

# Aproximaciones o enfoques de la educación artística

Andrea Giráldez

A caballo entre dos siglos, especialistas y responsables políticos de diversos países parecen haber comenzado a reconocer la necesidad de realizar enmiendas de gran calado en nuestros sistemas educativos. Se pretende así dar respuesta a los desafíos planteados por fenómenos como la globalización económica, la revolución tecnológica, la mundialización cultural o la conformación cada vez más diversa de las sociedades modernas. En este contexto, la educación artística, que tradicionalmente ha ocupado un sitio marginal en los sistemas educativos de los cinco continentes, ha estado presente en numerosos debates en los que se ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar definitivamente, o en su caso fortalecer, esta área en todas las escuelas. Si bien esta necesidad está claramente expresada en diversos documentos (véanse, entre otros, *Qualifications and curriculum authority*, 2000, Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, 2005, UNESCO, 2006), aún estamos lejos de llegar a un consenso que nos permita definir cuáles son los objetivos y contenidos de la educación artística. De hecho, no podemos olvidar que a lo largo del siglo xx, y entrados ya en este nuevo milenio, la educación artística ha venido siendo objeto de muy diversos enfoques y tendencias. En este apartado intentamos dar cuenta de algunos de dichos enfoques. Nuestro objetivo no es hacer un recorrido histórico, sino referirnos a algunas de las propuestas que han sido más significativas y que de un modo u otro han contribuido a forjar algunas de las aproximaciones actuales a la educación artística.

## EDUCACIÓN POR EL ARTE Y EDUCACIÓN PARA EL ARTE

A lo largo del siglo xx, la educación artística ha estado influida por dos grandes enfoques: uno en el que se propugna una “educación por el arte” y otro que sigue una línea de pensamiento más dirigida a lo que en ocasiones se ha denominado “educación para el arte”. En cierta medida, en muchas de las tendencias vinculadas al primer enfoque las artes adquieren un papel subsidiario y sirven para otros fines más allá del propio desarrollo artístico del individuo, justificándose como vehículo de la expresión personal, como herramienta educativa en la transmisión de valores o como recurso para la enseñanza de otras materias donde las artes pueden servir de mediador. En el segundo enfoque se situarían posturas en las que las artes cumplen objetivos específicos e insustituibles en la formación del individuo. Las bases teóricas de la educación por el arte se deben principalmente a Herbert Read (1893-1968) y fueron desarrolladas en su libro titulado *Educación por el arte* (1943). Su propuesta se basa en la tesis de Platón de que “el arte debe ser la base de la educación”. A partir de esta idea, Read llega a identificar el arte y la educación en un único fin, afirmando que “la finalidad del arte en la educación [...] debería ser idéntica a la finalidad de la educación misma” (*op. cit.*, p. 119). Por tanto, su objetivo no se dirige a la formación artística, sino a lo que él mismo denomina educación estética, es decir, la educación de los sentidos sobre los que se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos. De las

aportaciones de la educación por el arte han derivado, como veremos más adelante, diferentes enfoques y propuestas educativas orientados a incentivar la libertad de expresión y el desarrollo de la capacidad crítica y la tolerancia a través de las múltiples posibilidades que ofrece el arte. A diferencia de estos enfoques, los agrupados bajo la idea de educación para el arte se centran más en posibilitar el desarrollo técnico artístico como un fin en sí mismo. Ponen énfasis en el carácter específico de las artes en la escuela, considerando que estas pueden realizar aportaciones únicas y que, por tanto, no deben subvertirse en beneficio de otros fines (Eisner, 1995). Estas dos concepciones de la educación artística, así como aquellas a las que nos referiremos a continuación, no siempre son antagónicas en la práctica educativa, ya que es frecuente retomar y combinar postulados de ambas en propuestas diversas, aunque se puedan privilegiar en mayor o menor medida las dimensiones lúdicas y formativas del arte o el desarrollo de habilidades técnicas.

## **EXPRESIÓN LIBRE**

En la concepción de la educación por el arte fue decisiva también la contribución de Lowenfeld, dada a conocer fundamentalmente con la primera edición de su libro titulado *Desarrollo de la capacidad creadora*, en 1947. Se trataba de una guía que pretendía ser útil al profesorado y que se basaba en la idea de una educación artística fundamentada en la expresión desde una postura no intervencionista, ya que se intentaba potenciar la creatividad y la imaginación de los estudiantes por medio de la expresión libre de limitaciones impuestas por el profesor. La idea principal de Lowenfeld era que el niño es creador por naturaleza y que la función de la escuela debía orientarse a potenciar esa facultad natural mediante estrategias didácticas basadas en la práctica de la libre expresión y la atención a la evolución natural de sus capacidades e intereses. Las teorías de Lowenfeld influyeron profundamente en la educación artística (especialmente la plástica) en ámbitos escolares durante las décadas de 1950 a 1970. Muchas programaciones artísticas pusieron el acento en la creatividad, lo que permitió romper con una de las tendencias que había imperado hasta el momento: la de la copia e imitación de modelos como único recurso. Al mismo tiempo, el cambio de actitud hacia las representaciones plásticas de los niños (que años más tarde influyó también en la valoración de las composiciones musicales de los pequeños<sup>1</sup>), calificándolas como “arte infantil”, fue fundamental en la configuración del paradigma educativo moderno, que permitió aceptar como expresiva y artísticamente relevantes y significativas las producciones de los niños, que hasta entonces habían sido ignoradas. Sin embargo, gran parte del profesorado confundió creatividad con libre expresión, ajena a cualquier tipo de control, y los resultados de esta fórmula no fueron los esperados. Así, a partir de la década de 1970 comenzó a haber una reacción en contra del paradigma, erróneamente entendido, basado en la espontaneidad y se empezó a pensar en la posibilidad de que los distintos lenguajes que conformaban la educación artística fuesen considerados como asignaturas con contenidos específicos y rango similar a los

---

<sup>1</sup> En el ámbito de la educación musical, la valoración de las composiciones de los niños fue tardía. De hecho, la composición musical solo logró encontrar su lugar dentro del currículo escolar siguiendo los desarrollos creativos de otras artes, especialmente las artes plásticas y la escritura creativa. Hasta mediados de la década de 1960, el trabajo creativo con la música en las escuelas solo se evidenciaba de forma fragmentaria. En este ámbito fueron decisivas las aportaciones e investigaciones de compositores-pedagogos ingleses como Maxwel Davies o John Paynter. Sin embargo, aún hoy son pocos los profesores que incorporan sistemáticamente este tipo de procedimientos en su trabajo diario y, en comparación con la plástica, se sigue manifestando un importante retraso.

de otras materias del currículo escolar. Se partía de la idea de que los conocimientos y habilidades artísticas no aparecían y se desarrollaban de manera espontánea, sino que era necesario dotar a las enseñanzas artísticas de objetivos y contenidos claros y secuenciados, así como de una metodología rigurosa (Rodríguez Guillén, 1996, p. 88). De este modo, y en oposición a las prácticas escolares basadas en la autoexpresión, apareció en Estados Unidos una propuesta de sistematización de las enseñanzas artísticas, que más tarde dio lugar al proyecto de la Educación Artística como Disciplina (DBAE).

## LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA

La DBAE<sup>2</sup> surgió de la necesidad de buscar un modelo sistematizado de educación artística, que le confiriera unos ejes estructurales de contenido que ordenaran y dieran sentido al aprendizaje propuesto en el currículo escolar. Se trataba de encontrar un modelo que fuese equiparable al de las ciencias, donde el conocimiento producido podía mostrar de forma inequívoca su utilidad social. En este sentido, más allá de las cuestiones puramente disciplinares, el modelo aseguraría la supervivencia de las artes en la escuela. La educación artística, como disciplina que se enseña y se aprende, ha sido una de las más importantes aportaciones de la DBAE, cuyo núcleo central es la formación artística en la educación general, organizada en torno a cuatro materias directamente interrelacionadas: la producción artística, la estética, la historia del arte y la crítica del arte, que establecen el conocimiento básico del arte (conceptos, ideas, principios, teorías, técnicas, etc.) (Greer, 1984). Esto se traduce en cuatro grandes objetivos mediante los cuales se pretende ayudar a los estudiantes a: 1) desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad; 2) observar las cualidades del arte que ven y a hablar de ellas; 3) comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte, y 4) reflexionar y participar en una conversación filosófica profunda y continua tomando como base la estética. “Los defensores de la DBAE sostienen que es un enfoque de la educación artística más exhaustivo que otros métodos porque aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia. Los cuatro componentes principales del currículo de la DBAE reflejan estas actividades” (Eisner, 2004, p. 47). Desde sus orígenes, en la década de 1980, el modelo de la DBAE ha sido el dominante en distintos países para el desarrollo de los currículos de educación artística y ha seguido evolucionando y adaptándose a las nuevas circunstancias educativas, culturales y sociales, incluso asimilando gran parte de las propuestas surgidas como alternativa a las deficiencias que se han ido derivando de su puesta en práctica. Más allá de las cuestiones curriculares, también ha influido en la legitimación del profesorado de educación artística, pasando del modelo anterior, en el que el profesor generalista podía hacerse cargo de la enseñanza de las artes, al actual, que delega la enseñanza a docentes especialistas y, por tanto, expertos en su disciplina. La generalización de este modelo no ha estado exenta de críticas y controversias, puestas de manifiesto en trabajos como los de McFee (1984), Hamblen (1987) o Efland (1990), entre otros. Aguirre (2000, pp. 252-254) señala que el trabajo de Hamblen resulta especialmente significativo por el análisis amplio y detallado que realiza de los aspectos más problemáticos que la DBAE suscitó en el momento de su definición programática y

---

<sup>2</sup> DBAE (término acuñado por Greer en 1984 y cuyas siglas significan *Discipline Based Art Education*) es un proyecto curricular para la educación artística en las escuelas que viene desarrollándose desde 1982 en el Centro Getty para educadores en Artes Visuales de Los Ángeles (California).

por la importancia que estas opiniones tuvieron para orientar la educación artística hacia lo que es hoy, y resume las objeciones de Hamblen en tres grandes ejes argumentales:

- La excesiva atención al objeto de conocimiento, en detrimento de la atención a los procesos individuales del aprendizaje y a la promoción de la particularización subjetiva en ámbitos tan proclives a ella como el estético, el crítico o el productivo. Siempre en aras de una uniformidad disciplinar que estandariza contenidos y métodos de trabajo.
- La excesiva dependencia de concepciones artísticas asentadas en la tradición, que hacen imprescindible la participación y el control de los expertos en la selección de contenidos y diseños curriculares. Y, en consecuencia, la escasa cabida que tienen en estos programas formas culturales más próximas al entorno vital del niño o más abiertas a la variación y el enriquecimiento de la experiencia artística.
- La estrecha vinculación y dependencia institucional del programa que constriñe las posibilidades del libre desarrollo, la diversidad en la investigación y la heterogeneidad programática exigida por la adaptación a situaciones o necesidades locales.

## **EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DESARROLLO COGNITIVO**

Los hallazgos de algunas de las numerosas investigaciones realizadas en los últimos años en torno a la inteligencia y el desarrollo cognitivo han tenido un efecto notable en el mundo de la educación y, consecuentemente, en las nociones y planteamientos curriculares vinculados con la educación artística. En estas investigaciones, dedicadas a temas tales como la inteligencia, los procesos de percepción, el desarrollo cognitivo o la creatividad, destaca un grupo interdisciplinar de científicos de la Universidad de Harvard (Cambridge, Massachusetts), integrado, entre otras personalidades, por Jerome Bruner y Howard Gardner. Estas investigaciones se han realizado de forma paralela a los avances en el ámbito de la DBAE, enriqueciéndolos y ofreciendo nuevos puntos de vista. “Los estudios y teorías desplegados por este grupo, y en concreto por H. Gardner, han reintroducido el debate sobre los procesos cognitivos en la educación artística, devolviendo al sujeto creador y a los aspectos procesales y creativos de la educación artística el protagonismo que las orientaciones disciplinares le habían quitado” (Aguirre, 2000, p. 53). Gardner parte del modelo aportado por Jean Piaget. Sin embargo, mientras que en sus investigaciones Piaget había sugerido un desarrollo lineal de la mente, Gardner (1994) mantiene que existen distintas modalidades de desarrollo que derivan de diferentes tipos de inteligencias. De esta idea, y como resultado de las investigaciones desarrolladas a partir del Proyecto Zero, surge su teoría de las inteligencias múltiples, uno de los más importantes avances en el ámbito de la psicología cognitiva. La teoría de Gardner puso en tela de juicio muchos de los enfoques que sustentan la educación artística, subrayando la contribución única del trabajo artístico al desarrollo cognitivo y, consecuentemente, al desarrollo de formas de pensamiento sutiles y complejas. En general, los avances en el ámbito de la psicología cognitiva han ayudado a contrarrestar algunos de los tópicos relacionados con la educación artística; entre otros, aquellos por los cuales se considera las artes como “más abstractas que concretas, más emocionales que mentales, [...] actividades que se hacen con las manos, no con la cabeza, [disciplinas] más imaginarias que prácticas o útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo” (Eisner, 2004, p. 57). De este modo, la psicología cognitiva contribuye a adoptar nuevos enfoques atentos a las diversas formas de cognición y comprensión que pueden desarrollarse a través del trabajo artístico.

## MODELOS ECLÉCTICOS Y NUEVOS ENFOQUES

Los enfoques a los que nos hemos referido en este capítulo son solo algunos de los que han ido marcando distintas tendencias dentro del ámbito de la educación artística a lo largo del siglo xx. A estos se suman otros que, dada la necesaria brevedad de este capítulo, no hemos podido mencionar, así como nuevos modelos y enfoques surgidos en los últimos años que atienden a nuevas problemáticas y conforman el centro de los debates actuales, de los que se tratará en el capítulo siguiente. Todos ellos, en su conjunto, han sido decisivos en el devenir de la educación artística y, si bien en ocasiones se han aplicado de un modo más o menos estricto, con el paso de los años han ido conformando un nuevo modelo ecléctico, que toma elementos de los diferentes enfoques. Aunque estos nuevos modelos ejercen una cierta influencia en los proyectos que se desarrollan en los distintos centros educativos, todavía falta un largo camino por recorrer que permita unir teoría y práctica y que ayude a superar muchos de los problemas y estereotipos que a diario se repiten en nuestros centros escolares. Si bien aún estamos lejos de encontrar un modelo ideal de educación artística, es indiscutible que la relación artes-escuela se va transformando lentamente. Los cambios sociales, culturales y tecnológicos, la influencia de un entorno basado en la comunicación visual y auditiva y las nuevas ideas sobre desarrollo cognitivo, creatividad o aprendizaje, pueden llevar a que la educación artística pierda, al menos en teoría, su carácter marginal y pase a ser considerada base necesaria en la formación integral de las personas.