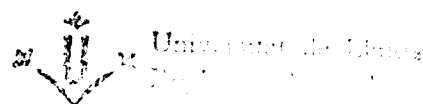


(033)-1997-300

1600133854X

TESIS DOCTORAL



19 DES. 1997

E: 7254

MODOS DE PRODUCCIÓN FIGURAL Y EDUCACIÓN

ARTÍSTICA

LOS PRIMEROS PASOS DE UN MODELO DIDÁCTICO

TOMO I



JUAN J. JOVÉ PERES

Departament de
Pedagogia i Psicologia
UdL

Vint i Plan
Jane Sans
20/9/97

0118-1997

2.3.2. MÁS ALLÁ DE LA AUTOEXPRESIVIDAD ESPONTANEISTA

Sí, algunas escuelas huyen del *activismo* espontaneista como si de la mismísima peste se tratara.

Veamos un caso que lo atestigua.

En el año 1984 se presentó en Barcelona la exposición "L'occhio se salta il muro"³⁵. En ella se mostraba el modo de trabajar de un grupo de escuelas italianas de la región de Reggio Emilia. En múltiples paneles se presentaba el marco teórico de estas escuelas y, también, una copiosa selección de trabajos realizados por los niños. Además, dos videos mostraban como éstos iban realizando los trabajos presentados en los paneles. Nada más iniciar el recorrido por la exposición, recibí el impacto de unos dibujos que eran atribuidos a niños de cinco años. Incrédulo, pensé que se trataba de un error de etiquetaje. Lo comente con otros compañeros. Todos pensamos que aquellos dibujos habían sido hechos por niños de siete u ocho años. Al rato, después de observar detenidamente diversos e interesantísimos paneles, me planté ante la pantalla de televisión, jutamente en el momento en que se veía como un grupo de niños estaban realizando los dibujos que creí, previamente, tenían un error de etiquetaje. Era verdad, tenían cinco años. La sorpresa fue mayúscula. Estaban dibujando unos magníficos leones. Y luego, al rato, una colección de rostros sumamente expresivos, unos riendo, otros llorando, otros iracundos, ... (fig. 44).

Pronto salí de mi aturdimiento inicial. La explicación era bien simple: **aquellos dibujos eran el fruto de un prolongado proceso constructivo** que conllevaba el gradual perfeccionamiento de los dibujos iniciales, que, éstos sí, parecían hechos por niños de cinco años.

Un detalle a retener: los leones del panel que nos provocó la incredulidad inicial habían sido dibujados tras un mes y medio de trabajar el tema de los leones.

Del vídeo visionado me llamó la atención un segmento en que se veía como los niños montaban sobre unos enormes leones de piedra situados en una plaza pública. A caballo de ellos, escudriñaban formas, ranuras, huecos, prominencias, ... Y luego dibujaban.

³⁵ Exposición realizada por la Comunade Reggio Emilia (1984) bajo la dirección de Loris MALAGUZZI, presentada luego en Barcelona.

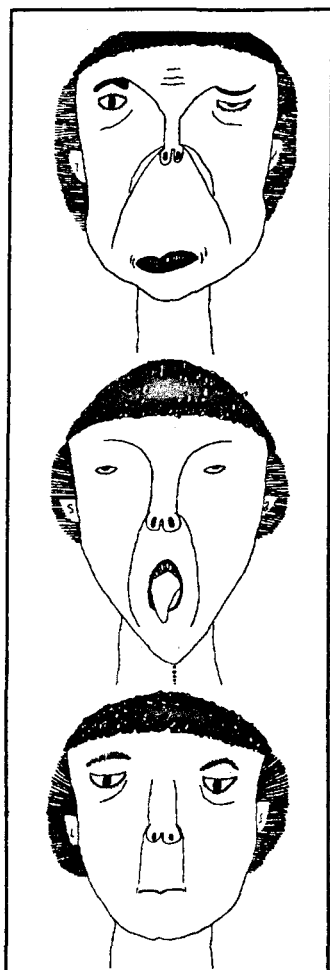


Fig. 44

En ciertos momentos se centraban en los detalles, en otros lo prioritario era la globalidad. Y lo que más me sorprendió fue que en una de las secuencias del vídeo, los propios niños sacaban fotos de uno de los leones con una cámara Polaroid. Algunas visiones generales, algunas partes seleccionadas (la cabeza vista de frente, la cabeza vista de perfil, el *pompis* del león, etc.). Y al salir la foto de la cámara, todos querían devorarla.

Observaban las fotos con sumo detenimiento, y luego se ponían a charlar sobre ellas. Y, también, realizaban en sus cuadernos dibujos inspirados en ellas.

Sí, aquellos dibujos habían sido realizados por niños de cinco años. Pero, evidentemente, por niños de cinco años que habían sido conducidos por sus educadores por una **senda constructiva** en las que las actividades educativas se engarzaban significativamente unas con otras en aras de conseguir acelerar el progreso de la expresividad.

En cuanto a los dibujos de las caras, lo mismo digo. Tras numerosos ejercicios de observación, de ilustración en vivo de vivencias emocionales y de realización de dibujos, intencionalmente encaminados a subrayar la expresividad del rostro humano, surgían algunos de éstos, especialmente impactantes.

Evidentemente, el ojo había saltado el muro. La mirada de los niños había escapado al enclaustramiento en las habitualmente descontextualizadas aulas, y se había entregado a una frenética actividad constructiva.

¡Qué distinto de lo hecho cuando quien gobierna la escuela es la simple expresividad espontaneísta!

Todo había salido de los propios niños. Realmente lo expresado emergió de su mente autónoma.

Y el salto evolutivo experimentado, también fue fruto de los procesos mentales autónomamente desplegados por ellos.

Sus dibujos ilustraban una verdad digna de mejor suerte: lo fundamental en la expresividad autónoma está en el proceso seguido. Si éste implica una intensa, extensa y matizada vida mental, con toda seguridad, las obras darán testimonio de ello.

Naturalmente, este modelo no meramente espontaneista de la autoexpresividad exige enseñantes reacios a caer en manos del *activismo*, de la acción por la acción. Del decir sin cuidar los modos del decir, ni la riqueza de este decir.

Pero por desgracia, la escuela activa, y con ella la autoexpresividad, ha derivado, con su generalización, más hacia métodos activistas que hacia métodos *constructivistas* como los ejemplificados en la exposición "L'occhio se salta il muro".

3. EN LA FRONTERA DEL FUTURO

Hasta ahora nos hemos centrado en tres modelos didácticos (el modelo mimético, el modelo lingüístico y el modelo de la autoexpresividad) que cuentan tras de sí con una dilatada historia. Historia que en algunos casos, alcanza hasta nuestros días (piénsese, por ejemplo, en el caso de LAZOTTI, con propuestas que siguen dando vida en la actualidad al paradigma lingüístico).

A partir de aquí vamos a fijar nuestra atención en el momento actual.

Y en él observamos la presencia de dos enfoques didácticos básicos: el que vamos a denominar modelo sincrético y el modelo de la Educación Artística como Disciplina.

3. 1. EL MODELO SINCRETISTA

El nombre que otorgamos a este modelo obedece a la intención de destacar que se trata de un modelo en el que conviven muy diversos enfoques teóricos, sin que se adivine tras ellos la existencia de un sistema vertebrador.

Pero a su vez, hay que decir que el sincretismo teórico que lo caracteriza, va acompañado de otro tipo de sincretismo: el que caracteriza a las multivariadas actividades didácticas que toman cuerpo en las aulas.

Veamos cómo se generó este modelo y cuáles son sus características básicas.

3. 1. 1. SINCRETISMO, IMPLOSIÓN DE CONTENIDOS E INMADUREZ DEL ÁREA DE LA EXPRESIÓN FIGURAL

Líneas atrás hacíamos mención al activismo como una de las características que se habían expandido por el mundo escolar al generalizarse muchos de los postulados y de las prácticas de la escuela activa.

Junto a la considerable generalización del **activismo**, las últimas décadas fueron testigos, también, de otras generalizaciones no menos perniciosas, que, como en seguida comprobaremos, tuvieron como virtud más destacada la de sumir el ámbito de la expresión en un confuso batiburrillo de influencias cruzadas.

Entre ellas, el imperio de los aspectos técnicos y de los procedimientos, la superficial *pedagogización* de la escuela, la diversificación de los marcos teóricos de referencia y la sobrecarga de los contenidos curriculares.

(1) Sobre el primer aspecto, se extendió desde la década de los 60, la tendencia a dar especial importancia al **aprendizaje de técnicas y procedimientos de expresión**, conexas a un amplio listado de materiales diversos (papel, lápices de cera, engrudos, madera, etc.). De tal manera que incluso se pueden encontrar libros dirigidos a guiar la actividad docente de los maestros, cuyo índice equivale a una simple enumeración de materiales y técnicas de expresión (ver, por ejemplo, CHERRY (1978))³⁶.

Asimismo, bastantes de los procedimientos que aparecían en los libros de expresión plástica, eran tratados como **meras destrezas**.

³⁶ Es decir, que según planteamientos como los de CHERRY la educación artística puede desenvolverse sin necesidad de ningún marco teórico de referencia que le de consistencia.

Además, muchas de las actividades propuestas pertenecían a la categoría de **simples trabajos manuales**, reproductivos de algún modelo prefijado.

Sobre estos extremos es de especial interés la crítica que hace EISNER (1972) de este enfoque de la educación de la expresividad, que, a todas luces, **nada tiene que ver con lo sustantivo del arte**.

(2) En cuanto a la superficial *pedagogización* de la escuela, debemos decir, tras pedir disculpas por el uso de tan malsonante término, que la falta de marcos teóricos de referencia, vinculados directamente con el ámbito de la expresividad, fue suplida por la penetración de otros marcos que, aún pretendiendo lo contrario, poco contribuyeron a mejorar el panorama de la expresión figural.

Como patentizan libros como los de MARTINEZ y DELGADO (1981)³⁷, se infiltró durante las décadas de los 60 y 70, la tendencia a **dar un papel relevante, en la Educación General Básica al corpus teórico-práxico de la psicomotricidad** entonces al uso. Lo cual, como muestran los ejercicios que transcribimos a continuación (sorprendentemente orientados al "desarrollo del esquema corporal"), desvirtuó en gran medida la naturaleza de la expresión.

- Trocearán círculos grandes y pequeños en papel de periódico.

Colocarán el círculo grande en el centro de la hoja, los pequeños fuera del grande, dispersos.

Fijar con pegamento.

- Trocear un círculo grande de color; trocear círculos pequeños de color azul y amarillo; colocar el círculo grande arriba (parte superior de la hoja) y los pequeños reunidos abajo (parte inferior de la hoja).

- Invertir los colores del círculo grande y realizar el ejercicio anterior.

- Como el ejercicio anterior, pero con los círculos pequeños dispersos dentro del grande.

Además, las actividades transcritas muestran otra filtración tanto o más perniciosa que la dimanante de una psicomotricidad de bajo nivel: la proveniente de **la cultura pedagógica de las fichas**.

De modo parecido a como se realizaban las actividades educativas de las restantes áreas escolares -es decir, a base de fichas puntuales que conducían a **desplegar infinidad de microtarefas descontextualizadas**,

³⁷ MARTINEZ, E. y DELGADO, J. (1981); *El origen de la expresión*. Madrid: Cincel.

carentes de real sentido para los niños-, éstos realizaban, en el área de plástica, **fichas de expresión**. Fichas que, a nivel teórico, no se tenía, sorprendentemente, ningún reparo en circunscribir a la filosofía de la autoexpresividad, por la simple razón de que era el alumno, sin ningún tipo de injerencia externa, quien desplegaba libremente la tarea delimitada por el enunciado de la ficha. Importando poco que el marco definido por ésta, le condujera a una **expresividad desvitalizada y despersonalizada**. Cosa que equivalía a degradar sin límite el principio de la autoexpresividad, previamente enarbolado.

(3) En cuanto a la diversificación de los marcos teóricos de referencia debemos referirnos, en primer lugar, al **marco piagetiano**.

Superponiéndose al inicio del declive de la metodología de las fichas -coincidente, por cierto, con el declive del conductismo que en cierta manera la había servido de respaldado-, fue emergiendo con fuerza a lo largo de la década de los 70 el marco teórico creado por PIAGET.

Su teoría sobre los estadios por los que pasaba el desarrollo intelectual y su versión sobre los procesos de asimilación, acomodación, adaptación, desequilibración, equilibración y desarrollo parecían ser la panacea solventadora de todos los problemas pedagógicos.

En paralelo a ello, la presencia de PIAGET se dejó sentir con fuerza en la mayoría de los textos dedicados a la expresión plástica de las décadas de los 70 y 80 (ver, por ejemplo, BALADA y JUANOLA (1984), DIAZ (1986)).

PIAGET venía a substituir a la descripción de LOWENFELD sobre el curso seguido por el desarrollo. Sólo que el progreso que ello parecía significar, no era otra cosa que un puro espejismo, pues **los estadios de PIAGET poco tienen que ver con el desarrollo de la expresión, y menos con el desarrollo de la expresividad orientada hacia lo artístico**. Por lo menos el marco de LOWENFELD, dejando ahora de lado sus considerables limitaciones, tenía en su haber la virtud de estar nuclearmente enfocado hacia el cultivo de la expresividad.

En cuanto a la dimensión del cómo realizar las actividades de expresión, cabe decir lo mismo: PIAGET poca cosa solventó. La red conceptual que él usaba para explicar el desarrollo y los procesos de aprendizaje, en la que intervenían como protagonistas básicos los conceptos antes citados de asimilación, acomodación, adaptación,

desequilibrio, equilibrio y desarrollo, quizás albergan un alto potencial virtual sobre los procesos expresivos y su evolución, pero, aparte de citarlos en los libros, no resulta fácil encontrar alguno que muestre como usarlos a pleno rendimiento en el ámbito de la expresividad plástica.

Otro marco teórico que tuvo notable presencia en los libros sobre expresividad fue el de la creatividad, marcado por la soberana influencia de GUILFORD (1977, 1978) y TORRANCE (1969, 1970, 1976, 1977). Pero sus planteamientos, siempre de índole generalista, poca cosa aportaron como no fuera su insistencia en adoptar disposiciones actitudinales que facilitasen la creatividad y su contribución a reforzar el imperio del paradigma de la autoexpresividad.

Otro habitual marco de referencia fue el *gestaltista*. Y con él pasó algo parecido a lo dicho para el caso del sistema piagetiano. Su aprovechamiento destacó por la escasa rentabilidad, por más que lo tuviera, moderadamente, como sistema auxiliar de la **teoría de la imagen**. Campo teórico, por cierto, que también hizo acto de presencia en los textos sobre educación de la expresividad en la década de los 80.

Y con dicha teoría se personaron, a su vez, los diversos *lenguajes* que se asignan a los múltiples ámbitos de aplicación de tal enfoque teórico: el lenguaje del cine, de la publicidad, de la T.V., del vídeo, de los *comics* y de las artes plásticas.

En consecuencia, al conducir cada uno de estos *lenguajes* a actividades expresivas diferenciadas, el área de la expresión vio ampliado considerablemente el abanico de las posibles actividades a desplegar.

(4) Lo cual nos remite al cuarto aspecto que destacamos al comienzo de este apartado: el de la sobrecarga de contenidos curriculares.

Sobrecarga no debida sólo al hecho de que debía atenderse a los múltiples lenguajes expresivos del cine, de la publicidad, de los *comics*, etc., sino que, además, obedecía, a otra tendencia de reciente generalización: la conexión del ámbito de la expresión a los modos expresivos propios del arte contemporáneo, y, muy especialmente, del arte vanguardista. Tendencia palpable, por ejemplo, en libros como el de MERODIO (1987): *Otro lenguaje, la enseñanza de la expresión*

*plástica*³⁸, en el que, junto a otras muy diversas actividades, se proponen la realización de una serie de obras que plasmen el talante del impresionismo, del *fauvismo*, del dadaísmo, del cubismo, del futurismo, del surrealismo y del *abstraccionismo*³⁹.

Este abigarrado panorama, en el que muy diversos enfoques y contenidos cohabitan sin que ningún marco teórico integrador les cohesione, deja patente que el área de la expresión no ha destacado precisamente por su madurez.

Mientras en otras áreas de las didácticas específicas se conseguían marcos teóricos compactos, capaces de orientar de manera coherente las actividades de enseñanza -piénsese sobre todo en el área de las didácticas de las ciencias experimentales-, en el caso de la expresión plástica no sucedió nada parecido.

Su geografía destaca, como hemos podido comprobar, por la dispersión y la incoherencia. Y sobre todo por ser un ámbito en el que reina el sincretismo. De tal manera que pueden entrecruzarse en las propuestas teórico-práxicas las más diversas concepciones. Importando poco que el análisis de ellas deje traslucir que son de difícil armonización.

Ello explica que en la escuela puedan tener éxito propuestas como las realizadas por Gisèle CALMY en su libro *La educación del gesto gráfico*⁴⁰.

En él, orienta las actividades de la escuela hacia la realización generalizada de *juegos* de expresión (denominados por ella

³⁸ MERODIO, I. (1987): *Otro lenguaje: la enseñanza de la expresión plástica*. Madrid: Narcea.

Otro libro que también presta cierta atención al trabajo en torno a obras de arte es el de BOIX, E. y CREUS, R. (1986): *L'art a l'escola*. Barcelona: Polígrafa.

³⁹ Recientemente han aparecido entre nosotros ejemplos de intervención docente -que podríamos situar en la órbita del sincretismo- en los que se mezclan planteamientos del movimiento de la Educación Artística como Disciplina con planteamientos característicos de la educación plástica impartida habitualmente en nuestro país en las dos últimas décadas. Sirva como ejemplo el artículo del EQUIPO "DIDART": "El arte, argumento educativo", en *Cuadernos de Pedagogía* (1996), 252, pp. 18-21. En él se propone que los escolares trabajen en torno a determinadas obras de arte, pero éstas son abordadas desde un enfoque teórico que poco tiene que ver con la estética, la teoría del arte o la crítica artística (disciplinas de referencia básicas en el movimiento de la Ed. Artística como Disciplina). Los esquemas teóricos habituales en los textos de la década de los setenta y ochenta siguen presidiendo los análisis de las obras, lo cual desvirtúa en gran medida la intencionalidad de base que apunta a introducir a los escolares en el mundo del arte.

⁴⁰ CALMY, G. (1976): *La educación del gesto gráfico*. Barcelona: Fontanella, 1977.

"entretenimientos gráficos"), presididos por consignas como las siguientes:

- "Haz tres hileras de dibujos alrededor de cada pegatina. Debes hacer el mismo signo para cada hilera" (sobre la hoja de papel

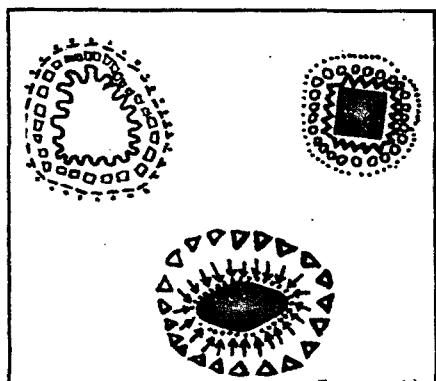


Fig. 45

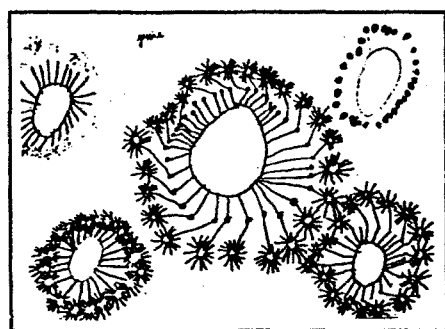


Fig. 46

entregada a los niños las educadoras habían pegado previamente y de manera dispersa algunos redondeles, o algunos cuadrados, o algunos triángulos, ...) (fig. 45).

- "Haz primero unos redondeles donde quieras del papel. Dibuja después algo que salga de cada uno de los redondeles, como los rayos del sol. Haz después lo que te parezca (fig. 46).

Es decir, que tal como muestran los dibujos adjuntos, la metodología de CALMY crea, dice ella, "un estilo de educación gráfica" que tiene la inmensa capacidad sincrética de conjuntar el enfoque activo (versión activista), el decorativismo y el enfoque centrado en la autoexpresividad. E incluso más, pues como ella indica el

niño completa sus dibujos mediante la adición de elementos figurales que forman parte del vocabulario figural que tiene ya asimilado. Lo cual significa que el enfoque *lingüístico* también ha sido incorporado a la actividad.

Total, que el uso sincrético-relajado de los enfoques teóricos permite solventar todos los problemas de una tacada. Y los niños pueden pasarse horas y horas adicionando mecánicamente componentes figurales asignificativos en aras de poder presentar luego deslumbrantes cuadernos.

Lo malo, sin embargo, no estriba en que los escolares desplieguen juegos de esta naturaleza, pues éstos, practicados ocasionalmente, no representan ningún peligro. Lo malo estriba en crear estilos expresivos que giren básicamente sobre este tipo de juegos.

Pero aun peor es que tales *juegos* sean usados como estratagema para defender que propuestas simplonas como éstas, tengan todas las virtudes teóricas imaginables: satisfacen el enfoque lingüístico, el enfoque autoexpresivo, el enfoque activo, el enfoque *pedagógicista*, ...

Son virtudes del sincretismo. Del sincretismo que renuncia a un mínimo rigor teorizante. Del sincretismo bañado en mera superficialidad.

3. 1. 2. SINCRETISMO Y GENERACIÓN DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

El modelo sincrético tiene una profunda raigambre. Ello, en parte, puede obedecer a que se presenta bajo el paraguas de múltiples marcos teóricos de referencia que le dan prestancia. Parece un modelo arropado teóricamente. Y ésto le revaloriza.

Es decir, que su inmadurez, a primer golpe de vista, puede ser vista como riqueza constitutiva.

Por otra parte, pensamos, el modelo sincrético tiene profunda raigambre por otra razón de especial peso: porque facilita el diseño de infinidad de actividades didácticas de fácil aplicación. Cosa que muchos enseñantes tienden a agradecer.

Sobre este particular permítaseme una aproximación a uno de los libros que entre nosotros ha tenido, a lo largo de esta última década, máximo predicamento. Se titula *L'educació visual a l'escola* (BALADA y JUANOLA, 1984).

La segunda mitad del libro está destinada a presentar propuestas de actividades. Realmente la lista es inmensa. Pero produce la impresión de un simple suma sincrética.

Los múltiples marcos teóricos de base (conexos sobre todo a la psicomotricidad, a ciertas aportaciones de la Gestalt, a algunas ideas sobre Piaget (especialmente referidas a espacio topológico y proyectivo), al lenguaje visual y a la psicología de la creatividad) son usados como la matriz múltiple generadora de actividades.

Veamos algunos ejemplos de ellas.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Ley de la buena forma	- Resolver fichas en las cuales aparezcan imágenes dispersas y procurar que el niño las descubra.
Continuidad (contenidos ligados a la <i>gestalt</i>)	- Hacer fichas en las que haya manchas y formas abstractas que deban ser unidas y completadas sus formas.
Representación plástica del espacio: - topológico - proyectivo (contenidos ligados a Piaget).	- Entregar un soporte con un centro de interés (agujero en el medio del papel) y pedir al niño que trabaje creativamente nociones topológicas como dentro, fuera, al lado, etc. - Dar la consigna de que debe poner las cosas a la derecha, a la izquierda, sobre, debajo, en relación a un centro de interés. Éste puede ser un "gomet", un esquema, un árbol, etc. - Hacer un dictado de formas y elementos gráficos siguiendo lo que dice el maestro y situarlos con las relaciones espaciales (arriba, abajo), cuando se indique.
Gran motricidad-motricidad fina (contenidos ligados a la psicomotricidad)	- Decorar cajas y otros objetos haciendo cenefas y otros temas decorativos y simétricos, usando útiles que favorezcan la motricidad fina.
Línea. Superficie. Color. Textura. (contenidos ligados al alfabeto básico del lenguaje visual)	- Hacer ejercicios sobre temas libres o propuestos utilizando por separado los elementos del alfabeto plástico. - Hacer otras representaciones sobre temas libres en los que se combinen dos o más elementos (línea / color, Color / textura, etc.).

Por otra parte, la infinita variedad de actividades didácticas presentadas por el libro de BALADA y JUANOLA, obedecen a otro tipo de sincretismo. Un peculiar sincretismo surgido del afán conceptualista que acompaña al sincretismo teórico de base. Cada subcampo teórico proporciona su particular lista de conceptos. Y con todos ellos y sus posibles entrecruzados se determina los infinitos contenidos que pueden ser trabajados en las aulas. Y de estos infinitos contenidos

surgen infinitas actividades puntuales, específicamente centradas en lo que ellos delimitan.

Aparecen por tanto múltiples actividades centradas en un sólo concepto y, junto a ellas, infinidad de actividades centradas en el entrecruzamiento de dos o más conceptos de base. Veamos algunos ejemplos.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Forma	- Inventar figuras con los módulos de Tangram.
Gesto	- Hacer recorridos lineales usando útiles diferentes a fin de observar posteriormente las diferencias en los trazados y aplicarlos a las distintas técnicas. - Creación de signos gráficos y/o cenefas de invención libre con figuras geométricas simples.
Ritmo	- Trazar ritmos libres con la mano derecha.
Forma. Módulo.	- Realizar ejercicios de creatividad con módulos geométricos.
Forma objetiva. Esquema corporal.	- Representar acciones o escenas cotidianas: voy caminando, estoy durmiendo, hago gimnasia, juego con amigos, etc.
Forma, proporción, movimiento, color, textura.	- Realizar una visita al zoológico y estudiar los animales en su ambiente, tomando diversos apuntes.

Otro aspecto a tener en cuenta para entender el sincretismo del libro que estamos analizando, es el relativo al **papel soterrado** desempeñado por el marco conductista y la subcultura escolar de las **fichas**.

En la primera parte del libro, la que presenta el enmarcado teórico de base, no se alude estas dos tradiciones, que en el momento de la publicación del libro (1984) estaban ya sumamente desacreditadas, pero la amplia serie de correspondencias que acabamos de transcribir entre contenidos y actividades a desplegar, patentizan que ellas están

presidiendo las propuestas realizadas. Se atomizan los contenidos, se atomizan las conductas, se atomizan las actividades didácticas. Y se tiende a diseñar actividades realizables en formato ficha.

Pero, el sincretismo que caracteriza al libro va aun más lejos pues incorpora también la orientación autoexpresiva.

En algunas de las actividades antes transcritas ya quedó reflejada esta orientación. Pero una ojeada sobre el conjunto de actividades propuestas, deja bien claro que el paradigma de la autoexpresividad desempeña un papel relevante.

Y su capacidad para incidir en la multiplicación sin límite de las actividades didácticas es enorme, pues tras cualquiera de las actividades de tipo atomista, siempre cabe la posibilidad de introducir actividades que, partiendo de ellas, den cabida a la *libre* expresión de los alumnos.

Son virtudes del sincretismo: mezclarlo todo, convertir lo blanco en negro y lo negro en blanco, romper la mente a trocitos, hacer pasar por libre expresión lo que simplemente es dependencia enjaulada.

De todas maneras una cosa ha quedado clara: el sincretismo tiene una gran capacidad para generar actividades didácticas.

Pero, por lo que parece, esta gran capacidad no va unida a la de generar actividades de alto nivel formativo.

Y, sin embargo, su presencia en la escuela es tan abundante que hay que buscar con lupa a los enseñantes que escapan a su influencia.

3.1.3. UNA ALTERNATIVA AL SINCRETISMO SURGIDA DESDE EL SENO DEL PROPIO SINCRETISMO

Por más que hemos sido especialmente severos con el sincretismo, pensamos que desde cierto punto de vista puede ser visto como un modelo positivo, pues ha estado asociado al intento de enriquecer los enmarcados teóricos que deben presidir la educación de la expresión.

Y parece lógico anticipar que tras él deben aparecer versiones teóricamente más elaboradas.

En realidad esta suposición creemos que comienza a hacerse presente entre nosotros.

Basta leer con cierto detenimiento el material editado recientemente a instancias del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, con la finalidad de formar a los enseñantes que deben aplicar la Reforma Educativa, para darse cuenta de que el sincretismo comienza a agrietarse.

Es verdad que sigue presente el mosaico teórico de base propio del sincretismo: la Gestalt, por un lado, la creatividad, por otro, el alfabeto visual, por otro, etc., pero se impone una evidencia: la semiótica se erige en el pilar estructurante.

Ello es consecuencia de que se toma como referente de la revisión teórica que se promueve a un grupo de autores italianos con manifiesta predilección por la semiótica (entre ellos LAZOTTI y MORO).

La semiótica unifica. La semiótica permite dar sentido a los componentes del lenguaje visual, la semiótica permite orientar el tratamiento que debe darse a las obras de arte, la semiótica permite ver la cultura como un sistema de sistemas semióticos.

LAZOTTI y TARANTINO (1982) semiotizan la línea, la luz, el color, ...

MORO (1987) logra que las atomizadas conductas trabajadas a través de las infinitas actividades propuestas por BALADA y JUANOLA, dejen de ser un simple adición de tipo sincrético, pues las somete, con la ayuda del marco semiótico, a una estructuración cargada de sentido.

LAZOTTI (1987) se aproxima a la lectura del arte desde la semiótica textual.

Y ALFIERI (1992), y con él el IRRSAE de Turín, consiguen que la semiótica quede articulada con la cultura y con una versión culturalista de la educación inspirada en la obra de BRUNER y de LOTMAN (ALFIERI, 1992⁴¹).

Tal como dice LOTMAN la cultura es una semiosfera, un sistema de sistemas semióticos. Un sistema que gira en torno a la búsqueda y otorgación de sentidos. Un sistema envolvente en el que se inscribe la mente.

Y BRUNER insiste en que la educación debe conseguir que los escolares se inserten de manera constructiva y crítica en la cultura. Cosa

⁴¹ ALFIERI (1992): Prologo del libro *Educación artística. Actualización científica*. Vic: Eumo, 1992.

que demanda que las disciplinas escolares creen los pertinentes "escenarios cognoscitivos", siempre conexos a los enmarcados culturales que les confieren entidad y sentido.

Vemos pues, que las cosas parecen estar cambiando. El sincretismo se está debilitando⁴². **Emergen sistemas teóricos estructurantes que pueden cambiar el sino de la educación artística.**

Esperemos que se consoliden y conviertan a la educación artística en una disciplina auténticamente culturalizadora.

Y esperemos, también, que teóricamente cohesionada.

3. 2. EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA

Con toda seguridad, el lector se habrá apercibido de que a lo largo de lo que llevamos expuesto sobre los paradigmas educativos básicos, el arte ha tenido un papel muy secundario. Apareció, cuando explicamos el paradigma de la mimesis, en los procedimientos educativos utilizados por RUSKIN. Luego, durante un dilatado periodo de tiempo, prácticamente se esfumó.

Y esto sucede a pesar de que todos los modelos educativos subrayan la importancia de orientar la expresión hacia él. Incluso métodos tan extra-artísticos como los de ARTHUS-PERRELET, se edifican, de palabra, sobre principios y objetivos artísticos. Pero luego, en la práctica, el arte sólo brilla por su ausencia.

Esta perenne contradicción, aunque siempre ha contado en la escuela con el aliviadero de algunas superficiales pinceladas teóricas sobre arte (realizadas con frecuencia al margen del área de la expresión plástica), ha experimentado, como hemos tenido ocasión de comprobar, cierta inflexión a lo largo de estas últimas décadas.

Tal como indicamos en el primer apartado dedicado al sincretismo, la sobrecarga de contenidos que ha afectado a esta área en las últimas décadas, ha aportado algo de arte al área de la expresión plástica

⁴² Lo cual no impide que sigan apareciendo textos que obedezcan a su talante. Ver, por ejemplo, HUERTA (1995). En este libro, tras presentarse una extensa gama de referencias teóricas del más diverso signo, se proponen actividades inscritas en la praxis inercial de estas últimas décadas.



(recuérdense los libros de MERODIO (1987) y BOIX y CREUS (1986) en los que, según vimos entonces, se introducía en el área de la expresión múltiples actividades de realización de obras al estilo de los impresionistas, de los cubistas, de los *fauves*, de los dadaístas, etc.)⁴³.

Y tras MERODIO, líneas atrás, volvíamos a encontrarnos, de la mano de la semiótica, con el arte.

Pero bien, esta emergencia del arte, Arte, en el medio escolar, ha tenido en las últimas décadas otras manifestaciones de mayor enjundia, que han tenido su sede fundamental en Estados Unidos.

Según explica MARÍN (1987) "la Educación Artística como Disciplina es un ambicioso proyecto curricular para la educación artística en la enseñanza general que viene desarrollando, desde 1982 el "Getty Center for Education in the Arts" (p. 55). Y explica también que fue GREER (1984) quien acuñó el término Educación Artística como Disciplina.

Pero estas fechas, 1982 y 1984, no deben llevarnos a engaño, pues, en realidad, cabe insertar el proyecto del Centro Getty y el etiquetaje de GREER, dentro de **un amplio movimiento renovador de la educación artística, iniciado en la década de los sesenta, centrado en el trabajo en torno a lo sustantivo del arte^{44y45} y orientado a formar personas educadas artísticamente (GREER, 1984).**

⁴³ Otro libro de PORCHER (1976) (*Introduction à une sémiotique des images*), pivota también sobre el trabajo de los escolares en torno a la producción de obras inspiradas en la observación de obras de arte de artistas de renombre.

⁴⁴ Pueden ser de interés para familiarizarse con el movimiento de la Educación Artística como Disciplina, la lectura de los siguientes artículos o comunicaciones:

- GREER (1987): "La educación artística como disciplina: aproximación al arte como una materia de estudio"; en *Revista de arte y educación* (nº 1, 1987), ed. por la Sociedad Española para la Educación por medio del Arte (SEEA).

- MARÍN (1987): "Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: la Educación Artística como Disciplina", *Iconica*, 12, 55-64.

- MARÍN (1991): "La enseñanza de las artes plásticas", en HERNANDEZ, JÓDAR y MARÍN (comp.) (1991): *Qué es la educación artística?*. Barcelona: Sendai.

- SANCHEZ (1991): "La educación artística y las orientaciones para el futuro"; en HERNANDEZ, JÓDAR y MARÍN (comp.) (1991): *Qué es la educación artística?*. Barcelona: Sendai.

- ALVAREZ, D. (1996): "Educación artística en la segunda mitad del siglo XX: un fundamento para el inicio del nuevo milenio", en HERNANDEZ, F. y PLANELLA, M. (compiladores) (1996): *II Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat de Barcelona.

⁴⁵ Asimismo tiene un especial interés la lectura del capítulo que AGRA (1994) dedica en su tesis doctoral al Movimiento de la Educación Artística como Disciplina.

Sobre sus orígenes importa destacar la influencia de BRUNER (1959) a través de sus tesis sobre los sistemas estructurados de conocimientos que confieren entidad a las disciplinas académicas - planteamiento que incidirá en el etiquetaje y en la orientación tomada por el movimiento de la Educación Artística como Disciplina- y sobre la importancia de desplegar en las aulas comportamientos análogos a los llevados a cabo por los profesionales que cabe asociar a los diversos ámbitos disciplinares.

He aquí los planteamientos básicos que presidieron, premonitoriamente, el quehacer de BARKAN (1955, 1966) cuando intentó sentar las bases de la estructura cognoscitiva de las humanidades, incluido el arte, e intentó basar el currículum de la educación artística en los procesos que caracterizan el quehacer de los profesionales conexos al mundo del arte.

Pero bien, tras esta sucinta presentación, pasemos a añadir algunas precisiones.

3. 2. 1. ENMARCADO BÁSICO

La Educación Artística como Disciplina se inscribe dentro de la educación general (EISNER, 1972, BROUDY, 1983, GREER, 1987), y pretende suplir una carencia inherente a la formación que gira simplemente en torno a los aspectos productivos.

Dice EISNER: "Como ideal, he defendido, que el rango de los contenidos del currículum, en general, debería incluir no sólo los aspectos productivos del arte, sino también los aspectos culturales y de crítica. Considerar que dando prioridad a los aspectos productivos del currículum se desarrollan las habilidades críticas y la comprensión de los aspectos culturales, no ha podido nunca demostrarse. Más bien al contrario, las experiencias disponibles sugieren que tales habilidades no se desarrollan. Si los estudiantes tienen que ser capaces de percibir estéticamente formas visuales, si deben ser capaces de comprender el arte como un fenómeno social y cultural, es necesario incluir estos aspectos en el currículum" (EISNER, 1972, p. 264)).

Lo cual significa que el currículum debe ampliar la índole de los contenidos habitualmente abarcados. GREER (1987), en consonancia

con los planteamientos de BROUDY (1983), defiende que **la estética, la práctica del arte, la historia del arte y la crítica del arte son campos interrelacionados que deben incidir en la enseñanza artística**⁴⁶.

Sobre ellos, diversos autores se decantan por unas u otras prioridades.

ERICSON (1977, 1979, 1983) subraya el fundamental papel que debe desempeñar la historia del arte. BROUDY (1972, 1983) y SMITH (1983) destacan la importancia de la estética. Y FELDMAN (1967, 1981) y EISNER (1972) prestan especial atención a la crítica de arte.

En cuanto a la práctica del arte, el cuarto aspecto considerado por GREER y BROUDY, aunque la mayoría de los autores destacan su importancia⁴⁷, no falta quien lo margina. Así, por ejemplo, LANIER (1982) promueve que la educación artística transcurra al margen de ella.

Enfoque absolutamente contrario a éste es el que patrocinó en 1977 el Informe de la National Art Education Association. En él, al especificarse los objetivos a que debe apuntar el programa de arte, se insiste en que los estudiantes deben realizar obras que respondan a enfoques muy diversos y que deben desplegar bastantes de ellas “poniéndolos en situaciones similares a las del ambiente que el artista crea en su estudio” (DORN , 1977, p. 50).

Si nos atenemos al modelo diseñado por este informe, que cabe considerar como un buen ejemplo de la orientación propia del movimiento de la Educación Artística como Disciplina, podemos decir que **los alumnos, a parte de tener experiencias similares a las que tienen los artistas mientras producen sus obras, deben familiarizarse con “el legado cultural de la humanidad”, abarcando un amplio repertorio de “culturas, épocas y áreas geográficas”; deben asimismo, prepararse para realizar “fundamentados juicios estéticos sobre las formas artísticas”, y deben conseguir una buena capacitación para saber “analizar, describir y apreciar objetos artísticos”. Cosa que hay que asociar, a su vez, a la adquisición de un “lenguaje crítico con el que hablar, analizar y juzgar sus propias obras y las de los otros”.**

⁴⁶ En CLARK, DAY y GREER (1987) puede encontrarse una solvente defensa del enfoque pluridisciplinar.

⁴⁷ Así, por ejemplo, SMITH (1986) defiende la importancia de prestar especial a la dimensión productiva en razón de que proporciona la oportunidad de desarrollar mejor la capacidad de apreciar y comprender el arte.

Además, deben tener conocimientos de la naturaleza de las diversas artes visuales y del tipo de incidencia que éstas tienen en la vida cotidiana.

Y, más allá del conocimiento teórico, debe conseguirse que los alumnos sepan expresarse, hasta cierto punto, según los modos propios de cada una de estas artes.

En la práctica, este ambicioso plan exige diferenciar dos ámbitos de la formación: por un lado, las actividades de taller, y, por otro, las propias de la formación teórica. Sin que esta dicotomía signifique la separación de ambos sectores. Antes al contrario, éstos deben imbricarse mutuamente. Lo teórico debe siempre conectarse con las experiencias de taller. Y con suma frecuencia, debe emerger de ellas⁴⁸.

Tras todo lo dicho, es obvio que los planteamientos de la Educación Artística como Disciplina, son sumamente ambiciosos. Y conllevan una considerable complejidad.

¿Cómo se articula todo ello? ¿Cómo en el nivel de la formación básica puede abarcarse tanto?

Estamos topando de nuevo, con el tema de la sobrecarga de contenidos. Tema que LANIER (1982) aliviaba, según vimos, al descartar del currículo los aspectos prácticos desplegados en el taller. Pero, claro está, ésta opción es poco atractiva pues prescinde de la mejor fuente energizante de que disponen los escolares.

¿Qué hacer entonces?

De momento, tras detectar que es cuestión de difícil solución, tomar simplemente nota de ella. Más adelante, tendremos el terreno más preparado para abordarla.

Por otro lado, en el seno de la Educación Artística como Disciplina surge otra dificultad añadida: la que conlleva el intento de evitar que la amplitud de los contenidos sea vivida por los alumnos como mera amalgama de deslavazados contenidos. Cosa que invita a invertir el máximo de energías en conseguir que éstos reciban un tratamiento sistemático (CLARK, DAY y GREER, 1987).

Finalmente, antes de terminar este apartado de presentación del movimiento de la Educación Artística como Disciplina, creemos de

⁴⁸ En MARTÍ (1991) ["La enseñanza de las artes plásticas". En *¿Qué es la educación artística?*, Barcelona, Sendai] puede encontrarse la enumeración de los objetivos del informe de la National Art Education Association (pp. 124-125).

interés el realizar una breve referencia al enmarcado psicológico del movimiento.

Tal como señala MARÍN (1987) la versión piagetiana sobre el desarrollo caracterizada por su énfasis en la existencia de universales del desarrollo que trascienden los condicionantes culturales, queda substituida por enfoques como los de BRUNER y FELDMAN, que confieren mucha más importancia a estos condicionantes.

Según FELDMAN (1987) las etapas evolutivas no siguen indefectiblemente el mismo patrón. Son distintas según las áreas del desarrollo que se consideren. Y en dominios no universales como el arte, este sino exige una constante, sistemática y cuidadosa intervención externa.

BRUNER (1959), por su parte, piensa, tal como dijimos líneas atrás, que en educación puede ser altamente rentable el tener como referente, a la hora de diseñar las actividades didácticas, los modos de trabajar propios de los profesionales. Lo cual significa, desde la óptica del paradigma de la Educación Artística como Disciplina, que en las aulas **los alumnos deben hacer cosas parecidas a las que hacen los artistas, los críticos, los estetas o los teóricos del arte.**

Es decir, que los enmarcados y los modelos socio-culturales son de fundamental importancia. Y la psicología de orientación culturalista, como la promovida por BRUNER, también.

Pero, a nuestro parecer, estos vínculos filiales suelen quedarse excesivamente anclados en el primer BRUNER, quedando el BRUNER más vygotskyano algo relegado al olvido. Cosa que probablemente frena algunas de las espléndidas posibilidades que nosotros vemos en el futuro inmediato de la Educación Artística como Disciplina, y que vamos a intentar reflejar en el modo de implementar en las aulas el modelo didáctico que vamos a promover.

Por otro lado, importa subrayar que además de la psicología culturalista, la psicología cognitivista es también un referente básico de la Educación Artística como Disciplina⁴⁹. El hecho de que BRUNER sea

⁴⁹ El siguiente párrafo de EISNER es ilustrativo de la importancia del enfoque cognitivista en el movimiento de la Educación Artística como Disciplina: "proporcionar experiencias que ayuden a los niños a pensar inteligentemente sobre el arte es la intención fundamental de la Educación Artística como Disciplina" (EISNER, 1987, p. 189).

un pilar de sustentación del movimiento ya lo atestigua, pues es evidente que éste es, al unísono, culturalista y cognitivista.

Y junto a BRUNER, otros psicólogos cognitivistas aparecen en los textos del movimiento como referentes importantes: entre ellos, muy especialmente, GARDNER, que cuenta, sobre BRUNER, con la ventaja de haber mantenido una larga trayectoria sintónica con el mundo del arte.

Además, cabe subrayar que el cognitivismo incide de manera muy directa en el movimiento de la Educación Artística como Disciplina a través de la influencia ejercida por el *Proyecto Cero*, impulsado por Nelson GOODMAN, que empezó su andadura casi inmediatamente después ponerse en marcha el movimiento que nos ocupa⁵⁰.

Este proyecto, siendo hijo de GOODMAN, no podía sino estar adscrito la orientación cognitivista. Y, además, según la propia confesión de GOODMAN, constructivista.

Investigar sobre la naturaleza del pensamiento y del quehacer artístico es el objetivo prioritario que preside al *Proyecto Cero*.

Y trabajar en las aulas teniendo en cuenta la naturaleza del pensamiento y de los quehaceres desplegados por los protagonistas básicos del mundo del arte (artistas, historiadores de arte, críticos y teóricos del arte) es, como llevamos dicho, uno de los aspectos clave del movimiento de la Educación Artística como Disciplina.

Están, pues, en la misma onda⁵¹.

3. 2. 2. EL ENFOQUE EDUCATIVO DE EISNER

EISNER puede convertirse para nosotros en un buen referente del paradigma de la Educación Artística como Disciplina. Es uno de sus puntales básicos. Y, además, aporta ideas y propuestas de aplicación de especial interés para el modelo que nosotros vamos a presentar en el próximo capítulo.

⁵⁰ Suele remontarse el nacimiento del movimiento de la Educación Artística como Disciplina al desarrollo del Seminario de Penn State que tuvo lugar en 1965 en la Universidad de Pensilvania, mientras que el Proyecto Cero fue creado en 1967 (ver AGRA (1994)).

⁵¹ La misma onda con la que también sintonizamos nosotros que, sin ningún género de dudas, también nos consideramos cognitivistas y constructivistas.

DEWEY desempeña con sus planteamientos un papel decisivo. Su **enfoque del arte como experiencia**⁵², ocupa un papel central. Y también el principio de que es a través de las actividades o tareas desplegadas que uno puede introducirse en el mundo del arte. Además, **el arte exige un tipo peculiar de inteligencia, que EISNER denomina inteligencia cualitativa**. Una inteligencia capaz de habérselas con los intrínquilos cualitativos que dan entidad a las obras de arte.

LANGER es otro de los autores en que se apoya. El **arte es simbólico, junto a contenidos cognitivos, expresa sentimientos y valores**.

Bastan estas dos referencias para captar que la filosofía es para EISNER un trasfondo al que no se puede renunciar.

Y lo mismo sucede con la estética, la historia del arte o la teoría del arte.

La educación artística debe apoyarse en todas estas disciplinas, y debe apuntar a cumplir funciones especialmente subrayadas por ellas, tales como **expresar valores y "hacer accesible lo inefable y visionario"** (p.10).

Pero, además, debe orientarse hacia lo cotidiano (EISNER, 1988). Hacia el desarrollo de la sensibilidad estética encarnada en los escenarios y acontecimientos cotidianos y hacia la creación de vínculos de cohesión entre los humanos.

Y, también, debe orientarse hacia la **ampliación del potencial de la conciencia**⁵³.

Por otra parte, la educación artística debe escapar a la superficialidad. Debe optarse por el trabajo en profundidad en detrimento del trabajo extensivo (orientación en sintonía con los planteamientos de BEITEL y MATTIL (1961)). En concordancia con BARKAN (1955), EISNER defiende que debe romperse con la tendencia que lleva a "buena parte de los profesores de arte a juzgar la eficacia de la enseñanza en función de la cantidad de medios diferentes que incluye". Lo esencial no estriba en realizar infinidad de actividades de iniciación

⁵² Recuérdesse que el libro en que DEWEY dedicó a la teorización sobre el arte se titula: *El arte como experiencia*.

⁵³ Respecto a la ampliación del potencial de la conciencia puede ser de interés mentar el énfasis puesto por EISNER (1982) en la importancia de que la mente disponga de múltiples sistemas representacionales y de que entre estos sistemas ocupen un lugar destacado los relacionados con el mundo del arte.

a un inmenso abanico de técnicas y procedimientos aplicados a los más diversos materiales, sino conseguir que los escolares hagan arte. Lo cual significa que alcancen a expresarse según modos que merezcan el calificativo de artísticos.

Pero, junto a la **dominio productivo**, los escolares deben cultivar otros dos dominios de fundamental importancia: **el dominio crítico y el dominio cultural**.

Sobre el primero hay que decir que los niños, tal como ratifican las experiencias de WILSON (1966) y SALOME (1965), a partir de cuarto curso de formación básica, mejoran de manera ostensible sus capacidades de observación y de análisis crítico de obras de arte. Se trata de ayudarles convenientemente a fin de que aprendan a usar el lenguaje como arma sutil de análisis tanto de sus propias obras como las de artistas de renombre.

En cuanto al dominio cultural, EISNER piensa que los niños deben asimilar los marcos culturales que han servido de trasfondo de las obras de arte. Y, además, deben saber asociarlos a sus propios modos de producción.

Evidentemente, estos tres ámbitos del curriculum, tal como deja traslucir los párrafos anteriores, no forman compartimentos estancos. Se interpenetran. Y deben ser cultivados de esta manera. **No tiene sentido producir sin ser críticos y sin buscar anclajes culturales.** Y naturalmente el trabajo crítico y cultural desplegado al margen de las propias obras, debe repercutir en la mejora de éstas.

Por otra parte, conviene destacar un detalle de especial trascendencia: junto a los objetivos de conducta (llamados por EISNER instructivos), la enseñanza artística debe realzar el papel de los **objetivos expresivos** (EISNER, 1969, 1979). Los primeros apuntan a la enseñanza de las destrezas técnicas de los escolares. Los segundos, al uso de estas destrezas para desplegar con autonomía su potencial expresivo.

Los enseñantes, al orientar las actividades según los objetivos expresivos deben prestar especial atención al planteamiento de la tarea. Esta debe ser de tipo abierto, y debe caracterizar el enfoque de las actividades en la que va a verse envuelto el estudiante. Éste, de manera abierta y con un amplio margen de maniobra, debe comprometerse con

ellas, aventurándose a desplegar experiencias altamente productivas, que culminen en personalizadas obras artísticas.

Todo lo dicho preside y marca la puesta en práctica del PROYECTO KETTERING de Stanford (ver EISNER (1968), MARÍN (1987), AGRA (1994)), de filiación netamente eisnerina.

Pero, al margen de lo dicho, conviene añadir algunos aspectos de interés para nosotros.

El PROYECTO KETTERING adopta el método de proyectos como marco de referencia para orientar las actividades. Esto significa que los estudiantes se ven involucrados en proyectos artísticos que les conducen a trabajar en profundidad durante un relativamente amplio periodo de tiempo (recuérdese lo dicho líneas atrás sobre la opción marginadora del trabajo superficial).

Y, por descontado, los proyectos giran en torno los tres dominios previamente aludidos: el productivo, el crítico y el cultural.

Además, cada uno de los proyectos cuenta con un aliado de especial relieve: el PROYECTO KETTERING suministra material didáctico auxiliar (diapositivas, transparencias, dibujos, pinturas, ...) para que los profesores puedan ayudar a los escolares.

Por otra parte, el material didáctico suministrado no obliga a los profesores a desplegar secuencias prefijadas de actividades, pues dicho material ofrece diversas alternativas de elección.

Alternativas que facilitan, además, la participación de los estudiantes, que, tal como propone EISNER, deben estar implicados en la "formación del programa artístico" (p. 164).

Por otra parte, respecto al quehacer de los profesores, el PROYECTO KETTERING promueve la vía ejemplar. Defiende que estos deben involucrarse en las actividades hasta el punto de dejar que las emociones estéticas que experimentan ante las obras de los artistas o de los propios escolares surjan espontáneamente, a fin de dar testimonio de que el arte siempre va asociado a vivencias emocionales.

Pero, además, la implicación de los profesores también abarca la vía ejemplar de la producción de obras. Deben producir en el aula. Deben dar ejemplo de lo que significa producir desde la propia personalidad, siendo, a la vez, analíticos y críticos y sensibles a los marcos culturales del mundo del arte.

3. 2. 3. EL ARTS PROPEL DE HOWARD GARDNER: ENMARCADO TEÓRICO Y PROPUESTA DE APLICACIÓN

El movimiento de la Educación Artística como Disciplina es un movimiento abierto que promueve la realización de muy diversos modelos de aplicación⁵⁴. Uno de ellos es el definido por el PROYECTO KETTERING que acabamos de presentar.

Y otro, de especial interés para nosotros a la hora de definir el modelo que pretendemos elaborar, es el proyecto Arts PROPEL de Howard GARDNER (ver GARDNER, 1990).

PROPEL es una palabra formada a partir de otras tres: producción, percepción y reflexión (GARDNER, 1990, p. 82)). Con ella GARDNER quiere destacar tres de los aspectos básicos del programa: los alumnos que lo siguen deben cultivar tanto los aspectos de **producción** de obras, como los de **observación-análisis** y los de **reflexión**.

Por otra parte, su desarrollo implica dos tipos de actividad básica: por un lado, la realización de los **proyectos de ámbito** ("domain projects"), y, por otro, la producción de **carpetas personales**.

Los **proyectos de ámbito**, están comprometidos directamente con la **asimilación de contenidos propios de las áreas teóricas básicas del mundo del arte: fundamentalmente, estética, historia y sociología del arte y análisis y crítica de obras**. Pero en ningún momento estos contenidos son suministrados como formando parte de disciplinas diferenciadas. Antes al contrario, **se integran en el seno de proyectos de trabajo** que por su envergadura y planteamiento permiten su integración fluida y funcional.

A modo de ejemplo bástenos citar dos de estos proyectos: el dedicado al tema de las imitaciones y falsificaciones y el denominado "biografía de una obra".

En el primero, los alumnos, tras analizar sus propias caligrafías espontáneas -que se constata que siempre son personales- producen, y analizan, imitaciones y falsificaciones. Y mientras lo hacen descubren como trabajan los expertos que se desenvuelven en este ámbito

⁵⁴ En AGRA (1994) pueden encontrarse descripciones de otros proyectos y modelos educativos adscritos al movimiento de la Educación Artística como Disciplina que complementan el que ahora vamos a caracterizar: el proyecto CEMREL, el modelo curricular de CHAPMAN, el modelo de HUBBARD y ROUSE, el modelo de *curriculum* de SWRL, el proyecto *Ojo Estético* y la propuesta curricular del GETTY CENTER.

profesional: ¿cómo detectan que una obra es auténtica?, ¿cómo detectan que es falsa?, ¿qué técnicas utilizan?, ¿que rasgos ayudan a la detección? Etc.

En el segundo, el titulado "biografía de una obra", los alumnos realizan un estudio en profundidad de una obra: sus antecedentes, su génesis, su desarrollo, las influencias incidentes, su culminación, ...

En cuanto a las carpetas realizadas por cada alumno, debemos decir que también se inscriben dentro de la metodología "realización de proyectos", y que cada una de ellas está orientada a mostrar el proceso seguido por el alumno al realizar alguna obra: su planteamiento inicial, los primeros esbozos, los bocetos intermedios, la culminación. Y junto a todo ello, la exposición de vivencias, ideas, dudas, experiencias, replanteamientos, discusiones, lecturas, análisis crítico, ...

Ocasionalmente, las carpetas deben contener, también, "material asociado", usado a lo largo del proceso productivo.

Naturalmente, este diseño presupone que el trabajo realizado debe evitar cualquier tipo de prisas que pueda desvirtuar la calidad del trabajo.

Las carpetas son, en definitiva, cuidadas *memorias* que dan cuenta de las "obras en proceso".

Hasta aquí la presentación de Arts PROPEL.

Pero, teniendo en cuenta que este proyecto va a tener una gran incidencia en nuestro modelo, vamos añadir unas cuantas palabras relativas al enmarcado teórico usado por GARDNER para arroparlo.

GARDNER se inscribe en la galaxia teórica que engloba a autores como CASSIRER, LANGER y GOODMAN. Siendo este último el que más le influye.

Lo que hace al hombre, hombre, son los sistemas simbólicos que usa. **Estando en el arte siempre implicados múltiples sistemas simbólicos.** Sistemas simbólicos, inevitablemente, en evolución. Son los "lenguajes del arte" de GOODMAN (1968).

Lenguajes abiertos, por otra parte, a mil elaboraciones personalizadas. Cosa que permite entender que cada creador pueda tener su propio estilo⁵⁵.

⁵⁵ En su libro *Mentes creativas*, GARDNER (1993, b) analiza como los creadores de alto nivel (FREUD, EINSTEIN, PICASSO, ...) se diferencian en función de los sistemas simbólicos sobre los que operan en profundidad. Y explica como en función de estos

Otro aspecto del marco teórico manejado por GARDNER atañe al desarrollo de las habilidades y conocimientos artísticos de los niños (GARDNER, 1982, 1990).

El marco definido por PIAGET sobre el desarrollo intelectual poco puede aportar a los profesores de arte. Se necesita otras versiones más directamente orientadas hacia la evolución de la expresión plástica y hacia el desarrollo de las capacidades implicadas en la observación-análisis-comprensión de obras de arte (versiones como, por ejemplo, la de PARSONS (1987))⁵⁶.

Sobre este particular, GARDNER (1990), presenta su propia versión, orientada a destacar como el niño construye, o reconstruye, los sistemas simbólicos, en general, y los propios del arte en particular.

En un principio se da el conocimiento intuitivo. Luego surge el simbólico, que da paso, sin desaparecer del todo, al conocimiento notacional (ya claramente inserto en los marcos socioculturales del entorno). Y este abre las puertas a los cuerpos formales del saber (en el caso del arte, a los sistemas culturales (simbólicos, por descontado) propios del arte culto).

Todo lo cual se traduce, pensando en el desarrollo infantil, en que **el arte de los niños es en la segunda mitad del periodo preescolar simbólico. Adentrándose, en la primera fase del periodo escolar, en el nivel notacional, cosa que permite tanto la asimilación del vocabulario básico que facilita la entrada en el mundo culto del arte como la posible asimilación de los sistemas formales que dan entidad a la cultura propia del arte.**

Por otra parte, GARDNER tiene en cuenta otros aspectos de tipo evolutivo.

En la primera fase del periodo escolar, **"un breve entrenamiento de algunas semanas, en las que se hace que los niños contemplan pinturas y presten atención a los aspectos estilísticos, da por resultado un marcado incremento en su percepción de los estilos artísticos"** (GARDNER, 1982, p. 237).

sistemas, y de como en cada caso son elaborados, emergen mundos personales nítidamente diferenciados. Consecuentemente, no existe un único modelo de creatividad. Cada creador, construye el propio.

⁵⁶ En HARGREAVES (1989) puede encontrarse una versión sintética de la teoría de PARSONS sobre el desarrollo artístico.

Y como son "auténticamente curiosos respecto de la cultura y de como esta opera" (GARDNER, 1990, p. 75), pueden asimilar, si se les suministra la necesaria enseñanza, lo básico del mundo del arte.

Además, en este nivel evolutivo, conservan todavía algunas de las características que permiten establecer nítidos paralelismos entre su modo de operar al expresarse plásticamente y el modo propio de los artistas (muy especialmente los vinculados al arte contemporáneo).

Sobre este particular, es relevante destacar que GARDNER defiende, en clara oposición a PIAGET, que **a partir del momento que los niños superan el nivel simbólico, es decir, una vez alcanzado el nivel notacional, no se produce ningún cambio cualitativo que transforme los modos de operar de la mente que produce arte.** En consecuencia, según sus planteamientos, los humanos construyen las capacidades básicas para desempeñarse en el mundo del arte, antes de los siete años. Luego solo se pulen y enriquecen habilidades.

Incluso las capacidades básicas necesarias para comprender expresiones metafóricas, y también para expresarse según ellas, están ya desarrolladas a esta edad.

Por si eso fuera poco, **los niños de siete años tienen también una "enorme facilidad para aprender rápidamente nuevas técnicas artísticas"** (GARDNER, 1982, p. 238).

En consecuencia, se impone una conclusión: **la iniciación al mundo del arte debe comenzarse casi recién finalizado el periodo preescolar.**

Éste debe ser un periodo dedicado exclusivamente a la autoexpresividad. Teniendo el arte culto una presencia mínima, a través de algunas obras colgadas en la pared, que permitirán que los niños de familiaricen con ellas.

Pero luego, la escuela debe introducir sin demora el arte, tanto a nivel notacional como formal. Naturalmente, sin descuidar, como ha mostrado el programa PROPEL, la dimensión experiencial y productiva. Y sobre todo, **haciéndolo de tal manera que se rehuya a cualquier aprendizaje de tipo mecánico y memorístico.**

A través de muy diversos proyectos, que integren tanto la dimensión expresivo-creativa como la cognoscitiva-cultural, debe iniciarse una senda en continua expansión, que pueda culminar en

una buena preparación, tanto para disfrutar del arte como para poder realizar obras personales de cierto nivel.

3. 2. 4. UN PARADIGMA ABIERTO A LA DIVERSIDAD

Acabamos de presentar dos modelos adscritos al movimiento de la Educación Artística como Disciplina. Son una simple muestra de su diversidad.

Al ser tan multivariado el panorama ofrecido por las obras de arte y sus anclajes culturales, las posibilidades didácticas son, por este simple hecho, extremadamente amplias. Pero, además, existe un extenso abanico de posibilidades respecto a la orientación dada a los proyectos y a la incidencia que vayan a tener en la intervención didáctica los contenidos procedentes de la estética, de la teoría del arte, de la crítica y de la historia del arte.

AGRA (1994), en su estudio del movimiento de la Educación Artística como Disciplina, muestra diversas razones justificativas de la diversidad inherente a este movimiento.

Entre ellas podemos destacar las siguientes: BARKAN, BROUDY y CHAPMAN centran sus propuestas alrededor de contenidos temáticos propios de la educación general. Otros autores, entre los que incluye a EISNER, hacen incapié en los contenidos específicos de la disciplina artística.

Respecto a la secuenciación de los contenidos, también se dan opciones diversas. Los proyectos de HUBBARD y ROUS, KETTERING y SWRL, en razón de estar orientados a su aplicación por profesores sin preparación específica en arte, optaron por una secuenciación rígida de actividades. Mientras que otros proyectos como el CEMREL y el modelo curricular de CHAPMAN se decantaron por secuencias mucho más libres.

Algunos proyectos fueron contruidos sobre programas de base de tipo convencional, a los que se añadieron contenidos de crítica e historia del arte, otros prescindieron de esta base de partida, decantándose por el desarrollo de temas inscritos en el ámbito multidisciplinar del arte.

La crítica es el factor dominante del proyecto OJO CRÍTICO. La producción artística recibe la máxima atención en el programa de HUBBART y ROUS y en el proyecto SWRL. Etc.

La variedad como seña de identidad del movimiento.

Y si nos aproximamos a los trabajos desenvueltos en torno al CENTRO GETTY, se constata la misma característica.

Una simple ojeada a los temas abordados en la recopilación-muestrario de diversas experiencias de aplicación escolar del modelo de la Educación Artística como Disciplina, editado en 1991 por el Centro Getty para la Educación en las Artes⁵⁷, patentiza esta diversidad. Citemos a tres de las experiencias. "Todos necesitamos de cuidados", "todos tenemos necesidad de otras personas", "compartiendo" y "sentimientos" son algunos de los títulos de los temas tratados en una experiencia que toma como estrategia configuradora el conectar el mundo emocional y afectivo de los niños con el mundo del arte, usando como mediadores obras de arte que reflejan cuidados, sentimientos y vínculos afectivos.

"Obras auténticas y obras falsas", "obras originales e imitaciones", "símbolos tomados de la naturaleza", "sistemas de símbolos en el arte", "significados universales" y "arte tradicional y arte culto" son los títulos de los temas de otra experiencia presentada por el *sampler* del Centro Getty, titulada "muchas maneras de ver" en la que se trabaja sobre los contenidos simbólicos del arte (tanto del arte culto como del popular y primitivo), sobre los procedimientos para descubrir la autenticidad o falsedad de las obras de arte, sobre la manera de diferenciar los originales de las imitaciones y sobre las diferencias entre el arte culto y el arte popular o primitivo⁵⁸.

"El mundo como imagen" es el título de otra experiencia que entre sus unidades temáticas cuenta las siguientes: "letras, palabras y símbolos en arte", "formas de letras en la pintura del siglo XX", "creando formas con letras y palabras", "imágenes gestuales en el siglo XX y sus antecedentes", "otra cultura de imágenes gestuales" y "creando pintura gestual". En esta experiencia el trabajo de aula gira, como

⁵⁷ *A Curriculum Sampler*. Los Ángeles: The Getty Center for Education in the Arts, 1991.

⁵⁸ Nótese como en esta experiencia se hace manifiesta la influencia bruneriana: en el aula se introducen actividades próximas a las que despliegan los expertos en arte.

patentizan estos títulos, sobre dos temas básicos: la presencia en determinadas obras de arte de componentes literales o de texto (por ejemplo en muchas obras cubistas) y la importancia que cobran en ciertas obras las acciones pictóricas de tipo gestual (por ejemplo en el caso del expresionismo abstracto y en obras del arte chino y japonés).

Basten estas tres referencias a las experiencias del *sampler* del Centro Getty.

Salta a la vista que las posibilidades a la hora de crear bloques temáticos y unidades didácticas es inmenso. No insistamos más.

No obstante, como colofón de este apartado dedicado a la diversidad de enfoques en el seno de movimiento de la Educación Artística como Disciplina, déjennos aludir a otra experiencia, ajena al *sampler* al que nos estábamos refiriendo, que, pensando en el modelo didáctico que queremos promover -y que como anunciamos girará en torno al dibujo- tiene cierto interés. Se trata de un extensísimo trabajo llevado a cabo por WILSON, HURWITZ y WILSON (1987) sobre la enseñanza del dibujo.

Estos tres autores enseñan a dibujar a escolares de muy diversas edades (desde los cinco años hasta el final de la escolarización). Y lo hacen con la constante referencia en las actividades educativas a obras de arte de todos los periodos y tendencias.



Fig. 47

La figs. 47 y 48 muestran dibujos realizados por niños, que aparecen en el libro de WILSON, HURWITZ y WILSON.

Las obras de arte son vistas, analizadas, imitadas e incluso, a veces, copiadas. Cosa que no priva a los escolares de realizar dibujos auténticamente personales. Algo parecido, como luego se verá, a lo que propone nuestro modelo

didáctico. Un modelo que, aunque en algunos aspectos se apartará de los postulados básicos del movimiento de la Educación Artística como Disciplina, podrá ser adscrito a dicho movimiento.

Se adscribirá a él, y como se verá, contribuirá a ampliar el abanico de la diversidad del que hace gala este movimiento.

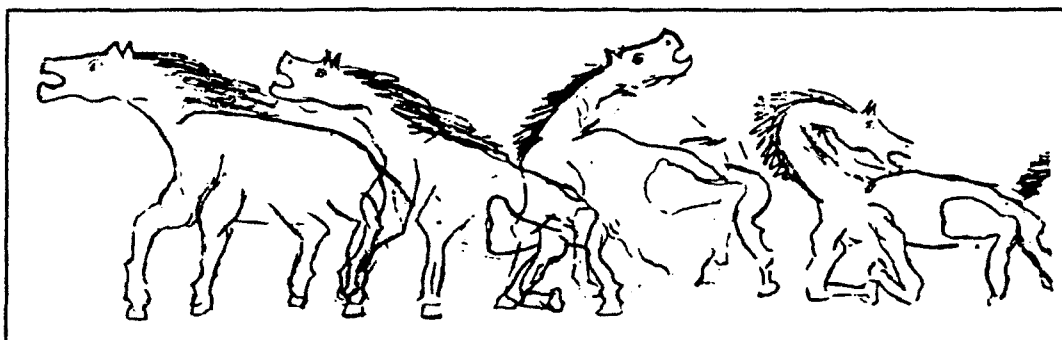


Fig. 48

3. 3. CONSTRUCTIVISMO, REFORMA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN DE LA EXPRESIÓN FIGURAL

Hasta este momento nos hemos centrado en modelos didácticos propios de la educación de la expresividad artística o paraartística. Y lo hemos hecho con la esperanza de que nos ayudará a enraizar sólidamente el modelo didáctico que vamos a proponer en el próximo capítulo.

Ahora vamos a intercalar un breve paréntesis que nos alejará, en un primer momento, de esta orientación. Pero luego, como se verá, nos facilitará la prosecución del camino que seguíamos.

Con frecuencia, los modelos de intervención educativa se adscriben a marcos teóricos de índole psicopedagógico. Esta característica se cumplía, según vimos, en el caso del modelo de la autoexpresividad, surgido, como se recordará, bajo el paraguas del movimiento de la Escuela Activa.

El modelo que estamos fundamentando, y que vamos a exponer en el próximo capítulo, también se adscribirá a un marco teórico de referencia: el **constructivismo cognitivista**. Es por esta razón que ahora le vamos a prestar alguna atención.

Comencemos por decir que la adscripción al cognitivismo constructivista es poco precisa. Por más que sepamos que el cognitivismo surgió en contraposición al estrecho marco conductista y que gira en torno al objetivo de desentrañar la naturaleza y funcionamiento de las

funciones cognitivas, lo cierto es que no constituye un sistema. Existen múltiples enfoques y versiones sobre el funcionamiento de los procesos cognitivos.

El panorama que ofrece es extraordinariamente disperso y diverso. Una especie de cajón de sastre en el que se amontonan infinidad de modelos sobre el funcionamiento de la mente en cuanto entidad cognoscente.

Por su parte, el calificativo "constructivista", que se cuelga a numerosos modelos teóricos de índole cognitivista, contribuye mínimamente a aliviar el problema, pues tampoco existe una versión unificada de cómo se produce esta construcción.

No existe el constructivismo. Existen diversos constructivismos: el piagetiano, el ausubiliano, el vygotskyano, etc.

Entonces, ¿qué significa en nuestro caso adscribirse al cognitivismo constructivista?

Por el momento, una cosa bien simple: adscribirnos al marco definido por COLL (1987) al precisar las bases teóricas de la Reforma Educativa que se está implantando en España en estos momentos. Un marco, por cierto, que a nuestro parecer destaca por su riqueza y coherencia, y con el que nos sentimos considerablemente identificados.

Pero al margen de esta sintonía, nuestra adscripción al marco de la Reforma tiene, además, una clara intencionalidad pragmática. Con ella simplificamos el problema de la diversidad del corpus cognitivista y constructivista. Y, además, conseguimos allanar el camino que debe conducirnos al modelo didáctico que vamos a proponer.

Además, existe otra razón para adscribirnos al marco de la Reforma: este marco va a presidir el futuro inmediato de la educación en nuestro país. Por consiguiente, adscribirse a él puede facilitar el camino que debe recorrer nuestra propuesta didáctica para comenzar a encarnarse en las aulas.

No obstante, conviene aclarar que esta adscripción global, no implica que a lo largo de todos los capítulos de este texto nos vayamos a mantener estrictamente sujetos a tal restricción. Más adelante daremos entrada a referencias de autores y enfoques inscritos en el ámbito del cognitivismo constructivista, no citados en el marco creado por COLL.

Por otra parte, debemos aclarar que nuestra adscripción al marco de la Reforma se ciñe, sobre todo, a la dimensión teórica que la

sustenta, y mucho menos a sus propuestas formales sobre como traducirlo a la práctica. De todas maneras, este es un mal menor, pues la flexibilidad aplicativa que caracteriza a la Reforma, permite que el modelo de intervención que vamos a proponer sea compatible con las orientaciones fundamentales de aplicación que promueve.

Además, el modelo que vamos a presentar puede tener con la Reforma Educativa otro vínculo de especial interés.

Nuestro modelo va a convertirse en un modelo de intervención pedagógica. Pero no va a cubrir todos los aspectos necesarios para que esta tenga lugar. Va a necesitar de un complemento imprescindible: el de diseños curriculares particulares que permitan dar estructura a los cursos que a él se adscriban y que permitan, a su vez, dar consistencia sistémica a los aprendizajes alcanzados por los alumnos que los sigan.

3.3.1. EL MARCO DE LA REFORMA

Confesada, justificada y matizada la adscripción a la Reforma, no estará de más que destaquemos algunos aspectos del marco de ésta que sean de especial relieve para nuestra propuesta didáctica.

1. Al establecer las fuentes psicopedagógicas se decanta por un claro eclecticismo. Tienen acogida tanto la teoría genética de PIAGET y sus colaboradores de la Escuela de Ginebra como la teoría de la actividad en la formulación de VYGOTSKY, LURIA Y LEONTIEV (y desarrollos posteriores como los de WERTSCH, FORMAN y GAZDEN), los planteamientos de la Psicología cultural (tal como aparece enunciada en los trabajos de COLE y sus colaboradores), la teoría del aprendizaje verbal de AUSUBEL y su prolongación en la teoría de la asimilación de MAYER, la teoría de los esquemas según los enfoques de autores como ANDERSON, NORMAN, RUMELHART y MYNSKY, adscritos a la corriente del procesamiento de la información, y la teoría de la elaboración de MERRILL y REIGELUTH.

2. Los **esquemas de conocimiento**, concebidos como “estructuras de datos, ..., objetos, situaciones, sucesos, secuencias de sucesos, acciones y secuencia de acciones” (COLL, 1987, p. 42), se erigen en los pilares básicos del conocimiento y del aprendizaje.

Aquel, el conocimiento, está constituido por esquemas y sistemas de esquemas. Éste, el aprendizaje, implica siempre la modificación de los esquemas.

3. Los esquemas, por más que en el seno del cognitivismo casi siempre hayan sido tratados como entidades de tipo conceptual, **integran conocimientos conceptuales con destrezas, valores y actitudes.**

De esta manera, se *humaniza* a los esquemas y se deja una ventana abierta a los procesos de índole emocional, afectivo y motivacional (aspectos que entre los cognitivistas no suelen recibir la atención que sería de desear).

4. Los esquemas, que no son entidades encerrada en sí mismas y de funcionamiento necesariamente rígido y estereotipado, por más que a veces se usen de esta manera, están **abiertos a manifestaciones conductuales diversas.** Y entre ellos pueden establecerse muy diversas relaciones de interdependencia.

5. Los esquemas se activan siempre en el seno de determinados procesos mentales de mayor o menor complejidad. Son estos procesos los que generan la conducta manifiesta.

Estos procesos, de modo parecido a lo dicho para el caso de los esquemas, pueden experimentar modificaciones. Estas modificaciones son sintomáticas de que algún tipo de aprendizaje está teniendo lugar.

6. La mente tiene una **estructura cognoscitiva** (AUSUBEL, 1968, 1973, AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1983)) en la que están inscritos los esquemas de conocimiento y sus interdependencias. La **estructura cognoscitiva, naturalmente, también puede ser modificada.** El aprendizaje contribuye a ello.

7. La **modificación de los esquemas y sus interdependencias exige un proceso constructivo.** El conocimiento, pues, es el resultado de procesos más o menos complejos y prolongados de construcción. Y, por descontado, estos procesos tienen siempre lugar en las mentes particulares. No debe extrañarnos, pues, que COLL (1987) se exprese de la siguiente manera: "Es el alumno el que construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas" (p. 118). Por consiguiente, **toda intervención pedagógica, apunta siempre a la modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas mentales de los escolares.**

8. El **énfasis puesto en los procesos constructivos** conlleva que la naturaleza de éstos sea más importante que los resultados finales

obtenidos. Ésta es la razón de que **las actividades deban ser seleccionadas en función de su potencial formativo-procesual.** Potencial, en todo caso, encaminado no a la consolidación de unas conductas previamente prefijadas sino al **desarrollo de las capacidades operacionales de los alumnos.**

9. El énfasis puesto en los procesos constructivo apunta también al cultivo de las **capacidades de orden metacognitivo encargadas de regular la propia mente a fin de conseguir aprendizajes sólidos y significativos.** Consecuentemente un objetivo básico consiste en **aprender a aprender.** Es decir, aprender a regular la propia conducta y los propios procesos mentales en aras al progreso cognitivo.

A tal fin, puede ser de especial trascendencia el cultivo y desarrollo de las capacidades metacognitivas de los alumnos -una de las vías fundamentales para mejorar el dominio operacional de la propia mente.

10. De acuerdo con la teoría de la equilibración de PIAGET (1975), **la construcción del conocimiento pasa por la existencia de conflictos cognitivos y desequilibrios en los esquemas y sus interdependencias.** La toma de conciencia de estos desequilibrios y conflictos es un factor de especial trascendencia para que se den **progresos cognitivos.** Los alumnos deben ser especialmente conscientes de cuales son sus lagunas de conocimiento, sus dudas, sus contradicciones, sus incertidumbres, ... Y deben apoyarse en esta conciencia para progresar cognitivamente.

11. Junto a los conflictos cognitivos generados espontáneamente en la mente de los alumnos, debe considerarse la **importancia de los conflictos sociocognitivos surgidos al hilo de la confrontación conocimientos previos, pensamientos, de pareceres, creencias y experiencias.** Este tipo de conflictos surgidos en el seno de los procesos de interacción y cooperación debe ocupar una posición de privilegio en los procesos constructivos.

12. Asimismo, los progresos cognitivos tienen lugar cuando los alumnos, tal como indica VYGOTSKY (1931, 1934), se ven involucrados en **actividades constructivas, mediadas por otros sujetos de mayor nivel cultural (los profesores, por ejemplo), desplegadas en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).** Es decir, en la zona intercalada entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial

(alcanzable con la ayuda del sujeto mediador de la asimilación cultural).

13. El papel mediador de los profesores tiene entre sus objetivos básicos el de facilitar a los escolares la asimilación de la herencia cultural fruto del devenir de la historia de la humanidad. Pero no debe perderse de vista que esta función mediadora también apunta a que los aprendizajes sean **funcionales**, es decir, que sirvan para incardinarse activamente en la vida cotidiana. Los alumnos, por tanto, deben tener claras evidencias de que **lo que aprenden contribuye a vivir mejor**.

14. Retomando el tema de los esquemas, debe quedar claro que entre los esquemas constitutivos de la estructura cognoscitiva existen relaciones de inclusión de especial relevancia para el aprendizaje. Los nuevos conocimientos, tal como indica AUSUBEL, deben ser **anclados en los previamente establecidos**. Los conocimientos previos se erigen, de esta manera, en el factor más determinante del aprendizaje. Lo nuevo debe quedar conectado con lo previamente construido. **Hay que partir siempre de los conocimientos previos de los alumnos**.

15. **El aprendizaje debe ser siempre significativo**. Esto implica que los contenidos a asimilar deben poder ser relacionados con los conocimientos albergados en la estructura cognoscitiva del alumno. Y cuantas más relaciones de esta índole puedan ser establecidas más significativo será el aprendizaje. Pueden existir, pues, muy **diversos grados de significatividad**. Y es importante apuntar a la consecución de niveles altos de ella.

16. Siguiendo el modelo propuesto por MERRIL, KETELY y WILSON (1981)), los procesos de aprendizaje deben ser canalizados de tal manera que los conocimientos a adquirir cuenten siempre con marcos de base (**epitomes**) que permitan su anclaje significativo y sistemático. Estos epitomes deben ser, en una primera fase, consolidados para que luego puedan servir de estructura cognitiva de base sobre la que adherir nuevos conocimientos. De esta manera se garantizará que los sucesivos aprendizajes se adhieran con fuerza a la estructura cognoscitiva de partida. Además, el hecho de que los nuevos contenidos sean siempre asimilados en relación a estructuras de conocimiento previamente consolidadas, permite dar satisfacción a un principio de reconocido valor en el ámbito de la psicopedagogía: el **principio de globalidad**.

Asimismo, **estos epitomes deben ser el punto de partida de secuencias elaborativas en espiral** que enriquezcan de manera progresiva el sustrato de partida, dando paso a sucesivos epitomes cada vez más ricos y estructurados.

17. Al analizarse los contenidos de las disciplinas, debe diferenciarse entre **estructura lógica y estructura psicológica**. Si los conocimientos deben quedar necesariamente ligados a la estructura cognoscitiva no basta con enseñar prestando sólo atención a la estructura epistemológica. **Deben realizarse, también, análisis de tareas y contenidos desde una perspectiva psicológica**. Y tanto las características de las actividades de aprendizaje como el modo de desplegarlas, deben ajustarse a las pautas marcadas o sugeridas por estos análisis.

18. Siendo el abanico de contenidos susceptibles de ser trabajados en las aulas absolutamente inabarcable, debe optarse por **seleccionarlos en función de su valor formativo**.

19. Puestos a enumerar un listado de tipos de contenidos que deben ser abordados en las aulas, la Reforma invita a centrarse en los siguientes: **hechos, conceptos, principios, actitudes, normas y valores**⁵⁹. Pero en ningún caso los ve como tipos independientes abocados a vidas paralelas. Antes al contrario, invita a considerarlos como lo que en realidad son: **entidades interdependientes, imbricadas en los esquemas de conocimiento**.

Consecuentemente, los bloques de contenidos trabajados en cada disciplina deben ser tratados como sistemas complejos en los que aquellos contenidos (hechos, conceptos, principios, actitudes, normas y valores) **se interpenetren sistemática y funcionalmente**. Jamás deben ser tratados como si fueran un mero agregado.

20. En cuanto a las actividades de aprendizaje, estas deben ser sumamente variadas. No existiendo recetas fijas sobre qué es lo óptimo a hacer en cada caso. Los mismos contenidos pueden ser tratados de maneras muy diversas sin que esta variedad suponga, necesariamente, merma de calidad.

Naturalmente, esta postura sobre las actividades, se refleja en el posicionamiento sobre metodología docente. **No se prima ningún**

⁵⁹ Ver, por ejemplo, COLL, POZO, SARABIA y VALLS (1992).

método en particular. No existe el mejor método. Lo métodos deben ser analizados y valorados en función de complejas conjunciones de factores y circunstancias. Un método excelente para determinada conjunción factorial puede dar muy poco resultado en otro.

21. No obstante, este **eclecticismo metodológico** no obsta para que se defiendan algunos principios que puedan orientar la toma de decisiones respecto a las actividades que conviene promover. Apoyándose en RATHS (1973), COLL enumera unos cuantos, entre los que entresacamos los siguientes:

- Los alumnos deben participar en la toma de decisiones sobre como desarrollar las actividades.

- Los alumnos deben tener una papel activo en el despliegue de las actividades.

- Las actividades deben permitir la investigación abierta de ideas, el cultivo de procesos intelectuales y de orden personal y social.

- Las actividades deben promover la interrelación de los alumnos con la realidad.

- Las actividades deben poder ser realizadas por alumnos de diversos niveles de capacidad.

- Las actividades deben conducir al alumno a examinar en contextos nuevos ideas, conceptos, leyes, etc. que ya conoce.

- Las actividades deben conducir a los escolares a examinar críticamente ideas o sucesos que normalmente son aceptados sin más por la sociedad.

- Las actividades deben conducir a los escolares a reconsiderar y revisar sus esfuerzos y planteamientos iniciales.

- Las actividades deben abrir la posibilidad de que los alumnos participen en su planificación, en la orientación del curso que deba seguir su desarrollo y en la valoración de los resultados obtenidos.

- Las actividades deben ser relevantes para los propósitos e intereses de los alumnos.

Nótese como todos estos principios, vistos en su conjunto, casan perfectamente entre sí, y, como luego veremos, contribuyen a dar consistencia a la **cultura constructivista** que la Reforma pretende instaurar en las aulas.

22. Las actividades deben dar cabida a muy diversos enfoques de prioridad. En unos casos se centrará en lo **conceptual**, en otros en lo

procedimental, en otros en lo **teórico**. Naturalmente, también caven los enfoques mixtos.

23. Las actividades deben estar abiertas a la posibilidad de los **enfoques interdisciplinarios**. Enfoques que en muchos casos pueden contribuir a ampliar el nivel de significatividad de los contenidos abordados.

24. Como sugieren la mayoría de los punto que vamos enumerando, el **enfoque heurístico** domina el amplio panorama de la Reforma. Los procesos de reflexión, de toma de conciencia, de revisión de planteamientos, de reorientación de los encaminamientos y de búsqueda de nuevas posibilidades, debe ser prioritarios.

25. Los objetivos a conseguir deben apuntar sobre todo al desarrollo del repertorio básico de **capacidades** de los alumnos.

26. Asimismo, debe ser potenciado el tipo de objetivos que EISNER denomina **expresivos**. Es decir, objetivos no centrados en la consecución de conductas prefijadas de orden terminal, sino focalizados en procesos abiertos de tipo constructivo, que deben ser orientados, evaluados y reorientados sobre la marcha.

Lo prioritario está, por tanto, en los **procesos** que caractericen a las actividades desplegadas.

27. Consecuentemente, el énfasis puesto en los procesos de construcción del conocimiento conlleva que la evaluación tenga un sesgo particular. Por más que se alude a la importancia de las evaluaciones inicial y final de los alumnos, se insiste en la importancia de la que se denomina **evaluación formativa**. Evaluación centrada en lo que sucede mientras se despliegan los procesos constructivos y orientada a facilitar tanto esta construcción como la adquisición de las destrezas necesarias para regular autónomamente dicha construcción (aprender a aprender).

28. Finalmente, una última y fundamental consideración: la Reforma se decanta por un **currículum de tipo abierto**, que se limita, en palabras de COLL (1987, p. 63), a "promocionar orientaciones y principios generales sobre el proyecto educativo" y unos pocas precisiones sobre las capacidades a potenciar en los alumnos, sobre los bloques de contenidos básicos a trabajar y sobre los objetivos terminales a lograr (ámbitos los tres que constituyen el denominado "**primer nivel de concreción**").

Este generalista marco de partida conlleva que los centros educativos, y en último término, cada uno de los profesores, deban tomar decisiones a fin de concretar marcos educativos y de intervención didáctica mucho más definidos (los **proyecto educativos de centro**, por un lado, y los **diseños curriculares de centro**, por otro, cumplen esta función. Y permiten alcanzar el “segundo nivel de concreción” del Diseño Curricular).

El que cada centro educativo deba establecer un Proyecto Educativo propio, apunta en esta dirección. Y el que cada centro deba decantarse por determinada enriquecimiento y secuenciación de los contenidos obligatorios de base, también.

Igualmente, en esta misma dirección apunta el que cada profesor, o equipo de ellos, se vea abocado, en último término (“tercer nivel de concreción”), a construir sus propias programaciones de aula, en función de los particulares contextos de cada caso.

3.3.2. REFORMA Y EDUCACIÓN DE LA EXPRESIVIDAD FIGURAL

Como acabamos de ver la Reforma da pie a un gran protagonismo de centros y profesores.

Esta autonomía, estrechamente dependiente del carácter abierto del Diseño Curricular, se refleja, naturalmente en el tratamiento que reciben las diversas áreas de conocimiento.

Los centros deben partir del primer nivel de concreción de carácter prescriptivo. Aceptan, por tanto, el abanico de capacidades que se vinculan a cada una de las áreas educativas, así como los bloques de contenidos y de los objetivos terminales a conseguir en estas áreas. Pero son todos ellos de índole tan generalista que el margen de maniobra para tomar decisiones sobre qué contenidos trabajar en concreto, cómo trabajarlos y hacia donde encaminarlos es casi absoluto.

Sirvan como ejemplo de esta orientación generalista las siguientes referencias a capacidades y contenidos correspondientes al área de Educación Visual y Plástica del nivel de Educación Primaria y al área de Expresión Visual y Plástica del nivel de Educación Secundaria Obligatoria.

a. Muestra de capacidades correspondientes al nivel de Educación Primaria:

- Organizar intuitivamente las formas en el espacio, estableciendo diversas relaciones espaciales: topológicas, proyectivas y métricas.
- Utilizar el análisis sistemático de las formas y de su representación objetiva y subjetiva.
- Aplicar los recursos básicos que ofrece el lenguaje visual y plástico: línea, superficie, color, textura, volumen y espacio.
- Dominar el trazo y conocer sus posibilidades expresivas a fin de que pueda aplicar a cualquier realización visual y plástica,
- Utilizar el lenguaje visual y plástico como medio para expresar vivencias de manera autónoma y creativa.
- Apreciar el patrimonio artístico de diversos países, con énfasis en las manifestaciones propias de la cultura catalana ⁶⁰.
- Manifestar hábitos de observación, atención y pulcritud y respecto hacia las obras propias y de las otras personas.

b. Muestra de contenidos correspondientes a Educación Primaria:

- Observación directa e indirecta de formas e imágenes.
- Uso de la memoria visual y retentiva.
- Dominio del gesto. Ejecución de apuntes.
- Realización de composiciones: representación de ideas.
- Descripción, análisis e interpretación de mensajes visuales y plásticos.
- Utilización de útiles, instrumentos, materiales y técnicas.
- Utilización de técnicas: dibujo, pintura, *collage*, técnicas mixtas, tridimensionales, fotografía, fotomontaje y reprografía.
- Reelaboración de imágenes a partir de transformaciones grafo-plásticas.
- Realización de producciones plásticas de manera personal y creativa.
- El mensaje y su significado: los signos, los símbolos y los códigos visuales.
- Principales manifestaciones del arte catalán universal: significado cultural, función comunicativa, valores estéticos.

⁶⁰ Esta alusión específica a la cultura catalana es debida a que usamos como documento de base el Currículum editado por la Generalitat de Catalunya.

c. Muestra de capacidades correspondientes al nivel de la Educación Secundaria Obligatoria:

- Apreciar los valores estéticos de las obras de arte, de diseño y de comunicación visual, disfrutarlas y entenderlas como parte de nuestro patrimonio cultural que es necesario respetar, conservar y mejorar.

- Analizar e interpretar razonadamente, a partir de criterios preestablecidos, formas e imágenes representadas de manera objetiva y subjetiva.

- Comprender el léxico básico propio del lenguaje visual y plástico y su significado conceptual, y hacer de él un uso correcto.

- Colaborar en proyectos visuales y plásticos, realizados individualmente o colectivamente, mostrando conductas responsables, como también tolerancia y autocrítica.

- Comprender las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, como medio de transmitir y obtener información, y elegir la opción adecuada a diferentes finalidades comunicativas.

- Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico en la expresión de vivencias, sentimientos e ideas, y como potenciador de cualidades positivas de la propia personalidad.

- Realizar composiciones gráfico-plásticas que expresen sensibilidad en el trazo, personalismo expresivo y resultados originales.

d. Muestra de contenidos correspondientes al nivel de Educación Secundaria obligatoria:

- Retentiva visual respecto a formas e imágenes.

- Descripción de formas e imágenes.

- Definición de elementos que estructuran formas e imágenes.

- Representación objetiva y subjetiva de formas.

- Utilización de signos y códigos visuales.

- Análisis e interpretación de textos visuales y plásticos.

- Transformación de imágenes.

- Transferencia a obra plástica de mensajes verbales, musicales y gestuales.

- Organización del campo visual. Dinámica perceptual.

- Organización del marco gráfico-plástico: las imágenes. Aspectos formales.

- Valores estructurales, expresivos, semánticos y pragmáticos.

- Obras de creación. Expresividad y creatividad.

- Los sistemas de representación.

- Sensibilización por la belleza y la armonía.

- Hábito de observación.
- Interés por la búsqueda de información.
- Constancia en el trabajo.
- Organización del plan de trabajo.
- Interés por las nuevas soluciones.
- Autoexigencia en la superación de las propias creaciones.
- Actitud de crítica razonada sobre cualquier mensaje, comunicación, obra (gráfico-plástica).
- Autocrítica de la propia actuación.

Tras la enumeración de esta extensa retahíla de capacidades y contenidos supongo que habrá quedado confirmado lo dicho al presentarlas: son de orden tan generalista que pueden ser concretadas y desplegadas de mil y una manera distintas. Y a todas luces son compatibles con el planteamiento básico del modelo didáctico que vamos a proponer.

Este va a girar en torno al mundo de los artistas y los *juegos de arte* por ellos desplegados, y con este planteamiento es difícil señalar alguna capacidad o contenido, de los enumerados hace un momento, que no pueda ser cubierta por el modelo.

Hasta aquí la cosa es clara. Nuestro modelo va a ser del todo compatible con el planteamiento básico de la Reforma, y, por supuesto, lo va a ser con el primer nivel de concreción que establece las capacidades y bloques de contenido básicos.

Pero la Reforma conlleva un peliagudo problema: el paso del primer nivel de concreción al tercero. El paso desde un marco de talante generalista a las programaciones de aula y a la intervención educativa.

El segundo nivel de concreción está previsto en la Reforma como un paso intermedio facilitador de este tránsito, pero deja todavía un inmenso caudal de cabos sueltos.

Los planteamientos metodológicos pueden ser infinitamente variados, y la concepción de las unidades didácticas, también.

Y por más que existan profesores preparados y predispuestos a realizar programaciones autónomas inspiradas por el marco de la Reforma, por lo general, es del todo necesario que se les facilite la tarea.

Es por ello que las editoriales y la administración educativa les ofrecen materiales auxiliares que puedan ayudarles.

Y aunque los hay que dejan mucho que desear, algunos de ellos son de alto nivel.

Así, por ejemplo, la colección de cuadernos realizados por MERIN, MERODIO y CARIDE (1991), que, siguiendo la orientación esbozada por MERODIO (1987), logra convertir el arte culto en un aliado básico para realizar el paso desde el primer nivel de concreción al tercero.

De esta manera, el surrealismo, se convierte, en uno de sus cuadernos, en un estupendo aliado de la implementación del primer nivel de concreción, facilitando que las generalistas capacidades prescritas por el Diseño Curricular Básico, sean potenciadas a través de actividades próximas a algunas de las desplegadas por los artistas adscritos a este movimiento artístico.

En cierta manera, lo que hacen MERIN, MERODIO y CARIDE se aproxima, en algunos casos, a la propuesta que nosotros haremos de trabajar en el aula en torno a los *juegos de arte* desarrollados por los artistas.

Quedémonos pues con una idea: nuestra propuesta deberá poder cumplir, como la de MERIN, MERODIO y CARIDE, una función de intermediación entre el primer nivel de concreción y el tercero.

Y deberá hacerlo de tal manera que el marco teórico de base definido por COLL (1987), y que nosotros hemos resumido líneas atrás en algunas de sus características fundamentales, no quede desvirtuado.

No vaya a pasarnos lo que está sucediendo en demasía: la conversión de la Reforma en una especie de ritual formalista en la que lo único modificado son las parrillas de programación. Y lo que acontece en muchas aulas ..., lo mismo de ayer y antes de ayer.

4. VISIÓN PANORÁMICA DESDE LA ATALAYA DE LOS JUEGOS DE ARTE

A lo largo de este capítulo hemos tenido un amplio contacto con diversas corrientes pedagógicas. Cada una de ellas puede ser vista como

un marco de referencia determinante de lo que ha acontecido o acontece en las aulas.

Si el concepto de *juegos de lenguaje* de WITTGENSTEIN lo abrimos al mundo de la didáctica, lo anterior pudiera generar el siguiente complemento: los diversos paradigmas didácticos analizados (el de la mimesis, el del *lenguaje*, el de la autoexpresividad, el sincrético y el de la Educación Artística como Disciplina) se han encarnado en las aulas a través de muy diversos *juegos didácticos*.

Y éstos, pueden ser asociados (recuérdense las tesis de WITTGENSTEIN) a determinadas formas de vida (las propias de las aulas en las que se ponen en acción determinado grupo de *juegos didácticos*).

Es decir, que los *juegos didácticos*, las formas de vida desplegadas en las aulas y los paradigmas (concebidos como marcos conceptuales que pueden ser conectados a determinados sistemas de *juegos* y formas de vida) forman un todo interdependiente.

Pues bien, nuestra versión de los diversos paradigmas, no se ha limitado a la dimensión conceptual. Ha dado en algunos casos entrada a diversos *juegos didácticos*. Y también ha dejado entrever algunas de las formas de vida a ellos conexas.

En cualquier caso, lo presentado ha sido, evidentemente, de orden generalista. Pero a pesar de esta limitación, esperamos que haya sido clarificador.

Por otra parte, una vez expuestos los paradigmas, hemos caracterizado a la reforma educativa en ciernes, y a la orientación que se ha dado en ella a la educación artística.

En estas dos últimas cuestiones nos hemos mantenido en el nivel conceptualista. En ningún caso hemos reflejado *juegos didácticos* concretos ni particulares formas de vida escolar. Cosa natural, pues el marco de la reforma es de tipo teórico.

Cómo desplegar la reforma en las aulas, qué *juegos didácticos* van a desplegarse, que formas de vida escolar van a desarrollarse, son cuestiones a precisar en los centros educativos. Atañen, en su precisión concreta, al segundo y tercer nivel de concreción.

Explico todo lo anterior con la intención de facilitar la comprensión de la orientación dada al modelo que vamos a proponer en el próximo capítulo.

Necesitamos de un marco conceptual, teórico, que pueda orientar la toma de decisiones sobre los *juegos didácticos* y a las formas de vida que vayan a desplegarse en las aulas.

El modelo básico que inmediatamente presentaremos, va a cumplir esta función.

Pero el hecho de que apunte a ser un marco teórico, no va a implicar que los *juegos didácticos* y las formas de vida queden absolutamente marginados. Antes al contrario, pronto quedará claro que nuestra propuesta teórica se mantiene estrechamente vinculada a cierto tipo de *juegos didácticos* y de formas de vida.

A cierto tipo de *juegos* y formas de vida, que siempre contarán con una trama subyacente hecha de una peculiar fibra vertebradora: la generada por el universo de los *juegos de arte*.

Cosa que no debe sorprender, pues se trata de que a través de los *juegos didácticos* y de las formas de vida que se desplieguen en las aulas, aquellos, los *juegos de arte*, tomen vida, y, al hacerlo, enriquezcan la mente de los escolares y de los profesores.



