

Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación

Imanol Aguirre Arriaga. Universidad Pública de Navarra. Bogotá julio de 2006

Resulta difícil, hablar de modelos formativos en educación artística, sin caer en el riesgo de generalizar demasiado y de presentar, como universales, orientaciones formativas surgidas de condiciones socioculturales, económicas y pedagógicas particulares. Sabedor de esta dificultad y de las limitaciones que impone, creo, sin embargo, que merece la pena tratar de introducir cierto orden y tomar conciencia de los fundamentos pedagógicos, estéticos y culturales que residen tras las habituales inercias de nuestra práctica como educadores. Este es el motivo de la reflexión que propongo, ordenar las ideas para que cada cuál se sitúe de manera más consciente en el papel que quiere adoptar en educación artística. Es necesario que sea así, porque creo que detectar las fuentes epistemológicas y analizar las consecuencias de nuestras prácticas son la mejor manera de aprender a ser críticos con lo que hacemos y mejorar en consecuencia nuestra acción docente.

Doy por sentado que en este foro se va a tratar menos de la formación de artistas, que de la educación artística como ámbito de formación y adquisición de competencias sensibles y estéticas para todos los ciudadanos. Por ello, no trataré ahora de profundizar en las características de estos primeros modelos, sino más bien de presentarlos y utilizarlos como trampolín para suscitar el debate sobre las derivas que podría adoptar la educación artística en la actualidad. Es por ello y por la brevedad que impone el acto, que he tratado de encorsetar todas las propuestas en un orden similar de presentación, describiendo sus fundamentos estéticos y epistemológicos, sus objetivos formativos, las estrategias metodológicas más comunes y su vigencia o actualidad. Sé que este esquematismo en la presentación, puede resultar demasiado rígido en algunos casos, pero he creído que esta falta de flexibilidad queda compensada por las facilidades que nos brinda para la comparación y con ello para la fluidez o concreción del debate. Espero que la decisión de hacerlo así haya sido acertada.

Por tanto, más allá de las peculiaridades locales o subjetivas de la puesta en práctica de cada uno de los enfoques que voy a describir, en la tradición más arraigada de la educación artística podríamos distinguir la presencia de tres grandes modelos generales que han configurado y configuran, todavía hoy, muchos sistemas educativos:

- El primero de ellos, centrado en el valor del objeto artístico y en la instrucción de los educandos. **Modelo Logocentrista.**
- El segundo, centrado en el sujeto creador y en el poder del arte como manifestación de la expresión del ser interior. **Modelo Expresionista.**
- El tercero, que al amparo de la comparación con la lengua devuelve la mirada al objeto artístico, aunque se fija especialmente en aquellos aspectos que visualmente lo hacen relevante. **Modelo Filolingüista.**

EL MODELO LOGOCENTRISTA: CENTRADO EN EL OBJETO ARTÍSTICO Y LA INSTRUCCIÓN

El primero de los modelos referidos, coloca en el centro de la acción educativa el propio hecho artístico y sus productos, de forma que su objetivo principal consiste en dotar a los individuos de las herramientas y conocimientos precisos para conocer

y producir tales artefactos.

Hace unos años, cuando estudié las características de este tipo de formación, traté de establecer los principios epistemológicos y pedagógicos sobre los que, a mi juicio, se sustentaba y que ahora resumo brevemente:

Fundamentos

La fuerte incidencia de la tradición racionalista cartesiana y la búsqueda del ideal clásico, propia del contexto cultural de la Europa del siglo XVII y XVIII, en el que surge, hacen que este modelo tenga su principal fundamento en una peculiar concepción del arte.

La buena obra de arte está sujeta a reglas y principios universales.

El hecho artístico, según este modelo educativo, no procede de la acción individual, sino del conocimiento y puesta en uso de los principios de la proporción y la armonía, principios universalizables, reconocibles por el experto y directamente derivados del uso de la razón. Es un modelo, por tanto, centrado en la consideración del arte como culminación del ideal estético y de la actividad artística como destreza para una correcta ejecución de dicho ideal.

Propósitos Formativos:

El principal propósito de este modelo de educación artística estriba en que el educando adquiera y domine los preceptos que rigen la virtud estética en las artes, independientemente de los intereses o deseos individuales del estudiante. El conocimiento de tales preceptos resulta, además, tan útil al espectador como al artista. Al primero porque tal formación le convierte en un perfecto connoisseur del mundo del arte; al artista porque dichos conocimientos le permiten aspirar a alcanzar el ideal de belleza en sus obras.

Estrategias metodológicas

Para lograr tal fin, este modelo recurre a diferentes estrategias metodológicas entre las que cabe destacar las siguientes:

Respeto por la norma y el procedimiento

Como ya se ha anticipado este modelo formativo deja poco espacio a las veleidades personales, de forma que la acción creativa debe estar siempre guiada por el respeto a la norma y al procedimiento.

La dirección sabia y experta

Para ello fundamenta la transmisión didáctica en la acción directiva de un maestro o profesor especialista, poseedor de los saberes y eficaz instructor. Es éste experto quien, con su autoridad, garantiza la calidad del saber que se transmite.

El empleo de una práctica didáctica sistematizada y precisa

Es éste un modelo pedagógico en el cual nada se deja al azar y emplea, por lo general una secuenciación de tipo acumulativo, que va de lo fácil a lo difícil, del rigor a la libertad o de la síntesis al análisis.

La imitación y la progresión, en la dificultad, constituyen los fundamentos metodológicos para la adquisición profunda de los conocimientos y destrezas.

En el caso de estas últimas, además, el fundamento pedagógico del progreso en la adquisición de conocimientos es el ejercicio frecuente.

Predominio de los procesos productivos

A pesar que este modelo formativo no ha dejado de lado las actividades propias de la formación, del gusto o del conocimiento de las producciones artísticas precedentes, en el entorno más propio de la educación plástica ha primado el énfasis en los procesos productivos, teniendo como eje y fundamento de los mismos

la práctica del dibujo.

Actualidad del modelo

Aunque es un modelo nacido en el seno de la enseñanza general, su incidencia ha llegado hasta tiempos no muy lejanos, a las escuelas de enseñanza obligatoria, a través de programas que adaptaban los itinerarios de los estudiantes de arte en las facultades a los propósitos formativos de los primeros ciclos de enseñanza. En la actualidad podemos decir, sin embargo, que casi ha desaparecido de estos niveles iniciales de enseñanza, aunque sobrevive en planes de estudios y propuestas curriculares de no pocas Facultades de Bellas Artes, Conservatorios o Escuelas Superiores de Música y en las especialidades de Historia del Arte.

Una versión actualizada de este modelo logocentrista para la educación artística en los entornos escolares es la que ha nacido como resultado del movimiento de reconstrucción disciplinar, llevado a cabo en los Estados Unidos en las últimas décadas del siglo XX, y cuya materialización más conocida es la de los programas impulsados por la Fundación Getty, bajo las denominaciones de DBAE o DBME, que establecen una sistematización de estudio del arte en torno a cuatro ámbitos formativos: la estética, la historia, la crítica y la producción.

EL MODELO EXPRESIONISTA: CENTRADO EN EL SUJETO Y EL PODER DE LA EMOCIÓN

El segundo gran modelo, en este esquema general, es el que sitúa en el centro de la acción formativa al sujeto, considerando que la esencia de la práctica artística reside en transmitir y expresar los sentimientos o emociones de dicho sujeto.

También me he ocupado de su estudio anteriormente y por ello no me detendré en los detalles y matices ahora, pero dado que es el modelo más extendido todavía en las propuestas de educación artística (por lo menos plástica y visual) de las etapas iniciales conviene hacer una reflexión sobre el mismo.

Fundamentos:

Si observamos los fundamentos estéticos y epistemológicos de este modelo podemos percatarnos de que coinciden en él varios de los grandes mitos de la ilustración tardía y el romanticismo. Entre ellos:

- La concepción de la infancia como cultura
- Concebir el arte como la manifestación más legítima del ser interior.

Concepción de la infancia como cultura

El debate dialéctico entre razón y emoción que caracteriza todo el periodo ilustrado presenta en este punto una inclinación destacada hacia el énfasis en el componente irracional (o más próximo a la naturaleza) de lo humano.

Es por ello, que en la búsqueda de lo esencialmente humano los pasos se dirigen hacia aquellos entornos o colectivos, supuestamente, menos contaminados por la cultura. Filósofos, viajeros, literatos y artistas de todo tipo consiguen en poco tiempo elaborar un auténtico catálogo de situaciones, lugares y personas donde se muestra, como posible, el reencuentro con el ideal antropológico.

A este respecto, los trabajos de Rousseau presentan una visión de la infancia y la educación que resultan especialmente interesantes en nuestro análisis, pero no es

éste autor el único que contribuye a la génesis de lo que hoy calificamos como cultura infantil. El niño, como ideal antropológico, es gráficamente descrito por Schlegel en su novela Lucinde cuando escribe: "Así deberíamos vivir! He aquí un niño desnudo y libre de convenciones. No lleva ropa, no reconoce autoridad alguna, no cree en mentores convencionales y sobre todo no hace nada, carece de responsabilidad. El ocio es la última chispa que nos queda de aquel paraíso del que la humanidad fuera alguna vez expulsada. La libertad, la posibilidad de patear, de hacer lo que deseamos, es el único privilegio que conservamos en este mundo temible, en este espantoso engranaje causal en el que la naturaleza nos oprime tan salvajemente".

Uno de los aspectos más interesantes de esta perspectiva tan vehementemente expuesta por Schlegel, estriba en que ofrece una atalaya desde la que se entiende mejor el paralelismo que el pensamiento y el arte moderno establecen entre niños, locos y primitivos. Desde el punto de vista de la estética moderna, estos colectivos dejan de ser contemplados como seres inmaduros e inferiores, limitados culturalmente por condiciones externas a ellos –naturales o sociales–. Su revalorización cultural alcanza a sus obras que adquieren un repentino interés para artistas y antropólogos, al ser vistas como reflejo de la discordancia con los valores y normas de la cultura occidental, y como reflejo y producto de sus propios valores y su radical libertad.

En esta línea de pensamiento, Paul Klee, por ejemplo, explica la analogía entre el arte de los niños, el de los primitivos y el de sus colegas del grupo Der Bleue Reiter (1911): "Estas, las imágenes del Bleue Reiter, son comienzos primitivos en arte, tales como los que suelen encontrarse en las colecciones etnográficas o en la propia casa de uno, en la habitación de los niños. ¡No se ría, lector! Los niños también tienen habilidades artísticas y hay sabiduría en ellos, dentro de lo que cabe. Cuanto más indefensos son, más instructivos son los ejemplos que nos proporcionan; y ellos deben ser preservados libres de la corrupción desde la edad más temprana. Un fenómeno paralelo es el proporcionado por los trabajos de los enfermos mentales; no hay aquí, como normalmente suele haber, palabras ofensivas para el comportamiento infantil, ni para la demencia. Todo esto debe ser tomado muy en serio... ya que está transformando el arte actual."

Como resultado de esta evolución, en el pensamiento occidental moderno, no son pocos los filósofos y pedagogos que buscan en la infancia la autenticidad, la independencia ante las convenciones y la creatividad que, a su juicio, se han perdido con el advenimiento de la modernidad. Incluso, podemos decir que la idea de una cultura de la infancia sigue en la actualidad. No tanto como punto de llegada o ideal antropológico, aunque algo de eso pueda ser observado todavía en determinadas propuestas pedagógicas, sino como hecho diferencial que requiere de un tratamiento cultural diferenciado. Es lo que ha dado lugar a la generación de una estética infantilizada, elaborada ad hoc para el consumo de la propia infancia, cuyo fundamento es la ingenuidad y la pureza de espíritu y en cuya descripción y análisis ahora no puedo detenerme.

Concepción de arte: El hecho artístico es ante todo subjetivo.

Otro de los mitos fundamentales que tiene su origen en la reacción al modelo racionalista ilustrado es que el arte, más que una cuestión de razón y de norma, es un hecho que acontece en el interior del sujeto. Recorro a las Cartas de un joven poeta de Rilke para ilustrar el alcance de esta idea:

"Una obra de arte es buena si nace de una necesidad. Es este origen mismo el que

decide: no hay otro criterio. He aquí por qué, querido señor, no puedo darle otro consejo que éste: inmérgase en sí mismo, escrute las profundidades de las que brota su vida. En su fuente misma, encontrará usted respuesta a esta cuestión: ¿Debo en verdad crear? Acójala tal como ella resuena en usted mismo sin quererla interpretar. Tal vez le parezca que está llamado a convertirse en artista. En ese caso, cárguese con su destino y asúmalo, con su peso y su grandeza, sin conceder el menor valor a cualquier recompensa que pueda venirle de fuera. Porque el que crea debe convertirse para sí mismo en un universo, hallarlo todo en sí mismo y en la naturaleza con la cual se halla vinculado... Deje que su desarrollo siga, tranquilo y grave, su propia ley. La forma más violenta como podrá usted alterar su curso consistirá en buscar en las opiniones de los otros una respuesta a cuestiones a las que sólo el sentimiento más íntimo, a lo largo de la más silenciosa de las noches, logrará tal vez responder”.

Según esta visión, la función suprema del arte es hacerse eco de los estados de ánimo de las personas o reflejar los sentimientos humanos. Son varios los teóricos del arte y la estética que dan consistencia a esta idea, pero es a Benedetto Croce a quien debemos la formulación explícita de la estética de la expresión, bajo cuyos auspicios crecerá una nueva concepción de la educación artística, que hace deslizar el foco de interés desde el objeto artístico al sujeto creador.

Concepción del artista como genio. La capacitación para el arte es una cuestión innata

El desplazamiento del centro del arte desde la obra maestra hasta el interior del sujeto creador trae aparejada consigo la idea de que la capacidad para la creación está en íntima relación con las facultades innatas del sujeto. Que la calidad de las obras de arte producidas dependan de la impronta del sujeto, empujó a la estética modernista a asociar el buen producto con la genialidad del artista, más que con el trabajo o el aprendizaje.

Frente a la propuesta clasicista, que trata sobre la representación de los ideales, o la del incipiente naturalismo, para el que crear es obtener datos de la naturaleza y reorganizarlos, de acuerdo con parámetros agradables o lógicos, el romanticismo proclama que 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 esta dentro de sí, sin obstáculo alguno.

La combinación de estos tres grandes mitos, groseramente explicados, constituyen la clave del modelo formativo que ahora estoy presentando. El encuentro de la visión innatista del artista, con la del niño como ideal antropológico y la de la creatividad como expresión del ser interior configuran el triángulo sobre el que se sustenta un modelo formativo que renuncia al aprendizaje y la relación con la cultura en beneficio de la libre expresión de la natural espontaneidad y creatividad del sujeto.

Este pensamiento ha arraigado con tanta fuerza en el ámbito de la educación que constituye, sin duda, uno de los principales motivos por los que durante tanto tiempo en educación artística hayamos carecido de propuestas teóricamente solventes y metodológicamente eficaces para el desarrollo de nuestro ámbito de acción.

Propósitos formativos: Educación a través del arte en lugar de formación de expertos en arte

Desde una perspectiva como la que estoy presentando, resulta lógico plantear que

los propósitos de la educación artística, si se aceptara que tal cosa es posible, no pueden ser la formación para la realización o la comprensión de obras de arte. Efectivamente el modelo que estoy presentando no tiene al arte en su punto de destino, sino al sujeto. En este sentido, este modelo hace suyos los planteamientos idealistas que Schiller desarrolló en sus "Cartas para la Educación Estética del Hombre", y que Sir Herbert Read concreta en su "Educación por el arte", estableciendo que el propósito principal de la educación artística debe consistir en usar las artes, en tanto que actividad más elevada del ser humano, para conducir a éste al estadio final y definitivo de su proyecto antropológico, al encuentro con sus esencias y a su redención final.

Estrategias metodológicas

Este modelo se caracteriza, por tanto, por la ausencia de programas definidos y por una escasa atención a la formación de los profesores encargados de esta tarea. Por ello, resulta difícil hablar de estrategias metodológicas en este modelo formativo, ya que la acción educativa se caracteriza por la ausencia de intervención.

Metodología fundamentada en la libertad creativa frente a la instrucción

No obstante, la renuncia explícita a la instrucción que caracteriza este modelo suele presentarse en modo positivo, bajo la apariencia de adopción del precepto metodológico de la libertad como eje de la acción formativa.

Cabe reseñar, sin embargo, que este ejercicio de libertad no supone la elección consciente y razonada o el discernimiento crítico. Por el contrario, la libertad que se invoca en las prácticas formativas propias de este modelo se refiere a la actuación espontánea del sujeto que no atiende a normas previamente establecidas, una libertad innata y originaria, no mediatizada por la cultura.

Así concebida, la libertad de acción justifica, según este modelo, que el estudiante no precise en absoluto de normas o valores rectores para su creación, sino simplemente de un ambiente en el cual desarrolle plena y libremente sus innatas capacidades.

Carácter práctico de la formación artística

El mismo carácter innatista y anticulturalista del modelo conlleva un radical destierro de la reflexión y el análisis en toda acción formativa. Sólo hay lugar para la expresión, lo más fluída posible y sin obstáculos de la impronta interior de cada sujeto. De tal modo, que al educador, sólo le queda como tarea propiciar un ambiente idóneo para que tal expresión pueda darse con fluidez, enajenando al sujeto creador de todo influjo cultural. Por ello, la formación artística, según este modelo, resulta ser eminentemente práctica y, a lo sumo, se concibe que puede ser mejor o peor en función de la capacidad del educador para variar las técnicas y procedimientos a las que el sujeto creador puede acceder.

En educación artística no es posible ni adecuado evaluar

Una de las consecuencias más relevantes de esta ausencia de sistematización metodológica recae en la ausencia de evaluación. La ya comentada idealización y subjetivización de la actividad del artista, aplicada al ámbito educativo, incapacita a los docentes para juzgar con ecuanimidad los trabajos de sus estudiantes. Cuando se parte del erróneo principio de que las cuestiones referentes a la creación artística son de índole subjetivo, estas actividades resultan difíciles de objetivar en unos contenidos o unas tareas concretas y, mucho más, de ser sometidas al enjuiciamiento y la evaluación.

Actualidad del modelo

A diferencia de lo que ocurre con el modelo anteriormente descrito, éste mantiene su vigencia en buena parte de las propuestas formativas que se realizan para los niveles iniciales de la enseñanza general y en buena parte de las prácticas de la educación artística informal. También se distingue del modelo anterior en que su ámbito de aplicación queda muy restringido al ámbito de la enseñanza plástica, siendo mucho menor su incidencia en los programas y actividades de la educación musical.

El hecho que venga arropado por ideas tan gratas a la cultura democrática como las de libertad o creatividad y que haya sido avalado por teorizaciones tan relevantes como las de Luquet, Lowenfeld y Brittain, Stern, Freinet y, en cierta forma, Malaguzzi parece justificar el tenaz arraigo que mantiene, sobre todo, en los primeros niveles de la escolarización, donde apenas encuentra alternativa. No obstante, tanto el paulatino cambio de idearios como la comprobada pobreza de sus resultados, han propiciado que este modelo esté siendo fuertemente contestado desde hace varias décadas.

EL MODELO FILOLINGÜÍSTICO: LA ALFABETIZACIÓN VISUAL COMO FUNDAMENTO DE LA DISCIPLINARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Los cambios en el ideario y en las concepciones filosóficas, sociales o ideológicas son lentos en la historia, pero mucho más lenta es aún su aplicación a los entornos educativos. Es por ello que todavía hoy podemos encontrar en plena vigencia fórmulas educativas de neta inspiración ilustrada o de claro influjo romántico, como las que acabamos de presentar. Esta es la razón, también, de que las transformaciones en el ideario occidental que trajera el paso al siglo XX y la llegada de las vanguardias al centro de la actividad artística no hayan encontrado su eco en la educación general, hasta hace sólo unas pocas décadas.

El caso es que el conocido como "giro lingüístico", característico del pensamiento del siglo XX también ha tenido su repercusión en nuestro campo de trabajo y como consecuencia de ello, la aplicación a la educación artística de la metáfora del lenguaje ha dado lugar a propuestas formativas y programas centrados en el hecho de la comunicación, más que en el objeto artístico o el sujeto creador.

Es así, como un nuevo modelo formativo, centrado en las cuestiones de la narratividad y sustentado en la idea que las artes son otra forma de lenguaje, ha venido a complementar los ya tradicionales de inspiración moderna que acabo de presentar, promoviendo una visión filolingüística de las artes.

Fundamentos:

- Arte es un lenguaje
- En el contexto de una pujante y nueva filosofía del lenguaje es donde emerge el a priori atractivo supuesto de que el arte es un lenguaje.

A pesar que los teóricos de la comunicación visual reconocen dificultades para establecer y definir los elementos constitutivos de este lenguaje, parece existir consenso en torno a algunos de ellos que pueden considerarse básicos: el punto, la línea, la superficie, el color, la luz o la textura. Estos elementos se coordinan entre sí, dando lugar a una especie de "estructuración de una gramática de las formas, que haga posible la determinación de códigos visuales aptos para la intercomunicación entre los más aptos sectores de la sociedad", según definición

que D. A. Dondis presenta en su libro "Sintaxis de la imagen", publicado en 1973.

El nacimiento de la psicología de la percepción

Junto al crecimiento de la cultura de la imagen crece paralelamente, además, el estudio de su impacto en sus usuarios. Así, la naciente psicología organiza toda una línea de investigación en torno a los mecanismos de la percepción humana, que resulta de gran utilidad para intereses artísticos, como ideológicos, políticos o económicos.

Tenemos de este modo dos ideas seminales par el nuevo modelo educativo: las formas de expresión artística responden a una estructura de funcionamiento y acción similar a la de otros lenguajes, por un lado, que los resortes para la percepción pueden llevarnos más allá de la mera apariencia primaria de las imágenes y ayudarnos a comprender esas estructuras internas o sintaxis que las constituyen en sus fundamentos.

Hay en esta nueva manera de ver las imágenes, por tanto, un deslizamiento desde la apariencia externa de la imagen hacia su estructura interna y una toma de conciencia de cómo opera la configuración de este esqueleto formal en la percepción.

Impulso de las tecnologías de lo visual

El nacimiento de este modelo se corresponde, además, con el cambio de perspectiva según el cual todo hecho humano puede ser entendido en términos de hecho comunicativo. Lógicamente, en esta nueva visión, donde el lenguaje adquiere un papel predominante en las acciones sociales y culturales, las artes pasan a ocupar un papel destacado. Junto a este fenómeno de orden epistemológico, otros factores del orden de lo cultural, como el incremento espectacular de la cultura visual en las sociedades tecnificadas, los avances en la reproducción técnica de imágenes o la escasa preparación de los sujetos para comprender el poder de estas imágenes dan el empujón definitivo al nacimiento de este modelo educativo.

Propósitos formativos

En consecuencia, como ya he anticipado, el principal propósito formativo de este modelo para la educación artística es proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para el dominio de estos resortes comunicativos que subyacen a la mera apariencia formal. Lo mismo que una sociedad ilustrada debe alfabetizar a sus ciudadanos, se dice, una sociedad donde lo visual adquiere tanta relevancia debería dotarles también de competencia para la lectura de lo visual. Es decir, debería alfabetizarlos visualmente para que sean capaces tanto de descodificar los recursos expresivos ocultos en cada imagen, como usarlos para la propia creación artística. De modo que la formación perseguiría la competencia en la "emisión" y, sobre todo, en la "lectura" de los mensajes visuales.

La educación de la imagen es entendida como una actividad dirigida a la consecución de estas competencias expresivas y comunicativas ya que estas operaciones no se pueden concebir como resultado de la intuición o la emoción, sino como un proceso consciente de aplicación de unos saberes aprendidos. Las competencias y objetivos formativos de este modelo son básicamente cuatro:

- Habilidades del ver-observar
- Habilidades de lectura para decodificar los imágenes o mensajes visuales.
- Habilidades de escritura-producción de imágenes o mensajes visuales
- Habilidades para emitir mensajes con y sobre las imágenes.

Al dominio de estas competencias se le denomina "alfabetización visual" (visual literacy), según término acuñado en 1969 por John Debes, con el que se quería referir a las competencias que pueden desarrollarse mediante la mirada y otras formas de experiencia sensorial para discriminar e interpretar las acciones visibles, los objetos y símbolos que se encuentra en su entorno.

Estrategias metodológicas

El enfoque más radicalmente formalista de este modelo concibe que el objeto de la alfabetización es el alfabeto visual. Es decir, los signos captados por el sentido de la vista, que se organizan en el ámbito semántico particular de las imágenes, a través de los elementos del lenguaje visual. Estos elementos constitutivos del signo plástico y su sintaxis constituyen todo un sistema que permite el análisis y la producción consciente de mensajes. Por ello, las estrategias metodológicas que emplean los partidarios de este método formativo tienen en su centro de acción el análisis.

El estudio del funcionamiento de los signos, junto al análisis de los resultados en la percepción, conforma el principal objeto de estudio. Pero, al concebir la obra de arte en su cualidad sígnica, más que histórica o cultural, este modelo incluye como objetos de estudio el nuevo elenco de producciones gráficas o plásticas, como la fotografía, el cine, el cartel, etc...De tal modo que este tipo de productos visuales comparten protagonismo con las artes en sus propuestas formativas.

Ahora bien, lejos de la libertad del modelo expresionista o del sometimiento al ideal estético del modelo logocentrista, el modelo filolingüístico promueve la experimentación y combinación consciente de los elementos constitutivos de lo plástico. Para ello, 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.

Actualidad del modelo

Uno de los ámbitos formativos donde con mayor éxito se implementó este modelo fue el de la Bauhaus. Desde entonces, sus principios formativos se han convertido en la alternativa, al tradicional modelo academicista en muchas Facultades de Bellas Artes.

En el ámbito escolar europeo también ha encontrado su eco, como alternativa sistematizadora al modelo expresionista, sobre todo en la enseñanza secundaria. Los países más desarrollados hace tiempo que, por influencia de esta perspectiva estética y pedagógica, han incluido en sus currículos el estudio de los productos de la comunicación visual. No es por ello difícil encontrar en los desarrollos curriculares sistematizaciones didácticas que tienen su origen en el ordenamiento filolingüístico de los elementos visuales. Se comienza trabajando con el punto y se termina estudiando la composición.

Pero, en los últimos años, el desarrollo de los programas y planteamientos de este modelo educativo ha discurrido en paralelo con las derivas adoptadas por las teorías de la comunicación y la narración literaria. De tal modo que, como se ha podido comprobar en el reciente 21st Century Literacy Summit, celebrado en Abril de 2005 en San José (California), bajo el paraguas de la denominación alfabetización visual, y junto a las propuestas más formalistas anteriormente citadas, podemos encontrar otras de tipo iconológico, semiótico e incluso postestructuralista.

A este respecto merece la pena señalar el intento de renovación de la idea de alfabetización visual que el profesor Dr. Fernando Hernández de la Universidad de Barcelona acaba de presentar en el último Congreso Mundial de INSEA, celebrado en Viseu (Portugal), porque trata de dar un vuelco a este modelo, enredándolo con las propuestas educativas provenientes de los estudios de cultura visual que él defiende y que comentaré a continuación.

IMAGINANDO NUEVAS PRESENCIAS PARA LAS ARTES EN EDUCACIÓN

Más allá de las diferencias que he presentado, lo común a los modelos tradicionales de educación artística es que no mantienen ninguna discrepancia respecto a la consideración del objeto de estudio. En todos los casos descritos las instituciones culturales mantienen el consenso de considerar a las artes y a sus producciones como hechos autónomos, derivados de la relación entre el sujeto creador y el objeto creado.

Sin embargo, en las dos últimas décadas, aproximadamente, han comenzado a emerger voces, tanto desde el entorno de estas instituciones culturales, que se ocupan de lo artístico, como desde el propio seno de la educación artística, que están poniendo en cuestión la unanimidad existente sobre la consideración de este tándem como eje central de nuestra tarea y proponen abrirlo a la presencia de la cultura en el hecho artístico.

En esta línea de reimaginar las artes y su presencia en educación está creciendo una novedosa perspectiva educativa que, a diferencia de los modelos anteriores, no concibe el arte como saber normativizado, ni como expresión interior, ni como lenguaje, sino como hecho cultural.

Es justamente en el seno de esta creencia y de esta labor de reimaginación de la educación artística, donde se sitúa también el trabajo que vengo desarrollando desde hace unos años a partir de la aplicación a la educación artística de diversas posiciones pragmatistas. Obviamente, esta última parte de mi presentación que se referirá a mi visión sobre el tema que vengo tratando, no pretende ser presentada como modelo. De modo que, aunque mantenga la estructura general de presentación de las demás, simplemente debe considerarse como un enfoque más, en relación dialéctica con el resto de enfoques de los que se ha dado en llamar la educación artística postmoderna.

IMAGINANDO NUEVAS PRESENCIAS PARA LAS ARTES EN EDUCACIÓN: EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA VISUAL

Desde una perspectiva ideológica y epistemológica casi antagónica con el formalismo visual que acabo de describir, la educación referida a la cultura visual, en sus diferentes enfoques, es una propuesta educativa que hace suyos los logros de la investigación postmoderna sobre educación y que nace al amparo de los "estudios culturales" y, en concreto, a la sombra del ámbito disciplinar emergente que constituye los "estudios de cultura visual". Sus máximos exponentes son Paul Duncum o Kerry Freedman y, en España, el profesor Fernando Hernández, de la Universidad de Barcelona, autor de la publicación más importante en lengua española sobre este tema, "Educación y Cultura Visual".

Fundamentos

La importancia de lo visual en el mundo contemporáneo

Las sociedades tecnificadas han desarrollado hasta tal punto las tecnologías de lo visual que son muchos los autores que entienden este hecho como el más característico de una nueva época. Por ello, se afirma que en la actualidad tanto el conocimiento como el entretenimiento suelen construirse sobre todo visualmente. En el caso concreto de los estudiantes, la impronta de lo visual en sus vidas está dando lugar a que se produzca una distancia abismal entre sus capacidades y las de los propios educadores, formados en la cultura de la letra y por ello poco habituados a manejarse en este entorno de la imagen.

La importancia de la pedagogía cultural

De la mano de esta diferente capacitación ante lo visual, en sociedades mediáticas como las propias del mundo desarrollado, está teniendo lugar un fenómeno inédito, según el cual la denominada "pedagogía cultural" está ocupando el papel que anteriormente tenía la "pedagogía escolar". En este tipo de sociedades, el universo visual y la cultura popular (el cine, los videojuegos, la música popular, las teleseries, Internet, los dibujos en la televisión, la publicidad, etc.), con los que los estudiantes interactúan en su tiempo de ocio, han tomado el relevo a la escuela en su misión social de transmitir valores y aportar conocimientos para la configuración de identidades. Es por ello, que este nuevo fenómeno se convierte en una cuestión ineludible para cualquier proyecto educativo.

Concepción del arte como hecho cultural

Por influjo de la antropología cultural y el emergente terreno de los estudios culturales, las artes han dejado de ser vistas como un tipo singular de actividad humana, para ser concebidas como un hecho cultural en interacción con otros hechos culturales. En consecuencia, el estudio de las artes ha dejado mirar a las mismas como fenómenos aislados del contexto en el que han sido producidas y, por supuesto, ha abandonado completamente el viejo mito moderno de la autonomía del arte.

Cambios en los límites de las artes visuales

El arte contemporáneo, en cierta forma continuador, de las propuestas del final de las vanguardias modernas, se está caracterizando por enfatizar las cuestiones referidas a la narración de historias, por abordar temas controvertidos o por sus cada vez más frecuentes llamadas de atención sobre aspectos sociales y políticos. Todo ello realizado mediante obras que priman la atención a las cuestiones de orden narrativo que a las de orden formal. Por ello, en multitud de ocasiones se están rompiendo los tradicionales límites entre las disciplinas y se están propiciando artefactos o eventos, cuyo estudio y tratamiento educativo resulta muy difícil de abordar desde las perspectivas educativas tradicionales.

La aparición de la cultura visual como un campo de investigación transdisciplinar y transmetodológico

Seguramente por ello, desde diferentes ámbitos del estudio y práctica de las artes, como la historia del arte, la estética, la filosofía y la propia práctica artística, se han comenzado a revisar las preguntas que interrogan al hecho artístico, desplazando el interés desde la obra o el artista hasta las culturas de la mirada. Observar cómo el arte interactúa con lo social, lo político o lo estético y cómo se produce la mirada del espectador sobre el arte, se ha convertido en el centro de la investigación de numerosos autores, lo que han dado en llamar los estudios de cultura visual.

Obviamente, para realizar indagaciones de este tipo es preciso contar con el concurso simultáneo y colaborativo de diferentes disciplinas y estrategias metodológicas, de forma que esta nueva orientación ha convertido el estudio del arte en un campo de investigación transdisciplinar y transmetodológico. Las consecuencias de este hecho para la educación artística son de largo alcance ya que obligan a la acción interdisciplinar.

Cambios en las finalidades de la educación escolar

La escuela está revisando su papel en el siglo que acabamos de inaugurar, porque no puede seguir pretendiendo ser el único lugar para la transmisión de saberes y porque es incapaz de competir con las posibilidades que en este terreno ofrecen las nuevas tecnologías. En consecuencia, muchos educadores se han lanzado a la tarea de repensar la escuela, proponiendo que abandone su tradicional función reproductora de saberes y que se ocupe de preparar a los individuos para hacer un uso crítico y democrático de las informaciones que hoy todos los ciudadanos tienen a su alcance.

Además, pensar sobre lo visual en términos de significación cultural, de prácticas sociales y de relaciones de poder (maneras de mirar y de producir miradas) conlleva necesariamente revisar los fundamentos teóricos y didácticos de la educación de las artes visuales. Por eso, la escuela no puede seguir anclada en los viejos objetivos y propuestas curriculares, aptas para un tipo de sociedad y de personas, que cada vez tienen menos vigencia en estos nuevos entornos culturales.

Propósitos formativos

En este sentido, el estudio del arte y de la cultura visual, en general, quiere ir más allá de la búsqueda del placer o del conocimiento experto. Se trata 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.

Los defensores de este modelo estiman que, del mismo modo que el objeto de enseñar ciencias es preparar a los estudiantes para comprender el mundo natural (y las representaciones del mundo natural) mediante informes o teorías científicas, la razón de esta propuesta de educación de las artes visuales consiste en proporcionar fundamentos a los estudiantes para comprender críticamente los mundos sociales y culturales en los que viven y se producen sus relaciones.

Hernández precisa, no obstante, que hablar de comprensión crítica no significa sólo referirse a la valoración individual, sino a la aplicación consciente y sistemática de diferentes modelos de análisis (semiótico, estructuralista, deconstruccionista, intertextual, hermenéutico, discursivo...) en el estudio de la cultura visual.

Estrategias metodológicas

Por ello, las estrategias metodológicas de este modelo afrontan las representaciones de la cultura visual, incluidas las artes, como narrativas que reflejan prácticas sociales y culturales. Para hacer efectiva tal cosa, el fundamento de su estrategia consiste en someter a los artefactos y eventos de la cultura visual a formas de análisis capaces de desvelar los aspectos que su mera apariencia puedan ocultar. A tal fin, se propone emplear tácticas de aplicación de los fundamentos de la oposición, la inversión, la intertextualidad, la deconstrucción o el análisis del discurso que, si bien no pueden considerarse herramientas estrictamente

metodológicas en todos los casos, ofrecen resultados interesantes si son adaptadas a las prácticas didácticas.

El otro gran eje de la transformación metodológica que aporta este modelo es el de la ruptura de la tradicional relación maestro-estudiante-saber. Por la propia naturaleza de su enfoque, este modelo renuncia a la vieja relación transmisiva, donde el maestro enseña y el estudiante recibe la enseñanza, para 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.

Actualidad del modelo

Este modelo para la educación artística, en palabras de Duncum supone un cambio radical en las orientaciones tradicionales, porque implica cambiar el objeto de estudio del "arte", a la "cultura visual". A juicio del educador australiano, este cambio es de mayor calado que el que supuso pasar de una educación artística expresionista a una disciplinar, como ocurrió en los ochenta, porque no sólo supone un cambio en la perspectiva, sino en el objeto de estudio, en los mismos contenidos.

El alcance de la revolución que anuncia Duncum está, no obstante, por demostrar, ya que en la actualidad este modelo formativo, muy escasamente extendido fuera de los ámbitos de investigación y universitarios, adopta diferentes enfoques según se ponga el énfasis en algún aspecto u otro de sus principios rectores. Así, por ejemplo, el citado Paul Duncum propone un enfoque que articule de forma abierta y ecléctica propuestas basadas en los estudios culturales, en los estudios de cultura material y en el arte contemporáneo, según un enfoque al que denomina Visual Culture and Art Education (VCAE). Mientras que Graeme Sullivan, por otro lado, adopta las formas de proceder del arte contemporáneo como eje de la acción educativa. Kerry Freedman, por su parte, está desarrollando un enfoque con fuerte enraizamiento en los estudios de cultura visual, especialmente los de orientación feminista, y en una teoría crítica del curriculum. Del mismo modo que Fernando Hernández, junto a su equipo en Barcelona, investiga sobre el diseño y aplicación de un enfoque al que denomina **"Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual"**, que significaría según indica el propio Fernando Hernández:

- Tener en cuenta que en las imágenes hay más de lo que vemos: lo que nos lleva a realizar investigaciones sobre los discursos que median las imágenes.
- Explorar cómo las imágenes favorecen visiones sobre el mundo y sobre nosotros.
- Investigar sobre tematizaciones de imágenes que permitan explorar los discursos que emergen, las visiones sobre parcelas de la realidad que fijan y los posicionamientos en que coloca a los sujetos.
- Explorar cómo las imágenes representan temas e ideas vinculadas a situaciones de diferencia y poder (racismo, etnicidad, desigualdades sociales, de género, sexuales, de saber, de mirar).
- Elaborar imágenes (por procedimientos diversos) como formas como respuestas y formas de diálogo a las imágenes existentes.
- Construir relatos visuales (utilizando diferentes soportes) relacionados con la propia identidad y con problemáticas sociales y culturales que ayuden a construir posicionamientos críticos en los estudiantes.
- 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.

- 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 imágenes.
- Sustituir las formas individuales de aprendizaje por la construcción colectiva del conocimiento. Superar el cognitivismo constructivista en beneficio de considerar el aprendizaje como un proceso social, comunicativo y discursivo.

IMAGINANDO NUEVAS PRESENCIAS PARA LAS ARTES EN EDUCACIÓN: UNA APROXIMACIÓN PRAGMATISTA AL ESTUDIO DE LAS ARTES

En este recorrido por las nuevas maneras de imaginar la presencia de las artes en educación voy a terminar presentando la propuesta educativa en la que llevo trabajando los últimos años. Como ya he indicado anteriormente no pretende ser un nuevo modelo, como los descritos hasta ahora, 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, en donde esta propuesta encuentra su lugar natural de debate.

Cada vez son más las voces que se suman a la necesidad de configurar nuevos currículos que favorezcan la presencia de la cultura de masas entre los contenidos escolares y el acercamiento de la cultura popular a las prácticas culturales hegemónicas, que tradicionalmente han venido ocupando los espacios escolares. Sin embargo, creo que no basta con dar cuenta de la escasa presencia que ocupa la escuela en la construcción de la imaginación, los deseos y fantasías de los jóvenes a los que forma.

Certificar la obsolescencia de la escuela actual es un punto de partida necesario, pero no garantiza por sí mismo el éxito al afrontar el reto de conectar el curriculum escolar y el curriculum cultural. Se hace imprescindible un cambio de imaginarios respecto a la propia idea de arte, a la distribución disciplinar de los saberes y a las nociones básicas que los apuntalan. Por eso, propongo que el territorio de la educación artística debe estar configurado por las prácticas artísticas, los eventos y los artefactos susceptibles de generar experiencias estéticas.

A este respecto, creo que la renovación de las ideas de arte y experiencia estética, pensadas desde el punto de vista pragmatista-deweyano, pueden aportar mucha luz y nuevas sendas por las cuales hacer transitar el cambio en educación artística. En la tarea de desbrozar estos caminos, llenos todavía de problemas, pueden resultarnos extremadamente útiles las herramientas conceptuales y metodológicas que nos aportan autores como el propio John Dewey u otros que presentan una análoga visión pragmatista como Richard Rorty o Richard Shusterman y que trataré de explicar a continuación, manteniendo el mismo esquema organizador que vengo usando hasta ahora.

Fundamentos

Concepción de las artes: Las artes como experiencia y relato abierto.

A diferencia de lo que suele ser habitual en círculos artísticos, creo que es preciso despojar al arte y a sus obras de la dimensión trascendental en la que la tradición moderna lo había colocado; lo que Dewey denominó la "esotérica idea de las Bellas Artes". Frente a la tradición académica que concibe los trabajos artísticos como "obras", las ordena en discursos conclusos, por ejemplo el historicista, y fija sus significados, creo con Barthes que es más adecuado concebir los productos artísticos como relatos abiertos a la investigación creativa.

En este punto aparece una de las primeras discrepancias con las propuestas más habituales en los diversos enfoques de la educación para la comprensión de la cultura visual, ya que no concibo la obra de arte como un texto cuyo significado podemos llegar a desvelar, sino como a un condensado de experiencias generadoras de infinitud de interpretaciones. Comparto con Dewey la idea de que la esencia y el valor del arte, no está en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencia, a través de la cual han sido creados y mediante la cual son percibidos o usados.

De tal modo que concebir las obras de arte como relatos abiertos supone:

- 1) Neutralizar su carácter elitista y vivirlas como ejemplificaciones de experiencia estética que han alcanzado un grado de consenso social que las ha hecho ser comúnmente aceptadas.
- 2) Experimentarlas en su rol histórico y cultural, más que como objetos aislados, aceptando que sus significados pueden cambiar con el cambio de las prácticas y las realidades que condicionan nuestra experiencia.

Esto conlleva, además, repensar la propia historia del arte, que dejaría de ser concebida como una sucesión de momentos ordenados por estilos cerrados y según una lógica racional de progresión, para ser vista como una sucesión de juegos metafóricos que aparecen y desaparecen en función de contingencias históricas y culturales.

- 3) Comprenderlas en términos de experiencias vividas (Dewey, 1934), tratándolas como tejidos de creencias y deseos. De modo que supone aceptar que la obra de arte no hace sino desarrollar y acentuar lo que es característicamente valioso en las cosas que gozamos diariamente.

Concebir las prácticas artísticas desde este punto de vista y recuperar, con ello, la continuidad de la experiencia estética con otros procesos vitales tiene, además, consecuencias que afectan a nuestras concepciones educativas, porque supone socavar las tradicionales divisiones entre arte y ciencia, por ejemplo, y porque pone en entredicho otras distinciones que han marcado la presencia de las artes en la cultura y la educación, como la de bellas artes y arte popular o artista y espectador.

Además, al adoptar esta posición de origen deweyana ante el hecho artístico nos vemos gratamente empujados a ampliar nuestro campo de estudio hacia todos los artefactos generadores de experiencia estética, provengan éstos de las bellas artes, de las artes populares o de la denominada cultura visual.

A mi juicio, ésta es la principal razón por la cual una educación artística renovada debe incluir, en su estudio, la cultura popular e incluso la cultura de masas y por la que debe someter este tipo de prácticas al análisis crítico y a la deconstrucción de sus relaciones con los entramados hegemónicos y de poder.

Es, por esta misma razón, por la que no encuentro contradicción entre hacer tales cosas y propiciar el enredo experiencial de los estudiantes con las formas más tradicionalmente aceptadas de arte, que muchas propuestas de estudio de la cultura visual tienden a excluir. Al fin y al cabo, lo realmente importante, desde el punto de vista educativo y de la formación personal, es que todas estas formas de manifestación cultural –populares, cultas, canónicas o de masas,– sean entendidas como diferentes respuestas a análogas necesidades de expresión o experiencia

estética. Es decir, que los estudiantes no vivan como mundos distintos aquello que responde a análogos impulsos vitales y a similares necesidades anímicas, ideológicas e, incluso, políticas.

El legado cultural y las formas más laureadas de la expresión artística no son, en definitiva, sino respuestas humanas en clave estética a problemas vitales de hoy y de siempre o a contingencias análogas a las que todos vivimos en algún momento.

Superación de la distancia entre educación estética y educación ética

Quiero reseñar, que tras esta concepción que estoy sugiriendo existe algo más que un criterio para discriminar los lindes de nuestro campo de estudio. Cuando decidimos sobre el ámbito de nuestra acción educativa estamos adoptando un compromiso ético.

La fuerte carga ética y estética que acompaña a muchos de los artefactos culturales que consumen hoy nuestros estudiantes nos empuja a hacer frente a la situación partiendo de allí donde la experiencia estética está teniendo lugar, de los artefactos y de las situaciones que la están generando. No se trata de imponer unas formas de arte supuestamente refinadas a otras que creemos que no lo son. Se trataría, más bien, de tomar el enriquecimiento de la capacidad sensible para vivir estéticamente (y éticamente) como eje de la acción educativa. Con esta reflexión sobre el objeto de estudio no estoy tratando, por tanto, de realizar un mero ejercicio de especialista diletante, sino de afinar en la puesta a punto de una herramienta educativa para el desarrollo vital de los sujetos, es decir de un instrumento útil para mejorar su vida.

Para incrementar la familiarización y sensibilidad de los jóvenes ante éstas y otras formas de la expresión artística, visual o musical; para que sean capaces de encontrar en ellas los discursos ideológicos, sociales y culturales que configuran, así como los resortes sensibles que les dan cuerpo material, es decisivo generar en torno a ellos un ambiente culturalmente rico y hacer de las artes, como en general de todo el conocimiento, un ámbito dónde recrear, poner a prueba y representar experiencias de vida.

Propósitos formativos

Por ello, el propósito último de la educación artística debe ser 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. Definir el arte como experiencia tiene el interés de que no conlleve 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".

Efectivamente, la acción educativa de comprender la cultura estética (la propia y la ajena) debe tener como misión ampliar el espectro del "nosotros", único modo posible de hacer efectiva la solidaridad ante el sufrimiento. Enseñar a 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. Esta es la vía más eficaz para "identificar-nos" con el otro y "hacerlo de los nuestros". La educación artística es idónea, en este sentido, para desarrollar una identidad liviana, contingente, porosa

y abierta a aceptar al otro y es eficaz para la transformación y la reconstrucción social en tanto que este tipo de identificación con el otro nos predispone a ser sensibles ante su humillación.

A mi entender, es de esta forma y no mediante un supuesto ejercicio de acción directa del arte o la educación frente a la desigualdad como creo que la educación artística puede contribuir a la reconstrucción social. 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.

Las experiencias en lo estético no arreglan nada por sí mismas, como no lo hace el arte, pero contribuyen a proporcionar una diversificación y ampliación de las creencias personales y un enriquecimiento de la sensibilidad que, en última instancia y de acuerdo a un paradigma moral basado en la igualdad, el respeto al otro, etc., pueden dar lugar a mejor las relaciones sociales, a una mayor identificación con las sensibilidades estéticas de los otros y con ello de su manera de estar en el mundo y de enfrentarse a él.

Estrategias metodológicas

Además, concebir el arte como experiencia y la obra como relato abierto nos ofrece un punto de partida privilegiado para mejorar la motivación de los estudiantes hacia la educación artística, porque permite incluir como objeto de estudio a los artefactos de su propia cultura estética, promoviendo de este modo una mayor integración entre sus experiencias vitales y el arte. Por si esto no fuera suficiente, en la medida en que los estudiantes son activos tejedores de ese relato siempre inacabado, que constituye cada producto artístico, el ejercicio de interpretación amplía la capacidad de experimentar, como propias, formas ajenas de experiencia estética y reduce el hastío que produce las tradicionales exégesis academicistas del arte.

Comparto con muchos de los investigadores y educadores partidarios del estudio de la cultura visual que no es posible hablar de receptores ni de lectores en el encuentro con la obra de arte, sino de constructores e intérpretes, ya que la apropiación no es pasiva ni dependiente, sino interactiva. Pero añado a este punto de vista la idea que no es sólo el contexto cultural o las circunstancias sociales las que intervienen mediando ese encuentro, sino también las experiencias vitales de cada sujeto.

Por eso, frente a lo que considero 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.

Restauración del equilibrio entre comprensión y producción

En su afán por separarse de las tradicionales prácticas en la enseñanza del arte, la educación artística actual se ha decantado claramente por desarrollar una pedagogía de la comprensión y el análisis frente a la vieja didáctica de la expresión o de la manipulación creativa.

Sin embargo, concebir el arte como sistema cultural y como agente de la 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.

Por ello, del mismo modo que concibo todo acto creativo como una forma de reinterpretación de posiciones precedentes, propongo la producción comprensiva como un método interpretativo y formativo que encuentra en la producción artística una herramienta para la interpretación de la cultura tan interesante como la filosofía especulativa, la sociología o la antropología y, sobre todo, que concibe esta herramienta como la más adecuada en el ámbito de la educación artística.

Uso del juego irónico

La metáfora del ironista que Rorty emplea para referirse a un cierto tipo de actitud filosófica y especulativa, puede resultar muy útil aplicada a la adopción de estrategias de acción en educación artística. Rorty describe al ironista como alguien que duda radical y permanentemente sobre los fundamentos de su pensamiento y, además, es consciente de la contingencia del lenguaje y de la imposibilidad de lograr, a través de él ninguna descripción verdadera de la realidad. Por eso, frente a la argumentación lógica (propia del metafísico, según Rorty), el ironista utiliza la dialéctica. Es decir, la técnica de producir cambios sorpresivos de configuración en su discurso mediante transiciones de una terminología a otra. Esta forma de pensar o juego dialéctico, es la que Rorty identifica con la crítica literaria o cultural y la que, a mi entender, puede resultar muy útil en educación.

Esta forma de actuar o 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 de interpretación. No obstante, lo que diferencia este tipo de uso del juego irónico frente a otros usos de estas estrategias de análisis, crítica o interpretación es que en el caso del ironista queda desterrada de sus pretensiones toda veleidad de dar con algo que pudiera concebirse como "el verdadero significado". El ironista no cree que pueda alcanzar ninguna verdad fuera de su propio discurso y en este punto mi propuesta formativa presenta discrepancias con otras visiones modernas y postmodernas sobre la función del análisis de los artefactos visuales, para las que su finalidad sería desentrañar el mensaje que, supuestamente, cada obra de arte lleva en sí.

Por ello, podemos concluir que la actitud ironista, aquí someramente esbozada, supondría para la educación:

- Usar la ironía como instrumento para avanzar en la pretensión de saber o comprender, excluyendo la idea de "conocer la verdad".
- Practicar conscientemente la duda y el descreimiento.
- Concebir que las descripciones del mundo están mediatizadas por una dinámica de juegos de lenguaje.
- Adoptar un método de acción que se emparenta con el juego dialéctico y que tiene su fundamento en el ejercicio de la libertad y la tensión entre antagónicos
- Ser corrosivo con el dogma
- Mantener cierta descreída distancia con el propio discurso y con el medio en el que se produce.

La práctica de la lectura inspirada

Tanto Dewey como Rorty ponen el acento sobre la vinculación de la obra de arte con la experiencia vital, considerando que éste es el destino final de nuestra relación con las artes. Ambos indican claramente que, tras la crítica analítica, ha llegado el momento de dejarnos arrastrar sin miedo para "vivirnos" en las obras de arte, para implicarnos en ellas cognoscitiva y emotivamente, desarrollando en su plenitud cada experiencia estética.

En consecuencia con esta idea, considero que las estrategias de comprensión no deben producirse exclusivamente a nivel analítico-cognoscitivo, sino que deben progresar hacia el nivel emotivo-estético. En la base de la comprensión estética está la facultad humana de participar imaginativamente (de vivir estéticamente) cada uno de los actos de su vida y es en ese ámbito donde el ser humano se prepara para participar y transformar su entorno social porque, como dice Dewey (1934:12) "la obra de arte desarrolla y acentúa lo que es característicamente valioso en las cosas que gozamos todos los días"

Desde una perspectiva pragmatista, el objetivo final de la comprensión estética sería el enriquecimiento de la experiencia, ante la que el análisis debería pasar a segundo plano. Por ello, resultaría excesivamente pobre una propuesta de educación artística que tratara sólo de interpretar certeramente o de dar con las claves de las obras de arte, según la supuesta intención del autor, el sentido de la propia obra o el significado de los valores culturales que encierra.

Esto no significa, sin embargo, que mi propuesta no reconozca el valor que el análisis, la deconstrucción o cualquier otra forma de interpretación, pueden llegar a tener como estrategias que agujerean nuestra imaginación y nos ayudan a llegar más allá de lo que ya sabemos en el acto de la comprensión. 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.

Desde el punto de vista que estoy exponiendo, ver obras de arte (como leer textos literarios o escuchar piezas musicales) no es sólo buscarles un significado, sino verlas a la luz de otras obras de arte, de otros textos, de experiencias pasadas o de las experiencias de otras personas. Esta es la diferencia entre las que Rorty denomina lecturas metódicas —las que saben lo que quieren obtener de la visión de una obra de arte— y las lecturas inspiradas —es decir, aquellas guiadas por el "apetito por la poesía", según feliz expresión de Kermode. Las primeras proyectan el conocimiento de uno sobre la obra que analiza, las segundas consisten en ponerse ante la obra de arte esperando que le ayuden a uno a querer algo diferente, algo que le impulse a cambiar, ampliar o diversificar sus propósitos y así la propia vida.

En apresurado resumen de mi posición, creo que una buena manera de repensar la presencia de las artes en educación artística pasaría por concebirlas como relatos abiertos o retazos de experiencia condensada. Pasaría también por entender la comprensión como un hecho creativo y de crítica cultural y la producción artística como el resultado de una atenta mirada crítica. Consistiría en concebir el arte como un complejo arsenal de metáforas dispuestas para conspirar contra las narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura o para instigar nuevas

redescripciones. Nos empujaría a formar educadores capaces de involucrar a sus estudiantes en el enriquecimiento de sus proyectos identitarios.

Todo ello con el propósito último de usar el arte en educación como una forma de urdir proyectos identitarios, a través del enredo con proyectos ajenos, de enriquecer la experiencia vital propia y de impulsar la destreza en la identificación imaginativa de los otros, para incrementar la sensibilidad de los educandos ante la humillación

REFERENCIAS

Generales:

- AGUIRRE, I., (2000). Teorías y prácticas en educación artística. Barcelona: Octaedro- Universidad Pública de Navarra, 2005 (2ª ed.)
- EFLAND, A. D., (1990), Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales, Paidós, Barcelona (2002).

Modelo Logocentrista

- AGUIRRE, I., (1998), La educación artística como construcción identitaria del sujeto. Arte y sentimiento en la crisis del academicismo. En III Jornades d'història de l'educació artística. Universitat de Barcelona.
- CLARK, G. A., DAY, M.D. & GREER, W. D., (1987), Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art, *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 130-193.
- EISNER, E.W., (1972), Educar la visión artística, Barcelona, Paidós, (1995)
- PEVSNER, N., (1940), Las Academias de Arte, Madrid, Cátedra, (1982)

Modelo Expresionista

- AGUIRRE, I. (2001) Bases estéticas del programa expresionista para la educación artística. En F. Hernández, R. Juanola y L. Morejón (Comps.) IV Jornades d'Història de l'Educació Artística. Barcelona: Publicacions de la Facultat de Belles Arts. (55-77).
- LOWENFELD, V. & BRITAIN, W., (1947), Desarrollo de la capacidad creadora, Buenos Aires, Kapelusz, (1970)
- READ, H., (1944), Educación por el arte , Barcelona, Paidós (2ª Ed.), (1991)

Modelo Filolingüista

- BUCKINGHAM, D. (2000) Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós (2005)
 - BAMFORD, A. (2005) The Visual Literacy White Paper Readings. A collection of articles and chapters submitted by participants. 21st Century Literacy Summit. San Jose, California. (pp. 273-280). http://www.adobe.co.uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf (Consultado por última vez el 20/7/2006)
 - DEBES, J.L. (1969) What is "Visual Literacy?" http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm (Consultado por última vez el 20/7/2006)
 - DONDIS, D.A., (1973), La sintaxis de la imagen, Barcelona, Gustavo Gili, (6ª Ed, 1985)
 - LAZOTTI, L., (1981), Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual., Barcelona, Gustavo Gili, (1984)
 - VV. AA. A Global Imperative. 21st Century Literacy Summit. San Jose, California <http://nmc.org/summit/> (Consultado por última vez el 20/7/2006)
- 1º SUMMIT SAN JOSÉ

Imaginando nuevas presencias del arte en educación

- AGUIRRE, I. (2004). Beyond the Understanding of Visual Culture: A pragmatist approach to Aesthetic Education. *The International Journal of Art and Design Education*, 23.3 (256-269)
- BARBOSA, A. M. (2002). Arte, educación y reconstrucción social. Cuadernos de Pedagogía 312, 56-58, Barcelona.
- DEWEY, J., (1949), El arte como experiencia, México, F.C.E..
- DUNCUM, P. (2001), Visual Culture Art Education: Why, What and How. <http://www.ub.es/boletineducart/boletineducart/info/infoset.htm>. (Consultado por

última vez el 20/7/2006)

- DUNCUM, P., (2003), La cultura visual como base para una educación en artes visuales, II Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
- EFLAND, A.D.; FREEDMAN, K. & STUHR, P., (1996), Postmodern Art Education: An approach to curriculum, Reston, NAEA.
- FREEDMAN, K. (2003), Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art. New York: Teachers College & NAEA.
- FREEDMAN, K. (2001) Enseñando cultura Visual: Educación artística y la formación de la identidad. <http://www.ub.es/boletineducart/boletineducart/info/infoset.htm> (Consultado por última vez el 20/7/2006)
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2000), Educación y cultura visual, Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ. F. (2001) La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual. Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, Portugal.
<http://www.geocities.com/aiea2000//hernandez.htm> o
<http://www.ub.es/boletineducart/boletineducart/info/infoset.htm> (Consultados por última vez el 20/7/2006)
- SULLIVAN, G., (1993), Art-Based Art Education: Learning that is meaningful, authentic, critical and pluralist, Studies in Art Education, 35 (1), 5-21.
- VV. AA. Monográfico especial sobre educación artística "Nuevas miradas". Cuadernos de Pedagogía nº 312. Abril 2002.