

Encuentros y desencuentros pedagógicos en la educación artística. Meetings and cashes pedagogical of the artistic education

SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS

Ricercatrice di Arte e Letteratura – Università di Malaga

Corresponding author: sfernandezingles@uma.es

Abstract. The present work analyses the effort made by different National and international Organizations united in the common front for the artistic improvement, its progress and repercussions on the teaching of the different levels of education. For many decades, the European Parliament works in the context of the educational action raising the values 'flag like peace, harmony and tolerance to make it to a fair-est society. The Parliament considers that the artistic education is a good path as a social inclusion's accelerator and a instrument supplier necessary to work on other-ness, since increases creativity and, with that, the acquisition of abilities to innovation, very important for the European Union's competitiveness and development. Although Institutions and different Organizations have been providing many recommendations since the eighties of last century, the teaching field has barely transformed due to its complexity. It is intuited that this type of teaching promotes creativity, critical thinking and social and behavioral abilities, but what syllabus does the formal education need to follow and what pedagogical resources have to be adopted in order to develop these abilities? Maybe the answer comes from the visual culture field, but for this the future teaching education has to be of quality, as well as continued in time.

Keywords. artistic education, competences, human rights, visual culture, museums

Introducción

En una sociedad basada cada vez más en el conocimiento, la innovación es crítica para el bienestar y crecimiento futuros. Es necesario fomentar la adquisición de habilidades mediante el aprendizaje permanente, el entrenamiento continuo y el desarrollo simultáneo de tres conjuntos de habilidades: las técnicas, las de pensamiento y creatividad, y las sociales y de comportamiento. En la actualidad, los modelos a seguir para la innovación proceden de artistas, empresarios y científicos, por lo que se considera que la educación artística, empresarial y científica es el mejor vehículo para adquirirlas. Debido al desarrollo de hábitos mentales que trae consigo, la educación artística es la que ejerce mayor influencia en la adquisición de habilidades para la innovación (Winner *et al*, 2014, p.7).

Como es educación, en cada persona se debe verificar un proceso de maduración y aprendizaje que implica, desde las artes, el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad y la creatividad, orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación (Touriñán 2015, p.3). Aunque no debe quedar circunscrita al ámbito de la educación formal no puede quedar fuera de ella; por este motivo tenemos que preguntarnos: ¿Cuál es y cuál debe ser el lugar de las artes en el currículo de la educación formal? ¿Qué tipo de habilidades debemos esperar que desar-

rolle la educación artística y con qué tipo de pedagogía? ¿Es verdad que la educación artística fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades sociales y de comportamiento? Estas preguntas quizá encuentren respuesta en las medidas adoptadas en la política educativa y cultural del Consejo de Europa a lo largo de las últimas décadas, aunque su adopción y resultados en los Estados miembros está aún por verificar.

1. Organismos internacionales y nacionales unidos en el frente común de la educación artística

La Comisión Europea está convencida de que la educación artística desempeña un importantísimo papel en la creación de competencias para la vida en los jóvenes del siglo XXI. Por este motivo, en 1995 encargó un proyecto centrado en cultura, creatividad y jóvenes (Estudio Robinson, 1999) para examinar la oferta de la educación artística en los centros educativos de los Estados miembros, así como la participación de artistas profesionales y la disponibilidad de actividades extracurriculares. El estudio concluyó que, a pesar de que todas las declaraciones nacionales de política sobre educación subrayaban rutinariamente la importancia de la dimensión cultural y la necesidad de promover las capacidades artísticas y creativas de los jóvenes, en la práctica, tanto el estatus como la oferta de educación artística, tienen bastante menos relevancia. Aunque la educación artística tiene que ver con numerosas disciplinas, las adoptadas en los sistemas curriculares se circunscribían a Educación Plástica (arte) y Música. No obstante que en la mayoría de los sistemas nacionales las artes eran obligatorias en Educación Primaria y durante los dos o tres primeros años de Educación Secundaria, después de esta etapa, y de forma casi universal, las artes terminaban siendo optativas. En todos los casos estudiados ocupaban una posición inferior a la de Matemáticas y Ciencias e, incluso, en algunos países, se redujo la proporción de educación artística en el currículo en favor de materias consideradas más relevantes para el éxito económico o académico.

Es un informe de hace dos décadas, pero poco ha cambiado el panorama educativo a pesar de la pretensión de adaptar numerosos proyectos, estudios y recomendaciones a la realidad socioeducativa de los diferentes países que integran la Unión Europea.

Una de estas recomendaciones son las extraídas de la UNESCO, quien pide garantizar la enseñanza artística en la educación de todos los niños y niñas, desde la guardería hasta el último año de la enseñanza secundaria. Considera que el arte es un acelerador de la inclusión social y de la tolerancia en una sociedad multicultural como es la nuestra, y que su aprendizaje participa en la construcción de sociedades prósperas y pacíficas. Por este motivo, anima a sus Estados miembros a sostenerla en la escuela desde los primeros años de infancia y a lo largo de la vida.

La UNESCO (de cuyas recomendaciones emanan algunos currículos en materia artística que no terminan de adaptarse al panorama educativo de cada Estado miembro) en el Foro Mundial de Educación del año 2000, declaró que para conseguir una educación de calidad deben darse un gran número de factores. El aprendizaje *de y a través de* las artes (educación artística y artes en la educación) puede potenciar como mínimo cuatro de estos elementos: el aprendizaje activo, un plan de estudios adaptado al entorno que despierte interés y entusiasmo en las personas que aprenden, el respeto y el compromiso con las comunidades y culturas locales, y la presencia de docentes formados y motivados. Sigue en plena actualidad.

Dos años más tarde, en el Foro de Barcelona (2002), el Consejo Europeo estableció por primera vez un marco sólido de referencia para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación, basado en objetivos comunes y encaminado ante todo a apoyar la mejora de los sistemas nacionales mediante la creación de instrumentos complementarios a escala de la Unión Europea, el aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas a través del método abierto de coordinación.

1.1 Luz de papel o la primera Hoja de Ruta para la educación artística

En 2006, la UNESCO organizó en Lisboa la I Conferencia Mundial para el desarrollo de la Educación Artística. Esta conferencia impulsó un estudio global sobre el impacto de las artes en educación y una Hoja de Ruta para la educación artística, cuya pretensión era la de servir de apoyo y de guía para fortalecerla. En ella se afirma que la educación artística ayuda a hacer respetar el derecho humano a la educación y a la participación cultural, a desarrollar las capacidades individuales, a mejorar la calidad de la educación y a promover la expresión de la diversidad cultural. Una de las estrategias adoptadas tiene que ver con proporcionar a artistas y docentes el acceso al material y a la formación necesaria para fomentar su creatividad en la enseñanza y asegurarla en el aprendizaje. Según estas directrices, se debe verificar una colaboración entre artistas y docentes en contextos educativos para que estos últimos sean sensibles a los valores y cualidades de los primeros. Para ello es necesario que el docente: aprecie las artes; adquiera competencias; posea conocimientos sobre cómo producir obras de arte, interpretarlas, analizarlas y evaluarlas, tanto contemporáneas como de otros periodos y culturas, y sea capaz de integrarlas en la enseñanza de otras asignaturas, especialmente en Primaria, sin alterar las propias asignaturas artísticas. En este sentido participa de las ideas de Eisner (2002), quien justifica los beneficios de la enseñanza de las artes para una educación integral. De esta forma, la UNESCO considera que su inclusión puede atenuar la sobrecarga curricular y promocionar una educación de calidad al tener como objetivo explícito el desarrollo cognitivo del discente.

Durante la presidencia austríaca en el Parlamento Europeo (2006), tuvo lugar la Conferencia Internacional sobre la *Promoción de la Educación Cultural en Europa*, precedida por una reunión de la Red Europea de Funcionarios que trabajan en el Área de la Educación Artística y Cultural; durante la conferencia surgió la idea de un glosario con el que sentar unas bases comunes para la definición de “educación cultural” y otros términos relacionados.

En 2007, la Comisión Europea, en el Marco estratégico de la UE para la cooperación en materia de educación y formación, señalaba la importancia de las competencias transversales como la sensibilidad y la creatividad. Al mismo tiempo, el Consejo de Europa proponía una Agenda Europea para la Cultura en la que reconocía el valor de la educación artística en el desarrollo de la creatividad, recomendando fomentar “la educación artística y la participación activa en actividades culturales con objeto de desarrollar la creatividad y la innovación”.

A la resolución le siguió un Plan de Trabajo en Materia de Cultura (Consejo de la Unión Europea, 2008-2010) y la introducción de un nuevo método abierto de coordinación (MAC), creando un grupo de trabajo sobre las sinergias entre cultura y educación

con el objetivo de promover la competencia clave de la “conciencia y expresión culturales”. El grupo de trabajo tenía como mandato validar las buenas prácticas y formular recomendaciones sobre nuevas iniciativas para promover la cooperación entre cultura y educación (incluida la educación artística) en los Estados miembros, y proclamó 2009 como Año Internacional de la Creatividad y la Innovación. El objeto de esta iniciativa fue promover la creatividad y la innovación como competencias clave para todos por medio del aprendizaje permanente. El reto consiste, aún hoy, en crear un entorno favorable a todas sus formas, ya sean artísticas, culturales, sociales o tecnológicas, y favorecer la utilización práctica de los conocimientos y las ideas.

En 2008 el Parlamento Europeo llegó a un consenso para coordinar las enseñanzas artísticas y evitar la diversidad de modelos dentro de la Comunidad. Habiendo sido proclamado Año Internacional del Diálogo Intercultural, el Consejo Europeo editó un Libro Blanco, en el que ofrece un enfoque intercultural para gestionar la diversidad cultural. En él fueron identificadas las organizaciones educativas (incluidos museos, lugares de patrimonio, guarderías y centros educativos) que tienen potencial para respaldar el intercambio intercultural, el aprendizaje y el diálogo a través del arte y las actividades culturales. Un año más tarde, en marzo de 2009, aprobó una resolución sobre estudios artísticos haciendo una serie de recomendaciones, entre las que cabe destacar la obligatoriedad de la educación artística en todos los niveles educativos y el uso de los recursos que proporcionan las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información por parte de la educación artística. Incluye un tercer punto muy importante, ya señalado con anterioridad: la enseñanza de la historia del arte debe ir acompañada de encuentros con artistas y de visitas a lugares emblemáticos relacionados con la cultura. Paralelamente, la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) publicaba un informe europeo (Eurydice) comparativo de la oferta y el modo en cómo se imparte la educación artística y cultural en los currículos de treinta países europeos.

1.2 El papel de las artes en la educación

La UNESCO publicó un estudio global sobre el papel de las artes en la educación, desarrollado en colaboración con el Australian Council for the Arts y la International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA). Llevado a cabo por un equipo internacional liderado por Anne Bamford (2006-2009), tras una encuesta realizada en 2004 en 35 países, realizó un esquema general de los diferentes programas artísticos y propuso una serie de recomendaciones para mejorarlos. Para avanzar en estas cuestiones, pedía una mayor supervisión y coordinación de la educación artística en el ámbito europeo, incluyendo la supervisión del impacto de la enseñanza artística en las competencias de los estudiantes de la Unión Europea.

El evento que sin duda marcó la importancia de la educación artística fue la II Conferencia Mundial sobre Educación Artística, que tuvo lugar en Seúl (2010). Volvió a poner de manifiesto que la educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos para satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez; un mundo caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por otra, por injusticias socia-

les y culturales de difícil solución. Para sensibilizar a la comunidad internacional sobre la necesidad de la educación artística, la UNESCO proclamó la cuarta semana de mayo como Semana Internacional de la Educación Artística, instando a presentar proyectos concretos de educación artística y buenas prácticas que “fortalezcan la cooperación entre los actores principales de la educación artística promoviendo la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social” (UNESCO, 2012).

En 2013, el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea pusieron en marcha el Programa Europa Creativa (2014-2020). Los objetivos generales fueron, en primer lugar, salvaguardar, desarrollar y promover la diversidad cultural y lingüística europea y el patrimonio cultural europeo; y, en segundo lugar, reforzar la competitividad de los sectores cultural y creativo europeos, en particular el sector audiovisual, con vistas a potenciar un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. En el año 2016 las inversiones fueron dirigidas a: 1., promover la movilidad transnacional de artistas y profesionales y la circulación de las obras culturales y creativas, con el fin de favorecer el intercambio cultural, el diálogo intercultural, la comprensión de la diversidad cultural y la inclusión social transnacional; 2., reforzar la *Audience development* como instrumento para estimular el interés en relación a la producción artística y al patrimonio cultural europeo y mejorar su acceso; 2., ayudar a los operadores culturales a adquirir nuevas habilidades e internacionalizar sus carreras, generando nuevas oportunidades profesionales y creando las condiciones necesarias para facilitar una mayor circulación de las obras culturales y creativas que estimulen el **networking internacional**.

En 2016, la OCDE realizó un informe donde analiza las reformas educativas adoptadas en los últimos siete años. Con ello pretende facilitar a los responsables políticos la toma de decisiones sobre la adopción de reformas desde la perspectiva que permite el estudio comparado de las mejoras introducidas en educación. Para ello han sido analizadas distintas experiencias, orientaciones y estrategias de diferentes países en la consideración que puedan ser una vía que facilite o posibilite futuros cambios.

El Consejo de Europa recogía en el Compendio de Políticas y Tendencias Culturales en Europa (2016) datos y tendencias básicas sobre las políticas culturales en Europa. Se trata de un proyecto transnacional promovido, desde el año 1998, por el Consejo de Europa en asociación con el *European Institute for Comparative Cultural Research* (ERICarts). Para su realización cuenta con la colaboración de investigadores independientes en políticas culturales, ONG y gobiernos nacionales. El capítulo VIII está dedicado al fomento de la creatividad y la participación, tratando puntos tan importantes como: el apoyo a los artistas y otros trabajadores creativos; el consumo y la participación cultural; el arte amateur, las asociaciones culturales e iniciativas civiles, y la educación artística y cultural. En este último punto analiza el panorama institucional, las artes en la escuela (*curricula*), la educación intercultural, la educación artística superior y la Formación Profesional y, por último, la educación artística y cultural extraescolar básica (conservatorios y escuelas de música y danza, educación al patrimonio cultural, etc.).

2. Contradicciones y responsabilidad de la educación artística

Hemos visto resoluciones, informes, proyectos, foros, etc. dirigidos a potenciar, valorar y trabajar por una acción educativa de calidad en el ámbito de la cultura artística. Estoy convencida de que, para comprender y asumir el verdadero significado del nuevo concepto de educación artística, para actualizarnos y poner en marcha los objetivos marcados en las conferencias de Lisboa y Seúl, es necesario formar de manera creativa a los docentes, de cualquier nivel y área. Es la única manera de que puedan convertirse, a su vez, en formadores creativos, en transmisores de “la creatividad, la sensibilización sobre el patrimonio y la diversidad cultural, y el desarrollo de la expresión individual” (Eurydice, 2009, p.80). Para ello, el profesorado de materias artísticas es fundamental para desarrollar las competencias creativas del alumnado y los jóvenes. Su formación constituye un elemento esencial en la modernización de los sistemas de enseñanza y formación europeos (Consejo de la Unión Europea, 2007). Así pues, es importante analizar el perfil y la formación de quienes tienen a su cargo la enseñanza de las materias artísticas, para que, partiendo de ellos, de su área, se irradie al resto.

Existe un problema de base: la educación artística (en sus diferentes áreas) ocupa un valor marginal en el currículo, no solo español, sino de gran parte de los países europeos. Se sitúa dentro de él partiendo de dos concepciones: una primera, agrupada en un área integrada dentro del currículo considerándola interrelacionada, y una segunda, tratando cada materia de forma independiente. Por otra parte, es notorio el tiempo dedicado a esta disciplina, muy por debajo a la enseñanza de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Idiomas y Educación Física.

Teniendo en cuenta todo esto, hay que preguntarse por el lugar que ocupa la educación artística en la formación de una persona plenamente desarrollada. Es muy interesante la respuesta que Arnheim da a esta cuestión. Según este historiador del arte y psicólogo, el arte debería ser una de las tres áreas de aprendizaje para dotar al alumnado de habilidades básicas que le permitan afrontar todas las ramas del currículum: la filosofía, que instruye en lógica, epistemología y ética; el aprendizaje visual, a través del cual el alumnado aprende a trabajar los fenómenos visuales que le permiten organizar el pensamiento; y el aprendizaje lingüístico, que capacita para comunicar los frutos del pensamiento. Cada área de estudio interacciona con las demás y se organiza como un sistema de experiencia y sabiduría humanas, al que se llega gradualmente a lo largo de los años de escuela, porque se necesita tiempo para desarrollarlas en áreas de competencia que cultivan destrezas y logros concretos (Arnheim, 1993, pp.89-91). Es evidente que la propuesta curricular de Arnheim es del todo ideal en estos tiempos; tiempos en los que aparentemente la prioridad está en dar salida a Graduados conformes, dispuestos a mantener un sistema en el que priman como modelo las habilidades que conducen a la competitividad extrema y no al desarrollo del potencial humano, fruto de pensadores críticos.

Resulta algo paradójica no solo la situación sino la percepción que la sociedad tiene de la educación artística, teniendo en cuenta el peso que el Parlamento Europeo le ha conferido desde décadas atrás. Recordemos que es una disciplina amparada y defendida por la UNESCO, materializada en la creación de la primera Cátedra en el área de Educación Artística en la Universidad de Queen's, Canadá (2007). La razón de su creación

se basó entonces en el valor de las artes para la educación, tanto como componente de la cultura humana como un instrumento que permite alcanzar metas de aprendizaje. Consideró que el acercamiento a las artes desde la escuela – mediante una organización artística profesional o desde un programa cultural comunitario – desarrolla y potencia el espíritu crítico, la creatividad, la imaginación, la capacidad de expresión, la confianza y la autoconfianza. Y lo que es más importante: reconoce el potencial de la educación artística y la creatividad para mejorar la cohesión social y para promover la cultura de paz. Aun así, insisto, pocas cosas han cambiado.

3. El valor de las competencias para un mundo globalizado

Teniendo en cuenta que la competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (DeSeCo, 2003), ¿es cierto que la educación artística permite adquirir las competencias necesarias para que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional y se ajuste a las demandas de un mundo globalizado?

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través del Fondo Prioritario de su Secretario General, y con el apoyo de la Fundación Stiftung Mercator y del Ministerio de Educación de Francia, encargó un estudio cuyo informe ha sido publicado con el título *¿El arte por el arte?* (Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2014). Se trata de un análisis del corpus de conocimiento empírico sobre la influencia de la educación artística en el desarrollo de las habilidades técnicas (contenido y conocimiento procedimental), de pensamiento y creatividad (cuestionamiento de ideas, búsqueda de problemas, comprensión de los límites del conocimiento, realización de conexiones, imaginación) y sociales y de comportamiento (persistencia, autoestima, colaboración, comunicación). Este informe pone de manifiesto que, aunque siempre se ha relacionado la educación artística con la creatividad, la investigación sobre educación multiartística no ha demostrado que ésta ejerza una influencia causal en la creatividad y en la capacidad de resolver problemas por parte del alumnado, pues todo depende de la calidad de la enseñanza de cualquier materia, no necesariamente artística; es decir, depende de la creatividad y capacidad del profesorado. De la misma forma, no existe ningún estudio empírico que relacione educación artística y desarrollo del espíritu crítico, si bien es cierto que un buen maestro de arte visual promueve la reflexión y la metacognición. Aun así, otras ramas de la educación artística pueden llegar a lo mismo siempre y cuando fomenten la evaluación entre el alumnado de sus propias obras y las de sus compañeros, y hablen del proceso de trabajo (Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, 2013). Y es válido para cualquier materia curricular.

Esto es muy importante en un momento de convulsión en el que se teoriza desde diversos flancos sobre el significado y los fines de la acción educativa. Y lo es porque considero – como mucho otros – que la línea que debemos seguir en la enseñanza y la comunicación del arte es su defensa como algo más que una actividad que genera placer visual, una moda o una forma mercantilista de aumentar los ingresos de los países receptores del turismo cultural. La Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa recoge la necesidad de adquirir desde edades tempranas competencias transver-

sales (como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar) y actitudes clave (como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio), competencias adquiribles desde la educación artística. Sabemos que el arte es una actividad intelectual en la que los procesos mentales son los verdaderos artífices del acto creativo; es parte de la vida del hombre desde la Prehistoria; es comunicación y expresión, cultura y pensamiento creativo. La educación en cualquier disciplina debe conducir al alumnado al incremento de sus capacidades intelectuales a través del propósito educativo de enseñar a pensar y no qué pensar; una de las competencias en el ámbito escolar es el desarrollo de la educación artística que debe estar basada en las estructuras del conocimiento intelectual, desarrollando aquellas capacidades que les son propias (Dewey, citado en Aguirre, 2005:160). Por consiguiente, la educación ha de encargarse de la enseñanza-aprendizaje de las manifestaciones creativas del ser humano.

4. Educación artística, democracia y derechos humanos

Arnheim se preguntaba sobre si el arte puede enseñarse. Para él, la producción y la apreciación de las obras de arte es una cuestión de intuición y es su cultivo la principal aportación que hace a la mente humana. Por este motivo, el docente debe ser muy cuidadoso a la hora de presentar conocimientos al alumnado, ya que “el crecimiento de la mente del joven es cuanto menos un proceso delicado, fácilmente perturbable por la presentación de conocimientos inadecuados en el momento menos conveniente” (1993, p.95).

El Decreto legislativo “Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, legge 13 luglio 2015, D.107”, revela la necesidad de buscar la sinergia entre los diferentes lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías de insertar como componentes del curriculum, también vertical. Denominados “temas de la creatividad” (área musical – coral, artístico-performativa, visivo y lingüístico-creativa) han sido englobadas en el “Plan de las artes” adoptando medidas relativas a la realización de un modelo organizativo flexible e innovativo, con laboratorios permanentes de práctica, investigación y experimentación del arte en colaboración con el museo, institutos y lugares de cultura. Estas prácticas didácticas artísticas e histórico-artísticas miran a conocer, valorizar, promocionar el *made in Italy* material e inmaterial mediante el aprendizaje, además de individuar el talento desde la didáctica orientativa.

Sobre el papel, este plan, se acerca a los cuatro elementos propuestos en el Foro Mundial de la Educación (2000) que hemos visto anteriormente: el aprendizaje activo; un plan de estudios adaptado al ambiente que despierte el interés y el entusiasmo en las personas que aprenden; el respeto y la responsabilidad con las comunidades y culturas locales, y la presencia de docentes formados y motivados. Esto es una educación artística del siglo XXI, un siglo cargado de objetos de los que interesa los códigos sociales y no su carácter estético, pero que debemos aprender a descifrar. La cuestión es si la preparación –y la motivación –de los docentes es suficiente y de calidad. ¿Cómo se forman los futuros maestros y maestras en el área de la creatividad y de la innovación cuando en muchas facultades no existe la especialidad en educación plástica y en otras ni siquiera un departamento centrado en la formación visual, musical y corporal donde ejercitar la creatividad y la innovación didáctica?

No estoy en desacuerdo con la Ley 107 italiana, como tampoco lo estoy totalmente con la española Ley Orgánica 8/2013 para la calidad educativa (siempre mejorable), en sus fundamentos muy parecidas. Ambas recogen la necesidad de adquirir y desarrollarr desde la escuela primaria no solo competencias transversales como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, sino actitudes clave como la autoestima y la confianza en los demás, el entusiasmo, la constancia y la aceptación de los cambios. Son todas competencias adquiribles desde la educación artística. Estas dos leyes educativas, similares en su diversidad, no tienen en cuenta qué tipo de educación artística necesita la escuela desde sus inicios para llegar a una formación estética y ética en la universidad, independientemente del camino escogido, más que muy genérica y demasiado circunscrita al área humanística, cada vez con menos carga curricular. Falta una dirección clara para un cuerpo docente al que hay que impregnar con un nuevo espíritu de comprensión hacia la necesidad de educar en la imagen, no solamente desde la educación artística en las artes figurativas en su vertiente práctica, o teórica con la historia del arte, sino partiendo sobre todo de los Estudios Visuales.

Gran parte de la juventud europea es indiferente a los males que asolan el mundo. Está tan acostumbrada a imágenes cinematográficas extremas que otras tan duras como el atentado del 11 de septiembre en Estados Unidos, el de Madrid en 2004, el desembarco de inmigrantes con niños muertos en las playas, los que acaban de salvarse de una bomba caída en el último hospital de Alepo, los ataques con gas nervioso, la matanza de inocentes referida al atentado de Manchester o la barcaza hundida en las costa de Libia (y el resto de sucesos que seguramente irán creciendo en barbarie en un futuro próximo), no las identifican como parte de la realidad; mucho menos llegan a comprenderla como el producto de una violencia directa masiva. Incluso están llegando a poner en duda, dejándose convencer por los negacionistas, que el genocidio de judíos, gitanos y homosexuales existió (como muchos otros genocidios en un pasado no tan remoto y en nuestro propio presente), poniendo en peligro la misma idea de democracia y el fundamento de los derechos humanos, ya pisoteados en las nuevas cámaras de gas en las que se ha convertido el mar Mediterráneo, como apunta Moni Ovadia. Es necesario trabajar desde las asignaturas Fundamentos del Arte y Educación Plástica Visual y Audiovisual todos estos temas y otros muchos.

Alguien dijo que es responsabilidad de los docentes darle sentido a lo que hacemos para que nuestros estudiantes encuentren sentido a lo que hacen. Muchos de estos temas expuestos más arriba están escritos en un código que las ideologías han hecho difícil de descifrar para comprenderlo; por eso hay que escuchar la narración de los que aún están aquí y de los que llegan, para que no esté contaminada por los medios de comunicación o por la historia. Porque la memoria es algo que pertenece a la ciudadanía, no a los libros de historia ni al cine, a menudo repleto de estereotipos. Pero sin reciprocidad e intencionalidad de valerse de un poder simétrico que conduzca a la capacidad de dialogar, poco se puede hacer; por este motivo es tan necesario el ejercicio de la interculturalidad desde el arte.

5. ¿"Qué" educación artística? La cultura visual como pedagogía del arte

Sabemos que la cultura visual articula nuestra existencia y, aunque puede ser un estímulo intelectual y emocional que construye la vida social y media en la comunicación de ideas en diferentes contextos sociales (Mirzoeff, 2003; Freedman, 2006; Marín, 2013), contribuye a que el valor de las cosas termine siendo un producto social recabado por los poderes políticos y económicos que modelan la mente de los individuos (Acaso y Nuere, 2005; Escaño y Villalba, 2009; Acaso, 2010). De ahí que sea necesario el reconocimiento, también por parte de la educación formal, de que la educación artística tiene que estar orientada hacia la comprensión de la imagen como transmisora de valores y de cambio sociales (Freedman, 2006).

Aunque es importante entender que el objetivo fundamental del arte como disciplina es el desarrollo de la experiencia artística, entendida de manera global – es decir, atendiendo a su vertiente creativa y productiva y a su dimensión apreciativa e interpretativa – es fundamental comprender que la educación artística que necesitamos ha de estar viva, vinculada a un contexto espacio-temporal (Freedman y Hernández, 1998), con una finalidad constructiva social e individual que integre el hecho artístico en el hecho cultural (Bamford, 2009; Regis, 2010), función esencial por contribuir al desarrollo social al otorgar su forma y una parte de su significado. Una educación artística que encuentra su pedagogía en una cultura visual y su didáctica en una historia de las imágenes. Y esto es así porque, según Bastide, (1977-1997, p.190):

“El arte modifica la sensibilidad del hombre, crea en él un concepto del mundo determinado, define un comportamiento determinado, moldea su alma, y esta alma, una vez transformada en lo hondo, impondrá afuera un estilo de vida, una “estetización” del medio físico y social en el que vive”.

En *Introducción a la cultura visual*, Nicholas Mirzoeff sostiene que, la cultura visual, es “una táctica para estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la vida cotidiana posmoderna desde la perspectiva del consumidor, más que la del productor.” (Mirzoeff, 1999, p.20) El hombre moderno es un gran consumidor de imágenes; ningún hecho global escapa hoy a la etiqueta de histórico y es devorado por una sociedad cada vez más ávida de imágenes, de aquí y ahora, que le ayuden a situarse en uno de los mundos construidos desde las nuevas tecnologías. Esa visualización continua lleva a comprender y a mostrar el mundo de una forma nueva, en el que las relaciones entre el sujeto que mira (el espectador) y el objeto mirado (la imagen visual) llevan a cambiar el tejido social y los fenómenos culturales y, por tanto, la manera de enunciar las experiencias estéticas. Y es que, en definitiva, «La cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia» (Mirzoeff, 2003).

En ese afán continuo de visualizar la existencia, hoy nos parece muy lejano el impacto mediático que alcanzaron imágenes como las de la Guerra de Irak, o el ya mencionado atentado a las Torres Gemelas de Nueva York, en los años de transición de los siglos XX al XXI – vistas con anterioridad solo a través de la imaginación de los cineastas y en ese momento casi como un simulacro-. Sensibles a esa visualización de la existencia, algunos investigadores del campo de la comunicación visual y de la historia del arte, representa-

dos por Nicholas Mirzoeff y W.J.T. Mitchell, impulsaron un nuevo ámbito de estudio, el denominado Estudios Visuales. El objetivo es analizar las imágenes producidas por las prácticas visuales contemporáneas, las ofrecidas por los medios de comunicación y la difusión tecnológica y científica, no de productos artísticos sino de objetos o artefactos de los que interesan los códigos sociales y no su carácter estético.

Hay quienes han visto en los estudios visuales un complemento a la Historia del Arte o la Estética, e incluso un cambio en la forma de estudiar la primera desde el momento en que sustituyen el término “historia” por “cultura” y el de “arte” por lo “visual”. Ambas expresiones, cultura visual y estudios visuales, están presididos por una ambigüedad conceptual e indefinición, lo que lleva a utilizarlos indistintamente para aludir a los análisis centrados en la imagen. Esta falta de definición conceptual ya fue advertida por Mitchell (2002), quien declaró que después de diez años de estudios visuales no podía definir con claridad el campo de investigación que le compete, porque considera la cultura visual como un campo interdisciplinar, un lugar de convergencia y conversación a través de distintas áreas interdisciplinarias.

Lo que sí parece estar claro es que quizá la cultura visual desempeñe un papel cultural más amplio que el que pueda desempeñar la Historia del Arte. Si ésta encuadra los fenómenos artísticos en el contexto de la sociedad, con el intento de conservar la memoria, objetivarla y explicarla bajo la luz de la historia (Argan, 1974), la cultura visual la transforma en una teoría de imágenes utilizando algunos métodos de análisis usados por los historiadores del arte, aunque trascendiéndolos para encontrar nuevos elementos estéticos donde aquellos no han querido entrar (Moxey, 2003). Aun así, es muy importante tener en cuenta siempre que: primero, la información visual es procesada por cada persona de manera diferente en función de unas habilidades innatas, determinadas culturalmente o por su experiencia vital (Baxandal, 1972); y, segundo, que la visión está socializada y, por tanto, la realidad visual es una construcción social.

Ante la historia del arte, la cultura visual se muestra como una estructura fluida que se centra en la “historia de las imágenes” investidas de valor cultural, enfatizando el lado social de lo visual y el cotidiano proceso de mirar al otro y ser mirado por él. W.J.T Mitchell (1996) dice que las imágenes quieren ser tratadas como un lenguaje, tener sus mismos derechos, pero sin querer ser una historia de las imágenes ni ser elevadas al rango de una historia del arte. No quieren ser interpretadas, decodificadas, valoradas por intérpretes que piensen que toda imagen debe ser portadora de rasgos humanos, porque a veces no lo son. “Lo que en último término quieren las imágenes es ser preguntadas por lo que quieren, con el sobreentendido de que incluso puede no haber respuesta” (Mitchell, 1996, p.82). Las imágenes quieren ser vistas de manera individual como elementos que atraviesan infinidad de identidades, mediante el uso de estrategias intelectuales para liberar las prácticas visuales de toda mimesis (Jenks, 1995). En esta línea trabaja Norman Bryson (1991), quien quiere hacer de la historia del arte una práctica significativa para que sea en su lugar una historia de las imágenes. Para ello propone un doble objetivo: primar el significado cultural más allá del valor artístico y, segundo, sin eliminar los valores estéticos, considerar que el valor de una imagen procede no solo de sus características inherentes sino de la apreciación de su significado, por lo que cada imagen ayuda a estructurar el contexto social y cultural.

En este sentido, los docentes del área artística tienen una enorme responsabilidad. Si

por una parte han de tener la suficiente formación académica, intelectual, para afrontar el tema que nos ocupa, por otra es absolutamente necesaria una formación ética, límpida de miradas condicionantes para contar y ayudar a observar la historia que se desprende de las imágenes. Pero, ¿quién tiene la autoridad para contarla? ¿Dónde están las fuentes para hacerlo? Es muy fácil contextualizar las imágenes, pero hay que preguntarse por quién las ha hecho y por qué. Y en esto tienen mucho que decir los artistas desde su mirada crítica y creativa de la realidad, códigos que los docentes de EPVyA y de Historia del Arte tienen el deber de ayudar a descifrar. Artistas y docentes como agentes activos de la cultura. Entonces, solo así, tendrán sentido o razón de ser las cátedras y conferencias mundiales auspiciadas por la UNESCO.

6. El docente de arte y su misión

¿Para qué sirve la educación artística? ¿Solo para apreciar el arte o puede contribuir a un aprendizaje significativo del resto de las disciplinas? ¿Cómo debe ser enseñado, como disciplina por su valor intrínseco o por el conocimiento, habilidades y competencias que desarrolla?

¿Por qué a los ciudadanos les resulta tan utópico que el ejercicio de las artes pueda transformar la sociedad en otra más creativa, sensibilizada hacia la cultura y, en consecuencia, hacia los demás? ¿Sabemos que en nuestro derecho a la educación la cultura y las artes son elementos basilares para una formación integral que permite al individuo desarrollarse plenamente?

¿Los docentes transfieren estas reflexiones a los discentes? ¿Son conscientes de la cultura que privilegian cuando educan en esta disciplina? ¿Está preparado el docente para relativizar sus propias concepciones y se cuestiona a sí mismo para abrirse a una propuesta plural e intercultural y, en consecuencia, la mente de los alumnos? ¿O sigue transmitiendo sin empujarles a poner en discusión aquellas eternas verdades escritas en los libros?

Hasta hoy, o quizá aún hoy, muchos docentes del arte (que no de las artes) entienden esta materia –sobre todo el trabajo productivo– como aquella que ocupa un tiempo en el que realizar trabajos más o menos agradables que evidencien las competencias psicomotorias del alumnado, cosa que no todos tiene. El caso extremo lo encontramos en aquellos otros que obligan a aprender los movimientos artísticos inscritos en sus siglos de memoria, sin explicaciones válidas, olvidando que la división cronológica es un constructo de la historiografía del arte para hacer más ordenada la comprensión de los hechos histórico-artísticos, responsables del desarrollo del pensamiento que ha conducido a la transformación del mundo.

El currículum de la Historia del Arte en la enseñanza superior italiana (como en muchas otras) no prevee el estudio del arte actual, con la excusa de que “el hoy” todavía no es historia, y su acercamiento queda en manos de la iniciativa del profesorado y del tiempo disponible. De este modo, los estudiantes, grandes consumidores de imágenes, no comprenden el mundo real y eluden, porque se aburren, los discursos que hacen referencia a una comunidad en construcción, por ejemplo la europea que tiene como base una cultura común. A aquella forma obsoleta de entender la educación artística en las artes visuales se une la falta de tiempo real para trabajar contenidos y objetivos, además de

la escasa motivación no solo de los estudiantes sino también del docente. Por este motivo, resulta muy utópica la idea que toda la población de estudiantes alcancen el nivel de competencias requerido (por otra parte desconocidas por la mayor parte de la población interesada). Esto si pensáramos que se trata solo de ello, pero no es así: Arthur Efland (2004, p.21) sostiene que la obra de arte plástica es resultado humano complejo y apreciable, capaz de proporcionar conocimiento, experiencia estética y placer y ocasiones de encuentro que inviten a pensar sobre los problemas y las preocupaciones que golpean a la sociedad. De esta forma se aleja la idea del arte como algo exclusivamente emotivo y se acerca la de instrumento que puede desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y de las niñas. En realidad, aunque los objetivos curriculares parezcan claros la mayoría de las veces no se cumplen, si así fuera los procesos productivos e interpretativos deberían aparecer indisolubles porque “la interpretación de una obra de arte a menudo parte del conocimiento de ámbitos diferentes; los estudios artísticos pueden ser el centro de una concepción integrada de la educación general” (Efland, 2004, p.146).

7. Una nueva narrativa para la obra de arte

“La interpretación de una obra de arte a menudo parte del conocimiento de ámbitos diferentes”, una frase que acabamos de leer de Arthur Efland. Palabras que tomo prestadas para sustituir obra de arte por patrimonio, ese patrimonio de historias que cada uno tenemos y que relacionamos inconscientemente a las obras que nos atraen sin intuir la razón.

Debemos enseñar a nuestros estudiantes a leer una obra de arte, o un producto artístico, de la misma forma que les hemos enseñado a leer y escribir. Es un lenguaje, con símbolos y signos que deben ser comprendidos para explorar, experimentar e interpretar el mundo; después inventar otros, como pasa con las lenguas vivas; y con ellos crear historias y nuevos patrimonios.

Patrimonio cultural no es únicamente el rastro material e inmaterial de la obra humana. Existe otra idea de patrimonio más cercana a un sentimiento, entendido como el valor que la sociedad confiere a los elementos patrimoniales, cómo se transforman en símbolos de las diferentes culturas del pasado, también del presente, como elemento identitario de una cultura determinada. Entendemos pues que el patrimonio no tiene tanto que ver con los objetos materiales sino con el valor que la persona le confiere en su relación con la sociedad. Hasta ahora eran pocos los que decidían qué es patrimonio; hoy se considera que debe ser afrontado desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales sean articulados como un único factor sociocultural constituido, de forma holística, por diferentes manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural.

En la forma actual de entender qué es patrimonio se inserta con pleno derecho la narrativa museal para destruir las barreras que alejan a los ciudadanos del museo. Se trata de ofrecer nuevas llaves de lectura más ricas y actuales, más cercanas al modo de conocer hoy la realidad, para hacer perceptible y apreciable la complejidad. Esto no quiere decir que cualquier narración sea válida, por lo que es necesario educar al alumnado en la competencia, atención y conocimiento del arte y del hecho artístico.

Cuando somos capaces de leer una obra desde el punto de vista compositivo y entendemos el contexto y la historia que el artista ha querido compartir con nosotros, enton-

ces estamos preparados para compartir nuestra propia historia con los demás. Olaia Fontal (2013), una de las figuras más importantes que llevan a cabo estudios sobre patrimonio en España, ama definirlo como una relación entre objeto y persona, la relación más espiritual que existe, sostiene. Esta es la relación que se verifica en el museo narrativo donde no se quiere banalizar el arte sino entrar en sintonía, centrándose en la intimidad entre la obra y la persona mediante la resonancia que provoca la elección de una en concreto, la resonancia que provoca la mirada, su descripción; y encontrar las palabras. Después, poner en juego nuestra intimidad, preguntarse qué contar; y conseguir escucharnos para crear, de este modo, nuestra identidad. Y compartirla.

8. Conclusiones

Una buena educación artística pasa por la definición de lo que debemos y queremos enseñar. A dilucidar el primer punto nos puede ayudar la lectura atenta de los documentos aportados por el Consejo Europeo y otros Organismos internacionales, además de tener en cuenta el diseño del currículo básico en relación con los objetivos, competencias, contenidos, etc., de la Ley de Educación de turno.

De la misma manera que la enseñanza del resto de las materias curriculares está marcada por nuevas aportaciones – fruto de las revisiones conceptuales al hilo del resultado de últimos descubrimientos, hallazgos y estudios – la materia artística no puede seguir siendo comprendida únicamente como educación plástica y educación musical, ni la primera seguir sumida en una didáctica de la expresión plástica obsoleta, reducida a una vertiente productiva e interpretativa, sin tener en cuenta no solo ya otras materias procedentes del campo de las ciencias, sino del mismo campo artístico. Nunca como hoy hemos estado tan cerca de trabajar con el alumnado el concepto de “obra de arte total”, pero estamos muy lejos de su articulación didáctica.

Los docentes de la educación artística en todas sus disciplinas deben trabajar en sinergia la cultura visual para que verdaderamente sea una educación viva y cumpla con su primigenia función, que es la de enseñar a pensar, para poder ramificarse en muchas otras. En el campo de la Educación Plástica quizá sea la única forma de acabar con los desencuentros entre los docentes de la EPVyA y los historiadores del arte y evitar que esta responsabilidad acabe en los museos.

Podemos considerar que el futuro de los museos sea la educación, pero no podemos permitir, por razones obvias, que el futuro de la educación artística esté solo en sus manos. Esta situación quizá pueda ser atajada, por una parte, si la Universidad forma a capaces, responsables y empoderados profesionales, con una intervención pedagógica abordada como ámbito general de formación de las personas, para que se conviertan en profesionales con criterio y comprendan la necesidad de transferir, defender y fundamentar el valor educativo de las artes, de su importantísima función en el desarrollo de hábitos mentales amplios en la sociedad. Por otra parte, que el alumnado de Grado de Educación Primaria e Infantil sienta que tiene que ayudar a transformar la sociedad, empezando por aquellos que están en riesgo de exclusión social, utilizando el arte como herramienta y asumiendo que la formación continua es prioritaria, para que además de ser una labor educativa también lo sea “educativa”.

Bibliografía y webgrafía

- Acaso M. y Nuere S., *El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen*, “Arte, Individuo y Sociedad”, nº 17, 2005, pp.207-220, consultado en: revistas.um.es/api/article/download/146221/130621, acceso: 11/12/2014.
- Acaso M., *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid, Catarata, 2010.
- Argán G.C., y Fagiolo M., *Guida alla storia dell'arte*, Florencia, Sansoni, 1973.
- Aguirre I., *Teorías y prácticas en la Educación Artística*. Barcelona, Octaedro, 2005.
- Arnheim R., *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós, 1993.
- Bamford A., *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*, 2006, consultado en: http://portal.unesco.org/culture/es/files/30003/11400886051wow_factor.pdf/wow_factor.pdf, acceso 16/06/2016.
- Baxandall M., *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento: arte y experiencia en el Quattrocento*, Barcelona, Gustavo Gili, 1972.
- Bryson N. y Bal M., *Semiothics and Art History*, “Art Bulletin”, vol.LXXIII, nº 2, 1991, pp.174-228, consultado en: <http://homepages.neiu.edu/~wbsieger/Art202/202ReadII/Bal-Bryson.pdf>, acceso: 15/02/17
- Efland A., *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2004.
- Freedman K. y Hernández F. (eds.), *Curriculum, culture and art education: comparative, perspectives*, Nueva York, Stay University of New York Press, 1998.
- Freedman K., *Enseñar la cultura visual*. Barcelona, Octaedro, 2006.
- Fontal O., *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón, Trea, 2013.
- Jenks C. (ed.), *Visual Culture*, Londres y Nueva York, Routledge, 1995.
- Mirzoeff N. (1999), *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona: Paidós, 2003.
- Mitchell W.J.T., *Shoving Seeing. A critique of visual culture* in “Journal of culture visual”, consultado en: <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/mitchell.pdf>, acceso:18/04/2017.
- Mitchell W.J.T., *What do picture really want*, “October”, vol. 77, 1996, pp.71-82, consultado en https://moodle.ufsc.br/...php/.../mitchell_whatpictureswant, acceso 18/04/2017
- Moxey K., *Nostalgia de lo real. La problemática relación de la Historia del arte con los Estudios visuales*, “Estudios visuales”, num. 1 (diciembre 2003), pp. 41-59, consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=807299>, acceso:27/03/2017.
- Regis P.J., *Una nueva mirada. La subjetivación del arte a través de lo cognitivo y lo social*, “RedVisual” nº12, 2010, consultado en <http://www.redvisual.net>, acceso 24/01/2015.
- Touriñán López J.M., *Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación*, Curso de verano Música, investigación e formación: á procura de converxencia dende a educación (Julio 2015, USC), 2015, consultado en: dondestalaeducacion.com/.../68_Educ_artistic_curso_verano_Jul15_web_caste.pdf
- Winner E., y Hetland L. *The arts and academic achievement: What the evidence shows*, *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 2000, consultado en: <http://www.getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf>,
- Winner E., Goldstein T. y Vincent-Lancrin S., *¿El arte por el arte?* Resumen, OECD Publishing, 2014, consultado en: www.oecd.org/editions, acceso: 15/09/2016