

## **2.1. Los diversos modelos de educación artística como referentes para la intervención educativa**

Un modelo de educación artística que sirve de referencia a la intervención educativa, y probablemente el más difundido, es aquél que plantea como objetivos primordiales: el desarrollo en los usuarios de destrezas manuales, el mayor dominio psicomotriz, y el desarrollo en la medida de lo posible de un cierto gusto estético. Esto no es extraño, porque ésta ha sido la tendencia de educación artística más extendida en todos los ámbitos de la escolarización. Ha sido así probablemente por influencia de la enseñanza académica tradicional del arte y por la necesidad social del sistema económico basado en la producción y el consumo para formar individuos con ciertas destrezas manuales aprovechables por la industria y un cierto gusto estético que despierte determinadas necesidades de consumo.

Queremos insistir en que esta forma de utilizar los medios artísticos y el resto de las producciones culturales puede tener su sentido en determinados momentos y contextos educativos. Los diferentes tipos de aprendizaje artístico pueden ser complementarios y no tienen porque ser excluyentes. Consideramos que en el marco de la reflexión y la teoría pedagógica se da a veces un excesivo tono doctrinal en determinadas orientaciones, no exentas de un cierto papanatismo hacia un supuesto modelo más *progresista*, más *innovador* y más relacionado con las tendencias internacionales. El equipo de profesionales, conocedores de su entorno, de sus posibilidades y sus limitaciones, es quien debe reflexionar y valorar las diferentes posibilidades que las teorías y los modelos proponen, y valorarán también la oportunidad o no de aplicarlos en una situación concreta. Aquí solo pretendemos dar a conocer algunos de estos otros modelos y reflexiones sobre el desarrollo y aprendizaje artístico.

En cada momento histórico, las orientaciones educativas y de intervención sociocultural en general atienden a concepciones culturales predominantes en un determinado contexto: a la promoción de valores sociales y éticos, a la situación política y económica, a las tendencias educativas predominantes y, para el caso concreto de los educadores de arte, a las propias tendencias artísticas y estéticas que se toman como referencia. Muchas de estas determinaciones permanecen ocultas para el educador, y con mucha frecuencia se aplican formas de trabajar sin conocer conscientemente cuales de estas determinaciones llevan consigo cada modelo.

Por esta razón queremos ahora señalar algunos de los distintos modelos de educación artística que influyen también el trabajo socioeducativo. En este sentido Eisner (1995), un experto en educación artística, señalaba una oscilación entre los expertos en educación y aprendizaje de las artes entre dos tipos generales de justificación para la enseñanza del arte: las esencialistas y las contextualistas. Los seguidores de las corrientes esencialistas consideran que el arte aporta un tipo de experiencia peculiar vinculada a la expresión, la representación y la sensibilidad y, por tanto, promueve en el individuo y/o en el grupo una serie de conocimientos, emociones y de experiencias que otras disciplinas o áreas de conocimiento no generan. Lo que se aprende a través de la experiencia artística (ya sea en su dimensión creativa o en su dimensión interpretativa) no puede asimilarse a través de otras disciplinas. Por tanto desde esta visión se apoyaría el valor del arte como ámbito de conocimiento en sí mismo, independientemente de la posible contribución al aprendizaje en otras áreas o a otras finalidades educativas. En contraposición, las corrientes contextualistas dedican mucha atención a todo lo que se puede aprender de forma colateral a través del arte. Los fines y medios del aprendizaje artístico estarán supeditados al contexto y necesidades del grupo educativo; por ejemplo el desarrollo instrumental para otras áreas consideradas prioritarias, o para la futura incorporación al mundo laboral, o como actividad para fomentar la autoestima o para dotar a un grupo de una experiencia que les permita una mayor colaboración e integración social.

Esta divergencia quizá haya servido a Eisner y otros autores para ordenar las corrientes de justificación para la educación artística. Nosotros consideramos que en la planificación y la intervención educativa y social se intentan conjugar tanto las necesidades más acuciantes de los educandos o usuarios como los ámbitos de desarrollo y aprendizaje que el arte puede proporcionar. En la práctica socioeducativa, los educadores pueden hacer confluir las posibilidades que ofrecen las artes con necesidades y potencialidades de los respectivos colectivos. Se rescatan las metodologías y recursos propios de los diferentes lenguajes y prácticas artísticas atendiendo a las necesidades y potencialidades de los colectivos, que por otra parte sólo pueden determinarse en relación con un conjunto de factores relativos a una cultura y en un contexto social determinado.

Para intentar aclarar algo más la situación diremos que probablemente en los contextos más formales de la escolarización puede ser más adecuado el desarrollo de proyectos con una presencia de contenidos artísticos mayor o más específicos del arte, de la teoría e historia del arte, de la estética, de la cultura visual, etc. En cambio, el educador social, por ejemplo, estaría más cerca de las posturas contextualistas. Al margen de que el profesional considere que es más o menos importante en la formación humana saber Arte, el encargo social que recibe no es enseñar a pintar, ni la vida y la obra de artistas famosos, ni procedimientos artísticos. Lo que se le pide es que mejore la situación individual y social de los individuos de un grupo. A través de talleres de arte el educador puede trabajar hábitos relacionales, como saber escuchar o aceptar opiniones diferentes o maneras alternativas de trabajar; valores sociales como la solidaridad o la aceptación de lo diferente, el desarrollo de capacidades de expresión verbal y otras muchas capacidades cognitivas y sociales. Yo considero sin embargo que en las actuales circunstancias el encargo es muy parecido también para el profesor en contexto escolar.

En cualquier caso, consideramos que los modelos de aprendizaje y educación artística pueden proporcionar ideas y propuestas tanto para los docentes en contextos formales como para los educadores u otros trabajadores de la intervención social. Intentaremos sintetizar un pequeño mapa de orientaciones, por supuesto no exhaustivo y con explicaciones a grandes rasgos. Algunas precisiones metodológicas más: las denominaciones y la distinción entre las orientaciones es un tema muy controvertido en esta área de estudios; no es posible desarrollar aquí la distinción entre modelos según la referencia histórica y geográfica; y, finalmente, hablamos de tendencias de educación artística centrándonos especialmente en las referidas a las artes visuales, ya que sería

imposible hacer otra cosa en este texto introductorio. Aludiremos a algunos datos que sitúen las tendencias (Barragán, J.M.: 1997), y el orden en que se enuncian intenta conjugar las características primordiales de la orientación con un mínimo apunte sobre su aparición histórica. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la aparición de una nueva orientación no significa la desaparición de las anteriores, más bien da lugar a nuevas combinatorias entre diversos planteamientos.

Probablemente en nuestra cultura en general y en el entorno pedagógico en particular se dé por sobreentendido el valor educativo del arte, para pasar luego a olvidarse del tema, posiblemente o porque no se entienden real y profundamente los significados de esos valores o porque se consideren prioritarios otro tipo de ellos y en consecuencia de aprendizajes. Por esta razón, las diferentes orientaciones, tal como las hemos ordenado, aluden a las diversas posiciones a la hora de justificar el valor del arte para el desarrollo individual y social.

- *El modelo academicista o de desarrollo de destrezas instrumentales*, ya mencionado anteriormente, es probablemente el de mayor tradición en occidente. Ha incorporado una especial atención a la enseñanza del *dibujo*, como disciplina de la representación gráfica del mundo visible y como instrumento gráfico de proyectación, y a las diversas técnicas y procedimientos artísticos. Con frecuencia este modelo se complementaba con el estudio de la historia del arte, entendida básicamente como la recopilación de los movimientos y artistas considerados más relevantes.

- *El modelo autoexpresionista que promueve el desarrollo de la autoexpresión y la creatividad a través del arte*. Las dos guerras mundiales del siglo XX suponen, lógicamente, un acontecimiento muy trascendente para las teorías y prácticas de intervención social en general y educativa en particular, ya que todas las instituciones y teorías sociales entran de una u otra manera en crisis. A partir de la segunda mitad de siglo, se actualizan una gran cantidad de planteamientos teóricos críticos y propuestas de intervención social progresistas dirigidos a llamar la atención sobre el sentido de las *prácticas de intervención* (entre ellas la educación, la acción social, la salud, y el arte) en la sociedad y culturas del *mundo civilizado*. Por cierto un clima que ahora, a principios del siglo XXI, volvemos a vivir sin atrevernos a sacar consecuencias. Sintetizando en exceso diremos que el desarrollo de la orientación de educación para la creatividad y autoexpresión es una manifestación más una situación histórica e ideológica que incluye: la expansión de los planteamientos de las aspiraciones de la renovación pedagógica que se ha dado en llamar *Nueva Educación, Escuela nueva*, y posteriormente *Pedagogía Crítica*: los avances psicológicos en la comprensión de los procesos de pensamiento, emoción y conducta de los individuos (especialmente el psicoanálisis, las corrientes psicodinámicas y humanistas), y la evolución del concepto de arte y movimientos artísticos vinculados a la *expresión del individuo*. Se produce un renovado interés por la educación artística y estética que se integra dentro de este movimiento más general de preocupación por las cuestiones educativas y de acción social que recuperan la subjetividad, el mundo emocional y la identidad grupal y comunitaria del sujeto. Esta corriente también dio lugar, inicialmente en Inglaterra, a la utilización terapéutica del arte de una manera intencional y organizada institucionalmente (Dalley, T. 1987). Esta orientación de educación artística, ahora conocida como autoexpresionista, y con frecuencia desestimada por ingenuista, marca una época en esta historia por sus preocupaciones por el desarrollo individual y social de los individuos y por la propuesta a organizar la educación estética para todos los individuos sin excepción. Muchos autores son ya referentes: Binet, Decroy, Dewey, Montessori, Cousinet, Ferriere, Lovvenfeld, por ejemplo, han contribuido a la formación de la teoría y la práctica de este movimiento.

Así pues, la idea central de esta tendencia es la consideración de la educación artística como instrumento óptimo para el desarrollo del individuo como persona. Autores de

los más diversos campos han defendido esta tesis, haciendo hincapié en los diferentes aspectos que la educación artística puede contribuir a desarrollar: la autoexpresión, la creatividad, la percepción, la personalidad, etc. Las actividades personales de carácter artístico son consideradas idóneas para satisfacer las necesidades del individuo y al mismo tiempo son un medio para que éste tome contacto con el entorno que le envuelve.

- *El desarrollo de la alfabetización visual o del lenguaje visual.* Los tiempos siguieron cambiando y con el paso de los años parece que ya no se tiene tan presente la crisis cultural puesta de manifiesto por las guerras mundiales. La expansión de los medios audiovisuales y las ahora llamadas TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en los años setenta, es ya un hecho. La tendencia para la educación artística autoexpresiva creativa fue siendo sustituida por un modelo más orientado hacia los aspectos comunicativos de las imágenes, relacionados con los avances de lo que se empieza a conocer como el mundo de la imagen. El desarrollo de la semiótica y la aplicación a la imagen visual de los planteamientos lingüísticos da lugar al nombre metafórico de *alfabetización visual*, corriente que tiene como principal foco de expansión Italia (Irsae Piamont, 1994, Lazotti, L., 1983). Es el fin primordial del nuevo modelo de educación artística. Era evidente que los ámbitos audiovisuales, con especial preponderancia de la publicidad, lograban impactar y transmitir con eficacia el contenido de sus mensajes. Emergía como evidente la necesidad educativa de comprender los diversos lenguajes, que la teoría de la comunicación y la semiótica se aplicarían a desentrañar. La Educación Visual consiguió desplazar a la tradicional educación artística. El arte, y la experiencia artística, deja de ser el centro de los contenidos que ahora se organizan en torno a la imagen y la comunicación visual. Las obras artísticas son en gran medida substituidas por el cómic, el diseño, la fotografía y los audiovisuales. Además, no sólo se trataba de aprender a producir imágenes (también el término creación se desplaza), sino que el énfasis está en aprender a leer esas imágenes. El problema es que el modelo analítico que se utiliza fragmenta la imagen en los elementos que la constituyen. Se considera que un aprendizaje sistematizado en torno a los elementos formales (línea, punto, textura, plano, color, luz, etc.) permite el análisis de la imagen como si de un texto se tratara. El problema obviamente es que la imagen visual en primer lugar no funciona como un texto escrito, y en segundo lugar una imagen es mucho más que un plano formal. Los referentes teóricos son ahora las teorías de la percepción y las leyes de la gestalt, los elementos básicos del lenguaje visual y plástico. La morfología y la sintaxis de la imagen visual proporcionaban las claves para analizar la imagen visual, fuese o no imagen artística. La reforma educativa de los noventa en nuestro país adoptaría básicamente este enfoque de la educación visual y plástica (lo de plástica es otra historia que contaremos en otra oportunidad).

- *Educación artística como disciplina.* Aproximadamente en el mismo tiempo (años setenta y ochenta) que se consolida en Europa la idea de una educación artística, centrada en la idea del aprendizaje de un lenguaje visual (paralelo de alguna manera a la ideas de un lenguaje verbal), se desarrolla en EEUU una tendencia conocida como Educación Artística Basada en las Disciplinas (DBAE, *Discipline-based Art Education*, estudios promovidos por el Getty Center). Elliot W. Eisner (1972, 2002), recuperando a muchos de los autores fundamentales de la educación y la teorías sobre arte y cultura (Arheim, R., Goodman, Langer, Broudy, Chapman, Gardner, etc.), promueve un movimiento que propugnaba una mayor atención a la planificación y secuenciación de los contenidos del área artística, de manera que los contenidos y los aprendizajes, muy claramente referidos a las obras de arte, especialmente modernas (como se le ha criticado frecuentemente), se organizaran de acuerdo con las cuatro disciplinas básicas en Arte: la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la producción en el taller. Esta orientación, incorporando en la planificación actividades que relacionan todos los ámbitos de

las artes visuales, rescata de nuevo el interés educativo del arte como experiencia peculiar y necesaria para el desarrollo individual y social de la persona, pero incorpora la necesidad de un currículo bien organizado para no caer en el ingenuismo espontaneista de los expresionistas de los años cincuenta. Una buena parte de los argumentos sobre el valor educativo de la experiencia artística que vamos trabajando en este artículo se deben en buena parte a Eisner y Gardner, aunque sumamos también muy especialmente las aportaciones de los autores que han hablado de la necesidad de comprensión de la cultura visual como énfasis educativo actual.

Esta orientación ha sido cuestionada en los últimos tiempos, sobre todo por los autores que desde un marco de pensamiento postmoderno han criticado las limitaciones de la propuesta de Eisner, que, según estos autores críticos, mantiene una visión del arte individualista, etnocéntrica, elitista, de «Alta cultura» en exclusividad, es decir una *visión moderna*, en el sentido de Modernidad como período ya superado, según las críticas postmodernas que luego veremos. Desde estas nuevas posiciones se prefiere hablar de cultura visual, es decir, por aquellos que consideran que sólo se tienen en cuenta educativamente los objetos considerados «Arte», y que éstos sólo representan una determinada selección cultural de la considerada «alta cultura».

- *Educación artística postmoderna y educación para la comprensión de la cultura visual.* Más recientemente se ha promovido una nueva propuesta de educación artística, bajo la influencia del pensamiento postmoderno. Especialmente la vienen desarrollando autores norteamericanos (Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P., 2003), y también en el contexto académico de nuestro país (Hernández, F., 2000). Esta orientación se relaciona muy especialmente con la idea de dejar de centrar los aprendizajes en torno al Arte, como un fenómeno ligado a un tipo privilegiado de producción cultural considerado de «Alta cultura», y centrar la atención en la producción de significado de cualquier individuo o grupo (de ahí el término que hemos sumado a experiencia artística: *producciones culturales*), esto es la «cultura popular» y la «cultura visual» en sentido amplio. De esta forma los objetivos educativos se ocupan básicamente del análisis crítico de los significados sociales y culturales que se transmiten en relación con el contexto real. Se abordan problemáticas señaladas por los llamados *estudios culturales*, y en educación artística se concretan en una especial atención a los problemas de representación y de interpretación de producciones culturales (que no sólo Arte) relacionados con las representaciones de la mujer, los roles sociales, los estereotipos, el multiculturalismo, los fenómenos de la globalización vinculados a las TIC, etc.

Así, la revisión de las artes visuales desde la educación, contribuye también a la formación de identidades de los educandos, individualmente y en grupo. La idea de cultura visual implica centrarse en cualquier tipo de artefacto que cumpla dos condiciones: primera, que sea prioritariamente visual (aunque muchas veces las imágenes se presentan indisolublemente unidas a elementos sonoros, verbales, gestos y lenguajes corporales, etc.); y segunda, que sea constitutivo de actitudes, valores y creencias, por tanto, de contenido cultural. Por consiguiente, los aprendizajes en educación artística se despliegan sobre un inmenso territorio que va más allá de los objetos reconocidos como Arte, tales como el arte de la calle, mobiliario urbano, la moda, la decoración, la iconografía de las revistas infantiles y juveniles, la cultura material (el significado cultural de los objetos para un grupo), etc. Así lo recordaba Marín, R. (2003) con cierta ironía. Lo fundamental es que esas imágenes y artefactos tienen que ser interpretados y comprendidos en sus contextos históricos, sociales y políticos: ¿en qué condiciones sociales han surgido y se han difundido?, ¿cómo han llegado hasta nosotros y cómo afectan a nuestra vida cotidiana? Al fin y al cabo, el interés prioritario no está tanto en esos artefactos visuales por sí mismos, sino en su condición de mediadores de valores culturales.