuvo lugar durante los años setenta en la Universidad de Stanford, con financiación de la Fundación Charles F. Kettering, bajo el liderazgo de Elliot Eisner y con la colaboración de un grupo de sus estudiantes del nivel universitario. Kettering fue un proyecto pionero en el campo de la educación del arte visual, en el esfuerzo de ofrecer un currículo destinado a escolares de la enseñanza básica, organizado secuencialmente en relación con los dominios del aprendizaje artístico (perceptivo, productivo y crítico-cultural). Junto con el currículo, este proyecto elaboró un material educativo de apoyo a los profesores, consistente en: recursos conceptuales, metodológicos y materiales educativos, que pudieran utilizarse en la clase, y que ayudaran a los niños a aprender arte con calidad estética y expresiva, a responder de forma estética al mundo visual y a comprender el papel y las funciones de las artes visuales en las culturas.

Como primera tarea, el proyecto se preguntó por aquello que debían desarrollar en las unidades del currículo, para lo cual se soportó en la conceptualización de Eisner (1998a). El aprendizaje artístico no se da de manera natural y por lo tanto se enseña y se aprende, adicionalmente ha de desarrollar aquello que es propio del arte pues, aunque las artes pueden aportar a diversos propósitos como: “salud mental, aprendizaje voluntario, desarrollo general de capacidades creativas, aportación de ejemplos de ideas para proyectos de

36 La cual puede consultarse en el capítulo 6 de su libro *Educación la visión artística* (1998) y de modo más amplio en la publicación *Cognición y currículo* (1992).

ciencias sociales [...] las cualidades que solo pueden ofrecer las artes visuales son la más valiosa aportación para la educación de los niños” (p. 155) y, finalmente, este aprendizaje no es unidimensional, sino que atiende a tres procesos o dominios del pensamiento artístico: percepción, producción y reflexión crítico-cultural, que consisten en:

Las habilidades y sensibilidades necesarias para producir arte visual, la capacidad de responder sensiblemente a la forma visual realizada por el hombre y por la naturaleza y la capacidad de apreciar —mediante la comprensión— las funciones que realiza el arte en la experiencia cultural del hombre. (p. 155)

Inicialmente, se consideró la responsabilidad que entraña la estructuración del currículo dirigido a una comunidad educativa, por lo que había que resolver un plan básico que permitiera a los docentes definir las unidades y actividades concretas y unos espacios (aulas o talleres), con suficiente capacidad de adecuación para servir a los propósitos educativos. Para lograr una buena planificación se atendió, de modo principal, a los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, además de ofrecer materiales de apoyo tanto a profesores como a estudiantes. En lo que respecta a la evaluación, esta se entendió como un lugar de reflexión sobre los progresos de los aprendices, por lo que había que desarrollar instrumentos formales para realizarla, pero también modos informales de valoración.

Con base en estas premisas, el proyecto Kettering definió nueve categorías estructurantes para su currículo: 1) *dominio*: perceptivo, crítico-cultural y productivo; 2) *concepto o modo*: los conceptos se utilizarían en las unidades de aprendizaje referidas a los dos primeros dominios, mientras que el modo —técnica o tipo de abordaje— se utilizaría para este último; 3) *principio o medio*: de igual manera, entendiendo que los conceptos contienen principios, mientras que el modo se soporta en los medios para producir; “por lo tanto, un profesor que trabajase con el *currículum* Kettering sabría en qué dominio estaba trabajando, así como el concepto o modo que utilizaría y el principio o material en el que se centraría” (p. 157); 4) *base lógica*: consistente en una guía para el profesor con la justificación de lo que se propone en cada lección; 5) *objetivo*: el cual puede ser de carácter educativo o expresivo, según el caso, el primero describe lo que los estudiantes han de ser capaces de realizar al finalizar la lección, mientras que el objetivo expresivo describe una situación en la que el estudiante puede expresarse de forma personal utilizando las habilidades adquiridas; 6) *actividad motivadora*: destinada a captar el interés de los estudiantes sobre la lección, a animarles a pensar o a explorar aspectos del arte que puedan ser relevantes en el aprendizaje; 7) *actividades de aprendizaje*: para lo cual se ofrecían varias posibilidades, de modo que el profesor pudiera elegir, como también la opción de adecuarlas a las necesidades de la clase o de proponer otras; 8) *medios educativos*: los cuales difieren de los materiales que los estudiantes manipulan para expresarse, puesto que son construidos con intencionalidades didácticas, asunto que ha sido poco usual en la educación artística; es así que se dieron a la tarea de elaborar una amplia gama de materiales educativos —diapositivas, transparencias, reproducciones, entre otras,— hasta completar un número de 700 piezas, organizadas en cajas y codificadas según las lecciones en las que era más pertinente su uso, y 9) *procedimientos de evaluación*: a manera de sugerencias para ayudar a los profesores a valorar la eficacia de los procesos y los resultados del aprendizaje.

Probablemente nos hemos extendido en lo que el lector puede considerar un asunto pedagógico o, mejor, de orden didáctico, más la pretensión de esta ejemplificación ha

sido la de reflejar, en la práctica, las consideraciones teóricas de Eisner (1998a), en lo que concierne al aprendizaje artístico. En este sentido, consideramos que nos mantenemos en la línea que nos orientan las epistemologías de la educación artística, como es comprender tales configuraciones en la construcción de conocimiento en el campo, y ello implica atender a los asuntos pedagógicos en el orden de la enseñanza y aprendizaje de las artes. Elliot Eisner junto con Howard Gardner, a quien nos referimos a continuación, son los teóricos que más han abonado a la constitución del campo, desde la perspectiva cognitiva.

### Las investigaciones de Howard Gardner: consecuencias para la educación de las artes

Howard Gardner (1943)<sup>37</sup> es profesor e investigador de la Universidad de Harvard, reconocido principalmente por sus investigaciones en neuropsicología y en psicología evolutiva y cognitiva. Su interés por la cognición lo llevó a formular la *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, en la que sostiene que no existe una inteligencia única, sino tipos distintos de inteligencias que marcan las capacidades de los seres humanos y sus variados modos de pensar y de actuar, por lo que las nombra con el calificativo de *múltiples*, para aludir a una expresión plural que responde a la diversidad de las capacidades humanas.

Las investigaciones de Gardner, basadas en su trabajo empírico con población de niños, con y sin discapacidad y de adultos con daños cerebrales, le permitieron entender que la vida humana se relaciona

con varios tipos de inteligencia.<sup>38</sup> De las personas que sufrieron daño cerebral, este autor comprendió lo relevante que resultan las distintas zonas del cerebro con respecto a diferentes capacidades que se pierden cuando se sufre una lesión; mientras que en su trabajo con niños observó que sus capacidades varían, siendo muy buenos en una o varias áreas mientras que en otras no. Ello fue la clave para preguntarse por las diferencias y niveles de desarrollo de estas habilidades, lo cual le llevó a advertir que la concepción de inteligencia que hasta entonces se tenía<sup>39</sup> era limitada; puesto que se concebía como una facultad única y genérica para todos los seres humanos, calculable a través de pruebas que —focalizadas en habilidades de razonamiento lógico— establecen rangos de coeficiente intelectual.

Gardner ha escrito numerosos libros, producto de sus investigaciones, de los cuales se mencionan los más relacionados con el tema en cuestión: *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (1983), *Educación artística y desarrollo humano* (1994), *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad* (1995), *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva* (1996), *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad* (1997), *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas* (1997), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (1998), *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender* (2012) y *El desarrollo y la educación de la mente* (2012). El trabajo investigativo de Gardner ha sido de tal repercusión, que le ha hecho merecedor de variadas distinciones: el Premio Grawemeyer de la Universidad de Louisville; el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales; el premio de la Fundación John D. & Catherine T. MacArthur, y más

37 Investigador estadounidense, de familia judía. Desde temprana edad se interesó por los libros, el piano y otras expresiones de las artes. En su juventud se acercó a las ciencias sociales, lo que le llevó a elegir la Psicología como profesión, que realizó en la Universidad de Harvard como destacado estudiante. Continuó sus estudios de doctorado en la misma línea y de posdoctorado en Neuropsicología. Influenciado por las teorías del desarrollo evolutivo de Piaget y psicoanalítica de Erikson orientó sus investigaciones a profundizar en el desarrollo cognitivo de los seres humanos, realizando significativos aportes a la comprensión de la mente y a los modos como se construye el conocimiento. La mayor parte de su vida ejerció como profesor e investigador de la Universidad de Harvard en donde desarrolló el Proyecto Zero y otros proyectos derivados.

38 Esto, porque para Gardner la inteligencia comprende la capacidad para resolver problemas y crear productos culturales, relacionando inteligencia con creatividad, en un sentido amplio.

39 En la primera mitad del siglo xx las pruebas de inteligencia fueron el instrumento más idóneo para medir el coeficiente intelectual, mediante pruebas estándar que demandan operaciones de razonamiento lógico, como son las capacidades para asimilar y elaborar información.

de 26 títulos honoríficos de universidades de Estados Unidos, Bulgaria, Chile, Grecia, Israel, Irlanda, Italia y Corea del Sur.

En su libro, *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (1983; 2001), Gardner expone su teoría en la que identifica inicialmente siete tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, además de las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Posteriormente Gardner propone una nueva inteligencia, la naturalista.<sup>40</sup> Estas inteligencias son habilidades cognoscitivas que todos poseemos en mayor o menor grado y que trabajan juntas, aunque como entidades semiautónomas, conforme a la naturaleza dinámica del intelecto. Cada persona desarrolla unas más que otras, pero ello no depende solamente de factores psicogenéticos; puesto que también las diferentes culturas o grupos sociales inciden en su desarrollo al asignarles variados énfasis. A continuación, se ofrece una sucinta descripción de cada una:

*Inteligencia lingüística*, capacidad para dominar el lenguaje y la comunicación. Esta inteligencia no solo incluye el lenguaje oral, sino también la escritura y la gestualidad. Se aprecia en los sujetos con facilidad para escribir, leer, contar cuentos, entre otras.

*Inteligencia lógico-matemática*, habilidad para razonar de manera deductiva, pensar proposicionalmente y resolver problemas matemáticos. Se aprecia en los sujetos que muestran especial facilidad para las operaciones aritméticas, los juegos de estrategia y los experimentos matemáticos.

*Inteligencia espacial*, también conocida como visual, es la capacidad para realizar observaciones del mundo y los objetos desde diferentes perspectivas y para crear imágenes mentales que permitan resolver problemas espaciales. La inteligencia espacial se desarrolla también en personas ciegas, por lo que esta capacidad no se limita a la visión. Se destaca en los sujetos con facilidades para resolver rompecabezas, juegos constructivos y ajedrez. Además, se refleja en las personas profesionales o empíricos de las artes visuales como pintores, diseñadores, escultores, fotógrafos y cineastas.

*Inteligencia musical*, consistente en capacidades para reconocer sonidos, melodías, tocar instrumentos musicales, cantar, leer notación musical o componer piezas musicales con facilidad. Para Gardner en todas las personas existe una inteligencia musical, caracterizada por la capacidad de reconocer y componer tonos y ritmos musicales, pero hay quienes son mayormente aventajados.

*Inteligencia corporal o cinestésica*, consiste en la capacidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales, la coordinación del movimiento y la expresión de las emociones. Se aprecia en sujetos con marcadas habilidades para realizar actividades que requieren rapidez, flexibilidad, coordinación óculo-manual, fuerza y equilibrio, como en el caso de bailarines, actores o deportistas.

*Inteligencia intrapersonal*, se caracteriza por la capacidad para comprender y controlar el ámbito interno de las emociones: conocerse a sí mismo, sus reacciones, su vida interior y reflexionar sobre ellos. Se aprecia en sujetos que gozan de equilibrio emocional.

---

40 Más adelante Gardner consideró la inteligencia existencial, pero no avanzó en desarrollos al respecto por carecer esta de un área focalizada del cerebro, como una de las condiciones de su taxonomía.

*Inteligencia interpersonal*, se refiere a la habilidad de comprender los sentimientos de los demás, de discernir sus emociones e intenciones, e interpretar sus palabras o gestos con respecto a sus intencionalidades. Se aprecia en sujetos con capacidades de establecer relaciones comunicativas y de liderazgo con los demás.

*Inteligencia naturalista*, alude al entendimiento del entorno natural y la observación científica de la naturaleza, visible en capacidades de su observación, experimentación y reflexión, y en el interés por identificar los elementos del ambiente y utilizarlos. Este tipo de inteligencia es característico en biólogos, botánicos o expedicionarios.

Pese a la repercusión mundial que tuvo la Teoría de las Inteligencias Múltiples al oponerse a la comprensión de la inteligencia como una facultad genérica, legitimada por la comunidad científica, provocó no pocas críticas. Aunque la teoría tuvo especial acogida en el campo educativo, su aplicación en la práctica fue susceptible de distorsiones, por lo que Gardner da respuesta y mayor claridad sobre algunos tópicos en las publicaciones: prólogo, sexta reimpresión, de *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (2001) y, de modo particular, en *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (1995), en la cual se propone profundizar sobre las implicaciones de su teoría. Veamos a continuación, las aclaraciones que Gardner realiza sobre algunos de estos asuntos problemáticos:

En lo que respecta a la crítica de algunos psicólogos acerca de que la Teoría de las Inteligencias Múltiples se centra más en la descripción de las inteligencias que en su definición, Gardner (2001) rechaza una definición cerrada de inteligencia que pueda dar lugar a exclusiones, más cuando su comprensión ha de ampliarse con el avance en los estudios en torno a esta, de modo que tendría poco sentido fijar límites inherentes al logro intelectual. No obstante, la inteligencia para Gardner (2001) se refiere a una competencia de la mente que domina un conjunto de habilidades para resolver problemas, ya sean genuinos o cotidianos y, cuando sea apropiado, para la creación de un producto. Además, para este autor, si bien una inteligencia proviene de determinadas especificaciones biológicas y psicológicas, también debe dominar la potencia para

encontrar o crear problemas de cierta importancia dentro de un contexto cultural, estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento. Por lo anterior, “[...] un prerrequisito para una teoría de las inteligencias múltiples, como un todo, es que abarque una gama razonablemente completa de las clases de habilidades que valoran las culturas humanas” (p. 62). Para este investigador, concebir la inteligencia como una única capacidad mental no la explica en su totalidad, por cuanto ella responde a la diversidad de habilidades y capacidades mentales que permiten ordenar los pensamientos y coordinarlos con las acciones, todo lo cual difiere en los sujetos. Las inteligencias corresponden a un potencial psicobiológico que procede tanto de la mente como del cerebro y que permite resolver problemas.

Sobre la tendencia de algunos entusiastas del campo educativo a equiparar las inteligencias con los estilos de comportamiento, de aprendizaje, de trabajo, etc., Gardner (2001) se muestra en desacuerdo, puesto que las primeras refieren a una potencia mental en un área determinada, mientras estos últimos responden a las preferencias de actuación de un individuo según su personalidad. Las inteligencias se vinculan específicamente con los contenidos de información que existen en el mundo: información numérica, información espacial, información acerca de otras personas, etc., mientras que las distinciones de estilo, más allá del contenido, se dirigen a aspectos de la personalidad que se manifiestan en el modo como se acomete algún tipo de trabajo, como pueden ser: impulsivo, emotivo, analítico, entre otros. En esta circunstancia, los estilos requieren ser interpretados desde otro tipo de categorías analíticas y su correspondencia con las inteligencias requiere de nuevas investigaciones. También Gardner se muestra categórico al rechazar la caracterización que se hace de las personas conforme a un solo tipo o perfil de inteligencia aclarando que aunque en un momento de la vida se puedan manifestar determinadas inteligencias, ello puede cambiar de acuerdo con las influencias culturales que inciden en el desarrollo de otras, como es el caso del impacto que ha tenido el método de aprendizaje Suzuki en el desarrollo de la

inteligencia musical de los niños, como resultado de los recursos que la sociedad japonesa decidió invertir en este propósito.

Otras inquietudes provienen de quienes preguntan sobre los asuntos que llevaron a este investigador a decidir sobre esta clasificación de las inteligencias, y no a otra, a lo que Gardner (2001) responde que cada una de estas obedece a una serie de criterios que estableció en su método investigativo, al que nos referimos a continuación acudiendo a la síntesis realizada por Nadal (2015, p. 124) sobre los parámetros que ha de cumplir cada una de estas inteligencias:

1. Responder a unos antecedentes, en específico cumplir con la condición de tener fuertes raíces en la evolución de los seres humanos e incluso en la evolución de otras especies.
2. Poder dissociarse de las demás inteligencias si se produce un daño cerebral, mientras que las demás capacidades se mantienen.
3. Disponer de unos procesos mentales identificables a la hora de procesar una información determinada, ya que cada inteligencia activa unos núcleos cerebrales concretos.
4. Obedecer a un sistema de codificación simbólico cultural, como por ejemplo el lenguaje, la pintura y las matemáticas.
5. Tener una trayectoria de desarrollo diferenciada, dando la posibilidad al individuo de llegar a un nivel de experticia.
6. Ha de ser observable en niveles particularmente altos de desarrollo, en contraste con bajos niveles de desarrollo de otras capacidades, como en el caso de personas excepcionales y niños prodigio, así como de las personas que manifiestan el síndrome de sabios idiotas.
7. Distinguirse de otras inteligencias a través de tareas psicológicas experimentales, hecho que posibilita a un individuo llevar a cabo dos actividades distintas de manera simultánea sin que se interfieran la una con la otra.
8. Contar con el apoyo de las pruebas psicométricas, al evidenciar una correlación entre tareas que implican una misma inteligencia y demostrar ausencia de esta correlación en tareas que evalúan inteligencias distintas.

Son numerosas las cuestiones a las que responde Gardner (1995) con clara argumentación, más lo que aquí nos interesa es la repercusión de su Teoría de la Inteligencias Múltiples en relación con la educación de las artes, por lo que cabe citar sus apreciaciones a la pregunta ¿se puede hablar de inteligencia artística?

[...] Ninguna inteligencia es inherentemente artística, o no artística. Más bien las inteligencias funcionan de forma artística (o no artística) en la medida en que explotan ciertas propiedades de un sistema simbólico. Un individuo que utiliza el lenguaje de forma corriente, explicativa, como lo hago yo aquí, no está empleando la inteligencia lingüística de forma estética. Por otro lado, si se usa el lenguaje de forma metafórica, expresiva o de manera que llame la atención por su sonido o por sus propiedades estructurales, entonces está usándose de forma artística. [...] El que una inteligencia sea utilizada de forma artística es una decisión tomada por el individuo o por la cultura. (Gardner, 1995, pp. 61-62)

La diversificación del desarrollo cognitivo que contiene la Teoría de la Inteligencias Múltiples explica su repercusión en el ámbito educativo. Al entender las inteligencias como un conjunto de capacidades que se pueden mejorar con la práctica y la experiencia, esta

teoría ha impactado considerablemente la mejora de la educación movilizándolo a los educadores a repensar los currículos y a explorar nuevas maneras de enseñar, conforme a la diversidad de matices que presentan las capacidades de los estudiantes, abriendo camino a nuevas experiencias que se configuran al tener en cuenta las distintas inteligencias.

En particular, esta teoría ha planteado no pocos desafíos al tema del aprendizaje, pues al dejar de considerar que la inteligencia responde a un parámetro universal se entiende que cada sujeto tiene variaciones en el desarrollo de sus inteligencias y, como tal, un perfil de inteligencia propio. En este sentido, el aprendizaje como su evaluación, deben pensarse con respecto a las capacidades individuales de los estudiantes además de otros aspectos como la diversidad cultural y el contexto, en tanto estos son potenciadores de las capacidades de las personas; todos estos son aspectos que bien pueden responder a las condiciones que demanda la enseñanza en el siglo XXI, en cuanto a aceptar la diversidad y establecer principios de equidad.

Es a propósito de las implicaciones educativas de la Teoría de la Inteligencias Múltiples que la actividad investigativa de Gardner toma un giro significativo, involucrándose en el proyecto Zero de la Universidad de Harvard, propuesto por Nelson Goodman en 1967 y desarrollado durante varias décadas por Gardner junto con colaboradores, como Perkins y Wolf, más un número considerable de investigadores. En sus inicios, Zero se creó con el propósito de estudiar los modos como se manejan los sistemas simbólicos en las artes y, desde allí, lograr mayores comprensiones con respecto a su aprendizaje.<sup>41</sup> Posteriormente, sus estudios se orientan a las aplicaciones educativas de las inteligencias múltiples, tanto en los proyectos de la escuela como en la investigación formal. A lo largo de los años, este proyecto ha ampliado su campo de interés a otras disciplinas, estudiando el uso de las inteligencias múltiples para lograr una pedagogía más personalizada

en coherencia con sus diseños de evaluación, además de la configuración del modelo de “Educación para la comprensión”, y otros esfuerzos interdisciplinarios en la educación.

Veamos de forma sucinta lo que el proyecto Zero aportó a la enseñanza de las artes, de modo diferente al enfoque de *educación artística basada en la disciplina*,<sup>42</sup> pues si bien ambos se inscriben en el cognitivismo y se desarrollaron por la misma época, es a partir de este proyecto como Gardner logra configurar un enfoque propio para la educación artística, del cual se destacan algunos principios metodológicos que difieren sustancialmente de los enfoques anteriores (1995, pp. 155-156):

1. Acercar a los estudiantes a los modos de pensar propios de los individuos relacionados con las artes, como, por ejemplo, los artistas y los críticos.
2. Hasta los diez años el acercamiento a las artes en cualquier lenguaje artístico debe estar centrado en las actividades de producción, de modo que los niños se relacionen activamente con los distintos materiales y medios.
3. Las actividades perceptivas, históricas y críticas deberán estar relacionadas con la propia producción de los niños, es decir que inicialmente deberán contextualizarse, para posteriormente lograr comprender la producción de los otros.
4. Los currículos han de ser impartidos por profesores conocedores sobre cómo se piensa en un medio artístico y con relación a la especificidad del modo artístico que se aprende (música, visuales, literatura, entre otras).
5. En lo posible, el aprendizaje artístico debe organizarse en torno a proyectos motivantes que tengan continuidad y duración, y que den cabida tanto a la creación como a la reflexión. Deben evitarse experiencias que solo se llevan a cabo una vez.
6. Los currículos han de diseñarse en perspectiva holista y sensible al contexto, evitando los objetivos simplistas, pues las artes implican una

41 El nombre de Zero proviene del interés por estudiar el campo de las artes desde una perspectiva cognitiva, pues según Goodman hasta entonces no se había avanzado nada, siendo este proyecto el punto cero, el de partida.

42 Modelo educativo que se configuró también de cara a las tendencias cognitivistas, al que nos referimos más adelante.

exposición constante a conceptos fundamentales como estilo, composición y género, y a otros problemas relacionados con lo que se quiere expresar y la intención compositiva para lograrlo; todo lo cual, requiere planificarse secuencialmente conforme a los niveles evolutivos de los estudiantes, pero de modo progresivo, no lineal; es decir, que se trata de profundizar en los aprendizajes desde una estructura curricular en espiral.

7. Las evaluaciones en las artes deben respetar el modo artístico que se aprende; por ejemplo, la música debe evaluarse a través de medios musicales y no a través de filtros del lenguaje o la lógica; deben poner a prueba las habilidades y conceptos que son básicos en el ámbito artístico.
8. El aprendizaje artístico no implica solamente habilidades y conceptos, puesto que son modos de expresión profundamente personales en los que los estudiantes se hacen sensibles a sus propios sentimientos y a los de los otros. Por lo tanto, requieren de vehículos educativos que les permitan explorar este tipo de reflexión personal.
9. El gusto artístico y los juicios de valor son asuntos complejos que, para su desarrollo, requieren de ambientes propicios para exponer las ideas y defender sus valores, pero siempre abiertos a la discusión y a entender puntos de vista alternativos.
10. La educación artística es demasiado importante para dejarla solo en manos de los llamados *educadores artísticos*; esta ha de ser una empresa educativa que incluya a los artistas y demás agentes del ámbito.
11. Aunque idealmente todos los estudiantes en el escenario escolar deberían estudiar todas las formas artísticas, esto es imposible si se quiere un acercamiento aceptable a alguna de ellas, pues de lo que se trata es de aprender a pensar artísticamente.

Como se mencionó anteriormente, en *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (1995), Gardner se propone revisar su teoría con respecto a los últimos avances de la ciencia y aportar al conjunto de desarrollos que suscitó en el ámbito educativo. Es así como la primera parte de este libro está dedicada a ampliar el concepto de inteligencias múltiples en la perspectiva de una versión madurada y a responder a un número importante de cuestiones sobre las inquietudes que ha provocado, además de referirse a la relación de las inteligencias con otras capacidades humanas. La segunda parte de esta obra está dedicada al tema de la educación de las inteligencias y sus implicaciones curriculares, lo cual ejemplifica con algunos proyectos educativos basados en su teoría: Spectrum, Key School y Arts Propel, en los cuales nos detendremos por considerarlos ejemplificadores, en su intención de situar la teoría en la práctica. La tercera parte de este libro puntualiza en el tema de la evaluación de las inteligencias, mientras que el último capítulo presenta una visión prospectiva.

El proyecto *Spectrum* es una investigación a largo plazo, que contó con varios colaboradores del proyecto Zero. Se dirigió a una población de niños de preescolar asumiendo que todo niño tiene el potencial para desarrollar competencias en una o varias áreas y que en edades tempranas pueden detectarse sus inclinaciones con mayor autenticidad, además de otras ventajas como la plasticidad de su cerebro y la flexibilidad del currículo en este nivel. Este proyecto busca que el ambiente educativo del aula esté rodeado, cada día, de materiales atractivos que inviten al uso de las diferentes clases de inteligencias; aunque estos ambientes no están etiquetados para cada una de ellas, sino que, más bien, incorporan roles sociales como: el rincón del naturalista, el de los cuentos, de las construcciones, etc.; ambientes que estimulan la autonomía y

desarrollan el potencial para el crecimiento cognitivo y personal. Pasado un año, los niños han tenido la oportunidad de explorar en los diversos ambientes y el maestro ha observado directamente sus intereses y habilidades; adicionalmente, se han diseñado juegos específicos con sus receptivos protocolos para recoger una información más sistemática. Al final del curso, el equipo investigador analiza esta información y elabora un informe para los padres, en el cual se describe el perfil de cada niño, sus potencialidades, deficiencias y recomendaciones para trabajar en casa, preservándose de imponer patrones rígidos o abstractos.

El proyecto *Key School* se desarrolló en una escuela primaria de Indianápolis, cuya iniciativa partió de un grupo de ocho maestros interesados en implementar la Teoría de la Inteligencias Múltiples en su currículo; para ello, contaron con el acompañamiento periódico de Gardner y su equipo. Una vez avanzó este proyecto mostró resultados interesantes. Al asumir como principio que las inteligencias múltiples de cada niño debían estimularse diariamente, el currículo propicia actividades regulares para el desarrollo de estas, además de otros espacios para el desarrollo de las áreas estándar. Tres de sus prácticas resultaron clave: los talleres, los encuentros con la comunidad y los proyectos.

Con respecto a los *talleres*, los niños eligen uno de su interés, lo que les permite aprender en un ambiente más natural interactuando con chicos de otras edades y a lado de un profesor experto en el oficio o disciplina. Los *vínculos con la comunidad* se propician una vez por semana a través de un especialista externo que, por lo general, es un padre de familia quien explica a la comunidad sobre su ocupación u oficio, preferiblemente articulado con un tema actual. Los *proyectos de los estudiantes* constituyen la práctica más importante para lo cual la escuela presenta, cada diez semanas, una selección de temas suficientemente potentes vinculados con problemas de la vida real, de los cuales cada estudiante elige tres a desarrollar en el año. Estos proyectos cuentan con el acompañamiento del profesor quien les ayuda a aclarar sus ideas o les sugiere recursos, cuidando no ser directivo y estimulando la conciencia de cada estudiante sobre lo que desea realizar y sobre

el proceso que está desarrollando. Los proyectos finalizados se socializan con los compañeros de clase, refiriéndose a su génesis, objetivos y problemas planteados, como también con respecto a posibles implicaciones futuras; seguidamente responden a las preguntas que los proyectos suscitan en sus compañeros y profesor. Finalmente, es de mencionar el registro que los estudiantes han de llevar sobre cada proyecto, el cual es grabado en vídeo, siendo cada *carpeta de procesos* un material importante para apreciar el desarrollo artístico de cada estudiante, en torno a los siguientes tópicos: el perfil individual, el dominio de hechos, las habilidades y los conceptos, la calidad del trabajo, la comunicación y el nivel de reflexión alcanzado sobre sus propios procesos (metacognición).

*Arts Propel* es un proyecto derivado del proyecto Zero, que arriesga situar la teoría en el escenario de la práctica. Fue proyectado para su aplicación en los últimos niveles de la primaria y en la secundaria, se enfocó en tres modos artísticos: música, artes visuales y escritura creativa. Inicialmente el objetivo del proyecto consistió en diseñar un conjunto de instrumentos para evaluar los aprendizajes en las artes, pero Gardner y sus colaboradores advirtieron que primero era indispensable familiarizar a los estudiantes en el manejo de los materiales, sus posibilidades y limitaciones para luego proceder a evaluar las competencias adquiridas. Es así como el proyecto tomó el rumbo de exploración metodológica:

Comenzamos intentando diseñar los tipos de competencia que pretendíamos medir en nuestros estudiantes. Decidimos trabajar en tres formas artísticas: música, arte visual y escritura creativa. Y decidimos observar tres tipos de competencia: la producción (composición o interpretación musical, pintura o dibujo, escritura imaginativa o creativa); la percepción (efectuar distinciones o discriminaciones dentro de una forma artística “pensar” de forma artística; y la reflexión (alejarse de las propias percepciones o producciones o de las de otros artistas e intentar comprender los objetivos, los métodos, las dificultades y los efectos conseguidos). (Gardner, 1995, p. 156)

El acrónimo *Propel* obedece a las tres competencias que se busca desarrollar en los estudiantes: producción, percepción y reflexión. La letra “I” se refiere a lo relacionado con el aprendizaje (*learning*). Según señala Gardner (1995), esta metodología requiere contar con profesores conocedores, capaces de traducir a ambientes de aprendizaje potencialmente significativos la adquisición de estas competencias. Para conseguir su propósito, el proyecto Propel diseñó dos vehículos educativos: *los proyectos de especialidad* y *las carpetas de procesos*. Los primeros, consisten en unidades didácticas suficientemente motivadoras para cada forma artística que ofrecen exploraciones en aspectos centrales, como es el caso de la composición o la biografía de una obra, en las artes visuales; en ambos casos, los estudiantes tienen oportunidad de un proceso gradual que va desde acercamientos intuitivos para luego profundizar en actividades de observación de obras, y también del entorno, hasta decidir sobre lo que quieren realizar, y seguidamente proceder a su ejecución, siempre atentos a la manipulación de materiales, medios y conceptos que les permitan concretar su expresión; todo ello, acompañado de actividades de: reflexión, socialización de las producciones, argumentación, discusiones grupales, valoración crítica y, finalmente, la escritura del propio proceso en una hoja de trabajo (a manera de introspección). Paralelamente, el docente lleva una hoja de evaluación en la que toma nota de sus observaciones con respecto al proceso de cada estudiante.

*La carpeta de procesos* es el segundo vehículo educativo, con gran potencia didáctica. A diferencia de las carpetas de artistas que compilan sus obras terminadas, aquí se trata de acopiar cuanto se considere significativo al proceso de cada estudiante: bocetos; sus propias críticas y las de los demás; las obras finalizadas y también el registro de trabajos de otros, que guardan alguna relación con el proyecto actual. Lo que se espera del estudiante es que cada vez refleje una mayor conquista de la autonomía con relación a su proceso, garantizando un mayor nivel del aprendizaje. Estas carpetas pueden evaluarse desde variadas dimensiones relativas a las competencias del aprendizaje artístico, en relación con:

La conciencia del estudiante acerca de sus propias fuerzas y sus propias debilidades; su capacidad para reflexionar con precisión; su habilidad para construir a partir de la autocrítica y para utilizar las críticas de los demás, su sensibilidad hacia sus propios hitos evolutivos; su habilidad para utilizar de forma productiva las lecciones procedentes de los proyectos de especialidad; su capacidad para descubrir y resolver nuevos problemas; su habilidad para relacionar los proyectos actuales con los emprendidos con anterioridad y con los que espera emprender en el futuro; su capacidad para moverse con comodidad y de forma adecuada desde una postura o función estética a otra. (Gardner, 1995, p. 161)

### *Las investigaciones de Gardner sobre el desarrollo artístico*

En *Educación artística y desarrollo humano* (1994), obra publicada con el patrocinio del centro Getty para las artes, Gardner recoge las comprensiones logradas durante más de 20 años sobre el desarrollo humano y las contribuciones de estos estudios a la educación artística. Como punto de inicio se ubica en la dimensión valorativa que se le otorga a la enseñanza del arte en las diferentes culturas, ejemplificando cómo las culturas china y estadounidense “ejercen influencias significativamente diferentes en el modo en que los estudiantes enfocan los problemas y dan forma a los productos” (p. 22), pues mientras en la primera su objetivo es el dominio de la

técnica tradicional, en esta última es favorecer la libre expresión, ignorando otras posibilidades como son comprender e interpretar las artes.

Con esta postura de entrada, Gardner declara abiertamente sus consideraciones sobre la conveniencia de revisar los parámetros que hasta entonces se habían propuesto sobre el desarrollo, puesto que las investigaciones recientes evidencian que

[...] los periodos de aprendizaje y las formas de dominio resultan ser más flexibles de lo que se había pensado. Y con todo cabe que continúen habiendo determinados “suelos” en los que se puede aprender a una edad específica, del mismo modo que una determinada “especie” influye en el modo como se aprenden las materias. (1994, p. 22)

Con ello no niega que los seres humanos muestren determinadas constantes en lo que respecta a sus niveles de apropiación de la información, pero existen otras variables relacionadas con sus diferencias individuales, y con las oportunidades de aprendizaje que les ofrecen las diversas culturas o grupos sociales. Ante esta gama de consideraciones, Gardner se pregunta qué principios del desarrollo deberían tenerse en cuenta para entender qué y cómo pueden enseñarse las artes y cómo evaluar sus aprendizajes:

Contra esta información de fondo se deben formular las políticas en educación artística de modo consecuente con los valores a los que se adhiere una cultura. Debería ser posible idear programas de estudios que sean desde el punto de vista del desarrollo apropiados y que se ocupen de las diferencias significativas que se dan entre los individuos, también es posible, aunque nada fácil, desarrollar métodos que evalúen las habilidades y las formas de conocimiento que los estudiantes dominan en sus clases de arte. (1994, p. 15)

En lo que concierne a las comprensiones logradas hasta entonces por la psicología evolutiva, Gardner (1994) se refiere a las aportaciones de Piaget (1970), considerando que aunque son evidentes los paralelismos que se dan en el desarrollo de los niños de las diversas culturas, las investigaciones recientes han

encontrado que el aprendizaje es mucho más complejo y que el desarrollo tiene lugar en la interacción de las diferencias individuales y las oportunidades que ofrecen los contextos; todo lo cual, interviene en el crecimiento y la comprensión del mundo. En consecuencia, advierte que el enfoque evolutivo propuesto por Piaget, a mediados del siglo pasado, no puede considerarse de modo axiomático. Más, si se mira a la luz de su formación como biólogo, resulta razonable que el eje de su trabajo radicara en los procesos de pensamiento y formas de desarrollo propios de las estructuras del pensamiento lógico (lingüístico y matemático) y, en la misma línea, los métodos que empleó en sus indagaciones:

Piaget no negaba la existencia de diferencias entre individuos o entre culturas, pero estaba decididamente interesado en aportar pruebas a favor de un modelo universal que se aplicará a cualquier ser humano en el planeta. Mientras su interés por los problemas educativos era más bien limitado, se empeñó en describir procesos y formas de desarrollo que tienen lugar incluso en la ausencia de prácticas escolares específicas. (p. 18)

Por consiguiente, cuando en las investigaciones lideradas por Gardner se utilizaron materiales más familiares y menos dependientes de las explicaciones verbales, se encontró que muchos de los niños eran capaces de resolver las tareas piagetianas antes que lo establecido en su teoría y también con respecto a diferentes contenidos, según las influencias de las diversas culturas y subculturas (escolarizadas y no). Otro aspecto a considerar es que, al centrar su estudio en el desarrollo del pensamiento lógico, Piaget no tuvo en cuenta la dimensión afectiva que comprende asuntos como las emociones, gustos, temores, y demás fenómenos mentales que atienden a la esfera anímica de los seres humanos. De cualquier modo, estos reparos a la teoría de Piaget, más que críticas, deben entenderse como complemento a la comprensión del desarrollo cognitivo.

La teoría del desarrollo humano de Gardner (1994) es ante todo una descripción de la evolución de los sistemas simbólicos, tanto denotativos como expresivos, razón por la que este investigador considera

que una de las tareas fundamentales de la psicología evolutiva deberá ser comprender cómo se desarrollan gradualmente las competencias respecto a los sistemas simbólicos de cada campo específico. En este contexto, este investigador aporta una de las teorías más penetrantes con respecto al desarrollo artístico, en la que, partiendo de la teoría piagetiana sobre el desarrollo evolutivo amplía considerablemente sus implicaciones al detenerse en otros aspectos que en ello intervienen, como son las diferencias individuales y contextuales de los sujetos; todo lo cual, le otorga al desarrollo artístico su carácter individual.

En la línea de los filósofos interesados en el estudio de los sistemas simbólicos —Ernst Cassirer, Susan Langer y Nelson Goodman— Gardner (1994) se interesa por las diversas competencias que utilizan los seres humanos para manipular y transformar el mundo, insistiendo, como Goodman advirtió, en que estos sistemas simbólicos no son científicos o artísticos, sino que adquieren esta connotación dependiendo de las intenciones con que son utilizados; así, por ejemplo, el mismo sistema de símbolos lingüísticos se puede emplear de manera rigurosa e inequívoca en el lenguaje común para evitar la ambigüedad de significados o de manera expresiva y metafórica en la poesía para transmitir una gama de significados sutiles o evocar un estado emocional.

Como resultado de las investigaciones del proyecto Zero, Gardner (1994) especifica los niveles de desarrollo cualitativamente diferentes que experimenta el ser humano, producto de una compleja interacción entre sus predisposiciones genéticas y sus oportunidades medioambientales, aspectos que establecen diferencias individuales importantes en el desarrollo artístico. Este investigador parte de la consideración acerca de que la habilidad artística es un ámbito de utilización de símbolos y que las emociones funcionan de modo cognitivo, siendo una actividad de la mente que involucra el uso y la transformación de diversas formas simbólicas presentes en la cultura; así:

Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a descodificar, a “leer”, los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura; los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo “escribir” con las diversas formas simbólicas presentes en su cultura; y, por último, los individuos que quieren comprometerse plenamente con el ámbito artístico tienen que hacerse también con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales. Al igual que no se puede suponer que los individuos aprenderán —en ausencia de apoyo— a leer y escribir en sus lenguajes naturales, así también, parece razonable suponer que los individuos pueden beneficiarse de la ayuda que puedan recibir cuando aprenden a “leer” y a “escribir” en los diversos lenguajes de las artes. (p. 30)

Dado que los modelos de investigación y análisis que hasta entonces se habían aplicado al estudio del desarrollo eran procedentes de sistemas matemáticos y lingüísticos, las nuevas investigaciones tuvieron que idear para cada una de las formas artísticas de simbolización clases de tareas apropiadas, instrumentos y demás que permitieran identificar lo que resulta distintivo de la práctica artística. En un primer estudio de Gardner sobre el desarrollo artístico (Winner y Kircher, 1975, citados por Hargreaves, 1991, p. 34) se indagó por las concepciones de los niños con respecto a diversos temas y medios artísticos, en música, artes visuales y escritura creativa. Para ello se practicó una entrevista semiestructurada a una población de 121 niños y adolescentes, entre los 4 y 16 años, planteándoles una serie de preguntas referidas

a siete aspectos: los antecedentes de las obras; sus modos de producción (medio y estilo); las propiedades formales que perciben; el juicio o evaluación que les merecen, y la relación que encuentran en estas obras con el mundo exterior. Las respuestas que arrojó este estudio se clasificaron en tres niveles de desarrollo: *inmaduras*, limitadas a responder sobre las técnicas y producción de la obra; *maduras*, en la que se revela comprensión sobre la complejidad de la producción de una obra artística y de los aspectos referidos a la misma, y de *transición*, referidas a una etapa intermedia con características de la primera y la tercera, y alta preferencia hacia el realismo.

Al comparar estos resultados con las etapas del desarrollo identificadas por Parsons (1991), como señala Hargreaves (1991), se pueden entrever algunas semejanzas como son los cambios evolutivos en las estructuras cognitivas que subyacen a la apreciación de la producción artística o juicio estético, identificables en etapas o niveles de competencia. Sin embargo, el estudio de Gardner se distancia sustancialmente de otros estudios evolutivo-cognitivos, al considerar la singularidad del *medio específico*; esto significa que los procesos cognitivos y los sistemas simbólicos específicos de cada medio —música, artes visuales, escénicas, entre otras— exigen estudiar el desarrollo artístico en sus propios términos puesto que este tiende a producirse independientemente sin que medien operaciones cognitivas generales. Es el caso de un sujeto que muestre un mayor nivel de desarrollo, por ejemplo, con respecto a la música mientras que, en otro medio como las artes plásticas su nivel podría ser apenas incipiente.

De acuerdo con Hargreaves (1991), los estudios que realiza Gardner sobre el desarrollo suscitan gran polémica, al sostener que los principales desarrollos simbólicos para una participación plena en las artes se dan antes de los 7 años, por lo cual no precisan de las estructuras cognitivas propias del estadio operatorio concreto, descritas por Piaget. Es así, que Gardner (1973) plantea dos amplios periodos evolutivos que dan cuenta del desarrollo: el *presimbólico*, en el primer año de vida, durante el cual se desarrollan tres sistemas, la acción, la percepción y la sensación y un segundo

periodo, el de la *utilización de símbolos*, comprendido entre los 2 y los 7 años. En investigaciones posteriores junto a sus colaboradores del proyecto Zero, este autor atempera su postura del *medio específico* “al conceder que también existen semejanzas entre las formas en las que se producen los desarrollos simbólicos en los distintos medios” (Hargreaves, 1991, p. 36), como son las *oleadas de simbolización* que atraviesan los niños en la primera infancia a intervalos aproximados de un año; la primera es la *oleada enactiva* consistente en la habilidad para organizar acciones en sucesiones simbólicas. Luego, hacia los 3 años, la *oleada de cartografías* en la que se dan relaciones de espacio, tamaño o distancia que pueden captarse en medios como el canto o el dibujo. La tercera oleada es la *cartografía digital*, corresponde a un mayor nivel de precisión en la representación, como es el caso de las relaciones que establecen los niños con respecto al tono musical o exactitud en el detalle de sus dibujos o pinturas, y por último, la *oleada simbólica*, la cual ocurre hacia los 6 años, cuando los niños son capaces de utilizar sistemas simbólicos culturales como la notación musical o el lenguaje escrito.

Quizá lo más significativo para la comprensión del desarrollo artístico son los estudios que Gardner (1994) realiza en el marco del proyecto Arts Propel,<sup>43</sup> derivado del proyecto Zero, con respecto a tres competencias o dominios que operan en el pensamiento artístico y que permiten diferenciar procesos de: percepción estética, reflexión o capacidad de conceptualizar sobre las artes, y producción artística; los cuales en el curso de su desarrollo interactúan entre sí hasta hacerse independientes. Estos dominios de pensamiento artístico están presentes en cualquiera de los medios expresivos conforme a la singularidad de los distintos lenguajes artísticos.

En el caso del *dominio perceptivo*, se lograron observaciones novedosas, una de ellas se refiere a que los niños en la etapa del preescolar ya son capaces de diferenciar aspectos sutiles en las cosas, aunque cabe hacer la salvedad de que cuando este ejercicio se plantea

---

43 Si bien anteriormente nos referimos a este proyecto, aquí se puntualiza en sus hallazgos con respecto a los dominios o dimensiones del pensamiento artístico.

“en frío”, si se les deja con sus propios dispositivos, los niños no muestran una tendencia a fijarse en los aspectos estéticos y, por tanto, los resultados son pobres:

Ante todo, el grupo de investigación del proyecto Zero determinó que, en ausencia de indicaciones de asunto temático que pudieran distraer la atención, los niños de 6 años eran tan sensibles al estilo como los preadolescentes. Es decir, cuando se les pedía que clasificaran solo obras abstractas del mismo estilo, o cuando el asunto temático se mantenía constante, la sensibilidad con relación al estilo se hacía presente como una base poderosa sobre la cual clasificar. (Gardner, 1994, p. 35)

Ello demuestra que, en términos de agudeza perceptiva, los niños tienen un desarrollo temprano siempre que se pueda controlar su notable interés por lo temático, tan característico de esta edad. Igualmente evidenció que eran capaces de distinguir entre los trabajos de sus compañeros y los suyos propios. En este sentido, se puede inferir que los niños en estas edades son capaces de diferenciar el *estilo*, aunque hay que precisar que *ver* no es lo mismo que *saber qué* es importante observar; por lo que aprender de qué modo percibir en las artes requiere ser educado para su desarrollo, el cual ha de seguir desplegándose durante toda la vida, toda vez que el desarrollo perceptivo crece muy levemente luego de la primera infancia, llegando a ser notorio tan solo en quienes tienen oportunidad de estudiar las artes.

Una segunda línea de estudio del desarrollo artístico corresponde al *dominio reflexivo*, que se ocupa de la conceptualización en las artes, yendo más allá de lo perceptivo, para indagar sobre lo que los niños piensan de lo que ven, qué sentido encuentran a sus propias obras, cómo reflexionan y comprenden la empresa artística. Lo que se pudo encontrar en estas investigaciones es que los niños que han carecido de una tutela para su desarrollo reflexivo tienen muy pobres concepciones e interpretaciones sobre las obras, concentrándose, por lo general, en el valor del realismo con que son trabajados los temas:

Estos creen que las obras de arte se producen por medio de máquinas o que siempre han existido, opinan que el mérito de una obra se puede estimar por su tamaño por su asunto temático o de un modo exclusivo por los costes de los materiales que utiliza, no consiguen apreciar las razones del por qué alguien puede producir una obra de arte y parecen incapaces encontrar cualquier conexión entre sus propias actividades artísticas y los tipos de material gráfico de alta calidad exhibidos en los museos o reproducidos en los libros. (Gardner, 1994, p. 38)

En los adolescentes que se estudiaron se encontró que son escépticos frente a la valoración de las obras, al resistirse a tomar en serio cualquier estandarización del gusto, siendo también esta actitud “relativista” frente al gusto estético, la que asumen la mayoría de adultos que no han tenido oportunidades de aprendizaje artístico y para quienes resulta difícil adentrarse de manera efectiva en su comprensión, a excepción de aquellos que se han involucrado durante un largo periodo en el ámbito artístico. En este dominio reflexivo, a diferencia del dominio perceptivo, el lenguaje verbal y escrito resulta esencial para expresarse con respecto a la interpretación de una obra y, en este sentido, al depender de la capacidad lingüística, la secuencia del desarrollo se entiende de modo más afín al desarrollo piagetiano.

Con respecto al *dominio productivo*, las indagaciones de Gardner (1994) se centraron en el campo de la expresión gráfico-visual, observando centenares de dibujos de niños de

diferentes culturas, lo cual mostró que este desarrollo en la primera infancia tiene lugar sin mayor apoyo de los adultos:

[...] la mayoría de los niños de dos años disfrutaban garabateando. Y parecen descubrir por sí mismos un conjunto de maneras de hacer líneas, puntos y formas geométricas sencillas. A la edad de tres o cuatro años, estos niños empiezan a dibujar de un modo figurativo: la figura humana, determinadas figuras animales y objetos como árboles y soles se distribuyen por los lienzos del preescolar. Estas representaciones no son copias serviles de los objetos, ni dibujos de los objetos, sino que, más bien, los niños de esta edad intentan crear un equivalente en forma gráfica de su concepción general del objeto (Arnheim, 1974). Entre la edad de cinco y seis años, estos objetos ya no se diseminan aleatoriamente por el papel; en vez de ello el niño ha empezado a organizar los objetos, generalmente en relación con un horizonte o algún otro rasgo limitador, como un suelo o la parte superior de una mesa. (p. 43)

Hasta aquí, como señala Gardner (1994), no cabe duda de que los niños han alcanzado una comprensión básica acerca de cómo elaborar o componer una imagen. Sin embargo, con el ingreso a la escuela comienzan a interesarse por expresar contenidos socialmente aceptables y —a diferencia de aquellas exploraciones arriesgadas— parecen tornarse más convencionales con una notoria preferencia por el realismo; cuando no pueden lograr el nivel de fidelidad deseado en la representación se refugian en una clase de caricatura hermética o dejan de dibujar. También observó que, en ambientes diferentes al de la escuela, algunos niños conservan formas más intimistas de dibujar y que tan solo quienes continúan dibujando alcanzan un nivel de habilidad técnica que al conectarse con una necesidad de expresión más personal los puede implicar en las artes como productores.

En cuestión de calidad de las obras artísticas de los niños y teniendo en cuenta que en siglos pasados no se atendió seriamente a las cualidades de su producción, Gardner (1994) encontró que la expresión en los niños pequeños es de tal frescura e imaginación comparable, de alguna manera, con las obras de los artistas, lo cual

es una diferencia cualitativamente significativa, ya que tradicionalmente se ha considerado que en todo ámbito del desarrollo los productos mejoran con la edad. De ahí que este investigador identifique la curva del desarrollo productivo en forma de “u”, figura que representa en los dos extremos superiores el nivel expresivo del niño preescolar y el nivel del joven o adulto que logra desarrollar sus capacidades artísticas, mientras que en la parte inferior estaría la etapa del enfriamiento, la cual ocurre hacia la finalización de la escuela primaria, por lo que el maestro de artes deberá tener especial atención ofreciendo diversas alternativas que motiven a los estudiantes y garanticen la continuidad en el aprendizaje artístico.

En la mayoría de campos de saber los individuos y sus productos mejoran con la edad, pero esto no es del todo aplicable a las artes puesto que, como se señaló arriba, con respecto al dominio productivo, se encontraron importantes afinidades entre la expresión del niño pequeño y el artista; sin embargo, afirma Gardner (1994) que su pretensión no es equiparar el arte infantil con el del adulto, ya que los niños no piensan en sus obras en términos de productos, como sí lo hacen aquellos. En lo que respecta a las capacidades críticas o estéticas no hay evidencia de que estas sean notorias en los niños como tampoco en los jóvenes que no han tenido oportunidad de experiencias de aprendizaje. Todo lo anteriormente expuesto llama la atención sobre las implicaciones que tienen los modos como introducimos a los escolares en el aprendizaje de las artes, dentro de una determinada cultura, pues los niños alcanzan diferentes niveles de realización de tareas dependiendo de la motivación, el campo de dominio específico, y el ámbito cultural en donde se da el aprendizaje y no a la manera generalizada que establece Piaget sobre el desarrollo cognitivo. Ello, plantea que se requiere una comprensión más flexible del desarrollo artístico que reconozca la inconveniencia de considerar como absolutas las generalizaciones realizadas por estudios anteriores.

Un último aporte que realiza Gardner (1994) al tema del desarrollo es con relación al papel mediador de la cultura, al plantear la existencia de cinco ámbitos o escenarios de carácter formal e informal, a través de los cuales los sujetos integran los saberes a su experiencia

y logran dominarlos. Estos ámbitos,<sup>44</sup> en términos de adquisición del conocimiento, los ha nombrado como: intuitivo, simbólico de primer orden, notacional de primer orden, disciplinario y especializado. El ámbito *intuitivo*, hacia el primer año de vida, corresponde a las comprensiones iniciales acerca de las personas y las cosas; el *simbólico de primer orden*, a partir del segundo año, cuando los niños comienzan a utilizar sistemas simbólicos de su cultura —palabras, gestos, pautas musicales, etc.—; el *notacional de primer orden*, entre los cinco y siete años, cuando se comienzan a emplear códigos simbólicos en un entorno escolarizado —lenguaje escrito, sistemas numéricos, gráficos, notación musical, entre otros—; el *disciplinario*, en la educación formal, consistente en el dominio de principios, conceptos y cuerpos formales de saber en los diferentes campos —ciencia, historia, textos literarios, etc.—, y el *especializado*, en contextos naturales en donde se aprenden oficios y prácticas en diversos niveles de competencia. Según afirma Gardner (1994), estos ámbitos no siempre resultan fáciles de integrar; por lo cual demanda a los maestros favorecer contextos de aprendizaje *situados* que puedan integrar los saberes formales y los informales.

Según se puede apreciar en este recorrido, los descubrimientos empíricos que describe Gardner en su libro *Educación artística y desarrollo humano* (1994) resultan alentadores para el fortalecimiento de la enseñanza de las artes, ya que alertan sobre que es poco probable que, en ausencia de un contexto cultural de apoyo, los sujetos desarrollen sus capacidades perceptivas, reflexivas y productivas, a fin de lograr experiencias artísticas significativas y, más allá, posibilitar a quienes se interesen en proseguir sus estudios llegar a ser expertos en un lenguaje artístico. La postura de Gardner sobre el desarrollo artístico reclama mayor flexibilidad en los modos de acometer la enseñanza de las artes, por sobre otras posturas cognitivo-evolutivas que insisten en periodos más homogéneos de progreso en las habilidades artísticas o en propiedades comunes de simbolización en formas artísticas distintas.

Al igual que Hargreaves (1991) y Eisner (1998a), Gardner (1994), se lamenta de que los distintos esfuerzos realizados en el campo del desarrollo artístico no hayan sido del todo fructíferos debido a que se asumen de manera aislada: por una parte están los psicólogos, quienes interesados en el desarrollo del individuo se adscriben a las comprensiones teóricas, lejos de la influencia situada de los contextos específicos; y por otra parte están los educadores, quienes más en armonía con el trabajo y las necesidades de los escolares —bajo la presión de lograr resultados concretos en el aula— ejercen su trabajo sin una base teórica suficientemente sólida que les permita orientar sus metodologías (ver figura 8).

## El movimiento disciplinar DBAE

En oposición a las prácticas del arte escolar amparadas en la autoexpresión creativa o libre expresión, hacia los años sesenta comenzó a configurarse en los Estados Unidos una tendencia de sistematización curricular de la educación artística, que dos décadas más tarde se va a concretar en el modelo de la educación artística como disciplina, cuyo nombre en inglés es Discipline Based Art Education (DBAE). Esta reacción al modelo de la libre expresión se soportaba en la idea de que los conocimientos y habilidades artísticas no se desarrollan de

---

44 Estos ámbitos corresponden a escenarios en donde se adquiere conocimiento, en tanto se desarrollan capacidades conceptuales, habilidades y actitudes en diversos campos de saber.

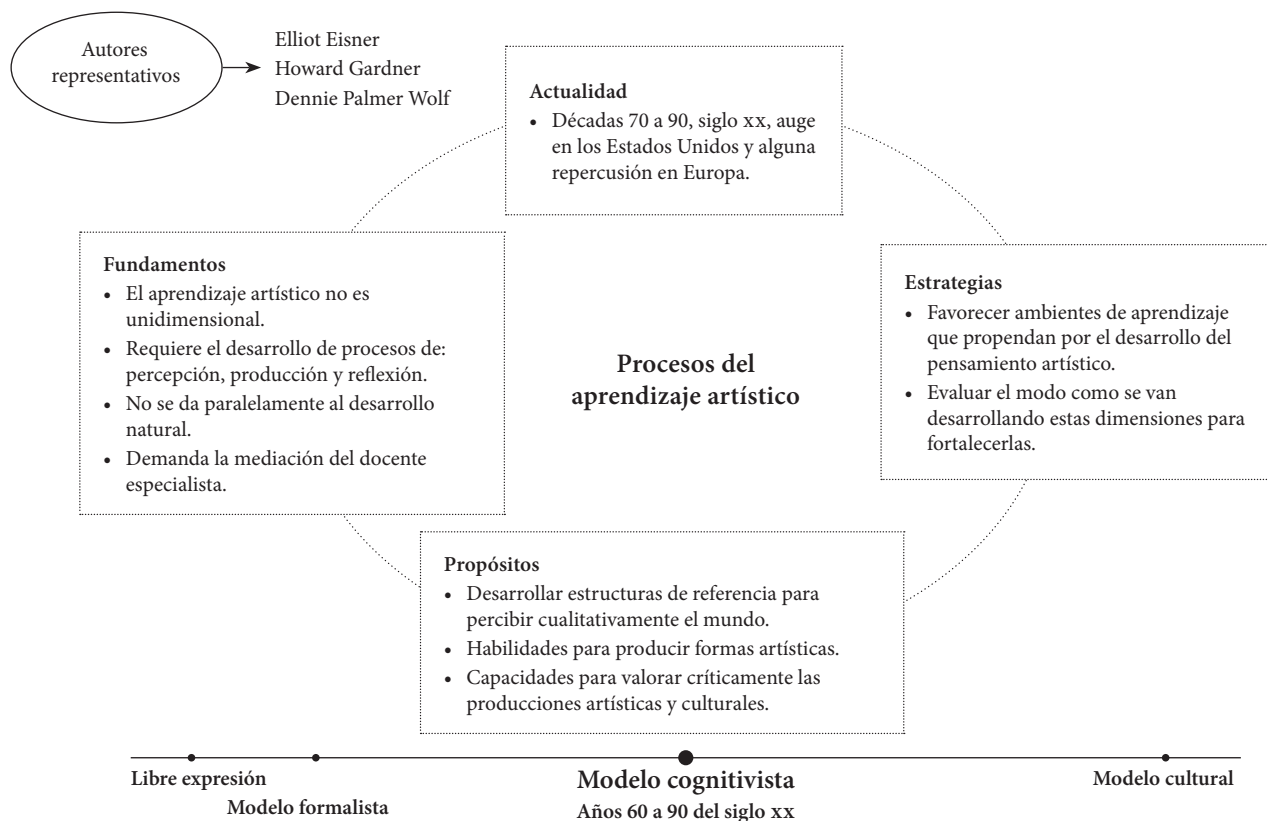


Figura 8. Procesos del aprendizaje artístico desde el modelo cognitivista

manera espontánea, sino que requieren de una intencionalidad programática que, nutrida de las prácticas profesionales de las artes, logre superar la enseñanza reducida a la autoexpresión e imaginación. Estas ideas se van configurando de la mano del cambio de mentalidad que acontece con el surgimiento de la psicología cognitiva y su posterior concreción en el cognitivismo, como se vio en los apartados anteriores; en particular, con los aportes de Bruner (1960), quien propone una revisión radical de los conceptos de conocimiento, formación y aprendizaje, debido a que en el currículo escolar todas las áreas deberían ser tratadas conforme a la estructura de sus disciplinas fundantes, de modo que los estudiantes obtuvieran una visión global de las mismas para comprender su sentido (Bruner, 1960). Todo ello, derivó en una ruptura de orden epistemológico para la educación artística que se materializó en nuevos modos de enseñanza, a partir de un modelo

sistematizado cuyos ejes estructurales de contenido ordenaran y dieran sentido al aprendizaje (Giráldez, 2009), lo cual también planteó nuevas demandas al perfil del profesor de artes.<sup>45</sup>

Otra circunstancia que favoreció la emergencia de la DBAE obedeció a la imperiosa necesidad que, en el contexto de la postguerra, experimentaban los países líderes: Estados Unidos y la Unión Soviética por preservar su liderazgo mundial y, con ello, la primacía en todos los órdenes, particularmente en el económico y el militar junto con sus repercusiones en el cultural. Fue a raíz de la ventaja que tomó la Unión Soviética con el lanzamiento del Sputnik cuando el Estado norteamericano se cuestionó acerca de los resultados de su

45 Puesto que la formación de esta área en adelante pasaría de los maestros generalistas a los especialistas en artes, de igual forma que la planificación del currículo y su implementación.

sistema educativo, en cuanto a la preparación de ciudadanos competentes, y se pensó en una reorientación intervencionista del Estado a partir de la implementación de un currículo de orden cientifista y tecnicista, en aras de la excelencia. Ahora bien, concebir el arte como disciplina y objeto de conocimiento, implica acceder a este mediante la instrucción, con lo cual adquiere la misma importancia que los demás saberes en el currículo, en tanto su función social; sobre lo cual, amplía Giráldez:

Se trataba de encontrar un modelo que puede ser equiparable al de las ciencias, donde el conocimiento producido podría mostrar de forma inequívoca su utilidad social. En este sentido, más allá de las cuestiones puramente disciplinares, el modelo aseguraría la supervivencia de las artes en la escuela. (2009, p. 71)

En esta aspiración se consideró indispensable conferir a la enseñanza del arte en la escuela una estructura curricular con contenidos ambiciosos, objetivos definidos, una metodología secuenciada y formas de evaluación que garantizaran la calidad de los aprendizajes que se pueden adquirir en las artes, bajo la premisa de que “el contenido de la educación artística debe ser, precisamente, el estudio y cultivo del mejor arte” (Aguirre, 2005, p. 265). Ello significa que para aprender a pensar artísticamente se requiere recurrir a saberes que provienen del arte y también a los artistas, como expertos del ámbito profesional, por lo que el currículo de educación artística debía configurarse a partir del conocimiento del arte, su producción y de otros saberes relacionados, como la crítica, la estética y la historia del arte; lo que se traduce en cuatro grandes objetivos:

1) desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad; 2) observar las cualidades del arte que ven y hablar de ellas; 3) comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte, y 4) reflexionar y participar en una conversación filosófica profunda y continua, tomando como base la estética. (Giráldez, 2009, p. 71)

Para aproximarnos a la configuración de la corriente disciplinar DBAE,<sup>46</sup> nos basamos en el recorrido que ofrece Imanol Aguirre (2005), en su libro *Teoría y prácticas en educación artística*, cuando se refiere a los proyectos pioneros que contienen la base disciplinar, desarrollados por Phenix (1964), Barkan (1966) y Eisner (1972), hasta el año 1984 en que se cristaliza la propuesta de la DBAE. Para Philip Phenix (1964), lo esencial del ser humano es su búsqueda de significados. Así, mientras en las ciencias estos devienen de una estructura basada en hechos, principios, generalizaciones y teorías, en las artes acontecen mediante la sensibilidad y el objeto artístico. En este entendido, el conocimiento del arte ha de obtenerse a partir de la comparación entre los trabajos y los métodos del artista, que utilizan la cognición imaginativa; por lo que para acceder a su aprendizaje son necesarias la práctica artística, como disciplina central, y la

46 Cabe señalar que esta tendencia se da, de manera particular, en las artes plásticas y visuales, puesto que la música ha tenido otros desarrollos más cercanos al academicismo y posteriormente con relación a los métodos activos (tendencia autoexpresiva); sin embargo, a partir de la DBAE se gesta la Discipline Music Based Education (DBME), la cual, aunque no desarrolla un modelo curricular, sí introduce una metodología que amplía su espectro, de las actividades de canto, interpretación y escritura musical a las de producción, audición, aproximación histórica y estética y el desarrollo del juicio crítico, entendiendo que estas cuatro perspectivas deben enseñarse de forma integrada. De otra parte, la enseñanza de las artes escénicas, teatro y danza, han hecho su entrada al currículo escolar más tardíamente, mientras que la literatura ha sido absorbida por la enseñanza de la lengua (Giráldez, 2009).

estética y la historia como disciplinas derivadas. Con ello, según lo advierte Efland (1988) citado por Aguirre (2005), Phenix realiza un importante aporte al modelo disciplinar que ha de contener dos dimensiones diferenciadas —expresiva y analítica— sugiriendo procesos de enseñanza participativos-expresivos para la primera y analíticos-responsivos para la segunda. Otro aporte consiste en su idea de la secuenciación curricular, al enfatizar en la práctica durante los primeros años y en los subsiguientes incentivar gradualmente el análisis, la interpretación y el conocimiento de la historia.

Estados Unidos transitó a una época en la que se reclamaban mayores apoyos para las artes, se aprobó la “Ley nacional para las artes y las humanidades” y se organizaron eventos académicos para impulsar la educación de las artes, como el Seminario del Penn State University realizado en la Universidad de Pensilvania. Es en este contexto, como lo menciona Imanol Aguirre (2005), cuando Manuel Barkan (1966), fundamentado en las tesis de Bruner, expone la primera planeación escrita para la enseñanza del lenguaje visual titulada *Curriculum Problems in Arts Education*, documento en el que propone la estructuración del arte como disciplina del currículo, argumentando que las artes son también conocimiento organizado, por lo que son susceptibles de ser investigadas y estudiadas a la manera como lo hacen los críticos y los historiadores del arte. Es así, que propone una opción disciplinar para el currículo de educación artística orientada a desarrollar en los escolares: sensibilidad a las relaciones visuales y a los mensajes que encierran las obras; actitudes de observación y búsqueda de relaciones; percepción de cualidades estéticas en las obras y en otras experiencias visuales, y adquisición de destrezas para el control y fluidez de la producción.

Posteriormente, es Elliot Eisner (1974), referenciado por Aguirre (2005), quien advierte un sesgo excesivamente tecnicista en las ideas de disciplinización de las artes, por lo que se propone abonar a su flexibilización. Este autor, de quien anteriormente se hizo amplia presentación, considera importante tener presente la capacidad de simbolización que demandan los procesos de pensamiento referidos a las artes, por lo que su aprendizaje ha de fundamentarse

en un diseño de enseñanza que tenga como base las tres dimensiones del pensamiento artístico: percepción, producción y reflexión (crítico-estética). Bajo su liderazgo, se desarrolló el proyecto Kettering<sup>47</sup> en la Universidad de Standford con propósitos de diseñar un currículo con enfoque disciplinar junto con un material educativo para la enseñanza básica que pudiera orientar a los profesores, cuyos principios son:

1. El conocimiento del arte no es consecuencia automática de la maduración de los seres humanos, por lo que es indispensable definir lo que se ha de enseñar y aprender del arte.
2. El arte es una actividad significativa en sí misma, por tanto, su importancia no radica en su utilidad para otros fines.
3. Enseñar arte requiere de la buena planificación del currículo como del buen diseño de materiales.
4. Los aprendizajes de las artes deben ser evaluados utilizando métodos formales como informales.

En cuanto a los componentes de este currículo, se definieron para cada una de las dimensiones —preceptiva, productiva y crítica— conceptos; guías para el profesorado; objetivos expresivos y formativos; propuestas de actividades suficientemente motivadoras con opciones variadas para que los profesores elijan; sugerencias de procedimientos de evaluación y, adicionalmente, medios y materiales de apoyo educativo.

En 1975, B. G. Wilson avanza en una propuesta curricular de mayor alcance sistematizador, aunque con algún sesgo conductista, al formular sus objetivos con respecto a lo que se espera deben alcanzar los estudiantes en cada proceso. Adicionalmente, organiza los contenidos que han de enseñarse para cada nivel, establece procedimientos, unidades didácticas y formas de evaluación, estas últimas referidas tanto a las pruebas objetivas como a procesos de observación. Las bases disciplinares de la propuesta de Wilson (1975), como lo refiere Aguirre (2005) se resumen en:

---

47 Al proyecto Kettering nos referimos, anteriormente, en el apartado dedicado a Elliot Eisner. No obstante, es necesario mencionarlo como parte del DBAE por cuanto sus comprensiones y aportes a la educación artística como disciplina.

el arte es un proceso abierto en el que cabe lo imprevisible, pero este hecho no lo exime de trazarse objetivos para su enseñanza y de realizar evaluaciones; sus procesos requieren tanto de la enseñanza como de la instrucción por lo que han de equilibrarse de manera alternada, y la mayoría de resultados son susceptibles de evaluación a partir de procesos objetivos en el ámbito de la apreciación (pruebas) como de procesos formativos (observación e interacción) en el ámbito de la producción. Para justificar la evaluación, aspecto central de su propuesta, Wilson (1975) formaliza su visión de la planificación curricular: desagregar los contenidos; determinar procedimientos; generar unidades didácticas estructuradas a partir de contenidos y objetivos, y evaluar resultados en orden a los objetivos. Como asuntos a ser trabajados en la educación artística propone: medios, herramientas y procesos de configuración; estructura visual; la forma del arte; el contexto cultural; teoría y crítica del arte; estética o teorías del arte, y normas del juicio, como criterios para evaluar las obras.

Finalmente, con base en la serie de proyectos que le precedieron, se llevó a cabo el proyecto Discipline-Based Art Education (DBAE), construido por Clark, Day y Greer (1984), el cual se impone como modelo de disciplinarización para el sistema educativo norteamericano, sobre lo cual Aguirre (2005) reconoce la potencia de su planteamiento curricular y la resonancia que ha tenido en investigadores del campo, especialmente en España. A partir de los años 80 el centro Getty asume el liderazgo de la DBAE, en aras de su fortalecimiento, propendiendo por una enseñanza inspirada en el ámbito profesional de las artes, que tiene como sus fundamentos: la existencia de una comunidad de artistas y entendidos cuyo papel de expertos define el ámbito disciplinar y produce los discursos de la disciplina: los conceptos y métodos propios de investigación definidos por los miembros de la comunidad que permitan ampliar los límites disciplinares, y la conformación conceptual para el acercamiento comprensivo a cuatro disciplinas: estética, crítica, historia del arte y producción artística. Como lo sintetiza Marín Viadel, la estética desarrolla teorías y conceptos sobre la naturaleza del arte; la crítica establece los fundamentos para valorar la actividad artística; la historia del arte explica los contextos en que han sido creadas las obras, y la producción artística desarrolla procesos y técnicas para crear arte. (2003, p. 37)

Según lo refiere este autor, la DBAE deja de lado las prácticas centradas en la libre expresión, en la mera producción o en las manualidades, puesto que su objetivo central consiste en:

[...] desarrollar las habilidades y conocimientos del alumnado para comprender y apreciar el arte, para lo cual resulta imprescindible conocer las teorías y conceptos artísticos, así como tener una experiencia creadora. La asignatura de educación artística, al igual que las principales materias escolares debe disponer de un elaborado, completo, sistemático currículo escrito que secuencialice adecuadamente los contenidos y actividades y el nivel de profundidad en que se desarrollarán los diferentes temas a lo largo de todos los años de escolaridad. (2003, p. 37)

Resulta claro, entonces, que el arte en este modelo, lejos de ser auxiliar o complemento de las demás áreas del currículo, deberá estructurarse cuidadosamente a partir de los conceptos que constituyen el eje del currículo y que permiten ordenar sus contenidos. Visto con mayor detalle, el currículo de la DBAE consta de bloques de contenidos, planificación de objetivos, actividades de aprendizaje y métodos de evaluación. Su plan de estudios se propone enfatizar en el arte y en las habilidades para practicarlo, por lo que su programación se estructura de forma secuenciada —ordenamiento de los contenidos, de lo fácil a lo difícil, y complejidad

en las técnicas y procedimientos, según el nivel de maduración del estudiante—; mientras que las cuatro disciplinas que lo componen se integran en las unidades didácticas (Aguirre, 2005).

Al respecto Marín Viadel (2003) repara en el lugar central que ocupan las obras de arte en la organización curricular integrándolas a los contenidos específicos de cada una de las cuatro disciplinas. En cuanto al concepto de *creatividad* señala el cambio que se da en su comprensión al dejar de ser entendida como una capacidad innata que aflora libremente, para concebirse como la capacidad de lograr respuestas innovadoras a partir del dominio de los saberes artísticos; finalmente, con respecto al modo como ha de abordarse la evaluación establece criterios y procedimientos que puedan evidenciar los resultados del aprendizaje.

Para responder cabalmente a su implementación, la DBAE requiere de un profesorado especialista, un tiempo y enseñanza sistematizados y espacios adecuados para su realización. Referente a los productos de los escolares, estos son reconocidos como resultado de los conceptos aprendidos, toda vez que su aspiración principal es la formación de personas competentes, tanto en el uso como en el disfrute del arte; aspiraciones que recoge Aguirre, citando a Clark, Day y Greer (1987):

Para aquellos que hayan completado un programa basado en la disciplina, su producción artística personal alcanzará un lugar especial en sus vidas. A través de la expresión artística les resultará posible dar forma a sus sentimientos y expresar sus ideas con materiales visuales concretos. Para otros, la atracción de la expresión creativa en el medio visual o la producción de la crítica artística, la historia del arte o la estética puede terminar en la búsqueda de una disciplina artística como una carrera. Para muchos otros, el arte seguirá siendo una significativa y satisfactoria ocupación. Seguramente para la mayor parte de los graduados superiores, el conocimiento sobre hacer arte y comprender arte aumentará sus habilidades para crear arte y para ver el trabajo de otros con empatía y gozo. Estos son los que apoyarán la educación artística y el arte en la sociedad del futuro. (2005, p. 279)

O como lo entiende Marín Viadel (2003), al comparar el tránsito de un modelo cuyo énfasis radicaba en la expresión individual a un modelo que, como el de la DBAE, subraya las demandas sociales, puesto que:

Debe formar personas capaces de comprender y debatir razonadamente las informaciones de las páginas de cultura de la prensa diaria, ciudadanos y ciudadanas que acudan y actúen correctamente en un museo en una galería de arte contemporáneo, que respondan cívicamente ante el patrimonio histórico y cultural. Una persona educada artísticamente es alguien que frecuenta el mundo del arte y de la cultura con asiduidad y criterio. (2003, p. 38)

Según Aguirre (2005), DBAE es una propuesta contundente para la enseñanza de las artes en la educación que, como disciplina estructurada, se enfoca en la superación de los vacíos que dificultaban su implantación en el currículo. La contribución principal de este modelo disciplinar a la educación general consiste en el lugar que otorga a las artes en la escuela, en la convicción de lo que el arte puede ofrecer a la formación de los seres humanos al permitirles expresar y comprender sus sentimientos y comunicarlos en imágenes artísticas, como resultado de procesos de percepción y de imaginación; lo que en palabras de Langer (1967) citada por Aguirre (2005) significa que el arte: “[...] es la objetivación del sentimiento; y desarrollando la intuición, enseñando a percibir las formas expresivas mediante ojos y oídos, se convierte para nosotros en vehículo expresivo que utilizamos en cualquier circunstancia, incluida la del arte” (p. 281). En este sentido, las justificaciones del DBAE provienen de una mirada esencialista, por cuanto el arte proporciona experiencias estéticas que, si bien pueden darse en otros ámbitos, aquí se convierten en su función principal, pues las imágenes artísticas dotan de forma al mundo de los sentimientos y reafirman la existencia de un modo colectivo de sentir, como lo destaca Eisner (1998a), al referirse a las múltiples posibilidades que ofrece el arte:

[...] da a lo personal e inefable una forma pública en la cual pueden participar otros, y, de esta forma, las ideas de una cultura pueden asumir una significación colectiva que no tendrían de ningún otro modo. [...]

El arte proporciona también los vínculos que consolidan el rito. Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. Revela lo inefable y amplía nuestra conciencia. En resumen, las funciones del arte son múltiples. Si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el lugar del arte en dicha tarea. (pp. 10-11)

Otro argumento esencialista con respecto a los aportes de la DBAE a la educación general tiene que ver con la importancia de las artes en el desarrollo de la mente, dado que la competencia icónica es un proceso indispensable del pensamiento, además de favorecer el afinamiento de la percepción, la expansión del imaginario y la comprensión metafórica. Unas justificaciones adicionales de este modelo corresponden a funciones contextualistas como son: su carácter interdisciplinar según las conexiones que establece con otras áreas como las ciencias sociales y la formación propedéutica de técnicos y profesionales para desempeñarse como educadores de arte y también en museos, galerías o para tareas de peritaje de las obras.

Acerca de la vigencia de la DBAE, según Giráldez (2009) este modelo es el primer proyecto de curricularización tecnificado que, finalmente, triunfa en Norteamérica durante los años ochenta y cuyas ideas hacen eco:

[...] en distintos países para el desarrollo de los currículos de educación artística y ha seguido evolucionando y adaptándose a las nuevas circunstancias educativas, culturales y sociales, incluso asimilando gran parte de las propuestas surgidas como alternativa a las deficiencias que se han ido derivando de su puesta en práctica. (p. 71)

En esto coincide Aguirre (2005) al reconocer que, en su configuración, este modelo se ha caracterizado por su capacidad de afinarse y renovarse como respuesta a sus críticas, nutriéndose de la investigación en diversos campos, como la psicología del aprendizaje; la cognición y las teorías del significado, y la educación estética y el multiculturalismo. En su última adaptación como resultado de la fuerte crítica a su omisión del contexto cultural, el DBAE ha admitido su importancia en el estudio del arte, e influenciada por las tendencias multiculturales ha integrado los productos culturales diferentes a las bellas artes como oportunidades de ampliación de la comprensión de la cultura. No obstante, sus intentos de flexibilización no alcanzan a dar respuesta a un nuevo enfoque de enseñanza que se configura en la posmodernidad nutrido por la reflexión crítica de la cultura. En la figura 9 se sintetiza la caracterización del modelo DBAE.

## Una mirada crítica a los enfoques cognitivistas en educación artística

El extenso recorrido por el cognitivismo, su surgimiento y desarrollo, así como su impacto de orden epistemológico, nos permite apreciar que su influjo no deriva en comprensiones únicas o cerradas, sino más bien complejas, por lo que inicialmente nos referiremos de modo general a sus aportes para luego detenernos en las miradas críticas que suscitó la enseñanza de las artes basada en la disciplina DBAE. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones sobre las implicaciones del enfoque cognitivista para la profesión del educador artístico.

## Los aportes del cognitivismo a la educación artística

A la par que los aportes del cognitivismo a la educación general revolucionan los modos de entender el aprendizaje desde el papel constructivo que tiene lugar en el pensamiento, en la educación artística su influencia resulta aún más decisiva toda vez que hasta entonces esta era comprendida como una serie de actividades saludables para el desarrollo emocional de niños y jóvenes, por su sentido lúdico y posibilidades para el afloramiento de la imaginación y la libre expresión. Ello, sin desconocer los valiosos aportes que en el plano teórico realizaron pensadores como Dewey (1949) y Read (1955), pero que no lograron materializarse en comprensiones que dieran a lugar a una práctica educativa suficientemente organizada y a la vez orgánica, que sin perder lo característico de las artes pudiese competir por un lugar en el currículo.<sup>48</sup>

La génesis del arte en la escuela nos muestra que las primeras iniciativas de enseñanza formal se dieron de la mano del academicismo, un modelo de cuestionada rigidez que provenía del campo profesional de los artistas y que, como tal, no resultaba apropiado a la escuela. Esta carencia permitió la acogida de un nuevo modelo en el ámbito educativo: la autoexpresión creativa, libre expresión o expresionista, como se suele llamar indistintamente, que amparado en las metodologías activas otorga un valor a las artes en la escuela. Sin embargo, como señalamos en el apartado “Una mirada crítica a la tendencia de la libre expresión”, este modelo carecía de herramientas metodológicas y formas de evaluación que permitieran su concreción, por lo que, la mayoría de las veces, no fue comprendido, distorsionándose en una especie de *activismo* que bien puede explicar su utilización con fines de ocio, terapéuticos y, a lo sumo, como apoyo a las demás áreas del currículo escolar. Allí radica también el que profesores

aficionados se hicieran cargo de impartir la materia en una suerte de espontaneísmo o, en el mejor de los casos, por artistas quienes, aunque dominan el saber artístico, desconocen o rechazan los saberes pedagógicos. En estas circunstancias no es de extrañar el lugar periférico de las artes en el currículo escolar, visible en la ausencia de planeación y de docentes especialistas, con una mínima intensidad horaria, exiguos recursos de apoyo y, así también, la pervivencia de múltiples imaginarios acerca del arte como un asunto subsidiario que solo tiene sentido para aquellos *dotados* con talento.

Es en este contexto de carencia de la educación artística que se reconoce el principal aporte del cognitivismo, al concebir el arte como opción para pensar y, por lo tanto, como alternativa para construir conocimiento, en tanto se le asigna la misma importancia que a las demás áreas del currículo. Considerar el arte como un saber que se enseña y se aprende y darle la consideración de una disciplina, es decir, de un saber estructurado conforme a un objeto de conocimiento, con fundamentos, propósitos formativos, estrategias metodológicas y formas de evaluación, a nuestro juicio, se hacía indispensable en un momento en que la enseñanza del arte en la escuela carecía de tal estructura y por lo mismo era susceptible de múltiples distorsiones.<sup>49</sup> Con el cognitivismo, la educación artística cobró un estatus como lugar de conocimiento y de formación, en la integración de los saberes artísticos y los pedagógicos y así también se legitimó la profesión del educador artístico.

Otros aspectos por destacar son los aportes del modelo cognitivista al desarrollo del pensamiento artístico, al entender sus modos de simbolización (Cassirer, 1979; Goodman, 1976/2010; Langer, 1967) y los procesos mentales que tienen lugar en la actividad artística,

48 Salvo algunas excepciones que han sido documentadas como: la experiencia educativa desarrollada en Rosario, Argentina entre 1935 y 1950, por Olga Cossetini; la escuela nueva del campo, experiencia liderada por Jesualdo Sosa en la escuela Canteras de Riachuelo en Uruguay entre 1928-1935, la propuesta de Loris Malaguzzi, inspirador de las escuelas de Reggio Emilia en Italia hacia la mitad del siglo xx.

49 Mi postura, como autora de este libro, se reconcilia con la significación que tuvo el cognitivismo en la comprensión de las artes como actividad del pensamiento, lejos de toda mitificación y, como tal, una enseñanza a la que todos han de acceder por cuanto su perspectiva formativa. No obstante, sobre el modelo DBAE reconozco sus excesos o fracturas que dieron lugar a voces contestatarias que a finales del siglo xx propendieron por nuevas comprensiones para la enseñanza de las artes que pudieran responder, de modo más orgánico, a las demandas de la posmodernidad.

en sus dimensiones perceptiva, productiva y crítico-reflexiva, las cuales han de ser potenciadas para que sea posible el aprendizaje (Eisner, 1998a; Gardner, 1994; Wolf, 1991). Con ello, se comprendió que las artes no se enseñan ni aprenden del mismo modo que las áreas fuertemente estructuradas, como ocurre con las ciencias y las matemáticas, cuya organización corresponde al pensamiento lógico, pues la naturaleza complejamente estructurada de las artes las sitúa distantes de generalizaciones amplias, entendiéndolas más afines al estudio de casos individuales, de narrativas y metáforas (Efland, 2004). También, valoro del modelo cognitivista el considerar que el aprendizaje artístico no se da de manera natural, como sucede en el desarrollo evolutivo de la inteligencia lógica (Piaget), ya que aquel requiere de mediación a través de los instrumentos culturales (Vygotski); así como su pertinencia metodológica cuando afirma que este aprendizaje no es unidimensional, sino que debe atender a tres procesos de pensamiento básicos (perceptivo, productivo y crítico) que proceden de modo relativamente independiente y, como tal, requieren de acompañamiento focalizado para su desarrollo (Eisner, 1998a; Gardner, 1994); sumado a ello, la comprensión acerca de que la mediación del aprendizaje artístico depende del *medio específico* (Gardner, 1994) puesto que se puede estar más desarrollado en un modo expresivo —música, artes, visuales, escénicas, etc.— que en otro(s).



Figura 9. Educación artística como disciplina desde el modelo cognitivista

Todas estas razones demandan entender la educación artística como un campo de conocimiento con un cuerpo teórico y metodológico que, acorde con su carácter interdisciplinar (arte-pedagogía), posibilite su estudio y contrastación en la práctica, y en correspondencia, contar con profesionales educadores de las artes capaces de su actualización permanente para comprender la complejidad de este saber y, desde una base fundamentada, logren diseñar ambientes de aprendizaje adecuados a las múltiples variables que entran en juego cuando se trata de enseñar y aprender las artes integradamente, en relación con los saberes, sujetos y contextos de la educación artística. Estas comprensiones abonan a la enseñanza de las artes y al papel del docente como mediador del aprendizaje, posibilitándole el diseño de andamiajes sin acudir a programas impuestos y descontextualizados, más sí cuidadosamente estructurados, conforme a las necesidades y expectativas de los estudiantes y posibilidades del ámbito, tanto en escenarios formales como informales.

### *Algunas miradas a favor y en contra del DBAE*

La tendencia educativa Discipline Based Art Education [DBAE] ha sido objeto de fuertes críticas. En este apartado consideramos necesario hacer un recuento detallado de aquellas miradas que se manifestaron a favor y en contra. Inicialmente están las que consideran el DBAE como un retroceso, ya sea porque estiman que supone una pérdida sobre los logros del modelo de la libre expresión para el desarrollo de la creatividad natural de los escolares, mientras que otras miradas encuentran en este modelo cierta rigidez programática y, por lo tanto, una vuelta al modelo academicista. Pero, quizá la crítica más fuerte radica en que la DBAE no logró adecuarse a las expectativas que implicó el cambio del siglo, del xx al XXI, puesto que el talante de una nueva época demandaba una nueva lectura de la realidad y nuevos modos de abordaje de su estudio más acordes con la complejidad de las sociedades contemporáneas desde el referente de la diversidad cultural.

Entre los cuestionamientos que este modelo suscitó en la comunidad académica son de mencionar los que realizó Chalmers (1996), citado por Juanola y

Masgrau (2014), acerca de la falta de nuevos contenidos y estrategias para tratar los asuntos emergentes sobre el arte y el modo en que estos habrían de ser estudiados, señalando además la ausencia de planteamientos multiculturales. También Hamblen (1987) citado por estas autoras se declaró en contra de la estructuración del arte como asignatura considerando que, si bien ganó en legitimidad educativa fue presa de reduccionismo. Para Aguirre (2005) el análisis que este autor realiza del modelo DBAE resulta de gran interés al resaltar uno a uno los aspectos más problemáticos de su definición programática: su foco puesto en la experticia y su racionalismo académico y tecnocrático que resulta incompatible con el pluralismo que demandan las sociedades actuales; la excesiva planificación del programa que lo asemeja al modo convencional como se procede en otros campos de conocimiento; su carácter prescriptivo por cuanto su sesgo en la disciplinarietà; su enfoque autosuficiente en la producción del arte, concibiendo la estética, la crítica y la historia como disciplinas subsidiarias; su excesiva delimitación de los contenidos que deja poco lugar a otros aspectos personales y socioculturales presentes en las prácticas artísticas; la complejidad de implantar la estética como campo de reflexión en el nivel escolar; su tendencia a estructurar significados a partir de las obras de la tradición excluyendo otros modos de producción; la ausencia de criterios para comprender otras manifestaciones como el arte popular, el comercial, etc.; el predeterminar el estudio de la crítica contradictoriamente a su carácter deconstructivo; la contradicción entre el tema de la diversidad y la uniformidad de los contenidos; la aceptación de parte de la evaluación en forma de pruebas estandarizadas; y el monopolio del centro Getty, como portavoz del modelo, delegando la investigación sobre su efectividad a una única institución que deja de lado otras miradas alternativas. Todos estos asuntos problemáticos que plantea Hamblen (1987) sobre la DBAE son sintetizados por Aguirre en: una excesiva atención al objeto artístico; dependencia de las ideas fundadas en la tradición academicista del arte; y dependencia del programa curricular que dificulta su adecuación a situaciones o necesidades de contexto.

Si bien Giráldez (2009) es conocedora de las críticas de Hamblen (1987), ella considera que una de las más grandes aportaciones de la DBAE es concebir la educación artística como una disciplina que se enseña y que se aprende, cuyo núcleo central es la formación artística en la educación general. Con respecto a la defensa que hacen los adeptos al modelo, cita a Eisner (2004) quien afirma:

Los defensores de la DBAE sostienen que es un enfoque de la educación artística más exhaustivo que otros métodos porque aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia. Los cuatro componentes principales del currículo de la DBAE reflejan estas actividades. (Eisner, 2004, citado por Giráldez, 2009, p. 71)

Para María Acaso (2009) considerar la educación artística como una disciplina —comparativamente con el modelo de la autoexpresión creativa— deviene en tres consecuencias para su desarrollo en la incorporación de:

1. Actividades de análisis y de contextualización histórica, por el contrario en la autoexpresión creativa se focaliza en la expresión.
2. Actividades de evaluación para valorar la eficacia de sus propios procesos, mientras que en la autoexpresión se rechaza de pleno, bajo el argumento de que se coarta la espontaneidad.
3. Organización de la enseñanza a partir del diseño de las actividades, un asunto que en la teoría de la educación resulta fundamental, y que en la educación artística supone mucho más que disponer al alumno una serie de técnicas.

Aunque esta autora rescata la introducción que hace este modelo al análisis —aprender a ver—, es claro que también desde una postura posmoderna cuestiona que se quede en el plano de lo formal, sin aportar a la formación crítica; puesto que sus contenidos ignoran preocupaciones centrales en la contemporaneidad, como la clase social, la raza y el género:

En ninguno de los cuatro puntos base del currículo (creación artística, historia del arte, crítica de arte y estética) se proclama como objetivo el despertar el espíritu crítico del estudiante, ya que la producción se basa en las técnicas, la historia, en un recorrido pautado; lo que se denomina como “crítica de arte” se queda en un análisis iconográfico superficial y el apartado de teoría del arte se basa en memorizar las reflexiones de determinados autores. (Acaso, 2009, p. 99)

Esta carencia, con respecto a la formación crítica, es considerada por Acaso (2009) como la mayor debilidad de este modelo, que tuvo su apogeo en los años ochenta, en colegios y en proyectos educativos de museos, pero que pierde su influencia en los noventa cuando el multiculturalismo denuncia su: “[...] falta de directrices críticas, sus contenidos conservadores y la falta de inclusión de las minorías” (p. 100).

A partir del basto recorrido que en este sexto capítulo se presenta sobre el cognitivism, queda a consideración del lector realizar las valoraciones y profundizaciones que correspondan, entendiendo, claro está, que las ideas como las mentalidades y también los modelos no emergen de modo neutro, sino que son producto de las necesidades y expectativas de las comunidades que los elaboran y que responden a las tendencias que se van configurando a partir de

múltiples aspectos contextuales. Por lo tanto, era de esperarse que el modelo expresionista que arraiga en la primera década del siglo xx no baste para quienes en la segunda mitad del siglo han comprendido que la artes son también formas de conocimiento de alto valor de simbolización, cuyos procesos de pensamiento artístico son susceptibles de potenciar en todos los seres humanos, ya sea para expandir su conciencia de cara a una formación más holística o como referente de formación básica para quienes se inclinan por profundizar en las artes como una opción profesional. En el mismo sentido, resulta comprensible que un programa como el DBAE focalizado en el ámbito de la disciplina y cuyos referentes son propiamente modernos no se adecúe a los planteamientos por los que propenden las ideas contemporáneas con una proyección más amplia, como es el caso de la comprensión crítica de la(s) cultura(s) en las que viven y se relacionan los estudiantes. Todo ello, no implica desconocer los aportes del cognitivismo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo cual para los educadores artísticos no basta con situarse exclusivamente en el saber de las artes y su acontecer, ya que su formación docente los convoca al diálogo interdisciplinar arte-pedagogía, y necesariamente los implica como mediadores del aprendizaje de sus estudiantes.

### Correspondencias con respecto al desarrollo del pensamiento artístico

En este apartado pretendemos insistir en el tema del desarrollo artístico, con la intención de detenernos en las correspondencias que hemos encontrado en varios autores con respecto a sus comprensiones sobre los procesos de pensamiento que tienen lugar cuando realizamos tareas de índole artístico y que se relacionan con: observar sensiblemente el mundo, expresarse mediante un ejercicio o acción artística y reflexionar sobre el trabajo que se desarrolla en consideración a las realizaciones de otros en el ámbito de la cultura. Estas aproximaciones están presentes en las investigaciones realizadas por Eisner (1998a) y Gardner (1994), en otros como Wolf (1991) y en autores más contemporáneos como Barbosa (2013) y Aguirre (2006). Las dimensiones del pensamiento artístico también se perciben como nucleares en la construcción de documentos orientadores de política

educativa para la educación artística en Colombia, como los “Lineamientos curriculares de la Educación Artística” (Ministerio de Educación Nacional, 2000), las “Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media” (Ministerio de Educación Nacional, 2010) y las “Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media” (2022); todo lo anterior ha de resultar clarificador para los maestros de educación artística en función de su rol mediador del aprendizaje artístico de niños y jóvenes de contextos formales e informales. Nos preguntamos, entonces, si es posible que estos procesos contenidos en las experiencias con las artes —observar, expresar y valorar— o, lo que es lo mismo —percibir, producir e interpretar—, según hemos podido constatar, tanto en el ejercicio artístico personal como también en relación con el trabajo que observamos en nuestros estudiantes, puedan ser reconocidos como una tríada que soporte y oriente nuestro lugar en calidad de enseñantes y a la vez como aprendices.

Aún en modelos de educación artística, como el academicista o el expresionista, podemos observar que estas dimensiones de pensamiento están presentes, aunque no se teoricen, es decir, no se hagan evidentes o se enfatice en unos procesos más que en otros. Estos procesos del pensamiento artístico tampoco riñen con modelos contemporáneos en donde la comprensión crítica de la cultura es el foco, pues en este caso son los mismos procesos: percibir, producir y reflexionar, si bien con respecto a este último se enfatiza en la interpretación, en razón de sus intenciones deconstructivas.

Lo que sí resulta diferenciador es el reconocimiento teórico de las corrientes cognitivistas a estos procesos del pensamiento artístico, que permiten manipular los sistemas simbólicos de un modo particular. De manera que lo novedoso es que al reconocer estos procesos, que también se nombran como dominios, dimensiones, habilidades, competencias e inclusive roles, nos es posible diseñar proyectos, unidades didácticas, talleres o laboratorios que convoquen a los estudiantes a un accionar artístico más integrado, al tiempo que apoyar el afinamiento de tales procesos; y, más allá, favorecer la conciencia sobre su propio aprendizaje. De modo que, independientemente del

modelo que fundamente nuestra tarea como educadores de artes o del enfoque, tendencia o estilo de enseñanza con el que nos identificamos, tiene sentido explorar en la comprensión de los procesos del pensamiento artístico para mediar de manera más consistente en la tarea educativa. En este orden de ideas conviene citar a José María Barragán (1995), profesor de Didáctica de la Expresión de la Universidad de Barcelona, a quien nos referimos al inicio del libro, cuando advierte sobre la inconveniencia que tiene para la enseñanza de las artes el situarse distante de las comprensiones que nos aporta la identificación de los modelos de enseñanza y de sus alcances, de cara a nuestra tarea educativa actual:

Entender el objeto de la educación artística como el estudio de un lenguaje notacional que permite una “escritura y lectura visual” basado en teoría semióticas que los propios investigadores están en este momento cuestionando (Debray, 1994), no parece ser el mejor camino de integración disciplinar. Ni tampoco plantear que la actividad artística ha de ser considerada como un “hacer” que implica solo manipular materiales utilizar determinados procedimientos. Por el contrario, la producción, la percepción, la representación y la apreciación son aspectos complementarios de un proceso cognitivo: la comprensión del hecho artístico con una finalidad crítica, un posicionamiento particular, deliberativo y no exento de conflictos frente a esa realidad. (p. 61)

Con respecto a las investigaciones de Elliot Eisner (1998a) en la Universidad de Stanford, durante los años setenta, según se mencionó en el apartado que le dedicamos: “el aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural” (p. 59); por lo tanto, nos invita a comprender cómo suceden estos procesos que nombra dominios: perceptivo, productivo y crítico-cultural, cuyo desarrollo ha de favorecerse, puesto que:

Si el aprendizaje artístico hubiese sido de hecho una consecuencia automática de la madurez, la función del profesor de arte habría resultado relativamente sencilla. Su única labor habría sido la de ofrecer materiales artísticos e incentivar el niño observando su desarrollo. Sin embargo, el desarrollo artístico es producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo en cada uno de los tres dominios citados anteriormente. Incluso profesores de arte bien preparados olvidan a menudo la cantidad de esfuerzo, práctica y estudio que han necesitado para lograr adquirir las habilidades que poseen en el campo del arte. (pp. 59-60)

En relación con las aportaciones de Howard Gardner (1994) a la comprensión del desarrollo artístico, es a partir de sus investigaciones en el proyecto Zero de Harvard, y más concretamente en su proyecto derivado Arts Propel, a mediados de la década del ochenta, cuando se propuso ir más allá de sus consideraciones teóricas y de su investigación empírica, para emprender un experimento educativo a manera de laboratorio con estudiantes del nivel básico en las áreas de música, escritura de ficción y artes visuales. Inicialmente, Arts Propel tenía como propósito evaluar el desarrollo de las inteligencias comprometidas en las actividades artísticas, pero el proyecto se amplió a los asuntos metodológicos de la enseñanza del arte al entender que, para poder evaluar los aprendizajes de los estudiantes era indispensable que previamente estos pudieran trabajar con los materiales y familiarizarse con sus posibilidades y limitaciones. Como lo describe este autor, Arts Propel es “un intento de ir más allá de la “producción pura” en la educación de las artes para exponer también a los estudiantes al

conocimiento formal y conceptual de las artes” (p. 81). El acrónimo Propel significa producción, percepción y reflexión, que corresponden a los vehículos educativos que se utilizaron para favorecer el aprendizaje artístico, al considerarlos como sus componentes fundamentales:

En la medida de lo posible, todos nuestros esfuerzos se han diseñado para comprometer la elaboración de una obra artística, la distinción de rasgos importantes en las obras de arte y la habilidad para distanciarse y reflexionar sobre el significado de las obras artísticas, tanto las obras creadas por otras personas como las creadas por los mismos estudiantes. (p. 82)

Para Gardner (1994) es importante que las consideraciones históricas, críticas y filosóficas se planteen integradamente en torno a la productividad artística del estudiante y no como asuntos separados, puesto que es a partir de esta como han de surgir las facultades discriminativas y reflexivas propias. Aunque Eisner y Gardner llegaron a estos hallazgos en investigaciones independientes, posteriormente tuvieron la oportunidad de trabajar juntos, siendo conscientes de la aproximación de sus teorías sobre el desarrollo artístico (Juanola y Masgrau, 2014).

Otra de las correspondencias encontradas con respecto al aprendizaje artístico, es producto del trabajo investigativo de Dennie Palmer Wolf (1991), colaboradora del proyecto Zero de Harvard. A partir de observaciones minuciosas a las actividades artísticas que realizan niños y jóvenes en ambientes naturales, esta investigadora reflexiona sobre las habilidades de pensamiento que utilizan mientras trabajan, en relación con el modo como observan y se detienen en las formas que les llaman la atención; sobre las maneras como exploran los materiales para dar forma a su expresión, y con respecto a las reflexiones que realizan cuando valoran lo que están logrando en relación con imágenes u obras que les sirven como referentes. Estos procesos de pensamiento que la autora reconoce en la perspectiva de quien vivencia la experiencia artística corresponden a los roles de: observador, autor, e investigador reflexivo, los cuales se solapan e interactúan estableciendo una especie de conversación. Para Wolf (1991) estos tres puntos de vista pueden ofrecer múltiples accesos a la

experiencia estética, más “cuando operan juntos, de manera integrada, amplían notablemente la experiencia visual” (p. 43); al respecto Barragán (1995) considera que “este diálogo con y a partir de las obras de arte mejora la apreciación de los estudiantes y de los profesores, por lo que constituyen un fin primordial en la enseñanza del arte” (p. 55).

Por su parte, Imanol Aguirre (2005), un autor que hemos nombrado a lo largo del libro por sus invaluables aportes al estudio de la educación artística y que se sitúa desde un enfoque contemporáneo de la educación artística al que nos referimos más adelante, no desconoce estos procesos del pensamiento artístico que, si bien, no constituyen el asunto central de su propuesta educativa toda vez que desde un enfoque cultural se propone favorecer en los estudiantes la comprensión crítica de la cultura, sí representan los resortes para lograr tal propósito, lo cual se infiere tras su discurso.

En este sentido, podemos realizar una aproximación, encontrando cómo la *percepción* que para Eisner (1998a) es una dimensión sensible e imprescindible en el aprendizaje artístico, para Aguirre (2005) correspondería a la capacidad de *apreciación*, que entiende como la aproximación responsiva al arte y a las obras de arte, para su interpretación y disfrute, y a cualquier forma de experiencia estética. Para este autor, la consideración sobre la respuesta al arte requiere de la reflexión y el análisis sobre los sentimientos que este despierta. Es así, que pone de relieve el valor de las artes como experiencia estética, al señalar su potencia con respecto a las relaciones sensibles que posibilita establecer consigo mismo y con los otros:

Definir el arte como experiencia tiene el interés de que no conlleva establecer una relación con las producciones estéticas y sus autores basada exclusivamente en el conocimiento, sea analítico formal o deconstructivo. Nos mueve, más bien a establecer una relación orientada hacia el enriquecimiento personal o, como dice Rorty, a la “creación de sí mismo”. [...] Es la capacidad del arte para evocar lo contingente e imaginar nuevos léxicos lo que hace posible ampliar nuestra sensibilidad hacia las contingencias del otro y con ello ampliar el

nosotros —en lugar de “comprender al otro”—, ampliando de este modo el abanico de lo que consideramos objeto de nuestra solidaridad. (p. 17)

Adicionalmente, este autor relaciona las dimensiones productiva y reflexiva, al considerar que la producción artística es anclaje y punto de equilibrio para abordar el desarrollo de la capacidad crítica, toda vez que advierte un “excesivo énfasis en las tareas de interpretación en el ámbito de los estudios visuales y en el de su versión educativa, propongo, entre otras estrategias, la restauración del equilibrio entre comprensión y producción en educación artística” (Aguirre, 2006, p. 18).

También Ana Mae Barbosa, experta brasilera en el campo de la enseñanza de las artes a quien ya nos referimos, tanto en el primer capítulo como en el cuarto de este libro, se muestra a favor de una enseñanza estructurada que abone a su revaloración, por lo que más allá de reducirse a los asuntos de la producción de los estudiantes, ha de favorecer su formación como lectores informados. Es así como por los años noventa elabora una metodología de corte posmoderno para el abordaje de la enseñanza de las artes que denomina *Propuesta Triangular*, en la que intenta conciliar la enseñanza del arte como expresión y a la vez como cultura proponiendo un aprendizaje que se nutre, tanto del cognitivismo como del multiculturalismo. En esta propuesta, que expone por primera vez en su libro *La imagen en la enseñanza del arte: años ochenta y nuevos tiempos* (1991), se interrelacionan tres aspectos o dimensiones que contribuyen al conocimiento de las artes visuales: contextualizar, hacer y ver, ubicados en cada vértice del triángulo con la suficiente flexibilidad para ser trabajados en el orden que decida el profesor, según las intencionalidades de su clase, siempre que se posibilite la continua interrelación de tales dimensiones.

Cuando hablo de aprender arte hablo de un conocimiento que en las artes visuales se organiza interrelacionando la apreciación artística, el quehacer artístico y la historia del arte. Ninguna de las tres áreas independientes coincide con la epistemología del arte. El conocimiento en las artes tiene lugar en la intersección de la experimentación, y decodificar la información. [...] Solo un hacer consciente e informado hace posible el aprendizaje en arte. (1991, pp. 31-32)

Nótese en la cita que estos procesos inicialmente son nombrados como: apreciación artística, quehacer artístico e historia del arte, pero en el transcurso de la propuesta sus denominaciones han sido ajustadas al: ver, hacer y contextualizar, sin que pierdan su correspondencia. La propuesta Triangular inicia su implementación en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Sao Paulo, que dirigía por entonces Barbosa, y posteriormente en la red municipal de escuelas de Sao Paulo, cuando Paulo Freire era secretario de educación. La contextualización es la dimensión que distingue su propuesta, inspirada por la pedagogía freiriana y la influencia del contexto y de lo social en todo aprendizaje, toda vez que constituye la puerta abierta para la interdisciplinariedad, la interculturalidad, y para la conciencia de sí y del otro. Según lo interpreta Giráldez:

El eje de la propuesta es la lectura contextualizada de la obra de arte, porque busca la alfabetización visual de los individuos, pero no en el sentido de hacerlos simplemente capaces de decodificar formalmente las obras de arte, sino de posibilitar su acceso crítico a las claves culturales eruditas que constituyen el código del poder. Por eso mismo, la producción artística no es concebida

en la propuesta Triangular como mero ejercicio de repetición o relectura de la obra de arte. Se trata de que el profesor de arte utilice la diversidad de estímulos, procedimientos y concepciones que utiliza el artista en su creación. (2009, p. 78)

Podríamos inferir que el momento de la *contextualización* proporciona a los estudiantes situarse en cuestiones de orden cultural, histórico, social, económico, entre otros asuntos, mientras que el *ver* se orienta a estimular la lectura o apreciación de las obras y, en general, de todas las imágenes que hacen parte de la cultura visual. En el *hacer*, los estudiantes exploran la producción del arte experimentando posibilidades en la creación de las imágenes visuales, como también con respecto a la apropiación de trabajos y obras ya realizadas. En la conferencia inaugural de Barbosa, en la primera semana de la educación artística, que tuvo lugar en Santiago de Chile, en 2013, titulada “Aprender el arte. La imaginación y el contexto”, esta autora se refirió a la aplicación de su propuesta Triangular en una experiencia museal que comprendía una serie de acciones organizadas, conforme a estos tres procesos: contextualizar, hacer y ver mostrando, por ejemplo, de qué modo asuntos como el género pueden ser incluidos en un programa educativo para las artes. Veamos en palabras de esta autora el modo como explica la pertinencia de su propuesta, dada su capacidad de adecuación:

En el enfoque Triangular, el hacer, el ver y la contextualización son momentos o procesos que no necesariamente se tienen que trabajar en un solo día en la sala de clases, de hecho, un día se puede trabajar con el “ver”, otro día con el “contexto” y otro día con el “hacer”. No hay una secuencia de trabajo prefijada, se puede comenzar incluso con la contextualización. Este es un enfoque metodológico que el profesor transforma en una metodología con su quehacer propio. También es un enfoque que puede tratar del arte, de la cultura visual, que se puede trabajar con imágenes producidas por otros medios que no son solamente los medios artísticos, como la televisión, la computadora, el arte callejero, en fin, todo tipo de imagen u objeto o concepto de arte sirve. (Barbosa, 2013, p. 13)

De acuerdo con esta autora, lo que caracteriza a la enseñanza de las artes visuales, en perspectiva posmoderna, es la inclusión de la imagen a la sala de clases “[...] para ver, para interpretar, para crear reflexiones, críticas, reflexiones imaginarias, en fin. Lo que caracteriza al posmodernismo es la relación entre la creación que nace de estar ‘haciendo’ y la creación de estar ‘viendo’” (Barbosa, 2013, p. 13).

En el contexto de los documentos de política educativa en educación artística en Colombia también es posible realizar la lectura de estas dimensiones o procesos que contribuyen a potenciar el pensamiento artístico, siempre que se comprenda en qué consisten y se orienten los esfuerzos de la enseñanza en esta vía. En el 2000 se publicaron los “Lineamientos curriculares de la Educación Artística”, como resultado del encargo que realizó el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a la investigadora en el campo María Elena Ronderos, con la intención de recoger las voces de los maestros, artistas y gestores, de distintas regiones del país, quienes participaron en estas jornadas para pensar la enseñanza de las artes. El capítulo cuarto de esta compilación refiere al desarrollo de estas capacidades, y aunque no explicita los referentes cognitivos que hemos repasado, una lectura detenida nos ha permitido encontrar correspondencias con los autores mencionados. Estas habilidades de pensamiento se enuncian como: pensamiento contemplativo; transformación simbólica; pensamiento reflexivo, y habilidades conceptuales y de juicio crítico.

El pensamiento contemplativo se describe como la experiencia cualitativa que da vía a las propias sensaciones, emociones y sentimientos, al representar una manera sensible de concebir el mundo, que contribuye al fortalecimiento de nuestro ser integrado, debido a su potencial de conocimiento significativo. Desarrollar este tipo de pensamiento suscita la experiencia estética que permite otorgar sentidos (Ministerio de Educación Nacional, 2000, pp. 94-95).

El pensamiento de transformación simbólica de la experiencia se orienta a la producción de formas expresivas mediante procesos de simbolización y construcción de metáforas que requieren el desarrollo de una serie de habilidades, de acuerdo con los distintos

lenguajes artísticos: manejo de conceptos, capacidad de selección y decisión, dominio expresivo de materiales y de técnicas especializadas; todo ello, indispensable para materializar las maneras de sentir y ser en el mundo (pp. 96-97).

En cuanto a las dos últimas habilidades de pensamiento que expone este documento, el pensamiento reflexivo y las habilidades conceptuales y de juicio crítico, en nuestro intento de corroborar correspondencias, las asociaríamos con la dimensión crítica reflexiva. Así pues, refieren a un nivel de reflexión que demanda toda auténtica experiencia artística con respecto al modo como se manipuló el lenguaje expresivo, así como a consideraciones de orden semántico y contextual. Ello representa una oportunidad para que los educadores de las artes desarrollen en sus estudiantes las habilidades para conceptualizar sobre los sistemas de representación de las formas artísticas y para argumentar con respecto a vivencias, temas, problemas o proyectos que surjan de su experiencia, mientras que las habilidades conceptuales y de juicio crítico se refieren a capacidades para valorar la calidad de las experiencias, de cara a la vida emocional y al entorno cultural. Según lo advierte este documento, el juicio crítico como dimensión valorativa del ser humano se puede desarrollar y modificar mediante el ejercicio selectivo, apreciativo y crítico en actividades compartidas. De este modo está comprometida la valoración de las expresiones artísticas y culturales, la tradición, los procesos de cohesión sociocultural y de reconstrucción histórica, siempre que se aprovechen los recursos existentes mediante un manejo novedoso de los espacios pedagógicos (pp. 97-100).

La construcción del documento “Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media” (2010) tuvo lugar diez años después. En su construcción participaron los expertos Olga Lucía Olaya y en un segundo momento Juan Antonio Cuellar y María Sol Effio. Este documento dedica un extenso apartado a las dimensiones del pensamiento artístico, reconociéndolas como las competencias específicas que definen qué aprendemos en la educación artística y en relación con los procesos, productos y contextos de la educación artística que contribuyen a la configuración del campo. Estas competencias comprenden: la sensibilidad, la comunicación y la apreciación estética.

El desarrollo de estas competencias específicas surge en contextos inherentes a las prácticas artísticas, es decir, es un aprendizaje situado en el ambiente característico del taller de artes plásticas, del salón de danza o música, etc. [...] Por otra parte, es necesario aclarar que las tres competencias específicas se abstraen aquí como ámbitos separados únicamente para efectos de su abordaje conceptual y pedagógico. Se supone que de hecho están presentes e integradas y operan en todo momento de la actividad artística del estudiante. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 25)

En este documento se define la *sensibilidad* como “el conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético, que puede ser una obra de arte, un trabajo artístico en proceso, un discurso, entre otros” (p. 27), destacando cómo estos procesos de sensibilización visual, cinestésica y auditiva amplían considerablemente las respuestas perceptivas y emotivas de los estudiantes expandiendo y flexibilizando su pensamiento, como preparación para la creación en los diversos lenguajes o modos expresivos.

La segunda competencia que ofrece este documento es la *comunicativa*. Si bien, en su argumentación encontramos plena correspondencia con el rastreo que se ha venido haciendo con respecto a la dimensión *productiva*, discrepamos en su denominación, al considerar que el concepto de comunicación refiere a un universo más amplio de la actividad humana, aunque la producción artística, en tanto su intencionalidad expresiva, se propone comunicar. Este documento describe esta competencia, como la “disposición productiva que integra la sensibilidad y la apreciación estética en el acto creativo, que conlleva la innovación, por cuanto nos aporta visiones y valoraciones inéditas de una realidad conocida” (p. 41); como tal, se refiere a los procesos de pensamiento comprometidos con la ejecución de una obra o práctica artística, al *hacer* que posibilita la concreción de la intencionalidad expresiva mediante la manipulación y modificación de los distintos lenguajes artísticos y símbolos propios de una cultura.

La tercera de estas competencias es la *apreciación estética*, que este documento entiende como:

el conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de estos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 35)

Esta competencia comprende, a su vez, dos procesos: la interpretación formal y la extratextual. La primera, referida a la decodificación de los elementos estéticos que configuran una obra como un todo, junto con la asignación de sentido; mientras que la segunda posibilita situar el arte como producto cultural, de cara a los contextos donde tienen lugar los sistemas de significación. Esta competencia busca la participación activa de los estudiantes en las valoraciones frente a los bienes culturales y patrimoniales. Como se verá, los procesos que implica esta dimensión son ampliamente explicitados en el documento, aunque al igual que nos sucede con la segunda competencia, nos parece que denominarla *apreciación estética* no da cuenta de lo que

se pretende abarcar, confundiendo, quizá un poco, con la dimensión perceptiva sensible.

El último referente de política educativa al que nos referimos en este apartado es el documento “Orientaciones curriculares para la Educación Artística y Cultural en educación básica y media” (2022), recientemente publicado por el MEN, en cuya construcción participó un equipo académico de la Universidad Pedagógica Nacional, del cual tuve oportunidad de hacer parte, aportando a las comprensiones que se derivan del rastreo a estos procesos de pensamiento artístico, asunto que ha sido de interés en el transcurso de mi experiencia como docente investigadora. En el tercer capítulo de este documento se recogen estos procesos con el nombre de “Competencias específicas de la Educación Artística”<sup>50</sup> ofreciendo una síntesis de los referentes que han aportado a la identificación de tales procesos y su definición, en la intención de presentar una comprensión holística de las dimensiones del pensamiento artístico a desarrollar en la educación artística, cuyas denominaciones se han ajustado, para efectos de una mayor claridad, como: percepción estética, producción artística y comprensión crítico-cultural.

En resumen, y con respecto a las correspondencias que se encuentran en los planteamientos metodológicos de los autores y documentos referenciados, nos declaramos en desacuerdo con toda postura “espontaneísta” o improvisada para la enseñanza de las artes, que se reduzca a la producción libre. Lamentablemente este modo de enseñanza se ha internalizado en las prácticas educativas en artes a tal punto que ejerce, la mayoría de las veces, como un imaginario que, soportado en la naturaleza autónoma del arte y bajo el supuesto de que todo intento de sistematización (currículo, programación de clases y evaluación) obstaculiza tal libertad, todo lo cual perpetúa este tipo de prácticas y no

50 Puesto que el término *competencias* ha provocado cierto malestar en la comunidad educativa, dada su connotación productivista y competitiva derivada de la jerga economicista transferida, sin más, al ámbito educativo, en este documento nos referimos a procesos, dimensiones o dominios. Sin embargo, cabe revisar otras procedencias de este término como en el caso de Chomsky, con su concepto de competencia y actuación, y en otros cognitivistas como Gardner quienes se refieren a la competencia como resultado del desarrollo de procesos de pensamiento.

permite explorar otras alternativas, como es el caso de las herramientas que ofrece el modelo cognitivista para la inclusión de los aspectos perceptivos y reflexivos del arte. La enseñanza de las artes, en perspectiva formativa, requiere de la organización de los ambientes de aprendizaje en concordancia con el tipo de saber que estas representan; sobre este tema autores como Eisner, Gardner y Wolf<sup>51</sup> lograron poner de relieve los procesos de pensamiento artístico que tienen lugar para que sea posible mediar en su desarrollo. Con el objetivo de sintetizar las consideraciones expuestas en este apartado se presenta la tabla 3, que resume estas correspondencias.

Tabla 3. Correspondencias en las comprensiones del aprendizaje artístico

Referentes		Procesos del aprendizaje artístico		
Cognitivistas	Elliot Eisner (1998a)	Perceptiva	Productiva	Crítico-cultural
	Howard Gardner (1994)	Percepción	Producción	Reflexión
	Dennie P. Wolf (1991)	Observador	Creador	Crítico-reflexivo
Culturalistas	Imanol Aguirre (2005)	Apreciación	Producción artística	Capacidad crítica
	Ana Mae Barbosa (2013)	Ver	Hacer	Contextualizar
Documentos de política educativa en Colombia	MEN (2000)	Pensamiento contemplativo	Pensamiento de transformación simbólica	Pensamiento reflexivo, habilidades conceptuales y juicio crítico
	MEN (2010)	Sensibilidad	Comunicación	Apreciación estética
	MEN (2022)	Percepción estética	Producción artística	Comprensión crítico-cultural

Fuente: elaboración propia.

51 Ello sin desconocer los valiosos esfuerzos de los investigadores que les precedieron, abonando a estas comprensiones, como lo refiere Eisner (1998a): Barnes (1892), Dewey (1934), Read (1943), Alschuler y Hattwich (1943), Lowenfeld (1947), Kellog (1959), Goodenough y Harris (1963), Lourenso, Greenberg y Davidson (1965), Wilson (1966), Pyron (1966), Ecker (1967), Child (1968), Barron y Welch (s.f.).

## Arthur Efland. Las artes, un campo complejamente estructurado. Consecuencias educativas

Arthur Efland (1929-2020)<sup>52</sup> fue profesor e investigador estadounidense, quien dedicó su vida al estudio de la educación del arte. Ha sido un referente tanto para los investigadores del arte como de la educación en general. Entre sus numerosas publicaciones destacamos: *Una historia de la educación del arte* (1990), *Arte y cognición* (2004) y *La educación en el arte posmoderno* (2003), en coautoría con Kerry Freedman y Patricia Stuhr. El primero ha sido fuente de consulta como apoyo a muchas de las tendencias de enseñanza artística que en este libro se recogen, mientras que el último, por su especificidad, es referente principal para el capítulo 7 “La educación artística visual”.

No obstante, a la altura del desarrollo de este libro, consideramos conveniente detenernos en su obra *Arte y cognición* (2004), al considerar que Efland representa un puente entre las ideas cognitivistas en educación artística y aquellas que vuelven la mirada hacia el universo cultural, augurando el inicio de la posmodernidad. Las agudas interpretaciones de este autor sobre el carácter de las artes como un campo complejamente estructurado nos proporcionan pistas para pensar las implicaciones de su enseñanza, pero también sus potencialidades formativas debido a que es esta misma complejidad estructural la que promueve la flexibilidad cognitiva, de cara a los retos que plantean las sociedades contemporáneas; asunto que nos sitúa con respecto al tema del aprendizaje en la formación de formadores en educación artística visual.

---

52 Se doctoró en la Universidad de Stanford y ejerció como profesor emérito de la Universidad Estatal de Ohio, en la Facultad de Educación Artística hasta 1996. Luego de su retiro, a avanzada edad, se mantuvo activo participando en comités de posgrado. Fue autor del proyecto de construcción de las directrices de educación artística para los niveles de primaria y secundaria en el Estado de Ohio. Por su consagrada labor en el campo, se hizo merecedor a varios premios de la Asociación Nacional de Educación Artística (NAEA), como el King McFee, el Manuel Barquín, el de Miembro Distinguido de la NAEA y el de la Conferencia Memorial Lowenfeld; así como de la beca Fulbright en la Universidad de Helsinki.

De acuerdo con Efland (2004), en campos complejamente estructurados, como las artes, la apropiación del conocimiento es un asunto más complicado que lo que representa en campos de conocimiento bien estructurados. Esto, en la perspectiva del aprendizaje, puesto que es necesario atender a la *transferencia* del conocimiento, de modo que pueda ser utilizado en situaciones del mundo real.

Por el contrario, en campos bien estructurados, como las matemáticas y las ciencias naturales, la transferencia del conocimiento se hace posible a partir de teorías, generalizaciones o principios que se apliquen a casos múltiples de los fenómenos que se estudian; por lo que se pueden compendiar en abstracciones dispuestas en los textos y proporcionados en las clases, mientras que en un campo *complejamente estructurado* la combinación de su amplitud y la irregularidad de su contenido hacen imposible la prescripción completa de sus usos. Es decir, que no existen generalizaciones amplias que se puedan clasificar y aplicar a nuevos contenidos, siendo necesario abordar su estudio mediante casos individuales (Spiro, Coulson, Feltovich, y Andersons, 1987, citados por Efland, 2004). Por lo tanto, emplear metodologías propias de campos bien estructurados en otros complejamente estructurados puede conducir al fracaso en fases posteriores del aprendizaje. El conocimiento complejamente estructurado no solo es propio de las artes, sino que también está presente en otros contextos interpretativos, como en las ciencias humanas y sociales (derecho, literatura, historia, filosofía), y hasta en la vida misma, haciéndose difícil emitir juicios ante la imposibilidad de generalizaciones.

Para enfrentar la dificultad que entraña la transferencia del conocimiento en campos complejamente estructurados, estos mismos autores han acuñado como estrategia metodológica la *metáfora del paisaje*, de modo que pueda facilitar el entendimiento, a la manera de un *enrejado cognitivo* que ofrezca la posibilidad de un viaje intelectual de un campo a otro. Entre más enlaces de campos de conocimiento o *conjuntos solapados*<sup>53</sup>

---

53 Los *conjuntos solapados* son un término que proviene de la planificación urbana (Alexander, 1988, citado por Efland, 2004), para referirse a lugares en que el conocimiento de campos separados

sea capaz de visualizar el estudiante más herramientas tendrá para aplicar el conocimiento a nuevos contextos. Consiste en un método flexible que trata el contenido como un paisaje al que hay que explorar a través de caminos que se cruzan en muchas direcciones, reexaminando y utilizando estrategias para la comprensión de los diversos contextos colindantes. Esta exploración no ha de ser lineal como lo hacen los campos bien estructurados, de arriba abajo, de lo general a lo particular, aplicando principios generales a todos los casos, puesto que de este modo se configuran estructuras de conocimiento compartimentadas y, por tanto, más rígidas. Un ejemplo de la flexibilidad metodológica que el aprendizaje del arte requiere es el estudio de las obras artísticas, puesto que este implica mucho más que aprender aspectos formales o estilísticos; la interpretación de las obras requiere acudir a otros campos puesto que no pueden comprenderse alejadas de los contextos que las acogen. De otra parte, diferentes espectadores realizarán interpretaciones diversas de un mismo hecho. Conceptos como la evolución del estilo puede recoger diversos casos que amplían su comprensión y desarrollo, pero de ningún modo pueden someterse a generalizaciones ya que sus contenidos contemplan variadas circunstancias: sociales, culturales, políticas e históricas.

Otro asunto problemático al que se refiere Efland (2004) es la adquisición de conocimiento en fases introductorias y avanzadas, puesto que para el nivel de la formación básica el aprendizaje se asienta casi exclusivamente en la memoria y no proporciona los fundamentos ni las herramientas para realizar actividades cognitivas de orden superior, como son las operaciones de transferencia. A juicio de este autor, los niveles formativos introductorios limitan las estrategias para alcanzar el conocimiento a la memorización o a la utilización de analogías, tendiendo a ignorar la complejidad del conocimiento y, como tal, ofrecen muy pocas posibilidades de aplicar este conocimiento en situaciones nuevas, que sería el modo más expedito de evaluar su adquisición.

Para enseñar en áreas complejamente estructuradas como las artes, es indispensable comprender que las diferencias en sus atributos estructurales demandan para el aprendizaje enfoques diferentes en la enseñanza. No reparar en este asunto da lugar a la tan corriente *tergiversación instructiva*, a la que refiere Efland (2004), cuando se intenta enseñar imponiendo estructuraciones que no le son propias. Este es el caso de la enseñanza reducida a los elementos formales del diseño o las descripciones de la historia del arte amparadas en la linealidad del progreso, en las que se simplifica la estructura del contenido del campo en perjuicio de la flexibilidad del conocimiento que se adquiere, limitando su potencial de transferencia a otras situaciones, como también a la elaboración de nuevas comprensiones. Es de advertir que el aprendizaje artístico demanda variadas interpretaciones al tiempo que la exploración de diversas alternativas. Por ello, las explicaciones “formalistas” que excluyen otras interpretaciones, como las referidas al contenido expresivo o al contexto social, reducen las posibilidades de comprensión simplificándolo a un aprendizaje de tipo tecnicista. Es en este punto donde Efland (2004) acuña el concepto de *flexibilidad cognitiva*, para referirse a la cualidad de la mente que permite perspectivas múltiples de uso del conocimiento: interpretar, adaptar o aplicar ese conocimiento en contextos distintos de aquellos en que tuvo lugar el aprendizaje; encontrando, además, que la complejidad que supone la enseñanza de las artes, por ser un campo complejamente

---

puede verse interceptado, lo que conlleva a la posibilidad de un viaje intelectual de un campo a otro. Estos puntos de convergencia, al permitir más enlaces, equipan al aprendiz para aplicar los conocimientos de modo flexible.

estructurado, como ya se anotó, propende por modos de enseñanza y de aprendizaje que favorecen mentes flexibles, tan necesarias en las sociedades actuales.

Aparentemente la simplificación del conocimiento hace la tarea de la enseñanza y la evaluación más fácil a los maestros, como también a quienes diseñan los textos. De acuerdo con Efland (2004), estas estrategias instructivas resultan nocivas en un campo complejamente estructurado puesto que al forzar la asociación de nuevos conocimientos con “moldes” en los que no encajan, dificultan la aplicación del conocimiento en situaciones nuevas y de nuevas maneras, impidiendo desarrollar en los estudiantes capacidades para pensar por sí mismos.

Con lo dicho, se entiende que el aprendizaje y la transferencia del conocimiento en áreas complejamente estructuradas como las artes resulta más exigente, por lo que el énfasis puesto en la instrucción debe desplazarse hacia un tipo de conocimiento que se adquiere a partir de la exposición de una gran cantidad de casos; ello promueve un proceso constructivo que le permite al estudiante comprender la influencia de los contextos en que se localiza cada caso. En consecuencia, el estudiante deberá enfocar sus estrategias cognitivas a la identificación de aspectos similares y diferenciadores en muchos casos, lo cual le permitirá construir estructuras más flexibles. De acuerdo con Efland (2004) citando a Koroscik (1987), la flexibilidad cognitiva es, por lo tanto, una de las principales cualidades mentales que la educación contemporánea debería incluir, dado el aumento de las demandas cognitivas a causa de la acelerada expansión de la información proveniente de diversas fuentes, por lo que representa un aspecto central en la reforma de la educación.

En este sentido, resulta privilegiado para las artes que sea precisamente esa dificultad para su aprendizaje —la de la complejidad estructural del campo— la que funcione como condición de posibilidad en la formación de mentes flexibles capaces de lograr la transferencia del conocimiento a otros campos, para su aplicación, a tono con las demandas de la contemporaneidad, desde lo cual las artes han de reivindicar su lugar en el currículo “[...] puesto que las obras de arte reflejan su entorno social, tienen un potencial incorporado para conectar con campos del conocimiento que, de otra manera estarían aislados entre sí. Potencialmente, ofrecen un medio para integrar

conocimiento en el *currículum*” (Efland, 2004, p. 128). La figura 10 sustenta los movimientos y autores representativos de la tendencia cognitiva.

## Tendencias curriculares y giro cultural

Desde finales del siglo xx comienzan a configurarse nuevos enfoques curriculares para la educación artística, en la intención de responder a nuevas problemáticas de orden cultural que conforman el centro de los debates de la contemporaneidad, planteando desafíos a las relaciones artes-escuela. Es entonces cuando la tendencia disciplinar DBAE, que se impuso en los años setenta y ochenta, comienza a debilitarse por los cuestionamientos que plantean los estudios culturales y los estudios de la cultura visual con respecto a la comprensión crítica de la cultura, lo cual quebranta los fundamentos epistemológicos en que se soportaban las artes y, como tal, su enseñanza. Según Giráldez (2009), este cambio radical de perspectiva implica para la educación artística la redefinición de su campo de trabajo, tanto en sus principios y propósitos formativos como en sus presupuestos metodológicos. El foco de la enseñanza antes puesto en la institución de las artes, los artistas y sus obras comienza a ser desplazado por nuevos modos de pensar que derivan del giro cultural,<sup>54</sup> y que expresan el talento de una nueva época marcada por el relativismo frente a la verdad racionalista, la deconstrucción de los mitos de la modernidad, la atención a la diversidad y a las particularidades de los contextos, entre otros aspectos que marcan distancia en cuanto a nuevos modos de construir conocimiento. Todo ello, explica por qué los logros alcanzados con el modelo de sistematización disciplinar DBAE terminan siendo cuestionados en favor de una perspectiva más

54 El giro cultural representa la ruptura con las ideas de la modernidad, en la tarea de construir nuevos significados que refieren a los contextos; según Yarza (2003), deviene de la emergencia de campos reflexivos como las tradiciones hermenéuticas y el giro lingüístico, y luego por la asunción del legado posestructuralista, como las tesis foucaultianas y la deconstrucción derrideana. Es así como actualmente los discursos académicos en las ciencias sociales propenden por la superación de los estatutos disciplinarios, en favor de las narrativas y la disolución de fronteras entre campos del conocimiento, como lo asumen los estudios culturales.

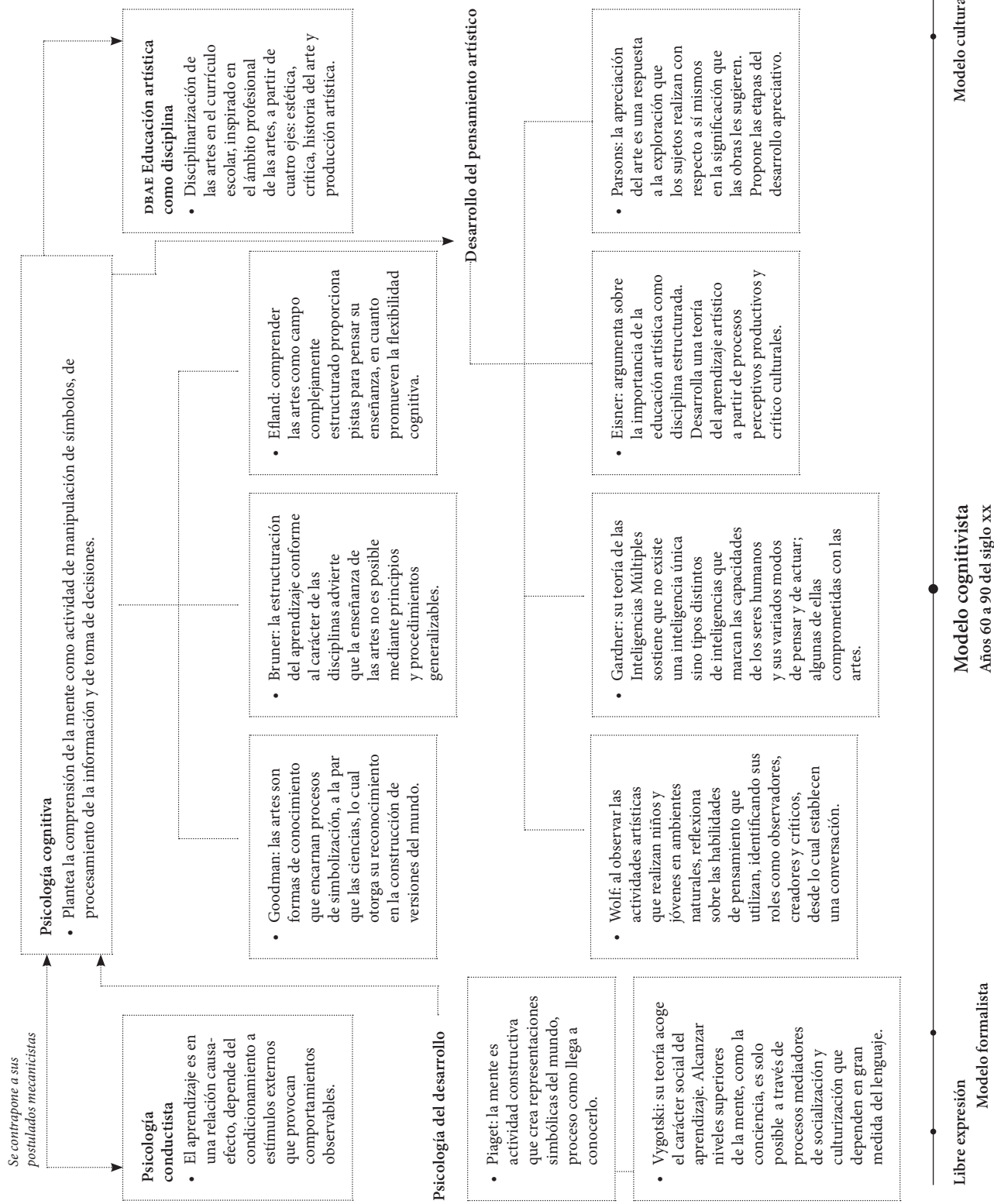


Figura 10. Movimientos y autores representativos en la configuración de la tendencia cognitivista en educación artística

plural que integre los diálogos culturales entre sujetos, saberes y contextos.

Es así como comienza a configurarse una tendencia educativa para las artes, con el nombre de educación cultural o *multiculturalismo*, en la aspiración de reconstruir el currículo para la mejora educativa, conforme a los cambios de la nueva época y de ofrecer mayores oportunidades a los estudiantes sin distinción de su procedencia étnica, al favorecer relaciones más auténticas con la cultura. Este enfoque curricular comienza a configurarse en los Estados Unidos por los años sesenta, pero se concreta hasta los noventa como respuesta a los cuestionamientos al currículo DBAE, según se anotó, en el sentido de que este no respondía a las necesidades culturales de los nuevos tiempos. El multiculturalismo propende por la conexión del currículo con las realidades concretas de las comunidades en donde se despliega y, en este sentido, ha de construirse de cara a la diversidad cultural cuidando mantener las mismas oportunidades para los estudiantes, sin diferencias de raza, clase o género. Según Acaso (2009), el multiculturalismo comprende asuntos que se sitúan por fuera de lo que había sido la identidad americana pero que cada vez cobran más presencia dando lugar a identidades heterogéneas que trastocan los conceptos binarios (blanco/negro, hombre/mujer, rico/pobre, heterosexual/homosexual), tan arraigados en la modernidad. La diversidad cultural implica que la cultura no puede comprenderse desde un único punto de vista —el occidental— a lo cual también ha de responder el currículo. En este sentido, el currículo multicultural es el primero que se abre a una concepción posmoderna que cuestiona críticamente las prácticas establecidas, el sistema social, los meta relatos y el arte hegemónico occidental.

Para responder a lo que consideran el estancamiento de la enseñanza de las artes, los impulsores del currículo multicultural se proponen la revisión de los supuestos generados por los movimientos de la libre expresión y el disciplinar (DBAE). Sin embargo, como lo advierte Acaso (2009), el multiculturalismo no es de ningún modo homogéneo, pues dio lugar a dos tipos de currículo que contienen diferencias de fondo, reformista y reconstruccionista, los cuales, si bien en

ambos casos se ocupan de introducir el estudio de los asuntos culturales, contienen posturas antagónicas. Pues, mientras el primero intenta una reforma de la educación artística sobre la base de lo establecido, este último es radical al considerar necesaria la remoción de la estructura curricular existente. Un prototipo del currículo reformista es el NeODBAE, que en su versión revisionista del DBAE, además del estudio de las obras de arte amplía su alcance a las imágenes y contextos visuales más cotidianos, pero que, según señalan sus detractores conserva la ideología modernista visible en: el esencialismo del arte, el formalismo como lenguaje soporte para la producción y la comprensión, lógicas de funcionamiento tradicionales y poco democráticas, además de otros vicios de la modernidad relacionados con el patriarcado, el sexismo y el racismo. Por su parte, los reformistas también plantean serios reparos al reconstruccionismo: el desplazamiento del placer estético y del pensamiento creativo para sesgarse en el desarrollo de la conciencia social; la dificultad de trabajar con ciertos contenidos críticos en los primeros niveles; la imposibilidad de juzgar todas las obras desde la comprensión del contexto; la complejidad que supone para el docente el abordaje de las diferentes culturas que le son ajenas y, principalmente, el instrumentalismo al que somete al arte, reduciendo su función a la de instrumento para la crítica social.

Estos son los antecedentes de lo que más adelante se va a configurar como el *currículo posmoderno* que caracteriza el talante del nuevo siglo, su perspectiva cultural y conciencia crítica, para lo cual ha de favorecerse en los estudiantes un hábito de relatividad intelectual abierto a la diversidad y a la diferencia, en donde las obras de arte se valoran más por el contenido que transmiten, por su discurso connotativo, que por sus características formales. Todo ello, tiene fuertes implicaciones en la estructuración del currículo, como se verá en el siguiente capítulo, más lo que nos compete enseguida conforme a la intención epistemológica que nos convoca es detenernos en las circunstancias que rodearon este cambio de mentalidad que marca el tránsito de la modernidad a la posmodernidad.

Como lo refieren Efland, Freedman y Stuhr (2003), los cambios de paradigma<sup>55</sup> en la educación de las artes han marcado lógicas similares a los producidos en las ciencias, a la manera de las revoluciones científicas que acuña Kuhn (1962) para referirse a aquellos periodos de transición en donde se gestan nuevas ideas, dando lugar a la emergencia de un nuevo sistema sin que eliminen por completo los anteriores; de este modo también, suceden los tránsitos en la educación de las artes.

Una de las ideas que son revaluadas en la posmodernidad, tanto en las ciencias como en las artes, es la noción de *progreso*. Estos autores reparan en que tal idea persiste también en la educación artística, visible en el tránsito de un modelo educativo a otro: del logocentrista al filolinguista, o del modelo de la autoexpresión creativa al del movimiento disciplinar. Lo que significa que la tradición academicista es superada por la perspectiva de los fundamentos del diseño, un lenguaje formalista que garantizaría el progreso de la enseñanza de las artes.<sup>56</sup> De modo semejante, la autoexpresión creativa concebida durante la primera década del xx, desde la idea del individualismo y el desarrollo de la subjetividad, fue cuestionada por los enfoques cognitivistas que la responsabilizaban del estancamiento de la educación, propendiendo por un currículo más exigente y disciplinado que conllevaría al progreso en las artes. También, el enfoque basado en las disciplinas comienza a ser desplazado, pero esta vez desde lógicas que se sustraen a la noción de progreso, señalando sus debilidades: la dificultad que entraña para los estudiantes de los primeros ciclos comprender la lógica de la disciplina, a la manera de los de niveles más avanzados y la tiranía de esta en el seno de las comunidades científicas para definirla y delimitarla, al dejar poco margen al concurso de otros saberes y fuentes.

Conforme lo sugieren Efland, Freedman y Stuhr (2003), estos cambios en las circunstancias del arte escolar se dieron en función de la coyuntura social de cada época pues, como se puede apreciar, en periodos de mayor conservadurismo el currículo se inclina a favor de una mayor estructuración y organización mientras que en los de iniciativa liberal los valores de organización y control retroceden frente a la expresión del yo. Así también durante las crisis financieras la enseñanza artística asumió un enfoque más pragmático enfocado en la solución de problemas, mientras que en la Guerra Fría se acogió a un enfoque basado en la estructuración por disciplinas. Estas concepciones antagónicas se soportan, aunque no siempre de modo consciente, en el ideal del progreso de la modernidad y, por otra parte, tales cambios obedecen a las presiones externas que afectan el conjunto de la educación y no solamente a las modificaciones estructurales que demanda la enseñanza de las artes.

De acuerdo con Lyotard (1987) citado por Efland, Freedman y Stuhr (2003), el tránsito a una nueva época, la de la condición posmoderna, radica en la pérdida de confianza frente a la noción de progreso y, como tal, de los grandes relatos o metarrelatos. Ello es así, porque pese a las visiones optimistas del progreso en que se soporta la modernidad, afianzadas en el nuevo orden social posindustrial y el auge de la informática y la electrónica, estas son sacudidas por fuertes crisis culturales: las protestas a la guerra de Vietnam, numerosos escándalos políticos, movimientos

---

55 La noción de *paradigma* se refiere al conjunto de ideas y creencias que han marcado la práctica. Comprenden revoluciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

56 Según sus principios sintéticos y universales en la articulación de forma y función para el mejoramiento de la calidad de vida.

de reivindicación de los derechos civiles, y aquellos que reclaman por el cuidado del medio ambiente, como también los que propenden por la erradicación de todo tipo de exclusión.

Como se puede apreciar, la posmodernidad constituye una nueva época marcada por grandes contradicciones de integración política y económica, a la par de movimientos de oposición, de conflictos de liberación nacional y también de luchas contra la opresión. Nuevos hechos ocurren durante los años noventa, la desintegración de la Unión Soviética con el consecuente tránsito de muchas de estas naciones a las economías de mercado, nuevos horizontes de cooperación internacional y de integración económica en Europa; a ello se suma el repunte del terrorismo y de los conflictos étnicos. Ante esta nueva realidad los desafíos para la educación resultan enormes, frente a una crisis que resulta de la pérdida de confianza en el ideal de progreso.

En esta crisis evidente algunos mitos son puestos en la palestra, los de la salvación económica confiados en las políticas de mercado, y también los del comunismo. De modo similar, como lo destacan Efland, Freedman y Stuhr (2003), el mito modernista del arte como proyecto estético ha fracasado, el arte elitista convertido en mercancía mientras que el arte popular es absorbido por la industria; asimismo, es cuestionado el mito de la individualidad irreductible del artista dotado de inspiración y talento excepcionales con su consecuente soledad autoimpuesta, mientras que el experimentalismo de las vanguardias, que auguraban un camino de cambios sociales y políticos, quedó reducido a un mero asunto de estilo. Es así que algunos artistas y críticos sociales pusieron en tela de juicio estos mitos junto con los metarrelatos que los respaldan, sobre lo cual surge la pregunta acerca de si las obras de arte han de interpretarse unívocamente como si se tratara de una única verdad, con lo cual estamos presenciando la deslegitimación de la idea del arte como institución y por ende del Artista y de la Obra, con mayúsculas, en tanto únicas fuentes del saber.

Por consiguiente, entender este nuevo talante, la condición posmoderna, demanda a los educadores de las artes modos de proceder más coherentes con

tales rupturas, al preguntarse por los contenidos y metodologías que pueden resultar más acordes y, lo principal, por cuál es el valor del arte en la formación, según reclaman las sociedades contemporáneas.<sup>57</sup>

La función principal del arte a través de los tiempos ha sido la construcción de la realidad, y la posmodernidad no ha modificado esta función, más lo que sí cambia son los modos como entendemos esa realidad, principalmente como una construcción social, por lo que las artes contienen representaciones de una realidad social. De esta manera, las artes cobran un especial lugar en la comprensión del discurso contemporáneo de nuestras sociedades; un discurso fragmentado por la diversidad y la complejidad que recurre a diferentes sistemas simbólicos y acarrea todo tipo de valores, la mayoría de las veces contradictorios (Efland, Freedman y Stuhr, 2003). De ahí que la finalidad de la educación artística asuma un giro radical, de la enseñanza centrada en la disciplina a la comprensión del panorama social y cultural en el que viven todos los individuos. Este cambio de finalidad, según lo manifiestan estos autores, demanda nuevas comprensiones para el currículo:

El principal objetivo de la enseñanza de la ciencia a los alumnos es que estos puedan entender los fenómenos del mundo natural y las representaciones de esos fenómenos por medio de teorías y afirmaciones científicas. El principal objetivo de la enseñanza del arte es que los alumnos lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven. Estos mundos son representaciones creadas a partir de cualidades estéticas de los medios artísticos. (2003, p. 125)

Según los mencionados autores, si bien la ciencia y el arte no se oponen, sino que se complementan, es este el que puede proporcionarnos los recursos necesarios para comprender los propios conflictos sociales y morales, los cuales se revelan en la experiencia de los sujetos y se plasman en las representaciones simbólicas de las artes y las humanidades, lo que permite que la

57 Algunos como Danto (1997) anuncian el fin del arte o, por lo menos, su visión paradigmática.

realidad social se manifieste. Se objeta que esta visión culturalista (enfoque posmoderno) presta demasiada atención a los problemas y los contextos sociales por sobre el valor personal y estético de la experiencia (enfoque modernista), lo cual encuentran discutible los citados autores si se revisa la estrecha relación de lo estético y lo social cuando acudimos a los contextos para su interpretación, más allá de los aspectos meramente formales. Tales preocupaciones han dado lugar a la educación artística multicultural y finalmente a la posmoderna.

### Hacia la construcción de currículos culturales

El multiculturalismo, como hemos repasado, deviene de un tránsito en el cambio de las mentalidades significando para el currículo un giro hacia la perspectiva cultural, lo que sitúa a la educación artística en el ámbito complejo de la cultura. Pero este cambio de horizonte no se da radicalmente, sino que, como acontece en la historia de las ideas, ocurre de manera compleja. Es así como se configuran diversos enfoques curriculares con pretensiones culturalistas, que se distancian, en unos casos, o se traslapan con los presupuestos de la modernidad y la posmodernidad, dependiendo de su acento, ya sea en el diseño curricular, en sus objetivos o con relación a los contenidos y las metodologías.

A juicio de Efland, Freedman y Stuhr (2003) para reconocer estas vertientes se hace necesaria su diferenciación, conforme a la interrelación saber/poder que Foucault (1979) señala

Tabla 4. Enfoques multiculturales

Enfoque o propósito	Con respecto a la tendencia moderna	Con respecto a la tendencia posmoderna
<p><b>Enfoque de la diferencia cultural.</b> Busca propiciar la plena integración de los estudiantes, sin distinciones de raza, género, clase o capacidades cognitivas, de modo que puedan participar de los acontecimientos culturales y, a futuro, acceder a oportunidades laborales en el campo de las artes.</p>	<p>Se sitúa en las diferencias de los estudiantes y en su entorno sociocultural, y no en la diversidad del currículo. Como tal, no propone sino enmiendas menores al currículo, sin reparar en su carácter hegemónico y su función reproductiva. Priman los metarrelatos en el arte por sobre los múltiples y pequeños relatos del mundo artístico.</p>	<p>Propone introducir cambios en las metodologías, pues se requiere ayudar a los estudiantes a adquirir herramientas cognitivas que les permitan nivelarse.</p>
<p><b>Enfoque NeODBAE (nuevo enfoque basado en las disciplinas).</b> El currículo se estructura conforme a lo que es propio de la disciplina artística y sus cuatro ámbitos de saber: producción, crítica, estética e historia.</p>	<p>El currículo se implementa conforme a los parámetros formales del arte occidental y a los roles característicos del ámbito: artistas, críticos, estetas e historiadores. Sus metodologías se imparten secuencialmente, de modo homogéneo, sin reparar en la diversidad de los estudiantes.</p>	<p>Propone una mayor participación de las culturas mediante la inclusión de obras pertenecientes a diversos contextos. La versión neodisciplinar introduce contenidos de las diversas culturas, pero carece de una perspectiva crítica sobre las áreas de contenido que define.</p>

Enfoque o propósito	Con respecto a la tendencia moderna	Con respecto a la tendencia posmoderna
<p><b>Enfoque basado en las relaciones humanas.</b> Tiene como objetivo ayudar a los estudiantes de diferentes entornos a desenvolverse en la sociedad actual, respetando sus diferencias.</p>	<p>Busca lograr la armonía con el sistema social existente, fortaleciendo la identidad de grupo y la superación de los prejuicios de discriminación.</p>	<p>Utiliza las artes para lograr sentimientos de unidad entre estudiantes, enfatizando las similitudes de las distintas formas de las artes.</p> <p>Involucra a otros agentes educativos como profesores, padres de familia y otras fuentes socioculturales en el rescate de la información.</p> <p>Si bien el currículo se focaliza en las jornadas culturales con manifestaciones diversas, se pasa por alto diferencias irreductibles: de conocimiento, entendimiento y áreas de contestación política, evitando el conflicto.</p>
<p><b>Enfoque basado en el estudio de un grupo singular.</b> Se propone estudiar las contribuciones y perspectivas de un grupo cultural, como estrategia para comprenderlo y valorarlo, promoviendo el pluralismo y la equidad social y, a futuro, impulsar cambios sociales a su favor.</p>	<p>No auspicia necesariamente la práctica democrática, por cuanto corre el riesgo de crear nuevos pequeños relatos de naturaleza eurocéntrica.</p>	<p>Promueve la condición del grupo estudiado, reconociendo la opresión sociocultural y la exclusión por el canon establecido en el currículo artístico dominante.</p> <p>Investiga los mecanismos de opresión que les han invisibilizado como grupo cultural, favoreciendo el conflicto conceptual.</p> <p>Al focalizarse en el estudio de un pequeño relato del mundo oprimido abona a contrarrestar la narrativa dominante del mundo del arte.</p>
<p><b>Enfoque basado en la educación multicultural.</b> Constituye una apuesta por la democracia cultural, por cuanto el currículo es construido con los estudiantes, conforme a las ideas de pluralismo y equidad social.</p>	<p>No aplica.</p>	<p>Procura una distribución más equitativa del poder, reduce la discriminación y favorece la igualdad de oportunidades y la justicia social.</p> <p>Requiere una reforma sustancial de los currículos modernistas, en sus prácticas como en sus procedimientos.</p> <p>Explora distintas estrategias pedagógicas, a fin de ayudar a los distintos estilos de aprendizaje incentivando el aprendizaje cooperativo.</p> <p>Presenta puntos de vista alternativos a la perspectiva cultural dominante, mediante el análisis de situaciones y la búsqueda de fuentes de contacto directo para el estudio de los otros grupos culturales. Además de explorar, en la práctica, modos de aprendizaje.</p> <p>Organiza el estudio alrededor de focos de conflicto conceptual.</p>
<p><b>Enfoque multicultural y de reconstrucción social.</b> Es el enfoque más ambicioso al proponer, más allá de la reforma de la institución escolar, su contribución al derrocamiento de las estructuras injustas de la sociedad, de cara a la diversidad social y cultural.</p>	<p>No aplica.</p>	<p>Prepara críticamente a los estudiantes para ser capaces de reconocer las circunstancias de sus vidas y las estratificaciones sociales que les impiden acceder a los recursos sociales y económicos de su país.</p> <p>Sus prácticas son consecuentes con: el ejercicio de la democracia, el análisis de las situaciones de los estudiantes, la adquisición de instrumentos de acción social y el trabajo mancomunado, más allá de toda frontera de exclusión, para afianzar sus reivindicaciones contra la opresión.</p>

Fuente: elaboración propia.

como uno de los aspectos característicos del debate posmoderno, debido a que ahora el poder se resignifica, pues más que poseerse ha de ejercerse, más que represivo ha de ser productivo, y sus modos de proceder han de darse de abajo hacia arriba y no en orden descendente, como se concibe en la modernidad. Estas nuevas relaciones saber/poder demandan cambios radicales en la educación, como son: el pluralismo; la validez de los pequeños relatos sobre los metarrelatos; la práctica de la democracia; la apertura a otros saberes de diferente nivel por sobre uno único, el de la disciplina; el análisis de los conflictos conceptuales; la apertura a diversos puntos de vista, además del respeto y estima por la diversidad de perspectivas socioculturales y ecológicas.

A continuación se sintetizan algunas vertientes de la educación multicultural, de acuerdo con la semblanza que de ellas realiza Sleeter y Grant (1987), citado por Efland, Freedman y Stuhr (2003): el enfoque de la diferencia cultural; el NeODBAE; el de las relaciones humanas; el estudio de un grupo singular; la educación multicultural y la educación multicultural de reconstrucción social, sobre las cuales se señalan distancias y cercanías con las ideas modernas o posmodernas (véase tabla 4).

Lo que se aprecia en la tabla 4 es un tránsito de los enfoques en educación artística que comienzan a mostrar interés por los asuntos culturales, los primeros con mayores raíces en la modernidad hasta llegar a una propuesta enteramente posmoderna en la que el currículo ha de ser plenamente reconstruido para posibilitar cambios estructurales como son: currículos interdisciplinarios y situados cuyo foco son las situaciones que presentan los contextos cotidianos de los estudiantes; lecturas alternativas a los mundos artísticos por fuera del modelo dominante; la abolición de la figura de la *asignatura*, toda vez que representa un saber compartimentado; la reconfiguración del rol del maestro, puesto que se ha perpetuado como una figura autoritaria a cargo de planear, impartir y evaluar la clase sin la participación de sus estudiantes; y, principalmente,

el acoger el conflicto conceptual, de cara a horizontes socioculturales diversos, como alternativa metodológica al currículo lineal, secuenciado y por niveles.

En el análisis detallado que realizan Efland, Freedman y Stuhr (2003) a cada uno de estos enfoques culturalistas, encuentran que: el enfoque de las *relaciones humanas*, al privilegiar un número excesivo de diversidades para su estudio podría sacrificar un análisis más profundo que ponga de relieve las relaciones de poder que preocupan a los estudios posmodernos; el enfoque en un *grupo singular*, al focalizarse en el estudio de pequeños relatos marginales, negados por el currículo hegemónico, favorece la preocupación posmoderna por el conflicto conceptual, aunque podría correr el riesgo de crear nuevos pequeños relatos de naturaleza dogmática. En cuanto a los enfoques *multicultural* y de *reconstrucción social*, estos autores advierten que ambos responden a la organización de focos de conflicto conceptual que resultan decisivos para entender el asunto de la multiculturalidad; pues lejos de toda homogenización, lo que se espera es alentar la capacidad crítica del estudiante para evaluar los mundos artísticos y culturales, las inequidades en las relaciones saber/poder y trabajar consecuentemente en favor de superar esta condición; a juicio de los mencionados autores, es este último el que cumple cabalmente con los requisitos de un currículo acorde con la posmodernidad, en su pretensión de que todos los grupos socioculturales tengan lugar en los currículos escolares, representados en pequeños relatos, con relaciones variables de saber/poder y posibilidades de negociación, pues:

La pedagogía posmoderna se sustenta precisamente en la idea de que el saber en y de las humanidades es precisamente un saber de estructuración, de los medios y de la “puesta en escena”, no como una representación de algo distinto, sino en sí mismo como una forma de acción dentro del mundo cultural. (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 154)

Este posicionamiento supone una reforma radical de los currículos, en la que las disciplinas se disuelven mediante un proceso de reelaboración de relaciones contextuales entre temas escolares. Así, pues, cada currículo estaría en estrecha relación con las condiciones sociales políticas y económicas de la comunidad y del Estado, dejando atrás la lógica impuesta, uniforme y secuencial. Como tal, la planificación derivaría de la concertación entre docentes de distintas áreas de conocimiento y los temas de estudio estarían acordes con las ideas que surjan de los estudiantes acerca de las circunstancias políticas y económicas de un hecho

determinado, siendo tarea del profesor enfatizar en las posibilidades de la producción del arte desde los distintos grupos culturales para hacer realidad la acción democrática. Todo lo anterior evidencia una ruptura radical de lo que hoy entendemos por educación artística, puesto que las ideas posmodernas en el campo de la educación del arte han de contribuir “[...] a crear una ciudadanía informada que cuestiona la autoridad y el *statu quo*, acepta las diferencias y actúa en defensa de los demás y del entorno” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 155). De este currículo de corte posmoderno para la educación artística, trata el capítulo siguiente.

## LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL

Hasta aquí se ha realizado un recorrido por los modos de pensar y realizar la enseñanza de las artes, en lo que se ha enunciado como tendencias y modelos que dan cuenta de la construcción de conocimiento en la educación artística. Estos modelos: academicista, de la libre expresión, formalista y cognitivista perviven en las prácticas de enseñanza, y podrían dar cuenta de las estrategias metodológicas de los maestros, aunque estos no siempre sean suficientemente conscientes de su procedencia y propósitos, y posiblemente no se hayan preguntado sobre la correspondencia de su accionar docente con los intereses y necesidades de los sujetos educativos, de los contextos actuales y de la emergencia misma del campo de la educación artística. Es posible también que a la altura de este escrito el lector haya percibido cierto sesgo en los referentes con respecto a la enseñanza de las artes plásticas y visuales por sobre otros modos de expresión, sobre lo cual hay que decir que en la literatura consultada se encontró una reflexión pedagógica más nutrida. También se precisa aclarar que, si bien mi formación inicial es en este campo y también los inicios de mi ejercicio pedagógico, la experiencia adquirida en programas de formación docente en educación artística,<sup>1</sup> me ha permitido comprender que los modos o modelos de enseñanza estudiados son identificables también en las artes escénicas y en la música. Es el caso del modelo academicista que se ajusta a los cánones de la tradición con fines de producir obra en cualquiera de los lenguajes artísticos. También, el modelo de la autoexpresión creativa ha sido aplicable a la enseñanza de estos lenguajes del arte para propiciar el afloramiento de la libre expresión a partir de la exploración de la materia, el gesto o el sonido. Del mismo modo, el modelo formalista, ha encontrado en los elementos básicos del lenguaje visual, escénico o musical sistemas de comunicación que direccionan la enseñanza de estas formas expresivas, mientras que las tendencias cognitivistas han sido especialmente acogidas por las artes plásticas y visuales para diseñar estrategias que promuevan el aprendizaje artístico (Eisner, 1998a; Gardner, 1994 y Wolf, 1991), pero también en la música<sup>2</sup>

- 1 Programas de formación de docentes en Educación Artística, cuyos proyectos curriculares, conforme a la normatividad en Colombia, acogen diversos lenguajes artísticos, principalmente plásticas, escénicas y música. En algunos de estos programas tuve oportunidad de desempeñarme: en Cenda desde 1991 en el programa de profesionalización en Educación Artística y posteriormente en el de licenciatura; a partir de 1995 en Uniminuto en la licenciatura en educación estética y desde el año 2000 en la de educación artística. También estuve a cargo de la coordinación académica de este proyecto curricular, que fue el primero en alcanzar la acreditación de calidad, por parte del MEN.
- 2 Según se afirma en Hargreaves (1991), el desarrollo musical desde el punto de vista cognitivo ha encontrado obstáculos debido a la práctica de métodos centrados en la interpretación del instrumento. Al respecto, Davidson y Scripp (1991) son partidarios de apoyarse en las teorías de la psicología cognitiva y de la pedagogía para apoyar procesos de desarrollo del pensamiento musical, en lo perceptivo, productivo y reflexivo. Más recientemente las tendencias cognitivas en la enseñanza de la música se han incrementado considerablemente con los aportes de la neurociencia.

(Davidson y Scripp, 1991) y con menor repercusión en las artes escénicas<sup>3</sup> (Bolton, 1991); todas ellas, interesadas en los procesos del desarrollo artístico y en el diseño de andamiajes para la solución de problemas, conforme al carácter particular de cada uno de estos lenguajes.

En lo que respecta a las actuales tendencias culturales —aunque la mirada vuelta a la cultura y a los contextos en donde acontecen las transformaciones de las sociedades contemporáneas, en todos los órdenes, ha removido de modo particular los discursos sobre el arte visual y también los de la educación artística visual— estas tendencias también han impactado la enseñanza de las artes escénicas, visible en la centralidad que otorgan a los discursos sobre la corporalidad, y en la música en su interés por las expresiones tradicionales, populares; como también está presente la apertura a la interdisciplinariedad en toda suerte de fusiones de los lenguajes del arte.

Como se trató en la última parte del capítulo anterior el tránsito de la modernidad a la posmodernidad representa un giro epistémico en los modos de concebir y agenciar la existencia, en la perspectiva de la comprensión crítica de la cultura. Así también las tendencias culturales para la enseñanza de las artes encarnan un giro radical, por cuanto su objeto de estudio transita del arte a la cultura. La incidencia de este giro cultural en la educación artística visual es un asunto que me ha interesado, de modo particular, en los últimos años, en los que he tenido oportunidad de acompañar el despliegue del proyecto curricular de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Es así como el presente capítulo se propone recoger comprensiones sobre los nuevos tránsitos en la configuración de este modelo cultural que plantea no pocos desafíos para lograr una enseñanza de las artes visuales renovada y acorde a las necesidades de los contextos educativos y culturales actuales.

María Acaso<sup>4</sup> es una experta investigadora en el campo, reconocida en el ámbito colombiano a partir de su libro *La educación artística no son manualidades* (2009), quien actualmente es invitada a centros educativos y culturales que propenden por la renovación de las prácticas de enseñanza artística. En el texto mencionado esta autora identifica tres enfoques en educación artística visual orientados a reconocer la brecha que plantean las sociedades contemporáneas, en todos los órdenes, los cuales nombra como: la educación artística posmoderna, la educación artística crítica y la educación artística para la comprensión de la cultura visual, en los que nos detenemos a continuación. Los dos primeros se originan a la par de los estudios filosóficos, educativos y críticos que se detienen a pensar en las características del nuevo mundo, mientras que el último “nace y se desarrolla en el seno de nuestra área” (p. 130).

## La educación artística posmoderna

La educación artística posmoderna representa una tendencia educativa que plantea un cambio radical en el objeto de estudio, puesto que su interés transita del estudio de las artes a la comprensión de la diversidad y los significados culturales. Este cambio, que inició con las propuestas multiculturales, que mencionamos a finales del capítulo anterior, es interpretado conforme al talante de la posmodernidad como una ruptura con las ideas instauradas por la modernidad, motivo por el que nuevos problemas conforman el centro de los debates actuales. Al respecto, Andrea Giráldez (2009) destaca las iniciativas que comienzan a desarrollarse en el campo de la educación artística al cambiar su foco, antes puesto en las didácticas de las artes, para atender a los problemas derivados del contexto social en el que viven los estudiantes, por lo que se relegan las cuestiones vinculadas al desarrollo de las habilidades

3 Hay que aclarar que las artes escénicas han tenido una entrada más o menos tardía al currículo escolar; quizá por ello, la poca importancia que han mostrado por el desarrollo de la expresión dramática desde los procesos del aprendizaje artístico, si bien recientemente algunos estudios como el de Bolton (en Hargreaves, 1991) reparan en etapas o fases del desarrollo como el juego dramático, la ilustración y la interpretación de la obra.

4 Nació en Madrid en 1970, es doctora en Educación Artística y trabaja desde el 2002 como profesora titular en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, compagina su labor como productora cultural cuyos proyectos se centran en desarrollar una educación contemporánea; es socia fundadora del colectivo Pedagogías Invisibles, y actualmente dirige el área de educación del Museo Reina Sofía.

técnicas. Consecuente con esta nueva mirada, se cuestiona que el currículo disponga de mínimos espacios para estudiar las manifestaciones artísticas y culturales de la propia comunidad, como también las de contextos diferentes a los occidentales, por lo que no permite comprender las producciones en sus contextos originales ni preguntarse por lo que significan. María Acaso (2009) explica esta ruptura argumentando que la educación artística es el área educativa más influenciada por el hiperdesarrollo de la imagen, característico de las sociedades contemporáneas, puesto que es el lenguaje visual su principal recurso de conocimiento, a punto de que las propuestas educativas desarrolladas en el pasado no son capaces de responder a los retos que este cambio cultural demanda. En la misma línea se pronuncia Ricardo Marín Viadel (2003), cuando advierte que la educación artística debe responder consecuentemente a los cambios y transformaciones que se producen en el ámbito de las artes y las culturas visuales, “[...] puesto que lo que hace y aprende el alumnado en las aulas no puede estar desconectado o desfasado de lo que sucede en el campo profesional, ni en los debates sociales” (p. 39).

Para profundizar en los rasgos que definen las tendencias posmodernas, tanto en los debates de las ciencias sociales como de las artes visuales, recurrimos a Efland, Freedman y Stuhr (2003) quienes en su libro *La educación en el arte posmoderno* nos dan luces sobre el cambio de objeto en la formación en educación artística, enunciando cuatro aspectos característicos del arte posmoderno que derivan en consecuencias para la organización del currículo: 1) la pérdida de confianza en los metarrelatos de la historia proyectados hacia una constante emancipación en pos de un ideal de progreso; 2) el vínculo entre saber y poder, que pone en cuestión la neutralidad de las disciplinas del conocimiento tras las que se escudan los grupos dominantes; 3) la deconstrucción como metodología propuesta por Derrida (1976) para desvelar las oposiciones que albergan formas culturales diversas, problematizando la asunción de toda interpretación como única o verdadera y 4) la teoría de la doble codificación (Jencks, 1986), según la cual los objetos han de ser interpretados de modo semiótico, desde distintos códigos y técnicas de construcción modernas y posmodernas. A juicio de los mencionados autores, un currículo posmoderno deberá compartir estas características o por lo menos su mayoría. Distingamos la forma como se concreta cada una de ellas.

*De los metarrelatos a los pequeños relatos.* Como ya se ha señalado, uno de los asuntos que caracteriza la condición posmoderna es la incredulidad frente a la noción de progreso y, por lo tanto, con respecto a los grandes relatos que la legitiman, lo que pone en entredicho la confiabilidad de la historia como metarrelato. De ahí, que los artistas contemporáneos desconfíen de la historia del arte occidental como único relato, privilegiando en sus creaciones los pequeños relatos, más cercanos a sus contextos y a las historias que configuran su memoria. En correspondencia, un currículo posmoderno para la enseñanza de las artes debería preguntarse por cómo favorecer experiencias que posibiliten a los estudiantes elaborar comprensiones alternativas del arte y en donde tengan cabida los pequeños relatos que “[...] pueden ser descritos como las historias de diversas culturas, subculturas, géneros y clases sociales” (2003, p. 161), con sus diversas formas de expresión y también con diversos narradores y oyentes.

En este sentido, hemos de entender el currículo posmoderno para las artes visuales desde una mirada amplia que compromete diversos escenarios educativos, debido a que van más allá de la escuela, a los museos, a las instituciones culturales y comunitarias y, en general, a todo ámbito que se interese por favorecer experiencias reflexivas o de producción de artefactos visuales, como también sobre la influencia que tienen en los sujetos las imágenes visuales

presentes en la cultura. Por ende, el diseño de este currículo puede estar dirigido, tanto a la construcción de planes de estudio y programas educativos, como también al diseño de proyectos, talleres o laboratorios en artes visuales. Visto de este modo, como agentes educativos hemos de reparar en los metarrelatos que, de modo inconsciente, contribuimos a perpetuar. Al respecto, Donald Preciosi (1987), citado por Efland, Freedman y Stuhr (2003) se refiere al gran relato histórico que presentan sistemas como el museo, puesto que:

Toda historia es por fuerza una producción, una selección deliberada, un ordenamiento y una evaluación de acontecimientos, experiencias y procesos pasados. Cualquier museo, al incorporar selecciones y silencios, es un aparato ideológico. Por añadidura, cada museo genera formas de no ver e inhibe la capacidad de los visitantes de imaginar historias diferentes u órdenes sociales, pasados o futuros. (p. 70)

Lo anterior, indica que en la enseñanza de la historia del arte deberá ser superada toda sucesión de estilos que se explican en aras del progreso de las artes, y esto cuestiona, tanto a la educación de los museos como al currículo de artes en la escuela, a los libros de texto, a las bibliotecas y demás escenarios formativos. Pues, lo realmente significativo del estudio de la historia del arte es explicar cómo los cambios de estilo y de contenido reflejan las profundas transformaciones del medio social del artista.

Para tal propósito, resulta ineludible desvelar los mitos impuestos por la modernidad, como son, el del alto nivel estético alcanzado por el arte moderno y también el del artista solitario, imbuido de genialidad. Por este motivo, uno de los objetivos de la educación artística posmoderna consiste en reconocer que los acontecimientos de la historia se presentan de formas conflictivas dependiendo de los diversos contextos en que se desarrollaron.<sup>5</sup> En este orden de ideas, en un

currículo posmoderno la enseñanza de las artes, su historia, la de los artistas y sus obras han de transitar de metarrelatos a pequeños relatos; puesto que los estudiantes han de comprender que “las formas artísticas se producen a través de muchos estilos diferentes, persiguen fines muy distintos y se dirigen a múltiples audiencias específicas.” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 165). De acuerdo con los autores referenciados, la función de los pequeños relatos es mostrar cómo cada narración cultural no es más que una entre muchas otras, por lo que ha de entenderse que un currículo concebido desde un único relato representa tan solo la idea del progreso de una cultura dominante. Y aunque este introduzca, de modo superficial, cierto contenido multicultural no alcanza las transformaciones significativas que un currículo posmoderno se propone en relación con la comprensión crítica de su cultura. Como se recordará, esta es una de las fuertes críticas que se le hicieron al modelo disciplinar NeodBAE, al que se pretendió actualizar complementándolo superficialmente con contenidos culturales.

Dicho lo anterior, el currículo de educación en artes visuales no puede constituirse como un metarrelato, pues no es posible pensarlo con un carácter universal, nacional o local que satisfaga todas las necesidades educativas. Optar por un currículo que privilegie los pequeños relatos implica una participación comprometida que permita a profesores junto con sus estudiantes decidir sobre contenidos locales y acceder a fuentes concretas, a la manera en que trabaja la antropología. De cualquier modo, lo conveniente para la construcción de currículos posmodernos, según recomiendan estos autores, es mediar entre contenidos locales y otros vinculados con intereses más amplios, pero también con las tradiciones propias y las de otros grupos, ya que el objetivo es educar en la diversidad para la comprensión de lo propio como de lo otro, siempre teniendo claro que lo que resulta inconveniente es la homogeneización curricular.

El vínculo *saber/poder* —sobre lo cual nos referimos en el apartado de las tendencias multiculturales, como rasgo central de la contemporaneidad— es también un principio que ha de ser tenido en cuenta como característico del currículo posmoderno, por lo

5 Esta misma objeción es aplicable a la historia del diseño cuando el formalismo, con su máximo exponente en la Bauhaus, representó el ideal de progreso desconociendo que sus postulados opacaron otras formas igualmente legítimas como la tradición artesanal.

que nos exige revisar cuidadosamente el modo como los saberes han sido legitimados por los discursos dominantes. Bajo este aspecto surgen preguntas sobre el currículo como: ¿quiénes ejercen el poder en su diseño?, ¿qué tipo de arte se enseña y cuál se margina?, ¿a quién y qué debe ser enseñando en las artes?, entre otros cuestionamientos. Esta relación saber/poder genera interrogantes acerca del saber disciplinar y los sistemas de control que lo hacen posible.

De igual modo sucede en las artes, como saber, al generar circunstancias excluyentes; ello es visible en la historia del arte occidental, de acuerdo con el discurso oficial que privilegia unos estilos y artistas por sobre otros, siendo en esto determinante el papel de los críticos, quienes ejercen este reconocimiento conforme al discurso dominante. Este desbalance es perceptible, en la mínima representación que tienen las expresiones de arte de otros continentes en los libros de texto, a diferencia de aquellas que corresponden al arte de occidente, como también en la tendencia a relegar las artesanías y el arte popular. Lo anterior demanda democratizar el currículo artístico procurándolo más representativo de los diversos saberes. Con respecto a la *tiranía* del vínculo saber/poder en las artes conviene detenernos en estas últimas expresiones culturales: el arte popular y las artesanías, puesto que el lugar subalterno de las expresiones populares deviene de la oposición entre la alta cultura y la cultura de masas, característica de la modernidad. Sobre lo cual, por consiguiente, hay que considerar el cambio de mentalidad que se viene evidenciando en los artistas contemporáneos, visible en la “influencia que actualmente tienen las imágenes de la cultura popular provenientes de la iconografía comercial y publicitaria” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 171). De lo cual son ejemplo, antecedentes como el Pop art, en los años cincuenta; el movimiento Fluxus, en los sesenta, y la exposición High-Low del Instituto de Arte de Chicago, en 1992. En cuanto a las artesanías, más allá de su funcionalidad, estas no fueron consideradas por la modernidad dentro de la categoría arte, bajo el pretexto de su falta de originalidad. Este atributo es revaluado por el arte contemporáneo cuando cuestiona el mito de la autoría, al integrar las técnicas de reproducción masiva. De otra parte, la *pureza* que ostentaban los artistas modernos ha sido desplazada por los intereses de apropiación de la cultura popular y de manifestaciones artísticas anteriores al modernismo. De ahí que el currículo en la actualidad no puede limitarse al estudio de las bellas artes, sino que ha de introducir contenidos relacionados con el diseño, la planificación urbana, oficios como la alfarería y las tradiciones folclóricas, entre otros.

De tal forma, los profesores que se sitúan en las posturas posmodernas de la educación de las artes no requieren imponer la idea de una única estética —entendida como buen diseño, con validez universal— sino que han de ofrecer oportunidades a sus estudiantes para elegir entre una variedad de orientaciones estéticas. A esto se refieren Efland, Freedman y Stuhr (2003), cuando reparan en que hoy los postulados del formalismo, como una serie de principios y elementos que puedan ser reconocidos como requisito de la pureza del arte son altamente cuestionados en cuanto se limitan a sus aspectos formales, que nada dicen acerca del contexto de la cultura de origen. Por ello, afirman que el descubrimiento de la pluralidad de culturas en la posmodernidad, y con ello de la diversidad de estéticas, más que un señalamiento al monopolio cultural moderno es una contestación al vínculo saber/poder, gracias al reconocimiento de los pequeños relatos, antes marginados, que relativizan la brecha entre la cultura dominante y los márgenes.

En estas relaciones saber/poder, el lenguaje cobra un papel central como portador de discursos que legitiman el saber, al ejercer el control social. Como lo advierten Efland,

Freedman y Stuhr, el lenguaje resulta ser un método de control muy sutil, pero no por ello menos potente en la creación de realidades; un ejemplo, es la influencia que ejercen “[...] la propaganda y la censura, y las técnicas publicitarias que conforman el comportamiento de los consumidores en las economías de mercado” (2003, p. 175). También lo son los discursos con que se etiquetan a las personas por su etnia, religión, orientación política o sexual, como aquellos que legitiman el machismo mediante atributos con los que se refieren a las mujeres, como por ejemplo decir que son “frágiles”, calificativos que se convierten en lugares comunes tras los que se camuflan connotaciones negativas.

Los críticos de arte hacen uso del lenguaje, en las relaciones saber/poder, como un dispositivo mediador en la creación de estéticas y valores de mercado que se sustentan en interpretaciones formalistas y que, sin embargo, resultan ineficaces cuando se trata de revelar significados culturales. Un ejemplo, comúnmente utilizado para evidenciar el poder del lenguaje como legitimador del discurso del arte academicista es la interpretación que realiza el crítico de arte moderno Paul Ziff (1953) sobre “El rapto de las Sabinas” —pintado por Poussin, uno de los más representativos exponentes de la academia francesa del siglo XVII— al prestar atención a sus formas sensuales, al manejo de la luz y a su composición, en la intención de que el espectador logre percibir el movimiento de los cuerpos, más no repara en su significado más allá de la valoración formalista, lo que a ojos de la crítica posmoderna implicaría la representación de un acto violento y reprochable. Como tal, las prácticas discursivas crean realidades sociales y esto es aplicable en todos los órdenes, como lo es también en las prácticas didácticas de la educación artística, por lo que resulta perentorio revisar los contenidos que ha de abordar el currículo, sobre todo los discursos que a primera vista permanecen ocultos.

La *deconstrucción* es otro de los rasgos que caracterizan la posmodernidad, se refiere a un método de lectura crítica, acuñado por Derrida en 1976, para desvelar en un texto ideas conflictivas que socavan cualquier interpretación fija, pues “la deconstrucción supone encontrar un texto dentro de otro, disolver un texto

en otro, o construir un texto en otro” (Derrida, 1976, citado por Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 181). La deconstrucción fue concebida para la lectura de textos filosóficos y luego utilizada en el análisis literario, pero también ha sido acogida por las artes visuales, la crítica de arte y la arquitectura como procedimiento de interpretación. Como lo refieren Efland, Freedman y Stuhr (2003), mientras que el crítico moderno presupone que puede darse una interpretación general a las obras, fruto de acuerdos que superan las diferencias en las miradas, la crítica deconstruccionista toma el conflicto y la desproporción como sus herramientas para descubrir oposiciones demostrando que no puede haber un único punto de vista privilegiado.

El crítico moderno encuentra una relación directa entre signo y significante, a través de la forma en correspondencia con la intencionalidad del autor, mientras que para el crítico posmoderno la relación entre signo y significante está en continuo movimiento dando lugar a nuevas combinaciones. El ejemplo que ofrecen estos autores para ilustrar la función deconstruccionista en una producción artística es la obra “Old Fleece Preaching to the Sharks”, de Walter Martin (1985-1986), en la que la idea de tiburones está representada por un arrume de huesos, de modo que no muestra un signo literal de tiburón, sino que lo suponen los huesos de sus víctimas, lo cual desafía a quienes observan esta obra a arriesgar una serie de interpretaciones que significan peligro y muerte. Como se puede apreciar, la deconstrucción otorga un rol central a quien interpreta una obra o práctica artística, debido a que “la carencia de un significado fijo reduce la autoridad del artista como fuente primaria de significaciones” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 179).

Otro aspecto que plantea la crítica deconstruccionista en el arte posmoderno es la idea de originalidad o autoría, sosteniendo que la vida cultural se percibe como una serie de textos que se interceptan, de modo que este tejido intertextual cobra vida propia toda vez que convoca al lector de la obra y no a su autor, puesto que: “el público posmoderno está predisposto a alertar y reaccionar sobre aspectos que no se habría siquiera figurado una conciencia moderna.” (2003, p.180). De lo anteriormente expuesto, hemos de entender que

los significados de las obras, en perspectiva posmoderna, no están dados por los artistas, sino que son construidos socialmente siendo, por tanto, cambiantes en el tiempo y las circunstancias contextuales. Situados en el currículo escolar, la pedagogía de las artes deja de centrarse exclusivamente en la producción de obras, prácticas o ejercicios expresivos para considerar actividades que convocan a los estudiantes a la lectura crítica, desde ejercicios de interpretación, aspecto metodológico que ha de tenerse presente en la enseñanza de las artes.

Por otra parte, la producción artística posmoderna pone en cuestión la otrora separación entre productor y receptor, pues los ordenadores permiten modificar imágenes fijas, fotografías e imágenes en movimiento, siendo el collage y el montaje formas que tienen gran acogida, al ser manipulables a través de medios interactivos. Como lo advierten estos autores, los ordenadores logran superar los límites de la fotografía y, mediante programas en los que interactúan artistas y espectadores, tienden a desdibujar la frontera que los separaba, por cuanto ambos, “usuario y programador participan en la construcción social de valores estéticos” (2003, p. 182). Todas estas circunstancias que advierten sobre las relaciones saber/poder en las artes están igualmente presentes en el currículo, de modo que para su actualización o transformación se requiere, como lo afirman estos autores, someterlo a procesos de deconstrucción que posibiliten leer críticamente sus oposiciones:

[...] profesor-estudiante, moderno-posmoderno, naturaleza-cultura, forma-contenido, masculino-femenino, nosotros-otros, centro-márgenes, universal-plural, local-nacional, individual-grupal, etcétera. Las oposiciones pueden enfrentar el pequeño relato al metarelato o a un pequeño relato con otro. El propósito de la lectura deconstructiva es localizar focos de conflicto y convertirlos en tema de estudio. (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 183)

La *doble codificación* constituye el último rasgo diferenciador del currículo posmoderno, según proponen Efland, Freedman y Stuhr (2003). De acuerdo con Jencks (1991), citado por estos autores, es la doble codificación lo que caracteriza a los objetos posmodernos. Esta teoría, a diferencia de la teoría de la deconstrucción, no polemiza con la modernidad, sino que ve en la posmodernidad posibilidades tanto de preservación como de transformación de aspectos de la modernidad. Un ejemplo de ello es la arquitectura posmoderna, que yuxtapone a la arquitectura moderna referencias de otros tipos de construcción clásica, agregando un segundo código a un primero ya producido por el estilo moderno. Como la obra “Sin título” de Jannis Kounellis, 1982, quien, mediante el bloqueo de puertas y ventanas de una construcción moderna, y con materiales tradicionales como la piedra y la argamasa realiza una crítica al mundo del arte al interpretarlo como una visión obstruida de una cultura fragmentada que necesita recuperar una perspectiva cohesiva.

De cara al currículo, la doble codificación es también una perspectiva que sugiere una estrategia para el cambio y que, como en el ejemplo de la arquitectura, no requiere descartar el contenido moderno para construir uno nuevo, sino al que pueden insertarse contenidos premodernos como posmodernos, al establecer comparaciones y dar lugar a la crítica, de modo que el apropiarse de currículos anteriores para demostrar sus propias limitaciones puede ser una alternativa. Por ejemplo, un currículo posmoderno que incluya el estudio de una obra como la de Van Gogh ha de retar al estudiante a encontrar una trama de significados que en la modernidad hubiese sido imposible, pues en lugar de identificar a este artista con la figura del genio solitario encontrará en sus pinturas influencia de los dibujos japoneses y de las

imágenes populares por las que se interesó. Como bien señalan Efland, Freedman y Stuhr (2003), en la lógica de la doble codificación “[...] un currículo posmoderno no borraría el pasado moderno, sino que más bien lo vincularía a una pluralidad de interpretaciones, dando juego al interés actual de las influencias multiculturales sobre Occidente” (p. 188).

Al analizar la importancia que tiene lo visual en las sociedades contemporáneas, María Acaso (2009) cuestiona los modelos de enseñanza situados exclusivamente en el hacer, a los que considera tóxicos, para destacar aquellos que se interesan por procesos intelectuales que generan conocimiento a través del arte visual. Es así como considera que una educación artística contemporánea ha de responder cabalmente a lo que significa la posmodernidad, que para esta investigadora deviene del posicionamiento filosófico de una serie de pensadores que: “atienden a los enormes cambios sociales y culturales que están teniendo lugar en las sociedades occidentales desde mediados del siglo xx, cambios que los llevan a cuestionar de forma general las doctrinas heredadas” (p. 132), en lo cual coincide con los rasgos que definen las tendencias posmodernas, según lo exponen Efland, Freedman y Stuhr (2003). Para Acaso (2009), los cambios que conllevan a este replanteamiento filosófico —con visibles consecuencias de orden epistemológico que finalmente se instalan en todas las esferas sociales— se pueden resumir en cuatro circunstancias:

1. El desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías y la creación de modelos artificiales de estilos de vida.
2. El desarrollo de un neocapitalismo salvaje que genera una sociedad basada en el hiperconsumo, donde la identidad se traduce en la posesión de bienes deseados y la libertad se reduce a la libertad de comprar.
3. El hiperdesarrollo del lenguaje visual en un mundo centrado en la imagen, y en el que el cuerpo tiene una posición central dentro del debate posmoderno, por cuanto está sujeto a la violencia visual.
4. El cuestionamiento de la ciencia como sistema de adquisición del conocimiento y, por tanto, de la verdad. (p. 132)

A consecuencia de estos cambios, Acaso (2009) considera el mestizaje como una de las características de la posmodernidad, pues vivimos en una época en donde todo es producto de la mezcla, por lo que la pureza resulta un valor estéril. Por lo tanto, se debe entender que mestizaje no es lo mismo que multiculturalidad. Así también la vida social se redefine y con ella el concepto de *identidad*, pues conceptos base de la sociedad como: familia, escuela y otras instituciones son puestos en duda por la incertidumbre, la impaciencia y la naturaleza fragmentaria de la vida cotidiana, lo que genera que adoptemos múltiples identidades, a veces contradictorias. Al alejarse del concepto de verdad absoluta, las teorías enmarcadas en la corriente posmoderna resultan provisionales, debido a que no pueden ser definitivas, mientras que el principio de realidad se erosiona por cuanto lo tangible, como también la experiencia, se descomponen permanentemente en imágenes. Todo ello, tiene consecuencias en las artes visuales, pues a los artistas posmodernos no les interesa: “retratar la realidad tal cual es, sino interpretarla, utilizar el lenguaje visual para emitir mensajes críticos utilizando las principales variables posmodernas: desfragmentación, ironía, pastiche y collage.” (p. 134).

Al respecto, esta autora se cuestiona: si la realidad es posmoderna, el currículo debiera atender a esta condición, por lo que requiere repensar los modos como ha sido estructurado, sus asignaturas compartimentadas, el ocultamiento de las identidades tras el estereotipo, los procesos de aprendizaje lineales, entre otros asuntos problemáticos. Acaso pone de presente que en 1995 comienzan a aparecer numerosas publicaciones que desarrollan preocupaciones por un currículo posmoderno para la educación artística, que pueda ser alternativa a las pedagogías de corte modernista; puesto que el currículo no puede continuar siendo una “metanarrativa en sí misma que obliga al profesor a basarse en normas hipotéticas que no existen en la realidad pero que se ocultan implícitas en el sistema educativo” (2009, p. 136).

En razón de lo anterior, la mencionada investigadora advierte que el currículo posmoderno no es solamente una propuesta de diseño y planificación sino una nueva filosofía de la educación, toda vez que constituye:

[...] el primer procedimiento contra hegemónico de aplicación de la enseñanza de las representaciones visuales y, por lo tanto, el primer sistema organizado que es consciente del hiperdesarrollo del lenguaje visual. Además, es una propuesta práctica que se puede aplicar de inmediato, que reflexiona y teoriza, pero que también, como hace de forma tan consciente la pedagogía tóxica, puede aplicarse fácilmente, ya. (p. 137)

Desde este posicionamiento, Acaso (2009) considera importante precisar los retos que entraña una perspectiva posmoderna para la transformación del currículo de la educación artística, los cuales enuncia como: *visuales, artísticos y tóxicos*. Los cinco *retos visuales* que propone son: enseñar a diferenciar entre realidad y representación; incorporar contenidos de la cultura visual; integrar los procesos de análisis como base del aprendizaje; entender el análisis y la producción de lo visual como actividades de conocimiento, y reconocer que la educación artística, además del aula, se desarrolla en diversos contextos; retos que recogemos enseguida, a manera de síntesis:

1. *Diferenciar entre realidad y representación*. Para Acaso (2009), lo primero que ha de tener claro un profesional de la educación artística en la era del hiperdesarrollo visual es que “los significados que emergen de los productos elaborados mediante dicho lenguaje son construcciones visuales mediadas a través del lenguaje visual” (p. 115). Los conceptos de representación e hiperrealidad se relacionan directamente con procesos de interpretación, por lo que se focalizan, más que en el creador de la imagen, en su receptor como un agente activo que construye significado. Reconocer este nuevo rol es otorgar a la educación artística un compromiso con lo que acontece en los contextos; de otra parte, el reconocer el lugar del receptor en la construcción del mensaje nos sitúa ante el problema de la realidad y con ello al de su verdad, toda vez que lo que vemos es siempre una construcción cultural.
2. *Incorporar contenidos de la cultura visual*. En la actualidad el currículo artístico no puede ocuparse solamente de contenidos referidos a las artes, si se tiene en cuenta el impacto que tiene en niños y jóvenes la enorme cantidad de información visual que consumen a diario, por lo que “ha de abarcar todo aquello que esté relacionado con la producción de significado a través del lenguaje visual” (p. 117). Con ello, esta autora se refiere a la cultura visual que nos absorbe, pero que también nos educa al tiempo que nos entretiene, por lo que tales contenidos han de ser analizados, como lo propone el siguiente reto.
3. *Integrar los procesos de análisis como base del aprendizaje*. Para poder analizar la información proveniente de la cultura visual es necesario aprender a mirar los mundos visuales que nos rodean. Esta es quizá la meta más importante para el docente de educación artística, puesto que independientemente de que sus estudiantes elijan las artes como opción profesional, todos sin excepción son receptores de las imágenes que ven, siendo indispensable que se pregunten por los múltiples significados que ellas generan, sus contextos de origen, lo que sugieren, lo que hay tras ellas, el modo como nos construyen, entre otras cuestiones que permite el análisis. Como advierte Acaso (2009), si bien el análisis como herramienta de aprendizaje de las artes fue propuesto tiempo atrás por el modelo disciplinar DBAE, en la práctica, las clases de arte siguen estando centradas en la producción, de modo que podemos esperar muy poco de un cambio de percepción sobre el área, si no incorporamos cuidadosamente los procesos de análisis.

4. *Entender el análisis y la producción de lo visual como actividades de conocimiento* es otro de los grandes retos de la educación artística contemporánea. El papel de la mirada no alude solamente al análisis, pues también está presente al construir una representación visual; construir consiste en desarrollar una idea, para lo cual es preciso fijarse un objetivo, desplegar un proceso y evaluarlo durante el mismo y una vez finalizado. Por ello insiste Acaso (2009) en que ambas son tareas netamente intelectuales en donde *hacer y pensar* se integran como centro de la actividad artística, y debido a que implican procesos de producción de significado se definen como actividades de conocimiento.
5. *Reconocer que la educación artística se desarrolla en diversos contextos, además del aula.* Para Acaso (2009), los procesos de aprendizaje que tienen lugar por medio de imágenes se pueden dar en contextos cotidianos diferentes al aula, por ejemplo, cuando vemos televisión, ojeamos una revista o navegamos en las redes informáticas; a esto, la autora lo denomina educación artística no centralizada, a diferencia de la educación que proviene del aula escolar, los museos y otros centros culturales. A mi juicio, aunque la contemporaneidad demanda una comprensión expandida de la educación artística, en la que se han de integrar las imágenes de los diversos contextos como pretexto para el análisis y la producción, y a su vez las imágenes y los medios que las hacen visibles pueden provocar aprendizajes, considero que los objetos y escenarios que esta autora nombra como educación artística *no centralizada*, corresponden más bien a la cultura visual; esta precisión, porque, desde una comprensión pedagógica, la educación artística requiere de intencionalidades formativas que pongan en diálogo la enseñanza y el aprendizaje y que, como tal, desafíen a los docentes a diseñar ambientes y estrategias de aprendizaje que hagan posible la educación de la mirada.

Referente a los *retos artísticos* que señala Acaso (2009) también son cinco: reconocer el arte

contemporáneo como una micronarrativa alterna a la influencia de los medios de comunicación; entender el paso de la contemplación a la comprensión; incorporar el arte emergente como contenido habitual; reconocer que la educación artística es para todos, no solamente para los especialmente dotados; y entender el análisis y la producción de objetos y experiencias artísticas como actividades relacionadas con la producción de conocimiento crítico.

1. *Reconocer el arte contemporáneo como una micronarrativa alternativa a la influencia de los medios de comunicación.* Para esta autora, “el arte contemporáneo es el único contexto desde el cual, con las mismas armas del lenguaje visual se pretende concienciar al espectador de lo que está ocurriendo en el mundo” (2009, p. 124). A diferencia de las imágenes que pululan en la cultura visual —la televisión, la publicidad y los medios informáticos— las imágenes que nos ofrecen los artistas contemporáneos llevan hasta el límite el apropiacionismo,<sup>6</sup> nos invitan a reflexionar sobre el tema de la autoría de las obras al resignificarlas a la luz de otros tantos problemas que nos atañen, como el hiperconsumo, la discriminación, las migraciones, entre otros, y desde lo cual se enuncian como contestatarias de los metarelatos del arte moderno. Las artes visuales en la contemporaneidad nos ofrecen microrrelatos que nos alertan de la inconveniencia de los anteriores, por lo que hemos de reconocer que el arte contemporáneo, como sistema, se propone una revolución a través de lo visual, al ser un motor de creación a la vez que de comprensión.
2. *Entender el paso de la contemplación a la comprensión.* Como lo menciona Acaso (2009), la única manera en que es posible entender el arte

---

6 El apropiacionismo es un movimiento artístico que surge a finales de la década de los setenta y se desarrolló en los ochenta en Nueva York, en el que el artista toma elementos de obras ajenas para la creación de una nueva obra, lo que refiere más específicamente al hecho de citar la obra de otro artista para su creación. Estos elementos que toma prestados van desde imágenes, formas o estilos de la historia del arte o de la cultura popular, como también materiales o técnicas obtenidas de un contexto no artístico. El apropiacionismo no busca representar la realidad mediante una imagen, sino recontextualizar trabajos anteriores.

contemporáneo consiste en superar la usual actitud contemplativa en aras de una comprensiva. Ello exige una atención cuidadosa que difiere al modo como observamos las imágenes en la cotidianidad, lo que significa que se requiere “estar dispuestos a comprender que la experiencia artística es algo que exige nuestro esfuerzo, nuestro poder de relación, nuestra creatividad, nuestro conocimiento. Porque nosotros somos los que la terminamos y, para realizar esta tarea, no se puede contemplar tan solo” (p. 126). Esta capacidad de comprensión es desarrollada desde los primeros niveles de enseñanza, contraponiéndose al prejuicio de que en esta etapa la función de las artes visuales es meramente la del disfrute.

3. *Incorporar el arte emergente como contenido habitual de la educación artística.* El arte contemporáneo es arte de su tiempo, de los asuntos que acontecen en los diversos contextos, de problemáticas que nos atañen; de ahí, lo interesante que resulta acercar a los estudiantes a su comprensión y exploración. Sus temas irreverentes, el uso de nuevos medios y formatos los atrae particularmente, al tiempo que les posibilita adentrarse en reflexiones en busca de significados que trascienden la mirada ligera. Es por ello, que este es también un reto para los educadores visuales, al profundizar en el mundo de las imágenes artísticas que, posiblemente, no frecuentaban pero que corresponden al mundo en que vivimos.
4. *Reconocer que la educación artística es para todos, no solamente para los especialmente dotados.* Del mismo modo que otras áreas del currículo son importantes para la formación de todos los estudiantes, las matemáticas, la lengua, las ciencias, etc., con respecto al lenguaje visual no todos los estudiantes van a elegirlo como opción profesional de formación, es decir, no todos llegarán a ser artistas, pero sí requieren integrar este lenguaje a su experiencia para utilizarlo consciente e intencionadamente pues todos somos consumidores del lenguaje visual: al tomar fotos, filmar un video o navegar por páginas web.
5. *Entender el análisis y la producción de objetos y experiencias artísticas como actividades relacionadas con la producción de conocimiento crítico.* Comprender algo en profundidad demanda procesar la información y ello a su vez modifica la conciencia, lo que genera conocimiento. Si bien las experiencias artísticas afloran sentimientos y producen placer, lo fundamental para la contemporaneidad es su potencia en la generación de conocimiento crítico. De ahí la importancia que tiene el que los estudiantes comprendan la relación de las artes contemporáneas con el vínculo saber/poder, abriendo posibilidades para reconocer las estructuras políticas que nos rodean. En este sentido, realizar un proyecto artístico hoy, implica saber qué y para qué, implica una intención y un proceso del *hacer*, acompañado de su reflexión permanente.

Finalmente, los *retos tóxicos* a los que Acaso (2009) se refiere son aspectos problemáticos de la educación artística que requieren ser superados, y que a su juicio son tres: el cambio de nomenclatura; la formación del profesorado, y el desarrollo de nuevas metodologías.

1. *El cambio de nomenclatura.* Esta autora señala la inconveniencia de nombrar el campo como educación artística por la indefinición de su designación, ya que este término resulta demasiado amplio al referirse también a la enseñanza en otros lenguajes artísticos que no entran en la competencia de lo visual.

2. *La formación del profesorado.* Según Acaso (2009) son varios los vacíos: la ausencia de especialistas en la educación básica primaria; la escasa formación inicial del profesorado para atender la educación secundaria, y la inexistencia de formación para asumir otros escenarios educativos como son los museos y los entornos comunitarios. Esta debilidad en la formación de docentes es un asunto sobre el que reiteran varios autores referenciados en este libro, y a lo cual me sumo convencida de que una formación sólida, interdisciplinar, abierta al diálogo arte-pedagogía y, sobre todo, una actitud de apertura a la actualización permanente garantiza posicionarse críticamente con respecto a la propia práctica, y desde allí direccionar esfuerzos para lograr prácticas de enseñanza cada vez más cualificadas.
3. *El desarrollo de nuevas metodologías.* Esta actualización se torna aún más urgente para responder a los cambios que reclama la enseñanza de las artes conforme a las demandas de las sociedades actuales, en tanto su tránsito de una pedagogía escolar a una pedagogía cultural capaz de integrar el arte contemporáneo y el lenguaje visual, sobre lo cual concluye esta autora: “una educación artística nueva necesita, por delante de todo lo demás, nuevos profesionales, conocedores de la materia, críticos, conscientes de su ser político, en consonancia con los tiempos que corren” (2009, p. 123).

En efecto, hay que reconocer que los retos visuales, artísticos y tóxicos, que nos plantea Acaso (2009), son suficientemente reveladores para movilizar a los profesionales de la educación artística visual —a los formadores de formadores, a quienes se encuentran en procesos de formación docente y también a quienes ejercen como mediadores en escenarios de aprendizaje del arte visual— a la resignificación de su rol docente o de artista formador, al entender este giro radical que nos plantea la educación de las artes en la contemporaneidad; lo anterior, nos exige tanto fundamentación conceptual como también exploración de estrategias didácticas pertinentes que logren movilizar a los estudiantes en la comprensión crítica de su cultura a través del lenguaje visual.

## La educación artística crítica

Como lo anuncia Acaso (2009), de esta postura solo se conoce una obra escrita en idioma inglés, sin traducción al español, *Critical Art Pedagogy, Foundations for Postmodern Art Education*, de Richard Cary (1988). Si bien esta propuesta educativa no ha sido suficientemente desarrollada, resulta de sumo interés conocerla puesto que integra la pedagogía crítica con la educación de las artes visuales. Más, si tenemos presente que la teoría crítica es inspiradora de muchos de los discursos contestatarios de la posmodernidad y, de otra parte, que como educadores artísticos no podemos desconocer las tendencias epistemológicas de las ciencias de la educación en las que la pedagogía crítica se sitúa como condición de posibilidad para desarrollar un pensamiento emancipado.

Según McLaren (1994) las raíces de la pedagogía crítica se encuentran en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, una propuesta filosófica que se configura antes de la Segunda Guerra Mundial, en cabeza de importantes teóricos como Theodor Adorno, Jürgen Habermas, Max Horkheimer, Walter Benjamin y Herbert Marcuse, y cuyos principales intereses consisten en desvelar las relaciones que se establecen entre poder y conocimiento. También aportan a la pedagogía crítica otros teóricos de segunda generación como John Dewey con la escuela progresista americana; los reconstruccionistas radicales norteamericanos, y más recientemente las incursiones en la investigación social en cabeza de Henry Giroux y de Paulo Freire. No obstante, se precisa que esta tendencia pedagógica no consiste en un cuerpo teórico homogéneo,<sup>7</sup> sino que son sus objetivos comunes los que la identifican, debido a que se ocupa de la transformación de la educación como alternativa para mediar en desigualdades sociales.

7 Puesto que se ha configurado en diferentes momentos, hacia mediados del siglo xx en Europa, posteriormente en Latinoamérica y más recientemente en Norteamérica. Reconocidos pensadores han aportado a su reflexión: en Europa, Michel Foucault y Pierre Bourdieu; en Latinoamérica, Paulo Freire y Orlando Fals Borda, entre otros, y en Norteamérica, Henry Giroux, Peter McLaren y Michael Apple.

Los teóricos críticos de la educación tienen especial interés en el conocimiento que se desarrolla en los contextos educativos, al entender que el currículo favorece unas formas de conocimiento por sobre otras afirmando la ideología de los grupos dominantes, por lo que la enseñanza y el aprendizaje resultan un asunto de selección del conocimiento en cabeza de unos pocos y con unos fines específicos. De ahí que la pedagogía crítica se encamine a un aprendizaje en sintonía con una perspectiva política liberadora, lo cual demanda para los profesores ser conscientes de sus prácticas de enseñanza, y en consecuencia, ofrecer espacios a sus estudiantes que les posibiliten considerar sus creencias, en orden al modo como éstas perpetúan las estructuras de poder, convirtiendo la pedagogía en una potente herramienta de emancipación.

Uno de los principales problemas de la enseñanza para la pedagogía crítica es la distancia que el sistema tradicional impone entre teoría y práctica; lo que explica, como lo advierte Acaso (2009), la ausencia de planteamientos filosóficos en los docentes que respalden sus prácticas en el aula. Esta dicotomía heredada del positivismo “los científicos piensan y los demás hacen” perpetúa la estructura jerárquica de las instituciones educativas, los directivos programan mientras que los profesores ejecutan mecánicamente lo que estipula el currículo de la institución. Como lo destaca esta autora, “la pedagogía crítica es la primera en alertar sobre los peligros del profesor como técnico y renovar su posición en el sistema” (p. 151). En correspondencia, este enfoque pedagógico se propone a través de la educación alcanzar la democratización de la sociedad y con ello la justicia social, por lo que resulta más una filosofía para enseñar que una prescripción sobre cómo se enseña, siendo compatible con diversas metodologías, siempre que sean flexibles y orgánicas.

En resumen, esta pedagogía busca generar la toma de conciencia crítica por parte del estudiante, al fortalecer su capacidad para identificar y analizar las circunstancias de opresión existentes en nuestro entramado social y que no son suficientemente explícitas. De ahí que se utilice la interacción como estrategia de participación consciente de los estudiantes o de la comunidad con la que se trabaja, lo que les ayuda a reflexionar sobre sus ideas, prejuicios y actitudes, con fines de modificarlos. Como señala Acaso, los teóricos<sup>8</sup> de esta tendencia:

[...] consideran que nuestra sociedad dista mucho de estar democráticamente construida, sino que más bien, y, por el contrario, nuestra sociedad es una compleja jerarquía de grupos formados por una desigual distribución de poder, de tal manera que la pedagogía crítica debe contribuir a cambiar esta asimétrica distribución del poder. Si las aulas dejan de ser espacios de transmisión de los modelos de poder para ser lugares donde profesores y alumnos examinen y cuestionen esta dominación, la democracia sería una realidad. (2009, p. 151)

La propuesta de educación artística crítica del autor Richard Cary (1988), ya referenciado, quien se define más como artista que como investigador, consiste en una monografía única en su género, según lo menciona Acaso (2009), al conectar la pedagogía crítica y la educación artística. Esta relación no ha sido usual en la literatura del campo, por lo menos en Norteamérica, pero resulta de mayor interés en los países de Latinoamérica, en los cuales, desde las ideas de Freire (1969), se han configurado movimientos sociales que propenden por la democratización del conocimiento y la equidad social, de la mano de otras epistemologías que derivan de las

---

8 Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren y Joe Kincheloe, entre otros.

circunstancias y expectativas de los países que han quedado relegados por el sistema político y económico dominante. Así, se generan enfoques investigativos más cercanos a nuestras realidades, como son: “La sistematización de experiencias” acuñada por Oscar Jara y la “Investigación Acción Participación” (IAP) propuesta por Orlando Fals Borda.

De acuerdo con Acaso (2009), la postura de Cary (1988) consiste en la politización de la educación artística con el objetivo de aportar a la conquista de la equidad social, a través de la educación de las representaciones visuales, la cual deberá realizarse desde dos estrategias: la hermenéutica de la sospecha, con relación a los procesos de análisis de estas representaciones, y la creación de productos visuales críticos, socialmente potentes. Más que principios, las estrategias metodológicas por las que propende esta propuesta educativa son: revisión de la memoria nociva visual; creación de un conocimiento visual emancipado; desarrollo de una hermenéutica de la sospecha; desarrollo de la conciencia crítica visual; resistencia visual informada; y desenmascaramiento del currículo oculto visual. Veamos de forma sucinta en qué consiste cada una:

1. *Revisión de la memoria nociva visual*, concepto desarrollado por Giroux (1990), referido a las influencias explícitas e implícitas en las que somos educados y que van formando nuestro tipo de conciencia. Esta memoria es elaborada extrínsecamente para nosotros por los medios de comunicación, el entorno familiar y el sistema educativo. Y más específicamente en esta época, a través del lenguaje visual que va configurando nuestros modos de conocer, a punto de que naturalizamos modos de proceder e internalizamos ideas racistas, clasistas y homofóbicas que son transmitidas por generaciones. Consecuentemente, la educación artística crítica se propone deconstruir esta visión de la historia mediante la revisión de los textos visuales que la revelan, álbumes, juguetes, películas, en fin, todo aquello que ha configurado nuestros estereotipos visuales.
2. *Creación de un conocimiento visual emancipado*. Categoría proveniente de Habermas (1973), que podemos traducir como conocimiento crítico,

aludiendo al tipo de conocimiento que ha de generar el estudiante de forma autónoma. Uno de los asuntos fundamentales de la educación artística crítica es poder materializar el conocimiento a través del lenguaje visual, por lo que los docentes han de incentivar a sus estudiantes a la creación de productos visuales que contribuyan a la lucha por alcanzar la equidad social; los cuales, para Acaso, (2009) pueden considerarse como micronarrativas contestatarias, a la manera en que lo hacen muchos de los artistas contemporáneos.

3. *Desarrollo de una hermenéutica de la sospecha*, término relacionado con la interpretación, concepto que proviene de Ricoeur (1999), para lograr comprender lo que los textos nos quieren decir. El sujeto posmoderno tiene la necesidad de sospechar, por principio, de los textos que le llegan y de analizarlos hermenéuticamente para desvelar los mensajes que allí se esconden. Para Acaso (2009), en los textos visuales también es legítimo realizar este ejercicio de desvelamiento, siendo tarea del profesor propiciar tales procesos de manera que los estudiantes hagan uso de herramientas de la semiótica visual,<sup>9</sup> la deconstrucción y metodologías de corte cualitativo.
4. *Desarrollo de la conciencia crítica visual*. Este nivel de conciencia es consecuencia de los procesos anteriores, de modo que se internaliza en el estudiante, a tal punto que la reflexión de los textos visuales que le rodean se torna cercana, siendo un mecanismo de defensa que le posibilita generar un conocimiento emancipado para lograr ser independiente visualmente.
5. *Resistencia visual informada*. La capacidad de identificación de las ideologías implícitas en los mundos visuales que rodean a los estudiantes favorece la generación de su propio cuerpo de conocimientos y, de este modo, el rechazo del conocimiento importado, aquel proveniente del hiperdesarrollo del lenguaje visual, para ser más selectivos en sus procesos de consumo y combatir sus propios estereotipos.

9 Estudia la significación de los mensajes codificados a través del lenguaje visual.

6. *Desenmascaramiento del currículo oculto visual*. Un pedagogo interesado por acoger el currículo crítico en educación artística ha de proponerse explicitar todas las variantes de su práctica educativa, la organización del espacio, el mobiliario, el material que proyecta y las relaciones con sus estudiantes, y al hacerlo se hace posible modificarla. De otra parte, un pedagogo crítico ha de ser transparente en su propuesta educativa, toda vez que puede resultar incómodo para sus estudiantes el cuestionamiento de sus usos culturales. La educación artística crítica, desde el análisis de los textos visuales, puede ser una alternativa para favorecer prácticas críticas de modo más atractivo.

## La educación artística para la comprensión de la cultura visual

De las tendencias que surgen en la perspectiva de lo que conocemos como educación artística posmoderna, la que mayor impacto ha tenido y, como tal, mayores desarrollos, es la centrada en la comprensión de la cultura visual. Esta nueva tendencia que comienza a configurarse en los albores del nuevo siglo, como lo advierte Aguirre (2006) y según ya se ha mencionado, no se ocupa de la enseñanza artística en función de la creación de la obra —como un saber normatizado, ni de la expresión interior del sujeto, como tampoco del arte como lenguaje o disciplina— sino que su interés es comprender el arte como hecho cultural. Esta perspectiva epistemológica de la enseñanza de las artes es casi antagónica a la perspectiva formalista visual, puesto que su interés se ubica en la comprensión de los diversos significados que se construyen en los contextos culturales, y por ello nace al amparo de la investigación posmoderna sobre educación, del campo de los estudios culturales y, de modo más concreto, de los estudios de la cultura visual. Sus exponentes más representativos son: en Australia, Paul Duncum; en España, Fernando Hernández, y en Norteamérica, Kerry Freedman.

Siguiendo la estructura de análisis propuesta por Aguirre (2006) para diferenciar estos modelos de enseñanza artística, recorro a las categorías: fundamentos, propósitos formativos, estrategias metodológicas y actualidad del modelo. Posteriormente, se acude a los referentes que este autor nombra como representativos de esta tendencia en educación artística.

Con respecto a los *fundamentos* del modelo, este autor identifica seis asuntos medulares que pueden justificar su emergencia: lo visual en el mundo contemporáneo, la pedagogía cultural, el arte como hecho cultural, la ampliación de los límites en las artes visuales, la configuración de la cultura visual como campo de investigación, y los cambios en las finalidades de la educación escolar.

1. La importancia de *lo visual en el mundo contemporáneo* es el hecho más característico de la nueva época como producto de las sociedades tecnificadas, puesto que tanto el conocimiento como el entretenimiento suelen construirse mediados por la visualidad. Como señala Aguirre (2006), es tal la influencia que tiene lo visual en los estudiantes que comienza a abrirse una brecha entre estos y los educadores, cuyas capacidades han sido desarrolladas en torno a la “cultura de la letra”.
2. Sobre la *pedagogía cultural*, este autor repara en el fenómeno inédito que experimentan las sociedades mediáticas, debido a que el universo visual con el que interactúan los estudiantes —teleseries, videojuegos, Internet, redes sociales, etc.— está desplazando a la pedagogía escolar, y por lo tanto relevando la misión de la escuela como trasmisora de valores y generadora de conocimiento en la configuración de identidades.

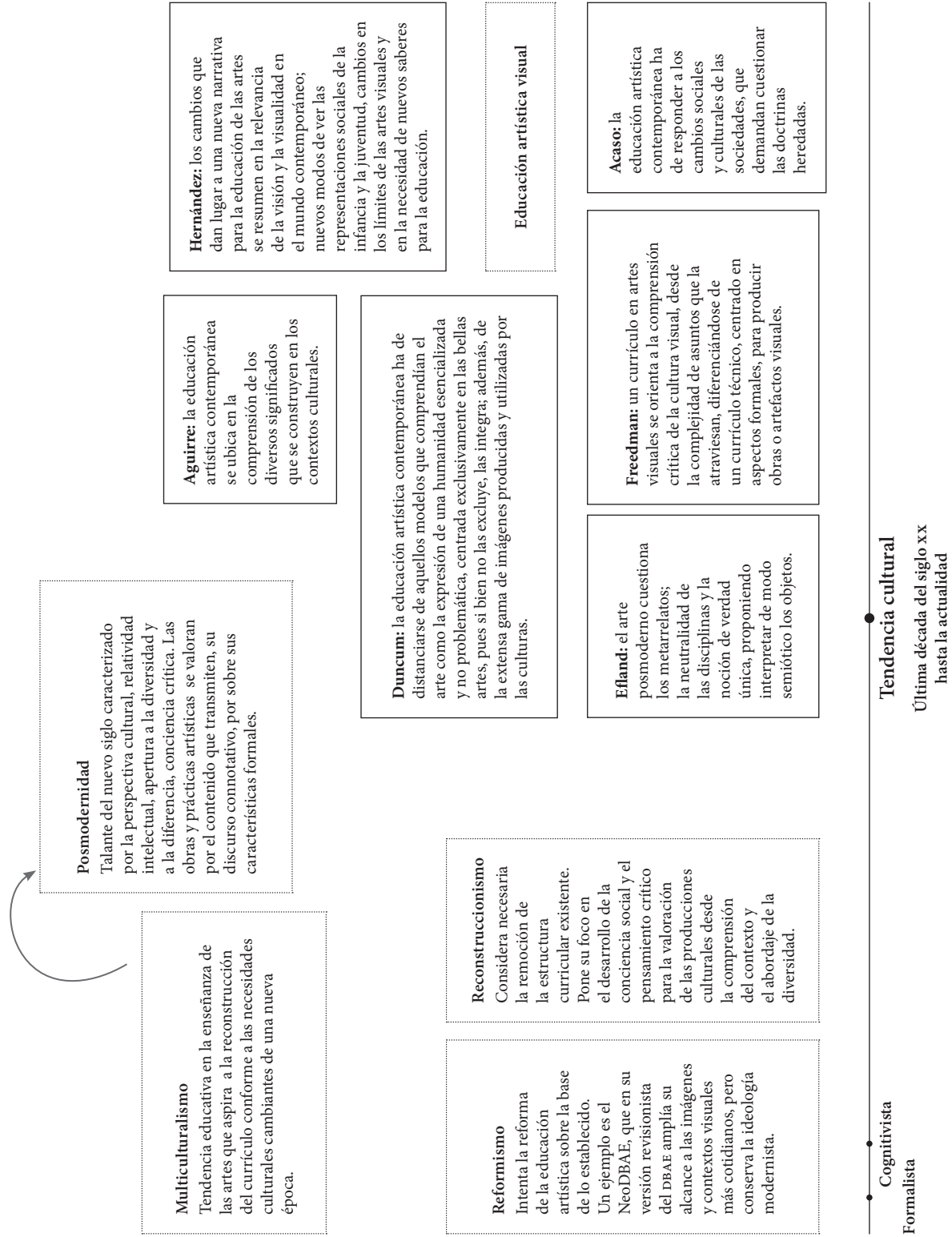


Figura 11. Movimientos y autores representativos en la configuración de la tendencia cultural en educación artística

3. Las artes también evidencian cambios en su concepción, puesto que ahora no son vistas como una actividad singular de la experiencia humana, sino como un *hecho cultural* en interacción con otros hechos; esto, por influencia de campos como la antropología y los estudios culturales.
4. De otra parte, *los límites de las artes visuales* se han expandido y su abordaje, más allá de los aspectos formales y de los temas tradicionales, abarca narrativas sobre temas controvertidos, en lo social y lo político, mediante la creación de artefactos y de eventos cuyo estudio es complejo de discutir desde perspectivas tradicionales.
5. La emergencia de *la cultura visual como un campo de investigación de orden transdisciplinar y transmetodológico* es otro cambio que se produce en la contemporaneidad y que tiene una enorme influencia en nuevas presencias para las artes en la educación. Es así como en los ámbitos de estudio y práctica de las artes comienzan a plantearse preguntas que interrogan el hecho artístico para ocuparse de las culturas de la mirada. De modo que el problema a investigar se orienta a comprender cómo el arte interactúa con asuntos sociales, políticos, estéticos y éticos, requiriendo para ello el concurso de otras disciplinas y metodologías.
6. Un último aspecto que a juicio de Aguirre (2006) justifica este modelo educativo es *el cambio que se reclama a la escuela en cuanto a sus finalidades*, puesto que esta no puede persistir en su función tradicional como transmisora de valores, ya que la complejidad de las sociedades actuales demanda para la educación “preparar a los individuos para hacer un uso crítico y democrático de las informaciones que hoy todos los ciudadanos tienen a su alcance” (p. 13); lo que conlleva necesariamente a revisar los fundamentos teóricos y didácticos de las artes visuales.

Con relación a los *propósitos formativos*, Aguirre (2006) señala que este modelo pretende superar los propósitos de los anteriores modelos, en cuanto se propone ir más allá de la mera búsqueda del placer (modelo de la libre expresión) o de la adquisición del conocimiento experto (modelo disciplinar), pues de lo que se trata es de “proporcionar a los estudiantes herramientas para una comprensión crítica del papel que cumplen en cada sociedad los instrumentos visuales de mediación cultural y la posición que ocupan en el juego de las relaciones de poder” (p. 13). Un argumento bastante contundente que sustenta tal postura es equiparar el propósito formativo de las ciencias en el ámbito escolar, en consideración a preparar a los estudiantes para comprender el mundo natural y sus representaciones mediante las explicaciones científicas, así también el modelo de educación de las artes visuales se propone “proporcionar fundamentos a los estudiantes para comprender críticamente los mundos sociales y culturales en los que viven y se producen sus relaciones” (p. 13).

Por lo que corresponde a las *estrategias metodológicas* de las que se vale este modelo cultural —coherentemente con sus propósitos formativos— estas consisten en el análisis de las representaciones de la cultura visual, incluidas las artes; todas ellas, entendidas como narrativas que reflejan prácticas sociales y culturales. Pero este análisis de carácter interpretativo, como lo señala Aguirre (2006), citando a Fernando Hernández, no implica solamente una valoración individual puesto que se trata de “la aplicación consciente y sistemática de diferentes modelos de análisis (semiótico, estructuralista, deconstruccionista, intertextual, hermenéutico, discursivo, ...) en el estudio de la cultura visual” (p. 13). Al someter a los artefactos y eventos de la cultura a estas formas de análisis se busca desvelar los aspectos que se encuentran ocultos tras su apariencia,

de modo que resulta conveniente adecuar a las prácticas didácticas estrategias de análisis como “la oposición, la inversión, la intertextualidad, la deconstrucción o el análisis del discurso” (p. 13).

Otro asunto de orden metodológico en este modelo tiene que ver con la transformación de la relación profesor-estudiante, en torno a la apropiación del conocimiento, pues consistentemente con sus fundamentos y propósitos a fin de favorecer en los estudiantes la comprensión crítica de sus mundos culturales, no puede sostenerse la tradicional relación del maestro como conocedor y del estudiante como receptor pasivo que aprende lo que aquel le transmite; de lo que se trata, entonces, es de “promover una actitud investigadora que presta atención a todas las circunstancias que rodean la producción del hecho artístico y al de las formas en las que culturalmente es recibido” (p. 13).

Acerca de la *actualidad del modelo*, como se puede comprender, este es producto de una tendencia que

comienza a emerger, apenas, a la entrada del nuevo siglo (ver figura 12). Lo que podemos apreciar a dos décadas de su despliegue es el interés cada vez mayor que despierta la educación de la cultura visual en el ámbito universitario, especialmente programas de formación de arte-educadores, de la mano de los avances en los estudios culturales y de la cultura visual, además de su apertura pedagógica y didáctica. Como consecuencia, las investigaciones y publicaciones en el campo son cada vez más nutridas, siendo de gran valía aquellas que exploran en los contextos educativos, principalmente de la educación secundaria, pero también en los niveles de la primaria, de la educación para la primera infancia y la educación informal (Caja y Berrocal coords., 2011; Hernández, 2007; Marín Viadel, 2003; Acaso *et al.*, 2001; Ruiz y Abad, 2016, y Antúnez, Ávila y Zapatero, 2008, entre otros).

De acuerdo con Paul Duncum, citado por Aguirre (2006), el modelo de la cultura visual implica un giro

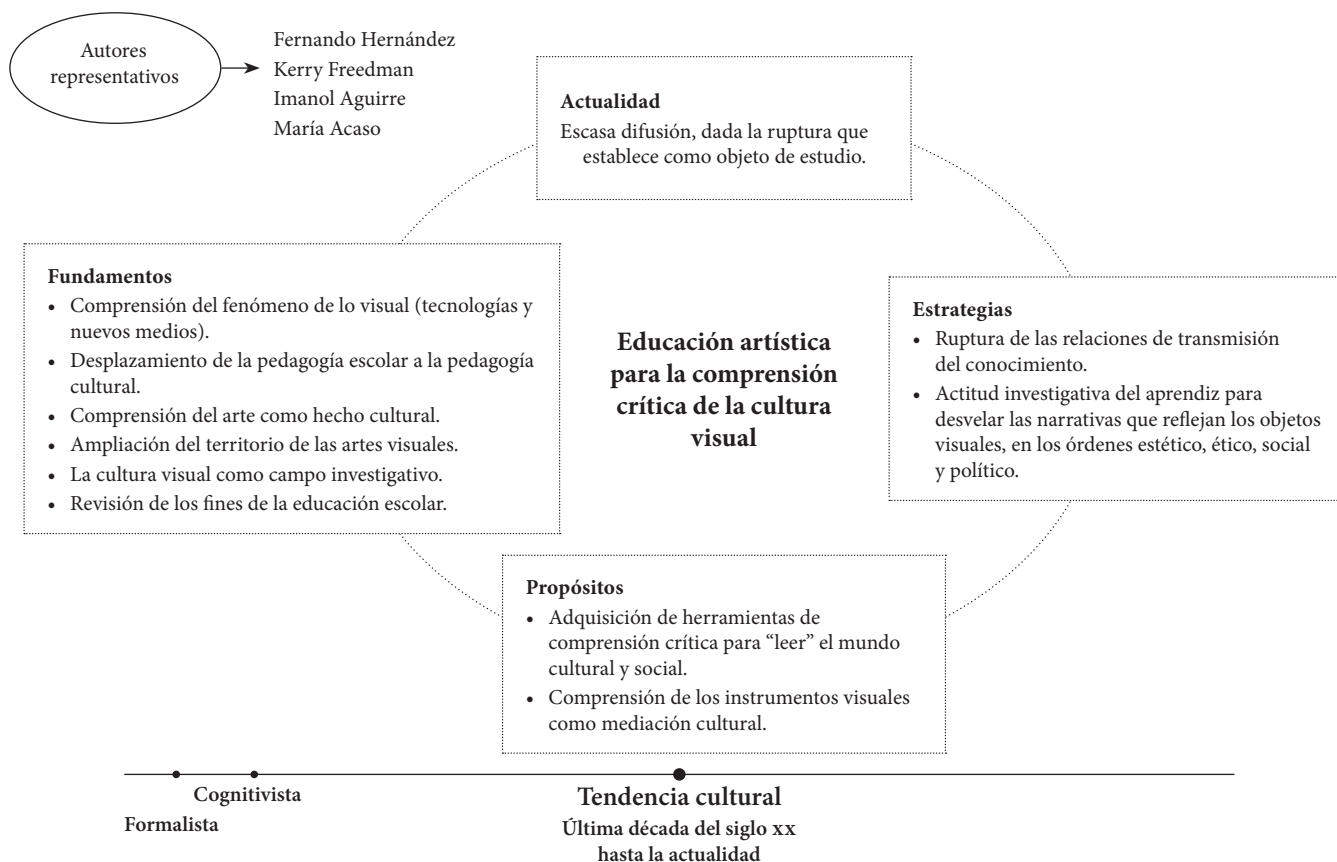


Figura 12. Educación artística para la comprensión crítica de la cultura visual

radical en la epistemología de la educación artística con respecto a los modelos anteriores, puesto que ahora nos encontramos ante un cambio del objeto de estudio y no solamente de contenidos, pues se transita del estudio del arte al de la cultura visual, siendo este cambio de mayor envergadura que el que ocurrió por los años ochenta del siglo xx, cuando el modelo disciplinar propuso un cambio en los contenidos para superar la educación artística de tipo expresionista.

En el mismo sentido, comenta Marcellán<sup>10</sup> (2010) que la integración de elementos de la cultura popular en la educación artística no es nueva, pero en este caso no se trata de una ampliación de contenidos sino de su reconsideración, por lo que esta propuesta transformadora fue abanderada por posturas reconstruccionistas como las de Duncum (1997, 2001, 2003) y Efland, Freedman y Stuhr (2003). También al respecto se pronuncia Fernando Hernández (2007), cuando señala las diferencias que caracterizan este cambio en el objeto de estudio, comparativamente con esfuerzos anteriores, puesto que se trata de construir otra narrativa para la educación de las artes visuales, lo que implica que, aunque se utilicen términos como cultura popular, democratización, ciudadanía, interdisciplinariedad y mirada cultural, no se está hablando de lo mismo, pues estas diferencias contienen cambios sustanciales, como son: las teorías de referencia, la ampliación de temas y contenidos, las diversas metodologías de análisis, el giro a la esfera cultural en el que artes y cultura visual se entremezclan permanentemente, y el estudio de nuevas relaciones de problemas entre lugares y tiempos.

Al respecto, conviene traer un capítulo que Paul Duncum<sup>11</sup> escribió para el libro *Educación de la cultura visual: conceptos y contextos* (2015), con el título “Por qué la educación artística necesita cambiar y qué podemos hacer”, el cual resulta clarificador en cuanto a la caracterización que logra del mundo contemporáneo, el lugar de las imágenes y el valor que adquiere una educación artística orientada a su reflexión y comprensión.

Para este autor australiano, pionero del campo, la proliferación de las imágenes en nuestra vida cotidiana impulsada por el auge de las tecnologías nos impone un modo diferente de vida y de relación. Por una parte, nuestros estudiantes se encuentran electrónicamente conectados con el mundo a través de la informática, lo cual representa un mundo bien diferente a las prácticas artísticas convencionales que realizamos los educadores, soportadas en principios modernistas. Hoy es posible acceder a las imágenes por la Internet, así como enviarlas a cualquier lugar del mundo, además de modificarlas y establecer interacción con ellas, así como la posibilidad de ver imágenes en movimiento en tiempo real; todo esto, gracias a los satélites colocados en órbita y a la fibra óptica que hacen posible trabajar a través de la “nube”. Como afirma este autor, las circunstancias tecnológicas aquí descritas son responsables de la proliferación de imágenes que revolucionan por completo nuestro paisaje visual, pues “en ningún otro momento de la historia de la humanidad fue posible comunicarse instantáneamente con otras

---

10 Profesora del área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad del País Vasco, España.

11 Estudió Diseño Gráfico, posteriormente realizó la especialización en Artes Visuales con énfasis en Estética Filosófica y doctorado en Filosofía. Ha sido profesor de Artes Visuales en las universidades de Illinois y Tasmania. Merecedor de las distinciones: la membresía vitalicia del Instituto Australiano de Educación Artística, el premio conmemorativo anual de Barkan de la National Art Education Association (NAEA) y la beca de investigación de posgrado de la Universidad de Flinders. Cuenta con numerosas publicaciones, artículos y capítulos de libro. Fue editor de los siguientes libros: *Cultura visual en la clase de arte: estudios de caso* (2006) y *Sobre saber: arte y cultura visual* (2001), junto con T. Bracey.

partes del mundo mediante el apoyo de imágenes de alta resolución” (2015, p. 8).

Si bien, como señala Duncum (2015), la tecnología ofrece los medios, son las sociedades quienes asumen sus modos de uso de acuerdo con sus expectativas sociales, las demandas económicas y las necesidades humanas asentadas en nuevos arreglos sociales, por lo que no se puede desconocer la fase del capitalismo consumista en que nos hallamos, la cual es responsable de la proliferación de las imágenes para que la economía se sostenga, influyendo notablemente en la identidades de los consumidores quienes se han habituado eternamente a lo nuevo, mientras que la cultura comercial ofrece cada vez nuevos puntos de referencia.

Por otra parte, recurrimos a los medios de comunicación masiva para aprender a vivir en la actualidad, siendo cada vez más notorio el retroceso de fuentes de autoridad tradicionales como la iglesia, los gobiernos, las clases sociales y la familia. En las sociedades posmodernas el sujeto es un proyecto que está en constante proceso de rehacerse, con los medios siempre presentes en la construcción de las identidades. Pero, la identidad hedonista de un consumidor se opone a una necesidad social más amplia de responsabilidad colectiva, puesto que naturaliza representaciones que corroboran posiciones sociales excluyentes, que son comúnmente sexistas, racistas, xenóforas y homóforas. Sumado a este diagnóstico, las imágenes apelan al disfrute sensorial con atractivos estéticos que enmascaran ideas que, de otro modo, serían cuestionadas, dado que no podemos rechazar el placer que nos ofrecen.

Todas estas circunstancias propias de una nueva época justifican el cambio del objeto de estudio de la educación artística, lo cual defienden autores que fundamentados en la teoría crítica, han ampliado su espectro a los estudios poscoloniales, los estudios feministas y la teoría *queer*, en su intención de revelar todas las formas de representación excluyente como vía para avanzar en las transformaciones sociales. El poder de las imágenes es tal, que son concebidas como tácticas para la legitimación de valores y creencias ya que:

Las imágenes siempre desempeñan un papel en el ámbito de las luchas por el significado, sea legitimando nociones existentes y las estructuras de

poder que apoyan, sea contestando tales nociones o incorporando ambivalencia y contradicción. Además, al apelar a los sentidos y las emociones, las imágenes ejercen una profunda influencia. Al mismo tiempo, los espectadores detentan el poder de negociar y/o de resistir los significados dominantes, tanto como de crear sus propios significados. (Duncum, 2015, p. 12)

Por lo señalado anteriormente, una educación artística contemporánea ha de distanciarse de aquellos modelos que comprendían el arte como la expresión de una humanidad esencializada y no problemática, como también de una educación centrada exclusivamente en las bellas artes, pues no las excluye sino que las integra, además, la extensa gama de imágenes producidas y utilizadas por las culturas. Por otra parte, una educación artística para la comprensión de la cultura visual ha de considerar que las imágenes se influyen unas a otras, estas son intertextuales. Adicionalmente, Duncum (2015) señala que la cultura visual posee una configuración rizomática; es decir, que carece de núcleo y se expande infinitamente, por ello no tiene un centro focalizado ni una estructura lineal; se asemeja más a la grama que al árbol, citando a Deleuze y Guattari (1998). Todo ello, tiene consecuencias para el currículo y la pedagogía, pues como lo explica este autor, un currículo basado en la cultura visual deberá situarse en las experiencias de los estudiantes relativas a ella e integradas al conocimiento del profesor, “un currículo que refleje la configuración rizomática de la cultura visual comenzará en cualquier punto, con una imagen, o la representación de un tema, una polémica o una pregunta” (p. 13).

Con referencia a la pedagogía, Duncum (2015) recomienda como necesario incorporar tanto el disfrute como la crítica, en una especie de *placer transgresor* con que los estudiantes asumen la cultura popular. En este sentido, se requieren formas lúdicas de pedagogía que comprometan a los estudiantes emocionalmente con los *mass media*, pero al tiempo no se puede desconocer el lugar de la crítica frente a la cultura popular, ya que no es posible ceder al hedonismo del mercado, lo cual impediría el abordaje de valores y creencias de buena parte de la cultura de masas que son necesarios de deconstruir. A diferencia de la crítica impuesta, tan usual en la educación disciplinar, se trata de que la

crítica sea auténtica para que inflencie las vidas de los estudiantes. No obstante, mantener un equilibrio entre placer y crítica “solo puede ser posible desde un ejercicio dialógico, en el ámbito de un debate abierto entre estudiantes y profesores” (2015, p. 17). En este tipo de pedagogía “las ideas circulan en busca de coherencia y los profesores aprenden tanto como sus alumnos” (p. 17). Además, es necesario tener presente que un ejercicio dialógico no se basa en “ofrecer respuestas definitivas, pero sí en levantar cuestionamientos, revelar dilemas y dar continuidad a una conversación. Tal pedagogía cree en el poder de los alumnos y en su capacidad de tomar decisiones éticas” (p. 17).

### Fernando Hernández. Otra narrativa para la educación de las artes visuales

Uno de los autores que mayores desarrollos ha aportado a la reflexión de la educación artística desde la perspectiva de la comprensión crítica de la cultura visual es Fernando Hernández,<sup>12</sup> por lo que dedicamos algunos párrafos para acercarnos a su trabajo. Es profesor catedrático en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, director del Máster en Estudios y Proyectos de Cultura Visual y del programa de Doctorado en Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista. Entre sus publicaciones en el campo se destacan: *Curriculum, Culture and Art Education. Comparative Perspectives* (1998), *Educación y cultura visual* (2000) y *Espigador@s de la cultura visual* (2007), además de muchos artículos sobre: investigación educativa y educación basada en las artes; formación del profesorado; aprendizaje, y proyectos educativos colaborativos. Fernando Hernández es invitado permanente a los numerosos eventos académicos que reflexionan sobre esta tendencia de la educación artística.

Como estudioso de los problemas de la educación y el currículo, Hernández (2007) sostiene que el principal problema que padecen hoy las instituciones educativas consiste en la narrativa dominante sobre la educación en la que se inscriben, y en la dificultad de cambiarla. Se refiere a las narrativas como “formas de establecer cómo ha de ser pensada y vivida la experiencia” (p. 9), siendo muy potentes en el terreno de la educación por cuanto influyen en la naturalización de teorías y prácticas, al considerar que “las cosas son como son” y no pueden ser pensadas de otro modo. De allí la persistencia en currículos compartimentados y en prácticas de enseñanza mecánicas y vigilantes que resultan obsoletas para responder al tipo de escuela que hoy requerimos. Este autor se refiere a las narrativas que, como institución, han configurado la educación: una primera, heredada de la Ilustración que propende por una idea de democracia en la conquista de los derechos del ciudadano, y desde la cual los nacientes Estados entran en pugna por el monopolio de la educación con otras instituciones como la familia y la iglesia. Una segunda narrativa que se afianza luego de la Segunda Guerra Mundial, para prevenirse de nuevos totalitarismos, propugna por las libertades de la democracia, mientras que la tercera, la narrativa educativa actual, corresponde a las lógicas del mercado en donde la educación, más que un derecho, se entiende como servicio mediado por las tecnologías que se insertan en la economía de mercado y que responden a los dictados de los organismos económicos internacionales. De modo que bajo esta narrativa, familias y estudiantes se convierten en clientes del Estado y este, a su vez, progresivamente se desentiende

---

12 Es doctor en Psicología, formador de profesores de todos los niveles educativos, especialista en Procesos de Innovación y Cambio Curricular en Educación Artística, y un sinfín de temáticas que tienen como eje la cultura, el aprendizaje y la educación en las sociedades contemporáneas.

de proveer los recursos mínimos para la educación. El problema medular de este tipo de narrativa consiste en las diferencias en la capacidad adquisitiva de los “clientes” y, con ello, las distancias para poder acceder a una educación equitativa. De esta narrativa se desprenden otras, como la de la práctica democrática en las sociedades posindustriales junto con las de la eficacia del sistema educativo, evidenciable en la imposición del sistema de pruebas genéricas de medición.<sup>13</sup>

A juicio de este investigador, una narrativa dominante en la escuela, heredada de la expansión colonizadora europea del siglo XVI, es la construcción del *nosotros*; una idea que sostiene una mirada excluyente de los *otros*, aquellos que difieren del hombre blanco, cristiano, occidental. Esta narrativa se proyecta en contenidos escolares en los que el *otro* no forma parte y, por tanto, es invisibilizado; de aquí se deriva la idea y práctica de subalternidad en donde ese *otro* es desconocido, explotado y despojado de sus saberes. Estas narrativas explican la dificultad de la escuela para lograr transformaciones consistentes; puesto que, pese a las constantes reformas, el sistema educativo permanece incólume en sus principios y propósitos de otrora, desconociendo lo que requieren los estudiantes en las sociedades contemporáneas, por lo que no resultan sorprendentes las altas tasas de deserción escolar como tampoco la poca estimación que muestran los estudiantes por la escuela. Pese a ello, como señala Hernández (2007): “los gobiernos no se percatan de que nuestro tiempo no exige más control, sino que pide autonomía creativa y transgresora para trazar puentes con unos sujetos cambiantes en un mundo donde el mañana es incierto” (p. 12).

Para el mencionado autor, las concepciones y prácticas pedagógicas de la escuela, naturalizadas tras esta narrativa, deben ser interrogadas desde cuatro aspectos: 1) al poner en cuestión las prácticas de naturalización que se mantienen como dogmas de la educación; 2)

al revisar el carácter que proyecta la escuela en los estudiantes como un lugar aburrido, restrictivo y carente de conexión con las experiencias que los movilizan, cuando podría ser un escenario al que tiene sentido acudir porque los desafía, permitiéndoles explorar caminos flexibles de riesgo y sorpresa; 3) al combatir la norma homogenizadora tras la que todos los estudiantes deben aprender del mismo modo. Pues, aprovechar las diferencias ha de ser una oportunidad en lugar de considerarlas un problema, por lo que se hace perentorio escuchar las diferentes voces, reconocer las historias individuales y valorar la inventiva de todos y cada uno; y 4) al entender que enseñar es un acto performativo, por lo que no es posible pretender una transformación del estudiante dirigida por el maestro, sino que este ha de encontrar los recursos necesarios para que al captar su interés sea él mismo quien asuma su transformación, mediante una participación cada vez más activa en el aprendizaje. Todo lo anterior, nos invita a reconocer que un cambio de narrativa en la educación implica, más que nunca, que el profesorado revise:

[...] lo que ha constituido los fundamentos de su práctica y crear nuevas maneras de conocer y relacionarse con el conocimiento y los aprendices. Esto supone ir más allá de los límites de lo que parece aceptable, de manera que podamos repensar y transgredir, para crear nuevas narraciones y experiencias de aprendizaje con sentido. (Hernández, 2007, p. 14)

Se requiere, por lo tanto, una nueva narrativa que supere los dualismos profesor /estudiante, cuerpo/mente, enseñar/aprender, entre otros tantos, que anulan la capacidad de acción, resistencia y reinención de los sujetos. Por lo que Hernández (2007) sostiene que las aportaciones que derivan de una narrativa vinculada a los estudios de la cultura visual pueden ser una alternativa real, debido a su potencia para cuestionar los límites y las dicotomías de la cultura visual posmoderna, que conlleve a situar la construcción de la subjetividad como un asunto central.

Es por ello por lo que Hernández dedica el segundo capítulo de su libro *Espigador@s de la cultura visual* a presentar el campo de los estudios de la cultura visual,

13 Sistema que ha venido tomando fuerza en Colombia en las políticas educativas que en aras de la globalización, pretenden alinearse con estándares internacionales, que distan bastante de nuestras diversidades y circunstancias contextuales, por lo que ha sido bastante cuestionado desde la universidad pública y el gremio de maestros.

también conocido como estudios visuales, sobre lo cual advierte que no son una disciplina sino “un campo de estudios en torno a la construcción de lo visual en las artes, los media y la vida cotidiana” (2007, p. 19), en donde “confluyen una serie de debates y propuestas en torno a las prácticas culturales relacionadas con la mirada y las maneras de mirar en la vida contemporánea” (p. 20). En tanto campo de conocimiento, estos estudios emergen por los años ochenta, a partir de los debates que trascienden las disciplinas para nutrirse de diferentes saberes: la historia del arte, los estudios de medios, la antropología, los estudios cinematográficos, la lingüística y la literatura comparada, vinculados a las teorías posestructuralistas y los estudios culturales. Su foco de investigación, puesto en la imagen visual, nos ofrece entender las representaciones del presente y también el modo como pensamos las narrativas del pasado, por lo que coincide con Duncum (2015) en que la emergencia de este nuevo campo obedece a la necesidad de analizar una cultura dominada por las imágenes visuales, asunto que cobra gran importancia en una educación que pueda responder a las necesidades del mundo contemporáneo.

Más adelante, Hernández (2007) se refiere al campo de la cultura visual como “una diversidad de prácticas e interpretaciones críticas en torno a las relaciones entre las posicionalidades subjetivas y las prácticas culturales y sociales de la mirada” (p. 20); este campo deviene del giro cultural que “orienta la reflexión y las prácticas en torno a las maneras de ver y visualizar las representaciones culturales, y en particular, las maneras subjetivas e intrasubjetivas de mirar el mundo y a uno mismo” (p. 21). Siendo el problema de la *representación* un aspecto central que permite comprender los propósitos de la educación de la cultura visual, ya que esta noción nos lleva al problema del significado, Hernández se remite a Hall (1997), quien advierte que las cosas no significan por sí mismas, sino que somos nosotros quienes construimos sentido utilizando sistemas de representación mediante un proceso eminentemente simbólico que comprende conceptos y signos. La representación no niega la existencia de un mundo material, pero es el lenguaje el que mediante signos nos permite representar, simbolizar, referir objetos, personas o eventos del mundo, siendo el problema de la representación un aspecto central que permite comprender los propósitos de la educación de la cultura visual.

En este marco de reflexión se han producido las propuestas de transformación de la educación de las artes visuales que comienzan a impactar el currículo, inicialmente en la educación superior y más recientemente en la escuela. Estas propuestas difieren del modelo formalista, centrado en lenguaje y la comunicación visual, que estudiamos anteriormente y que Aguirre (2006) denomina filolingüista, puesto que la educación de la cultura visual no se interesa por la percepción y la semiótica en el sentido de una *alfabetidad* formal o sintaxis del lenguaje visual, sino que propende por un alfabetismo visual crítico que:

[...] permita a los aprendices, analizar, interpretar, evaluar y crear, a partir de relacionar los saberes que circulan por los textos orales, aurales, virtuales, escritos, corporales y en especial por los vinculados a las imágenes que saturan las representaciones tecnologizadas en las sociedades contemporáneas. (p. 22)

Este reposicionamiento de las prácticas educativas —conforme al nuevo régimen de visualidad que vivimos— demanda tanto para estudiantes como para los educadores, ir más allá de las formas tradicionales de enseñanza de las artes para facilitar experiencias reflexivas críticas, que como señala Nancy Pauly (2003), citada por Hernández (2007), “permitan a los estudiantes

comprender cómo las imágenes influyen en sus pensamientos, sus acciones, sus sentimientos y la imaginación de sus identidades e historias sociales” (p. 23).

Como se recordará, se abordó inicialmente el modelo de educación artística para la comprensión de la cultura visual en orden a la estructura planteada por Aguirre (2006) para su caracterización y diferenciación de modelos anteriores, aludiendo a su emergencia a raíz de los cambios que se producen en las sociedades contemporáneas, y en lo que coinciden de modo general los planteamientos de Efland, Freedman y Stuhr (2003); Acaso (2009) y Duncum (2015); cambios que dan lugar a lo que Hernández (2007) nombra como una nueva narrativa para la educación y que resume en cuatro aspectos: 1) la relevancia de la visión y la visualidad en el mundo contemporáneo; 2) los cambios en las representaciones sociales de la infancia y la juventud; 3) los cambios en los límites de las artes visuales y, 4) la necesidad de nuevos saberes para la educación. En estos dos aspectos nos detenemos a continuación, con el propósito de complementar lo ofrecido por los autores referenciados desde la contribución de Hernández (2007).

1. *La relevancia de la visión y la visualidad en el mundo contemporáneo*, puesto que en la actualidad gran parte del conocimiento como del entretenimiento son visualmente construidos, mientras que la omnipresencia de la imagen en todas las esferas de la vida tiene gran influencia en la configuración de subjetividades, por lo que reclama reestructuraciones en los escenarios educativos. Al respecto, Hernández (2007) repara en que el mundo es cada vez más visual, pero, citando a Mitchell (1994), poco sabemos de las imágenes, de su relación con el lenguaje, cómo operan en los observadores y qué se ha de hacer con y sobre ellas; como tampoco está claro, citando a Rose (2001), qué significa lo que se ve y qué, cómo y quién ve y no ve. Y, aunque como lo afirma Hernández (2007), hay bastante producción sobre la visualidad, no está claro cómo se pueden abordar estos temas en la escuela y cómo adecuar los métodos de interpretación que utiliza el debate posestructuralista,<sup>14</sup> de modo que

14 En la investigación fenomenológica, semiótica y hermenéutica.

posibiliten contribuir a la educación de la mirada de niños y jóvenes. Lo anterior, teniendo presente que no existen significados verdaderos con respecto a lo que nos pueda decir una imagen, puesto que la construcción de sentido solo es posible mediante procesos de interpretación que resultan de la negociación de significaciones entre sujetos.

2. *Los cambios en las representaciones sociales de la infancia y la juventud*, como lo declara Hernández (2007), estudiar los cambios que se están produciendo, tanto en los saberes académicos como en la cultura popular y las prácticas de consumo ha sido para él una preocupación, de tiempo atrás, que no tiene que ver únicamente con intereses de tipo cultural o sociológico, sino de construir otra narrativa para la educación de las artes. Para este autor, las concepciones de infancia, adolescencia y juventud son realidades sociales discursivas y en consecuencia cambiantes según las distintas épocas y contextos. De modo que estas categorías que clasifican a niños y jóvenes en términos de su desarrollo psicobiológico, así como las que los catalogan por raza, etnia, género, clase social o religión se naturalizan conforme a estos discursos y no se presentan como problemáticas. Hoy sabemos que tales categorías, en tanto epistemológica y socialmente construidas, tienen implicaciones de todo orden y, sobre todo, afectan “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)” (p. 29). De ahí 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 culturalización 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*]. (2007, pp. 29-30)

Para Hernández (2007), una nueva narrativa para la educación requiere aproximarnos a las representaciones visuales con las que se vinculan los estudiantes, desde una perspectiva crítica que permita visibilizar sus formas de apropiación y resistencia; para lo cual habrá que tener en cuenta las distancias que se producen entre la *pedagogía cultural* —que según Giroux, tiene que ver con el papel que juegan las representaciones y manifestaciones de la cultura popular con la que se relacionan los estudiantes fuera de la escuela y que tienen un importante papel en la constitución de subjetividades— y la *pedagogía escolar* —referida a lo que enseña la escuela y a los valores que se propone transmitir en su propuesta educativa—.

3. *Los cambios en los límites de las artes visuales*, como lo refiere Arthur Danto (1997), desde la década de los noventa las artes visuales comienzan a mostrar una serie de cambios que reflejan lo que él llama “el estado del arte después del fin del arte”,<sup>15</sup> y que consisten en diversidad de prácticas que trastocan los conceptos tradicionales de arte y artista, ya que estos se asumen como: contadores de historias, rescatadores de voces silenciadas, cronistas de la cultura popular y espejos de la memoria; que buscan crear realidades para contestar a la enorme cantidad de ficción que nos rodea. (Ramoneda, 2000, citado por Hernández, 2007).

Los artistas contemporáneos se plantean el problema de la comunicación, pero no en sentido genérico, sino desde la perspectiva de quien(es) mira(n), creando productos complejos que plantean preguntas más que ofrecer respuestas, focalizados en problemáticas particulares que entrañan formas de resistencia y que enfatizan en sus identidades frente a la presión homogeneizadora de la globalización económica y cultural. Es entonces evidente la mirada social y política de estos artistas, quienes, a través de instalaciones, vídeos, net-art, acciones performativas y todo tipo de prácticas artísticas contestatarias:

[...] utilizan su poder mediador desde lo visual para crear espejos en los que se refleja la realidad cambiante en la que estamos viviendo y las formas de subjetividad que se producen en relación con ella. Sobre todo, en relación con el cambio en los papeles sexuales y la presión del culto al cuerpo, la resistencia ante la colonización cultural y económica y el rescate de la memoria de los subordinados. (Hernández, 2007, p. 33)

Como señala Hernández (2007), tal cantidad de propuestas despiertan interés en la sociedad puesto que aluden a ella, sin filtros, además de que tal reconceptualización de las artes pone en cuestión el problema de la representación para hablar más bien de presentación, en la que la identidad del artista corresponde a la de productor alejándose del mito del artista como un ser especial. Todo ello, como insisten los expertos que abogan por una educación artística renovada, nos desafía a cambios en la enseñanza de las artes visuales que estén en correspondencia con los cambios que las artes plantean en la contemporaneidad.

4. *La necesidad de nuevos saberes para la educación*, como advierte Hernández (2007), ha de alertar a los interesados en la educación y especialmente a los profesores —conscientes

---

15 El “fin del arte” significa una legitimación de aquello que ha permanecido más allá de los límites, según Danto (1997).

de la complejidad del mundo en que vivimos y de su responsabilidad para apoyar la construcción de las subjetividades de los estudiantes— sobre que no pueden limitarse a los saberes que provienen del arte y la psicopedagogía como disciplinas, puesto que en todos los campos del conocimiento es perceptible la paulatina disolución de los límites de las disciplinas y la superación de las barreras que impedían los diálogos interdisciplinarios; por otra parte, el ciclo de renovación del conocimiento se hace cada vez más corto y las subjetividades se configuran con base a emergencias y fragmentos de la vida cotidiana; lo anterior son razones de peso por las que:

[...] se requiere no solo un replanteamiento radical del sistema educativo, sino apropiarnos de otros saberes y de otras maneras de explorar e interpretar la realidad, alternativos a las actuales disciplinas escolares. Saberes que ayuden a dar sentido a lo emergente y cambiante y a comprendernos a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos, tanto por parte del profesorado como del alumnado. (p. 35)

Estos nuevos saberes que aportan a la educación y que difieren de los provenientes de las ciencias de la educación,<sup>16</sup> se refieren a los estudios culturales, los estudios de medios y los estudios visuales, los cuales ofrecen aproximaciones metodológicas que permiten comprender nuevos problemas hasta ahora no abordados por la escuela, como son:

la relación de los jóvenes con los nuevos saberes y con la creación de nuevas expresiones de subjetividad, a través, por ejemplo, de los espacios en internet o de su relación con la música y las imágenes. Pero también

con nuevos valores estéticos y de relación con la realidad como los que se derivan de la posibilidad de acceso, análisis, apropiación, transformación, creación, reproducción de imágenes, sonidos y estrategias de presentación. (p. 35)

De modo más escueto, se trata de que la escuela se acerque a esos otros lugares donde niños y jóvenes obtienen referencias para construir sus subjetividades, puesto que esta no puede limitarse a la transmisión del conocimiento disciplinar albergado en los libros de texto. En este sentido, cabe citar a Morín (1999) cuando sostiene que es necesario redefinir las funciones de la escuela para incorporar los saberes que ayudan a dar sentido al mundo. También, nos remite a lo que Giroux (1996), citado por Hernández (2007), denomina *recuperación cultural*, como una “acción que reclama que la producción de conocimientos, las experiencias de subjetividad y la participación en la escuela que pueden abordarse como cuestiones éticas, políticas y pedagógicas.” (p. 37), siendo una de las decisiones apremiantes que debe adoptar la escuela para contribuir a visibilizar a los que no tienen voz, ya que lo pedagógico no se reduce a prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino que implica una práctica política que demanda estar “en guardia” frente a las representaciones excluyentes. Como se puede apreciar, las razones anteriormente expuestas se constituyen en argumentos que respaldan una propuesta educativa que, desde la cultura visual, ofrezca una nueva narrativa para la educación de las artes visuales.

Estas y muchas más reflexiones sobre el tema, con la profundidad que caracteriza a Fernando Hernández, son las que contiene su libro *Espigador@s de la cultura visual* (2007), según se habrá podido apreciar en este apartado que pretende dar cuenta de lo central de su primer capítulo. Si bien su libro más conocido al respecto es *Educación y cultura visual* (2000), nos hemos centrado en este más reciente, puesto que aquí el autor se sitúa, de modo más concreto, en cómo llevar la cultura visual a la educación, apostando por una nueva narrativa. Así que, en el capítulo segundo de este libro el autor se refiere al estado del arte de la cuestión, señalando diversos referentes en la reflexión del campo de las artes visuales, junto con perspectivas metodológicas

16 Las ciencias de la educación se configuran a partir de 1967, conformadas por un conjunto de disciplinas interesadas en el estudio de los fenómenos educativos, que por su complejidad demandan del aporte de diversas disciplinas. De esta manera asumen la educación como su objeto de estudio, además de la pedagogía y la didáctica, la sociología de la educación, la economía de la educación, la antropología de la educación, la historia de la educación, la psicología de la educación, la filosofía de la educación, la educación comparada y la política de la educación, entre otras.

que afrontan el problema de la visualidad. En el tercer capítulo, Hernández (2007) se concentra en cómo llevar esta propuesta a la educación, para lo cual advierte a los educadores sobre los posibles sesgos que podrían distorsionar su sentido, pues de lo que se trata es de equilibrar el *análisis* que demanda la interpretación de la cultura visual con la *satisfacción* que producen en los estudiantes sus artefactos y eventos, para que logren posicionarse a partir del debate y la adquisición de criterios. Para ello, propone como estrategias metodológicas la parodia y la imitación, las cuales hacen posible que los estudiantes “utilicen sus placeres para examinar sus comprensiones del mundo y desarrollar otras nuevas” (p. 69).

En la exploración de experiencias de subjetivación se hace indispensable acudir a procesos identitarios que se relacionan con los modos como los estudiantes construyen sus subjetividades, en lo individual y en lo grupal, a través de estrategias de interacción, reflexión y posicionamiento. Lo cual es susceptible de ser trabajado desde las representaciones de la cultura popular, al abordar temas como la cultura de Disney, los superhéroes, las muñecas Barbies y las Bratz, así como los videoclips, las redes sociales y un sin número de eventos que conducen a otros asuntos más problemáticos como el consumo, el sexismo, el racismo, los estereotipos, la infantilización de la infancia, entre muchos otros.

En el cuarto capítulo de este libro, Hernández (2007) concreta su propuesta educativa para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual, que desarrolla minuciosamente y resume en los siguientes ítems:

1. Partir de que en las manifestaciones de la cultura visual —en la que se incluyen las obras artísticas— hay más de lo que vemos, pues son mediadoras de discursos y de posiciones de sujeto.
2. Explorar cómo las manifestaciones de la cultura visual median en los discursos a través de la construcción de narrativas contribuyendo a producir representaciones del mundo y de los sujetos.
3. Hacer explícitas las estrategias persuasivas mediadas por esos discursos, para desarrollar posiciones críticas y performativas respecto a ellas.
4. Tomar en serio las manifestaciones de la cultura visual, explorando sus efectos sobre la vida de los sujetos, las políticas de placer, las experiencias de visualidad y las prácticas sociales.
5. Aprender a pensar en términos de significados, prácticas sociales y relaciones de poder sobre las manifestaciones de la cultura visual y las experiencias de mirar y ser mirados.
6. Explorar cómo las manifestaciones de la cultura visual representan temas vinculados a situaciones de poder —racismo, clase social, género, sexo, conocimiento y visualidad— y cómo influyen en nuestras visiones sobre esas situaciones.
7. Producir narrativas visuales alternativas —mediante la utilización de diferentes medios, en especial las tecnologías virtuales— como estrategia para dialogar y responder a las manifestaciones de la cultura visual.
8. Explorar el papel que los artefactos de la visión tienen en la construcción de miradas y sentidos sobre quien mira y la realidad que es mirada.
9. Explorar y distinguir el papel de las diferencias culturales y sociales a la hora de construir maneras de ver y de elaborar interpretaciones sobre las representaciones de la cultura visual.
10. Tener presente la perspectiva de los alfabetismos múltiples de manera que en los proyectos de indagación que se realicen se transite por los diferentes tipos de representaciones:

escritas, visuales, aurales, corporales, visuales, entre otras. (p. 89)

Agrega Hernández (2007) que para que todo ello sea posible se hace necesario educar el *ojo curioso* que, citando a Rogoff (1998), difiere del *buen ojo* que caracterizó las propuestas formalistas de la modernidad; un ojo curioso que manifieste cierta inquietud por explorar en lo desconocido, lo oculto o lo incomprendido para encontrar en ellos algo diferente.

El quinto capítulo con el que el autor cierra este libro, tan revelador para introducirse en el tema de la educación de la cultura visual, contiene un proyecto de trabajo (PdT),<sup>17</sup> realizado con niños y niñas del cuarto nivel de enseñanza primaria, que nombra como “La experiencia del cuerpo en la sociedad, en Lucien Freud y en la vida de los niños y las niñas”. Este proyecto fue apoyado por sus colaboradoras Mercé Ventura y Judie Vidiella, la primera llevó a cabo la experiencia, mientras que esta la documentó como observadora participante, mientras Hernández estaba atento al curso que iba tomando el proyecto. La idea de referencia consistió en una salida cultural a una exposición de la obra del artista Lucien Freud, sobre lo cual el equipo se preguntó qué podrían aprender los niños y las niñas de esta visita, qué sería lo relevante a explorar, planteando como hipótesis la relación de los estudiantes con el cuerpo y con las imágenes del cuerpo que proceden de los medios de comunicación. De esta reflexión surgieron los tópicos eje del proyecto que orientaron las actividades desarrolladas en el curso de varias semanas: explorar las representaciones del cuerpo; las representaciones del cuerpo en el arte: la mujer como objeto para ser mirado; cómo Lucien Freud representa las experiencias corporales de las personas y afecta las propias experiencias; cómo los alumnos exploran sus relaciones con las

representaciones de los cuerpos en la cultura popular y en sus vidas; y el cierre del proyecto, consistente en la reflexión sobre lo aprendido. La experiencia educativa está presentada como un relato, documentado con: las conversaciones sostenidas con los estudiantes, algunas imágenes de los materiales y estrategias utilizados y las acciones realizadas y, finalmente, a modo de ejemplo, una de las ilustraciones que los estudiantes realizaron como apropiaciones del cuerpo.

### Kerry Freedman: el currículo posmoderno para enseñar la cultura visual

Kerry Freedman<sup>18</sup> es una investigadora canadiense radicada en los Estados Unidos, reconocida por el trabajo investigativo que viene realizando, de tiempo atrás, centrado en la relación del currículo con la sociedad y la cultura; más recientemente se ha focalizado en la construcción del currículo posmoderno, de cara a las implicaciones de los estudiantes con la cultura visual. Sus publicaciones han significado un valioso aporte a la reflexión del campo, entre ellas: *Enseñar la cultura visual* (2006), *La educación en el arte posmoderno: una aproximación al currículo* (2003) en coautoría con Arthur Efland y Patricia Stuhr y *Currículum, Culture and Art Education* (1998), en coedición con Fernando Hernández.

En su libro *Enseñar la cultura visual* (2006) esta autora ofrece un trabajo bastante ambicioso, presentado en ocho capítulos, que refieren a variadas temáticas: la primera parte se ocupa de la teorización sobre el arte

17 Los PdT se caracterizan por comprender la relación pedagógica como intercambios horizontales docente-estudiante, son contruidos desde la perspectiva de una conversación cultural, apelan a la inventiva, la imaginación y la aventura de enseñar y aprender, superan la perspectiva del desarrollo como condición del aprendizaje, al abrir lugar al andamiaje vigostkiano, y se preservan de caer en una educación bancaria que se limite a la transmisión de contenidos.

18 Doctora en Currículum e Instrucción de la Universidad de Wisconsin, Madison. Ha sido profesora de artes en todos los niveles; laboró en la Universidad de Minnesota durante 15 años y actualmente en la Universidad del Norte de Illinois. Ha desempeñado variados roles, como editora de la revista *Studies in Art Education*, consejera mundial del INSEA, copresidenta del Instituto de Investigación de Educación Artística. Es miembro distinguido de la Asociación Nacional de Educación Artística (NAEA), becaria Fulbright en la antigua Unión Soviética y profesora visitante en varias universidades, Harvard, Cambridge, Melbourne, Barcelona y Sao Paulo. Entre su producción escritural se cuentan numerosos artículos, capítulos de libros y ponencias, siendo conocida en nuestro país por su libro *Enseñar la cultura visual*, cuya publicación en idioma español ha sido posible gracias a la colaboración de Fernando Hernández.

en la educación —el campo profesional, la estética, la vida social del arte, arte y cognición—, mientras que la segunda está dedicada a la interpretación del arte y sus representaciones en la escuela y otros escenarios educativos —interpretar la cultura visual, el *currículum* en cuanto proceso, Arte.edu y la evaluación de la producción artística de los estudiantes—. Por asuntos de extensión de este libro y porque consideramos que ya hemos avanzado en la conceptualización general del tema de la educación de la cultura visual a través de otros autores, en lo que respecta a esta obra de Freedman nos centraremos en el sexto y octavo capítulo, sobre el currículo posmoderno y la evaluación de sus aprendizajes, al considerar que estos nos ofrecen aspectos clarificadores.

### *El currículo como proceso*

El término *currículo* es comúnmente asociado con plan de estudios, pero hemos de tener presente que el texto escrito sobre el currículo es apenas una parte y no siempre la más importante, toda vez que este debe entenderse como un proceso que se desarrolla y reconstruye permanentemente, como lo advierte Freedman (2006), en función de los sueños, las aspiraciones y las expectativas de los grupos humanos que lo configuran, por lo que el currículo es una forma de acción social. De modo que forman parte del currículo tanto sus principios, propósitos y su planificación, como también sus agentes, sus contextos y sus prácticas, ya que el currículo como proceso se configura a través de su despliegue.

En sus inicios, el concepto de currículo tenía que ver con las intenciones planificadoras de la educación, en el marco de las políticas desarrollistas que siguieron a las Guerras Mundiales, cuando los países se dieron a la tarea de su recuperación en los órdenes científico, político, y económico, siendo la educación de los ciudadanos un referente central para la conquista de la democracia que preserva del totalitarismo. No obstante, los ideales de la educación democrática basados en los principios de libertad, igualdad y fraternidad no fueron alcanzados en la práctica, lo que llevó por los años sesenta a la revisión del currículo en la consideración de sus aspectos sociales y en los años setenta y ochenta a la Teoría crítica para su análisis. Y es que, como lo advierte Freedman, si se trata de educar a los ciudadanos en la aspiración de una educación democrática, el currículo debe posibilitar a sus estudiantes “la comprensión de las condiciones de la democracia y la importancia del contexto cultural en esta comprensión” (2006, p. 144). Michael Apple (1975), citado por esta autora, es uno de los exponentes de la Teoría crítica quien, como muchos de sus colegas, sostuvo que el currículo democrático ha de introducir el “estudio de los conflictos, incluidos aquellos que se producen al interior de las comunidades profesionales”, así como “[...] la discusión de cuestiones controvertidas”, por parte de los estudiantes, en un “clima intelectual abierto” que posibilite, a la vez que la circulación de los saberes, la comprensión de asuntos como la justicia “a través de la consideración de los dilemas morales en los diferentes grupos” (p. 144).

Desde una perspectiva posmoderna, como lo señala Freedman (2006), estos principios democráticos se valoran altamente, pero al tiempo se reconoce que son ideales y, por lo mismo, difíciles de conseguir en la práctica. Más, cuando en la contemporaneidad los principios que antes se consideraban estables ahora están expuestos a la complejidad de las circunstancias y a la diversidad de los contextos, así como a fenómenos que hacen parte de la condición posmoderna, debido a que el tiempo pierde su linealidad, los espacios culturales se

expanden o contraen y los límites de diferentes tipos se hacen borrosos.

Es así como las reconceptualizaciones del currículo dejan de lado el supuesto de su estabilidad, concepto derivado de la modernidad, para comprenderlo en correspondencia con lo cambiante y contextual de las sociedades y culturas contemporáneas. En razón de que el currículo implica los intereses de los individuos y los grupos sociales, no es una empresa neutral y por lo tanto no puede ser reproductivo, sus intenciones deben ser explícitas. Slattery (1995), citado por Freedman (2006), sugiere que el currículo debería situarse en las “cuestiones del yo”, donde tiene lugar el aprendizaje, de modo que la autobiografía puede constituirse en un potente dispositivo para comprender las condiciones educativas. El currículo se concibe como un proceso a través del cual aprenden los estudiantes y, en este sentido, puede hacer referencia tanto a lo que aprenden fuera como dentro del aula o de las instituciones. Cuando lo que se aprende va más allá de lo prospectado por el docente se habla de currículo oculto, mientras que el conocimiento que no se aprende es considerado como currículo nulo.

Situados en el currículo de las artes visuales podríamos diferenciar entre un currículo técnico, que se ocupa exclusivamente de aspectos formales, técnicas y procedimientos para producir obras o artefactos visuales y un currículo que se oriente a la comprensión crítica de la cultura visual, desde la complejidad de asuntos que la atraviesan. Para Freedman (2006), el currículo posmoderno, en cuanto proceso, ha de comprenderse desde cinco condiciones como: 1) *representación*, debido a que encarna formas de conocimiento en relación con los valores, creencias y estructuras sociales de quienes lo desarrollan, y en este sentido sus límites son borrosos, siendo cambiantes e impredecibles; 2) un *collage*, en tanto entiende la cultura como un tejido de muchas identidades culturales que se seleccionan y traducen continuamente, compuesto por múltiples aportaciones de fuentes variadas y con intereses diversos; 3) *producción creativa*, puesto que su bosquejo inicial cambia continuamente en la medida en que se implementa, se critica y se ajusta; ya que por muy centralizado que sea un currículo está siempre

expuesto a las presiones del medio, a lo institucional, a las capacidades de sus actores y a la visión que se tiene de la materia; 4) *historias posibles*, en lugar de verdades objetivadas, pues el currículo se despliega en la interacción de docentes y estudiantes con una serie de textos e imágenes que poseen cualidades disonantes; al ser una parte vital de la experiencia vivida lo articulamos como si estuviésemos contando una historia en busca de hallar sentido desde los diversos significados que sugiere; y 5) un *acontecimiento transparente*, pues el currículo ha de revelar a sus estudiantes los modos como se constituye a través de las acciones de investigar, informarse, interpretar, planificar, escribir y aplicar, todo ello, en relación con las formas de comprensión de los contenidos curriculares; esta transparencia permite a los estudiantes entender el currículo como algo inacabado y en permanente proceso de construcción, en el cual se hallan implicados.

En el caso del currículo de artes visuales hemos de hacer explícitos sus propósitos con los estudiantes, como son, ayudarles a establecer significados en sus vidas y a encontrar los modos en que pueden construir estos significados. Sin embargo, representar la cultura visual en el currículo resulta conflictivo cuando se trata de conciliar con la retórica *cientifista* de los objetivos, puesto que se corre el riesgo de representar las artes de formas inadecuadas. Según Freedman, mientras que explicitar propósitos generales y fines de la educación no entra en conflicto con un currículo para la educación artística, los objetivos de aprendizaje sí tienden a parcelar y, por tanto, a fragmentar el conocimiento. Es común que en la enseñanza de las artes en niveles de la secundaria resulte frecuente acudir a objetivos que prescriben las habilidades que los estudiantes deben alcanzar sin tener en cuenta, como lo explica Eisner (1998a), las diferencias entre un objetivo expresivo, que debe ser evocador más no prescriptivo por cuanto busca generar una respuesta idiosincrática del estudiante, y un objetivo instructivo que indica de antemano lo que se espera de su aprendizaje.

En relación con la planificación del currículo, Freedman (2006) rescata cuatro modos de acometerlo, más aconseja integrarlos puesto que cada uno de ellos contiene fortalezas, dependiendo de los propósitos

que se busquen. Ellos son: el currículo secuencial, el currículo interactivo, las actividades experimentales y los contenidos interdisciplinarios, según se describen a continuación:

1. El *currículo secuencial*, en el que se va construyendo sobre el conocimiento previo a partir del programa educativo. Este a su vez contiene tres modalidades: *lineal*, de tipo acumulativo, de modo que cada nueva lección se agrega al conocimiento previo; en *bloques de construcción*, implica un crecimiento gradual, tanto de la cantidad como del nivel conceptual de los contenidos, y *en espiral*, se construye conocimiento avanzando en información, pero revisitando los conceptos vistos para favorecer su apropiación. Con respecto a la enseñanza de las artes, esta autora ejemplifica para el primer tipo, cuando nos limitamos a aumentar el repertorio de técnicas pictóricas; para el segundo, si en relación con un estilo pictórico intentamos avanzar en su complejidad según sus artistas y contextos, y el tercero que implica practicar unas habilidades y conceptos determinados en intervalos de tiempo que amplían su complejidad, para establecer nuevas conexiones conceptuales entre su propios trabajos y contextos, y la producción y contextos de los artistas estudiados. Como se puede apreciar, esta tercera modalidad ofrece mayor confiabilidad en términos del aprendizaje.
2. El *currículo interactivo* implica realizar programaciones que tengan en cuenta la experiencia de los estudiantes en otros escenarios, es un currículo negociado que debe decidirse a través de sus aportaciones, puede responder a aprendizajes por fuera de la secuencia de la escuela e inclusive a cuestiones del currículo oculto, como son los estereotipos de género, o respuestas alternativas a la pornografía; un ejemplo es revisar una película que ha provocado su interés o los contenidos de una serie televisiva de moda. En este sentido, este tipo de currículo puede abordar problemáticas contemporáneas en la medida que van apareciendo, enriqueciendo el significado en el aprendizaje del arte a través de la experiencia.
3. Las *actividades experimentales* son aquellas que aportan al currículo acontecimientos memorables, tales como una jornada cultural, actuaciones artísticas, visitas a museos o a instituciones culturales, entrevista con un artista, etc., todo lo cual puede proporcionar a los estudiantes un enorme interés que rompe con la rutina, al tiempo que contar con un discurso compartido para accionar y reflexionar en torno a la gama de habilidades y conceptos que deben aprender, constituyéndose en influyentes experiencias de aprendizaje.
4. Los *contenidos interdisciplinarios* resultan un asunto complejo para los maestros, debido a que tradicionalmente los currículos se han estructurado de modo compartimentado con base en cada una de las disciplinas escolares o asignaturas. Aunque, cada vez es mayor el interés por explorar en la práctica los conceptos de inter y transdisciplinariedad, en la enseñanza de las artes ello no ha sido del todo comprendido, pues con frecuencia los proyectos que se pretenden interdisciplinarios terminan instrumentalizando las artes en función del aprendizaje de otras materias. La enseñanza de la cultura visual es, por demás, interdisciplinaria puesto que desafía a su comprensión en relación con los diversos significados sociales, de modo que no desconoce la contribución de los diversos saberes; sin embargo, el docente deberá estar atento a cuándo, dónde y cómo acceder a ellos para integrar el conocimiento a los saberes artísticos. Al respecto, Freedman (2006) propone trabajar el currículo por conceptos clave y no por actividades enfocadas a las habilidades técnicas, de modo que se facilite la integración de saberes provenientes de

las distintas disciplinas, mientras que el énfasis en lo técnico conviene postergarlo para los niveles más avanzados.

Otros asuntos relacionados con el currículo posmoderno, que Freedman (2006) pone a consideración de los educadores de arte, a la hora de programar y enseñar son: la responsabilidad social y el liderazgo educativo; las conexiones curriculares en articulación con las conexiones cognitivas; ser conscientes de los enlaces conceptuales; la importancia del conflicto conceptual; y los fragmentos culturales en el currículo. Veamos en qué consisten:

1. La *responsabilidad social* y el *liderazgo educativo* del maestro es enorme si aceptamos que la educación artística favorece la construcción de la identidad cultural, al centrarse en “[...] formas culturales y personales de interpretación y representación que influyen en cómo los estudiantes se ven a sí mismos y al mundo” (p. 153). Pero este liderazgo del maestro necesita del apoyo de la comunidad académica, el pertenecer a grupos profesionales le proporciona al docente un entorno favorable para la generación crítica de ideas y le posibilita visualizar nuevos horizontes de acción para renovarse.
2. Las *conexiones curriculares en articulación con las conexiones cognitivas* es una recomendación que plantea Freedman (2006), a tener en cuenta en el diseño y desarrollo del currículo. Llama la atención tan aguda observación en una autora que se inscribe en la tendencia cultural, pues es común que los asuntos cognitivos del aprendizaje sean dejados de lado por quienes ponen su foco en los significados de la cultura, desconociendo que trabajan con sujetos que aprenden, y que este aprendizaje solo es posible en tanto operen procesos cognitivos. Es posible que su trabajo como educadora artística por muchos años en los diferentes niveles educativos le permitan esta claridad, como sucede también con Elliot Eisner. De acuerdo con Freedman (2006), el currículo contribuye a la construcción de nuevo conocimiento en los estudiantes, en tanto la nueva información logre conectarse a sus conocimientos

previos, por lo que en la educación de la cultura visual conviene tener presente que:

Las relaciones entre imágenes y sus conexiones interdisciplinarias, incluyendo las condiciones sociopolíticas en las que se producen y se ven, son vitales para comprender la cultura visual. Esta comprensión es una forma de apropiación cognitiva a través de la cual los alumnos transforman la información en algo que pueden usar. Las personas somos capaces de recordar e integrar una amplia serie de imágenes y sus significados asociados. La producción artística de los alumnos es una ilustración visual de esta integración conceptual. Cuando se crea o se contempla una nueva forma visual, el centro de cognición a menudo implica que se establezcan conexiones entre referencias dispersas de representaciones de cultura visual. (p. 157)

Por estas razones es indispensable que el currículo posibilite a los estudiantes superar los límites del aprendizaje del arte basado en técnicas y procesos, pues es necesario que les ayudemos a profundizar en sus ideas al tiempo que desarrollan sus habilidades, y son estas ideas las que les permiten decidir sobre los diferentes medios para la realización de un artefacto o práctica artística. De otra parte, aunque el estudio de la cultura visual se enfoca en una consideración de los objetos no es aconsejable iniciar su estudio centrándose en estos por sí mismos, puesto que:

Empezar con el objeto puede sugerir a los alumnos que ni el medio de la obra antes de la creación de esta ni su vida desde su creación son importantes. Más bien, la enseñanza puede empezar con las personas o el contexto en el cual, y para el cual fue producida, y extenderse más allá de la propia obra. De este modo, los alumnos pueden desarrollar una comprensión de las condiciones (culturales, sociales, políticas, económicas, ambientales, etc.) que hicieron posible la producción del objeto y que su estudio vale la pena. (p. 157)

En este punto de las conexiones cognitivas necesarias para que sea posible el aprendizaje de las artes, la idea de *comunidad de aprendizaje* resulta

diferenciadora puesto que, contrariamente a la idea tradicional de la práctica del arte como un asunto individual, esta autora repara en que para construir nuevo conocimiento conceptual, al tiempo que los estudiantes realizan actividades de producción, se hace necesaria la colaboración con sus pares, de modo que puedan conectar toda una serie de tipos de conocimiento a sus trabajos y comprendan que el conocimiento se produce en beneficio de todos, como lo hacen los artistas contemporáneos, quienes se enriquecen con el trabajo de sus colegas. Una recomendación adicional que plantea Freedman (2006) en relación con las conexiones cognitivas es la de simplificar la información que se brinda al inicio de la clase, para ir complementándola en profundidad en la medida que se avanza, se trabaja y surgen nuevas preguntas “de modo que los alumnos puedan ir construyendo y conectando conocimiento, mientras lo prueban haciendo arte” (p. 158).

3. *Ser conscientes de los enlaces conceptuales.* Para Freedman (2006), “las formas de la cultura visual atraviesan caminos y, al hacerlo, sugieren nuevos significados” (p. 158). Así, las obras artísticas son vistas de nuevas formas como también los objetos de la cultura popular son susceptibles de ser reutilizados de diversas maneras. Lo anterior, porque en la interpretación de nuevos significados tienen lugar infinidad de textos, también aquellos que emergen de los contextos, siendo la intertextualidad un asunto presente en la interpretación contemporánea. En la cultura visual existe también el espacio para que se den estos enlaces conceptuales al desarrollarse conexiones en la gama de imágenes que vemos, recordamos y asociamos:

Las imágenes que hemos visto en el pasado quedan unidas a asociaciones relacionadas con el contexto en el que las vimos, incluyendo el contexto de pensamientos sobre las experiencias previas o el espacio contextual entre esta experiencia anterior. En cierto sentido, los significados que están anexados forman parte de lo que se sabe de las imágenes hasta que reestructuramos o construimos nuevo conocimiento a través de la experiencia. Este proceso, entonces, nos permite mezclar imágenes, establecer asociaciones entre ellas, reciclarlas y cambiarlas, a medida que reestructuramos el conocimiento y creamos nuevas imágenes y nuevo arte. (p. 159)

Pero la transferencia en el aprendizaje es un asunto complejo que, según Resnick (1994) citado por Freedman (2006), puede superar las buenas intenciones de los educadores, toda vez que la información no se transfiere por sí misma, puesto que supone “conexiones cognitivas múltiples determinadas por el modo en que los individuos responden de una forma única a situaciones en que se desarrollan conceptos y habilidades” (p. 160).

4. *La importancia del conflicto conceptual.* Por cuanto el currículo da forma a aquello que saben los estudiantes y a cómo llegan a saberlo, Freedman (2006) señala que este no puede limitarse a la organización de contenidos del trabajo escolar, sino que debe favorecer el conflicto conceptual, ya que “también implica yuxtaposiciones entre prácticas del lenguaje, normas e ideales culturales, experiencias de los alumnos y otras tantas condiciones sociales que pueden influir en las formas como se construye conocimiento” (p. 160). Si atendemos a esta comprensión, resulta un contrasentido que los maestros excluyan del aula los conocimientos que se relacionan con la vida cotidiana de los estudiantes, como también el que rechacen las ilustraciones que provienen de los *comics* con el argumento de que influyen negativamente en el desarrollo de una expresión original de los escolares. Por el contrario, una educación artística para la comprensión de la cultura visual se enfoca

en el estudio de la multiplicidad de imágenes de amplia distribución, como las bellas artes, los medios impresos, televisivos y los que circulan por las autopistas virtuales de la información, para ser puestas en tela de juicio en las aulas, de modo que los estudiantes sean conscientes de su poder, ya que constituyen representaciones relacionadas con la construcción de identidades, pero al tiempo reparen en la capacidad de respuesta de las artes para su apropiación crítica.

Según Freedman (2006), lamentablemente, la práctica escolar se resiste a integrar la cultura visual en el aula, al desconocer el papel que tiene el estudio de las imágenes para revelar, de modo transparente, sus interacciones e influencia sociales, culturales y personales; sobre lo cual ejemplifica esta autora, que inclusive la selección de un canal de televisión por parte de un sujeto refleja identidad y funciona de forma que construye identidad a la hora de definir formas de mirar, actuar y pensar. Esta resistencia obedece al miedo que tenemos los educadores con respecto a elegir lo que nos parece apropiado para que los estudiantes puedan aprender, ante el supuesto de que el conflicto pueda confundirlos, siendo una práctica reiterada en la educación tradicional que debemos enfrentar, puesto que la educación en la contemporaneidad requiere ser una práctica intelectualmente desafiante, en la que “los educadores deben asumir la responsabilidad de enseñar sobre los conflictos, porque estos a menudo hacen que surjan significados” (p. 165).

5. *Los fragmentos culturales en el currículo.* Como lo manifiesta Freedman (2006), el modo como se da forma al conocimiento cultural no es homogéneo, por lo que para sugerir metodologías acordes a la cultura visual, para su enseñanza y estudio, se hace indispensable incluir en el currículo manifestaciones diversas que puedan promover una comprensión de su riqueza, diversidad y complejidad, como son, “aumentar la aceptación de grupos marginados, ayudar a los alumnos a aprender acerca de las relaciones entre formas

de arte tradicionales y contemporáneas e informarles sobre las contribuciones estéticas de las culturas del mundo” (p. 163). Según objeta esta investigadora, las publicaciones de currículos de arte se basan en modelos educativos modernos que se focalizan en el arte occidental sin reparar en sus contextos culturales, puesto que su centro de atención son los atributos formalistas y técnicos de las obras. Algunos textos didácticos más recientes intentan la inclusión de expresiones culturales, pero al mantenerse en el sesgo formalista ignoran diferencias en cuanto al diseño, función y producción de estas imágenes desconociendo los contextos en que fueron creadas.

Por lo anterior, insiste Freedman (2006) en que

abordar de forma adecuada las cuestiones de la cultura visual en la escuela exige una comprensión de las experiencias visuales cotidianas de los alumnos, lo que significa que el *currículum* debe estar al día de los cambios en el mundo visual. (p. 165)

Este desafío implica para los educadores familiarizarse con las prácticas visuales de sus estudiantes, pues las perspectivas interculturales de la educación artística exigen una apertura a la diversidad de fuentes mediante las que los estudiantes reciben mensajes mezclados e información fragmentaria. De otra parte, si pretendemos que los estudiantes comprendan los múltiples significados de la cultura visual, se hace necesario indagar en las particularidades de los contextos en que emerge tal información visual. Sin embargo, pensar la cultura como algo aislado resulta contradictorio, por lo que al tiempo que se pone el foco en las diferencias locales hay que atender a preocupaciones globales. Ante tal complejidad, las metodologías de aprendizaje deberán asemejarse al trabajo de los etnógrafos cuando combinan recortes de diversas culturas, a la manera de un *collage* conceptual “en el que fragmentos de creencias, actividades, etc., que no se han originado juntas se reúnen en un espacio común para proporcionar un nuevo significado como conjunto” (p. 165). Pero al tiempo que las culturas interactúan, para favorecer la identidad de diferentes tradiciones artísticas se hace

necesario estudiar el arte como reflejo, tanto de historias particulares como de historias cruzadas. En resumen, para Freedman (2006):

Enseñar un *currículum* de este tipo ofrece a los alumnos una introducción a las características y los contextos de las imágenes y de los objetos realizados por y para diversos grupos de personas, críticas analíticas del poder de las imágenes y los significados de los mensajes visuales, y una oportunidad para producir una contribución de los propios alumnos a la cultura visual. (p. 166)

### *Evaluación de los aprendizajes en la educación artística visual*

Un aspecto no suficientemente atendido en la enseñanza de las artes es el de la evaluación. Mientras que muchos maestros se muestran renuentes a evaluar el aprendizaje en las experiencias artísticas de los escolares —tendencia de la libre expresión—, los restantes asumen la evaluación como un requerimiento de las instituciones, intentando ceñirse a las formas de evaluación tradicionales. Esto debido a que en las artes el tema de la evaluación es aún más complejo al tratarse, como afirma Efland (2004), de un campo de conocimiento débil o complejamente estructurado en el que no son procedentes las generalizaciones ni las comprobaciones, a diferencia de lo que ocurre en disciplinas fuertemente estructuradas como las ciencias naturales y las matemáticas. Para Freedman (2006), el aprendizaje del arte y su evaluación en la perspectiva de la cultura visual, por su carácter plural, se corresponde de mejor modo con entornos grupales que, como *comunidades de aprendizaje* se dispongan a interactuar para observar, analizar, debatir y crear. Aunque, la producción del arte contiene aspectos individuales, visto desde una perspectiva contemporánea de su enseñanza, hay que tener en cuenta que su objetivo central no es terapéutico sino esencialmente social y cultural.

Es por ello, que esta autora se muestra crítica con respecto al sentido que comúnmente se le ha asignado a la evaluación en la institución escolar, señalando a la *retórica cientifista* como responsable de su distorsión, cuando contaminada de intereses políticos competitivos en el orden mundial fuerza a las instituciones a un tipo de evaluación estandarizada que niega las condiciones y posibilidades de los saberes y de los contextos. Para resignificar el sentido de la evaluación hay que entenderla como una valoración de los procesos de aprendizaje y, en este sentido, resulta un aspecto central en la enseñanza. Tal cambio de concepción demanda que los docentes de arte consideren la inconveniencia de los exámenes, para sustituirlos por procedimientos de evaluación más acordes con los procesos de la actividad artística que incluyan observaciones, entrevistas, diarios reflexivos, proyectos, demostraciones, colecciones de las obras de los estudiantes y, muy importante, sus propias autoevaluaciones.

Como lo advierte Freedman (2006), la cultura visual tiene un carácter comunitario, en tanto se construye social y culturalmente, puesto que “parte de unas condiciones que van desde la política de su producción a sus significados históricos y contemporáneos para el público” (p. 192). De suerte que los procesos de evaluación de los aprendizajes han de estar en correspondencia con los de valoración de las artes, implicando a los estudiantes para que comprendan los modos de evaluar las imágenes u objetos artísticos, a la manera de los juicios críticos que se realizan en el campo de las artes. Para esta autora, la evaluación del arte no es una cuestión objetiva o subjetiva, sino de comprensión puesto que “[...] una amplia gama de experiencias con la cultura visual, incluida su producción, ayudará las personas a pasar

de un mero gusto ‘personal’ de las imágenes y objetos artísticos a la comprensión de estos” (p. 192).

Un currículo que apuesta por la educación artística desde la comprensión de la cultura visual, para Freedman (2006), debe tener claro que, si cambia en sus propósitos, contenidos y metodologías para atender los intereses de los estudiantes, así mismo necesita cambiar en sus formas de evaluación. Para evaluar formativamente, los docentes de artes deberán diseñar estrategias de evaluación que favorezcan la participación de los estudiantes y que superen los juicios valorativos emitidos exclusivamente por el maestro, pues “cuando se enseñan conceptos y habilidades posmodernos, como la subjetividad, que exigen respuestas múltiples, variadas y extensas, el docente puede no ser el mejor defensor que determine el éxito total de la obra” (p. 194). Como comenta esta autora, es frecuente que al evaluar el trabajo de los estudiantes nos dejemos llevar por juicios centrados en la calidad formal de los trabajos, desconociendo los significados posibles que sugieren los atributos sugestivos y simbólicos de la cultura visual a sus estudiantes.

Existen variadas alternativas a utilizar para evaluar en el aula, por ejemplo, los *portafolios* permiten valorar el trabajo de los estudiantes de manera holística, tanto a ellos como al profesor, siempre que se les familiarice con el proceso del pensamiento crítico implicado en la producción y evaluación de los trabajos artísticos. Otra opción puede ser llevar al aula el conocimiento de un artista o colega, e inclusive el de un personaje local que conozca de algunos aspectos de cultura visual; de este modo, sus apreciaciones les aclara a los estudiantes que los trabajos pueden justificarse desde diversas maneras de mirar el arte y que no siempre es necesario el consenso. También puede resultar útil para evaluar los aprendizajes servirse del propio contexto cultural de los estudiantes; en este sentido, la comparación de artefactos de diferentes culturas deberá realizarse con precaución, puesto que no se trata solamente de encontrar similitudes en la apariencia sino en cuanto a su propósito y significado.

Un dispositivo muy potente para favorecer la autoevaluación individual y grupal es el desarrollo de la conciencia crítica. Como afirma esta investigadora,

es indispensable que los estudiantes sean, cada vez, más conscientes de las condiciones sociales, locales y mundiales en las que se producen las artes; de otra parte, conviene animarles a realizar aproximaciones críticas con respecto a sus propios trabajos prestando atención a cuestiones relevantes, por ejemplo, sus miedos, cuestiones de identidad, y otras problemáticas de orden social como la violencia de distintos tipos: de género, de etnia, con los animales o de las cuestiones medio ambientales. La crítica en la clase de artes puede hacerse individualmente o en grupo, iniciada por el docente o por los propios estudiantes, durante o después de la actividad de producción; de este modo, es posible “articular conceptos y habilidades relacionados entre sí, establecer las razones de sus decisiones, y explicar lo que creen que está logrado y lo que no en su obra” (p. 197). La crítica en clase los hace más responsables de lo que acontece en el aula y entender que son partícipes de la construcción de conocimiento, al “[...] proporcionar a los alumnos formas de considerar, evaluar y actuar que pueden ayudarles a hacer cambios positivos en su trabajo y a tener ideas constructivas sobre la cultura visual” (p. 198).

La evaluación de los aprendizajes mediante la modalidad de crítica puede realizarse en parejas o en pequeños grupos, verbalmente o mediante escritos, y socializarse en un grupo mayor, pero es aconsejable proporcionar a los estudiantes un andamiaje en relación con: la claridad en los objetivos de la lección, los métodos definidos de procedimiento, los métodos de análisis y los criterios de evaluación, para que puedan sacar el mayor provecho a las conexiones conceptuales. Freedman (2006) menciona diferentes tipos de crítica que se pueden emplear para evaluar en el aula: 1) la *tradicional* dirigida por el docente, quien plantea preguntas provocadoras; 2) el *interrogatorio de los estudiantes*, donde cada estudiante selecciona su obra a presentar, plantea preguntas sobre esta al resto de su clase, mientras que sus compañeros también le pueden preguntar al “artista”; 3) el *diálogo individual*, en el que cada estudiante dialoga con el docente sobre su trabajo, carpeta o portafolio; 4) en *pequeños grupos*, en los que realizan la crítica al trabajo de sus compañeros y posteriormente dan cuenta a la clase de lo sucedido en

su grupo; 5) en *parejas de compañeros* dialogan sobre su obra realizando críticas y sugerencias para su mejora, y 6) el *juego de roles*, en donde asumen el papel o rol de artista, crítico, experto, público, etc., con el fin de investigar sobre estos roles, simular una exposición o galería y realizar comentarios desde el rol que asumen. No obstante, la evaluación grupal implica enseñar a los estudiantes habilidades sociales como el liderazgo, la negociación y la gestión de conflictos, y habilidades de registro mediante las que puedan documentar las interacciones, procesos y productos alcanzados. Adicionalmente, se requiere enseñarles a analizar de forma constructiva en pro de la mejora de sus propios trabajos y los de sus compañeros. Las evaluaciones en grupo permiten comprender el papel de la interacción social en la formación de criterio.

Al decir de Freedman (2006), los cambios en las metodologías de enseñanza y en las formas de evaluar que demanda la educación artística visual implican también un cambio en la manera como los estudiantes asumen su propio aprendizaje y el de sus compañeros, siendo “[...] cada vez más conscientes de las condiciones sociales que permiten, alimentan y limitan los juicios sobre la calidad del arte” (p. 208).

## La educación artística visual desde el enfoque pragmatista

Hemos reservado la presentación de la propuesta pragmatista de Imanol Aguirre, como cierre parcial<sup>19</sup> de este recorrido por la educación artística visual que, como se ha reiterado, pretende responder a nuevas preocupaciones del mundo actual. La propuesta de este autor, que él modestamente no equipara con un modelo, sino que presenta como un enfoque, si bien se inscribe en las tendencias culturales para la educación artística que se interesan por la comprensión crítica de la cultura, ofrece algunos matices diferenciadores que podrían estar dando cuenta de la formación de Aguirre como artista, en su defensa de la experiencia estética como eje de la acción educativa.

Imanol Aguirre,<sup>20</sup> a quien nos hemos referido en varios de los capítulos de este libro por sus invaluable aportes a la educación de las artes y su cercanía con el ámbito de la educación artística en nuestro país, es un reconocido investigador en España, su país natal, y en otros ámbitos como el latinoamericano, en los que ha realizado importantes contribuciones a la comprensión y fortalecimiento del campo. Desde 1993 es profesor titular del área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Pública de Navarra, y actualmente director del Departamento de Psicología y Pedagogía de la misma institución. Tiene gran experiencia como asesor de programas de formación del profesorado para el área de Educación Plástica y Visual y como investigador se ha interesado por entender la educación artística desde perspectivas que intentan conciliar

---

19 Nos referimos a cierre parcial por cuanto el modelo de la educación artística visual emerge apenas en el siglo que inicia, y aunque ya cuenta con una producción discursiva importante y es objeto de reflexión en el ámbito universitario, su puesta en práctica con sus consecuentes desarrollos metodológicos es un asunto que se encuentra a medio camino, tanto en la formación de docentes como en la exploración de propuestas curriculares en los ciclos de primaria y secundaria, y en la educación informal.

20 Maestro en Artes Plásticas, diplomado en Magisterio, licenciado en Filosofía de la Universidad del País Vasco y doctor en Filosofía de la misma institución. Ha ejercido la docencia en todos los niveles educativos y actualmente se dedica a la docencia universitaria y la investigación. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y es autor de numerosos artículos sobre la educación de las artes. Su trabajo escultórico se orientó a recuperar la cultura vasca desde el campo de las artes y a divulgarla a esta población.

la experiencia estética con la comprensión de la cultura visual. Actualmente investiga sobre las relaciones entre el arte, la cultura visual y la infancia, y sobre los jóvenes como productores de cultura visual. De sus libros más conocidos se mencionan: *Teorías y prácticas en educación artística* (2005), *El acceso al patrimonio cultural: retos y debates* (2008) y *Educación artística, cultura y ciudadanía* (2009) publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) del cual es coordinador junto con Lucina Jiménez y Lucía Pimentel; es autor de numerosos artículos y referente imprescindible en encuentros académicos del campo.

En este apartado nos ocuparemos de la exposición y comprensión de su propuesta pragmatista para la educación de las artes, para lo cual nos basamos en su libro *Teorías y prácticas en educación artística* (2005), en el artículo “Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación” (2006) y en un artículo más reciente “Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia” (2015). Como señala Aguirre (2006), su propuesta no pretende ser un nuevo modelo sino “un ensayo de contrapunto crítico a buena parte de los fundamentos y prácticas sobre los que se asientan las nuevas derivas de la educación de las artes y la cultura visual” (p. 15), en las cuales se inscribe, argumentando que no basta con señalar la brecha que presenta la escuela con respecto a las demandas de la cultura contemporánea, sino que se requiere un cambio de imaginarios sobre la idea del arte, en el intento de conectar el *currículum* escolar y el *currículum* cultural. Ello porque, a su juicio, el territorio de la educación artística ha de estar configurado tanto por las prácticas artísticas como por los eventos y artefactos de la cultura visual susceptibles de generar experiencias estéticas. Es en esta aspiración que se propone repensar las ideas de arte y experiencia estética, para lo cual recurre a John Dewey, Richard Rorty y Richard Shusterman, filósofos de la corriente de pensamiento pragmatista.<sup>21</sup>

21 Todos son filósofos estadounidenses de la corriente de pensamiento pragmatista: John Dewey, a quien ya dedicamos un apartado, es la figura más representativa de la pedagogía progresista para quien la praxis educativa supone una apertura del

Aguirre (2006) —empleando el mismo esquema organizador con el que ha estudiado los modelos educativos, academicista, expresionista y filolingüista— desglosa su propuesta pragmatista para la educación artística, a partir de sus fundamentos, propósitos formativos y estrategias metodológicas. Con relación a los *fundamentos*, este autor se refiere a dos asuntos, en particular: la concepción de las artes como experiencia y relato abierto y la superación de la distancia entre educación estética y educación ética:

1. La *concepción de las artes como experiencia y relato abierto* implica dejar atrás la idea trascendental del arte, de la obra y del artista, entendidos desde la tradición moderna como discursos únicos y acabados, para contraponerla a la consideración de los productos artísticos como “relatos abiertos a la investigación creativa” (p. 15). En este punto, Aguirre (2006) discrepa con algunas posturas posmodernas de la educación para la comprensión de la cultura visual, puesto que no está de acuerdo en que las artes sean textos de los cuales podamos desvelar sus significados, sino que las entiende a la manera de “un condensado de experiencias generadoras de infinidad de interpretaciones” (p. 15); idea que comparte con uno de sus referentes, John Dewey (1934), ya que para este autor el valor del arte no radica en las obras mismas, sino en la experiencia a través de la cual han sido creadas y mediante la cual son percibidas o usadas. Aguirre (2006) propone tres ideas para concebir las obras como relatos abiertos: 1) neutralizar su carácter elitista y vivirlas como ejemplificaciones de experiencia estética que han alcanzado un cierto grado de consenso social para ser aceptadas como tal; 2) experimentarlas en su rol histórico y cultural, entendiendo que sus significados pueden cambiar en relación con las prácticas y realidades que condicionan nuestra experiencia, y 3)

educador a la reflexión sobre la situación educativa concreta, de lo cual ha de derivar la acción; Richard Rorty, quien rechaza las concepciones esencialistas y universalistas sobre el conocimiento, para defender la contingencia del yo y de la conciencia como alternativa en la definición de sí mismo; y Richard Shusterman, reconocido por sus contribuciones al campo de la estética.

comprenderlas en términos de experiencias vividas, como tejido de creencias y deseos que acentúan lo valioso de las cosas, por lo que:

Comprender arte no sería, por tanto, descodificar, es decir, desentrañar algún significado preexistente en el hecho o producto artístico. Por el contrario, comprender consistiría, precisamente, en apropiarse de estos condensados simbólicos para utilizarlos en nuestro propio proyecto de construcción identitaria. Visto desde un punto de vista educativo, en consecuencia, el interés de la comprensión artística no reside tanto en su eficacia para proporcionar conocimientos sobre el otro productor, como en su poder para configurar identidad y desarrollar sensibilidad estética, transformando las experiencias emotivas ajenas en formas de conciencia sobre la propia existencia. (Aguirre, 2005, p. 332)

Como se puede apreciar, en la propuesta pragmatista de Aguirre (2006) la *experiencia estética* ocupa un lugar central en la educación de las artes, con importantes repercusiones vinculadas con todos los procesos vitales. Con respecto a este tipo de experiencia, explica que su propuesta no pretende caer en el subjetivismo extremo de las propuestas expresionistas, pero tampoco ceder a la disolución de esta importante función experiencial en los sujetos, como han pretendido las propuestas que ponen su foco en el objeto artístico (tendencias disciplinares) y las que la ignoran, en su afán por la interpretación de la complejidad de los contextos culturales (tendencias culturales), por lo cual considera que:

[...] deberíamos desarrollar una perspectiva que, sin caer en subjetivismos pasados, permitiera mantener al individuo como eje de la experiencia estética y como fundamento del objeto de conocimiento. No me refiero, por tanto, al individuo concebido como “unidad psicológica”, que nos ha presentado el cognitivismo durante estas últimas décadas, sino un individuo que es síntesis vital y cultural de un conjunto de sujetos y vivencias, que conforman la urdimbre de su ser subjetivo. Este individuo, cultural pero no solo cultural, subjetivo, pero no limitado a un “yo” intrapsicológico, es concebido como sujeto de experiencias vitales, muchas de las cuales son prolongadas hacia el ámbito de las experiencias estéticas, porque intervienen en ellas cuestiones del orden del imaginario cultural que en nuestro entorno pertenece, y tiene cierto aire de familia, con las artes visuales. (p. 31)

De acuerdo con ello, aclara este autor, no se alude a la experiencia estética a la manera del sujeto según Rousseau, como tampoco al de los estadios del desarrollo de Lowenfeld, pues el sujeto que le interesa es un sujeto experiencial, capaz de integrar sus emociones con los significados culturales a través del objeto estético, ya que este sujeto:

[...] va fabricándose en su encuentro con las distintas experiencias vitales por las que pasa, entre ellas las estéticas. Es el sujeto experiencial al que me refiero, el sujeto crisol donde se funden en una experiencia singular el objeto estético, con los significados culturales y la propia biografía emocional. Porque la experiencia estética no depende de la calidad del objeto artístico, ni es una cosa exclusivamente intra subjetiva, ni un hecho exclusivamente sociocultural. (p. 31)

Según lo plantea Shusterman (2002), citado por Aguirre (2006), reclamar la continuidad entre las distintas formas de experiencia es una forma de romper con la concepción compartimentada de las bellas artes porque

socava la falsa dicotomía —arte/ciencia o arte/vida— y porque nos lleva a revisar ese conjunto de oposiciones que han estructurado la filosofía estética moderna y que tanta relevancia tienen en la educación artística: forma/contenido, bellas artes/artesanía, cultura elevada/cultura popular, artes espaciales/artes temporales, artista/espectador. (p. 34)

Así, pues, la ampliación del campo de estudio de la educación artística “hacia todos los artefactos generadores de experiencia estética, provengan estos de las bellas artes, de las artes populares o de la denominada cultura visual” (p. 16) posibilita a los estudiantes implicarse en su estudio con mayor motivación, al permitir incluir artefactos de su propia cultura estética, promoviendo una mayor integración entre sus experiencias vitales y el arte.

Si bien Aguirre (2006) coincide con el propósito central de la educación artística posmoderna en cuanto a “someter este tipo de prácticas artísticas al análisis crítico y la deconstrucción de sus relaciones con los entramados hegemónicos y de poder” (p. 16), al tiempo sostiene que es desde el valor de la experiencia estética como pueden integrarse, tanto las formas del arte canónico como las que provienen de manifestaciones culturales populares o de masas, puesto que todas ellas son diversas respuestas a las necesidades de expresión o de experiencia estética.

Para Aguirre (2006), la educación artística ha de ser algo más que una materia de análisis. Ya que, las prácticas artísticas constituyen formas de generación de relatos y son productoras de significados y de interpretaciones del mundo, han de constituirse como mediadoras del conocimiento, “de este modo se dispararía la oposición entre interpretación y creación y se restauraría el equilibrio deseable entre ambas dimensiones de la actividad formativa” (p. 18). Es desde este argumento que el mencionado autor encuentra en la producción artística una herramienta idónea para la interpretación de la cultura en el ámbito de la educación artística.

En síntesis podemos entender que la apuesta por la experiencia estética, como eje de la educación artística, se sustenta en que esta representa un lugar de encuentro: del hecho artístico, del sujeto con el

producto artístico o artefacto cultural, y con las circunstancias del contexto. No obstante, ha de considerarse su contingencia por cuanto cada experiencia es singular, en tanto significa un encuentro único del sujeto, lo que explica la diversidad de respuestas ante el hecho estético, inclusive en contextos culturales similares.

2. *La superación de la distancia entre educación estética y educación ética* implica, según Aguirre (2006), asumir un compromiso ético para el ámbito educativo, en tanto es una actividad formativa. En este sentido, el enfoque pragmatista propone que comprender la cultura estética, propia y ajena deberá dirigirse a ampliar el espectro del *nosotros*, respecto a identificarnos, lo que supone ir más allá de intentar la comprensión del *otro*. Pues, para este autor comprender no consiste

en desvelar los mecanismos de poder implícitos en las obras y así liberar a los individuos, sino en proporcionar amplia información sobre los criterios, creencias y anhelos ajenos, de forma que su familiaridad con ellos nos ponga en disposición de solidarizarnos con las causas justas. (p. 17)

Esta idea que, para algunos, podría parecer un tanto romántica o quizá moralista, contiene un alto carácter ético, al proponer el diálogo de estas dimensiones ética y estética que propenda por la identificación con el(los) otro(s), como condición necesaria para una auténtica convivencia; por lo que resulta indispensable que la educación artística contribuya a “[...] desarrollar una identidad liviana, contingente, porosa y abierta a aceptar al otro” (p. 17).

De acuerdo con Aguirre es de este modo como la enseñanza de las artes puede contribuir a la transformación y la reconstrucción social, pues no es desde una acción directa como se puede enfrentar la desigualdad, sino en la ampliación de la sensibilidad que, mediante la experiencia estética dará lugar a una mayor identificación con las sensibilidades estéticas de los otros y, como tal, contribuirá a la mejora de las relaciones sociales. En este sentido, Aguirre (2015) acude a Rancière para argumentar cómo desde el enfoque pragmatista la educación artística puede contribuir a la transformación social y personal de los sujetos:

Para ello, creo que es interesante desenmascarar las formas en las que lo político se hace cuerpo a través de lo estético (Rancière, 2005), pero es igualmente necesario generar, mediante la educación, escenarios de disenso que permitan reconfigurar nuevas formas de participación en los regímenes de lo sensible heredados (Rancière, 2002). Así visto, la tarea política que podemos esperar de la educación artística no estriba solo en formar personas conscientes de la realidad cultural en la que les ha tocado vivir, sino sobre todo en formar personas habilitadas para poder sacudirse de encima la posición en la que han sido colocadas por el régimen de división de lo sensible, para subvertir su lógica, propiciando que los declarados incapaces sean capaces. Esto es a lo que Rancière denomina emancipación. (p. 12)

De otra parte, la carga ética y estética de los artefactos culturales, que hoy consumen nuestros estudiantes, reclama no desconocerlos como generadores de experiencia estética, lo que implica

incrementar la sensibilidad de los jóvenes ante estas y otras formas de la expresión artística, visual o musical; para encontrar en ellas los discursos ideológicos, sociales y culturales que las configuran, así como los resortes sensibles que les dan cuerpo material. (p. 17)

Por lo tanto, no se trata de privilegiar unas formas de arte por sobre otras, sino de aprovecharlas en virtud de enriquecer la capacidad sensible para “vivir estéticamente (y éticamente) como eje de la acción educativa.” (p. 17). Como tal, se hace necesario hacer de la educación artística un ambiente culturalmente rico que propicie oportunidades para “recrear, poner a prueba y representar experiencias de vida” (p. 17), que logren aportar al desarrollo vital de los sujetos, es decir, al mejoramiento de su vida.

Respecto a los *propósitos formativos* de este enfoque pragmatista para la educación artística visual, estos han de propender por “[...] generar competencia y sensibilidad para hacer uso de dicha experiencia, enriqueciendo nuestros propios proyectos de vida con las tramas urdidas por otros autores y entrecruzando sus experiencias estéticas con las nuestras” (Aguirre, 2006, p. 17). En correspondencia, la relación de los estudiantes con las producciones artísticas y de la cultura visual no estará basada exclusivamente en el conocimiento analítico o deconstructivo, sino que entraña una relación orientada al enriquecimiento personal o citando a Rorty (1991), a la “creación del sí mismo”; lo que necesariamente alude a la construcción de identidades, un problema presente en los discursos de la posmodernidad y de interés particular en los procesos educativos y artísticos.

Las *estrategias metodológicas* que propone el enfoque pragmatista para la educación artística consisten básicamente en el equilibrio entre producción y comprensión. Para Aguirre (2006) concebir el arte como experiencia y relato abierto, a la vez que posibilita a los estudiantes comprender los artefactos de su propia cultura estética promoviendo una mayor integración entre sus experiencias vitales y el arte, permite que en cada producción estos se asuman como tejedores activos de ese relato siempre inacabado que es el arte. De modo que el ejercicio de interpretación ha de estar siempre presente en “[...] la capacidad de experimentar como propias formas ajenas de experiencia estética” (p. 18). En este modo de enseñanza, conforme a las tendencias contemporáneas del arte, no es posible hablar de receptores o lectores sino de constructores e intérpretes, puesto que la apropiación que se da con respecto a estos dos procesos es interactiva, por lo que su autor insiste en que lo que interviene en esta

mediación “[...] no es solo el contexto cultural o las circunstancias sociales, sino también las experiencias vitales de cada sujeto” (p. 18), sobre lo cual propone la *producción comprensiva* como alternativa metodológica integradora, toda vez que un auténtico acto creativo es también un ejercicio de reinterpretación:

[...] concebir el arte como sistema cultural y como agente de experiencia estética, nos lleva a soslayar esta vieja distinción y a vislumbrar que el arte puede ser para la educación artística algo más que una materia de estudio y análisis. En tanto que las artes constituyen formas de interpretación del mundo y de generación de relatos sobre él, deberían ser utilizadas en educación como mediadoras del conocimiento y como productoras de significados. De este modo se disiparía la oposición entre interpretación y creación y se restauraría el equilibrio deseable entre ambas dimensiones de la actividad formativa. (p. 18)

Como estrategias concretas de acción para llevar a cabo la enseñanza artística, conforme a este enfoque, Aguirre (2006) propone el uso del juego irónico y de la lectura inspirada. El *juego irónico* se apoya en la metáfora del ironista (Rorty, 1991), que consiste en la actitud filosófica de quien duda y se cuestiona sobre sus propios procesos de pensamiento; así con respecto a las artes, el ironista considera que estas como práctica cultural comprenden una historia de juegos metafóricos, tejidos de creencias y deseos, que aparecen y desaparecen en función de contingencias históricas y culturales y, por lo tanto, la imposibilidad de entenderlas como descripciones verdaderas de la realidad.

El juego irónico puede desarrollarse “mediante diversas estrategias, como la manipulación del contexto y la redescipción, el juego intericónico, la deconstrucción, el análisis del discurso o cualquier otra estrategia interpretación” (p. 18); no obstante, lo diferenciador del enfoque pragmatista es que no hay pretensión de encontrar un verdadero significado sino un “juego dialéctico que tiene su fundamento en el ejercicio de la libertad y la tensión entre antagónicos” (p. 19). Con ello, se pretende generar en los estudiantes actitudes que despierten el gusto por conocer y explorar los saberes del campo, siendo el cuestionamiento de

las creencias el modo más potente para progresar en el conocimiento. Asumir la actitud del ironista, de acuerdo con Aguirre (2005) conduce a entender que el discurso no reside en la obra de modo estático, sino que “supone concebir la recepción estética como una práctica creativa que (re)construye el significado, garantizando la renovación de la experiencia estética y el crecimiento personal” (p. 37).

La *práctica de la lectura inspirada* corresponde al segundo dispositivo metodológico que propone Aguirre (2005), y que toma de Rorty (1992). Según explica, este tipo de lectura se diferencia de la lectura metódica que se limita a la crítica analítica, pues las artes, mediante la experiencia estética, nos permiten vivir las experiencias e implicarnos en ellas cognoscitiva y emotivamente, ya que en la base de la comprensión estética está la facultad humana de participar imaginativamente, de vivir estéticamente cada uno de los actos de la vida; como lo advertía Dewey (1934) citado por Aguirre (2006), “la obra de arte desarrolla y acentúa lo que es característicamente valioso en las cosas que gozamos todos los días” (p. 19). De ahí que el enfoque pragmatista insista en la diferencia entre el análisis y la comprensión, como se aprecia en la cita que sigue:

La teorización puede ser una eficaz herramienta en educación artística para romper la dinámica de la repetición y el conformismo cultural y el análisis puede resultar útil para la comprensión. Pero el análisis no es la comprensión, del mismo modo que la historia de la producción de una obra de arte no es la obra de arte ni su significación. El análisis debe servir para situar la obra en un entorno cultural; en ningún caso para sustituir o reproducir la plena experiencia de la obra de arte. (p. 20)

En correspondencia con los principios que fundamentan una educación artística desde el enfoque pragmatista, Aguirre (2015) aproxima un perfil docente, a partir de siete aspectos de orden metodológico que lo configuran como: 1) conspirador contra narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura; 2) instigador de redescipciones; 3) para quien el arte es representación contingente de realidades y no manifestación superior del espíritu humano; 4) quien

concibe el arte y los productos de la cultura como condensados simbólicos de experiencia; 5) y entiende la comprensión como un hecho creativo y de crítica cultural; 6) que urde proyectos identitarios a través del enredo con proyectos ajenos y 7) que impulsa la destreza en la identificación imaginativa de los otros para incrementar la sensibilidad ante su humillación (p. 14).

Conforme a tales requerimientos, este docente ha de entender que la educación artística es ante todo educación y que, de no plantearse en el contexto de una acción formativa global, no podrá obtener mayores logros que formar individuos con habilidades para la creación y la interpretación de artefactos estéticos. Como tal, el tipo de educación que propone el autor desde el enfoque pragmatista

[...] debe consistir en la formación “en y para” las experiencias estéticas, significaría reorientar la educación estética tanto hacia la formación crítica y el enjuiciamiento, como hacia la elaboración de artefactos estéticos, es decir de productos que resultan de aplicar la mirada especial de la estética sobre la realidad. (Aguirre, 2005, p. 339)

Sobre lo dicho por Aguirre (2005), con respecto a su propuesta de corte pragmatista (ver figura 13), hemos de entender que la acción formativa de los estudiantes ha de orientarse en su relación con los artefactos estéticos, es decir, desde su experiencia con las artes y la cultura visual, lo cual nos impele a alcanzar dos objetivos centrales: la posibilidad de acceder a la emancipación, con respecto a cambiar de posición en relación a la que se ocupa en el régimen de división de lo sensible (Rancière, 2002), y la generación de un proyecto de subjetivación que propicie la conformación de una identidad porosa a la sensibilidad y al punto de vista de los demás. Al tratarse de una propuesta reciente, este enfoque requiere de su socialización y exploración en las prácticas de enseñanza, toda vez que resulta de gran actualidad para responder a los desafíos que plantea una educación artística contemporánea que aspira a integrar la experiencia estética y la crítica cultural, de cara al reconocimiento de la otredad. Desde allí, su gran aporte a las transformaciones sociales que reclama una sociedad como la nuestra, en favor de una convivencia pacífica, y la correspondencia de su discurso con las pedagogías del cuidado que cobran gran relevancia en el panorama educativo actual, al reparar en la necesidad que tenemos de aprender a cuidarnos, como una manera de prevenir la violencia y de resguardar la integridad, protegiendo la vida misma, pues se trata de una pedagogía soportada en el reconocimiento de sí, del otro y de lo otro, como formas de relacionarse.

Esta perspectiva educativa del cuidado, nos impele a entender que en la actualidad la educación artística no busca enseñar el arte *per se*, sino comprenderlo desde el entramado de relaciones estética/ética/política, por lo que hemos de prevenirnos para no distorsionar su sentido en posturas instrumentalizadas de las artes. Al respecto, Dennis Atkinson en su publicación *Pedagogías del cuidado* (2022) actualiza esta postura, al reparar en la alteridad como posibilidad de descolonización del pensamiento y de posteriores transformaciones de la práctica pedagógica. En este sentido, la enseñanza de las artes no puede concebirse como una serie de actividades prescritas, sino como la “aventura a través de la cual emergen subjetividades en su diferencia y divergencia.” (p. 11). En el capítulo ocho de este libro el mencionado autor se sitúa en el ámbito de la política, toda vez que afrontar la otredad en la práctica pedagógica es un asunto político. Para ello, recurre a las nociones de macro y micropolítica, de Deleuze y Guatari, la primera refiriéndose a las prácticas globales de la economía neoliberal y la segunda en términos de resistencia y de cambio de las prácticas minoritarias,

para finalmente encontrar en la idea de mesopolítica de Isabel Stengers una pragmática de la invención que deviene en acontecimientos y afectos del devenir-hacer. De ahí que destaque la enseñanza de las artes como estrategia mesopolítica que ofrece una ecología de la práctica al hacer posible la articulación del pensar, el sentir y el actuar, favoreciendo con ello la construcción de subjetividades; a este desafío deberá orientar su mirada una educación artística consciente de los desafíos que plantean las sociedades contemporáneas en permanente cambio (ver figura 11).

## Una mirada crítica a las tendencias culturales

Puesto que las tendencias culturales en la enseñanza de las artes devienen de una preocupación educativa que

pretende responder al talante posmoderno de nuestras sociedades contemporáneas, podemos entender que se trata de modelos, enfoques y propuestas emergentes y, como tal podríamos equivocarnos al valorarlas anticipadamente de modo categórico y a concluir sobre su pertinencia y acogida en los contextos educativos de las artes visuales. Por ello, lo que aquí se expone corresponde a las consideraciones que, desde mi modesta mirada, enriquecida por algunos autores que se han pronunciado al respecto, surgen a partir del recorrido presentado en este capítulo.

Lo que se puede apreciar en relación con las tendencias culturales, desde los primeros arrojados del multiculturalismo y los enfoques posteriores: la educación artística posmoderna, la educación artística crítica y la educación artística para la comprensión de la cultura visual, es que esta última es la que mayor

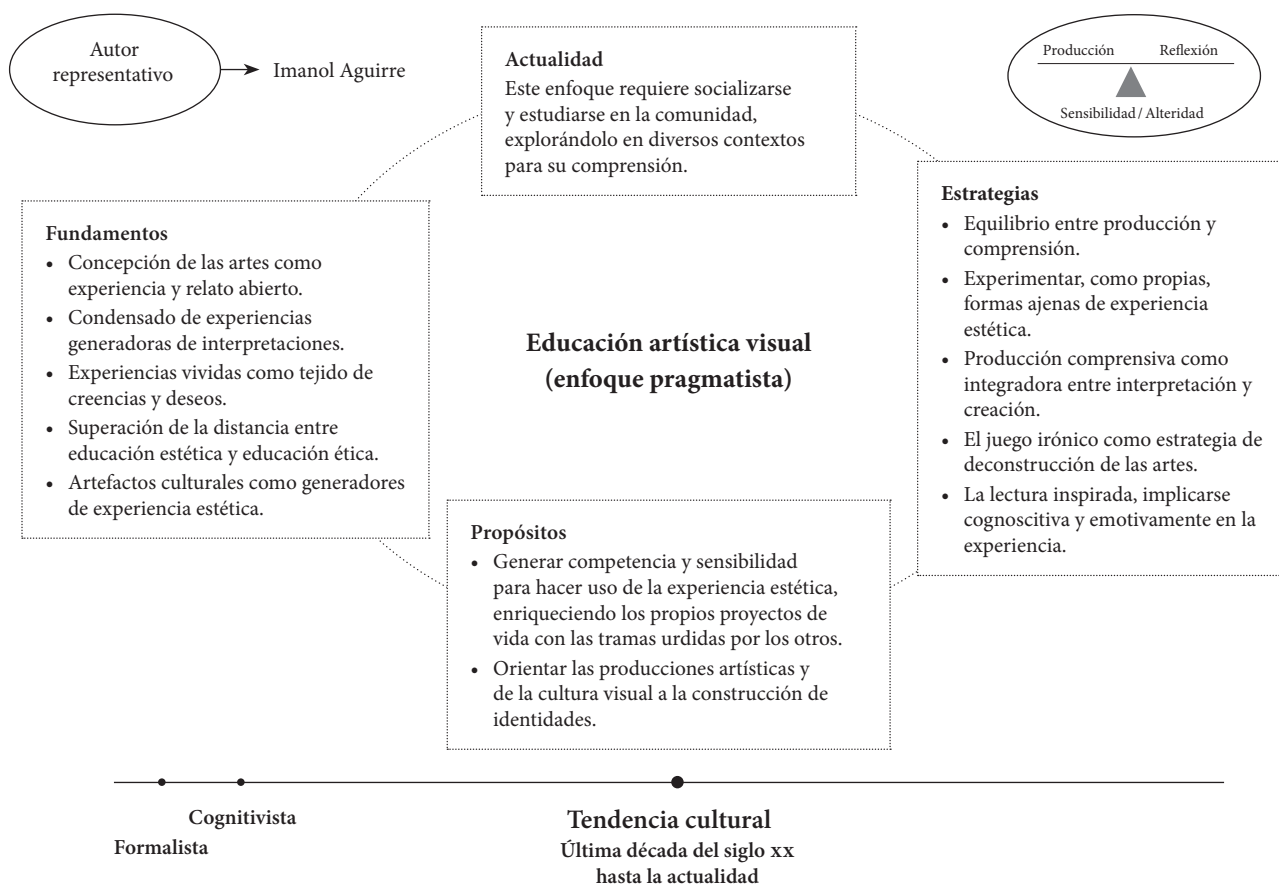


Figura 13. Educación artística visual desde el enfoque pragmatista

nivel de concreción ha logrado,<sup>22</sup> en escenarios de investigación de la formación terciaria y de divulgación en encuentros académicos y publicaciones. Así también, su puesta en práctica comienza a tener incidencia en los niveles de la educación básica, primaria y secundaria, en países como España, Estados Unidos y en otros países latinoamericanos, como Chile y Brasil. En cuanto al enfoque pragmatista que ofrece Aguirre, como él mismo lo reconoce, su propuesta se inscribe en el modelo de la educación artística para la comprensión de la cultura visual, aunque, como lo expuso claramente, esta propuesta requiere de exploración y debate por ciertos matices diferenciadores que sugieren repensar la experiencia estética para lograr un equilibrio entre producción y comprensión, con las consecuencias metodológicas que ello implica.

En intención comprensiva ante este fenómeno educativo emergente para las artes visuales, me referiré a las implicaciones de estas dos últimas propuestas, la de la comprensión crítica de la cultura visual (Hernández, 2000; 2007; Freedman, 2006; Acaso 2009) y la pragmatista de Aguirre (2005; 2006), desde las voces mismas de Hernández y Aguirre, y con respecto a los requerimientos para su apropiación y puesta en práctica.

Una primera idea se refiere a la repercusión que puedan tener en las concepciones y prácticas de los maestros de educación artística, los recientes discursos y debates en torno a la educación de las artes. De ser así, aportarían enormemente a la reflexión situada sobre el propio ejercicio docente para preguntarse qué, para qué y cómo enseñar, en busca de encontrar sentido a lo que hacemos. Sin embargo, para que estos nuevos discursos, que propenden por una nueva narrativa para la educación de las artes (Hernández, 2007), sean accesibles a los maestros, se hace necesario generar estrategias y ofrecer oportunidades para tal acercamiento. Ello requiere de voluntades políticas que posibiliten encuentros y favorezcan la configuración de redes que permitan a los docentes revisar supuestos, afianzar conceptos y, sobre todo, el intercambio y la consideración de sus prácticas en el aula. En esta misión pueden ser de gran ayuda los expertos que tienen acceso a los entes gubernamentales educativos y culturales, pero también las generaciones de jóvenes maestros que han tenido oportunidades de acercamiento a estas nuevas tendencias formativas. De no impactar directamente a la escuela, estos discursos muy bien podrían quedarse en el plano de las ideas.

Lo anterior porque todo cambio implica desvelar imaginarios que, como supuestos, naturalizan la práctica educativa en artes, y como tal se considera que lo que se hace está bien sin que medie ninguna reflexión crítica. En el nivel de la educación primaria es común que esta práctica se ejerza desde posturas libre expresionistas que se limitan al disfrute y la manipulación de materiales por parte de los estudiantes, mientras que en el ciclo de la secundaria la enseñanza se focaliza en el manejo de técnicas y, en algunos casos, en favor del acercamiento a obras y artistas reconocidos de la historia del arte occidental, sin más discursos que los legitimados por esta. En ambos casos, por lo general, no existe una preocupación por el sentido de lo que aprenden los estudiantes, como tampoco del docente en relación con las

---

22 Ello no significa que se haya impuesto, sin más, pues es la consideración de las aportaciones de los restantes esfuerzos transformadores, que han vuelto su mirada a la cultura, lo que le ha permitido a este modelo abrirse camino en favor de mayores claridades conceptuales, así como explorar posibles herramientas metodológicas.

posturas, teorías o modelos que influyen en su propia práctica.<sup>23</sup> Es entonces cuando estas nuevas miradas para la educación artística, que reparan en la comprensión crítica de los significados de la cultura, pueden incidir en la toma consciente de posiciones que logren apoyar la cualificación del ejercicio docente y, por otra parte, favorecer una participación más comprometida de los estudiantes; con ello contribuir a la mejora del área y de la escuela.

En la ausencia de reflexión del maestro de educación artística sobre su práctica educativa confluyen variadas circunstancias, los vacíos en su formación conceptual y metodológica, la falta de oportunidades para intercambiar sobre sus experiencias con colegas, el desinterés por la actualización y la formación permanente y por la participación en redes o comunidades académicas que le permitan conocer sobre diversas y más ricas alternativas y, en algunos casos, cierto distanciamiento con lo que sucede en el campo de las prácticas artísticas contemporáneas; todo ello influye en que, la mayoría de las veces, muchos maestros terminen realizando su tarea de modo aislado y acrítico, rutinariamente, sin agenciarla, dependientes de proyectos curriculares institucionales o de área, en los que no han participado en su diseño, o de libros de texto que prescriben actividades y modos de enseñar, sin que se problematice su sentido e intenciones.

De ahí que sea necesario conocer las dinámicas que está cobrando la educación artística en algunos países, que ya hemos mencionado, no para copiar de modelos occidentales, como suele ocurrir, puesto que los aportes de la educación artística visual, en tanto ofrecen nuevos modos de interpretación y representación de las artes y de las manifestaciones de la cultura visual, permiten pensar la enseñanza y el aprendizaje de modo situado para responder a problemáticas de

contexto. En el caso de Hernández (2007), desde la comprensión crítica de las manifestaciones de la cultura visual, y en el de Aguirre (2005) desde un enfoque pragmatista, que privilegia la experiencia estética como opción para implicarnos en las artes y los artefactos de la cultura visual, cognoscitiva y emotivamente.

Si bien las fuentes de estos dos enfoques proceden de autores diferentes, sus puntos de vista resultan complementarios pues confluyen en objetivos políticos similares como son: apoyar la constitución de sujetos conscientes de la realidad cultural en la que les ha tocado vivir, capaces de subvertir sus lógicas y de posicionarse críticamente. Mientras Aguirre se fundamenta en la experiencia estética como una nueva forma de pensar la subjetividad y en el arte como lugar de su expresión, Hernández realiza una revisión a la historia cultural del currículo para proponer una nueva narrativa que centre su interés en la historia del presente y que, por lo tanto, contribuya a la definición de sujetos específicos. Como se puede apreciar, ambas posturas están orientadas a repensar los problemas de la educación y a anticipar oportunidades de mejora, necesarios para dar un giro a la educación artística visual, tanto con relación a sus fundamentos como a sus prácticas, al entenderla como un campo de saberes y conocimientos cambiantes.

Pero este giro no consiste solamente en prestar mayor atención a las imágenes, como tampoco en ampliar los referentes visuales de las artes a las manifestaciones de la cultura popular; ni en la mera incorporación de nuevas perspectivas de análisis e interpretación que vayan más allá de lo idiosincrático o del análisis formal, puesto que la educación artística visual requiere de herramientas conceptuales y metodológicas, que permitan a los estudiantes lugares de posicionamiento y respuesta a los asuntos problemáticos que plantean las sociedades contemporáneas para la construcción de sus identidades. En consecuencia, como lo sugiere Hernández, cuando prologa el libro de Aguirre (2005), la finalidad de la perspectiva educativo-cultural consistiría en:

[...] pensar y explorar la relación entre las representaciones visuales y la construcción de posiciones subjetivas. Algo que permite llevar el cuestionamiento,

23 Estas apreciaciones provienen no solamente de lo que manifiestan estos autores, Aguirre y Hernández, y otros tantos que propenden por una revisión de los presupuestos de la educación artística, sino también de mi experiencia como docente de artes durante 20 años en estos niveles educativos, como también por la cercanía que me ha proporcionado mi participación en foros locales y nacionales, redes de maestros, programas de formación permanente de docentes y dos investigaciones sobre rutas e imaginarios de los docentes de educación artística de Bogotá.

la crítica, la implicación, la cotidianidad a nuestras escuelas. No desde la celebración sino desde una combinación de rigor crítico y subjetivación, con la finalidad de pensar de forma crítica el momento histórico en el que vivimos y revisar las miradas con las que hemos construido los relatos sobre otras épocas a partir de sus representaciones visuales. (p. 17)

Como lo afirma Aguirre (2005), en la introducción de su libro, aunque estas propuestas —la propia y la de Hernández— ofrecen caminos diferentes finalmente se encuentran, por lo que considera que estas diferencias obedecen a un asunto de matiz; en su caso, el abordaje de la enseñanza de las artes se da a partir de la realidad de cada sujeto en su relación con las artes y su experiencia, mientras que en la propuesta de Hernández ocurre mediante el estudio de las prácticas sociales y políticas que afectan a ese sujeto, por lo que desde ambas vías estas propuestas convergen en la cuestión del sí mismo, como un ser contingente y situado; la primera, desde asuntos de índole ético/estético y la segunda desde aspectos de orden ético/político que, en ambos casos, persiguen favorecer la construcción social del sujeto. Con relación a las estrategias en que se apoyan, la primera en cuestiones de índole experiencial o biográfica, mientras que en la segunda estas aluden a asuntos de naturaleza política o histórica. Por lo tanto, Aguirre (2005) considera que quizá sus propuestas no se dirijan a objetivos políticos tan diferentes, sino que emplean estrategias distintas para ello, según lo explica:

Los ámbitos en los que se produce la experiencia estética, especialmente entre los jóvenes, ya no son los de las artes cultas, sino los de la cultura mediática y es especialmente los de la cultura popular de carácter visual y musical. [...] La función social, cultural y simbólica que han tenido las artes en el pasado como única vía de transmisión de imaginarios y de concreción simbólica de la experiencia ha cambiado radicalmente y hoy se ha desplazado desde los territorios de las artes cultas a los de la cultura de masas. [...] Este es un fenómeno ante el que no podemos cerrar los ojos los educadores y que debería traer consigo de forma inmediata una revisión de nuestros presupuestos estéticos y educativos. (p. 28)

Para Aguirre (2005), estas son razones epistemológicas, culturales y educativas suficientes que justifican la importancia del giro educativo en la educación artística pues, citando a Duncum (1997), su objeto de estudio ahora se desplaza al de la imáginería visual, debido a que es constitutiva de actitudes, creencias y valores de los estudiantes. En este sentido, el objetivo final de la educación artística sería formar individuos críticos, capaces de deconstruir los resortes de poder y hegemonía cultural presentes en dicha imáginería (p. 35).

Pese a la concurrencia en el objeto de estudio, este autor muestra preocupación por las incomprendiones que pueden estar dificultando una educación artística que favorezca una aproximación más efectiva entre las artes y los sujetos, ya que algunos de quienes se inscriben en el enfoque de la cultura visual tienden a inclinar la balanza hacia los fenómenos que tienen que ver con la publicidad, el cine de masas o los videos. Como ha insistido Aguirre (2005; 2006; 2015) para él, lo fundamentalmente formativo de la educación en las artes es la experiencia estética que acontece, tanto en la creación de obra o de artefactos y eventos visuales como en la interpretación de estos productos, ya que es en este tipo de experiencia donde tiene lugar la identificación consigo y, desde allí, el reconocimiento del otro, por sobre la mera interpretación de la obra de arte o de los artefactos de la cultura visual. Más cuando

insiste en el valor de la experiencia estética, aclara que con ello no pretende caer en enfoques subjetivistas del pasado, sobre los cuales se ha mostrado bastante crítico.

Para que se lleve a cabo un auténtico giro en la práctica educativa de las artes no basta con intensificaciones curriculares, como tampoco adscribirse a modelos de enseñanza bajo el supuesto de su actualidad, sin comprenderlos a cabalidad. Para Aguirre (2005) es indispensable la reconfiguración del papel del arte en la experiencia estética, entendiendo que el arte en la perspectiva “cultura” hoy no alcanza a responder a las expectativas de los estudiantes y, de ahí, la necesidad de explorar las manifestaciones de la cultura popular. En este sentido, manifiesta que es necesario garantizar un equilibrio entre producción y comprensión, puesto que solamente a partir de ello será posible “impulsar una acción curricularmente adecuada y metodológicamente efectiva que permita establecer vínculos experiencialmente ricos entre las vivencias estéticas de los estudiantes y las que nos puede llegar a brindar el arte” (p. 29).

No obstante, finalizar este recorrido por las tendencias epistemológicas que han aportado a la configuración de la educación artística precisa mencionar la influencia actual de las posturas decoloniales en nuestros países latinoamericanos. Estas tendencias, por su reciente emergencia y su rechazo a prácticas homogeneizantes, no se han configurado en un modelo pedagógico, más sí están impactando nuevos modos de pensar, sentir y realizar la enseñanza de las artes. Es sabido que los discursos decoloniales se vienen configurando al amparo de la posmodernidad, pero como advierte Santos (2011) una perspectiva geopolítica del conocimiento exige “problematizar quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién lo produce” (p. 340). Es por ello, que las apuestas educativas en Latinoamérica han de preservarse de discursos hegemónicos que pudieran estar distantes de nuestras realidades, aquellas que él llama el “Sur global” en sus condiciones de subalternidad con respecto al panorama mundial, lo cual plantea una problemática que exige la adecuación de la enseñanza desde criterios éticos y políticos, situados, orientados a la reconstrucción social.

El debate colonialidad/ poscolonialidad/ decolonialidad ofrece complejas aristas, cuyo desarrollo excede el

alcance de este apartado. Más es necesario reconocer que la decolonialidad trata de teorías y prácticas contrahegemónicas que se declaran en favor de desplazar los saberes impuestos por el pensamiento occidental, eurocentrista, cuestionando su carácter esencialista y su imposición al resto de culturas, por lo que, resulta ineludible la identificación de aquellas posiciones de privilegio, junto con la deconstrucción del lenguaje y de las narrativas, que perpetúan las nociones modernistas de racionalidad y progreso, para, a cambio, potenciar la diversidad y las realidades plurales de nuestros contextos.

La decolonialidad representa una crítica a la condición subalterna de los países señalados como tercermundistas, al desvelar las implicaciones de la colonización como acción de dominio y expropiación de estos territorios por parte de Europa, adscribiéndolos como colonias para ejercer formas de dominación geopolítica. Este fenómeno se legitimó a nombre del eurocentrismo, en cuanto postura epistemológica de la modernidad europea que soporta la construcción de conocimiento en la racionalidad científico-técnica, instalada como única forma de conocer el mundo, con lo cual se da la exclusión de las culturas que se consideran premodernas, procediendo con ello a la paulatina invisibilización de la simultaneidad epistémica del mundo.

En este sentido, la colonialidad se refiere a la condición de subalternidad de estos territorios, desde donde se perpetúa su dominación. Los estudios poscoloniales surgen a finales del siglo xx, con teóricos provenientes de las excolonias europeas en Asia y el Medio Oriente, mostrando que el colonialismo no es solamente un fenómeno económico y político, sino que contiene un alcance epistémico, en tanto dimensión cognitiva y simbólica del fenómeno.

Posteriormente, desde el programa Modernidad/ Colonialidad/ Decolonialidad, teóricos latinoamericanos cuestionan las teorías poscoloniales anglosajonas reconociendo la necesidad de “pensar desde América Latina”, por lo que sostienen que la colonialidad es un fenómeno constitutivo de la modernidad y el capitalismo, y de ningún modo colateral, como se ha señalado. Al respecto, Castro Gómez (2005) reivindica la especificidad del debate latinoamericano, para lo que recurre a autores como Dussel, quien propende

por la deconstrucción del mito eurocéntrico surgido con el descubrimiento de América, mostrando que la modernidad europea se edificó sobre una materialidad específica creada desde el siglo XVI con la expansión territorial española. Desde este mito, todo lo que no pertenece a la cultura europea es mirado como “barbarie” que necesita ser “civilizada”. También se refiere a Mignolo quien considera que la conquista de América, más allá de creación de una nueva economía mundial significó el primer gran discurso del mundo moderno, el de “la pureza de sangre”, que se volvió hegemónico por la expansión comercial de España, y desde el que se jerarquizó a la población, determinando su posición en la división del trabajo. Finalmente recurre a Quijano quien se sitúa en la colonialidad del poder que no solo reprime, sino que produce nuevas formas como el conocimiento hegemónico con su pretensión de objetividad, cientificidad y universalidad, y que, como tal, se propuso erradicar cualquier otro sistema de creencias que no favoreciera la visión capitalista; tal comprensión nos convoca a un lugar de enunciación de la latinoamericanidad.

La colonialidad, según afirma Castro Gómez (2005), más allá de la expropiación de territorios, instauró una violencia epistémica que condenó a estas regiones a ser el pasado de la ciencia moderna.

Pese a la independencia de las colonias, entre finales del siglo XVIII, el XIX, y buena parte del siglo XX, esta estrategia epistémica de dominio continúa vigente, puesto que las nuevas representaciones del desarrollo (desarrollo sostenible y afines) refuerzan en clave posmoderna las jerarquías moderno-coloniales en relación al conocimiento.

De ahí que la postura decolonial se focalice en la descolonización de las estructuras de poder, como punto de partida para la efectiva democratización de la sociedad. Uno de los asuntos por los que propende la decolonialidad es el desplazamiento a la mirada *del otro* y de *lo otro* que deja atrás exclusiones y binarismos, además de que cuestiona disciplinas de corte moderno como la antropología, reparando en el exotismo con el que esta hace lectura de las otras culturas. En la misma línea, las posturas decoloniales cuestionan el extractivismo de algunos trabajos de investigación, que se pretenden de corte etnográfico, pero que terminan sacando provecho de los rasgos característicos de otras culturas, en una especie de exotización.

Las teorías decoloniales han tenido gran acogida en la formación profesional y posgradual en las artes, por cuanto la posibilidad de investigar desde otras lógicas para la producción de conocimiento, como es el caso de la investigación-creación. En la línea de los discursos de la posmodernidad se cuestiona el *esteticismo* como construcción moderna para dar apertura a diversas prácticas artísticas que han sido subalternizadas por esta cultura. Esta apertura cultural ha comenzado a penetrar en los discursos y prácticas de la educación artística, toda vez que posibilitar el reconocimiento de múltiples sensibilidades favorece el acercamiento de los jóvenes a las artes desde su cotidianeidad. No obstante, pareciera que la incompreensión de las posturas decoloniales las reduce a sesgos amparados en la vuelta al pasado, en la intención del reconocimiento de lo ancestral, lo cual resulta problemático puesto que todo sesgo implica una suerte de esencialismo que, a todas luces, resulta paradójico, ya que es esta una pretensión que se le cuestiona a la modernidad. De otra parte, la decolonialidad no desconoce la cultura occidental, sino que se propone ponerla en diálogo con otras maneras de entender el conocimiento, lo que implica tomar una distancia crítica.

Ejemplos de este viraje de la educación artística en Latinoamérica hacia tendencias decoloniales son: los Congresos regionales del InSEA en Chile, en el 2018, y en Perú,

en el 2021, como también los realizados en Colombia, el *Congreso CLEA* organizado por la Maestría de Educación por el Arte de la Universidad Surcolombiana, en 2022, y más reciente, en el 2023, el III Seminario Internacional de Educación Artística al que convocó la Universidad de la Amazonía.

El congreso de Chile, con el nombre de Cartografías de la Educación Artística y la Multiculturalidad Visual, organizado por la Universidad Alberto Hurtado y Educarte, tuvo como propósito activar la discusión sobre investigación y experiencias de educación artística en el contexto latinoamericano, considerando sus tradiciones, raíces e identidades locales. Allí ya se hacen visibles ejes de reflexión como: Cosmovisiones y educación artística de pueblos originarios en la actualidad y Colonialismo, poscolonialismo y decolonialismo en educación artística.

Más visibles son las tendencias decoloniales en el *Congreso InSEA de educación artística* realizado en Cusco-Perú en el 2021, con el nombre de “Grietas y provocaciones”. La intención decolonial de este encuentro académico se vio reflejada en los propósitos del congreso en cuanto a compartir conocimientos, experiencias y otros saberes con la comunidad de arte/educadores de América Latina que contribuyan a la transformación de nuestras sociedades. Lo anterior, al encontrar en la experiencia de las artes herramientas potentes para la formación de sujetos críticos y creativos ante los escenarios globales actuales que agudizan las problemáticas de nuestros contextos: pobreza, corrupción, contaminación, deforestación, entre otras. Fue así como en tiempos de pospandemia de la covid-19, se dio la oportunidad de este encuentro de artistas, profesores e investigadores del campo para pensar distintas formas de:

leer crítica y poéticamente el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad e inmiscuirse en el orden pedagógico instituido”. (...) hacer sonar la voz de quienes tienen historias educativas emancipatorias, experiencias desobedientes, saberes estratégicamente olvidados y memorias usurpadas, rescatando la dimensión política del Arte/educación en América Latina”. (Congreso InSEA de educación artística, 2021, p. 16)

Bajo estos criterios se dio la elección de los conferencistas principales que ofrecieron soporte conceptual de la perspectiva decolonial: Catherine Walsh y Walter D. Mignolo. Walsh es norteamericana radicada en el Ecuador, y actualmente dirige el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar. Su intervención giró en torno a las grietas, lo que estas significan como metáfora de separación entre dos mundos, pero también con respecto a la vida que puede geminar tras una grieta y lo que de ello deviene en la acción de agrietar el muro como alternativa ante la desesperanza, puesto que si logramos agrietar una pared su estructura se debilita. Este muro podría ser el que sostiene el sistema capitalista-racista-heteropatriarcal-moderno/colonial. Por ello, la posibilidad de espacios, experiencias y prácticas, que más allá del sistema (en sus bordes y fisuras o grietas), provoquen nuevas preguntas, aprender a desaprender, reorientar la mirada, el pensamiento, la meta y la lucha (Walsh, 2021).

Walter D. Mignolo, filósofo argentino radicado en Estados Unidos, estudia el mundo moderno y colonial desde conceptos como la colonialidad global, la geopolítica del conocimiento, la transmodernidad, el pensamiento fronterizo y la pluridiversidad. Su intervención se centró en la urgencia de *desaprender* conceptos modernos como: arte, estética y tecnología con el propósito de promover la reflexión e interferir en el orden pedagógico establecido. Para este autor lo fundamental es el hacer pedagógico, y el arte es una manera de abordarlo; se trata de cohesionar a la comunidad a través de la conversación, en donde todos y todas aprendamos juntos y juntas, ya que en este encuentro consigo y con los otros encontramos el sentido de *ser y hacernos* más humanos. Es así que este investigador cuestiona la modernidad colonial como un sistema clasificatorio que jerarquiza y nos resta humanidad, sobre lo cual hemos de preguntarnos por el lugar del arte, la estética y la tecnología, como conceptos modernos coloniales constituidos bajo el patrón colonial de poder que controla y promueve su consumo acrítico, como universales abstractos (Mignolo, 2021).

Lo anterior, situado en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de y en las artes en Latinoamérica, supone una acción intencionada a *agrietar* los principios sobre los cuales se legitiman los

conocimientos artísticos, culturales y educativos promovidos bajo premisas universales. De modo que el recorrido epistemológico por las tendencias y modelos de la educación artística nos muestra que en la actualidad el giro cultural se mantiene como punto de referencia, pero, por lo mismo, ha de comprenderse de manera más situada, en el diálogo de saberes y el reconocimiento del otro y de lo otro, como resultado de una real integración de nuestras culturas diversas.

Como tal, la invitación desde este primer congreso InSEA de Cusco-Perú es a desacomodar nuestras mentes para *repensar* la enseñanza y aprendizaje en las artes desde necesidades y perspectivas propias; y con ello, recuperar la dimensión política de la educación artística en Latinoamérica.

En cuanto al *Congreso CLEA*, del 2022, Educación por el arte en nuestra América: Realidad y esperanza en tiempos difíciles, sus propósitos están referidos a compartir experiencias artísticas en contextos comunitarios y debatir logros y perspectivas del rol de las artes en la educación como propulsor de cambios y cuestionamientos, reconociendo la dimensión identitaria y vivencial de las artes en la educación y su valor relacional para el fomento de los inéditos viables. Es así como entre sus temáticas de abordaje figuran: Experiencias de educación por el arte desde el binomio comunidad/comunalidad; Arte para una escuela a cielo abierto; Cuerpo, identidad y territorio desde la educación por el arte en nuestra América; y Arte, contexto y vivencias para tiempos difíciles.

Finalmente, el III Seminario Internacional de Educación Artística, Experiencias de sanación desde el arte, la cultura y la educación artística en el Caquetá y la Amazonía, realizado en 2023, se propuso la interrelación de experiencias desde la proximidad del encuentro con nuestros ancestros, sanador y reparador, en diálogo con los procesos de instituciones y agentes educativos, y en procura del papel que puede agenciar la educación artística con respecto al conocimiento ancestral y las expresiones sensibles de las comunidades étnicas, mediante procesos de investigación, formación y proyección social.

Si bien resultan loables los esfuerzos por promover encuentros como los descritos para pensar una educación artística que responda a necesidades e intereses de la región latinoamericana, llama la atención la preeminencia de propósitos y participaciones con respecto al reconocimiento de lo ancestral, lo cual en términos epistemológicos significaría cierto desconocimiento de los tránsitos en la configuración de la educación artística, que como se ha mostrado en esta publicación han tenido su génesis en occidente. A mi juicio, estudiar estos trayectos enriquece significativamente el horizonte sobre el que ha de posicionarse quien se da a la tarea de la enseñanza de las artes, desde la diversidad de tendencias que la han influido, al tiempo que de la mano de las posturas emergentes para desvelar intencionalidades. Pues de lo que se trata es de ubicarse en el lugar de una educación artística crítica y contextualizada que se nutra de los saberes acumulados en diálogo con la riqueza cultural de las regiones, para favorecer la construcción de subjetividades en torno a las necesidades e intereses de sus comunidades.



## CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado me propongo recoger algunos aspectos que encuentro claves en la comprensión de la intención de este libro, para lo cual me refiero de modo sucinto a lo que considero más significativo de cada uno de sus capítulos; además de procurar un tono más cercano a los lectores que, siento, forman parte de la comunidad de personas interesadas en la educación artística, licenciados en artes, artistas profesionales y empíricos, gestores culturales, instituciones e investigadores del campo, y maestros de otros saberes y disciplinas.

El primer capítulo que he titulado “El valor de la epistemología” intenta *desenredar* el término, que, si bien proviene de discursos filosóficos de talante moderno, por cuanto etimológicamente significa reflexión sobre el conocimiento producido por la investigación científica, para efectos de este libro hemos de situar el término en la comprensión de los modos como se ha construido conocimiento con respecto a la educación artística. No se trata, entonces, de instalarse en único discurso sino, por el contrario, de aproximarse a las maneras como se ha entendido, estudiado y practicado la enseñanza de las artes, en perspectiva formativa, abonado a la configuración de este campo de saber. Tales razones se soportan en la necesidad de ubicar de qué manera y bajo qué enfoque se sitúan en objetos de estudio particulares —la obra, el sujeto, el lenguaje, el pensamiento artístico y los contextos culturales— y, en correspondencia, las variaciones en cuanto a sus principios, propósitos y estrategias metodológicas; como también, entender de qué modo estas tendencias se influyen, traslapan, reelaboran, complementan o se contraponen a las anteriores. A todas luces, un educador de las artes consciente de tales tránsitos estará en capacidad de reconocer el campo, sus hitos, contradicciones y posibilidades para ubicarse conscientemente con respecto al saber en el que se desempeña, y desde allí proponer experiencias que, mediante estrategias didácticas situadas en los sujetos y sus contextos, contribuyan a la generación de diálogos con las artes.

Actualmente han cobrado cierta resonancia epistemologías que se declaran de corte posmoderno al abogar por nuevas configuraciones en los modos de entender el conocimiento, de manera más cercana a las singularidades de nuestras regiones. De ahí que se hayan recogido en este apartado algunas reflexiones de Boaventura de Sousa Santos (2011) en relación con una epistemología emergente que habrá de tener un carácter eminentemente social, en tanto sitúe al sujeto como centro del conocimiento y a la naturaleza como centro de la persona; conocimiento que no pretende ser determinista, puesto que se construye desde las condiciones de posibilidad de la acción humana en contextos particulares.

Esta postura epistemológica corresponde a la pluralidad del conocimiento hoy, su transgresión metodológica y sus modos de circulación. Al referirse a un paradigma emergente en la construcción de conocimiento, este autor enfatiza en la consideración del sujeto y de sus valores, pues lo que hoy necesitamos es un conocimiento comprensivo que no nos separe de lo

que estudiamos, sino que nos una personalmente para saber cómo vivir, en tanto ha de convertirse en un saber práctico que dialogue con múltiples saberes y en los que el sentido común cobra importancia para orientar nuestras acciones y enriquecer nuestra relación con el mundo. Por todo ello, para de Sousa Santos (2011), la ruptura epistemológica actual se da en dirección opuesta a la que experimentó la ciencia moderna, toda vez que parece virar desde el conocimiento científico hacia el conocimiento del sentido común. En esta vía es como realiza su apuesta por las epistemologías del sur con la intención de rescatar otras formas de conocimiento que otorguen visibilidad a los grupos sociales oprimidos por el colonialismo y capitalismo globales.

En el marco de este paradigma emergente, poscolonial *más* que posmoderno, surgen voces en América Latina con respecto a entender la construcción de conocimiento en la pedagogía de las artes. Un ejemplo al que nos referimos es el *Congreso InSEA de educación artística* (2021) realizado en Cusco-Perú, con el nombre de “Grietas y provocaciones”, en el que autores reconocidos se declaran en favor de nuevas lógicas de indagación y de comprensión como Walter Mignolo (2021), quien enfatiza en la importancia de situarnos en pedagogías decoloniales que reparen en el patrón que nos jerarquiza para intentar realizar prácticas decolonizadoras, preguntándonos por cada cosa, cuándo y para qué se creó. También, Catherine Walsh (2013), al retomar el pensamiento de Freire y de Manon, se ubica en la epistemología como el acto de conocer y elemento central de su hacer pedagógico. No obstante, se trata de una epistemología que repara en la reconfiguración de saberes que han sido invisibilizados y que, por lo tanto, da lugar a nuevas formas de conocer, siendo una necesidad política producir el conocimiento de *ese sujeto y para ese sujeto*, por fuera de la productividad de la sociedad colonial. Por lo tanto, esta autora cuestiona fuertemente la epistemología moderna que preside las formulaciones curriculares vigentes en nuestras sociedades, para exhortar a su transformación mediante el diálogo entre diferentes cosmovisiones y saberes inherentes a los diversos grupos socioculturales.

Con respecto a la educación artística visual, según se refirió en el primer capítulo, autores como

Hernández y Aguirre, en el prólogo que realizan al libro *Teorías y Prácticas en educación artística* (2005), insisten en la importancia que ha de tener, para quienes se asumen como agentes activos del campo, el indagar sobre posturas y modos de entender la enseñanza de las artes desde las formas como ha sido socialmente construida, siendo esta la mejor vía para pensar su futuro. En este sentido, los mencionados autores estarían atendiendo, también, al valor de la epistemología toda vez que este conocimiento nos preserva de la naturalización de prácticas, de modo acrítico, o de ser presas de posturas dogmáticas que reducen nuestro ejercicio pedagógico-artístico.

En el segundo capítulo del libro, “Las relaciones arte-educación”, cabe destacar que reparar, de entrada, en estas relaciones es lo que permite una clara delimitación del campo de la educación artística, diferenciando su objeto de estudio orientado a los sujetos desde una perspectiva formativa, de aquel que corresponde a la formación de artistas. Pues, es en esta diferenciación como se logra apreciar variaciones sustanciales en relación con los propósitos formativos y las estrategias de enseñanza. En la educación artística las relaciones arte-pedagogía se hacen dialógicas, toda vez que estos dos saberes se encuentran y enriquecen en función de aportar a la formación de “ese otro”. No obstante, hay que reconocer que aún al interior del campo es indispensable diferenciar matices en las múltiples denominaciones que asume la educación artística; matices que ofrecen distinciones de acuerdo con sus intereses y propósitos. Por eso es necesario distinguir modos de enunciación como educación *para, en, por y a través* del arte. De cualquier modo, siempre habrá que recurrir a la epistemología para comprender de dónde provienen estas variaciones, al tiempo que poder identificar equívocos por la multiplicidad de maneras como se nombra la enseñanza de las artes, aún en los documentos de política educativa (Romero, 2017).

Al volver a las relaciones arte-educación en la educación artística, hay que decir que en el necesario diálogo con la pedagogía suelen presentarse tensiones entre quienes se han formado como artistas o como licenciados en artes, dos perfiles que se encuentran indistintamente en los escenarios educativos. Como

se trató en el apartado correspondiente, al respecto nos hemos pronunciado de tiempo atrás (Barco, 2010), y por ello resulta satisfactorio encontrar eco en posturas como las de Huertas (2010) quien se refiere a estas tensiones como un falso problema, precisamente por desconocimiento de las historias y tradiciones del campo, y a Juanola y Calbó (2004) quienes apuestan por modelos de educación artística globales e interdisciplinarios en donde la pedagogía tiene un lugar central junto con otros saberes. También aquí cobra gran sentido la propuesta de Barbosa (2003; 2009) acerca de un cambio de denominación del campo, para nombrarlo como arte/educación, intentando desde allí diferenciarlo de modelos de enseñanza artística que considera caducos al no responder a las demandas educativas de la actualidad y adicionalmente destacar lo valioso que ha de preservarse, como por ejemplo, que es un enfoque con una intención crítica y contextualizada. En resumen, lo que se quiere enfatizar en este segundo capítulo del libro es la pertinencia de acercarse al conocimiento del campo desde la epistemología, para lograr comprender denominaciones, perfiles y cercanías entre los saberes que le convocan al campo de la educación artística. Solo desde este estudio riguroso se hace posible una delimitación del campo que nos ofrezca horizontes para aportar a su continuo desarrollo, en perspectiva transformadora, y también desde allí cobra sentido pensar en lugares inter y transdisciplinarios que abonen a la construcción de conocimiento, sin perjuicio de lo que cada campo puede aportar.

Dedicar el tercer apartado del libro a reconocer los “Tránsitos de la enseñanza de las artes en Colombia”, aunque de manera sucinta, tuvo la intención de disponernos a pensar los capítulos posteriores que desarrollan, propiamente, el tema de la epistemología; ya que encuentro perentorio el reconocer los modos como se ha ido configurando la enseñanza de las artes en nuestro territorio, de la mano con los acontecimientos de la nación colombiana y en términos de su normativa. Es por ello que se consideró su aparición en los planes de estudio de la escolaridad básica, así como las polaridades en cuanto a su valoración según los intereses de la época y de los gobiernos de turno, ya fuese incorporada con fines del desarrollo de un espíritu sensible que contribuyera a elevar el espíritu de la nación o desde intereses pragmáticos para fortalecer el desarrollo de la industria, como es el caso de la enseñanza del dibujo desde tiempos de configuración de la República.

El acercamiento al desarrollo de la enseñanza de las artes en Colombia nos permite sopesar los altibajos que su presencia ha tenido en el currículo escolar, conforme a las leyes colombianas que regulan la educación. Por ello cobra sentido identificar algunos esfuerzos, hacia 1984, por la curricularización del área, con el nombre de educación estética, como también con respecto al diseño de materiales, pese a que ello no tuvo la repercusión esperada por inconsistencias en la implementación de las normas, especialmente en lo que tiene que ver con la formación y actualización de profesores de artes. De cualquier manera, en estos tránsitos podemos observar circunstancias que favorecen o estancan la enseñanza de las artes en el país, como son los privilegios, aunque temporales, que se lograron en el marco de la educación diversificada (1974) y, más recientemente una conquista de mayor envergadura, como es la declaración de la educación artística como área fundamental y obligatoria del currículo, con la Ley General de Educación (1994). A partir de esta ley, se brinda una relativa autonomía de la que gozan los proyectos educativos institucionales (PEI) para elegir un énfasis, en este caso las artes, con su correspondiente intensificación horaria en modalidades de educación media; si bien, infortunadamente hay que reconocer que tal definición del énfasis o profundización es influida

por lógicas pragmáticas que prefieren las modalidades comerciales y técnicas. En la misma línea, las políticas neoliberales de racionalización del gasto (Miñana, 2004) han afectado notablemente el desarrollo de la educación artística, especialmente en relación con el nombramiento y ubicación de los docentes de artes.

Ahora bien, es de resaltar que desde la última década del siglo pasado y las dos transitadas en el XXI, la educación artística del país ha tenido un repunte desde varios lugares. Uno de ellos es la creación de licenciaturas en educación artística en las que se forman profesionales docentes con fundamentación pedagógica, disciplinar e investigativa para asumir su enseñanza. Otro lugar que quiero destacar es el de los encuentros académicos que se vienen realizando periódicamente: foros, simposios, congresos, coloquios, paneles, entre otros, de orden nacional como internacional, animando notablemente la discusión y aportando iniciativas para el empoderamiento de la comunidad académica. Como resultado, la creación de programas de posgrado y las posibilidades para la investigación en el campo. En este marco de reconocimiento y empoderamiento por la educación artística hay que mencionar los diálogos intersectoriales (2005) entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación para la creación de políticas públicas, planes y proyectos de fomento en la educación formal, no formal e informal, sobre lo cual se han construido algunos documentos con propósitos de servir de referente para la enseñanza, aunque estos no son suficientemente consultados como se esperaría, quizá porque estos esfuerzos deben ir acompañados de talleres de formación y actualización para la comunidad de docentes de artes. En este marco de políticas educativas, también es de resaltar la creación de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes (Acofartes), en el 2004, a la cual se han vinculado la mayoría de instituciones de educación superior en artes, con logros significativos respecto a la instalación de la Mesa Nacional de Artes, Arquitectura y Diseño en Colciencias, hoy Minciencias, instancia rectora de la investigación en Colombia, con fines de la legitimación de la producción de conocimiento en los campos de las artes y la educación artística.

En el cuarto capítulo que titulé “Comprender el sentido de la educación artística”, consideré pertinente detenerme en la significación y valía del campo, toda vez que su sentido formativo no ha sido suficientemente comprendido dando lugar a distorsiones, mitos y prácticas insustanciales que le restan relevancia en el contexto educativo. En esta búsqueda de sentido nos propusimos reparar en las condiciones de posibilidad que ofrece la educación artística para responder a las demandas de la contemporaneidad ya que, como pudimos apreciar, la enseñanza de las artes en su horizonte epistemológico nos enseña diversas configuraciones acordes con las circunstancias e intereses particulares en que surgió cada una. Es así como en la intención de encontrar argumentos que puedan dar luces a esta búsqueda de sentido recurrimos a artistas y a educadores de las artes, de reconocida trayectoria, quienes se han manifestado con respecto al valor de la enseñanza del arte señalando tensiones y relaciones entre el arte y la educación, y más puntualmente intentando entender en qué consistiría lo pedagógico en este campo de saber.

En este propósito destacamos las posturas de artistas como Camnitzer (2015) y Camnitzer y Helguera (2018), quienes proponen una comprensión del arte que integre a la pedagogía pero que a la vez lo preserve de su instrumentalización, como puede ocurrir en el intento de la escuela por *pedagogizarlo*, de relegarlo a un lugar periférico que responde a lógicas utilitarias, o de reducirlo a prácticas tecnicistas de sus lenguajes que rinden culto a una noción obsoleta de la institución del arte. Ambos artistas coinciden en el potencial formativo de las artes para formar ciudadanos con pensamiento creativo, crítico y transformador; de ahí que las artes, como práctica social, más allá de entender el arte mismo, han de posibilitar la comprensión del mundo. Se trata, entonces, de expandir los límites de la acción pedagógica en las artes, de modo que animen a la participación directa del público mediante la creación, el diálogo y la reflexión superando con ello su papel pasivo como meros receptores de las obras, en procura de cambios de sentido del lugar de las artes en la formación de sujetos.

Por su parte, Errázuriz (2003) y Barbosa (2003; 2009), miembros de la más prestante asociación

mundial para la educación artística, InSEA, se sitúan en las condiciones y los retos que demanda el reposicionamiento del campo en Latinoamérica. Ambos concuerdan en la necesidad imperiosa de revisar los modos actuales de enseñanza de las artes, puesto que la mayoría de las veces se continúa enseñando las artes desde prácticas academicistas y descontextualizadas que desconocen los aportes de las tendencias cognitivas y culturales, ignorando la valiosa incidencia de las artes en la configuración de subjetividades, de cara a los retos que imponen nuestras sociedades contemporáneas, al tiempo que desaprovechan su potencial en la identificación cultural. En correspondencia, las apuestas de estos dos autores por: una educación artística orientada al desarrollo de la capacidad de ver, hacer y contextualizar, Propuesta Triangular de Barbosa, como también abierta a la diversidad, la interculturalidad y la sostenibilidad ambiental, desafíos que plantea Errázuriz para la educación artística como un derecho educativo de niños y jóvenes latinoamericanos.

En el contexto colombiano, destacamos las voces de García (2006) y de Huertas (2005), quienes reclaman un lugar de sentido para la educación artística, en tanto se comprendan sus relaciones arte-pedagogía de cara a aportar a la formación integral de los sujetos. Aunque se trata de una resignificación de la idea de lo *integral* orientado a la formación de un sujeto artista de sí mismo, capaz de responder a las demandas de las sociedades contemporáneas, en el *aprender a aprender* y el desarrollo del pensamiento creativo para plantearse problemas y ofrecer respuestas múltiples (García, 2006). O como lo refiere Huertas (2005), integralidad en perspectiva amplia, desde la potencialidad de las artes de generar experiencias movilizadoras de la conciencia que permitan a los sujetos constituirse en interacción consigo, con los otros y con lo otro, puesto que la enseñanza de las artes ha de problematizar siempre la cotidianidad, al ser la experiencia el núcleo conceptual que ha de plantearse la educación artística a partir de lo cual podemos construir sentido.

Lo que se puede apreciar son importantes correspondencias entre pares, artistas e investigadores latinoamericanos y colombianos, con respecto al lugar de sentido que estos reclaman para la enseñanza de las artes en diálogo con lo formativo; en el plano internacional me referiré a dos prestantes expertos, Elliot Eisner y Arthur Efland, a quienes dediqué amplios apartados en los últimos capítulos del libro, más lo que aquí me interesa es puntualizar sobre sus aportes al esclarecimiento y sentido de la enseñanza de las artes. Eisner (1998a), quien dedicó su prolongada existencia al estudio del campo, justificando su importancia desde lo que las artes pueden ofrecer a la experiencia humana: un sentido de lo visionario, expresar metafóricamente los valores humanos generando significaciones culturales colectivas y cohesión social; la expresión vivificada de lo cotidiano; la activación de la sensibilidad; su impacto en las emociones y el aflorar de la imaginación, desde lo cual concluye este autor que la experiencia de las artes amplía nuestra conciencia posibilitando redescubrir el sentido del mundo. Por su parte, Efland (2004) puntualiza en el gran aporte de la enseñanza de las artes al desarrollo de la flexibilidad cognitiva, al ser esta indispensable en las sociedades actuales debido a que amplía las condiciones de posibilidad para el aprendizaje de los sujetos potenciando sus capacidades interpretativas en la comprensión de sus mundos personales y sociales.

Como cierre de este cuarto capítulo se acude al sentido que la política educativa colombiana otorga a la educación artística y cultural en su definición, desde una comprensión de campo que la vincula con el ámbito de la cultura y que la sitúa en la concurrencia de diversas fuerzas: saberes, sujetos, contextos, prácticas e instituciones, y ante lo cual se plantea el desafío

de responder a los distintos escenarios en que ha de ejercer su acción educativa. Esta definición, producto de los diálogos intersectoriales del Ministerio de Educación y del Ministerio de Cultura, augura comprensiones de sentido para la enseñanza de las artes al proponer su estrecha conexión con la cultura y con los contextos que les son propios.

Una vez precisado el soporte conceptual expuesto en los primeros cuatro capítulos me propuse abordar, propiamente, las epistemologías de la educación artística, destinando el capítulo quinto a los “Antecedentes en la configuración de la educación artística”; ideas que cobran especial significación en un libro que se ocupa de las epistemologías como asunto fundante en la formación de profesores de artes, toda vez que son ellas las que inauguran un reconocimiento particular de las artes en el plano de lo formativo, más allá de su valoración estética y de la exaltación que, de tiempo atrás, se venía haciendo de las obras artísticas y de sus creadores. Sin embargo, aquí no se puede hablar de un punto de inflexión puesto que la afirmación de las artes desde su enorme potencial en la formación de los sujetos se fue madurando en el tiempo, entre los siglos xvii y comienzos del xx, desde dos vertientes de pensamiento: la filosófica y la pedagógica. No sin antes aclarar que las ideas precursoras que aquí se recogen, dada su relevancia, probablemente dejan de lado otros múltiples esfuerzos por pensar y acercar las artes a la formación de todos los sujetos, distanciándose de la postura que privilegia las artes en función del talento.

En el plano de lo filosófico, si bien no era mi propósito profundizar en el tema, sí se reconoce a dos notables figuras, que por el siglo xviii ponen de presente la dimensión estética del ser humano como imprescindible en su formación integral y, por tanto, su necesaria relación con lo educativo: Kant, al señalar la dimensión estética como puente de equilibrio de las dimensiones racional y ética, siendo garante de la unicidad del ser, y Schiller, quien encuentra en esta dimensión estética el caudal de sensibilidad que potencia la armonización de las facultades humanas, aportando enormemente a las relaciones que demanda la sociedad.

Referente al aporte pedagógico a la configuración de la enseñanza de las artes, por ser interés de esta publicación fundamentar las relaciones arte-pedagogía, las ideas de estos pensadores ocupan una mayor extensión en el libro; si bien, no se aspira hacer mención de todas estas ideas, se retoman los valiosos aportes de pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Dewey.

De Comenius, cabe destacar el reconocimiento que, en su obra *Didáctica Magna*, hace de las artes como un saber que puede y debe ser enseñado a todos, al igual que otros tantos saberes; como también, su aguda valoración del arte como modo de conocer —atiéndase a esta idea en pleno siglo xvii— y cómo en el aprendizaje del dibujo se acude a operaciones de pensamiento como son: el análisis, producto de la observación intencionada y la síntesis en cuanto a la acción creadora. En el caso de Rousseau, al reivindicar en su obra *El Emilio* la identidad social de la infancia, sus enunciaciones resultan de inmensa valía con respecto al papel que cumplen las artes en la formación de niños y niñas, al ser estas experiencias con las artes un modo de acercamiento a la exploración sensible de la naturaleza, la imaginación y la fantasía; todo lo cual, se corresponde con las necesidades propias de los infantes en términos de su crecimiento natural y desarrollo personal.

También son de reconocer las aportaciones que, a partir de su novela *Lienbard und Gertrude*, realiza Pestalozzi a una educación más incluyente de la mano de la enseñanza y en función del aprendizaje de los niños. Lo que nos permite encontrar, más allá del desarrollo natural que proponía Rousseau, un *método* para la enseñanza del dibujo que se adecuaba a las necesidades de desarrollo perceptivo de los aprendices y, con ello, a la comprensión de la estructura de las formas, sin que esto restara a su libertad y espontaneidad, como al aprovechamiento de su intuición e inventiva, lo que a todas luces se opone a formas de enseñanza mecanicistas que se venían practicando de tiempo atrás y que terminaban desmotivando el aprendizaje del lenguaje visual. En su obra *Il Canto del Cigno* se puede identificar un paso adelante en la comprensión de la enseñanza de las artes, en donde la observación

y la práctica afianzan virtudes como la paciencia y la constancia que cultivan la disposición al arte, favoreciendo el desarrollo de la facultad artística.

Fröbel, discípulo de Pestalozzi, da continuidad a la importancia de los métodos de enseñanza, sumándole el material didáctico, *los regalos y los deberes*, que diseña para el nivel del *kindergarten* con propósitos de apoyar un aprendizaje integrado y constructivo, en donde la actividad lúdica sea una oportunidad de expresión personal y eje de la estructura curricular, lo que significa la introducción de los medios artísticos en el entorno escolar.

Con Dewey, es tal la repercusión de sus ideas respecto a las actividades artísticas que se constituyen en pilar para la posterior configuración de un modelo de enseñanza, la *escuela activa*, en donde las artes tienen un lugar central como experiencias integradoras del plan de estudios. Esto debido a que para Dewey si la *experiencia* es genuina posibilita a los individuos determinar activamente sus intenciones haciendo posible la creación de significados, puesto que no se trata solamente de un asunto sensorial sino de la percepción consciente de las relaciones entre el individuo y el entorno, lo que lo conecta con la vida social.

Es así como en su obra *Arts as Experience* (1934), este pensador ofrece penetrantes ideas que se reconocen como predecesoras de la educación artística, al destacar las cualidades formativas de las artes, debido a que son las *experiencias estéticas* las que hacen posible un aprendizaje integrado y, por tanto, significativo, siendo el arte una cualidad que da valor a la experiencia. Sin embargo, tales afirmaciones no fueron solo producto de una retórica brillante, sino de exploraciones y confrontaciones con la práctica, como fue su escuela-laboratorio en Chicago, por lo que se reconoce en la noción de experiencia estética de Dewey un eslabón más en la configuración de la educación artística, en donde las artes son actividades significativas vinculadas a la cotidianeidad que materializan la experiencia estética, lo cual se traduce en la expresión de la mirada cualitativa del mundo, comprometiéndole en la definición del yo, como acontecimiento que integra *emoción e intelecto*, sobre aquello que el sujeto experimenta. De tal convicción es su apuesta por la educación estética, considerándola fundamental en los procesos formativos, pues es a través de la vida, la experiencia, y la acción como se logra establecer contacto con lo estético.

Adicionalmente, se acogen las aportaciones de Corrado Ricci y Franz Cizek, provenientes del campo de las artes, quienes mostraron especial interés por la expresión artística de los niños aportando con ello a lo que, en adelante, se conoció como *arte infantil*, y que posteriormente devino en un interés, hasta entonces desconocido, por las implicaciones del desarrollo artístico de los infantes, particularmente en la expresión plástica. Con Ricci, historiador del arte, el explorar la cultura infantil y reconocer las capacidades expresivas de los niños abre el camino a pensar una pedagogía del arte para los más pequeños, enriquecida por un conjunto de disciplinas que aportan al estudio del mundo cognitivo y expresivo del niño. En cuanto a Cizek, como artista expresionista de vanguardias, este reconoce en los dibujos y pinturas de los niños su gran frescura y creatividad, interesándose en crear una escuela de artes cuya estructura pedagógica respetara su espontaneidad, imaginación y libre expresión.

Tal despertar del interés por la expresión infantil se extendió a Europa y Norteamérica hasta que alcanzó un lugar de reconocimiento mundial. En este punto es de reconocer la influencia del arte infantil en movimientos artísticos de vanguardia como el cubismo, el expresionismo y la abstracción, al tiempo que el interés de la investigación psicoeducativa en las fases o etapas evolutivas de los infantes. Debido a ello, en este capítulo se dedicaron

unas líneas a los estudios psicológicos interesados en comprender la aptitud artística y su desarrollo, aunque hay que precisar que tales estudios, si bien tuvieron inicio entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, se prolongaron hasta entrada la segunda mitad del siglo. Un primer estudio es el de Goodenough, hacia 1926, quien se interesó por estudiar a través del dibujo de la figura humana, más allá del talento artístico, los detalles que el niño integraba en sus dibujos de personas. Para ello ideó la prueba *Draw a man test*, de cuya interpretación se infiere el índice de madurez intelectual alcanzada por los niños. Décadas después esta prueba ha sido afinada ampliando rangos de edad y modos de aplicación, aunque mantiene sus principios básicos relacionados con su carácter cognitivo. En la década de los treinta, Meier examinó la relación entre capacidad artística e inteligencia general encontrando cierta concurrencia, pero quizá lo más significativo de este estudio fue identificar factores comprometidos con la aptitud artística, unos de orden genético, mientras que otros se relacionan con el entorno educativo.

Por los años cuarenta se destacan tres estudios de gran relevancia para la educación artística: el de Lowenfeld, contiene una concepción del desarrollo artístico infantil que otorga gran importancia al fomento de la creatividad, de la mano del autoconcepto y de la libertad expresiva, lo que implica el cultivo de la sensibilidad perceptiva desde la crianza y a través de la escuela. Sin desconocer las diferencias en el grado de desarrollo de los niños y el factor idiosincrático, este autor considera con agudeza psicológica una serie de estadios que dan cuenta del desarrollo gráfico de los niños. Referente a Read, su estudio se apoya en los tipos psicológicos de Jung con relación al inconsciente colectivo, por lo que las características del arte infantil se corresponden con arquetipos como el mandala, el círculo y la estrella que se reiteran en las diferentes culturas; el tercer estudio de esta década corresponde al de Alschuler y Hattwick, autoras que estudian las pinturas que realizan los niños preescolares encontrando que en el curso de su desarrollo transitan de la autoexpresión hacia la representación literal.

En los años sesenta se destacan los estudios de Arnheim, quien apoyado en la teoría gestáltica afirma

que la diferenciación perceptiva tiene lugar en el curso de la maduración mental del niño, por lo que sus dibujos son reflejo de sus capacidades perceptivas siendo sus figuras esquemáticas producto de la comprensión de la forma desde sus características estructurales. A comienzos de los setenta es McFee quien aproxima una mirada integral del desarrollo artístico, a partir de comprensiones de las artes como de la ciencia, proponiendo una teoría en la que entran en juego cuatro factores: las disposiciones del niño; el entorno psicológico; el manejo de la información y las habilidades de delineación. Estos estudios del arte infantil, que sintetiza de modo magistral Eisner (1998a), contemplan factores y condiciones que explican el desarrollo cognitivo y expresivo, entendiendo que cada teoría presenta potencialidades y limitaciones; de cualquier modo, todas ellas constituyen la plataforma de la que se vale este autor para plantear su teoría del desarrollo artístico, en el marco del proyecto Kettering a finales de los setenta. Como se puede apreciar, las ideas que consideramos como *antecedentes* en la configuración de la educación artística aportan enormemente a la comprensión del ineludible vínculo arte-educación y, de entrada, precisan el campo de conocimiento que nos proponemos estudiar y reconocer, clarificando su carácter, y con ello, la apertura a entender en sus tránsitos, sus condiciones y derroteros.

Las “Tendencias y modelos de la educación artística” se desarrollaron en el capítulo sexto, que resultó ser el más extenso del libro. Más, como se advirtió al inicio de este capítulo, su propósito fue desarrollar la pregunta epistemológica por la educación artística, de manera que se comprendan tránsitos, tendencias, influencias desde otros saberes e intereses de la época, en fin, una suerte de asuntos que van configurando nuevos modos de entender la enseñanza de las artes, en perspectiva formativa, desde el potencial de las artes para proveer experiencias significativas que aporten a la formación integral, de niñas, niños y jóvenes, como también a la calidad de vida de otros grupos etarios y poblaciones diversas, en lo que respecta al fortalecimiento de sus dimensiones sensible, creativa y valorativa. Si bien me he valido de una especie de línea de tiempo que se configura desde el orden en que tales tendencias han

ido emergiendo, consolidándose, y, de algún modo, debilitándose o traslapándose para dar paso a otras, la pretensión del capítulo ha cuidado no caer en una linealidad reduccionista de cada tendencia, sino que intenta realizar una inmersión en las ideas y movimientos desde saberes como el arte mismo, pero también de la filosofía, la pedagogía, la psicología y la antropología; todo lo cual ha sido determinante en la consolidación de ciertos modos de entender la práctica pedagógico-artística.

Es así como el recorrido epistemológico parte del modelo de enseñanza *academicista*, entendiendo que este no pertenece propiamente a la educación artística pues se dirige a preparar para el oficio del arte en la creación de obras que respondan a una serie de preceptos de orden teórico como procedimental, aunque ha tenido cierta repercusión en la enseñanza escolar. Como afirma Aguirre (2006), los *fundamentos* de este modo de enseñanza descansan en la tradición racionalista para el logro del ideal estético clásico, siendo sus *propósitos formativos* dominar los preceptos que rigen la estética en las artes —proporción, armonía y destreza para una correcta ejecución— lo que demanda una serie de *estrategias metodológicas* como respeto por la norma y el procedimiento; la dirección del maestro experto; una didáctica lineal con progresión de la dificultad; la práctica continua y el predominio de los procesos productivos. Si bien este modelo ha perdido vigencia, aún pueden observarse rasgos metodológicos en profesores formados como artistas, por lo que su interés es la enseñanza del saber artístico.

Sobre la tendencia o modelo de la *libre expresión*, mi pretensión ha sido desarrollarla ampliamente, buscando mostrar el ambiente que rodeó tal giro epistemológico en la forma de concebir la enseñanza de las artes, puesto que su objeto de estudio transita de la producción de la obra —modelo academicista— hacia las necesidades expresivas del sujeto, por lo que deja de lado el otrora ideal estético para privilegiar el sujeto expresivo quien demanda la exploración de las artes. Para entender tal ruptura se hizo necesario reconocer primeramente la influencia del movimiento *progresista*, que tuvo lugar por las tres primeras décadas del siglo xx y que propendió por desarrollar las ideas pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y principalmente de Dewey, acerca de la conveniencia de procesos de enseñanza y aprendizaje que respeten el desarrollo natural del niño, favorecer experiencias de la vida cotidiana y desarrollar programas que privilegien sus intereses, preservándoles de la enseñanza de prácticas estandarizadas.

Tales principios se fueron concretando en lo que se conoció como *escuela activa*, un movimiento más sólido, debido a su carácter pedagógico, que resulta determinante en la configuración del modelo de la libre expresión, por el papel que asigna a las artes en la escuela como movilizadoras del aprendizaje y del desarrollo. Las características diferenciadoras de la escuela activa con respecto a la pedagogía tradicional se pueden resumir en: la actividad, la *paideia*, el foco puesto en las disposiciones e intereses del niño, la interacción y cooperación con los otros, y, de modo central, su carácter *auto-estructurante*, ya que en el proceso formativo se promueve la libertad del sujeto, de cara a su entorno natural y social. En este ambiente pedagógico de reconocimiento del niño, cobra importancia la formación integral orientada a aportar a su desarrollo físico, psicológico, sensible y expresivo, mediado por la experiencia y a partir de la actividad como estrategia metodológica, en donde las artes se acogen como transversales en la vida de la escuela.

En este clima pedagógico de interés por favorecer experiencias estéticas en los niños, Lowenfeld desarrolla su trabajo pedagógico artístico por los años cuarenta y cincuenta del siglo

pasado, centrado en la libre expresión o autoexpresión creativa. Este autor, con estudios en arte y psicología, realiza interesantes observaciones sobre el desarrollo expresivo y creador de los niños mediante actividades artísticas, lo que se conecta con su desarrollo emocional. Su libro *Desarrollo de la capacidad creadora* es quizá la obra más representativa de la educación artística a mediados del siglo xx, por lo que en este capítulo se reservó un generoso espacio para citar sus agudas reflexiones que, si bien propenden por la libre expresión en cuanto a la no interferencia del mundo adulto con sus patrones y estereotipos, como es explicable en esta tendencia, no por ello dejan de lado el potencial formativo de las artes y la conciencia que de ello ha de tener quien enseña. Todos estos aspectos se recogen en el concepto de *autoexpresión* como manifestación de sentimientos, emociones y pensamientos de un sujeto, conforme a su propio desarrollo, contrario a entenderlo como un conjunto de emociones no estructuradas, que distorsionarían este enfoque.

También en la primera mitad del siglo xx se configura otro modelo de enseñanza de las artes que, aunque no tiene repercusión en la expresión de la infancia, resulta promisorio en la comprensión del arte como lenguaje. Este modelo, que reconocemos como *formalista* y que Imanol Aguirre (2005; 2006) nombra *filolingüista*, pone su foco de estudio en los asuntos del lenguaje, reconociendo las artes como sistemas de codificación con alto contenido simbólico, lenguajes que determinan una serie de elementos básicos (formales) con los cuales es posible comunicar en las artes. A la configuración de esta tendencia abonaron influencias de la teoría de la Gestalt —que significa teoría de la “buena forma”, estructura o configuración— o Gestaltung —organización, formación—, surgida a principios del siglo en Alemania; pero también de la Bauhaus, escuela de diseño que sentó las bases de la comunicación visual.

El interés por la comunicación visual continuó su desarrollo en la segunda mitad del siglo, alentado por el giro lingüístico que impone la centralidad del lenguaje en la actividad del pensamiento. No obstante, dado que su objeto es atender a la diversidad de significados que cobra el lenguaje según el contexto, el interés por el lenguaje visual sufrirá un fuerte viraje: de la forma

al contexto, de la denotación a la connotación, de lo cual deviene en la postmodernidad el foco puesto en la comprensión de la cultura visual, asunto que compete al modelo de educación artística visual al que se dedica el capítulo séptimo de este libro.

Al modelo formalista se le reconoce su intención de sistematizar la enseñanza, asunto que el modelo de la libre expresión desconoció, para proveer herramientas de enseñanza que alentaran la alfabetidad visual, junto a estrategias de análisis para leer y producir imágenes. Por supuesto que una mirada actual a la enseñanza de las artes nos sitúa en desacuerdo con un enfoque exclusivamente formalista que ignora los significados de la cultura. Aun así, considero que posicionarse en el otro extremo, al desconocer la formatividad propia del arte, es prescindir de herramientas compositivas para comunicar aquello con lo que nos proponemos provocar, deconstruir, denunciar; también en propuestas de arte contemporáneo como una instalación, un *performance* o un trabajo colaborativo de arte público tiene lugar la organización de las formas visuales con las que se intenta expresar y detener la mirada.

La *tendencia cognitivista* que se desarrolla también en el capítulo sexto, se trabajó con generosidad al considerar que no ha sido suficientemente reconocida en las epistemologías de la educación artística. Es posible que este “descuido” al cognitivismo como tendencia epistemológica de gran incidencia en la configuración de la educación artística se deba más a supuestos que relacionan lo cognitivo exclusivamente con lo racional y, por lo tanto, con las ciencias y no con las artes. De ahí que consideré necesario presentar un recorrido que va más allá de lo artístico para entender la configuración de esta tendencia, desde el surgimiento de la psicología cognitiva, que repara en los modos como se construyen las representaciones mentales y, como tal, su incidencia en las teorías del aprendizaje; esto, porque la educación artística es un campo interdisciplinar que requiere conocer sus desarrollos, tanto en las artes como en la educación. Por ello, se abordó a Piaget y Vygotski, quienes sientan las bases para entender el desarrollo cognitivo y su relación con el aprendizaje, y a Bruner como pilar del cognitivismo con su comprensión de la enseñanza conforme a la

estructura de las disciplinas, asunto que más adelante desarrollaría Efland al entender el arte como un campo complejamente estructurado con las consecuencias que ello tiene para pensar su enseñanza, destacando como su valor agregado la flexibilidad cognitiva, tan necesaria en una sociedad cambiante como la actual.

Ideas provenientes de otros campos de saber también se reconocen como referentes en la configuración de la tendencia cognitivista de las artes: Rudolf Arnheim, quien desde la psicología de la Gestalt destaca los procesos de percepción visual, más allá de mecanismos sensoriales, como actividad cognitiva que permite la aprehensión de la realidad, afirmando que las personas maduran cognitivamente al aumentar su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno, lo cual este autor traduce a los principios de la composición visual, tanto a los contextos de creación como de apreciación. Nelson Goodman, desde la filosofía, con su producción teórica de corte epistemológico, cuyas ideas acerca de las artes consolidan un giro epistemológico en relación con su valoración como formas de conocer, y, por lo tanto, la pertinencia de su enseñanza y aprendizaje. Para este filósofo las artes son formas de conocimiento que encarnan procesos de simbolización, a la par que las ciencias, con gran compromiso en la construcción de versiones del mundo, siendo una actividad central del pensamiento. Por último, Michael Parsons, quien desde el campo de la educación artística se propuso explorar cómo las personas interpretan y comprenden el arte, para lo cual se apoyó en las etapas del desarrollo evolutivo de Piaget, pero que aplicadas al campo estético van más allá, pues la apreciación del arte es una respuesta a la exploración que los sujetos realizan con respecto a sí mismos en la significación que las obras les sugieren. A partir de investigaciones realizadas durante diez años —consistentes en entrevistas practicadas a niños, jóvenes y profesores de educación artística— indaga sobre su apreciación con respecto a pinturas y dibujos de grandes artistas, identificando cinco niveles del desarrollo apreciativo: favoritismo; belleza y realismo; expresión; formal, y autonomía, que organiza secuencialmente, las cuales guardan flexibilidad respecto a la edad y el contexto de influencia, concediendo importancia a las oportunidades de aprendizaje.

La consulta sobre las tendencias cognitivas en educación artística arrojó escasa literatura en relación con su reflexión epistemológica; cuando más, está focalizada en el DBAE o movimiento disciplinar para la enseñanza de las artes, con la intención de una fuerte crítica a su sesgo en la disciplina y el desconocimiento de los problemas de la cultura. En este capítulo de consideraciones finales encuentro de gran pertinencia enfatizar en lo mucho que la educación artística adeuda a las posturas cognitivas: entender que las artes junto a las ciencias son formas de alta simbolización y modos posibles de construir conocimiento (Goodman), y la advertencia acerca de que el aprendizaje de las artes no se da de forma natural con el desarrollo evolutivo y tampoco es unidimensional, pues requiere del desarrollo de tres dimensiones del pensamiento artístico: perceptiva, productiva y reflexiva, o lo que es lo mismo, capacidades de sentir, expresar y valorar (Eisner), aspectos todos que demandan para su enseñanza de la competencia de un pedagogo artista.

Por lo anterior, en el apartado referido, consideré necesario destacar las claridades que nos ofrecen las investigaciones de Howard Gardner, desde la perspectiva cognitiva, acerca de que el desarrollo artístico no se da de forma genérica puesto que en ello inciden factores psicogenéticos como medio ambientales, además de que este desarrollo depende del medio específico, ya que se puede estar más avanzado en un modo o lenguaje artístico que en otro;

también debemos a este investigador la comprensión de la evaluación en las artes al reconocer que los procesos de desarrollo del pensamiento artístico son posibles de valorar, tanto por el maestro como por el aprendiz, mediante vehículos adecuados al carácter de las artes como los proyectos de ámbito o especialidad y las carpetas portafolio o de procesos.

Por lo que corresponde a la DBAE, pese a la estructuración curricular que estableció a partir del estudio de la estética, la crítica, la historia del arte y la producción artística, al sesgar su objeto en la disciplina del arte resulta necesariamente insostenible en la mirada contemporánea, que transita de aquella al estudio de los significados de las culturas; por lo tanto, a pesar de los esfuerzos del movimiento reformista por introducir algunos ajustes a la DBAE en favor del acercamiento a la cultura, es desconocida por el movimiento reconstruccionista, que considera estos ajustes superficiales puesto que al tratarse de un enfoque disciplinar adolece de la crítica cultural que permite pensar la complejidad de asuntos como la clase social, la raza y el género (Acaso, 2009). Si bien estas fuertes críticas resultan razonables, vistas desde el talante de la posmodernidad, me parece oportuno destacar el acierto con que comenta Giráldez (2009), las contribuciones de la DBAE a la configuración de la educación artística: su posicionamiento en el currículo escolar como oportunidad de formación artística en la educación general, al concebir la educación artística como una disciplina que se enseña y que se aprende.

Un asunto que consideré imprescindible para dar cierre a las tendencias cognitivas es destacar su el gran aporte a la comprensión del desarrollo artístico, lo que significa que las artes no son un saber exclusivo de “talentosos”, ni un asunto inefable de la experiencia humana al que hay que dejar fluir sin interferencias, como tampoco son un lenguaje sobre el que basta practicar su alfabeto como resorte comunicativo, sino que los procesos del pensamiento implicados en la actividad artística son identificables, como también lo son aquellos contenidos en otros campos de pensamiento, matemático, científico, social, entre otros. De modo que, reconocer estos procesos del pensamiento artístico —perceptivo, productivo y reflexivo— los hace

susceptibles de potenciar y, por tanto, de acompañar su desarrollo mediante estrategias de enseñanza, lo que implica que todos los sujetos pueden acceder a este desarrollo y que el educador de las artes tiene como rol principal el facilitar recursos y estrategias didácticas que, como andamiaje, lo promuevan.

En gran parte el lugar periférico de las artes en el currículo escolar junto con desconocimiento del estatus del docente artista como profesional tiene que ver con que este no tiene clara conciencia de la educación artística como un saber estructurado con fundamentos, propósitos y estrategias metodológicas, y de su rol como mediador de este desarrollo artístico, lo que le otorga un lugar importante como pedagogo, por sobre percepciones tan comunes como que el maestro de artes es aquel que convoca a los estudiantes para hacer cosas “chéveres” que los divierten o para decorar la institución. Luego, de percatarme de este importante asunto, me motivé como educadora de las artes y docente de pedagogía e investigación en el campo a realizar un seguimiento a las posturas sobre el desarrollo artístico que recogen aportaciones de investigadores cognitivistas como Eisner, Gardner y Wolf, pero también a encontrar, tras nuevas posturas contemporáneas para la educación de las artes, como las de Aguirre y Barbosa, que no desconocen este desarrollo sino que lo articulan a los problemas de orden cultural. Este interés también me llevó al estudio de los documentos referentes de política educativa en educación artística en Colombia, encontrando que tales dominios, dimensiones o procesos del aprendizaje artístico no son ajenos, y que si bien varían los modos de nombrarlos allí están presentes para apoyar la labor de la enseñanza.

El recorrido por las tendencias epistemológicas de la educación artística ha permitido arribar a la configuración más reciente, la educación artística visual, la cual, por su complejidad, en tanto el giro radical que acontece en su objeto de estudio, de los asuntos del arte a la comprensión crítica de la cultura, otorga sentido al basto desarrollo de movimientos que han dado forma a lo que hoy conocemos como educación artística. Más su emergencia comienza a raíz de los cambios que en el seno de la cultura acontecen a finales del siglo xx, con gran contundencia en la década de

los noventa; cambios a los que se refiere la última parte del capítulo sexto sobre las tendencias multiculturales en educación artística, a partir de las cuales se introduce la primera parte del capítulo séptimo, con propósitos de diferenciar el talante de una nueva época que ha dado en llamarse posmodernidad y que implica nuevos modos de pensar la realidad y de concebir la construcción de conocimiento. La posmodernidad se puede entender como un movimiento cultural contestatario frente al establecimiento de las sociedades modernas y, por lo tanto, pretende responder a las demandas de las sociedades contemporáneas, lo que significa que modernidad y posmodernidad son posturas antagónicas: la primera con su fe en los universales, las utopías, la construcción de los grandes relatos y la linealidad en la comprensión de la historia, mientras que esta última se abre camino en la crítica cultural: al relativismo, la complejidad, la diversidad, los pequeños relatos y la deconstrucción de los mitos modernos.

Es en este clima de descreimiento de los valores de la modernidad como comienza a configurarse la educación artística visual desde lo que se conoce como multiculturalismo, una serie de enfoques que se suceden o traslapan hasta consolidarse en una concepción posmoderna que cuestiona críticamente las prácticas establecidas, el sistema social, los metarrelatos y el arte hegemónico occidental. El multiculturalismo encarna un tránsito del currículo en artes, de su carácter disciplinar hacia la perspectiva cultural; más no se trata de un movimiento homogéneo, dado que muestra dos posturas diferenciadas, el *reformismo* y el *reconstruccionismo*: el primero intenta “actualizar” la educación artística basada en la disciplina (DBAE) mediante el estudio de las imágenes de la cultura cotidiana, pero conserva en esencia la estructura moderna de las artes, mientras que el segundo se propone un cambio absoluto en la remoción de la estructura curricular existente, lo que supone una ruptura radical con lo que hasta el momento hemos entendido por educación artística.

Este tránsito se da gradualmente y como lo presentan Efland, Freedman y Stuhr en su revelador libro *La educación en el arte posmoderno: una aproximación al currículo* (2003), contiene varias vertientes, las primeras aún con sesgos de la modernidad hasta configurarse en una propuesta posmoderna en la que el currículo requiere ser reconstruido estructuralmente para atender a asuntos como: la interdisciplinariedad por sobre el sesgo en la disciplina artística; el estudio de situaciones cercanas a los contextos de los estudiantes, y la consecuente reconfiguración del rol del maestro y de sus metodologías para abordar junto con sus estudiantes el conflicto conceptual de cara a horizontes socioculturales diversos, desde lo cual las ideas posmodernas pretenden encarnar en la educación del arte.

Son varios los autores que han aportado a la comprensión de los desarrollos que darían lugar a la configuración de la educación artística visual, inicialmente, como lo refiere Imanol Aguirre (2006), los australianos Paul Duncum y Graeme Sullivan; luego Fernando Hernández y el mismo Aguirre, en España, y Kerry Freedman y Rita Irwin, en Norteamérica; más recientemente investigadores en el campo, como María Acaso, Ricardo Marín Viadel y Andrea Giráldez en España, Lucina Jiménez en México, Ana Mae Barbosa y Lucía Pimentel en Brasil, y muchos otros de los que no se hace una justa mención en este libro, pero que son parte activa de la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte InSEA, desde la cual hacen invaluable aporte en favor de las miradas posmodernas y decoloniales que miran a las regiones para actualizar y enriquecer los desarrollos teóricos y metodológicos en educación artística.

María Acaso (2009) diferencia tres tendencias en educación artística visual: educación artística posmoderna, educación artística crítica y educación artística para la comprensión de la cultura visual. La primera proviene de estudios filosóficos, educativos y críticos enfocados a pensar en las demandas de la contemporaneidad; la segunda, bajo el amparo de la pedagogía crítica, busca desarrollar en los estudiantes una conciencia crítica visual para generar pensamiento emancipado; mientras que la última se desarrolla en el propio campo de la educación artística buscando un cambio sustancial en el currículo, que al introducir la cultura visual como objeto de estudio posibilite a los estudiantes la apropiación crítica de las imágenes visuales, tanto en su lectura como en su creación.

Dado que esta postura epistemológica para la educación artística plantea cambios radicales en el currículo, Acaso (2009) propone algunos retos que favorezcan su emplazamiento: retos visuales, retos artísticos y retos tóxicos. Los *retos visuales* plantean la incorporación al currículo de contenidos de la cultura visual integrando procesos de análisis crítico que permitan a los estudiantes diferenciar entre realidad y representación; los *retos artísticos* demandan entender que tanto el análisis como la producción de objetos y las experiencias artísticas son actividades de conocimiento crítico, por lo que se ha de transitar de la contemplación de lo visual a su comprensión, reconociendo que la educación artística es para todos y no es exclusiva de los especialmente dotados; como también la pertinencia de incorporar al currículo el arte emergente y el arte contemporáneo como micro narrativas alternas a la influencia de los medios de comunicación. Los *retos tóxicos* se refieren a aquellos que nos permitirían superar lo que esta autora ha denominado pedagogía tóxica, aludiendo a aquellos “vicios” de la enseñanza tradicional que anulan el deseo de aprender. Es por ello que sugiere un cambio en la nomenclatura del área curricular, en el sentido de la especificidad que se requiere para que pueda ser comprendida; además, considera imprescindible la formación profesional que favorezca la resignificación del rol docente desde la comprensión del giro radical que entraña la educación de las artes en la contemporaneidad; esta

claridad conceptual permitirá a los docentes diseñar e implementar metodologías que superen el modelo de enseñanza por repetición.

La educación artística posmoderna, según Acaso (2009), es una propuesta curricular que contiene una nueva filosofía de la educación, toda vez que, al ser consciente del hiperdesarrollo del lenguaje visual, constituye una perspectiva contrahegemónica que reflexiona y teoriza sobre las representaciones visuales, al tiempo que una propuesta práctica para ser aplicada. Al respecto, Efland, Freedman y Stuhr (2003) señalan cuatro rasgos que caracterizan la educación artística posmoderna: la desconfianza frente a los grandes relatos de la historia proyectados al ideal de progreso; la problematización de las relaciones saber/poder, tras las que se escudan los grupos dominantes; la deconstrucción como metodología que permite desvelar intencionalidades y significados de las formas culturales diversas, y la doble codificación que hace posible interpretaciones semióticas desde distintos códigos. Estos rasgos esclarecen la ruptura epistemológica que acontece en la educación artística posmoderna con respecto a otros modelos de enseñanza artística, lo que lo entraña un desafío para el posicionamiento del docente.

En lo que compete a la educación artística para la comprensión de la cultura visual, se puede afirmar que este es el enfoque que mayor impacto y desarrollos ha logrado, y el más vigente. En palabras de Aguirre (2006), este nace de tres vertientes: la investigación posmoderna en educación, el campo de los estudios culturales y los estudios de la cultura visual, con propósitos de favorecer la comprensión de los diversos significados que se construyen en los contextos culturales. De acuerdo con este autor y siguiendo su esquema de caracterización de los modelos formativos en educación artística —fundamentos, propósitos formativos y estrategias metodológicas— encontramos que los fundamentos en que se soporta son: la emergencia de lo visual en el mundo contemporáneo, la pedagogía cultural, el arte como hecho cultural, la ampliación de los límites en las artes visuales, la configuración de la cultura visual como campo de investigación y los

cambios en las finalidades de la educación escolar; todos estos aspectos tienen un apartado en este libro para consideración del lector.

Los propósitos formativos de este modelo, en la pretensión de superar los modelos que le preceden, buscan favorecer en los estudiantes “[...] la comprensión crítica del papel que cumplen en cada sociedad los instrumentos visuales de mediación cultural y la posición que ocupan en el juego de las relaciones de poder” (Aguirre, 2006, p. 13), propósito que este autor equipara con el de las ciencias en el ámbito escolar, orientado a que los estudiantes comprendan el mundo natural, pues la intención que alienta a la educación artística visual es la de que comprendan su mundo cultural, al “[...] proporcionar fundamentos a los estudiantes para comprender críticamente los mundos sociales y culturales en los que viven y se producen sus relaciones” (p. 13). Como se aprecia, tales cambios en los fundamentos y propósitos de la educación artística exigen nuevas estrategias metodológicas consistentes en el análisis de las representaciones de la cultura visual para develar las significaciones que se encuentran ocultas, empleando para ello estrategias investigativas y deconstructivas, lo que demanda una nueva relación del maestro con sus estudiantes que promueva su participación activa en la indagación de las circunstancias que rodean las producciones visuales y las formas como estas son recibidas.

La educación artística centrada en la comprensión crítica de la cultura visual implica un giro radical en la epistemología de la educación artística con respecto a los modelos anteriores, toda vez que se trata de un cambio en su objeto de estudio, del arte a la cultura visual (Duncum, citado por Aguirre, 2006), siendo este tránsito de mayor calado que los que acontecieron con respecto a los modelos: academicista, expresionista, formalista y cognitivista, cuyos focos variaron, de la obra, al sujeto, al lenguaje y al desarrollo del pensamiento artístico, puesto que estos se dieron en el ámbito de las artes.

Para Hernández (2007), la educación de las artes visuales, en la perspectiva de la comprensión crítica de la cultura visual, implica construir otra narrativa que tenga presente el giro a la esfera cultural, en el que artes y cultura visual se entremezclan permanentemente para estudiar nuevas relaciones de problemas entre lugares y tiempos. En su libro *Espigador@s de la cultura visual* reflexiona sobre cómo llevar la cultura visual a la educación, apostando por una nueva narrativa, por lo que advierte a los educadores sobre los posibles sesgos que podrían distorsionar su sentido, toda vez que se trata de equilibrar el *análisis* que demanda la interpretación de la cultura visual con la *satisfacción* que producen en los estudiantes sus artefactos y eventos, de modo que logren posicionarse a partir del debate y la adquisición de criterios. Para ello propone como estrategias metodológicas la parodia y la imitación, las cuales hacen posible que los estudiantes “utilicen sus placeres para examinar sus comprensiones del mundo y desarrollar otras nuevas” (2007, p. 69). También invita a la exploración de experiencias de subjetivación, indispensables en los procesos identitarios que se relacionan con los modos como los estudiantes construyen sus subjetividades, en lo individual y lo grupal, a través de estrategias de interacción, reflexión y posicionamiento. En el capítulo cuarto Hernández (2007) concreta su propuesta educativa para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual y en el capítulo quinto ofrece una experiencia desarrollada con niños y niñas de quinto de primaria, en torno a la comprensión del cuerpo y en el marco de la exposición de un artista contemporáneo. Hernández es quizá el autor más fructuoso en términos de la investigación sobre este modelo de enseñanza, con quien tuvimos la oportunidad de interactuar en una charla que generosamente brindó a los estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Otra autora que merece mención en estas reflexiones de cierre es Kerry Freedman, quien en su libro *Enseñar la cultura visual* (2006) estudia la relación del currículo con la sociedad y la cultura, esclareciendo las implicaciones que tiene la construcción del currículo en la perspectiva de la comprensión crítica de la cultura visual. Sus aportes al respecto podrían mediar en la apatía o distancia de muchos educadores de las artes con respecto al currículo y sus implicaciones pedagógicas; más cuando se trata de la reconfiguración del currículo para las artes que dialogue con las dinámicas del mundo contemporáneo. Para esta autora el currículo, como forma de acción social, se reconfigura permanentemente en función de sus principios, propósitos y planificación, como también en su relación con agentes, contextos y prácticas; es por ello que el currículo de corte posmoderno ha de comprenderse desde cinco condiciones como: 1) representación de valores, creencias y estructuras sociales de quienes lo desarrollan; 2) un tejido de identidades culturales, compuesto por múltiples aportaciones de diversas fuentes e intereses; 3) producción creativa que se implementa, critica y ajusta; 4) historias posibles en lugar de verdades objetivadas, ya que se despliega en la interacción de docentes y estudiantes con una serie de textos e imágenes que poseen cualidades disonantes; 5) un acontecimiento transparente que sea capaz de revelar a sus estudiantes los modos como se constituye.

En cuanto a la planificación del currículo, Freedman (2006) aconseja integrar diversos enfoques metodológicos, al considerar las fortalezas, de cada uno, dependiendo de sus propósitos: currículo secuencial, interactivo, actividades experimentales y contenidos interdisciplinarios. Otros asuntos relacionados con el currículo posmoderno que esta investigadora pone a consideración de los educadores de arte, a la hora de programar y enseñar son *la responsabilidad social y el liderazgo educativo*, en su tarea de contribuir a la comprensión de sus estudiantes sobre el poder de las imágenes en la construcción de sus identidades, sumado al papel deliberativo y transformador que debe asumir como profesional; *las conexiones curriculares en articulación con las conexiones cognitivas* con propósitos de que los estudiantes comprendan cómo se

construye conocimiento al conectar nuevos conceptos y habilidades que puedan ser transferidos a situaciones de sus vidas cotidianas; *el ser conscientes de los enlaces conceptuales* puesto que el conocimiento nace en el seno de comunidades de aprendizaje que lo reciclan y transforman; *la importancia del conflicto conceptual*, ya que la pertinencia del currículo no estriba en su rigidez, sino por el contrario en la oportunidad que tengan los estudiantes para considerar diversos puntos de vista de la vida cotidiana, participar en su debate y ampliar su perspectiva; y *los fragmentos culturales* que permiten entender la complejidad y amplitud de la cultura visual, puesto que se receptionan permanentemente para construir significados individuales y colectivos. A partir de todos estos asuntos, Freedman advierte sobre el desafío que implica a los educadores familiarizarse con las prácticas visuales de sus estudiantes, ya que el currículo posmoderno en la educación artística exige apertura a la diversidad de fuentes portadoras de mensajes mezclados e información fragmentaria susceptibles de reflexionar para la comprensión de la cultura visual.

Son también de destacar los aportes que realiza esta autora con relación a la evaluación de este tipo de currículo, un tema que, por demás, resulta complejo en todas las áreas, más cuando se trata de evaluar los aprendizajes en educación artística visual. En tanto la cultura visual se construye social y culturalmente tiene un carácter comunitario, por lo que los procesos de evaluación de los aprendizajes han implicar a los estudiantes para que comprendan los modos de evaluar las imágenes u objetos artísticos, a la manera de los juicios críticos que no buscan ser objetivos o subjetivos, sino comprensivos, ya que deben superar los patrones establecidos o el gusto personal. Para este menester Freedman (2006) no prescinde de criterios y estrategias de evaluación, siendo aconsejable proporcionar a los estudiantes un andamiaje consistente en: claridad en los objetivos de la lección, métodos definidos de procedimiento, métodos de análisis y criterios de evaluación, de modo que puedan sacar el mayor provecho a las conexiones conceptuales, que han de estar en correspondencia con el carácter y propósitos del currículo posmoderno; es así que propone diversas estrategias de evaluación como: la participación de

los estudiantes, la conciencia crítica para la valoración del aprendizaje personal y grupal, la introspección, el juego de roles, la invitación a expertos, y la documentación de sus procesos en portafolios que les permitan volver sobre ellos para valorarlos.

Finalmente, son de resaltar las contribuciones de Imanol Aguirre (2005, 2006), a partir de lo que él nombra como *enfoque pragmatista* para la educación artística, inspirado en las ideas de arte y experiencia estética desde la corriente filosófica pragmatista, con autores como Dewey, Rorty y Shusterman. Este enfoque, como lo explica su autor, no tiene la pretensión de ser un nuevo modelo puesto que también se inscribe en la educación artística visual, más se propone armonizar prácticas artísticas, y eventos y artefactos de la cultura visual como susceptibles de generar experiencias estéticas, además de restaurar el equilibrio entre reflexión y producción. Sobre lo cual advierte que no se trata de que docentes y estudiantes se desenvuelvan frente a la cultura visual del mismo modo que se asumiría desde el campo de las ciencias sociales pues, si bien la riqueza de tales discursos es invaluable, de lo que aquí se trata es de la enseñanza del arte como experiencia estética y de su lugar de posibilidad para aportar a la constitución de sujetos personales y sociales, desde un hacer reflexivo que derive en producciones críticas. Como se puede apreciar, el alcance del enfoque pragmatista, en cuanto busca responder a las demandas de una educación artística contemporánea, al tiempo que rescatar las potencialidades estéticas y éticas de las prácticas artísticas, resulta esperanzador para el futuro de la educación artística, motivo por el que me doy la licencia de comentarlo con algún detalle, si bien el apartado destinado a desarrollar este enfoque resulta generoso en extensión.

Conforme al esquema de análisis aplicado por este autor para el estudio de los modelos en educación artística, sus fundamentos se resumen en dos: concebir las artes como experiencia y relato abierto, y la superación de la distancia entre educación estética y educación ética; el primero, se propone superar la idea trascendental del arte instaurada en la modernidad al considerar que las artes deben entenderse como un condensado de experiencias generadoras de múltiples interpretaciones, pero al tiempo se distancia de las posturas posmodernas que se focalizan en develar sus significados. Al respecto, este autor se respalda en las ideas de Dewey, ya que el valor del arte no radica en las obras mismas, sino en la experiencia a través de la cual han sido creadas y mediante la cual son percibidas o usadas. Como se puede valorar, la *experiencia estética* ocupa un lugar central en el enfoque pragmatista, toda vez que resulta vital en los sujetos; más no se trata de situarse en el objeto artístico, como ocurre con las tendencias disciplinares, ni tampoco en el extremo de las tendencias culturales que descuidan la producción en las artes al sesgar su foco en la interpretación de los contextos culturales. Pues, lo que interesa a Imanol es la idea de un sujeto experiencial, capaz de integrar sus emociones con los significados culturales a través del objeto estético, ya se trate de las artes o de artefactos o eventos que provienen de manifestaciones culturales populares o de masas.

En cuanto a la superación de la distancia entre educación estética y ética, Aguirre (2006) puntualiza en que, toda vez que la educación artística supone un ámbito formativo, ello la implica en un compromiso ético. En palabras de este autor, al comprender la cultura estética, propia y ajena, se hace cercana la comprensión del *nosotros* que nos identifica desde nuestra humanidad, ya que más allá de intentar la comprensión del *otro*, “nos pone en disposición de solidarizarnos con las causas justas” (p. 17), posibilitando “[...] desarrollar una identidad liviana contingente porosa y abierta a aceptar al otro” (p. 17); desde lo cual se hace posible la construcción de una auténtica convivencia. Para este autor, la contribución de las artes a la reconstrucción social

cobra sentido en la ampliación de la sensibilidad que, mediante la experiencia estética dará lugar a una mayor identificación con las sensibilidades estéticas de los otros y, como tal, podrá contribuir a la mejora de las relaciones sociales.

En correspondencia con estas premisas, los propósitos formativos del enfoque pragmatista han de propender por “[...] generar competencia y sensibilidad para hacer uso de dicha experiencia, enriqueciendo nuestros propios proyectos de vida con las tramas urdidas por otros autores y entrecruzando sus experiencias estéticas con las nuestras.” (Aguirre, 2005, p. 17); lo que significa que las relaciones de los estudiantes con las producciones artísticas y de la cultura visual no se ocupan exclusivamente del análisis y deconstrucción de las obras artísticas, y de los artefactos y eventos de la cultura, sino que propenden por la construcción de identidades orientadas al enriquecimiento personal o “creación del sí mismo”, citando a Rorty, 1991, en Aguirre (2006). En este sentido, las estrategias metodológicas que acompañan este enfoque pragmatista consistirían en el equilibrio entre producción y comprensión, por lo que no sería adecuado hablar de receptores o lectores sino de constructores e intérpretes, siendo esta relación esencialmente dialógica. Como dispositivos que vehiculen esta metodología Aguirre (2006) propone el uso del *juego irónico* y de la *lectura inspirada*. El primero consistente en una actitud de duda y cuestionamiento sobre el propio pensamiento, que puede alentarse mediante herramientas deconstructivas y de manipulación del contexto, mientras que la práctica de la lectura inspirada, a diferencia de la lectura metódica que se limita a la crítica analítica, nos posibilita implicarnos en la experiencia estética, cognoscitiva y emotivamente. El enfoque pragmatista con el que finalizan las tendencias epistemológicas de la educación artística, trabajadas en este libro, resulta bastante alentador para la comunidad interesada en la educación de las artes, lo que nos invita a estudiarlo y explorar sus posibilidades en prácticas de enseñanza en diversos contextos.

Este capítulo finaliza con un apartado dedicado a presentar una mirada crítica a los modelos y enfoques

de educación artística, que se configuran de cara a las tendencias culturales, en donde comento de la mano de Aguirre y Hernández (2005) sobre las implicaciones y desafíos que contraen las comunidades educativas interesadas en hacer posible la transformación de la educación artística, desde una perspectiva crítica y contextualizada. Adicionalmente consideré pertinente comentar, como parte de estas tendencias culturales, si bien no se constituyen en modelos decantados, la apertura de la región latinoamericana a las posturas decoloniales, lo que se hace visible en encuentros académicos de gran relevancia como los Congresos regionales del InSEA en Chile, en el 2018 y en Perú, en el 2021, como también en Colombia, el Congreso CLEA, organizado por la Maestría de Educación por el Arte de la Universidad Surcolombiana, en el 2022 y más reciente, en el 2023, el III Seminario Internacional de Educación Artística al que convocó la Universidad de la Amazonía.

A manera de reflexión final, considero que para lograr aportar a un cambio significativo de la educación artística se hace indispensable que el educador, abocado a la enseñanza de las artes, se interese por una formación conceptual y metodológica sólida que le permita posicionar su accionar docente desde un amplio conocimiento del campo. Por lo tanto, abrigo la expectativa de que el tránsito por las tendencias epistemológicas y modelos de enseñanza en la configuración de la educación artística les resulte provocador. Y, como señalé al inicio del libro, aliente a los educadores en formación, como también a los que se encuentran en ejercicio, a imaginar posibles rutas para aportar a un futuro cualificado de la enseñanza de las artes, en la perspectiva formativa de los sujetos, acorde a las necesidades que plantean los tiempos contemporáneos, más en contextos culturales tan diversos como los de nuestra nación colombiana. Ya que solamente desde una postura fundamentada, argumentada, crítica, y abierta a una permanente actualización es posible repensar el rol docente en consideración a la propia práctica, lejos de naturalizaciones y dogmatismos, para encontrar sentidos a la educación artística, como condición de posibilidad en la formación de los sujetos y la construcción de tejido social.

## REFERENCIAS

- Abad, J. (2009). *Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano*. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (Coords.), *Educación Artística Cultura y Ciudadanía* (pp.17-23). OEI, Santillana.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Acaso, M., Belver, M. H., Nuere, S., Moreno, M. C., Antúnez, N. y Ávila, N. (2011). *Didáctica de las Artes y la Cultura Visual*. Akal.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Octaedro.
- Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Universidad Pública de Navarra. <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>
- Aguirre, I. y Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía.*: OEI; Santillana.
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57, 4-15. <https://es.scribd.com/document/402077812/Docencia-57-aguirre-arriaga-pdf>
- Antúnez, N., Ávila, N., y Zapatero, D. (2008). *El arte contemporáneo en la Educación Artística*. Eneida.
- Arnheim, R. (1994). *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial. (Original publicado en 1954).
- Arnheim, R. (1999). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Atkinson, D. (2022). *Pedagogías del cuidado. Arte, pedagogía y el don de la otredad*. Bloomsbury Academic.
- Barbosa, A. M. (1991). *La imagen en la enseñanza del arte: años ochenta y nuevos tiempos*. Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2003). Arte/Educación en Brasil: hagamos educadores de arte. En Organización de Naciones Unidas (ONU), *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe* (pp. 10-12). InSEA; ONU; Unesco. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5160?show=full><https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5160?show=full>
- Barbosa, A. M. (2009). *Arte, educación y cultura* [ponencia]. Encuentro Nacional de Arte, Diversidad Cultural y Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://es.scribd.com/doc/23417505/Arte-Educacion-y-Cultura-Ana-Mae-Barbosa>.
- Barbosa, A. M. (2013). Aprender el arte. La imaginación y el contexto. *Revista Educarte*, 46-47, 12-17.
- Barco, J. y Álvarez, Y. (2004). *Pedagogía de la Educación Artística. Módulo de apoyo a la modalidad semipresencial*. Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística, Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto).

- Barco, J. M. (2006). Vigotsky, las emociones y el arte. Aportes para la educación artística. *Praxis Pedagógica*, 6(7), 70-77. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006>
- Barco, J. M. (2007). Imaginarios de los docentes de educación artística en instituciones educativas de la localidad de Engativá. *Praxis Pedagógica*, 8, 30-45. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.7.8.2007>
- Barco, J. M. (2010). La disciplina artística como eje de los programas de formación a formadores en artes y educación artística. (*pensamiento*), (*palabra*)... y *obra*, 3, 60-67. <https://doi.org/10.17227/ppo.num3-438>.
- Barragán, B. (2014). *Cartas Visuales. Carta n.º 2. Formación artística y educación artística, una diferencia necesaria*. Universidad de Antioquia. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/94082ef5-df65-47f3-8d65-e7dbee779f76/Carta+2+-noviembre+de+2014.pdf?MOD=AJPERES&CVID=lnvRI3x>.
- Barragán, J. M. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el curriculum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 39-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117878>.
- Bedoya, J. I. (1992, 1993). Comenio. Pampedia. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(9), 294-296. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5692/5112>
- Beltrán, F. (2000). La educación intencional. *Pedagogías del Siglo xx. Cuadernos de Pedagogía, especial 25 años*. [https://openlibrary.org/books/OL24379939M/Pedagog%C3%ADas\\_del\\_Siglo\\_XX](https://openlibrary.org/books/OL24379939M/Pedagog%C3%ADas_del_Siglo_XX)
- Belver, M. (2011). Artistas y modelos (de enseñanza). En M. A. López-Bosch, M. Belver, S. Menéndez-Pidal, M. Moreno Sáez, N. A. del Cerro y N. Valdés (Eds.), *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Akal.
- Bolton, G. (1991). El arte dramático. En D. J. Hargreaves (Ed.), *Infancia y educación artística* (pp. 148-168). Morata.
- Borgdorff, H. (2006). *El debate sobre la investigación en las artes*. Amsterdam School of the Arts. <https://pdfs.semanticscholar.org/04a4/86da67d8c12d58fba5498c35d4914b93051c.pdf>.
- Bourdieu, P. (2000) *Cuestiones de sociología*. Ediciones Istmo.
- Bruner, J. (1960; 1961). *El proceso de la educación*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1967). *Hacia una teoría de la instrucción*. Editorial Hispanoamericana.
- Bruner, J. (1968). *Ensayos críticos con la mano izquierda*. Harvard University Press. (Original publicado en 1964).
- Caja, J. (Coord.) Berrocal, M., Fernández, J. C., Fosati, A., González, J.M., Moreno, F. M., y Segurado, B. (2001). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Graó.
- Calabrese, O. (1997). *El Lenguaje del arte*. Paidós.
- Camnitzer, L. (2015, 17 de mayo). *Arte y Pedagogía*. esferapública. <https://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>
- Camnitzer, L. y Helguera, P. (2018, 10 de marzo). *Sobre los espacios para la pedagogía expandida del arte*. Museo Experimental El Eco. México. <https://www.youtube.com/watch?v=v5d6LUFZV6o>
- Cárdenas, B. (2017). *Investigación basada en las artes: un acercamiento a sus usos metodológicos en cuatro tesis doctorales en educación* [trabajo de grado Licenciatura en Artes Visuales, Universidad Pedagógica Nacional].
- Cárdenas, Ó. L. y Cárdenas, M. T. (2020). El saber escolar de las artes en la escuela pública colombiana (1800-1850). *Praxis & Saber*, 11(25), 131-152. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8459>.
- Carretero, M. (1999). *Introducción a la psicología cognitiva*. Aique.
- Carrillo, M., Carrillo, A. y Barco, J. M. (2015). *Entre líneas, trazos y visiones: modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cassirer, E. (1979). *Filosofía de las formas simbólicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- Comenius, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>
- Crespo, J. L. y Pillacela, L. (2018). Reseña de *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*, de Michael J. Parsons. *Tsantsa. Revista de Investigaciones Artísticas*, 6, 261-264. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/2665/1722>
- Danto, A. (2003). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós (original publicado en 1999).

- Dauber, S. (2016). *La semiología de la expresión: Arno Stern*. [trabajo de grado, Facultad de Educación, Universitat de les Illes Balears]. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/3746>
- Davidson, L. y Scripp, L. (1991). Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. En D. J. Hargreaves (Ed.), *Infancia y educación artística* (pp. 80-111). Morata.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*. Paidós.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Diez, P. (2005). *Una nueva mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano*. Tesis Doctorado Complutense. Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia. <https://eprints.ucm.es/7251/1/T28786.pdf>
- Dondis, D. (1973). *La sintaxis de la imagen*. Gustavo Gili.
- Duncum, P. (2015). Por qué la educación artística necesita cambiar y qué podemos hacer. En R. Martins, F. Miranda, M. Oliveira, I. Tourinho y G. Vicci (Eds.), *Educación de la cultura visual: conceptos y contextos* (pp. 7-20). Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” <https://nucleodeculturavisual.files.wordpress.com/2015/08/educac3b3n-de-la-cultura-visual.pdf>.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Paidós. (Original publicado en 1990).
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición*. Octaedro.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno: una aproximación al currículo*. Paidós.
- Eisner, E. (1998a). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. (1998b). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- Eisner, E. (2002a). *La escuela que necesitamos*. Amorrortu Editores.
- Eisner, E. (2002b). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I*, 47-55. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A/5864>.
- Eisner, E. (2002c). *¿Qué puede aprender la educación de las artes?* [conferencia]. Coloquio Internacional de Educación Artística, México.
- Errázuriz, L. H. (2003). Mejorar la calidad de la educación artística en América Latina: un derecho y un desafío. En Organización de Naciones Unidas (ONU), *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe* (pp. 10-12). InSEA; ONU; Unesco. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5160?show=full><https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5160?show=full>
- Errázuriz, L. H. (2016). La educación por el arte: ¿utopía o agente de cambio social? *Aisthesis*, 60, 317-323. <https://revistaaiesthesia.uc.cl/index.php/RAIT/issue/view/158>
- Fandiño Franky, J. M. (2001). Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana. *Educación y educadores*, 4, 109-116.
- Fischer, E. (1993). *La necesidad del arte*. NeXos.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual*. Octaedro.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- García J. D. (2006). El futuro de la educación artística. *Encuadre*, 2(3), 7-16.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.

- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1983).
- Gennari, M. (1997). *La educación estética: arte y literatura*. Paidós.
- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En I. Aguirre, L. Jiménez y L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos OEI.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Visor. (Original publicado en 1978).
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Visor; Antonio Machado Libros S. A. (Original publicado en 1984).
- Goodman, N. (2010). *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*. Paidós. (Original publicado en 1968).
- Guerrero, C. (2011) *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la Historia en Colombia, 1973-2007*. [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia].
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Morata.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En *Bases para un debate sobre investigación artística*. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Huertas, M. (2005). *Notas sobre la Educación Artística y la formación integral*. [conferencia]. Red Distrital de Educación Artística. Bogotá: Museo Nacional.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 165-176. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9743>.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Oviedo: Editorial TREA. [https://www.academia.edu/11761204/Hacia\\_modelos\\_globales\\_en\\_educaci%C3%B3n\\_art%C3%ADstica](https://www.academia.edu/11761204/Hacia_modelos_globales_en_educaci%C3%B3n_art%C3%ADstica).
- Juanola, R. y Masgrau, M. (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*, 259, 493-508. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3738/Las%20aportaciones%20de%20E.W.%20Eisner.pdf?sequence=3>
- Huertas, M. (2005, 8 de noviembre). *Notas sobre la educación artística, su sentido y su experiencia*. [conferencia]. Red Distrital de Educación Artística (Reduartística). Bogotá, Museo Nacional.
- Laignelet, V. (2009). *Fronteras del conocimiento. Entre arte y ciencia*. Colombia: Seminario de investigación sobre Arte en Colombia. Instituto Departamental de Bellas Artes.
- Langer, S. (1966). *Los problemas del arte*. Ediciones Infinito.
- Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapeluz.
- Ludueña, M. (2010). *Historia de Arno Stern. Del descubrimiento de la formulación a la semiología de la expresión*. <http://educaciondemocratica.wordpress.com/2010/01/27/la-extraordinaria-historia-de-arno-stern-del-descubrimiento-de-la-formulacion-a-la-semiologia-de-la-expresion/>
- Marcellán, I. (2010). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación. *Revista Iberoamérica de Educación*, 52, 81-93. <https://doi.org/10.35362/rie520577>
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson Educación S. A.
- Marín Viadel, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e investigación educativa basada en artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895.

- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Mejía, S. (2010). *La nación entera, un inmenso taller. Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892-1917*. [Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación]. Universidad de Antioquia.
- Mignolo, W. (2021). *Desaprender Arte, Estética y Tecnología*. En Grietas y Provocaciones. Congreso Regional InSEA América Latina 2021 Cusco / Perú.
- Ministerio de Cultura. (2006). *Plan Nacional para las Artes 2006-2010*, Bogotá, Colombia. <https://mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20PARA%20LAS%20ARTES.pdf>
- Ministerio de cultura de Colombia. (2007). *Conferencia regional de América Latina y el Caribe “Hacia una educación artística de calidad, retos y oportunidades”, 2005*. En Cuadernos de Educación Artística, n.º 1. Ministerio de Cultura de Colombia; Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá D. C.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2008). IV Encuentro Nacional de Educación Artística: Lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia, Relatorías finales, Mesas de trabajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares de la Educación Artística*, Bogotá, Colombia. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf2.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media*. Documento 16. Bogotá, Colombia. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-241907\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_artes.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para la Educación Artística y Cultural en educación básica y media*, Bogotá, Colombia. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411706\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf)
- Miñana, C. (1996). La educación artística en la Educación Básica y Media. *Revista Educación y Cultura*. 41, 33-40.
- Miñana, C. (2004, 16-17 de junio). *¿Tiene sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística?* [ponencia]. IX Foro Pedagógico Distrital, Bogotá, Colombia. [https://www.humanas.unal.edu.co/red/files/2312/7248/4195/Articulos-politicas\\_eduartist\\_minana.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/red/files/2312/7248/4195/Articulos-politicas_eduartist_minana.pdf)
- Miñana, C. (2008). *Construyendo problemas de investigación en artes: ámbitos y enfoques*. Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali.
- Montero, M. S. (2009). Emilio: niño y educación. *Magistro*, 3, 59-73. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/310262>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Muñoz, C. (2005). Reseña de *Maneras de hacer mundos* de Nelson Goodman. *El hombre y la máquina*, 25, 144-145. <https://www.redalyc.org/pdf/478/47802516.pdf>
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 121-136. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/224830/Nadal.pdf?sequence=1>
- Olaya, O. L. (2007). *Sobre el estado de la educación de las artes en Colombia, América latina y el mundo*. En Documento de Orientaciones Pedagógicas. Área de conocimiento campo de la Educación Artística y Cultural, educación -básica y media. Documento de Trabajo n.º 2.
- Pantigoso, M. (Ed.) (2001). *Historia de la educación por el arte en América Latina*. Universidad Ricardo Palma.

- Parsons, M. (2002). *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Paidós.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Aique. (Original publicado en 2001).
- Piscitelli, A. (2018, 24 de mayo). *Elliot Eisner: 15 principios para diseñar una buena escuela*. Filosofitis. Consultado el 10 de abril de 2023. <https://www.filosofitis.com.ar/2018/05/24/elliott-eisner-15-principios-para-disenar-una-buena-escuela/>
- Raquiman, P. y Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 439-456. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>.
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(3), 217-224. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1025-55832009000300011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832009000300011&lng=es&tlng=es).
- Read, H. (1955). *Educación por el arte*. Paidós.
- Romero, M. (2017). *Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones entre discursos y prácticas en artistas/docentes universitarios* [tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/122404/8/MMRS\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/122404/8/MMRS_TESIS.pdf).
- Ruiz, A. y Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 37-62. <https://doi.org/10.35362/rie7103>
- Sabrina, B. (2009). Acerca de la reflexión de Nelson Goodman en torno al vínculo entre el arte y el conocimiento y de su importancia en las investigaciones de Howard Gardner. *Ensayos. Historia y teoría del arte*, 16, 18-41. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ensayo/article/view/45861>
- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión*. Serie Cuadernos de Currículo-Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Bogotá, Colombia. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/966>
- Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Educación Artística*. Bogotá, Colombia. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/962>
- Secretaría de Educación Distrital. (2015a). *Orientaciones del área integradora de Educación artística para la implementación de la jornada completa*. Bogotá, Colombia. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/991>
- Secretaría de Educación Distrital. (2015b). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo curricular de la educación media fortalecida y el grado 12° optativo en el área de artes y diseño*. Bogotá, Colombia. [https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/arte\\_y\\_diseno\\_edumedia](https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/arte_y_diseno_edumedia)
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible. Estética y política*. (A. Fernández Lera, trad.). [https://www.u-cursos.cl/icei/2012/2/ICEI80/1/material\\_docente/bajar?id\\_material=652116](https://www.u-cursos.cl/icei/2012/2/ICEI80/1/material_docente/bajar?id_material=652116)
- Raquiman, P. y Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 439-456. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>.
- Sobre la anarquía y otros temas. (2018, 4 de junio). *Herbert Edward Read, conocido como Herbert Read, (Vida y obra)*. <https://sobrelaanarquia-y-otros-temas-vidayobraseducadoresy.wordpress.com/2018/06/04/8774/>
- Santos, B. (2011). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Torres, M. e Inciarte, A. (2005). Aportes de las teorías del aprendizaje al diseño instruccional. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 7(3), 349-362. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436288>
- Vygotski, L. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal. (Original publicado en 1930).
- Vygotski, L. (2001). La educación de la conducta emocional. En *Psicología Pedagógica*. Aique.
- Vygotski, L. (2006). *Psicología del arte*. Paidós. (Original publicado en 1925).
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

- <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%A-Das-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Walsh, C. (2021). El arte de las grietas y la labor de agrietar. En *Grietas y Provocaciones*. Congreso Regional InSEA América Latina. Cusco, Perú.
- Wolf, D. P. (1991). *El aprendizaje artístico como conversación*. En Hargreaves, D. J. *Infancia y educación artística*. Morata.
- Yarza, C. (2003). ¿Qué filosofía en la era del “giro cultural” y el nihilismo del capital? *Revista Confluencia*, 1(1). [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/187/Yarza.Confluencia1.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/187/Yarza.Confluencia1.pdf)



## AUTORA

### Julia Margarita Barco Rodríguez

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, maestra en Artes Plásticas-ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Educación y Desarrollo Cultural de la Fundación Universitaria Monserrate, magíster en Educación con énfasis en Cognición, Creatividad y Problemas del Aprendizaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Con amplia experiencia en la docencia de la artes plásticas, la educación artística y la pedagogía de las artes visuales, en niveles de básica secundaria, educación media y educación superior. Investigadora en el campo de la educación artística, con participación en proyectos de formación y actualización de docentes en el área. Se ha desempeñado en dirección académico-administrativa en educación superior y en procesos de acreditación de la calidad educativa.

Entre sus libros más representativos en el tema, se mencionan: *Orientaciones curriculares para la Educación Artística y Cultural en educación básica y media* (2022), como integrante del equipo asesor convocado por el MEN; *Entre el qué y el cómo: tendencias epistemológicas y metodológicas de la investigación en educación artística visual* (2021), en coautoría con Romero, D. y Ramos, D.; e *Introducción al énfasis en Educación Artística* (2003), módulo de trabajo para la modalidad semipresencial de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística de Uniminuto; en el 2015, el capítulo de libro “Pedagogía de las artes y formación de profesores en Colombia: una aproximación a la licenciatura en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional”, en *A formacao do professor e o ensino das artes visuais*, Universidad Federal de Santa María Brasil. Es autora de varios artículos que dan cuenta de su preocupación por el campo de la Educación Artística; en la revista *Pensamiento, palabra y obra* de la Universidad Pedagógica Nacional: “Apuestas por la Formación Integral desde los modelos de enseñanza en Educación Artística” (2016); “Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística” (2015) en coautoría con Bulla, G. y Velásquez, G.; “Cualificar las prácticas de educación artística en el sistema educativo formal” (2012); “La disciplina artística como eje esencial de los programas de formación a formadores en artes y educación artística” (2010). En la revista *Praxis Pedagógica* de Uniminuto: “Indagaciones en torno a la evaluación en Educación Artística” (2008); “Imaginarios de los docentes de Educación Artística en instituciones educativas distritales de la localidad de Engativá” (2007), y “Vygotski, las emociones y el arte: aportes para la Educación Artística” (2006).

*Epistemologías de la educación artística:  
un asunto fundante en la formación de educadores de las artes.*  
Editado por la Universidad Pedagógica Nacional, se  
compuso en caracteres de la familia Minion Pro y se terminó  
de imprimir en los talleres de Estudio 45-8 S. A. S.  
Bogotá, Colombia, 2024.

Esta obra, construida con intención didáctica, trata teorías y discursividades que respaldan diferentes enfoques implicados en la construcción de conocimiento en educación artística. La configuración del campo se visibiliza en el tránsito por diversas tendencias, discursos y prácticas que responden a visiones de mundo distintas, en correspondencia con variadas circunstancias sociales y culturales y múltiples saberes de los que se nutre. Tales construcciones de saber pedagógico, de cara a una enseñanza de las artes con intención formativa, se contraponen, complementan o traslapan. En este sentido, el lector interesado en la enseñanza de las artes encontrará una fundamentación conceptual y metodológica sólida que le permita posicionar su accionar docente desde un amplio conocimiento del campo. Del mismo modo, aspira a contribuir en la formación profesional de los educadores de las artes, especialmente de las artes visuales, de cara a su compromiso para con las transformaciones que actualmente demanda la educación artística.

**Serie**  
Visuales

**Colección**  
Artes para la Educación

ISBN: 978-628-7651-22-7



9 786287 651227