



Universidad
de Alcalá



**Máster Universitario en
*Memoria y Crítica de la Educación***

Interuniversitario Universidad de Alcalá / UNED

TRABAJO DE FIN DE MASTER

***LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UNA TRIPLE
PERSPECTIVA: MEMORIA, CRÍTICA Y PRÁCTICA***

Presentado por:

D^a IRENE CANALES ALONSO

Dirigido por:

D. DAVID REYERO GARCÍA

Curso Académico 2013 – 2014


TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

D. David Reyero García

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: *La educación artística desde una triple perspectiva: memoria, crítica y práctica*, ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por la alumna D^a Irene Canales Alonso, y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Máster nombrada al efecto.

Fecha: 5 de octubre de 2014


Firmado: David Reyero

Se lo dedico a mis padres, que siguen a la espera de que su hija, por fin, alcance su objetivo. Ya queda menos, paciencia y esfuerzo.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UNA TRIPLE PERSPECTIVA: MEMORIA, CRÍTICA Y PRÁCTICA

ÍNDICE GENERAL:

1.- INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA.....	7
1.1.- EL TEMA. IMPORTANCIA Y LÍMITES.....	7
1.2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	8
1.3.- MÓVIL O MOTIVACIÓN.....	9
1.4.- OBJETIVOS.....	9
1.5.- HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	10
1.6.- FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA CRÍTICA.....	12
1.7.- MÉTODO.....	13
1.8.- PLAN DE DESARROLLO.....	14
1.9.- CURSO DE ELABORACIÓN.....	15
1.10.- RELACIÓN DEL TRABAJO CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER.....	16
2.- CUERPO DE LA OBRA.....	17
2.1.- REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	17
2.1.1.- Revisión de la educación artística en España a través de la legislación educativa.....	25
2.2.- REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA.....	34
2.2.1.- Tendencias de la educación artística.....	35

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

2.2.1.1.- Tendencia cognitiva.....	36
2.2.1.2.- Tendencia expresiva.....	37
2.2.1.3.- Tendencia posmoderna.....	38
2.2.2.- La relación entre arte y educación.....	40
2.2.3.- La educación sensorial y cognitiva en la educación artística..	42
2.2.4.- Percepción y expresión: dos caras de una misma moneda ...	45
2.2.5.- Los límites de la educación artística.....	48
2.3.- REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA PRÁCTICA	
2.3.1.- Análisis de experiencias de arte contemporáneo en educación infantil.....	55
2.3.1.1.- Exposición de resultados del análisis de experiencias..	67
2.3.2.- Una aproximación didáctica a la Educación Artística.....	69
2.3.2.1.- Competencias.....	69
2.3.2.2.- Orientaciones metodológicas.....	72
2.3.2.3.- Rol docente.....	76
2.3.2.4.- Organización del tiempo y del espacio.....	78
2.3.2.5.- Recursos.....	80
2.3.2.6.- Evaluación.....	86
3.- CONCLUSIONES.....	87
4.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
5.- ÍNDICE DE FIGURAS.....	94

RESUMEN

El presente trabajo realiza una revisión de la educación artística desde tres ópticas distintas: desde la historia, ofreciendo la evolución de la educación artística desde sus inicios hasta la actualidad tanto a nivel internacional como a nivel nacional, a través de la legislación educativa pertinente que evidencia el valor que se le brinda a la educación artística desde el ámbito político; una revisión desde la teoría y la crítica, haciendo un repaso multidisciplinar por algunos autores y por las distintas posturas teóricas en cuanto a educación artística se refiere, a la par que evidenciando los límites que posee y advirtiendo de los errores que se pueden cometer; y un repaso desde la práctica, tomando como muestra algunas experiencias realizadas en el aula y analizándolas, así como presentando una aproximación didáctica de lo que ha de ser la educación artística en todos los niveles a través de una serie de orientaciones para la práctica basadas tanto en la propia práctica como en la teoría. De este modo se presenta un panorama general bastante completo sobre el debate que siempre ha acompañado a la educación en, desde, hacia, por y para el arte.

PALABRAS CLAVE:

Educación artística, percepción, expresión artística, arte, educación sensorial, análisis de experiencias, tendencias, límites, política educativa, etc.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UNA TRIPLE PERSPECTIVA: MEMORIA, CRÍTICA Y PRÁCTICA

1.- INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA

1.1.- EL TEMA. IMPORTANCIA Y LÍMITES

La relación entre Arte y Educación proviene de antiguo, pues ya Platón hablaba de la función educativa del arte, después se revisó en el Romanticismo y se retoma con más fuerza en el siglo XX abriéndose un gran debate sobre lo que la educación artística ha de ser.

El presente trabajo pretende poner en conexión dos mundos diferentes y apasionantes en torno a los que gira mi formación: el mundo del Arte y el mundo de la Educación. De este modo, se presenta un amplio abanico de teorías, experiencias, testimonios e ideas en torno a las posibilidades de trabajo que giran alrededor del Arte en el aula, así como una evolución teórica e histórica de dicha relación.

Se trata de reflexionar sobre las posibilidades que esta relación ofrece y recoger todos aquellos elementos que sea posible llevar al aula desde el ámbito del Arte, echando un vistazo a aquellas experiencias pasadas para poder aprender de ellas. Este trabajo, por tanto, no pretende ser una propuesta de intervención educativa, ni una programación didáctica ni un proyecto de aplicación en el aula, sino que busca hacer una reflexión teórico-práctica sobre las múltiples posibilidades y beneficios que ofrece el Arte en el sistema escolar.

Una de las funciones principales del arte en la escuela es la de educar la mirada, más aún hoy en día que estamos bajo un constante bombardeo visual por la revolución de los Mass Media, por eso hemos de preparar al alumnado desde edades tempranas para leer imágenes, ya que están inmersos en un mundo en el que la imagen reina.

La actividad expresiva, artística y creativa involucra al ser humano como un todo: sus emociones, sus sensaciones, sus pensamientos, su hacer. En consecuencia, favorece su desarrollo integral: su lenguaje oral, su psicomotricidad, su socioafectividad, su imaginación, su creatividad, sus habilidades... Sin embargo las artes, fomentadoras de la

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

sensibilidad y la imaginación, siempre han estado marginadas en los sistemas educativos. Habrá que indagar en las razones de por qué ha sido así y cómo el tratamiento de la educación artística está íntimamente relacionado con el contexto social, político y económico que la alberga.

Siendo el Arte mucho más que un potente recurso educativo que no debemos obviar, es necesario utilizarlo en el aula y hacerlo de la manera más idónea posible, logrando a partir de él grandes aprendizajes que potencien el conocimiento y la creatividad de los niños y las niñas desde edades tempranas, pues sólo teniendo una vasta y óptima experiencia visual, se les favorece una rica expresión y comunicación a través de sus producciones artísticas.

El objeto de estudio, pues, es la educación en cuanto comunicación que pretende conseguir unos objetivos y la transformación y mejora, en este caso, a través de la educación artística. Por tanto nos basaremos en la educación desde, en, por y para el arte, analizando distintas variables educativas objeto de investigación de naturaleza histórica como ciertas teorías y políticas de educación artística.

1.2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las relaciones que han tenido Arte y Educación a lo largo de la historia, así como la riqueza de posibilidades que ofrece este maridaje, es un tema sobre el que ha habido pocas investigaciones, especialmente en nuestro país. Por ello no existen muchas publicaciones, a pesar de que tiene un gran potencial que tanto el museo como la escuela han venido viendo en los últimos años. Es necesario, pues, abrir nuevas vías de investigación que aporten claridad a este campo de estudio y que sirvan de base para nuevas líneas de trabajo.

Sin embargo, sí son cada vez más los autores que han teorizado sobre la educación artística, principalmente fuera de nuestras fronteras, y a medida que una nos vamos adentrando en el tema y en su investigación, afloran más y más estudios; pero pocos de ellos nos han ofrecido una visión histórica de ésta, ni una revisión legislativa, ni un análisis de experiencias reales en el aula. Por tanto, esto es un terreno que aún está por labrar y con el presente trabajo se abre un camino de exploración futura.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

La historia de la educación artística se ha estado justificando siempre debido a que ha estado tradicionalmente infravalorada, especialmente por toda la genealogía pedagógica heredera de Rousseau que había marginado al arte, lo cual le ha hecho enriquecerse teóricamente, ya que debía encontrar argumentos que la consolidaran. Pero por otro lado encontramos que la educación artística está desestructurada y aún está por definirse y asegurarse como disciplina, con lo cual el debate sigue abierto y precisa de fundamentación teórica que le enriquezca.

Debemos reconocer que las artes en nuestro país siempre han sido consideradas como materias de menor calado, y se ha atendido al arte escolarmente desde dos puntos de vista claramente diferenciados en dos ámbitos de estudio distintos: por un lado, la producción artística o expresión plástica, siempre relegada al relleno de horarios y sin una didáctica rigurosa; y por otro; su estudio histórico o la historia de dicha producción artística, es decir, la historia del arte. Son pocas y bastante actuales las visiones teóricas que entienden que esta separación no tiene sentido en la educación, aún menos en edades tempranas, por eso se explorarán nuevos enfoques que traten de fundir ambos ámbitos en una misma idea, uniendo a la percepción de obras artísticas la parte de expresión y viceversa, así como a las experiencias creadoras vincularlas con referentes culturales y artísticos.

1.3.- MÓVIL O MOTIVACIÓN

Arte y educación son los dos pilares que sustentan mi sed intelectual y profesional, de ahí que los haya tratado de unificar en algunas lecturas y ahora dé el paso para lanzarme de lleno al agua, escudriñando vías abiertas en el pasado para poder introducir el arte en las dinámicas didácticas del futuro, normalizándolo en la vida escolar diaria y extrayendo de ello el máximo provecho pedagógico.

1.4.- OBJETIVOS

Con la elaboración de esta investigación pretendo conocer todos los entresijos de la educación artística desde una triple perspectiva: histórica, teórica y práctica.

Histórica para descubrir cuáles han sido las relaciones entre arte y educación a lo largo del tiempo y cómo esto se ha visto reflejado en el tratamiento de la educación artística dentro de los sistemas escolares.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Teórica en cuanto que trataremos de conocer y analizar las distintas tendencias que ha habido y aún existen sobre educación artística justificadas por algunos de los autores más destacados.

Y práctica porque trataremos de hacer un visionado por algunas de las experiencias que se están llevando a cabo en nuestro país a través de los propios testimonios narrados de algunos de los protagonistas: las/os docentes, así como ofrecer una orientaciones didácticas que entroncan directamente la teoría con la práctica.

Para concretar a manera de objetivos, éstas son las finalidades principales que se pretenden alcanzar con la realización de este Trabajo de investigación:

-Conocer el desarrollo histórico de la relación entre arte y educación para comprender cuál es el punto en el que se encuentra la educación artística en este momento y en nuestro país, comparándolo con otros y haciendo una revisión legislativa.

-Desarrollar una base de estudio sobre el ámbito de la educación artística indagando en la potencialidad que el arte posee para la educación y sus múltiples posibilidades de praxis escolar, a través de la revisión bibliográfica de los referentes teóricos y la valoración de algunos ejemplos de buenas prácticas.

-Conocer los métodos de investigación educativa que profesionalizan la práctica docente con el apoyo de recursos bibliográficos y otras fuentes que ofrece Internet para seguir construyendo conocimiento constantemente.

1.5.- HIPÓTESIS DE TRABAJO

Percepción y expresión son los dos ámbitos fundamentales del arte, arte que ha de estar en el corazón del proceso educativo, porque puede contribuir en la mejora y calidad de la educación. Pero aun considerando esta necesidad y sabiendo de manera superficial cómo se ha tratado a la educación artística en nuestro sistema escolar en los últimos tiempos, considero que este deseo de aunar ambos ámbitos de conocimiento se ha de enriquecer y consolidar contrastando con las distintas posturas teóricas y con el uso que de la educación artística se ha hecho en el pasado y se sigue haciendo hoy en distintos lugares. Por eso, organizando todas las dudas que me asaltaban, comencé a caminar en

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

el terreno de la investigación; antes de comenzar, planteándome una serie de preguntas que trataría de responder con el tiempo.

La pregunta que ronda mi cabeza desde que comencé a estudiar Educación Infantil tras haberme licenciado en Historia del Arte es: ¿Se puede y se debe enseñar el arte? ¿En todos los niveles educativos? En torno a ella gira mi trabajo de investigación.

Para ello debemos, primero, echar la vista atrás y averiguar cómo ha sido la educación artística a lo largo del tiempo y en distintos lugares; así como estudiar las posturas teóricas diversas que en cuanto a educación artística se han tomado. La respuesta tiene diferentes perfiles en función del ámbito teórico, tanto del arte como de la pedagogía, de la psicología, la filosofía, la neurociencia, etc. Pero la respuesta también podemos encontrarla en la propia experiencia y aplicación de la educación artística.

De esta cuestión inicial, motor primordial de nuestra investigación, se derivan una serie de preguntas que se tratarán de resolver a través de la indagación y el estudio:

¿Cómo se han desarrollado las relaciones entre la educación y el arte hasta hoy?

¿Cómo se ha construido el currículum de educación artística a lo largo de los años y en distintos países?

¿Educar en, desde y para el arte es útil? ¿Qué teorías lo confirman?

¿Cuáles son los objetivos de la educación artística?

¿Hasta qué punto y en qué sentido podemos fomentar un acercamiento de los niños y niñas de edades tempranas al Arte?

¿En qué medida el Arte puede ofrecernos herramientas para abordar nuestros objetivos educativos?

¿Cómo se puede inocular en la comunidad educativa la idea de que a través del arte pueden trabajarse de manera globalizada todos los contenidos curriculares?

¿Tienen la misma importancia todas las áreas del currículo?

¿Qué lugar ocupan las artes dentro del currículo educativo español?

¿En qué medida los docentes se encuentran preparados para la enseñanza de las artes?

Éstas y otras preguntas han rondado mi cabeza a lo largo de la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster y aún hoy siguen rondando, pues quizá las respuestas encontradas no sean las definitivas.

1.6.- FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA CRÍTICA

Las vías de búsqueda de información han sido variadas, tanto en fuentes primarias como en secundarias, para poder explorar del modo más ampliamente posible la educación artística en tanto en cuanto evolución, teoría y práctica.

En cuanto a la bibliografía consultada, me tuve que hacer con una amalgama de libros extraídos de distintas bibliotecas universitarias y públicas, así como comprar algunos de ellos que no encontré en ningún otro sitio.

Además de una revisión bibliográfica en cuanto a arte y a educación se refiere, y una exploración por distintas webs para comenzar a ubicarme en el ámbito de estudio y en la situación que éste ofrecía; me planteé el hecho de acudir a fuentes primarias que testimoniaran en primera persona su uso y desarrollo de la educación artística, por tanto acudí a relatos de algunas experiencias.

Basé mi búsqueda en dos revistas: *Cuadernos de Pedagogía* y *Aula de Infantil*, donde encontré múltiples testimonios del trabajo artístico en el aula. Son muchas las experiencias que se han revisado, pero que finalmente no han sido incluidas todas porque, a pesar de ser del ámbito de la educación artística, había que acotar el estudio de algún modo, y lo hice seleccionando aquellas que trataran el uso del arte contemporáneo en la educación infantil.

Basándonos en la experiencia docente de maestras de Educación Infantil, queremos valorar la importancia que puede tener el tratamiento del Arte Contemporáneo en el aula de infantil, abordando el tipo de aprendizaje que proporciona, sus posibilidades, sus inconvenientes, proyectos concretos en el aula, etc. Se trata de un simple muestreo que no tiene significación estadística, pero sí mucho valor para conocer de primera mano cómo el aula de Infantil es un lugar idóneo donde trabajar el Arte Contemporáneo, así como, extrapolándolo, cualquier aula para trabajar el arte.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Al partir de experiencias personales, pretendemos complementar los principios y supuestos meramente teóricos e históricos, para pasar a valorar directamente los resultados prácticos actuales que se han desprendido de la labor docente de profesionales de esta etapa educativa. Además, considero este apartado no sólo fundamental a la hora de valorar si el Arte debe estar o no en el aula, sino que nos puede proporcionar modelos y ejemplos de cómo se puede introducir y desarrollar la educación artística.

1.7.- MÉTODO

La metodología empleada para el diseño de este trabajo parte de unas cuestiones previas que nos hemos planteado en cuanto al uso del Arte en la Educación, y la necesidad de analizar la práctica educativa a lo largo del tiempo y valorar las múltiples posibilidades que ofrece. De este modo, pudimos plantearnos una serie de objetivos que pretendíamos alcanzar con la realización de este trabajo que está dividido, fundamentalmente, en tres partes:

Por un lado, la parte histórica, fundamentada a través de bibliografía y de la propia legislación educativa que nos ofrece pistas de rastreo hacia la educación artística desde el pasado hasta la actualidad.

Por otro lado la parte teórica, que se fundamenta a partir de la búsqueda bibliográfica, la selección de la misma y su lectura detenida, extrayendo las distintas ideas que tratar en el marco teórico que habla de Arte y Educación.

Por otro lado, un apartado práctico, sustentado en la fundamentación teórica previa, que no pretende formular una propuesta concreta para el aula, sino que se orienta a la praxis educativa a través de un abanico de orientaciones didácticas y de una muestra de experiencias de buenas prácticas publicadas con las que exploramos las posibilidades, en este caso, del Arte Contemporáneo, que sin pretender ser significativas desde un punto de vista estadístico, consideramos que constituyen ejemplos de gran valor cualitativo. A la hora de analizar estas experiencias, primero se hizo una lectura para así poder extraer cuáles son los puntos en común entre ellas y los ítems que pudieran valorarse en todas, para después, una vez pensados los criterios que iban a ser

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

analizados, pasar al estudio de cada una de ellas en cuanto a esos ítems y a la comparativa final entre todas.

Partimos así de un enfoque histórico primero y humanista después, dando prioridad a la narración desde “el yo”, pues se trata de aproximarse a un conocimiento social interpretando la realidad a partir de la subjetividad, porque esto nos ha permitido acercarnos a lo que sucede en la realidad empírica del aula de un modo más clarificador que lo que nos ofrecen los grandes discursos teóricos. Ello no significa que no hayamos partido del armazón teórico que permite ordenar y situar estas narraciones.

Ha sido necesario acotar el campo de investigación con el fin de limitarlo, ya que sería difícil abarcar todas las líneas que se abren a partir de este tema. Se ha buscado sintetizar un campo tan amplio recogiendo las distintas perspectivas a la hora de abordar la educación artística, pero sin hacer un estudio demasiado exhaustivo de cada una de ellas, ya que en un trabajo de este tipo sería inviable. Por tanto, es un inicio teórico del que partir para llegar a futuras profundizaciones teóricas y a posibles aplicaciones prácticas.

Se trata, pues de un método histórico-pedagógico con estrategia no experimental y también experimental, que utiliza principalmente propuestas de carácter cualitativo, aunque en el análisis de las experiencias narradas pudiera decirse que se ha empleado en parte la cuantificación, lo cual no está reñido.

En definitiva, la idea de este trabajo ha sido la de recurrir al mayor número de fuentes directas e indirectas posibles, para poder reflejar un amplio, aunque sintetizado, abanico sobre arte y educación.

1.8.- PLAN DE DESARROLLO

En el presente trabajo se expone una estructura en tres partes fundamentales: introducción, desarrollo o cuerpo de la obra y conclusiones.

La primera es la introducción metodológica, donde explicamos cuál es el tema de estudio, la justificación de su estudio, los objetivos que nos planteamos, los interrogantes que pretendemos resolver a lo largo de la investigación, las fuentes utilizadas y el empleado.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

El cuerpo de la obra está compuesto por tres partes fundamentales: una revisión histórica de la educación artística, principalmente en nuestro país, pero comparativamente con otros; una revisión teórica de las principales tendencias en educación artística que fundamenta nuestro trabajo; y un mapa de experiencias basado en testimonios escritos; un recorrido por la realidad existente (haciendo especial hincapié en nuestro país), mostrando algunas experiencias y valorándolas. Se trata, éste, de un apartado que nos acerca más a la realidad tangible y concreta de la educación artística en el aula. Así pues, en este desarrollo del trabajo se pretende ofrecer un recorrido que vaya desde lo más teórico hacia lo más práctico.

Finalmente, se cierra el trabajo con una serie de conclusiones, donde no se aporta nada nuevo pero se sintetizan las ideas fundamentales del trabajo para ofrecer al lector una visión global del mismo. Tras ello, ofrecemos un índice de referencias bibliográficas donde poder contrastar la información expuesta en el trabajo.

1.9.- CURSO DE ELABORACIÓN

Tras la finalización de las asignaturas del Máster en Memoria y Crítica de la Educación, debía presentar un trabajo de investigación relacionado con los contenidos de dicho Máster, por tanto, traté de unificar las dos carreras que había realizado: Historia del Arte y Educación Infantil y me planteé aunar mis dos campos de estudio, el arte y la educación.

Dudé si el terreno estaba explorado o aún quedaba mucho por explorar, y muchas fueron las preguntas que aparecieron en mi cabeza. Tuve que organizarlas para poder después responderlas a medida que la investigación avanzara, así como retomar líneas de investigación que había dejado abiertas en el pasado y desarrollar las que fueran más acordes con la temática del Máster. La tarea era complicada, pues a pesar de partir de trabajos ya iniciados, debía de abrir nuevos caminos de estudio con los que no estaba tan familiarizada, y dejar de lado aquellos en los que me movía con mayor comodidad; amén de transcurrir bajo el prisma del método científico histórico-pedagógico.

Así, aunque el trabajo trate de la educación artística, decido irme principalmente por la vereda de la historia, tratando de rastrear en el pasado la relación de arte y educación

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

para después acercarme hacia la teorización de la educación artística y a su plasmación en la práctica.

En este proceso me apoyé en mi tutor para que guiara mis pasos, al cual le estoy muy agradecida y sin cuya ayuda hubiera cometido más errores de los que quizá ya haya cometido.

1.10.- RELACIÓN DEL TRABAJO CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER:

Con la elaboración de este trabajo se pretende también demostrar las competencias adquiridas, expuestas en la *Guía didáctica del TFM*, de tal modo que éstas son algunas de las que se han desarrollado explícitamente a lo largo de esta investigación:

Competencias genéricas:

- Dominar los principios básicos, las tendencias actuales y las metodologías de la investigación en Teoría e Historia de la Educación.
- Fomentar el avance científico en el ámbito de la Teoría e Historia de la Educación.
- Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis a través de un razonamiento crítico y reflexivo.
- Concebir, diseñar y poner en práctica un proyecto de investigación original, que pueda dar lugar a una Tesis Doctoral.

Competencias específicas:

- Fomentar la capacidad de decisión de los estudiantes en la elección de temas de investigación en el ámbito de la Memoria y la Crítica de la Educación.
- Aplicar los conceptos básicos y la metodología adquirida en las diferentes materias a la elaboración de un trabajo original de investigación.
- Saber buscar y seleccionar las fuentes de documentación más adecuadas para la realización del trabajo de fin de Máster.
- Dominar las técnicas para redactar un trabajo de investigación, siguiendo una estructura previamente diseñada y cuidando los aspectos formales de presentación.
- Relacionar los conocimientos adquiridos en el Máster y en la elaboración del trabajo con otros ámbitos científicos y de investigación.

-Ser capaz de presentar y defender un trabajo de investigación mediante el adecuado uso de las técnicas expositivas en público y demostrando el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

2.- CUERPO DE LA OBRA:

2.1.- REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA:

A lo largo de la historia de la educación en estos siglos, las artes visuales eran vistas como una ocupación demasiado baja, como para ser digna de las personas socialmente prominentes, o bien como una actividad ociosa a la que solo los ricos podían dedicarse.

Efland (1).

En este epígrafe pretendemos recoger las cuestiones más significativas de la evolución histórica de la educación artística, para ello nos basaremos tanto en sus vertientes y formas de entender e impartir la enseñanza artística, como una revisión de las legislaciones educativas de nuestro país. Para ello también es fundamental conocer los cambios artísticos, históricos y políticos que se han dado a lo largo de la historia y con los que la evolución de la educación artística está íntimamente relacionada.

La educación artística, realmente, ha existido desde que el ser humano hace su primera obra artística, pues ese acto inmediatamente pasó a ser enseñado a otro ser humano para que siguiera realizando manifestaciones artísticas, así pues, la educación artística es paralela a la evolución de la historia del arte. Sin embargo, lo que conocemos por educación artística propiamente dicha, ya institucionalizada, nace en la primera mitad del siglo XX, antes sólo se había encaminado la enseñanza artística a la consecución de un oficio sin estar ligado necesariamente a la institución escolar (2). Ha cambiado

1 Efland, A. D.: *Una historia de la educación artística. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona, Paidós, 2002, pp. 79-80.

2 Moreno Sáez, M^ªC. y Nuere Menéndez-Pidal, S.: *Arte infantil en contextos educativos*, en Belver, M.H., Moreno, C. y Nuere, S. (eds.), *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Madrid, Eneida, 2005, pp. 13-19.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

mucho a lo largo de los años, no solo en cuanto a métodos, sino también en cuanto a contenidos, objetivos... Dichos cambios han tenido que ver con muchos factores: los métodos docentes, la educación, la sociedad, la evolución histórica y política, etc.

Las primeras reflexiones sobre la educación artística las podemos encontrar en Platón y en Aristóteles, que consideran la música y el dibujo como dos de las disciplinas fundamentales, este segundo con una doble finalidad: utilidad práctica para el comercio y como capacidad de observación de la belleza de los cuerpos.

Durante la Edad Media el arte que se enseña es el de los talleres profesionales gremiales donde se adquiría experiencia en el oficio a la vez que habilidades, y se basaban en la técnica y los materiales, dejando a un lado la creatividad. Por tanto era una enseñanza oral y práctica, pobre en contenidos conceptuales.

Después, con el Renacimiento, y teniendo en cuenta las diferencias entre países, aparecieron las primeras academias de dibujo que ofrecían una formación especializada y secuenciada, basándose en la geometría y teoría sobre la perspectiva, proporción, anatomía... pero aún el aprendizaje se basaba fundamentalmente en la imitación y no se dejaba apenas lugar para la creatividad.

No será hasta el siglo XIX, al asentarse las bases de los sistemas educativos, cuando el dibujo empieza a formar parte de las escuelas primarias y secundarias, para que no solo se aprendiera a leer, sino también para un futuro trabajo cualificado dentro de un contexto de industrialización.

La enseñanza académica del arte a inicios del s. XIX tiene intención de que el alumnado adquiera destrezas manuales a la vez que desarrolle un gusto estético clásico. Sin embargo existen otras tendencias como los de pedagogos de la Escuela Nueva que abogaba por una ruptura con la concepción racionalista de base tecnológica (3).

Se empiezan a proyectar las dos vertientes del dibujo: técnico y artístico, es decir, aprendizaje útil encaminado a una profesión por un lado, y una formación estética, por otro. Durante la segunda mitad de siglo se desarrollan los métodos de enseñanza y así, aparecen manuales basados en la copia de láminas. Pestalozzi, que trata de captar lo

3 Morales Artero, J. J.: *Delimitación del área de educación artística*, en *La evaluación en el área de Educación Visual y Plástica en la ESO*, UAB, 2001, p. 17.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

natural a partir del ensayo-error, publicó en 1803 el primer manual de educación artística, Froebel inventó un material didáctico de manipulación de objetos y después comenzaron a proliferar manuales basados en la copia de láminas (4).

En el siglo XX comienza a valorarse el arte infantil y a ser analizado en vez de considerarse como una producción errónea, y en las escuelas empieza a fomentarse. Y en la segunda mitad de siglo, se valoriza la autoexpresión creativa, fundamentándose en las nuevas teorías que están surgiendo al respecto. Pero la idea no es la de crear obras de arte, sino la de desarrollarse humanamente a través del arte, teniendo así más importancia el proceso que el resultado (5). La teoría del arte se deshace de los viejos principios y se comenzaron a fijar en el arte infantil, como lo hizo la Escuela Nueva, que empezó a pensar que la escuela habría de favorecer el desarrollo de habilidades para expresarse a través del dibujo libre como modo de expresión, lo cual ha sido y aún hoy sigue siendo difícil de ejecutar, pues las directrices del maestro suelen no dejar libertad de acción en el alumnado.

Desde inicios del siglo XX se han desarrollado tanto en Europa como en EEUU dos ideologías curriculares: las científico-racionalistas, instrumentalistas; y las romántico-expresivas, relacionada con las cualidades creativas del arte. En la actualidad estas dos tendencias se siguen manteniendo, y mientras la primera se desarrolla en las aulas de etapas de infantil, primaria y secundaria; la segunda, la que habla del arte por el arte se trabaja más bien en el ámbito universitario a modo de especialización (6).

En la primera mitad del s. XX se dan experiencias artísticas que conectan el arte con la sociedad, entendiéndolo como algo útil para el cambio y la evolución de la misma, reformulándose así los enfoques tradicionales y rompiendo con los convencionalismos

4 Marín, R. en “Educación with arte”: *Historia de la Educación Artística*. Consultado el 4 de septiembre de 2014, disponible en internet: <http://educacionwitharte.wordpress.com/2012/11/17/didactica-de-la-educacion-artistica-r-martin-historia-de-la-educacion-artistica/>

5 Parte de esta breve evolución histórica de la educación artística está basada en Eva(di)rte, *La historia de la Educación artística*, 2011. Consultado el 4 de septiembre de 2014, disponible en internet: <http://evarte.blogspot.es/1299674040/historia-de-la-educacion-art-stica/>

6 Op. cit. Moreno Sáez, M^a C. y Nuere Menéndez-Pidal, S.: *Arte infantil en contextos educativos*, en Belver, M. H., Moreno, C. y Nuere, S. (eds.). *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Madrid, Eneida, 2005, pp. 15-16.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

que alejaban a las clases populares de la educación artística. Herederos de esta nueva filosofía son Herbert Read y Joseph Beuys, que hablan de un “concepto ampliado del arte” para referirse a la necesidad del arte más allá del mercado y como base de toda educación.

En Europa, durante los últimos cien años, la educación institucional se había basado en la adquisición de datos y en la mecanización del pensamiento. Pero en las últimas décadas se ha dado una fuerte evolución.

Tras la II Guerra Mundial, se reivindica una concepción educativa centrada en la espontaneidad y en la libre expresión del niño, influido por ideas psicoanalistas, para que éste sacara afuera aquello que llevaba en su interior, lo cual provoca un cambio en el sentido de la educación artística, entendiéndose el arte como un modo de expresión. Así, se oponen al academicismo hasta ahora imperante en la educación artística porque se tuvo que demostrar que también el arte estaba del lado de la libertad y la democracia, permitiendo la auto-expresión artística del individuo. Así que se dio un giro hacia la expresión y a la no intervención del docente, proponiendo que el papel de éste era el de crear un clima propicio para ello (7).

En 1951 se creó la Sociedad Internacional de Educación a través del Arte por la UNESCO que aboga por la pintura y el libre modelado, así como por la obligatoriedad de la educación artística en primaria. Basa su pensamiento en tres ideas clave: las artes sirven para el desarrollo y el conocimiento de la realidad, la educación visual favorece la inteligencia y el gusto, y el arte es útil para el desarrollo profesional y el conocimiento estético.

Durante la década de los 60' y 70' se da un giro hacia el aprendizaje conceptual, centrándose la educación artística en los contenidos más que en la figura del niño y por eso se entiende que los elementos básicos visuales se han de enseñar relacionándolos entre sí a través de una gramática visual como si de un lenguaje se tratara. La finalidad es que se aprenda a comprender el arte desde un punto de vista formal porque el

7 Op. cit. Morales Artero, J. J.: *Delimitación del área de educación artística*, en La evaluación en el área de Educación Visual y Plástica en la ESO, UAB, 2001, p. 18.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

lenguaje del arte es universal ya que va dirigido directamente a la percepción de cada cual y se entiende que esto no se ve influido por lo cultural.

Después, a partir de los 80', la obra de arte será el centro del currículo de la educación artística y el centro de interés en este caso son los contenidos artísticos, trabajados en cuatro ámbitos: la creatividad, la estética, la crítica y la historia del arte. Ahora la educación artística ya no es solo la disciplina por la que se adquieren conocimientos y habilidades artísticas, sino que es algo más, es el modo en que se puede formar la personalidad de las personas, también desde un punto de vista de la sensibilidad y de lo emocional. Comienzan a proliferar proyectos curriculares bien fundamentados y de distintas corrientes.

Aparece una nueva propuesta de la educación artística basada en lo posmoderno y en las nuevas tecnologías: “la cultura visual”, que centra la enseñanza de las artes en aquello que sea principalmente visual, cultural y con valores y actitudes. Así, ya no solo se centra el estudio sobre la obra de arte, sino también sobre otros objetos propios de nuestra cultura tales como los logotipos, la moda, el paisaje urbano, etc, haciéndose comprender dentro del contexto sociopolítico que los engendra, al igual que las obras de arte. El objetivo de esta nueva visión es la de enlazar con la realidad contextual que envuelve cualquier producción artística a la vez que trabajar con las imágenes que más atraen y motivan al alumnado. Es decir, la visión sobre la educación artística se ve más enriquecida, también por la cultura visual que es considerada un modo de conocimiento, y se amplía el propio concepto de arte incorporando a las otras artes, tanto con matiz de interculturalidad, como con la inclusión de las imágenes de la realidad cotidiana como pudieran ser la publicidad, el cómic, los videojuegos... o del entorno urbano, artesano y patrimonial.

La selección de contenidos de la educación artística estará condicionada directamente por el concepto de arte que se maneje, que en la actualidad será un referente contemporáneo y concretamente la cultura que podría denominarse postmoderna, lo cual implica un eclecticismo interdisciplinar propio de una sociedad intercultural y diversa que engloba una educación artística feminista, medioambiental, multicultural,

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

multimedia... donde el currículum guarde una total conexión con la realidad sociocultural y, por tanto, no es válida la interpretación única (8).

Para hacernos una idea de la importancia que se concede a la educación artística en la actualidad, al menos desde lo institucional, este fragmente de la Convención sobre los Derechos del Niño. Artículo 31:

Los Estados Miembros respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (9).

En Estados Unidos es donde se ha desarrollado más vigorosamente la disciplina de la educación artística, pues la trayectoria ha sido muy distinta a la del caso español. Aparece el proyecto DBAE (Discipline Based Art Education) (10) que es una de las corrientes más trabajadas actualmente en cuanto a educación artística y trabaja en un proyecto curricular desde 1982 en el Centro Getty, en Los Ángeles, un organismo asociado de la UNESCO, a la cabeza de las investigaciones en educación artística, donde algunos de sus máximos exponentes son Eisner o Efland. Forman al alumnado en los distintos ámbitos de la educación artística con el objetivo de desarrollar en el alumnado las habilidades para pensar como artistas trabajando la imaginación, sensibilidad y destrezas técnicas, la de ver desde una perspectiva estética y la de comprender el contexto histórico y cultural en la que se crea la obra artística. Es decir, conocer conceptos artísticos y las distintas teorías a la par que adquirir una experiencia en los procesos artísticos de creación.

Para ello los contenidos a estudio se distribuían en cuatro disciplinas: historia del arte, crítica, estética y las distintas tipologías artísticas. Así, la obra artística estaba en el centro de la educación y el alumnado progresaba según iba alcanzando destrezas gracias a esta educación artística secuenciada e impartida regularmente bajo el prisma de la

8 Maeso, F.: *El arte de construir el conocimiento artístico*, en Marín Viadel, R. (coord.): *Didáctica de la educación artística para Primaria*, Madrid, Pearson, 2003, pp. 244-245.

9 *Derechos del Niño*, artículo 31, extraído de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>, p. 32.

10 Traducido como “La educación artística basada en la disciplina”.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

creatividad que convertiría al alumno en una persona capaz de comprender el arte en toda su plenitud.

Este modelo va calando en el mundo educativo anglosajón y por tanto en el mundo occidental, lo cual es bastante significativo puesto que plantea “la necesidad de un currículo de educación artística escrito y secuenciado para todos los niveles de la enseñanza (...) contemplando contenidos relativos a cuatro disciplinas artísticas: crítica, estética, historia y creación, centrando su atención fundamentalmente en las obras de arte. Todo está fundamentado en que el arte es esencial en el desarrollo humano (11)”.

Sin embargo también ha recibido algunas críticas en cuanto a la excesiva importancia que se le da a la obra de arte como centro del currículo y su marginación hacia otras disciplinas. En la actualidad la UNESCO proclama que “la cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente. Por tanto, la educación artística (y cultural) es un derecho universal para todos los educandos (12)”.

Durante las últimas décadas, las organizaciones internacionales han mostrado un interés cada vez mayor por la educación artística, lo cual ha repercutido en la política educativa de los distintos países, con sus diferencias y sus similitudes.

La UNESCO ha sido la principal responsable de ello, cuyo director general en 1999 trató de instar a los agentes educativos a que la educación artística cobrara el protagonismo merecido en todos los niveles educativos obligatorios, e incluso desde el primer ciclo de educación infantil. Tras este llamamiento se celebró una conferencia internacional en Lisboa que ratificó la necesidad de la educación artística en todas las sociedades.

Otros proyectos políticos encaminados en la misma dirección se han realizado también en Europa, como en 1995, cuando el Consejo de Europa inició un proyecto denominado

11 Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, pp. 50-51.

12 UNESCO [en línea]: *Hoja de Ruta para la Educación Artística*, Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI (Lisboa), [Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2014] disponible en internet: www.unesco.org/newfileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/PDF/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf, p.1.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

“Cultura, Creatividad y los Jóvenes”, que evaluaba la oferta educativa artística de los Estados miembros, así como la promoción de participación de artistas en los centros educativos y la oferta de actividades extraescolares.

Años más tarde, en el 2006, se creó la Sociedad Internacional para la Educación por las Artes, compuesto por tres órganos internacionales que representan a educadores del ámbito artístico y le reclamaron a la UNESCO que asignara un lugar destacado a la educación artística (13).

Algunos países europeos han creado espacios de colaboración entre artistas y escuelas, un buen modo para que el arte sea entendido por el alumnado. En Francia existen proyectos en que alumnado de distintas edades trabajan con artistas de determinados proyectos y en nueve países europeos (Inglaterra, Austria, Holanda, Suecia, Bulgaria, Rumanía, Serbia, Eslovaquia y Turquía) se ha desarrollado muy recientemente el Proyecto “Artists in Creative Education” que bajo el programa “Culture 2007-2013” se trabaja conjuntamente artistas en colaboración con maestros y niños, principalmente en escuelas de zonas más desfavorecidas.

La educación artística sí que guarda, pues, una reserva en las agendas políticas nacionales e internacionales, pues la Unión Europea ha desarrollado una trabajo por medio de la Red Europea de Peritos en Educación Artística y Cultural, formada por representantes de Educación y Cultura de los Estados miembros. Su intención es la de encontrar estrategias comunes para la sensibilización en las artes y para formar a un público consciente. Para ello es básica la dimensión pedagógica a nivel de educación formal y también no formal. Además, se han tratado temas como la creatividad o la innovación, para construir un futuro ciudadano más creativo a través de metodologías que lo favorezcan por medio de una práctica colaborativa entre instituciones. Aunque se es consciente de que queda mucho camino por andar para alcanzar una educación artística de calidad (14).

13 Agencia ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural (EACEA): *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*, Bruselas, Ministerio de Educación, 2009, p. 107.

14 Ruiz, C. y Santos, M. M.: *La educación artística: itinerario de la agenda internacional*, en Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel L. G. (coord.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Madrid, Fundación Santillana, 2004, pp. 160-162.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Durante los últimos años ha existido un movimiento internacional que ofrece un gran valor a la educación artística, aunque sea desde una gran diversidad de corrientes y desde múltiples facetas, lo cual ha provocado, en términos generales, que se dé una respuesta política desde las instituciones a pesar de que está expuesta a un constante debate no sin ciertas contradicciones y conflictos. Pero por encima de las diferencias está el consenso sobre la necesidad de cambio a pesar de que responden a intereses pedagógicos, artísticos, económicos, culturales y políticos contrarios. Por eso es importante tenerlos en cuenta y situarlos en sus contextos para conocer todos los entresijos que giran en torno a la educación artística desde una perspectiva histórica y crítica, para conocer de lleno la complejidad que estos conlleva y realizar un estudio crítico lo más acertado y coherente posible que nos lleve a tomar las decisiones políticas adecuadas (15).

2.1.1.- Revisión de la educación artística en España a través de la legislación educativa

En nuestro país, la institucionalización escolar de la educación artística siempre ha estado marcada por una doble dimensión: el estudio histórico del arte y el de la expresión artística (16).

Al final del siglo XIX y principios del siglo XX la Institución Libre de Enseñanza promueve algunas experiencias renovadoras con las clases populares de Cataluña que favorecían, a través de la educación artística, el desarrollo de habilidades y actitudes estético-artísticas, vinculadas a las artes aplicadas para mejorar su acomodamiento al proceso industrial a la para que favorecía su desarrollo integral.

Pero no será realmente hasta los 60' cuando comience el desarrollo de la didáctica de la expresión plástica en lo que ahora se denomina educación infantil, sin embargo, Ribao critica que imperaba la “copia y el formato folio” (17) y este mismo enfoque se ha

15 Ibidem, pp. 155-156.

16 Op. cit. Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, p. 13.

17 Ribao, D. en: “Enfoque del rincón de plástica en infantil”, *Revista Aula de Infantil*, 40 (2007) p. 18.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

venido incorporando en los programas impulsados por el MEC prácticamente hasta nuestros días.

A principios de los 70' surge una propuesta que entrecruza las dos visiones de la educación artística: una corriente que aboga por la autoexpresión, heredera de las visiones que se impulsaron por Read y Lowenfeld, entre otros, tras la Segunda Guerra Mundial, y que se verá recogida en la reforma educativa de 1970; y la otra corriente se reflejará más tarde con la reforma de 1990, que vincula los conocimientos básicos del lenguaje artístico con las propuestas analíticas y conceptuales de la Bauhaus y de otras escuelas formalistas (18).

Ley General de Educación de 1970 se inspira por vez primera en las nuevas pedagogías modernas e incluye el dibujo en todos los niveles de enseñanza reglada, que pretende formar personas capaces de impulsar el desarrollo artístico, y se entendía que el arte infantil sería como forma de desarrollarse personalmente.

Según Giráldez, las artes, sin embargo, han adquirido más peso en el currículo desde la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, incorporando el uso de las TIC, haciendo una revisión crítica porque “muchas veces atadas al desarrollo de técnicas específicas y a la revisión histórica del arte con planteamientos desvinculados del arte actual y de las producciones que conforman el imaginario y la dieta diaria de niños y jóvenes (19)”.

Según López García (20), durante los últimos años, y tras tantas leyes distintas de educación, se vislumbra un debate sobre lo que estas leyes han aportado a la educación artística de nuestro país. Parece afirmarse que fue por primera vez, con la LOGSE cuando se tomó más en serio la educación artística y se incluyó de forma obligatoria en los tres primeros cursos de la ESO y como optativa en 4º, y que fue después de esta ley

18 Díez del Corral, P. *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano* (Tesis), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2005, p. 538.

19 Giráldez, A. *La competencia cultural y artística es imprescindible en un mundo digital*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Gráo, 2012, pp. 137-138.

20 López García, C. en: “La evolución de la educación artística y su revitalización mediante el blog”, *Revista de educação e humanidades*, 2 (2012) p. 350.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

cuando las reformas posteriores le han ido quitando a la educación artística la importancia que se le había dado. ¿Cómo? Restándole horas de impartición y, por tanto, contenidos.

Con esta nueva reforma se le oferta al alumnado el poder iniciarse en el mundo del arte de manera vinculada a las transformaciones culturales del mundo contemporáneo. Se trata de una nueva visión que ha propiciado el cambio de nombre en el área. Si en 1970 se le bautizó con el nombre de Expresión Plástica para la primaria, ahora se le pasó a llamar Educación Artística; y a lo que se llamaba Formación Estética en secundaria, con la LOGSE se le pasó a denominar Educación Visual y Plástica (21).

Pero una de las innovaciones que trajo consigo esta nueva legislación fue la introducción de un bachillerato artístico, pues encaminaba a aquellos interesados a dirigir su camino profesional antes de emprender la enseñanza superior. De este modo, se reformulan los objetivos de 1970 para desarrollar otros nuevos.

Mientras que con la Ley General de Educación de 1970 se planteaban estos objetivos:

- “Ofrecer un conocimiento general de las artes, educando el sentimiento artístico para hacer posible la apreciación del arte”.
- “Conocer las estrategias y técnicas que puedan estimular la creatividad”.

Con la LOGSE en 1990 se formulan, mostrando un importante cambio, estos otros:

- “Aprender como ver a través de la percepción visual inmediata y de la comprensión conceptual”.
- “Aprender cómo realizar obras artísticas y visuales a través de procesos de representación y mediante estrategias técnicas y expresivas” (22).

21 Op. cit. Díez del Corral, P. *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2005, p. 539.

22 Ibidem, p. 541.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

A continuación se han extraído algunos fragmentos de la LOGSE donde se habla sobre educación artística en los distintos niveles (23):

Artículo 8:

La educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.
- c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.

Artículo 13:

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.

Artículo 19:

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.

Artículo 26:

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

23 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. BOE de 4 de octubre de 1990.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.

h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.

Como ejemplo más gráfico, podemos ver este cuadro comparativo de las propuestas de ambas leyes para los tres niveles educativos básicos (24):

Reforma de los 70		
INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización hacia la expresión y creación plástica. • Estimular la espontaneidad creativa, la originalidad y la imaginación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer la necesidad de expresión del niño. • Estimular la espontaneidad creativa. • Introducir la comprensión de las obras artísticas de todos los tiempos y a la cultura visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico. • Educar su sensibilidad para una valoración de las obras de arte. • Proporcionarles destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad. • Asignatura de dibujo (1º Curso). • Estructura de la forma plana. • Trazados geométricos lineales. • Estructura de la forma tridimensional. • Sistemas de representación. • Lenguaje forma color y diseño.

Reforma de los 90		
INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la representación para evocar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos reales o imaginarios. • Utilizar técnicas básicas de representación para aumentar sus posibilidades expresivas. • Leer interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje. • Materiales específicos útiles a la expresión plástica. • Obras plásticas diversas: pintura, escultura, fotografía, dibujo, películas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la lectura de la imagen. • Análisis y disfrute de la obra artística. • Uso expresivo de la representación plástica. • Educar para saber mirar, analizar y comprender la imagen. • Potenciar la percepción de las representaciones plásticas y de la expresión de sentimientos e ideas. • Introducir el análisis y reflexión acerca de la producción artística con la finalidad de descubrir valores de belleza en un objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitarles para asimilar el entorno visual y plástico con actitud reflexiva y crítica. <p>Primer curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje visual (línea, forma, color...). • Espacio, volumen. • Representación de las formas planas. • Procedimientos y técnicas de los lenguajes visuales. • Apreciación del proceso de creación en las artes visuales. <p>Cuarto curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sintaxis del lenguaje visual y plástico. • Análisis crítico y apreciación del entorno visual y plástico. • Uso y análisis de técnicas y procedimientos expresivos.

Figura 1: Cuadro comparativo de las leyes del 70' y 90'

24 Cuadro extraído de Hernández, F.: *Cultura visual y educación*, Sevilla, MCEP, 1997.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), se pasó de 105 horas a 75 y desaparece la asignatura en 2º de la ESO. Después, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, le quita la obligatoriedad en uno de los tres primeros cursos de la ESO y mantiene la optativa de 4º, por lo que se produce una pérdida de la continuidad de la asignatura.

La LOE recoge las competencias básicas que han de haberse adquirido al acabar la enseñanza obligatoria, y una de ellas, la Cultural y Artística, compete directamente a este trabajo.

Asimismo, y sirviendo como ejemplo una de las etapas de nuestro sistema educativo, en el Real Decreto 1630/ 2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, dice: “En esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social, y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado”.

En la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil también se expone que en Educa Infantil se ha de comenzar a potenciar las competencias básicas. En cuanto a la Competencia Cultural y Artística, según Muñoz Cruces (2010), se podría considerar una seña de identidad en esta etapa infantil, relacionándose enormemente con el Área “Lenguajes: Comunicación y Representación”.

Al trabajar el Arte en el aula se puede contribuir al alcance de estos objetivos generales mentados en dicha Orden:

-“Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias”.

-“Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. Conocer y apreciar algunas de sus características y costumbres y participar activamente, de forma gradual, en actividades sociales y culturales del entorno”.

-“Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Además, de manera interdisciplinar y globalizada, a través del Arte se trabajan contenidos de las tres áreas de aprendizaje:

Del primer área, Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

-“Percepción y estructuración de espacios interpersonales y entre objetos, reales e imaginarios, en experiencias vitales que permitan sentir, manipular y transformar dichos espacios”.

-“Identificación y utilización de los sentidos, expresión verbal de sensaciones y percepciones”.

- “Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás”.

Del segundo área, Conocimiento del entorno:

-“Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos. Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos y cuidado de los mismos”

-“Percepción de semejanzas y diferencias entre los objetos”.

-“Discriminación de algunos atributos de objetos y materias”.

-“Identificación de cualidades y sus grados. Ordenación gradual de elementos”.

-“Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio”.

-“Posiciones relativas. Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno. Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales. Nociones topológicas básicas (abierto, cerrado, dentro, fuera, cerca, lejos, interior, exterior...)”.

-“Reconocimiento y valoración de algunas señas de identidad cultural propias y del entorno y participación activa e interesada en actividades sociales y culturales”.

-“Interés por el conocimiento y valoración de producciones culturales propias presentes en el entorno”.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

-“Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo”.

Del tercer área de conocimiento, Lenguajes: comunicación y representación:

-“Visionado de producciones audiovisuales como películas, videos o presentaciones de imágenes. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética”.

-“Distinción progresiva entre la realidad y representación audiovisual”.

-“Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio...)”.

-“Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas”.

-“Interpretación y valoración, progresivamente ajustada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno”.

De este modo, queda localizado el tema de estudio en el currículo oficial hasta ahora vigente, demostrando que trabajar el arte en la escuela queda respaldado por el marco legal español correspondiente.

Sin embargo, estamos en un momento de transición hacia otra ley educativa, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que provoca un cambio en lo que a educación artística se refiere, pues incluye la educación artística como una asignatura específica de oferta no obligatoria, de tal modo que deja en manos de las distintas comunidades autónomas la impartición obligatoria de la misma, además se ha disminuido el número de horas de las que la educación artística (plástica y musical) disfruta en los centros de Primaria.

La mayoría de las comunidades autónomas ofertan esta asignatura con carácter obligatorio según sus distintas legislaciones, exceptuando las comunidades autónomas de Madrid y Navarra, donde no será una materia obligatoria, lo cual mermará su práctica dentro del sistema escolar.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

En el ANEXO II del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, dentro del marco legal de la LOMCE,

El área de Educación Artística se ha dividido en dos partes: la Educación Plástica, y la Educación Musical, atendiendo al estudio de los dos lenguajes mencionados anteriormente. A su vez, cada una de estas partes se subdivide en tres bloques, que aun estando relacionados entre sí mantienen ciertas diferencias con el resto. No obstante, en su desarrollo metodológico el docente podrá abordar de manera conjunta los diferentes bloques.

El primero de los bloques de la Educación Plástica, Educación Audiovisual, está referido al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual, en el que cobran una gran relevancia las aportaciones que las Tecnologías de la Información y la Comunicación realizan al mundo de la imagen. El segundo bloque denominado Educación Artística hace referencia al conjunto de conceptos y procedimientos que tradicionalmente han estado asociados al área. El último bloque incluye el desarrollo desde el punto de vista gráfico de los saberes adquiridos desde el área de matemáticas en el apartado de geometría. La Educación Musical también ha sido dividida en tres bloques: el primero referido a la escucha, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido; el segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical; el tercer bloque es el destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza.

La nueva ley de Educación trae consigo una serie de consecuencias negativas para las enseñanzas artísticas en nuestro país, principalmente porque apuesta por las enseñanzas instrumentales y de idiomas en detrimento de las artes, como ya había ocurrido en secundaria con la ley anterior y ahora en primaria con la LOMCE. Así, mientras aquí se está denostando la educación artística, en países que están los primeros en el ranking de PISA como Finlandia cuidan la educación artística, integrando las artes a través de la educación.

En términos generales hemos de reconocer que las artes en nuestro país siempre han sido consideradas como materias de estudio de menor importancia, y aún hoy sigue manteniéndose dicho pensamiento (25). Además, a eso hay que añadir el uso que se ha

25 Bellocq, G. y Gil Díaz, M. J.: *Tocar el arte. Educación plástica en infantil, primaria y... Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*, Madrid, Kaleida forma, 2010, p. 10.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

dado de ellas, pues generalmente han estado encorsetadas por el libro de texto y esto ha provocado en parte la devaluación de la asignatura en el currículo, anulando así el valor de la expresión artística del alumnado y olvidando la parte de libertad creadora que debería haber en toda persona, puesto que “los trabajos poco creativos anulan la imaginación, en vez de animar a soñar con el pincel en la mano, los han convertido en meros coloreadores de formas sin alma (26)”.

¿Cómo se han desarrollado las relaciones entre la educación y el arte en la mayoría de los centros educativos hasta hoy? Navidades y final de curso son los momentos en los que se deja más espacio para las artes en la escuela y se han reducido, “salvo honrosas excepciones, a expresiones estereotipadas para amenizar, decorar y dar un toque festivo a las celebraciones (27)”.

“La historia de la educación artística es la de una disciplina en constante justificación, acostumbrada a dar explicaciones con mucha frecuencia (28)”. Una de las razones por la que la educación artística ha estado devaluada en el sistema escolar es porque no es una disciplina que tenga valor para el modelo de vida que se pretende transmitir desde las esferas del poder (29).

2.2.- REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA:

Se trata de un apartado en el que se muestran distintas visiones teóricas multidisciplinares sobre Arte y Educación, desde el punto de vista de la psicología, de la pedagogía, de la filosofía... mostrando un amplio panorama que fundamenta la Educación Artística a la par que la justifica como disciplina dentro del currículum escolar.

26 Vicente, Ángel-Luis en: *Cuadernos de Pedagogía*, 422 Abril (2002). El autor citado es maestro de Educación Infantil y de Acción Educativa, de MPR Madrid.

27 Bursset, S.: *La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Gráo, 2012, p. 75.

28 Op. cit., Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, p. 18.

29 Ibidem.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Pero también son muchos los artistas que también han teorizado sobre el concepto de arte y su relación con la educación. Por ejemplo, Joseph Beuys considera que el arte tiene en su esencia un carácter pedagógico y transformador, con lo que entiende la creatividad como generadora de libertades y, por tanto, cree que cada persona es un artista, solo que esas capacidades han de ser desarrolladas y potenciadas a través de la educación, donde la escuela ocupa el lugar ideal para ello. Por su parte, Cézanne, la función de la educación artística, entre otras, es la de ofrecer al niño un mundo de sensaciones lo más ampliamente posible, y hacerle vivir “bajo un choque de sensaciones”.

La educación artística no solo se basa en el arte, sino y sobre todo de la educación conectada con ello, así se trata de una materia que proviene de la misma educación y eso la centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como dicen Calaf y Fontal si pensáramos en la educación artística como si fuera una persona “sus padres serían la educación y la didáctica de las artes. Por tanto, su genealogía vendría marcada por referentes directamente relacionados con la Psicología, la Sociología, la Pedagogía, la Didáctica, etc” (30).

“No existe una tradición investigadora que vehicule y relacione los conceptos de arte y educación” (31), aunque no podemos dejar de mencionar la importante labor que en este terreno aportaron estudiosos como Viktor Lowenfeld, John Dewey, Herbert Read, Rudolf Arnheim, Elliot W. Eisner y Howard Gardner, entre otros.

2.2.1.- Tendencias de la educación artística:

En cuanto a la Educación Artística, existen tres tendencias fundamentales: Cognitiva, Expresiva y Posmoderna, cada una de ellas con tesis y argumentos de autores que las respaldan. Estas tres corrientes, la expresiva, la cognitiva y la posmoderna, se corresponden respectivamente con estos tres ejes posibles de formación: la expresión, la apreciación y la contextualización.

30 Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, p. 23.

31 Op. cit., Buset, S.: *La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Gráo, 2012, pp. 65-84.

2.2.1.1.- Tendencia Cognitiva:

Rudolf Arnheim, Elliot W. Eisner y Howard Gardner, entre otros, han reconocido el valor educativo del arte como agente desarrollador de cognición, ayudando a formar procesos intelectuales. No obstante, cada uno de ellos tiene sus particularidades.

Arnheim entiende la percepción como un hecho cognitivo y por tanto la educación sensorial es primordial. La acción de ver es una función de la propia inteligencia y es un acto dinámico y cognitivo que participa en procesos de discriminación, análisis, argumentación y pensamientos crítico. Es decir, ver es pensar y, por tanto, cualquier obra visual es un vehículo de conocimiento donde las artes tienen un lenguaje común que hay que saber entender.

Eisner hace un análisis de las tradiciones que habían imperado en la enseñanza del arte: contextualismo, asociado a la sociedad; y esencialismo, entendiendo el arte como algo independiente, que es dónde se posiciona él. Entiende el pensamiento artístico como algo “dinámico, relacional, constructivo y poético”, abriéndose “a la interpretación simbólica” y no a la unicidad de significados.

Según Eisner (32), el arte suscita varias formas de pensamiento: relaciones entre el contenido y la forma, flexibilidad en los propósitos que caracterizan el proceso de elaboración de una obra, uso de los materiales y los medios artísticos como vehículos de percepción y representación, elaboración de formas expresivas, uso de la imaginación, capacidad de ver el mundo desde una perspectiva estética, y posibilidad de traducir las cualidades de la experiencia estética en lenguaje hablado y escrito. A pesar de estar influido por Dewey, lo renueva desde una tendencia cognoscitiva y entendiendo el arte como una necesidad curricular. Eisner aportó a la educación artística nuevos niveles de trabajo además del dibujo, tales como el productivo, es decir, la capacidad para crear o producir arte; el crítico, sobre la percepción estética; y el cultural, comprendiendo el arte como un fenómeno cultural.

Por otro lado, Howard Gardner ha supuesto un antes y un después en la concepción de la inteligencia, ya que expone la teoría de las inteligencias múltiples. En cuanto a la

32 Eisner, E. W.: *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2004.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

educación artística, la considera un modo de relacionar los aspectos culturales, los medios para la enseñanza y la evaluación de las artes. Defiende que las habilidades artísticas son actividades que la mente realiza involucrando la utilidad y transformación de símbolos, y afirma que

Concentrarse de forma exclusiva en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias. Un repaso de los roles adultos, incluso en la sociedad occidental dominada por el lenguaje, muestra que las capacidades especial, interpersonal o cinético-corporal, a menudo, desempeñan un papel fundamental (33).

Gardner, en su obra *La educación de la mente y el desarrollo de las disciplinas* (2000) defiende la necesidad de desarrollar un sistema educativo eficaz para la educación visual, que fomente una percepción rica y la capacidad de interpretar y reflexionar sobre lo percibido.

2.2.1.2.- Tendencia Expresiva:

Los representantes de esta corriente son Herbert Read y Viktor Lowenfeld principalmente.

Read entiende el arte como un vehículo de liberación expresiva del espíritu y un modo de comunicación de ideas y sentimientos positivo, el resultado de la espontaneidad, la creatividad y el talento individual y más que entenderlo como algo a ser enseñado o aprendido, ha de entenderse como algo que es captado o no captado. Con lo cual, el docente ha de hacer de acompañante, dejando aflorar la creatividad de cada niño y niña, privilegiando la expresión. Partiendo de la sensibilidad estética se alcanza el desarrollo íntegro de la personalidad.

Por su parte, Lowenfeld destaca la importancia de que el niño o niña adquiera la libertad de expresión, “retomando la teoría del desarrollo psicogenético de Jean Piaget” aplicándola en el campo del arte. Dice que “el niño dibuja su experiencia subjetiva, lo que es relevante para él en el momento en que dibuja, lo que en ese momento está en su

33 Gardner, H. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 47.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

mente en forma activa” (34). En definitiva, defiende un aprendizaje por medio de los sentidos basándose en la experiencia y el propio descubrimiento, donde el docente tienen cabida como guía en esa aventura sensorial sin imposición de un modelo adulto.

2.2.1.3.- Tendencia Posmoderna:

Es una corriente filosófica que aparece desde finales de los 80’ cuestionando el concepto de modernidad que se había desarrollado en décadas anteriores, influyendo en distintos ámbitos intelectuales, así como también en el campo educativo de donde “los teóricos empiezan a cuestionarse cómo las estructuras de poder han utilizado los modelos curriculares para conseguir sus intereses” (35). Sus máximos representantes son Arthur D. Efland, Graeme Chalmers, Freedman y Stuhr, que comienzan a revisar las prácticas de la educación artística a través de cuestiones como el concepto de belleza, mujeres artistas, arte no occidental, etc.

Supuso una crítica en la concepción del arte que se permeabilizó en la educación artística cuestionando valores presentes hasta entonces en la sociedad y haciendo una revisión de los contenidos artísticos a estudio tales como la idea de la individualidad, proponiendo que se tengan en cuenta la condiciones sociales y culturales, por ejemplo de grupos marginados, la multiculturalidad, así como de las mujeres, revalorizando así nuevas formas artísticas y culturales hasta entonces infravaloradas y desterradas. Así, por ejemplo, Efland entiende el Arte desde el punto de vista del “otro”, hasta ahora marginado y oculto.

Se trata de ajustar la educación artística a la realidad, porque

la principal finalidad de la educación artística en el contexto postmoderno es la construcción de la realidad, función del arte común a la Historia de la humanidad. Gran parte de la realidad es pura construcción social y, en este sentido, los artistas acaparan una porción importante del discurso contemporáneo de nuestra realidad. Por este motivo, el

34 Lowenfeld: *Teorías de la Educación Artística* (Fecha de consulta: 24 de julio de 2014). Disponible en internet: <http://es.scribd.com/doc/31457338/Teorias-Educacion-Artistica>

35 Op. cit. Moreno Sáez, M^ªC. y Nuere Menéndez-Pidal, S.: *Arte infantil en contextos educativos*, en Belver, M.H., Moreno, C. y Nuere, S. (eds.), *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Madrid, Eneida, 2005, p. 16.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

principal objetivo de la enseñanza del arte es que los alumnos lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven (36).

Algunos autores como Aronowitz y Giroux (37) critican que el conocimiento quede reducido a una mera división de disciplinas separadas unas de otras porque dentro de la concepción educativa postmoderna ha de existir una relación entre los contenidos y se ha de llevar a cabo una revisión crítica de los mismos que nos dirija a la deconstrucción, término que utiliza Derrida como modo de reconstruir la realidad.

Zygmunt Bauman habla de la necesidad de crear una sociedad inestable y, por tanto, modificable, es el concepto de “modernidad líquida” del que habla en su libro *La postmodernidad y sus descontentos*, donde también nos habla de arte en cuanto que éste ha de guardar absoluta relación con la nueva sociedad, también cambiante (38).

La postmodernidad en el arte supone desmitificarlo a la vez que implica una reconciliación con el espectador, teniendo en cuenta la diversidad existente y dejando a un lado la exclusión, tomando todos aquellos contenidos para la educación artística desde un “referente contemporáneo y éste puede ser lo que se ha dado en llamar cultura postmoderna” (39).

Según Carlos Escaño (40):

El eclecticismo postmoderno implica asumir la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad para poder adaptarse al acelerado ritmo del presente (...) se están

36 Op. cit. Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, p. 142.

37 Aronowitz, S. y Giroux H. A.: *Postmodern Education*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991, en Op. cit. Moreno Sáez, M^aC. y Nuere Menéndez-Pidal, S.: *Arte infantil en contextos educativos*, en Belver, M.H., Moreno, C. y Nuere, S. (eds.), *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Madrid, Eneida, 2005, p. 16.

38 Bauman, Z.: *La postmodernidad y sus descontentos*, Madrid, Akal, 2001, en Op. cit. Moreno Sáez, M^aC. y Nuere Menéndez-Pidal, S.: *Arte infantil en contextos educativos*, en Belver, M.H., Moreno, C. y Nuere, S. (eds.), *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Madrid, Eneida, 2005, p. 16.

39 Op. cit. Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, pp. 51-52.

40 Escaño González, J. C.: *Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la educación artística y la postmodernidad*, vol. I, en Escaño, J. C. y Marín, R.: *Didáctica de la educación artística para Primaria*, Madrid, Pearson Educación, 2003, p.427.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

aproximando al entramado sociocultural fragmentado, diversificado, multigenérico, intercultural, desclasificado y multidireccional, bajo la óptica específica de la educación artística. En este sentido la cultura visual es, el mejor aglutinante, que permite comprender precisamente el entramado en el que nos hallamos inmersos.

Se propone, pues, un nuevo paradigma de la educación artística que alberga distintos movimientos como el feminista, el medioambiental, el multicultural, el multimedia... todos bajo el prisma de una nueva pedagogía crítica que se cuestiona el currículo desde su raíz, que ha de estar en conexión con los contextos socioculturales y debe admitir más de una interpretación.

2.2.2.- La relación entre arte y educación

Lo primero que se han de dilucidar son los conceptos de arte y de educación, por la relevancia que tiene para la explicación del enfoque del trabajo.

“No es posible entender la educación del arte sin partir de la idea de que el arte también es un espacio para educar” (41). Así, nos encontramos muchas definiciones en las que viene inmerso la idea de educar en el arte: “El arte es un espacio necesario para la formación integral del alumno, y la educación en el arte y a través del arte ponen en marcha una serie de estrategias que vinculan diferentes saberes, actitudes y aptitudes” (42)”.

En la primera mitad del s. XX se dan experiencias artísticas que conectan el arte con la sociedad, entendiéndolo como algo útil para el cambio y la evolución de la misma, reformulándose así los enfoques tradicionales y rompiendo con los convencionalismos que alejaban a las clases populares de la educación artística.

Herederos de esta nueva filosofía son Herbert Read y Joseph Beuys, que hablan de un “concepto ampliado del arte” para referirse a la necesidad del arte más allá del mercado y como base de toda educación.

41 Op. cit., Bursset, S.: *La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Graó, 2012, p. 67.

42 Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Graó, 2012, p. 11.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Read entiende el arte como “un modo de integración -el modo más natural para los niños- y como tal, su material es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento” (43). Le concede gran valor a la experiencia a la vez que resalta dos elementos indisociables de la idea de arte: percepción, ligado a los sentidos y por tanto al aprendizaje y la parte lógica de toda persona; y sentimiento, referido a la parte emotiva y sensible. Ambas, cree Read, han de introducirse en el sistema educativo, ya que a lo largo de la historia no han sido tomadas en cuenta salvo excepciones, pues la educación ha tendido siempre a priorizar el pensamiento lógico.

Él entiende que la finalidad de la educación artística no ha de ser la producción de obras de arte, sino la formación de personas mejores que contribuirán a construir sociedades mejores que propicien equilibrio y felicidad. Identifica, pues al arte como base de la educación.

Varias décadas después de que Read publicara su obra y hablara de varias inteligencias, se corroboran sus palabras con las teorías fundamentadas en los hemisferios cerebrales y los circuitos neuronales que son la base de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner que desarrolló en 1987.

La profesora e investigadora Anne Bamford relaciona así ambos conceptos:

La educación artística tiene como objetivo transmitir la relación cultural a los jóvenes y prepararlos para que puedan generar su propio lenguaje artístico y contribuir así a su formación global (emocional y cognitiva). Por tanto, la educación artística implica al niño y a la niña tanto en el plano académico como en el personal. Son dos los enfoques que pueden adaptarse en la educación artística: la educación en el arte supone transmitir a los alumnos las prácticas y los principios de diferentes disciplinas artísticas, con la idea de estimular su conciencia crítica y su sensibilidad y permitirles construir identidades culturales. En cambio, la educación a través del arte implica considerar el arte como vehículo de aprendizaje de otras materias y como medio para alcanzar resultados educativos más generales (44).

43 Read, H.: *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1982 (1ª edición en 1943), p. 80.

44 Bamford, A.: *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona, Octaedro, 2009, p. 24.

Cultura y aprendizaje son inseparables, pues el niño siempre va a estar en constante interacción con “las condiciones sociales y materiales en las que trabaja”, y esta experiencia previa del niño activa “el carácter construido de la experiencia” misma (45).

2.2.3.- La educación sensorial y cognitiva en la educación artística

Los sentidos tan jóvenes frente a un mundo se abren

Luis Cernuda

Son muchos los campos que han aportado distintas formas de entender la educación artística, entre ellos el de la psicología, que considera a la percepción como parte fundamental del proceso intelectual, no como un conocimiento complementario en la construcción del conocimiento, puesto que no es posible pensar sin percibir, “el procedimiento se crea a través de procesos de simbolización” (46).

Las primeras facultades que desarrolla el ser humano son los sentidos y, por tanto, la educación debe atender a su desarrollo. El arte puede formar parte del proceso de dicha educación, no sólo visual, sino también del resto de los sentidos. El maestro o la maestra han de promover sugerencias de pensamientos y sugerencias de acción, para que el alumnado utilice sus sentidos como vía de aprendizaje, pues en las percepciones está el primer paso hacia el pensamiento.

La vida es un viaje por el mundo de los descubrimientos y el conocimiento, y no sería posible sin el canal sensorial, que en principio parece el más básico, pero realmente es muy complejo. A través de este canal el mundo se hace perceptible y vamos desarrollando un lenguaje para identificarlo, y para disponer de ello sin su presencia real a través de los símbolos de una lengua, llenando así nuestros vacíos de realidad exterior, proceso que no finalizará hasta la muerte, aunque es en los primeros años de vida cuando más intenso es el ritmo de aprendizaje. En este sentido, John Dewey afirmaba que “las sensaciones no son parte de ningún conocimiento, bueno o malo, superior o

45 Op. cit. Eisner, E. W.: *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2004, p. 126.

46 Op. cit. Moreno Sáez, M^ªC. y Nuere Menéndez-Pidal, S.: *Arte infantil en contextos educativos*, en Belver, M.H., Moreno, C. y Nuere, S. (eds.), *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Madrid, Eneida, 2005, p. 16.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

inferior. Son, más bien, provocaciones incitantes, ocasiones para un acto de indagación que ha de terminar en conocimiento” (47).

La primera representación de la realidad se tiene mediante imágenes y el niño las relaciona de una manera ilógica y después estructura su razón poniendo orden y lógica a aquello que posee en su mente. El niño se queda antes con la imagen que con el concepto de dicha imagen. Las imágenes tienen un gran poder de impacto y por tanto la cualidad de gran poder de sugestión, y por eso nos podemos quedar abstraídos ante ella más que ante el concepto. Sin embargo, ahora, en la cultura visual en la que estamos inmersos, será más difícil atraerlos a través de las imágenes, pero antes era más sencillo y llamaba más su atención, pues no estábamos acostumbrados a tal bombardeo audio-visual.

¿Acaso existe algún otro modo de recibir información si no es por medio de los sentidos? Nuestra mente percibe y después organiza definiendo, categorizando y estructurando el pensamiento, cada cual a su modo. Por tanto la sensibilidad tiene mucho que ver con la inteligencia, aunque no esté basada estrictamente en la razón, por eso percibir el arte y apreciarlo supone entender no sólo con la razón, sino también con la intuición aquello que el artista nos expresa, disfrutando y valorando la obra (48).

Primero vemos y después acomodamos aquello que vemos a nuestra experiencia previa, por tanto, como dice el neurofisiólogo Oliver Sacks, ver es recordar e interpretar aquello que vemos de manera instintiva, tratándose así de un acto intelectual complejo.

Según Julián Marías,

la manera real de estar “en” y “con” la realidad, de “estar en el mundo”, es lo que llamamos sensibilidad; gracias a ella me encuentro y encuentro las cosas que están conmigo. Esta sensibilidad es primariamente transparencia: “a través” de mi cuerpo estoy

47 Extraído de internet: www.sabidurias.com

48 Op. cit., Bursset, S.: *La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Gráo, 2012, p. 68.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

en y con las demás cosas (...) en cuanto cosa el cuerpo es “opaco”; en cuanto sensible, es un medio “transparente” que me inserta en el mundo (49).

Es posible hacer una revisión de algunas de las visiones filosóficas en cuanto a los sentidos y su funcionalidad para con la educación artística (50):

La gnoseología agustiniana, de clara orientación pedagógica, “se fundamenta en que todo conocimiento parte de la realidad sensible”. Dice San Agustín que “las palabras por sí solas no son capaces de enseñar la realidad”, necesitan de ésta para adquirir valor y sentido. Los sentidos son necesarios para que exista aprendizaje y por tanto, la base del conocimiento está en la realidad sensible.

En esta misma línea está la estética hegeliana, que ve al sentido como el órgano que nos permite la aprehensión inmediata, pero también el concepto, la idea o el significado de eso que aprehendemos a través del propio sentido. Así, sentido existe en dos ámbitos opuestos, pero necesarios entre sí, el exterior y el interior. Se presentan al mismo tiempo, ya que a la vez se capta el sentido y el concepto, lo que proporciona gran importancia a la experiencia sensorial, que se convierte en una experiencia personal y, por tanto, individual. Esto lo ha de tener totalmente en cuenta el/la educador/a, pues la experiencia sensorial la ha de vivir cada alumno/a en su particularidad, haciéndoles estar activos/as durante el ejercicio. Nadie va a escuchar o a ver por él/ella, cada uno/a lo va a observar y a sentir a su manera.

Sin embargo, Heráclito decía que los sentidos nos mentían y Nietzsche que la mentira empezaba en la interpretación que nosotros hacemos del mensaje que ellos nos envían. En nuestra civilización la razón fue ganando campo a lo sensorial y se observa en la historia de la educación, de modo que el intelectualismo escolar hace que se olvide todo lo que queda fuera del currículo.

María Montessori, clásica de la pedagogía infantil, da también una gran importancia a los sentidos cuando afirma: “la educación de los sentidos tiene una gran importancia pedagógica”, pues es uno de los aspectos a tratar en educación infantil más importantes.

49 Julián Marías en Soler Fiérrez, E.: *La educación sensorial en la escuela infantil*, Madrid, Rialp, 1992, pp. 33-34.

50 Soler Fiérrez, E.: *La educación sensorial en la escuela infantil*, Madrid, Rialp, 1992, p. 39.

Y el arte se puede trabajar no sólo desde el sentido de la vista, sino también desde el tacto, e incluso el oído y el olfato.

2.2.4.- Percepción y expresión: dos caras de una misma moneda

La dinámica perceptiva tiene valor en tanto en cuanto es el principal instrumento de la expresión artística.

Rudolf Arnheim

Percepción y expresión son dos caras de una misma moneda, son los dos niveles del arte, arte que ha de estar en el corazón del proceso educativo, porque puede contribuir en la mejora y calidad de la educación.

“La dinámica perceptiva tiene valor en tanto en cuanto es el principal instrumento de la expresión artística” (51). Uno de los errores más habituales es considerar que los procesos de input son previos a los de output, pero se trata de dos procesos simultáneos y simbióticos (52). Así, “no sólo se trata de hacer arte, sino de *ser en el arte*, (...) Implicarse en un proyecto de comunicación y descentración, y muchas veces de emoción” (53).

“El arte infantil, o mejor dicho el dibujo infantil, es concebido como un instrumento de formación del ser humano, ya que condiciona su percepción, estructura su pensamiento, le proporciona un lenguaje expresivo, le permite desarrollar su creatividad y estimula su fantasía e imaginación” (54), educar para ello en la escuela será el principio de una alfabetización estética y sensorial.

51 Arnheim, R.: *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós, 1993.

52 García Morte, C.: *La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos*, en Op. cit., Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, pp. 85-104.

53 Abad, J.: *La inclusión y la confluencia de la cultura y las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística*, en Op. cit., Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, 149-170.

54 Rodrigues da Costa, J. F.: *Didáctica, acción educativa y arte infantil*, en Belver, M. H., Moreno, C. y Nuere, S. (eds.): *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Madrid, Eneida, 2005, p. 43.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Ahora las escuelas están más preocupadas por enseñar la mecánica de la escritura, mientras que dejan de lado la educación de la percepción, que es de la que van a sustraer información para la vida y re-conocer el mundo que les rodea. Si no educamos a nuestro alumnado en esto, nuestros niños sabrán escribir, pero no sabrán sobre qué escribir, ni tampoco será un placer leer lo que otros han escrito.

“Para los niños el arte es, esencialmente, un medio de expresión. A través de las representaciones gráficas reflejan sus sentimientos, sus intereses, su visión del mundo y de las cosas, ya que tales representaciones constituyen el lenguaje de su pensamiento, expresado en función de su nivel de desarrollo” (55).

El arte puede ofrecerles modelos de imitación que irán grabando en su disco duro y les servirá para fomentar su imaginación y su creatividad, haciéndoles ver que la materia puede transformarse en otra cosa (trabajar así la reversibilidad). Y concretamente, en edades tempranas, la materia elemental, que es más fácil de manipular (la tierra, el agua...). El niño desde pequeño desea manipular la materia y experimentar con ella, se advierte desde que coge, tira, rompe, aplasta, arruga... es un deseo innato del que poder sacar provecho pedagógico.

Practicar los lenguajes artísticos se corresponde con el instinto natural del niño (también del adulto) por incidir, precisamente, en la práctica del juego y la aventura en lo desconocido. Esta tendencia natural del ser humano para aventurarse en la exploración del límite desde su más tierna infancia. El niño prueba, es el adulto el que se encarga de demarcar el alcance de su prueba, de establecer los límites de esa creatividad innata, y está bien que así sea (56).

De hecho, Arnheim mantiene que una de las funciones principales del arte es colaborar con la mente para poder enfrentarse a la compleja imagen del mundo en el que se encuentra, implicando identificación y clasificación. La intuición perceptiva es el paso hacia la estandarización intelectual, es decir, que la observación de imágenes ayuda a la

55 Belver, M. H., Moreno, C. y Nuere, S. (eds.): *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Madrid, Eneida, 2005.

56 Op. cit. Bellocq, G. y Gil Díaz, M. J.: *Tocar el arte. Educación plástica en infantil, primaria y... Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*, Madrid, Kaleida forma, 2010, pp. 10-11.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

adquisición de conceptos que después con nueva información se fijarán como un conocimiento más profundo. Por tanto existe una interdependencia entre el intelecto y la percepción intuitiva que tienen consecuencias importantes en lo educativo (57).

La educación artística tiene que ir más allá de la simpleza de conocer la obra artística y de desarrollar una destreza manual, se trata de desarrollar al máximo la capacidad de percepción y de autoexpresión, que en el caso infantil es fundamental, pues

el arte infantil, o mejor dicho el dibujo infantil, es concebido como un instrumento de formación del ser humano, ya que condiciona su percepción, estructura su pensamiento, le proporciona un lenguaje expresivo, le permite desarrollar su creatividad y estimula su fantasía e imaginación (58).

La enseñanza del arte es un inicio en la alfabetización estética, que tratándose de un arte infantil consta de dos procesos: deconstrucción y construcción, para llegar a la autoexpresión y al conocimiento de múltiples posibilidades de intervención social, experimentando a la par que construyendo su visión de la realidad (59).

Es a partir de las percepciones que tenemos cómo construimos nuestro pensamiento, si hacemos que el arte se perciba de forma fragmentada, estamos mermando las posibilidades que éste posee al concebirse como un todo, pues los niños conocen el mundo a través de las imágenes (60). Por otro lado, “la reproducción implica sobre todo interpretación, (...) y ambas son indispensables para captar las propiedades esenciales del medio” (61).

57 Op. cit. Arnheim, R.: *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós, 1993, p. 51.

58 Merodio (2000) en Op. cit. Rodrigues da Costa, J. F.: *Didáctica, acción educativa y arte infantil*, en Belver, M. H., Moreno, C. y Nuere, S. (eds.): *Arte infantil en contextos Contemporáneos*, Madrid, Eneida, 2005.

59 Op. cit. Rodrigues da Costa, J. F.: *Didáctica, acción educativa y arte infantil*, en Belver, M. H., Moreno, C. y Nuere, S. (eds.): *Arte infantil en contextos Contemporáneos*, Madrid, Eneida, 2005, p. 47.

60 Op. cit. Arnheim, R.: *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós, 1993, p. 18.

61 Ibidem, p. 35.

2.2.5.- Los límites de la educación artística

Me parece muy significativo que el problema de la justificación del arte no se haya planteado solo en nuestros días, sino que se trate de un tema muy antiguo.

Hans-Georg Gadamer (62).

El arte ha de hacer frente a una problemática que quizá sea la responsable del descuido que la sociedad le brinda, por eso ha de luchar contra la incompreensión, contra la manipulación ideológica y mercantil, contra su propia autocrítica y, así, ir más allá que una simple educación en el arte superflua basada en la idea del genio creador que se olvida de la complejidad y riqueza de los procesos históricos y culturales.

Al vivir en una cultura de la inmediatez y de la visualización, se corre el riesgo de valorar más la estética y la forma que el propio contenido, y en eso la educación artística no ha de caer. No podemos cometer el error de entender el arte como una disciplina superficial y tan solo estética, sino que hay que demostrar que posee un carácter mucho más profundo.

Hay dos errores de base que suele cometer la educación artística: uno es ignorar la experiencia artística y otra es limitar el arte a las obras de arte, olvidando así el contexto que las conforma y sobrevalorando el producto final y no el proceso “donde se pone en juego la creatividad, el desarrollo de la sensibilidad y las posibilidades de la comunicación, en resumen, la experiencia que el individuo tiene del mundo a través de la producción y la recepción del arte” (63).

No hay que olvidarse de la función social del arte, ya que el arte es un agente socializador, transformador y creador de conciencias. El entorno sociocultural influye en el desarrollo de la sensibilidad artística y como dice Avaca: “el arte propone naturalmente una estructura democrática e inclusiva, donde se borran las diferencias de género,

62 Gadamer, H. G.: *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós, 1991.

63 Unidad de Arte y Educación del Instituto Taller de Creación: *Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2005, p. 8.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

cultura y nivel socioeconómico, y se rescatan valores como el trabajo en equipo, la solidaridad y la reciprocidad” (64).

Desde múltiples perspectivas teóricas se ha insistido en el arte como agente de transformación social, pero la cuestión es a qué intereses puede responder dicho cambio. Si el arte está condicionado por la política, ¿no lo estará también la propia educación artística?

El germen de transformación que trae consigo la educación artística no garantiza el cambio positivo si desde el currículo educativo no se aborda con serias perspectivas; incluso “puede contribuir a reforzar una visión racionalista y cartesiana, colonizante o etnocéntrica” si solo nos basamos en el aprendizaje sin sentido de obras y artistas occidentales, si se considera que las artes tan solo son un lenguaje en busca de la expresión, si se deja a un lado otro tipo de artes tradicionales o multiculturales, si no se incluye una valoración del patrimonio cultural intangible en relación con el arte... en definitiva, si es tratada por las leyes educativas como mero complemento sin conexión con el resto de asignaturas. Así, todo depende de la orientación del propio currículo, de la metodología, de la formación de los docentes y del propio ambiente escolar, y esto, a su vez, de las propias políticas educativas de turno (65).

En este sentido, Graeme Chalmers sostiene lo siguiente:

Quiero que los estudiantes entiendan que el arte, como cualquier otro tipo desconocimiento, está socialmente construido y refleja las perspectivas, las experiencias y los valores de la gente y de las culturas que lo crearon. Los principales objetivos de la educación artística en una sociedad multicultural deberían ser: fomentar una comprensión del arte desde las perspectivas de diversas culturas, realzar la comprensión de otras culturas, demostrarles a los estudiantes que el arte constituye una parte importante del conjunto de las actividades humanas, y promover el cambio social. (66).

64 Avaca, S.: “La experiencia valiosa internacional”, *La Nación*, Buenos Aires, 22 de abril de 2006, disponible en internet: www.lanacion.com.ar.

65 Jiménez, L. *Políticas educativas y educación artística en* Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel L. G. (coord.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Madrid, Fundación Santillana, 2004, pp. 107-114.

66 Graeme Chalmers, F.: *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona, Paidós, 2003, pp. 38-39.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

El arte, dice Brecht (67), está marcado por el mercado y, por tanto, cosificado, convirtiéndose así en una cosa, una mercancía; y mientras así sea, nunca podrá convertirse en un arte emancipado, sino totalmente dependiente y subyugado a las órdenes del mercado. De este modo, la educación artística puede llegar a hacer el juego a la mercantilización del arte o, en su defecto, de no educar en el conocimiento y crítica de dicha característica. Es nuestra labor, educar en esa concepción, para así tratar de cambiarla.

La educación artística nos puede abrir puertas hacia la sociedad y la cultura porque no provoca sed de aprendizaje, así, estar en contacto con la cultura o culturas provoca el desarrollo de la expresión artística. Porque como dice Marcel Proust, gracias al arte podemos salir de nosotros mismos y ponernos en el lugar del otro y ver lo que el otro ve (68).

Si el arte nace de la realidad,

la educación artística no puede restringirse a sí misma planteándose exclusivamente a partir de nociones como el don, la vocación, el gusto o la inserción en circuitos artísticos comerciales o laborales (...) Así, el ámbito de la educación artística no puede limitarse a la glorificación de la expresividad particular, o a una concepción estereotipada de la creatividad; debe proponer miradas más realistas sin renunciar a la complejidad. Si no habla de productos, sino de procesos, permitirá que cada persona reconozca el complejo entramado que define sus decisiones y le pone en disposición de transformarlo (69).

Si educamos en el arte desde edades tempranas, los niños desarrollarán la “experimentación personal, el intercambio, las estrategias de ayuda y cooperación o el diálogo entre lo personal y lo colectivo”, lo cual propiciará la construcción de una sociedad mejor a la par que “crítica e independiente, menos competitiva y menos

67 Brecht en la introducción de Bolívar Echeverría a Benjamin, W.: *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Madrid, Taurus, 1973 (reedición de 1936), p. 14.

68 Marcel Proust en Muñoz Molina, A.: *El atrevimiento de mirar*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2012.

69 Op. cit. Unidad de Arte y Educación del Instituto Taller de Creación: *Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2005, p. 11.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

neurótica” (70). Así las personas tendrán recursos para poder expresarse, desarrollando la capacidad creativa para vivir la vida a la vez que se comprende, reconociéndose a uno mismo y a la diversidad propia de toda sociedad. “El arte es una forma de entender la vida, tanto desde el pensamiento más profundo e inherente al ser humano como desde el detalle más cotidiano y rutinario” (71).

Según Calaf y Fontal:

El arte forma parte de nuestra condición humana, de nuestra identidad, de nuestra forma de ser, de nuestros gustos y preferencias, de nuestras aficiones... El arte es una parte de la vida y, lo que es más importante, del ser humano, de sus formas de comunicación y expresión (...) La educación artística comienza con la percepción de esas creaciones y continúa con su análisis e interpretación hasta abordar las actitudes como el respeto, la empatía, la aceptación de la diversidad, la aceptación del cambio histórico... (72).

A la experiencia cultural y artística siempre se la ha vinculado al compromiso ideológico y al pensamiento político, sobre todo el arte contemporáneo que ha sido más crítico y ha pretendido provocar reflexiones en el espectador, por eso es muy propio para trabajar cuestiones de valores e interculturalidad en el aula, pues conecta al alumnado con cuestiones sociales y políticas de su realidad circundante, rompiendo con la muralla que separa la cultura de la escuela y la cultura de la sociedad (73) y favoreciendo la concurrencia entre generaciones y culturas, a la vez que abriendo nuevas opciones de comunicación y diálogo tanto ideológico como artístico, cultural o social (74). Debemos pues enseñar el arte dentro de un contexto.

70 Op. cit. Bellocq, G. y Gil Díaz, M. J.: *Tocar el arte. Educación plástica en infantil, primaria y... Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*, Madrid, Kaleida forma, 2010, p. 11.

71 Op. cit., Buset, S.: *La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Graó, 2012, p.74.

72 Op. cit. Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, pp. 17.

73 Essomba, M. A.: *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*, Barcelona, Graó, 2008, p. 75.

74 Op. cit. Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Graó, 2012.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Aceptar el compromiso social del arte para visibilizar las diferentes opciones de la diversidad. En definitiva, prácticas para la descentración que sitúen estas experiencias en un modelo inclusivo de escuela que precisa del reconocimientos de las historias individuales y de las aportaciones de todos como centro mismo del proceso educativo. De esta manera, no sólo dan forma a la realidad, sino que proponen y a veces consiguen transformarla (...) Nos referimos a Beuys y su concepto de “escultura social” para explicitar la idea de que el arte no necesitaba producir objetos, sino realizar acciones o comunicar pensamientos que modelaran la conciencia de las personas. Esa “producción inmaterial” es, de por sí, una forma escultórica (75).

En cuanto a educación artística, según Calaf y Fontal, Vigotsky entiende la importancia de la identidad individual y social como parte de un mismo fenómeno, y la aportación del estudio psicológico a la comprensión integral del arte, donde, entendemos, la Sociología del arte adquiere un lugar prioritario y complementario de la Psicología del arte. Además entiende el arte como un modo de ideología tal y como lo entendía el materialismo dialéctico, así como que los procesos creativos proceden del “inconsciente” puesto que no se comprenden a través de la conciencia, contraponiendo la “forma” a la “materia”, ya que la primera es objetiva y la segunda subjetiva y emocional (76). Pero mientras no conozcamos cómo opera simbólicamente el arte en los individuos, no podremos potenciar las posibilidades cognitivas que el arte posee (77).

Como ya hemos dicho, el arte siempre ha estado al servicio de la política, un ejemplo son las vanguardias artísticas, que aunque no estaban bien vistas por el poder, se utilizaron como propaganda al servicio de una ideología, pero no como libre expresividad del individuo que es lo que las vanguardias propugnaban. Walter Benjamin fue muy crítico con esto, pues advierte que el arte es utilizado como beneficio de una ideología fascista y está totalmente politizado. Achaca al fascismo que manipulara a las masas a través del arte, desembocando en lo que llama “esteticismo de la política”, un “mecanismo puesto al servicio de la fabricación de valores culturales”,

75 Op. cit. Abad, J.: *La inclusión y la confluencia de la cultura y las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, p. 153.

76 Op. cit. Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, p. 57.

77 Ibidem, p. 63.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

permitiendo que éstas se expresen, pero sin que reivindicaran sus derechos. Además, va más allá en su crítica y considera que esa politización del arte lo que lleva es a la guerra a través de un levantamiento de la técnica, que “en lugar de canalizar ríos, dirige la corriente humana al lecho de sus trincheras” (78). Es decir, que la propia autoalienación de la humanidad la lleva a la destrucción como goce estético, que es el esteticismo de la política que difundió el fascismo y al que contestó el comunismo politizando el arte (79).

Para ejemplificar dicho vínculo, Benjamin nos muestra un fragmento del líder futurista Marinetti que dice

(...) La guerra es bella, ya que crea arquitecturas nuevas como la de los tanques, la de las escuadrillas formadas geométricamente, la de las espirales de humo en las aldeas incendiadas y muchas otras... ¡Poetas y artistas futuristas... acordaos de estos principios fundamentales de una estética de la guerra para que iluminen vuestro combate por una nueva poesía, por unas artes plásticas nuevas! (80)

De nada nos sirve, pues, una educación artística, si no está imbricada dentro de una educación para la felicidad; es más, como dice López García, el “perfil de persona innovadora y creativa no es posible de conseguir sin personas felices” (81) y añade la necesidad de un currículum complejo, propio de la enseñanza de las artes, y completo en cuanto a horas lectivas, así como la importancia de una buena formación docente en la materia. Pero su crítica va un tanto más allá y abre el debate sobre si la causa de origen es la falta de

78 Benjamin, W.: *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Madrid, Taurus, 1973 (reedición de 1936), p. 97.

79 Ibidem, p. 98.

80 Ibidem, p. 97.

81 Op. cit, López García, C. en: “La evolución de la educación artística y su revitalización mediante el blog”, *Revista de educação e humanidades*, 2 (2012) p. 346.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

reconocimiento de la propia disciplina (82) tomando las propias palabras de Rolling (83):

(...) en el inicio del siglo XXI, la educación artística se sigue practicando en la esclavitud de un paradigma científico que no comprende el potencial mayor de las artes en la educación, a menudo se establece límites mal equipados para la praxis del arte, basado en las artes de investigación, o las artes de pedagogía (...) los profesionales deben repensar completamente la práctica de la educación artística sin límites taxonómicos y en el refugio del laberinto sin explorar.

Existe cierta “subordinación de la educación artística a otras áreas de conocimiento, expresada en la ausencia de nichos curriculares y en el mundo académico de alto nivel” donde otras disciplinas, denominadas científicas por excelencia, definen “los modelos de conocimiento válidos y administrativamente hegemónicos”, así, como “en el ámbito escolar, ellas acaparan los temas y tiempos esenciales curriculares, dejando a la formación artística un lugar más o menos marginal” (84).

A lo largo del trabajo estamos insistiendo en el gran valor de la educación artística y de su potencial como agente educador en valores, sin embargo cabe preguntarse hasta qué punto la educación estética y artística puede relacionarse con la ética. ¿Acaso el arte engrandece el espíritu y nos hace mejores personas? ¿Es la educación artística la panacea?

82 Op. cit. López García, C. en: “La evolución de la educación artística y su revitalización mediante el blog”, *Revista de educação e humanidades*, 2 (2012) pp. 349-351.

83 Rolling J.H., “Circumventing the Imposed Ceiling: Art Education as Resistance Narrative”. *Qualitative Inquiry*, 17, 1 (2011) pp. 99-104. En Op. cit. López García, C. en: “La evolución de la educación artística y su revitalización mediante el blog”, *Revista de educação e humanidades*, 2 (2012) pp. 341-358.

84 Op. cit. Unidad de Arte y Educación del Instituto Taller de Creación: *Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2005, p. 7.

2.3.- REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA PRÁCTICA

La experiencia nos abre el camino de lo posible. La realidad objeto de estudio en la escuela lo demuestra.

Gema Vitolo (85).

Tras haber realizado una revisión de la educación artística desde una concepción histórica y teórica, con este apartado se pretende mostrar una panorámica de lo que la educación artística podría y debería ser, a través de ejemplos de buenas prácticas primero y por medio de una serie de orientaciones didácticas después.

2.3.1.- Análisis de experiencias de arte contemporáneo en educación infantil

A continuación se presenta el análisis de trece experiencias de Arte Contemporáneo en Educación Infantil, todas ellas extraídas de ejemplos de buenas prácticas narradas por los propios docentes en las revistas de *Cuadernos de Pedagogía* y *Aula de Infantil*.

Son muchas las experiencias que se han revisado, pero que finalmente no han sido incluidas porque aquí solo se pretende presentar una muestra significativa para la que hemos seleccionado, con la intención de acotar tan amalgama cantidad de información, las que se centran exclusivamente en el arte contemporáneo aplicado en educación infantil. No obstante, la lectura de otras muchas experiencias ha enriquecido la visión en cuanto a arte y educación se refiere.

Pero, ¿por qué el arte contemporáneo? Porque les ofrece a los niños y niñas un tipo de arte mucho más cercano a ellos/as, no sólo por el tiempo, sino también por el tipo de temática que se trata. Les proporciona una diversificación de respuestas ante una misma pregunta o múltiples soluciones a un mismo problema, posibilitando la búsqueda de distintas posibilidades y así, ayudándoles a pensar. Les facilita y posibilita una educación en la tolerancia, ya que además, en la época más reciente es donde se comienzan a tratar temas de problemática psicosocial o de experiencias vitales que hace

85 Vitolo, G. en: "La realidad objeto de estudio", *Aula de Infantil*, 44 (2003) pp. 42-44.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

que la obra enganche a los/as pequeños/as observadores. Otro de los factores fundamentales es la variedad de técnicas que utiliza, que les proporciona distintas capacidades enriqueciendo y multiplicando así sus habilidades de comunicación y expresión artística. Como veremos, con el Arte Contemporáneo hay lugar al juego, al juego con la materia y con el propio cuerpo, no entendido como algo lúdico y recreativo, sino como un método de aprendizaje rico y potente, diversificando así los medios implementarán sus capacidades y competencias, a la vez que contribuye al desarrollo de las competencias básica. Además, trata de lo más profundo (emociones, sentimientos...) a través de lo cual podemos conectar con ellos/as directamente.

Y porque, según Abad, el arte contemporáneo se implica en las

maneras de gestionar, difundir y valorar críticamente las manifestaciones del arte y la cultura. Atiende e integra, pues, la propuesta de “otras” estéticas, narrativas y contextos, posicionándose en el reconocimiento y desarrollo de las actitudes más que en el de las aptitudes. Va más allá de ser un medio de expresión o de adquisición de destrezas y habilidades para el bagaje procedimental de recursos, técnicas y materiales (86).

En definitiva, “cuánto mayor contacto con el arte contemporáneo, mejor va siendo nuestra educación estética y visual y mejor podemos introducirla y desarrollarla en nuestro centro con el fin de que los niños puedan descubrir a su vez el placer estético y el arte como medio de expresión y fuente de creación” (87).

Tras el análisis de estas experiencias quizá podamos responder a preguntas como ¿en qué medida el arte contemporáneo ofrece herramientas para abordar nuestros objetivos educativos? O ¿Hasta qué punto y en qué sentido podemos fomentar un acercamiento de los niños y niñas de edades tempranas al arte contemporáneo?

Así, podremos enlazar con las palabras del filósofo José Antonio Marina:

86 Op. cit. Abad, J.: *La inclusión y la confluencia de la cultura y las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, p. 150.

87 Sanz, S. en: “Las huellas de las instalaciones”, *Aula de Infantil*, 69 (2013) pp. 30-33.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

la inteligencia no sólo reconoce lo que las cosas son, sino que también descubre lo que pueden ser y es entonces cuando “inventa posibilidades”. En este sentido, el arte es un camino para descubrir e inventar posibilidades que, a diferencia de algunos otros ámbitos de conocimiento, no sólo se centran en resolver o plantear incógnitas, sino también en propiciar nuevos procesos comunicativos alejados de lo estandarizado y cotidiano (88).

¿Y por qué la Educación Infantil? Porque es el momento idóneo para comenzar a trabajar con el arte, a través de la propia exploración y educando la mirada desde edades tempranas.

En arte contemporáneo, en su dimensión cultural y perceptiva (de fuera hacia adentro, *input*), favorece tanto la percepción como la experimentación, la investigación, el análisis, el descubrimiento, es decir, el conocimiento artístico y cultural; y en cuanto a su dimensión artística (de adentro hacia afuera, *output*), tiene que ver con la expresividad, la creatividad, la producción, etc (89). Entendemos, pues, que el lenguaje del arte contemporáneo se comprenderá y utilizará mejor por los alumnos de educación infantil, también porque están menos preocupados que los adultos por la figuración y representación, además nos presenta obras más cercanas y susceptibles de ser manipuladas o de “convertirse en objeto de juego (...) integrada como una herramienta amiga” (90).

Nickel afirma que “el entrenamiento sistemático de la percepción diferenciadora y analizadora debería formar parte de la instrucción preescolar (...) Los párvulos de cinco años son capaces de una observación a fondo, cuando han recibido la debida preparación pedagógica” (91). Por tanto, hay que enseñar a mirar, escudriñar, descubrir,

88 Marina, J. A.: *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama, 2007, p. 20.

89 Op. cit. García Morte, C.: *La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, p. 90.

90 Rodríguez, L., Vergara, J. J. y Vizcaíno, I. en: “Luces y sombras”, *Cuadernos de Pedagogía*, 410 (2011) p. 25.

91 Op. cit. Soler Fierrez, E.: *La educación sensorial en la escuela infantil*, Madrid, Rialp, 1992, p. 37.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

explorar, analizar... desde muy temprano para “apropiarse intelectualmente de todo lo que los sentidos” van proporcionando (92).

Para posibilitar una lectura y presentar un análisis más simplificado se han estructurado en tablas que muestran las características destacables de cada una de ellas, siguiendo una serie de criterios de análisis que responden a los aspectos más comúnmente narrados (actividad de iniciación, eje de trabajo, metodología, actividades, valores, anécdotas que reflejan el pensamiento del alumnado, etc).

92 Op. cit. Soler Fierrez, E.: *La educación sensorial en la escuela infantil*, Madrid, Rialp, 1992, p. 43.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE EXPERIENCIAS

DENOMINACION	LUGAR	AÑO	EDAD	CARACTERÍSTICAS
<i>Taller de arte contemporáneo (93).</i>	Colegio Santo Ángel de Palencia.	2001	3 años	<p>-Actividad de iniciación: visita al museo.</p> <p>-Eje de trabajo: exploración de técnicas. Componente cognitivo, motor, afectivo, social, expresivo... Artistas como Klee, Kandinsky, Picasso, Miró, Caneja...</p> <p>-Metodología: taller-unidad didáctica basada en pequeños proyectos de aula. Ensayo-error: descubrimiento progresivo, vivencia, manipulación y reflexión.</p> <p>-Actividades en las que se apoya: carpetas individuales (dossier). Reproducción de obras y expresión libre. Exposición de Modesto Llamas en el Museo Díaz Caneja.</p> <p>-Actividad plástica: dibujo y color para expresar vivencias y sentimientos.</p> <p>-Valores: tolerancia y respeto a las opiniones y producciones ajenas. Trabajo en equipo.</p> <p>-Otros: Colaboración de las familias.</p>
<i>Matemáticas en los cuadros de Miró (94).</i>	CPI Camiño de Santiago, O Pino.	Curso 2004-2005	3-5 años.	<p>-Actividad de iniciación: aparición de un libro de Miró en la biblioteca de aula.</p> <p>-Eje de trabajo: de la percepción a la expresión.</p> <p>-Metodología: activa: taller. Globalización: arte-matemáticas-literatura. Aprendizaje significativo. Investigación.</p> <p>-Actividades en las que se apoya: asamblea, búsqueda en internet, juego TIC, ¿qué figura falta? y</p>

93 Martín Rodrigo, I. en: "Taller de arte contemporáneo", *Cuadernos de Pedagogía*, 302 (2001) pp. 20-22.

94 Vidal López, Á. y López Álvarez, B. en: "Matemáticas en los cuadros de Miró", *Cuadernos de Pedagogía*, 355 (2006) pp. 24-26.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

				completarlo, transformaciones de cuadros añadiendo nuevas formas, puzle, titular y autoría, cuento... -Actividad plástica: cuadro individual utilizando colores y formas del cuadro original.
<i>Jugando a pensar con Dalí (95).</i>	CP Rajoles, Sant Joan, Alicante.	2005	4-5 años	-Actividad de iniciación: Observación en asamblea. Preguntarse acerca de un cuadro. -Eje de trabajo: habilidades de pensamiento. Dalí. -Metodología: preguntas y respuestas. -Actividades en las que se apoya: transformación de obras artísticas tratadas. -Valores: respeto a las interpretaciones ajenas. -Anécdotas: “Pero sí que se nota, y cuando hay árboles sí que se ve el viento” (comentario infantil). -Otros: Dentro del proyecto “Filosofía para niños”.
<i>La Alhambra de Miró. (96).</i>	Escuela Infantil Municipal Arlequín, Granada.	2005	5-6 años	-Actividad de iniciación: Conocimientos previos. Trabajo a partir de la obra de Miró en otros proyectos pasados. -Eje de trabajo: De lo perceptivo a lo expresivo. Miró. -Metodología: Centrar la atención a través de preguntas. -Actividades en las que se apoya: Asambleas con otras clases para que nos contaran qué íbamos a ver, visita al museo... -Actividad plástica: Reproducción de un cuadro con técnica y tamaño libre. (Silogismo: si pintamos

95 Signes, C. en: “Jugando a pensar con Dalí”, *Aula de Infantil*, 23 (2005) pp. 20-21.

96 Puentes, M. A. en: “La Alhambra de Miró”, *Aula de Infantil*, 26 (2005) pp. 25-29.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

				<p>bien la Alhambra y sabemos pintar como Miró, haremos la Alhambra al estilo Miró).</p> <p>-Valores: respeto al patrimonio.</p> <p>-Anécdotas: “Yo estaba muy a gustito en el museo porque me gustaban los cuadros”, “A mí un cuadro me daba paz: el de <i>Mujer en la noche</i>”, “A mí me daba tristeza el que tenía la boca abierta y los colmillos”, etc. Son algunos de los comentarios del alumnado.</p>
<i>Taller de arte pictórico con perspectiva de género (97).</i>	Escuela Infantil Somriures, Terrasa, Barcelona.	2009	2 años	<p>-Actividad de iniciación: observación de obras.</p> <p>-Eje de trabajo: de la percepción a la expresión. Referentes pictóricos femeninos a través de Frida Khalo y Mary Cassat</p> <p>-Metodología: activa.</p> <p>-Actividades en las que se apoya: pintores por un día, exposición con sus producciones e información sobre pintoras.</p> <p>-Actividad plástica: técnicas variadas (estampación, rayado sobre engrudo, acuarela...)</p> <p>-Valores: igualdad de género. Modelos que huyan de los estereotipos.</p> <p>-Otros: Educación a las familias.</p>
<i>Espacios encontrados (98).</i>	Alicante (centro desconocido).	2009	3-6 años	<p>-Actividad de iniciación: propuesta y demostración o ejemplificación.</p> <p>-Eje de trabajo: de la percepción y los referentes culturales (Christo Javacheff, Eva Lootz o Susana Guerrero) a la transformación de espacios.</p>

97 Equipo de la Escuela Infantil Somriures en: “Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, *Aula de Infantil*, 49 (2009) p. 26.

98 Díez Navarro, M. C. en: “Espacios encontrados”, *Cuadernos de Pedagogía*, 386 (2009) pp. 26-30.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

				<p>-Metodología: activa. La maestra les propone y también sacan ideas de libros de arte.</p> <p>-Actividades en las que se apoya, transformación de espacios para crear obras de arte que titulan (con maletas, con conchas, con ladrillos, empaquetando...), obras colectivas, manipulación de materiales variados, cama con fotos de todos/as dormidos/as....</p> <p>-Valores: trabajo en equipo.</p> <p>-Anécdotas: “vamos a cambiarlo todo de sitio”, “pues esto nos lo podíamos copiar igual”, “a mí me gustaría hacer una torre muy alta”, “a mí un pasadizo redondo en forma de huevo”, “pues se pone una tela azul que vale de mar, porque el agua es azul”... son fragmentos de lo que el alumnado comenta.</p>
<i>Las huellas de las instalaciones (99).</i>	Casa de Niños de Pinilla del Valle, Madrid	2010	0-3 años	<p>-Actividad de iniciación: experimentación libre con la instalación.</p> <p>-Eje de trabajo: percepción: disfrute de instalaciones basadas en arte contemporáneo (referentes culturales: Andy Goldsworthy, Wolfgang Laib, Frances Trombly...).</p> <p>-Metodología: activa. Protagonistas de su propia “película”. Globalización del aprendizaje: emociones (sorpresa, miedo...).</p> <p>-Actividades en las que se apoya: materiales naturales y no estructurados que no suelen utilizar cotidianamente, manipulación y transformación libre de materiales (lugares-acción).</p> <p>-Otros: Recogida de información por el docente: fotos, vídeos, anecdotarios... trabajo con las familias.</p>
<i>Luces y sonrisas (100).</i>	CEIP La Rioja, Vallecas,	2010	3-5 años	<p>-Actividad de iniciación: exploración instalación.</p> <p>-Eje de trabajo: percepciones y sensaciones.</p>

99 Op. cit. Sanz, S. en: “Las huellas de las instalaciones”, *Aula de Infantil*, 69 (2013) pp. 30-33.

100 Op. cit. Rodríguez, L., Vergara, J. J. y Vizcaíno, I. en: “Luces y sombras”, *Cuadernos de Pedagogía*, 410 (2011) pp. 24-27.

	Madrid.			<p>-Metodología: activa (explorando, vivenciando y disfrutando). Juego.</p> <p>-Actividades en las que se apoya: cuento, experimentación.</p> <p>-Actividad plástica: No.</p> <p>-Valores: emociones y miedos.</p> <p>-Anécdotas: “¡Mira, aquí hay una cueva!” y “Ya tenemos un túnel y esto son las montañas”, comentan.</p>
<i>El cuerpo humano en el arte (101).</i>	CRA Victor-Isuela, El Frasno, Zaragoza.	2010	3-5 años	<p>-Actividad de iniciación: dudas sobre la representación del cuerpo humano, así que deciden preguntar a los artistas.</p> <p>-Eje de trabajo: de la percepción a la expresión. Biografía y técnicas. Frida Kahlo, Paul Klee (formas geométricas), Picasso... bagaje cultural.</p> <p>-Metodología: activa, por proyectos (de unas ideas a otras, por ejemplo hacia la escultura).</p> <p>-Actividades en las que se apoya: retrato digital con fragmentos de obras picassianas, jugar con colores (Warhol) a partir de nuestra fotografía, retrato mironiano usando formas...</p> <p>-Actividad plástica: autorretratos ante un espejo.</p>
<i>Un viaje por el arte (102).</i>	CEIP Ausiàs March, Picanya (Valencia).	2010	4 años	<p>-Actividad de iniciación: Motivación a través de un admirador secreto del arte (carta con oreja).</p> <p>-Eje de trabajo: percepción.</p> <p>-Metodología: proyectos. Investigación. Globalización: Lecto-escritura (carta a familias).</p> <p>-Actividades en las que se apoya: Rincón del arte dedicado a Van Gogh, aula como una biblioteca-</p>

101 Santabàrbara Bayo, D. en: “El cuerpo humano en el arte”, *Cuadernos de Pedagogía*, 406 (2010) pp. 24-25.

102 Justo Gutiérrez, C. en: “Un viaje por el arte”, *Cuadernos de Pedagogía*, 399 (2010) pp. 24-26.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

				<p>museo, dossier “La vida de Van Gogh”, gran museo: invitación y visita guiada...</p> <p>-Actividad plástica: autorretrato ante un espejo, mural cooperativo...</p> <p>-Otros: colaboración de las familias (cuento <i>Camille y los girasoles</i>, proyecciones...).</p>
<i>El pintor que sólo tenía una oreja. (103).</i>	Aula específica del CEIP Salvador Allende, Málaga.	2011	3-6 años. Niños/as con TGD (104).	<p>-Actividad de iniciación: El color amarillo llevó al girasol y éste a Van Gogh (aprendizaje significativo: relacionar una conceptos con otros).</p> <p>-Eje de trabajo: de la percepción a la expresión.</p> <p>-Metodología: Activa, motivadora y participativa. Globalización: Cotidianidad, clasificación, noche-día, partes casa, cantidades, grafía, etc.</p> <p>-Actividades en las que se apoya: asamblea y comentarios, puzles, panel con pictogramas...</p> <p>-Actividad plástica: colorear con cera sobre fotocopia de un cuadro.</p> <p>-Valores: Atención a la diversidad y respeto a la individualidad.</p>
<i>Una puerta al arte contemporáneo (105).</i>	Museo Pablo Serrano, Zaragoza.	2012	5-6 años. Aula de Infantil del Colegio Nuestra Señora	<p>-Actividad de iniciación: visita al museo sorpresa. Presentaciones, preguntas y ubicación.</p> <p>-Eje de trabajo: percepción y aclaración de conceptos en torno al arte. Referentes: Antonio López, Miró y Zao Wou-Ki.</p> <p>-Metodología: activa. Aprendizaje a través de los objetos.</p> <p>-Actividades en las que se apoya: Observación y comentarios de obras. Actividad práctica: pintar con</p>

103 Cervantes Vallejo, S. en: “El pintor que solo tenía una oreja”, *Cuadernos de Pedagogía*, 412 (2011) pp. 26-27.

104 TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo.

105 Almu Navarro, A. en: “Una puerta al arte contemporáneo”, *Cuadernos de Pedagogía*, 424 (2012) pp. 16-21.

			del Carmen.	bandejas como soporte. - Valores: apreciación de obras propias y ajenas. - Anécdotas: “Una escultura abstracta, como el tercer cuadro del taller”, comentó un niño.
<i>El arte de la pintura (106).</i>	CEIP Juan XXIII, Zafra, Badajoz.	2012	5-6 años	- Actividad de iniciación: habilitación del rincón de la pintura y el pintor. - Eje de trabajo: artistas (biografías de Van Gogh, Picasso, Timoteo Pérez Rubio y Eduardo Naranjo). - Metodología: activa y por proyectos. Globalización: lectura (biblioteca), matemáticas, conocimiento del medio, música, TIC... Lo aprendido trasciende del aula y cobra sentido: aprender a aprender. - Actividades en las que se apoya: comentarios de libros en todas las asambleas, carpeta “En el curso he sido un artista”, contacto directo con un pintor (Pedro Agudelo), exposición en galería de la ciudad (real con carteles, inauguración, libro de visitas...).. - Actividad plástica: reproducción y diversas técnicas (carboncillo, sanguina, témpera, acuarela, tiza, pastel...) en dibujos libres, y temático (carnaval). - Valores: lo pictórico, la profesión, familias... - Anécdotas: “Gracias a esta maestra por enseñarles, y enseñarnos también a los padres, a disfrutar con estas grandes cosas” (comentario de un padre en el libro de visitas de la exposición organizada).

Figura 2: Análisis comparativo de experiencias.

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS: CUADRO-SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS

-Actividad de iniciación: inician con una actividad motivadora que despierte el interés por aprender del alumnado.

-Eje de trabajo: generalmente se parte de la biografía de artistas y de la contemplación de su obra para después adentrarse en el mundo de la expresión plástica.

-Metodología: los proyectos es lo más común, ya que es un método que parece encajar a la perfección con el Arte.

-Actividades en las que se apoya: algunas de las que se realizan en casi todos los proyectos son los comentarios de obras en asamblea, la visita al museo, la realización de obras “a la manera de...”, la exposición con las producciones de los educandos, etc.

-Actividad plástica: la expresión plástica es común a la casi totalidad de los proyectos analizados aunque partan de lo perceptivo, de lo cultural o del juego.

-Valores: el respeto a las obras ajenas y la valoración de las propias son los más comunes, pero también se fomentan valores de paz, igualdad...

-Anécdotas: sirven para darle voz a los/as niños/as a partir de la cual, escuchándolas, poder planificar nuevas actividades y desarrollar nuevos proyectos.

Figura 3: Cuadro-síntesis del análisis de las experiencias

2.3.1.1.- Exposición de resultados del análisis de experiencias:

Tomando como punto de partida el análisis previo de algunas experiencias se extraen algunas ideas generales al respecto que las compendian.

Las actividades de inicio suelen ser motivadoras y atrayentes, porque sólo así despiertan la curiosidad y las ganas de aprender de los niños y las niñas. Además, recogen aprendizajes previos para poder retomarlos y partir de ellos, consiguiendo así un aprendizaje significativo.

En las prácticas a estudio, los ejes de trabajo no son muy diversos ya que la mayoría de las experiencias revisadas, giran en torno a las biografías y el estudio de artistas concretos, acercándose así a sus obras. Sin embargo, esto es un impulso para después enfocar la práctica hacia lo cultural y lo expresivo, ya que una misma experiencia puede relacionarse con la biografía del artista, con su cultura, con las técnicas y con el juego, aún más tratándose de una metodología por proyectos que relaciona unos contenidos con otros creciendo de una manera ilimitada.

En cuanto a los artistas estudiados más comunes son Miró, Picasso y Van Gogh. Aún se advierte que sigue imperando la visión tradicional que resalta al genio varón como dios productor de obra artística, solapando la otra mirada, la visión de género que pretende visualizar a aquellas mujeres que fueron ocultadas e infravaloradas y merecen ser visualizadas, tratándose de la escuela un lugar idóneo para ello. Tan sólo una de las experiencias trabaja a partir de mujeres artistas.

En algunas de ellas se aprecia que el arte abstracto les permite adentrarse en un mundo imaginario y en el análisis de colores y formas, así como en las propias técnicas de los artistas, llevándoles a un mundo de sensaciones y juego (107).

Se echan de menos las experiencias basadas en técnicas artísticas, ya que a través de la experimentación de las mismas se exploran posibilidades de acción y de expresión. No obstante, como ya hemos comentado, en muchas de las que están basadas en las biografías sí que se trabajan las técnicas que el artista en cuestión utilizaba, trabajando con ello otros contenidos como la motricidad.

107Gómez Font, R. en: “¿Qué hacemos con la mirada de los niños y la niñas?”, *Revista Aula de Infantil*, 14, (2003) pp. 23-25.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Por lo que respecta a la metodología, la más común es la de proyectos, que les invita a indagar y a aprender lo que les interesa. Parece que el Arte es muy dado a este tipo de metodología, puesto que docentes que no suelen usarla, sí lo hacen para trabajar el Arte y desde el arte, a través de un método globalizado que les lleve a otros campos de contenido tales como la lecto-escritura, las matemáticas, las emociones, etc.

Algunas de las actividades más utilizadas en el aula, que apreciamos que se repiten en casi todas las experiencias, son la visualización en asamblea de las obras y los comentarios a través de preguntas que les inciten a pensar, la realización personal de obras tanto libres como “a la manera de...”, la exposición de las obras realizadas por ellos, la visita a un museo, el juego simbólico y experimental con los materiales...

La educación en valores está presente en casi todas ellas, resaltando el respeto de los gustos y las producciones ajenas y la valoración del patrimonio y del propio potencial como “artistas”.

También se ha observado que las voces de los/as niños/as son muy tenidas en cuenta en casi todas las narraciones de experiencias, pues las docentes las escuchan para continuar por unos senderos o por otros, a la vez que les sirve de modo de evaluación cualitativa de sus aprendizajes y de sus intereses.

Debemos destacar la importancia que se le da a la colaboración de las familias, siendo así unos “aliados” necesarios para conseguir la motivación de sus hijos/as, logrando simultáneamente que ellos/as mismos también se acerquen al Arte Contemporáneo de la mano del docente o la docente y de sus niños/as.

Por lo general, todas las experiencias son experiencias esporádicas, no continuadas, sino realizadas en un momento determinado bien imbricada dentro de una unidad didáctica o proyecto, o bien como proyecto o unidad didáctica en sí. Se echa de menos experiencias más continuadas y regulares trabajadas en diversos momentos de las rutinas o en cada una de las unidades didácticas, es decir, una sistematización de la experiencia artística en el horario del aula, que sería lo ideal para crear una constante y una verdadera y fuerte educación con, en, desde y hacia el Arte.

2.3.2.- Una aproximación didáctica a la educación artística

Dejad que los niños aprendan a discernir desde la propia experiencia.

John Whitmore

Debemos pararnos a pensar qué es enseñar arte, o más bien, qué contiene el arte para poder ser enseñado (108).

2.3.2.1.- Competencias

Las competencias básicas son aquellas capacidades que el alumnado ha tenido que adquirir al finalizar la educación obligatoria. La que atañe directamente a la educación artística es la “competencia cultural y artística”, no obstante, hemos de desarrollar un acercamiento intercompetencial, en este caso de la competencia cultural y artística a las otras, así como de las otras competencias a la cultural y artística, y así viene ejemplificado, en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (109):

(...) porque el mismo conocimiento matemático es expresión universal de la cultura, siendo, en particular, la geometría parte integral de la expresión artística de la humanidad al ofrecer medios para describir y comprender el mundo que nos rodea y apreciar la belleza de las estructuras que ha creado. Cultivar la sensibilidad y la creatividad, el pensamiento divergente, la autonomía y el apasionamiento estético son objetivos de esta materia.

Al desarrollar la competencia cultural y artística se adquieren habilidades comunicativas y expresivas, potenciando así la competencia lingüística; habilidades para reelaborar ideas, buscar información y comprender, favoreciendo la competencia de aprender a aprender y la digital y de tratamiento de la información; se desarrolla la autoevaluación analizando resultados personales y comunitarios, fomentando así la de autonomía e iniciativa personal, así como la social y ciudadana porque contribuye a la adquisición de valores tales como la libertad de expresión y el respeto a la diversidad; conociendo otro

108 Op. cit. Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, p. 93.

109 *Boletín Oficial del Estado* (8 de diciembre de 2006), núm. 293, p. 43053.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

tipo de sociedades y sus formas de organizarse, de emplear sus técnicas e interactuar, lo cual favorece la competencia matemática e interacción con el mundo físico (110). En definitiva, la competencia cultural y artística ofrece aportaciones y puntos de contacto con todas y cada una de ellas, así como también ocurre al revés.

Así, la función del docente en cuanto a la competencia cultural y artística es mostrar al alumnado la cantidad de posibilidades que tiene “entender el arte (...) para ser un pensador crítico capaz de desarrollar las competencias necesarias y construir un argumento en torno al concepto de arte en sí mismo, de modo que así no tenga como único recurso las pobres expresiones *me gusta o no me gusta*” (111). Por tanto, se ha de abogar por una formación permanente y rica del profesorado para propiciar cambios en el imaginario docente.

El maestro o la maestra han de potenciar la expresividad del niño implicándose en su quehacer diario diseñando estrategias y planes de trabajo que favorezcan la educación artística, y a través de ésta desarrollar las competencias básicas, porque “la competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos, puesto que se vincula con todas las áreas y es clave en el desarrollo de la creatividad” (112).

Se trata de una competencia que propone un replanteamiento de la educación basada en la inclusión y en la vida, porque la cuestión no es hacer arte, sino “*ser en el arte*, entendiendo que el proyecto educativo es siempre una construcción colectiva y una producción cultural en la que la comunidad no sólo intercambia información, experiencias y afectos, sino que propone incertidumbres y genera preguntas. ¿Cuál es el papel que desempeña esta competencia en el mundo contemporáneo?” (113)

110 Doménech, R.: *Un acercamiento intercompetencial: contribución de la competencia cultural y artística al resto de competencias*, En Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, p. 110.

111 Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*, Bruselas, 2004.

112 Op. cit. Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, pp. 11-12.

113 Ibidem.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bellocq y Gil Díaz nos ofrecen un cuadro de correspondencias entre objetivos y competencia cultural y artística (114):

OBJETIVOS generales- COMPETENCIAS específicas	Tipo de pensamiento implicado	Extractos del anexo LOE	Objetivos específicos de 2 a 5 años
Aprender a mirar: la percepción estética	Pensamiento visual	“... desarrollar las <i>habilidades perceptivas</i> , percibir”.	Establecer relaciones sensoriales y afectivas con los materiales
Aprender a actuar: la práctica de las posibilidades de expresión	Pensamiento analítico	“... encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión”, “... planificar, evaluar y ajustar los procesos”.	Sentir las posibilidades de intervención sobre los materiales
Aprender a hacer: la aportación de las técnicas	Pensamiento práctico	“el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos”.	Aplicar una técnica (pintura, modelado...)
Aprender a aprovechar: el aprendizaje de procesos	Pensamiento deductivo	“el conjunto de destrezas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias”.	Aprovechar los descubrimientos fortuitos
Aprender a conocer: el descubrimiento del ámbito cultural	Pensamiento convergente	“Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos”.	Expresarse sobre una obra susceptible de activar la imaginación
Aprender a inventar: el desarrollo de las capacidades de creación	Pensamiento divergente	“... realizar creaciones propias”, “... cultivar la propia capacidad estética y creadora”, “... aprecio de la creatividad implícita”, “... poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad”.	Realizar una producción en función de un deseo
Aprender a apreciar: la evaluación de las realizaciones y de las obras	Pensamiento crítico	“... apreciar y valorar críticamente”, “...evaluar”.	Constatar los efectos producidos

Figura 4: Cuadro de objetivos y competencias LOE

114 Op. cit. Bellocq, G. y Gil Díaz, M. J.: *Tocar el arte. Educación plástica en infantil, primaria y... Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*, Madrid, Kaleida forma, 2010, p. 21.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Estos objetivos se trabajan a la vez que se adquieren las competencias específicas que pueden ser evaluadas y el aprendizaje de las técnicas, que según explican Bellocq y Gil Díaz, se articulan con los otros objetivos “en un juego dinámico de vaivén al servicio de un deseo personal que poco a poco se transformará en una intención”, de tal modo que los objetivos generales se concretan en otros más específicos que a su vez “determinan la adquisición de competencias específicas”. Además, el cuadro nos muestra las competencias que han de trabajarse según la edad del alumnado de manera orientativa para la secuenciación de aprendizajes, teniendo en cuenta “la diversidad de lo adquirido previamente por cada alumno y sería importante no adelantar o quemar etapas, ni mantener a los niños atrapados y empobrecidos en un ejercicio de competencias que ya han logrado” (115).

2.3.2.2.- Orientaciones metodológicas

Con este apartado tratamos de aportar algunas ideas que puedan guiar la actuación del docente en cuanto a educación artística se refiere, recogiendo una serie de orientaciones y estrategias metodológicas para que teoría y práctica se retroalimenten y las acciones desarrolladas recojan su fruto.

Quizá sea interesante partir de estas dos preguntas que se hace Bursset: “¿Cómo puede mostrarse un maestro emancipador en la enseñanza de las artes? ¿Cómo puede disponer y organizar los objetivos, contenidos y metodología de la materia artística?” (116).

Para contestarlas, podríamos partir de esta concepción de la pedagoga Eulàlia Collelldemont, de donde se extraen dos ideas fundamentales para el desarrollo de la competencia artística: una centrada en el cómo (actitud) y la otra en el qué y el porqué (contenidos). A partir de esa base, podemos seguir caminando:

En la educación artística intervienen dos procesos de aprendizaje paralelos: el que corresponde al conjunto de aprendizajes que tienen por objeto educar la sensibilidad –esto

115 Op. cit. Bellocq, G. y Gil Díaz, M. J.: *Tocar el arte. Educación plástica en infantil, primaria y... Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*, Madrid, Kaleida forma, 2010, p. 22.

116 Op. cit. Bursset, S.: *La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Gráo, 2012, p. 47.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

es promover la experiencia estética- y el que hace referencia a los aprendizajes que se derivan del hecho de experimentar estéticamente el mundo. De este modo, podremos diferenciar dos líneas de intervención pedagógica en la educación estética: la primera centrada básicamente en la manera de educar una actitud y la segunda que reflexiona sobre la asimilación de contenidos” (117).

Una de las funciones principales del arte en la escuela es la de educar la mirada, más aún hoy en día que estamos bajo un constante bombardeo visual por la revolución de los Mass Media, por eso hemos de preparar al alumnado desde edades tempranas para leer imágenes, ya que están inmersos en un mundo en el que la imagen reina. Así, ha de darse un proceso de aprendizaje desde la más tierna infancia, que potencie una metodología reflexiva y dialógica, que profundice más que en la descripción y el conocimiento de obras, teniendo en cuenta que no podemos obviar la libre expresión.

Hemos de transmitir al alumnado que las diversas formas de expresión plástica no sólo responden a técnicas y a procedimientos, sino que también son producto de un modo de pensar.

Debemos hacer disfrutar del arte en el día a día de la escuela, despertando la curiosidad por este tema, valiéndonos de reproducciones y fotografías, al igual que propiciar el contacto directo con la obra en la medida de lo posible. Sin embargo no siempre es fácil, y por eso hemos de valernos de otros recursos que acaban siendo un apoyo pedagógico fundamental que irá generando un fondo de recursos permanentes. El maestro o la maestra ha de orientarles a la hora de observar, comparar, analizar, sintetizar... para que puedan llegar a hacer una buena lectura de imágenes y se conviertan en “observadores activos y en degustadores de obras de arte” (118).

Según Eisner, “Intentar enseñar arte es arriesgarse a sofocar la creatividad de los estudiantes, cloquear su imaginación, frustrar su expresión personal. En las artes, los

117 Collelldemont Pujadas, E.: *Educació i experiència estética*, Vic, Eumo, 2002, p.17.

118 Op. cit. Gómez Font, R. en: “¿Qué hacemos con la mirada de los niños y las niñas?”, *Aula de Infantil*, 14 (2003) pp. 23-25.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

estudiantes necesitan apoyo, materiales con los que trabajar y libertad para poder explorar por su cuenta” (119).

La escuela debe ser el lugar en el que se generen identidades y bagajes culturales, respetando el ritmo de cada alumno/a, sus propias creaciones y sus ojos únicos. “Libertad de creación para crecer”, compartiéndolo con las familias para que éstas les motiven y participen de su placer estético. Además, nunca debemos hacer una evaluación del producto final, sino de todo el proceso lleno de “experiencias inolvidables donde crecer como personas sensibles y crear, así, un nuevo ciudadano que viva la cultura diariamente en su periplo vital” (120).

Vitolo nos proporciona un cuadro de estrategias discursivas para tenerlo en cuenta al trabajar la educación artística en el aula (121):

ACCIONES	INSTRUMENTOS
Determinación objetual (pintura, escultura...).	Exploración material y técnica (recurso: sentidos) o clasificación conceptual (recurso: memoria).
Definición de las propiedades y de las cualidades	Observación y análisis de las formas representadas (recurso: sentidos y sensibilidad).
Conversación con la obra	Exteriorización de las impresiones sensoriales producidas por el espacio, las formas, los colores... (recurso: lenguaje verbal y gráfico-plástico).
Contextualización	Análisis y narración de contenidos mediante una discusión grupal sobre los efectos que produce la obra en la persona (recurso: diálogo).
Asociativismo	Transmisión puntual de información: puente entre la obra y el niño (recurso: imágenes y objetos complementarios, escenificación...).
Reflexión	Establecer correspondencias con otros fenómenos y realidades (recurso: vida cotidiana).
Interpretación crítica	Emitir juicios (recurso: dossier de la salida).

Figura 5: Cuadro de estrategias discursivas

119 Op. cit. Eisner, E. W.: *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2004.

120 Op. cit. Vicente, A. L. en: “Dialogando con el arte”, *Cuadernos de Pedagogía*, 422 (2002) p. 8.

121 Op. cit. Vitolo, G. en: “La realidad objeto de estudio”, *Cuadernos de Pedagogía*, 12 (2003) pp. 42-44.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

La exploración supone la primera base para la creación, por eso será una metodología de la investigación, que no se empeña en ofrecer información y respuestas, sino que son ellos/as mismos/as los/as que encuentren las respuestas a los interrogantes planteados.

Debemos dejar a su alcance los medios para que piensen por sí mismos, haciéndose preguntas y generando respuestas, dándoles voz para que se expresen a la vez que desarrollan la creatividad y la imaginación (122). Una metodología abierta y participativa, basada en el juego, no como un valor sólo metodológico, sino también antropológico y cultural. Y aprovechando el bagaje que trae consigo el alumnado para que se produzca un aprendizaje significativo producto de una reflexión relacional de su vida y el contexto real con los nuevos aprendizajes.

Según Dewey,

a través del arte, el significado de los objetos que de otra manera esta mudo, latente, reprimido, se clasifica y se concentra, no con el pensamiento elaborado trabajosamente sobre ellos, ni escapando a un mundo de meras sensaciones, sino por la creación de una experiencia... Y lo hace reduciendo la materia prima de la experiencia a una materia ordenada por medio de la forma (123).

Se trata de abrir al niño el mundo para que acceda por sí solo al conocimiento por medio de su propia creatividad para que se acerque a las artes por medio de la práctica, el deleite y el conocimiento en forma de materia escolar que ha de presentarse en todas las etapas de enseñanza (124).

Y desde esas materias ampliar su bagaje cultural y visual, conociendo cuantos más autores, estilos y modos de representación existan, porque así, observando la riqueza de obras artísticas quizá encuentren su propio estilo e inunde la vida del alumnado con el arte aprendido, fomentando así su capacidad de reflexión y también en ensoñación,

122 Op. cit. Signes, C. en: "Jugando a pensar con Dalí", *Aula de Infantil*, 23 (2005) pp. 20-21.

123 Dewey, J.: *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 2008, p. 140.

124 Op. cit. Belloq, G. y Gil Díaz, M. J.: *Tocar el arte. Educación plástica en infantil, primaria y... Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*, Madrid, Kaleida forma, 2010, p. 17.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

como dijo G. Rodari, “no para que todos seamos artistas, sino para que nadie sea esclavo” (125).

“El proceso creativo, por sí mismo, conlleva una carga motivacional muy elevada” (126) y puede poseer en sí mismo cierto carácter lúdico y gratificante que hemos de aprovechar.

Para jugar con el arte necesitamos nuestro cuerpo, así como también nuestra mente, por eso Abad nos propone que el arte en la escuela ha de ser practicado a través cuerpo, siendo así sujeto de conocimiento, reivindicando su potencial educativo y una forma de construir tanto conocimiento como experiencia

Las “pedagogías corporales” promueven “actitudes críticas” desde la acción educativa e implican el cuerpo de docentes y alumnos en todos los procesos de aprendizaje (...) la movilización del cuerpo colabore en la integración armónica de lo físico en lo psíquico y viceversa. “Ser cuerpo” en la escuela significa también pensar sobre la alteridad, el género, la responsabilidad y la educación. Así, el educador se desprende de su abstracción como sujeto psíquico y se redefine como ser de acción y movimiento a través del pensamiento dinámico (“lo sé si me muevo”, escuchamos decir un día a una niña) (127).

2.3.2.3.- Rol docente

El papel del docente consiste en brindar al alumnado una serie de técnicas y destrezas que pueda aplicar artísticamente de forma libre, siendo pues un nexo entre ellos y lo artístico (128).

125 Santabárbara Bayo, D. en: “El cuerpo humano en el arte”, *Cuadernos de Pedagogía*, 406 (2010) pp. 24-25.

126 Op. cit. García Morte, C.: *La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, p. 91.

127 Op. cit. Abad, J.: *La inclusión y la confluencia de la cultura y las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, pp. 160-161.

128 Op. cit. Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, p. 94.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Como docentes no tenemos que cerrarnos las puertas y llevar a cabo una sola manera de hacer, es decir, de enseñar arte, sino que debemos buscar distintos modos de enseñar, alcanzando así objetivos variados, porque lo que se va a aprender del arte no sólo depende de éste, sino también de la manera de enseñarlo, y ahí es donde juegan un importante papel tanto docentes como las políticas educativas que eligen qué contenidos enseñar (129).

El docente ha de ser la guía en el camino de las percepciones sensibles, pero de un modo individualizado porque “si la educación, si no es una profundización en el mundo de este o aquel niño, es una palabra vacua, cuya acción deja de tener significado” (130).

Además, debemos huir de la tradicional copia, ya que inhibe la expresividad y la creatividad, amén de mercar la espontaneidad, de ahí que exista cierta controversia entre apoyarse o no en modelos, pues puede hacerse desde una copia o desde otras perspectivas. Por tanto hay que huir de los ejercicios mecánicos para favorecer los impulsos más espontáneos del ser humano que serán los que hagan aflorar la creatividad y al artista que todos llevamos dentro. Un buen trabajo en cualquier ámbito se logra cuando “despierta la curiosidad natural del estudiante y cuando estimulamos su imaginación” (131). Además, debemos tener en cuenta el momento en que introducimos el saber, ya que si el alumnado no está receptivo, será mucho menos efectivo, por no decir inútil. Pero siempre y cuando el alumnado haya aceptado un determinado proyecto, hay “que llevarlo tan lejos como los justifiquen las condiciones que se den (...) No se puede aprender a hacer algo mejor si no se tiene la oportunidad de ver que se ha fracasado, por eso se debe concluir todo aquello que se inicia” (132). “Si la maestra dice que las flores son rojas y con el tallo verde, puede que el alumno no sepa dibujarlas de otra manera. Y es que el adulto juega un papel esencial en la construcción de

129 Op. cit. Eisner, E. W.: *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2004, p. 26.

130 Op. cit. Soler Fierrez, E. *La educación sensorial en la escuela infantil*, Madrid, Rialp, 1992, p. 31.

131 Op. cit. Arnheim, R.: *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós, 1993, p. 58.

132 Ibidem, p. 60.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

conocimientos. Tras una aproximación teórica a estas interacciones, conocidas como andamiaje” (133).

Existe, por tanto, una doble disyuntiva: la que se inclina hacia la intervención del adulto como transmisor de aprendizajes que ha de ser, enseñando los modos tradicionales de expresión plástica que haga que el niño alcance el dominio de las técnicas para expresarse; y la visión que considera que toda intervención adulta coarta la expresividad (infantil en este caso) porque cree que detrás de cada niño hay un artista (134). Desde luego, es complicado posicionarse entre ambas, además ¿qué es una educación artística libre? ¿Qué es una dirigida?

2.3.2.4.- Organización del tiempo y del espacio:

Según García Morte, debemos dejar libertad de movimiento en el alumnado por los distintos espacios, facilitando así distintos modos de acceso al conocimiento y variadas formas de expresarse, de tal modo que deberían existir más tiempos libres en los que el aburrimiento provocará un pensamiento propio en el alumno, haciéndole que imagine, que investigue, que juegue, etc. Porque si no dejamos tiempo para ello, difícilmente tendrán espacio temporal a lo largo de la jornada escolar para desarrollar su capacidad creativa. Como docentes, pues, tenemos que repensar la gestión de nuestras prácticas educativas y los objetivos que pretendemos con ellas (135), encontrando la conexión con la sociedad y el pragmatismo, para que lo aprendido tenga su utilidad y el propio alumnado compruebe la funcionalidad de los aprendizajes.

A través del espacio escolar reflejamos una concepción de la educación, por tanto ha de existir cierta coherencia entre la distribución de los espacios, el mobiliario, la decoración... con el sentido simbólico identitario que deseemos dar a los objetos, los

133 Alsina, Á. y Vega, M. en: “Andamios para las matemáticas”, *Cuadernos de Pedagogía*, 383 (2008) p. 26.

134 Op. cit. Bellocq, G. y Gil Díaz, M. J.: *Tocar el arte. Educación plástica en infantil, primaria y... Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*, Madrid, Kaleida forma, 2010.

135 Op. cit. García Morte, C.: *La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, pp. 97- 98.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

colores, olores, formas... pues esto puede propiciar un ambiente que favorezca el bienestar y la buenas relaciones dentro de la escuela o que lo dificulte, pero no nos referimos a una manera superflua de entender el espacio, sino como un lugar para el acogimiento que invite al aprendizaje (136). La creatividad y la libertad nacen de la seguridad, la tranquilidad y el sosiego, por eso es fundamental generar un ambiente en el que el niño se sienta cómodo.

Quizá también habría que replantearse el modo en que siempre han sido abordados los contenidos de historia del arte, por orden cronológico. ¿Acaso no podría hacerse al revés como ya planteó J. A. Ramírez? De este modo, partiríamos del arte actual para dirigirnos a épocas pasadas, pues muchas de las obras actuales tienen referencias en obras del pasado (137).

Éstas y otras ideas sobre la enseñanza de la historia del arte en la escuela nos ofrecen Calaf y Fontal (138), tales como la “disolución de la narración clásica e incorporación de géneros que conectan con la vida cotidiana. Introducir ejemplos del universo creativo reciente, pero que remiten a obras del pasado”, como por ejemplo reinterpretaciones de artistas actuales sobre obras antiguas; mostrar la historia del arte “desde la evolución de géneros”; “aprovechar una exposición colectiva que se produzca en la ciudad e hilvanar los argumentos de la postmodernidad”; utilizar “la apoteosis de lo narrativo” puesto que “la realidad no cabe en un cauce narrativo único”; “interpretar una obra es comprometerse con una explicación histórica y con el componente comunicativo”; etc.

Así, la escuela, si desea trabajar con calidad la educación artística, tendrá que ser transformada en un “laboratorio de investigación permanente” donde el alumnado aprenda por sí mismo gracias a la ayuda del docente que cuida tanto el ambiente como los materiales, porque conoce de su importancia a la hora de fomentar la sensibilidad estética que todo ser humano tiene desde edades tempranas, porque todos nacemos con capacidades como la creatividad y que se propician si el ambiente lo facilita. Por eso la

136 Op. cit. Abad, J.: *La inclusión y la confluencia de la cultura y las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, p. 159.

137 Op. cit. Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, p. 98.

138 Ibidem.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

labor del docente es facilitar ese ambiente para propiciar la explosión creativa de nuestro alumnado (139).

2.3.2.5.- Recursos

Los recursos que se utilicen también tienen su importancia, pues unos propiciarán mejor que otros la manipulación y el juego, dando lugar a la experimentación y a la expresividad, teniendo en cuenta la edad del alumnado, claro. Por ejemplo, para los niños más pequeños la arcilla es un material, que al ser blando, les ofrece muchas posibilidades y es fácil de moldear.

Dentro de la ingente cantidad de material didáctico existente, el docente ha de realizar una buena labor de selección, escogiendo el más adecuado acorde a la necesidad didáctica, tanto para los destinatarios como para sus capacidades docentes en ese ámbito, teniendo en cuenta sus limitaciones y sus capacidades.

Muchas veces se completa la formación con visitas a museos y presentación en el aula de obras maestras que sirven de pretexto para “pintar a la manera de”; esto provoca que la mayoría de las obras del alumnado estén estereotipadas, todas con un mismo material (generalmente pobre y limitado como lápices, ceras, rotuladores, plastilina, folios...) y casi con las mismas formas, limitándose casi a la reproducción porque les marcan unas pautas demasiado cerradas, dejando poco lugar para la libre exploración y para la libre creatividad, lo cual impide el progreso de los pequeños (140). Hemos de transmitir al alumnado que las diversas formas de expresión plástica no sólo responden a técnicas y a procedimientos, sino que también son producto de un modo de pensar.

En muchas ocasiones los docentes achacan su poca inmersión didáctica en lo artístico excusándose con su poca formación, por falta de ideas, por escasez de tiempo, por desconocimiento de técnicas, porque no saben cómo integrarlas en la programación ni cómo evaluarlo, etc. Se pone aquí de manifiesto su falta de formación en educación

139 Solggia, P. en: “Espacios y materiales para investigar el mundo”, *Cuadernos de Pedagogía*, 423 (2012) p. 28.

140 Op. cit. Belloq, G. y Gil Díaz, M. J.: *Tocar el arte. Educación plástica en infantil, primaria y... Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*, Madrid, Kaleida forma, 2010, p. 13.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

artística como alumnos, pues una falta de experiencia en el pasado discente puede provocar lagunas en el futuro docente.

El maestro o maestra es el guía del aprendizaje y ha de prestar importancia a todos los modelos de aprendizaje posibles, teniendo en cuenta que cada alumno aprende de un modo distinto y tiene intereses y gustos variados. Así, como dice García Morte, hay que “enseñar aportando informaciones contrastadas y usando soportes materiales de distinta índole (audiovisuales, textos escritos, imágenes, materiales sensoriales, etc)” (141), ajustando las actividades al ritmo de aprendizaje y ofreciendo libertad para explorar, ofreciendo cuantas más posibilidades mejor, pues los materiales nos pueden propiciar diversidad de acciones.

¿Por qué centrarse en un solo modo de hacer? ¿Por qué descartar porque sí determinados recursos? Si los recursos son variados, el aprendizaje será mucho más rico, como dice Abraham Maslow: “Si tu única herramienta es un martillo, tiendes a tratar cada problema como si fuera un clavo” (142).

El docente ha de echarle imaginación porque hay infinidad de cosas que podrían utilizarse como soporte y por eso ha de poner en contacto al alumno con materiales diversos como papel de distintas texturas y tipos, plásticos, telas, masas, madera, vidrio, vegetales o minerales... cuerpo, cara, piel, pared, suelo, árbol... o que sean ellos mismos los que busquen los soportes en el entorno o fabricándolos, de diferentes tamaños, colores y formas, cuantos más y más distintos mejor. Además, tenemos a los propios artistas de ejemplo, que nos pueden dar ideas; por ejemplo Picasso realizaba guitarras de materiales distintos, Rauchenberg usó una vieja manta, Tapies sábanas y maderas, Millares arpilleras... (143).

141 Op. cit. García Morte, C.: *La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, p. 96.

142 Maslow en Op. cit. Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, p. 31.

143 Op. cit. Belloq, G. y Gil Díaz, M. J.: *Tocar el arte. Educación plástica en infantil, primaria y... Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*, Madrid, Kaleida forma, 2010, pp. 28-29.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

“Las prácticas artísticas y de creación contemporánea también se han visto transformadas por el uso de los medios y las TIC (...) las fronteras entre artes y tecnologías se han borrado de forma casi permanente” (144), se está desarrollando así una nueva sociedad que da paso a una cultura digital a todos los niveles, incluido el artístico y, por qué no, el de la educación artística, pues el arte y la cultura no podrá comprenderse si no se comprenden sus medios y, por tanto, su extrema vinculación con la tecnología.

La Sociedad para las Competencias del Siglo XXI publicaba, en 2010, su “Mapa para las Artes” donde se manifestaba el rol fundamental del arte, relacionado también con las tecnologías a la hora de desarrollar las competencias básicas (145).

De este modo, para comprender el mundo y la cultura y participar en ello tanto como espectadores como creadores, la competencia artística y digital juegan un importante papel. Así, el sistema escolar tiene una obligación en cuanto a esto, ofreciendo, pues, una educación más creativa que alfabetice al alumnado en el arte, en lo audiovisual y en lo tecnológico y así pueda desenvolverse sin problemas y con éxito en esta nueva sociedad digital. Pero esto requiere un cambio de sistema en el que se derriben las murallas entre las distintas disciplinas, así como entre los ámbitos artísticos, “y en el que las tecnologías no sean meros recursos para reproducir viejas técnicas, sino herramientas para construir nuevos enfoques” (146).

En definitiva, sería complicado entender el mundo de las artes actualmente sin manejar las tecnologías de la información y la comunicación, pues una de la vías principales de acercamiento y conocimiento del mundo artístico son las tecnologías, dejando de lado cada vez más al lenguaje escrito, que está siendo sustituido por el audiovisual. No sólo porque “aprehendemos la realidad a través de las imágenes y las producciones

144 Op. cit. Giráldez, A. *La competencia cultural y artística es imprescindible en un mundo digital*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Gráo, 2012, pp. 128.

145 Ibidem, p. 131.

146 Area, M. y Pessoa, T. en: “De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0”, *Comunicar: revista de educación en medios de comunicación*, vol. 19, 38 (2012) p. 137.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

audiovisuales”, sino también porque nos comunicamos a través de lenguajes variados y vivimos en un “mundo en el que la cultura y las artes avanzan de la mano de las tecnologías generando nuevas formas de creación y participación que demandan nuevos alfabetismos, indispensables para asegurar a niños y jóvenes su desempeño como ciudadanos” (147).

Pero los recursos no son solo los materiales que podemos usar para trabajar la educación artística, sino que también existen muchos otros medios para acercar el arte al alumnado.

Visitar un museo es una forma de abrir la escuela a la sociedad y a la cultura en la que viven los niños y niñas, ya que, aunque desconozcan el mensaje adulto de las obras artísticas, no están ajenos a ellas, sino que las disfrutan y contemplan (148).

Salir de la escuela de por sí ya es motivador, pues posibilita una experiencia educativa distinta, lejos de la rutina escolar, además favorece el aprendizaje de vivir en sociedad, permitiéndoles interactuar con la realidad circundante viviendo experiencias únicas y directas que siempre serán educativas (149).

Ángel-Luis Vicente (150), miembro del Movimiento de Renovación Pedagógica de Madrid, resalta el valor de los museos como herramientas que mantienen “el contacto con el arte vivo en su hábitat natural”, pero añade que éstas visitan no han de hacerse insertadas en una disciplina concreta, sino como una actividad que forma ciudadanos libres. De este modo, al igual que el artista, después de trabajar en su taller, se expone a la mirada de la sociedad, el niño y la niña harán lo propio, mostrando a la comunidad educativa cómo se ha trabajado a través de alguna exposición que les haga sentirse agentes productores de arte.

147 Op. cit. Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, pp. 12-13.

148 Martín Rodrigo, I. en: “Taller de arte contemporáneo”, *Cuadernos de Pedagogía*, 302 (2001) pp. 20-22.

149 García Rodríguez, M. L., Calderero Sánchez, F., Cascón Sanza, T. C. y otros en: “¿El rector habla?” *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 375, (2008) p. 24.

150 Op. cit. Vicente, A. L. en: “Dialogando con el arte”, *Cuadernos de Pedagogía*, 422, (2002) p. 8.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

El museo es una plataforma donde el niño o la niña realiza una lectura inductiva de los objetos investigados y además tiene una gran importancia porque acerca la ciudad a los más pequeños utilizándola como un potente recurso educativo que cambie su mirada y la realidad que han de llegar a conocer, que en el caso del arte es muy relativa, por ejemplo puede realizarse un encuentro que une mil años separados por la historia, descubriendo el valor del patrimonio a través del juego y la experimentación, “la observación y el diálogo” (151).

Walter Benjamin (152) decía que

La única manera de conocer una obra de arte es mirarla de cerca; sólo así se puede apreciar su textura, sus colores verdaderos, su cualidad material de producto del trabajo y la destreza humana; más importante aún, su tamaño, que tiene una importancia definitiva en la naturaleza de la obra, y también en nuestra relación espacial con ella.

Salir de la escuela y del aula, escenario habitual, es fundamental si lo que se pretende es que el alumnado aprenda a observar otros escenarios más allá de esas paredes, escenarios que se corresponden con la realidad, pues así podrán analizarla para después crear a partir de los estímulos sensoriales experimentados y de las imágenes retenidas para ampliar y mejorar el aprendizaje de lo artístico (153). Así, los museos de arte ofrecen una serie de posibilidades educativas que no lo hace el centro porque contienen mucho más que obras, porque comunican y transmiten contenidos artísticos y porque hacen mucho más que transmitir arte (154).

Muñoz Molina (155) nos dice que

como las mejores historias, los mejores cuadros pueden trasmitirnos una parte de su magnetismo cuando nos llegan por el relato visual de las fotografías, pero éstas son sólo

151 Op. cit. Vitolo, G. en: “La realidad objeto de estudio”, *Aula de Infantil*, 44 (2003) pp. 42-44.

152 Walter Benjamin en Op. cit. Muñoz Molina, A.: *El atrevimiento de mirar*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2012, p. 86.

153 Op. cit. Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, p. 143.

154 Ibidem, pp. 144-146.

155 Op. cit. Muñoz Molina, A.: *El atrevimiento de mirar*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2012, p. 87.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

incitaciones o indicios, y sobre todo resultan útiles como recuerdo de lo que de verdad hemos visto.

Existen algunos proyectos que tratan de conectar el museo con la escuela y viceversa, valgan de ejemplo el proyecto “Mir-Arte desde la escuela de Educación Infantil” y el de “Entre las palabras y el arte”, ambos promovidos por el Museo Patio Herreriano de Valladolid, ambos para alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil. Utilizan el arte contemporáneo español como eje vertebrador de todas las actividades, usando distintas técnicas, materiales y lenguajes, propios del arte contemporáneo, así se consigue con el alumnado transforme la realidad de forma creativa.

Pero éste es tan solo un ejemplo de los tantos proyectos que hoy en día tienen los museos de arte para trabajar conjuntamente con las escuelas o directamente con las familias. La mayoría de los grandes museos poseen un departamento didáctico y en sus webs podemos acceder a muchos de los recursos didácticos que emplean. En España, nos dice Abad, han surgido recientemente nuevos museos de arte contemporáneo que programan, además de mostrar sus obras, ciertas actividades destinadas al público infantil. Suelen ser de carácter temático con algunas actividades de participación y experimentación. Algunas de las actividades que se ofertan son talleres, guías, visitas dinamizadas, sesiones formativas para educadores, colaboraciones con artistas, etc, algunas puntuales, pero otras a medio y largo plazo.

El problema viene dado cuando proliferan programas de este tipo, pero sin objetivos muy bien definidos, sin reflexión, sin contextualización... lo que llama Fontal Merillas “didáctica de la sobreactividad”, donde nos advierte del riesgo de que no tomen “el oxígeno del contexto socioeducativo, no abren sus ventanas hacia el exterior ni dejan pasar el aire fresco, ni siquiera respiran ellos mismos, si entendemos que el oxígeno se encuentra situado en la educación” (156). Pero hay que reconocer que cada vez son más los museos que sí realizan una práctica sobre la reflexión y una reflexión sobre la práctica.

156 Fontal Merillas, O. en: “Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 12, 4, 2009, p. 64.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Una derivación de lo que es el museo, es el pequeño museo de clase, que según dice Gómez Font (157):

Puede estar lleno de objetos curiosos que despierten la curiosidad y el placer estético, llevados por maestra o por ellos mismos, nos permite completar una visita al verdadero museo, aunque es obvio que no lo sustituye (...) Todos los materiales que se expongan en él tiene que estar en buen estado y deben renovarse con cierta frecuencia, para que conserven su función de seducción y de incitación a la mirada y a la imaginación. Hay que variar, pero también conservar, para no perder la idea de museo.

Así, el museo acude a la escuela, pero sobre todo es la escuela la que va al museo, por eso se considera una tarea prioritaria que se desarrolle un marco de colaboración entre ambas instituciones educativas, en busca de una concordancia que potencia el carácter educador de las artes (158).

2.3.2.6.- Evaluación

La evaluación no debe basarse en la calificación, sino en una evaluación formativa (contrapuesta a la evaluación informativa) que les haga ser conscientes de lo que han aprendido y les enseñe a valorar tanto sus logros como sus errores, “desde una actitud crítica y constructiva” (159). Por eso Bellocq y Gil Díaz (160) proponen tres modelos de evaluación: en la que el docente evalúa su propia práctica profesional antes, durante y después; en la que el docente evalúa el trabajo del alumnado en cuanto a sus producciones, procesos, actitudes...; y en la que el alumnado evalúa su propio trabajo (autoevaluación).

157 Op. cit. Gómez Font, R. en: “¿Qué hacemos con la mirada de los niños y la niñas?”, *Revista Aula de Infantil*, 14, (2003) pp. 23-25.

158 Op. cit. Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010, p. 15.

159 Op. cit. Buset, S.: *La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.), *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, p.76.

160 Op. cit. Bellocq, G. y Gil Díaz, M. J.: *Tocar el arte. Educación plástica en infantil, primaria y... Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*, Madrid, Kaleida forma, 2010, pp. 100-104.

3.- CONCLUSIONES

A lo largo de todo el trabajo se ha tratado de exponer la concepción de la educación artística desde tres visiones fundamentales que no solo la fundamentan, sino que también la justifican: la histórica y política, la teórica y crítica, y la práctica. Así, se han alcanzado los objetivos que nos proponíamos al comenzar con esta andadura, pero también se ha advertido las posibilidades de desarrollo futuro que tiene esta línea de investigación en sus tres perspectivas, con lo que queda mucho trabajo por hacer y por desarrollar. Éste puede haber sido un buen comienzo.

Desde una perspectiva histórica, se echa la vista hacia el pasado para conocer cómo arte y educación siempre fueron de la mano, desde que el arte es arte. Pero fue más recientemente cuando esta relación se ha visto correspondida en la legislación educativa pertinente y nuestro país es un ejemplo de ello; donde alcanzó su punto álgido con la LOGSE para, después, ir perdiendo protagonismo en las reformas sucesivas a base de reducción horaria y de un planteamiento de objetivos más pobre.

Desde una óptica teórica, se ha realizado una revisión de aquellas críticas multidisciplinares que justifican la importancia de la educación artística y su desarrollo dentro del sistema escolar, basándonos en una concepción de educación sensorial y perceptiva, así como una necesidad expresiva que se corresponde con los procesos de “input” y “output” artístico. Por otro lado, también se advierte de los límites que puede tener la educación artística y de los peligros que puede entrañar el arte si la aplicación educativa no es la adecuada, pues el arte es un importante agente de transformación social, pero también un instrumento de manipulación política de gran potencial.

Desde una visión práctica y basándose en la propia praxis, el análisis de algunas narraciones de experiencias nos ofrece múltiples posibilidades de aplicación didáctica en el aula, mostrando el gran potencial que el arte posee para el desarrollo humano. Tras ello, pareció preciso clarificar el camino a seguir para enseñar arte en un aula, por lo que se ofrece una revisión teórica basada en la práctica docente que marca las pautas de trabajo para todo docente que desee trabajar en su aula desde, en, hacia, por y para la educación artística, extrayendo el máximo potencial de dicha enseñanza y no cayendo

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

en los posibles errores que limitarían el valor que la educación artística posee, puesto que son muchos los riesgos en los que la educación artística puede caer, y por eso muchas las cautelas necesarias, amén de una rica formación docente que lo asegure.

De este modo, podemos decir que educación y arte son un tándem íntimamente relacionado a lo largo del tiempo y en su esencia misma, porque una sin la otra no tendrían sentido, por eso es fundamental la educación sensorial, puesto que los sentidos son la puerta hacia el conocimiento y han de ser educados para realizar una observación consciente desde edades tempranas, en color y no sólo en blanco y negro, así si el niño conoce el mundo, será capaz de vivir en él y de transformarlo.

Por tanto, ya es hora de revalorizar la importancia de la educación artística para ofrecerle el hueco en la escuela que se merece y explotar el potencial educativo que posee el arte, desarrollando a través de él todas las competencias e inteligencias de un modo interdisciplinar y transversal, dejando atrás la escuela cómoda de la leccioncita en la que se realizan actividades sin sentido y caminando hacia una metodología que promueva la observación consciente, la indagación, el descubrimiento, el autoaprendizaje... nadie dijo que fuera fácil, pero como dijo Tolstoi: “Debe escogerse entre una escuela en la que resulta fácil al maestro enseñar y una escuela en la que sea fácil a los alumnos aprender”.

4.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-Abad, J.: *La inclusión y la confluencia de la cultura y las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, pp. 149-170.

-Agencia ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural (EACEA): *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*, Bruselas, Ministerio de Educación, 2009.

-Almau Navarro, A. en: “Una puerta al arte contemporáneo”, *Cuadernos de Pedagogía*, 424 (2012) pp. 16-21.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

- Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012.
- Alsina, Á. y Vega, M. en: “Andamios para las matemáticas”, *Cuadernos de Pedagogía*, 383 (2008) pp. 26-31.
- Area, M. y Pessoa, T. en: “De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0”, *Comunicar: revista de educación en medios de comunicación*, vol. 19, 38 (2012). Disponible en internet: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Arnheim, R.: *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Aronowitz, S. y Giroux H. A.: *Postmodern Education*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991, p. 16.
- Avaca, S.: “La experiencia valiosa internacional”, *La Nación*, Buenos Aires, 22 de abril de 2006, disponible en internet: www.lanacion.com.ar.
- Bamford, A.: *El factor ¡wau! El papel de las artes en la educación*. Barcelona, Octaedro, 2009.
- Belloq, G. y Gil Díaz, M. J.: *Tocar el arte. Educación plástica en infantil, primaria y... Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*, Madrid, Kaleida forma, 2010.
- Benjamin, W.: *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Madrid, Taurus, 1973 (reedición de 1936).
- Burset, S.: *La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, pp. 65-84.
- Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Madrid, Síntesis, 2010.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

- Cervantes Vallejo, S. en: “El pintor que solo tenía una oreja”, *Cuadernos de Pedagogía*, 412 (2011) pp. 26-27.
- Collelldemont Pujadas, E.: *Educació i experiència estètica*, Vic, Eumo, 2002.
- Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*, Bruselas, 2004.
- Derechos del Niño*, artículo 31, extraído de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>, p. 32.
- Díez del Corral, P. *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano* (Tesis), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2005.
- Díez Navarro, M. C. en: “Espacios encontrados”, *Cuadernos de Pedagogía*, 386 (2009) pp. 26-30.
- Efland, A. D.: *Una historia de la educación artística. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Eisner, E. W.: *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2004.
- Equipo de la Escuela Infantil Somriures en: “Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, *Aula de Infantil*, 49 (2009) p. 26.
- Esaño González, J. C.: *Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la educación artística y la posmodernidad*, vol. I, en Esaño, J. C. y Marín, R.: *Didáctica de la educación artística para Primaria*, Madrid, Pearson Educación, 2003, pp. 395-444.
- Essomba, M. A.: *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*, Barcelona, Graó, 2008.
- Eva(di)рте, *La historia de la Educación artística*, 2011 (fecha de consulta: 4 de septiembre de 2014). Disponible en internet: <http://evarte.blogspot.es/1299674040/historia-de-la-educacion-art-stica/>

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

- Gadamer, H. G.: *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós, 1991.
- García Morte, C.: *La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, pp. 85-104.
- García Rodríguez, M. L., Calderero Sánchez, F., Cascón Sanza, T. C. y otros en: “¿El rector habla?” *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 375, (2008) pp. 22-24.
- Gardner, H. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Giráldez, A. *La competencia cultural y artística es imprescindible en un mundo digital*, en Alsina, P. y Giráldez, A. (coord.): *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012, pp. 137-138.
- Gómez Font, R. en: “¿Qué hacemos con la mirada de los niños y la niñas?”, *Revista Aula de Infantil*, 14, (2003) pp. 23-25.
- Graeme Chalmers, F.: *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Hernández, F.: *Cultura visual y educación*, Sevilla, MCEP, 1997.
- Jiménez, L. *Políticas educativas y educación artística* en Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel L. G. (coord.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Madrid, Fundación Santillana, 2004, pp. 107-114.
- Justo Gutiérrez, C. en: “Un viaje por el arte”, *Cuadernos de Pedagogía*, 399 (2010) pp. 24-26.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. BOE de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

- López García, C. en: “La evolución de la educación artística y su revitalización mediante el blog”, *Revista de educação e humanidades*, 2 (2012) pp. 341-358.
- Lowenfeld en *Teorías de la Educación Artística*: (Fecha de consulta: 24 de julio de 2014). Disponible en internet: <http://es.scribd.com/doc/31457338/Teorias-Educacion-Artistica>
- Maeso, F.: *El arte de construir el conocimiento artístico*, en Marín Viadel, R. (coord.): *Didáctica de la educación artística para Primaria*, Madrid, Pearson, 2003, pp. 244-245.
- Marín, R. en “Educación with arte”: *Historia de la Educación Artística*. Consultado el 4 de septiembre de 2014, disponible en internet: <http://educacionwitharte.wordpress.com/2012/11/17/didactica-de-la-educacion-artistica-r-martin-historia-de-la-educacion-artistica/>
- Marina, J. A.: *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama, 2007.
- Martín Rodrigo, I. en: “Taller de arte contemporáneo”, *Cuadernos de Pedagogía*, 302 (2001) pp. 20-22.
- Morales Artero, J. J.: *Delimitación del área de educación artística*, en *La evaluación en el área de Educación Visual y Plástica en la ESO*, UAB, 2001.
- Moreno Sáez, M^ªC. y Nuere Menéndez-Pidal, S.: *Arte infantil en contextos educativos*, en Belver, M.H., Moreno, C. y Nuere, S. (eds.), *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Madrid, Eneida, 2005, pp. 13-19.
- Muñoz Molina, A.: *El atrevimiento de mirar*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2012.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. BOE nº 5, de 5 de enero de 2008.
- Puentes, M. A. en: “La Alhambra de Miró”, *Aula de Infantil*, 26 (2005) pp. 25-29.
- Read, H.: *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1982 (1^ª edición en 1943).

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, *Boletín Oficial del Estado*, 293, 8 de diciembre de 2006.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE nº52, 1 marzo 2014.
- Ribao, D. en: “Enfoque del rincón de plástica en infantil”, *Revista Aula de Infantil*, 40 (2007) p. 18.
- Rodríguez da Costa, J. F.: *Didáctica, acción educativa y arte infantil*, en Belver, M. H., Moreno, C. y Nuere, S. (eds.): *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Madrid, Eneida, 2005, pp. 43-48.
- Rodríguez, L., Vergara, J. J. y Vizcaíno, I. en: “Luces y sombras”, *Cuadernos de Pedagogía*, 410 (2011) pp. 24-27.
- Rodríguez Suárez, S. en: “El arte de la pintura”, *Cuadernos de Pedagogía*, 434 (2013) pp. 20-23.
- Ruiz, C. y Santos, M. M.: *La educación artística: itinerario de la agenda internacional*, en Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel L. G. (coord.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Madrid, Fundación Santillana, 2004, pp. 155-162.
- Santabárbara Bayo, D. en: “El cuerpo humano en el arte”, *Cuadernos de Pedagogía*, 406 (2010) pp. 24-25.
- Sanz, S. en: “Las huellas de las instalaciones”, *Aula de Infantil*, 69 (2013) pp. 30-33.
- Signes, C. en: “Jugando a pensar con Dalí”, *Aula de Infantil*, 23 (2005) pp. 20-21.
- Soler Fierrez, E.: *La educación sensorial en la escuela infantil*, Madrid, Rialp, 1992.
- Solgía, P. en: “Espacios y materiales para investigar el mundo”, *Cuadernos de Pedagogía*, 423 (2012) pp. 26-28.
- UNESCO: *Hoja de Ruta para la Educación Artística*, Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI (Lisboa, 6-9

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

marzo de 2006), Disponible en internet:
www.unesco.org/newfileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/PDF/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

-Unidad de Arte y Educación del Instituto Taller de Creación: *Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2005.

-Vicente, A. L. en: “Dialogando con el arte”, *Cuadernos de Pedagogía*, 422, (2002) p. 8.

-Vidal López, Á. y López Álvarez, B. en: “Matemáticas en los cuadros de Miró”, *Cuadernos de Pedagogía*, 355 (2006) pp. 24-26.

-Vitolo, G. en: “La realidad objeto de estudio”, *Aula de Infantil*, 44 (2003) pp. 42-44.

5.- ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1: Cuadro comparativo de las leyes del 70' y 90'	p. 29
Figura 2: Análisis comparativo de experiencias.....	p. 59
Figura 3: Cuadro-síntesis del análisis de las experiencias.....	p. 66
Figura 4: Cuadro de objetivos y competencias LOE.....	p. 71
Figura 5: Cuadro de estrategias discursivas.....	p. 74