

## ORIENTACIONES INTERDISCIPLINARES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

M<sup>a</sup> Jesús Agra Pardiñas  
Universidade de Santiago de Compostela

### Resumen

En este artículo trataré de analizar, desde el concepto de aprendizaje artístico como un proceso interdisciplinar, algunas cuestiones relacionadas con la Educación Artística como Disciplina (DBAE) y en particular, aquellas que se refieren a proyectos curriculares desarrollados bajo su influencia. El análisis de estos modelos curriculares - el de Laura Chapman, el Kettering Project, el Arts Propel y la propuesta del Paul Getty Center- se hace con la intención de contribuir a crear una amplia base de referencia, útil para diseñar un modelo de práctica educativa.

**Palabras clave:** Educación artística, modelos curriculares, orientación interdisciplinar

### Abstract

In this paper I try to analyse certain Discipline-Based Art Education (DBAE) questions considering art learning as an interdiscipline process. Particularly I deal with project which have been developed under the influence of this model and their contribution to the current art education. Behind the description of these curricular models - Laura Chapman's model, Stanford's Kettering Project, Arts Propel, and the Paul Getty's proposal - lies the intention of helping to create a broad reference base, wich will be useful to design a model of educational practice

**Keywords:** Art Education, curricular models, interdiscipline orientation.

La contribución que el movimiento conocido como DBAE (Discipline-Based Art Education) aporta a un concepto contemporáneo de educación artística convierte a esta orientación en un soporte teórico de obligada referencia. El concepto de DBAE que se ha ido desarrollando a lo largo de más de tres décadas, continúa hoy vigente como una de las líneas de investigación más significativas dentro de la educación artística.

Aunque me referiré a algunos aspectos relativos a la DBAE trataré de analizar, en particular, los modelos curriculares desarrollados bajo su influencia que considero más significativos y que agrupo bajo la expresión orientaciones interdisciplinares en educación artística, con la intención de aglutinar aquellos modelos de educación artística que surgen de entender el

aprendizaje del arte -es decir, la manera en que se aprende el arte- como un acto interdisciplinar, o lo que es lo mismo, de considerar el aprendizaje artístico como un fenómeno cognitivo complejo.

Partiendo de la base, de que el desarrollo de la educación artística como un campo cada vez más sólido de conocimiento, hace necesario un esfuerzo por investigar y delimitar las capacidades implicadas en el aprendizaje de las artes, y al mismo tiempo, las capacidades implicadas en la aplicación de las mismas a contextos educativos concretos, detenerse a analizar modelos curriculares de este tipo se hace con la intención de contribuir a crear una amplia base de referencia donde poder apoyarse tanto, a la hora de afrontar los problemas relativos a la didáctica de este área de conocimiento y expresión, como para ayudar a los profesionales a tomar decisiones sobre el modelo de educación que deben y desean impartir.

Ahora bien, antes de pasar a analizar tales aportaciones, debería dejar claro como afirma Kemmis (1988) que ninguna propuesta es la única, ni siquiera la mejor, la variedad de perspectivas responde más bien a un modo de entender la educación.

## 1. La contribución de la DBAE

El término de Educación Artística como disciplina (DBAE) fue utilizado por primera vez por Dwaine Greer, en 1984. Sin embargo, las ideas fundamentales que configuran este concepto habían sido definidas con anterioridad por otros autores.

La definición de educación artística que hemos presentado no es nueva ... Desde hace más de 20 años se viene abogando por un cambio en la concepción del niño como un artista autodidacta... Yo simplemente he proporcionado un nombre a una manera de enseñar el arte: la llamo Educación Artística como disciplina. (Greer, 1984, p.212 )

Como especifica el propio Greer, su propuesta responde a una concepción contemporánea de la educación artística; y constituye, por tanto, una síntesis de los avances que han tenido lugar en este campo, durante la década de los 60 y en particular, a partir del Seminario de Penn State (1965), de la Universidad del estado de Pensilvania.

El concepto de Educación Artística como *disciplina* se deriva de considerar qué es el arte y qué puede aportar, por su propia naturaleza, al conocimiento y a la vida humana, para plantear su finalidad educativa, en función, precisamente, de tal reflexión.

Una disciplina, tal como la define Bruner (cit. por Efland, 1987), constituye un campo de conocimiento o de investigación. La Educación Artística como

Disciplina (DBAE) se caracteriza sobre todo por un aprendizaje centrado no sólo en los materiales y técnicas de producción artística -como ha sido característico- sino donde se incluye también las materias de historia del arte, crítica artística y estética.

En el núcleo de la DBAE, la estética, la producción artística, la crítica y la historia de arte, son dominios o campos interrelacionados que establecen las líneas de acción sobre la práctica y el conocimiento de arte. En efecto, si el objetivo final que persigue la DBAE es formar personas educadas en arte, *artísticamente cultas* (Marín, 1987, p. 56) no resulta extraño el proponer, como lo hace Barkan (cit. por Efland, 1987), que la estructura del curriculum de educación artística deba estar basada en los procesos que artistas, críticos e historiadores -profesionales del arte- acostumbran a utilizar en su trabajo.

Rush, Greer y Feinstein (1986) examinan el papel de cada una de estas materias en relación con el arte. Describen la estética como el área donde se contempla la naturaleza del arte y su papel en la experiencia humana. La crítica de arte, como la base de la descripción, interpretación y valoración de un trabajo de arte. La historia del arte como el área de estudio que permite comprender una obra dentro de su contexto cultural e histórico. Y la producción artística como aquella en la cual se investiga el significado del acto de creación artística y el resultado de tal esfuerzo.

Eisner (1987) destaca que estos cuatro dominios tienen su correspondencia en aquellas cosas importantes que las personas realizan en su relación con el arte: lo hacen, lo miran, lo sitúan en su contexto histórico-social y hacen juicios sobre su calidad. Así, la producción artística ayuda a comprender, a pensar inteligentemente sobre la creación de imágenes mentales. La crítica de arte desarrolla la habilidad de ver, no sólo de mirar, las cualidades del mundo visual. La historia del arte ayuda a conocer el tiempo y el lugar en que todos los trabajos de arte se realizan: no existen formas artísticas en el vacío. Finalmente, la estética proporciona las bases teóricas para juzgar la calidad de lo que uno ve y ayuda a comprender la variedad de criterios que pueden aplicarse a los trabajos de arte.

Los conceptos, principios y técnicas que se derivan de estas cuatro áreas de conocimiento definen no sólo el núcleo de la disciplina artística sino que determinan su aplicación a la enseñanza. Se constituye como objetivo educativo final el que los alumnos adquieran los conceptos y contenidos artísticos, los procedimientos y técnicas que utilizan los profesionales que se dedican al arte, siempre de un modo adecuado a su propio nivel de desarrollo.

La adquisición de este conjunto de conocimientos se obtiene a partir del estudio detallado de algunas obras de arte y a través de actividades específicamente diseñadas para desarrollar tal comprensión artística. De todas formas, el objetivo último que persigue la DBAE, no es que los niños adquieran una serie de conocimientos específicos, sino que va más allá. Hasta

construir una estructura de pensamiento, una forma de mirar, que se prolongue desde luego mucho más allá del período escolar y que capacite a las personas para comprender y apreciar los valores estéticos del arte y del mundo que les rodea.

## 2. Modelo curricular de Chapman

En opinión de Chapman (1978) un curriculum consiste básicamente en un documento escrito donde se recogen los fines o los objetivos educativos y los modos y medios necesarios para alcanzarlos:

No se intenta hacer una descripción pormenorizada de las actividades de clase, sino que más bien está diseñado para presentar una concepción general o filosofía de la educación artística, los fines del aprendizaje artístico y los contenidos que van a ser incluidos en el programa (p.117).

En esta misma obra, *Approaches to Art in Education*, afirma Chapman que la Educación Artística debería basarse en dos principios fundamentales:

*Primero*, ayudar a los alumnos a sentar las bases para un aprendizaje independiente del arte, es decir aprender a aprender sobre el arte y a través del arte (Chapman, 1978), a lo largo de toda su vida.

*Segundo*, desarrollar la comprensión de la relación de continuidad que existe entre sus propias experiencias e intentos expresivos y las obras de los artistas profesionales. Y sobre el valor social de las formas visuales.

La autora establece, además, un paralelismo entre los propósitos de la educación artística y las funciones más sobresalientes de la educación general. Realización personal, conocimiento del patrimonio artístico y aspectos sociales del arte, se perfilan como los tres grandes objetivos de la educación artística. En este sentido, los programas de arte han de contribuir a la realización personal del alumno, por medio de experiencias creativas de arte, centradas en su entorno. El descubrimiento del patrimonio artístico le conducirá a comprender el arte como una forma cultural significativa.

Finalmente, la concienciación del papel del arte en la sociedad se convierte en esencial, si esperamos de nuestros alumnos que sean capaces de emitir juicios y valoraciones estéticas sobre el medio ambiente que les rodea. En otras palabras, el encuentro del alumno con el arte debería estar lleno de significado personal, ser auténtico como arte y relevante para la vida.

Ahora bien, determinar aquellas categorías de contenidos consideradas básicas, hace necesario desarrollar una nueva estructura teórica que permita identificar los conceptos artísticos que deben ser tenidos en cuenta. En términos generales, Chapman (1985), describe el hecho artístico como un proceso de interacción, donde una persona entra en relación con un material,

objeto o suceso en un contexto determinado, tomando en tal interacción el papel de creador -proceso de creación-, receptor de arte -respuesta perceptiva-, o ambos.

Si el arte adquiere, para los alumnos, un significado pleno cuando lo experimentan desde la doble perspectiva: expresión y respuesta; si los objetivos educativos definidos son: la realización personal, la comprensión del patrimonio artístico y el conocimiento del papel del arte en la sociedad... entonces, estos deberían enfocarse teniendo en cuenta ambos modos de experiencia artística -expresión y respuesta- y sobre la base de los procesos humanos que participan en ellos.

Resulta fácil comprender que en el marco curricular propuesto los objetivos de la educación artística aparezcan organizados en torno a estas dos fases fundamentales: expresión y respuesta artística.

De este modo, generar ideas, elaborarlas y utilizar adecuadamente los materiales, en lo que se refiere al aspecto expresivo; y percibir, interpretar y juzgar formas artísticas, para el aspecto perceptivo, constituyen los elementos sobre los que se articula el mencionado marco curricular. Los objetivos y propósitos se han establecido de forma paralela -con base en esta doble perspectiva- y con el fin de resaltar la continuidad entre el trabajo de la experimentación artística del niño y el trabajo de los profesionales del arte.

A partir del marco curricular hasta aquí expuesto, Chapman (1985) propone una estructura de curriculum cuyos objetivos generales se expresan en tres campos profundamente interrelacionados:

- Crear arte
- Mirar el arte
- Vivir con el arte

**Crear arte:** los alumnos aprenden a crear arte; pero además aprenden cómo y por qué otras personas crean arte. Se insiste sobre todo en: a) las fuentes de inspiración artística, b) los modos en que se desarrollan las ideas básicas para la expresión de la forma visual y c) el uso de procesos y materiales artísticos.

**Mirar el arte:** Los alumnos aprenden a responder a las obras de arte; y aprenden también cómo y por qué otras personas responden y analizan las obras de arte. Se insiste sobre todo en: a) percibir y describir las características de las obras de arte y de las formas visuales del entorno, b) interpretar las cualidades visuales y c) juzgar el significado del arte.

**Vivir con el arte:** los alumnos aprenden el papel del arte en la vida cotidiana; y aprenden también cómo y por qué la gente busca el arte y lo incorpora a sus vidas. Se insiste sobre todo en: a) las concepciones de la belleza y del arte, b) las funciones del arte, tanto en la nuestra como en otras culturas y c) vocaciones y aficiones en arte.

En su obra *Approaches to Art in Education* (1978), Chapman realiza un análisis detallado de aquellos contenidos conceptuales que deberían ser

tenidos en cuenta en cualquier modelo de currículum, aunque esta relación se presenta de un modo general, la autora insiste en la necesidad de tener en cuenta el desarrollo de los alumnos de cada uno de los niveles.

Por lo que se refiere al aspecto expresivo -que coincide básicamente con el Crear arte, los contenidos a tener en cuenta, son:

- a). Fuentes de inspiración artística:
  - aprender a generar ideas para la expresión personal
  - conocer como los artistas generan ideas para su obra
  - comprender como se originan las formas de arte en la sociedad
- b). Cualidades visuales y expresión (aspecto expresivo)
  - aprender a perfeccionar y modificar la idea inicial para la expresión visual
  - aprender cómo los artistas utilizan instrumentos y material
  - aprender cómo los grupos culturales utilizan las cualidades visuales para expresar sus convicciones y creencias
- c) El uso de procesos y materiales artísticos
  - Aprender a utilizar los materiales artísticos de un modo expresivo.
  - Aprender como los artistas utilizan instrumentos y materiales.
  - Aprender como los grupos culturales utilizan los materiales, técnicas e instrumentos artísticos para expresar valores sociales.

En cuanto a la respuesta a las formas visuales, que básicamente coincide con el estadio de *Mirar arte*, Chapman (1974) diferencia tres categorías de contenidos a tener en cuenta; aquellos que se refieren a:

- a). Percibir y describir las características de las obras de arte y de las formas visuales del entorno
  - Análisis perceptivo
  - Aprender a percibir cualidades sensoriales
  - Aprender cómo las personas perciben las formas visuales de su entorno
- b). Respuesta a las formas visuales: técnicas de interpretación
  - Aprender a interpretar el significado de sus propias percepciones
  - Aprender cómo los profesionales interpretan el arte
  - Aprender cómo las personas interpretan las formas visuales como expresiones sociales
- c). Análisis crítico
  - Aprender a juzgar el significado de la percepción
  - Aprender como los profesionales analizan y valoran las obras de arte
  - Aprender cómo se pueden hacer juicios sobre las formas visuales en la sociedad

*Vivir con el arte*: Chapman (1978), incluye además, en su marco curricular, aquellos métodos de estudio que considera fundamentales para llegar a comprender los conceptos más importantes del arte occidental y de otras civilizaciones y culturas distintas a la nuestra. Así, para cada uno de los

objetivos expresados se determina una serie de métodos de trabajo que ayudarán al desarrollo y comprensión de su contenido conceptual. Algunos exigen control, precisión y pensamiento analítico; otros, en cambio, fluidez, flexibilidad, pensamiento especulativo e imaginación. Unos están centrados en ideas y significados, otros sobre objetos concretos y acciones prácticas. En un programa que comprenda desde infantil a primaria, los alumnos deberían tener la oportunidad de trabajar con cada uno de estos métodos, aplicándolos a los tres objetivos que se definen como fundamentales para la educación artística.

En cada nivel los alumnos deberían tener la oportunidad de desarrollar sus intereses y preferencias, pero a la vez, ser motivados para ampliar sus conocimientos más allá de lo cotidiano y sencillo.

Desde luego, este amplio marco de referencia no significa, ni ha sido pensado, para que el profesor y sus alumnos presten atención a todo, en todo momento. Al contrario, representa la posibilidad de que los alumnos puedan elegir opciones que despierten su curiosidad e interés, sin perder de vista el plan de curriculum inicial, y sin que la efectividad educativa sea, en ningún momento sacrificada.

### 3. El Proyecto Kettering

El proyecto Kettering se inicia en septiembre de 1968 gracias a la colaboración de la Fundación Charles Kettering bajo la dirección de Elliot W. Eisner (1979).

Su finalidad principal se centró en la elaboración de un curriculum de Educación Artística, para la Educación Primaria, así como en crear recursos visuales y escritos para ayudar a los profesores de primaria (generalistas) a mejorar la calidad de la educación artística que se impartía.

A causa de su falta de formación en Educación Artística, me interesé en desarrollar recursos visuales y escritos que los profesores de Educación Primaria pudiesen utilizar para mejorar la calidad de las clases que debían impartir. (Eisner, 1979, p. 136)

Efland (1987) destacó seis supuestos básicos sobre los que descansa la base del proyecto:

*Primero*, la contribución más importante que el arte puede hacer a la educación general es aquella relacionada con sus cualidades intrínsecas, que sólo el arte puede aportar.

*Segundo*, el aprendizaje artístico es una actividad compleja, que no es consecuencia automática de la maduración.

*Tercero*, el curriculum artístico debe ir más allá de las actividades tradicionales de producción, para incluir la crítica y la historia.

*Cuarto*, un curriculum correctamente elaborado no es suficiente para garantizar una buena educación artística, es necesario elaborar materiales visuales para apoyar esta tarea.

*Quinto*, el aprendizaje artístico puede y debe ser evaluado.

*Sexto*, para ayudar a los profesores es necesario usar un curriculum ordenado secuencialmente.

El propio Eisner (1979) al referirse al proyecto, señala cuatro características fundamentales:

*Primera*, el curriculum de Educación Artística no puede basarse únicamente en actividades de producción; los aspectos productivo, crítico y de historia del arte, han de ser tenidos en cuenta. El primero ayuda a los alumnos a adquirir la destreza y el nivel de conocimiento necesario para realizar actividades expresivas, es decir, para ser capaz de convertir algo inmaterial (ideas, sentimientos, fantasías...) en algo material (pintura, escultura, collage...). El segundo, desarrolla la capacidad de ver, de apreciar formas visuales, primero y experiencias estéticas, después. El tercero, para comprender que el arte se crea en un contexto cultural e histórico que le influye, pero sobre el que él mismo influye también.

*Segunda*, la necesidad de insistir en el carácter secuencial del curriculum; de lo contrario, los programas de arte podrían convertirse en una colección de actividades inconexas, tan breves y tan variadas -en cuanto a proyectos y materiales- que hacen imposible cualquier tipo de aprendizaje.

*Tercera*, la necesidad de preparar los materiales escritos y visuales directamente relacionados con las tareas y objetivos expuestos en el curriculum propuesto.

*Cuarta*, atención al desarrollo de los instrumentos o procedimientos de evaluación para cada una de las unidades o lecciones diseñadas.

Ahora bien, como señala Eisner, el grado de aprendizaje artístico alcanzado no está únicamente relacionado con las producciones de los niños, sino también, con la profundidad, sensibilidad e importancia de sus comentarios sobre trabajos de arte y aún más, con los aspectos del entorno en el que viven.

El proyecto se elaboró durante dos años, el equipo que lo realizó estaba integrado por el propio Eisner, como director, y ocho colaboradores, estudiantes de tercer ciclo: cinco de educación artística y dos de curriculum general. A este grupo se unió más tarde un estudiante de diseño de productos, encargado de realizar y diseñar los materiales visuales.

El proyecto Kettering se desarrolló en dos fases (Eisner, 1979). Durante la primera se trató de:

1. Conceptualizar el formato o estructura para diseñar las lecciones y los materiales necesarios.
2. Escribir las lecciones y valorarlas
3. Diseñar los materiales visuales para acompañar los materiales escritos.
4. Determinar los centros donde se va a iniciar la investigación de campo.
5. Revisar los materiales tanto visuales como escritos.

La segunda fase se dedicó a la puesta en práctica y evaluación de las *lecciones* y materiales propuestos.

En resumen, el equipo del proyecto elaboró un libro de dos volúmenes, el primero, contenía lecciones de crítica e historia, el segundo de producción. Además, se seleccionó o produjo más de 1.500 piezas de material de instrucción, que incluía: reproducciones artísticas a pequeña o gran escala, imágenes plastificadas, transparencias y diapositivas. Estos materiales integran el conjunto que se ha denominado cajas Kettering. Su finalidad es proporcionar los recursos necesarios en cada momento de la lección; por ejemplo:

cuando explicamos a los niños que una línea puede crear la sensación de movimiento, el profesor muestra varias reproducciones que ilustran distintos grados de movimiento desde una gran movilidad a una cierta estabilidad (Eisner, cit. por Efland, 1987, p.79).

Como afirma Efland (1987), estos materiales han sido utilizados en algunos centros de la Bahía de San Francisco. En 1987, el estado de Hawaii utilizaba de forma institucional estos materiales como base de las enseñanzas artísticas. Quizá este sea el único ejemplo de un currículum artístico adoptado en su conjunto por un estado, respaldado además con los recursos humanos y materiales necesarios para ayudar a los profesores que lo imparten.

Entendiendo por currículum, como señala Eisner (1972) una secuencia de actividades diseñada intencionadamente para proporcionar experiencias y aprendizajes de carácter educativo, los conceptos fundamentales sobre los que se asienta el modelo propuesto son:

- actividades de aprendizaje
- objetivos educativos
- continuidad y secuencia

El término actividad de aprendizaje implica que el currículum va a comprometer al alumno en algún tipo de acción, teniendo presente que toda actividad implica un contenido. Actividad es el vehículo que conduce el proceso educativo hacia adelante. (Eisner, 1972, p. 162).

En este sentido, las actividades de aprendizaje deberían poseer una serie de condiciones:

1. Constituir actividades relevantes y significativas para el aprendizaje artístico.

2. Atender explícitamente a la secuencia y a la continuidad.
3. Determinar el nivel de complejidad de acuerdo con la capacidad de los alumnos.
4. Formularse de acuerdo con los intereses de los alumnos.
5. Determinar su posibilidad de generalización, es decir, su posibilidad de aplicación desde el ámbito escolar a otras esferas de la vida del alumno.
6. Comprobar su validez para desarrollar las técnicas y conceptos que se esperan adquirir.

En el campo de la educación artística, el intento de formular objetivos educativos ha sido especialmente significativo; ya que ha sido ésta, un área donde el curriculum se ha considerado de un modo arbitrario y asistemático. Esto no quiere decir, sin embargo, que todo objetivo formulado resulte válido. Como destaca Eisner (1972), enunciados como el objetivo de la educación artística es ayudar a cada niño a desarrollar su potencial artístico son lo suficientemente vagos y generales como para carecer de sentido.

En su intento por sistematizar un modelo de curriculum, el Kettering Project incluye dos tipos de objetivos:

- a. Objetivos instructivos, que describen el modo en que los alumnos deben actuar y las capacidades que deben alcanzar al terminar dicho curriculum; y proporcionan a los profesores datos que les permiten revisar la efectividad de la unidad de aprendizaje y del curriculum, en general.
- b. Objetivos expresivos: que más que limitarse a comportamientos o resultados de carácter observable, se centran en la descripción de la experiencia o cuestión sobre la que el alumno va a trabajar.

La razón para esta diferenciación surge de la necesidad de complementar el concepto de objetivo instructivo, cuyas limitaciones se hacen especialmente patentes en el campo del aprendizaje artístico. Eisner (1985) resume estas limitaciones en cuatro:

Primero, no siempre es posible predecir con exactitud los resultados educativos.

Segundo, en áreas donde se espera respuestas creativas o innovadoras, no es posible especificar la conducta u operación que el alumno va a desarrollar.

Tercero, se ha confundido el uso de los objetivos considerándolos como un instrumento de medida, cuando en algunas áreas sólo se pueden utilizar como criterio para establecer un juicio.

Cuarto, el procedimiento de identificar los objetivos antes de seleccionar las actividades, es lógicamente defendible, pero, psicológicamente hablando, no es necesariamente el medio más eficaz de proceder.

Por esta razón, el curriculum que propone el Kettering Project posee un ritmo que fluctúa de lo instructivo a lo expresivo y viceversa: lo instructivo ayuda al alumno a adquirir un conjunto de habilidades que hace posible el

aspecto expresivo, lo expresivo estimula a ampliar y analizar ideas, imágenes y sentimientos gracias a las habilidades adquiridas.

El uso de objetivos expresivos e instructivos y su complemento en actividades expresivas e instructivas, está relacionado con otros dos conceptos fundamentales del modelo de curriculum propuesto: continuidad y secuencia. Ambos términos responden a la necesidad de proporcionar las oportunidades adecuadas y necesarias para alcanzar un aprendizaje artístico, es decir, a la necesidad de orientar la acción para que no ocurra de una forma improvisada ni rutinaria.

Por continuidad se entiende la selección y organización de las actividades del curriculum que hacen posible a los estudiantes utilizar, en cada una de las actividades, las destrezas adquiridas en las anteriores; por secuencia, la organización de las actividades del curriculum que se van haciendo progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan.

En resumen, un curriculum de arte consistiría en un programa de actividades instructivas diseñadas para desarrollar destrezas específicas. En el se incluirían también, actividades expresivas que estimularan al niño a emplear las destrezas adquiridas con fines expresivos e imaginativos. Estos dos tipos de actividades y objetivos constituirían el ritmo del curriculum. Además las actividades serían seleccionadas teniendo en cuenta su continuidad y su secuencia.

#### 4. Arts Propel

El enfoque curricular denominado Arts Propel, surge en 1985 como un acuerdo de colaboración entre los participantes en el Proyecto Zero, el Educational Testing Service y colegios públicos de Pittsburgh, con la financiación de la Fundación Rockefeller.

El objetivo consistía en elaborar y diseñar una serie de instrumentos de evaluación que aportasen datos a la investigación sobre el proceso de desarrollo del aprendizaje artístico, centrando especialmente su atención en los últimos cursos de la educación elemental y en la educación superior.

La denominación de Arts Propel encierra, en sí misma, la claves de la concepción de la educación artística que este proyecto propone. Así, las siglas de **PROPEL**, representan las tres capacidades artísticas consideradas como fundamentales: **PRO**ducción, **Per**cepción, **Ex**amen y reflexión; mientras que la «**L**» final pone el acento en el interés del proyecto por el aprendizaje (Learning).

Gardner (1989) señala que, aunque muchas de las características son comunes a otras iniciativas desarrolladas, Arts Propel aporta, por su origen intelectual, un modo concreto de conciliar dos aspectos clásicamente divergentes: la teoría y la práctica. Por eso, en palabras de este autor,

ejemplifica el paso del análisis filosófico y de la experimentación psicológica a aplicaciones concretas dentro del propio contexto educativo (p. 169).

Los orígenes de Arts Propel se remontan al Proyecto Zero. Creado en 1967 por el filósofo Nelson Goodman, se denominó de este modo, para dar a entender que nada se sabía sobre el tema central en el que, este equipo de la Universidad de Harvard, trabajó: la naturaleza del pensamiento artístico.

En la década de los 80 las investigaciones basadas en estos aspectos continúan, el proyecto inicia un importante cambio de perspectiva y así, simultáneamente a la investigación psicológica, comienzan a desarrollarse estudios que se esfuerzan por aplicar los análisis y resultados de las investigaciones a programas concretos en centros de todos los niveles educativos, desde preescolar a la universidad. De hecho, Arts Propel es una consecuencia directa de este nuevo interés por lo educativo. En este sentido, ejemplifica el paso del análisis filosófico y de la investigación psicológica a la práctica educativa.

Gardner (1989) destaca la importancia que el enfoque cognitivo del Proyecto Zero ha tenido, y tiene, para la Educación Artística y añade aquellos puntos fundamentales que, desde su punto de vista, lo vinculan y, a la vez, lo hacen diferente de otros desarrollos contemporáneos, pero que, en cualquier caso, han contribuido al desarrollo de Arts Propel.

Primero, las actividades productivas deben constituir el eje fundamental de cualquier curriculum de arte especialmente pensado para los primeros niveles -menos de 10 años- educativos. El niño aprende mejor cuando se relaciona de manera directa, activa, con el tema de estudio; este es, sin duda, un importante legado de la época progresista que debe ser tenido en cuenta.

Segundo, las actividades perceptivas, históricas, o cualquier otra que tenga que ver con el arte, deben estar estrechamente relacionadas con las propias producciones del niño y siempre que sea posible, surgir de ellas mismas.

Tercero, los currícula artísticos deberían ser puestos en práctica por profesores u otras personas con un profundo conocimiento de un medio artístico. Pero no sólo un conocimiento teórico, sino con un conocimiento práctico, conocedor del lenguaje y capaz de pensar - expresar en ese medio artístico. Es decir, un profesor de música debe ser capaz de pensar musicalmente y no sólo enseñar la música por la vía del lenguaje o de la lógica.

Cuarto, siempre que sea posible, el aprendizaje artístico debería organizarse en torno a proyectos significativos, que tengan lugar durante períodos de tiempo lo bastante amplios para tener la oportunidad de realizar una tarea de elaboración, reflexión y discusión.

Quinto, en la mayoría de las áreas artísticas, no es útil planificar un curriculum secuencial. Por el contrario, sería conveniente que el curriculum estuviese basado en el aspecto espiral característico de cualquier proceso de

aprendizaje y creación artística, donde los conceptos, problemas y términos, se desarrollan de un modo cada vez más complejo.

Sexto, la evaluación del aprendizaje es decisiva en la Educación Artística. Sin embargo, los criterios de evaluación deben respetar las capacidades que participan en tales actividades. Por ejemplo, la habilidad musical tiene que medirse utilizando criterios de evaluación estrictamente musicales, y no instrumentos propios de la lógica o el lenguaje.

Séptimo, el aprendizaje artístico no implica únicamente el dominio de un conjunto de técnicas o conceptos. El arte posee, también, un importante componente expresivo, en el que el alumno se enfrenta tanto a sus propios sentimientos como a los de otras personas. El alumno necesita medios educativos que le permitan la reflexión personal y el análisis de este aspecto.

Octavo, aunque, en general, se debe evitar emitir, de forma directa, preferencias y valoraciones artísticas ante los alumnos, sin embargo, es importante que comprendan que el arte está lleno de este tipo de cuestiones, que son de interés para todo profesional del arte.

Noveno, la Educación Artística es demasiado importante para dejarla en manos de un solo grupo, aunque este sea el de los llamados educadores artísticos. Al contrario, la Educación Artística tiene que ser una tarea conjunta que comprometa a artistas, profesores, administradores, investigadores y a los propios alumnos.

Pero, ¿de qué modo se articula, el modelo curricular que este proyecto propone?. En primer lugar, se decidió trabajar sobre tres formas concretas de arte -música, arte visual y escritura creativa- atendiendo a tres clases de aptitudes:

- **producción:** componer o ejecutar música, pintar o dibujar, escribir un poema, crear un diálogo...;
- **percepción:** efectuar distinciones o selecciones dentro de una forma de arte, pensar artísticamente;
- **reflexión:** examinar las propias percepciones y producciones, o las de otras personas, y tratar de comprender los objetivos, métodos, dificultades y efectos conseguidos.

Para cada una de estas aptitudes se elaboraron una serie de ejercicios agrupados en lo que se denominó proyecto de área: domain project.. Cada uno de estos conjuntos de ejercicios van acompañados de una serie de instrumentos de evaluación diseñados especialmente a ese fin.

Además de los proyectos de área, se introduce un segundo instrumento educativo: la carpeta de trabajo, denominada process-folio. La finalidad de tales carpetas es que los alumnos incluyan sus trabajos terminados, pero que añadan además, los bocetos y borradores iniciales, los desarrollos intermedios, las anotaciones y críticas a cada uno de ellos, y finalmente, aquellas obras de arte más directamente relacionadas con el trabajo que se está realizando.

La introducción de un elemento educativo de tales características manifiesta que, el interés del modelo curricular que se propone, se centra especialmente en el proceso artístico y no en el resultado o trabajo artístico como ha venido siendo habitual en los modos, más generalizados, de enseñanza artística.

Como señala Gardner (1989), la incorporación de tales elementos añade dificultades al proceso de evaluación, ahora bien, en la medida en que se centra en la idea de proceso artístico puede y debe aportar datos interesantes de difícil tratamiento, pero profundamente enraizadas en el hecho artístico. Así: la capacidad de pensar artísticamente, la sensibilidad del alumno hacia los elementos estéticos o la capacidad para expresar significados de un modo personal y a la vez universal.

Probablemente, este intento por analizar -para incidir después- sobre el aprendizaje artístico pueda ser considerado como la mayor aportación de este modelo, que por lo demás utiliza más bien una perspectiva teórica aplicada que un punto de vista de práctica educativa.

Como señala Gardner (1994) aunque el proyecto fue ideado en origen como un medio para valorar el desarrollo y aprendizaje artístico en los ámbitos escolares, llegó en su propia evolución a la conclusión de que el uso de instrumentos de evaluación estandarizados y descontextualizados carecen de justificación en arte. Desde esta perspectiva, Gardner propone un modelo de evaluación como un proceso de reflexión natural que se origina en el transcurso del propio aprendizaje:

... identificamos las cuestiones en las que los alumnos y los profesores pueden reflexionar sobre cuáles son los objetivos, aquello que se ha cumplido, y dónde los esfuerzos han estado mal enfocados o han sido inadecuados y en qué direcciones resulta más prometedor enfocarlos para un desarrollo futuro. Hemos intentado, en la medida de lo posible, preservar esa clase de reflexión natural y conversación informal que se produce en el transcurso de cualquier aprendizaje práctico legítimo (p. 85).

## **5. Propuesta curricular del Getty Center**

El concepto de Educación Artística que se desarrolla a partir de la corriente de DBAE, alguna de cuyas aportaciones fundamentales hemos intentado resumir, proyecta sobre la práctica educativa repercusiones lo bastante importantes para definir esta aportación como un cambio paradigmático, una reconceptualización del modo en que se debe enseñar y aprender el arte.

Si los aspectos relativos al conocimiento constituyen un elemento muy significativo dentro de DBAE, lo mismo sucede con aquel que sostiene que la Educación Artística debería ocupar un papel esencial -y no anecdótico, como

hasta ahora- en la educación general. A este razonamiento responde la propuesta de Greer (1987) de configurar planes de estudio organizados y escritos, como base de una educación sistemática secuenciada y continua a lo largo de los distintos niveles educativos.

En este sentido, cualquier plan de estudios basado en la DBAE se fundamenta en un profundo conocimiento del arte como fenómeno histórico-cultural y del hecho artístico en particular. Así como, en los modos de pensamiento, comprensión y expresión característicos de las disciplinas artísticas.

Para seleccionar, ordenar y secuenciar los conceptos, actividades y habilidades que han de ser tenidas en cuenta y desarrolladas; tales planes de estudio deben reunir una serie de características en cuanto a los objetivos, en cuanto a las materias estudiadas y en cuanto a las actividades.

Por lo que se refiere a los objetivos, este plan de estudios debe considerar tres principales:

- a. Hace énfasis en el arte,
- b. en las habilidades necesarias para practicarlo y
- c. se presenta de una manera programada.

Las materias que deben componer un plan de estudio son: estética, producción artística, crítica e historia del arte. De hecho, esta perspectiva interdisciplinar del arte constituye una de las aportaciones fundamentales de la DBAE.

Como sugiere Kleinbauer (Greer, 1987) las cuatro disciplinas son significativas y deben estar interrelacionadas. Cada una de ellas aporta una perspectiva diferente -y necesaria- a la educación artística. Así, la historia del arte es considerada responsable de la formación humanística de los alumnos; la producción con un papel muy importante en el desarrollo de las facultades imaginativas y creativas; la crítica artística centrada en la formación de las facultades de análisis relacionadas con el arte y la estética como esencial en el desarrollo de una visión filosófica -amplia- del arte.

Finalmente, las actividades y habilidades incluídas en el plan de estudios, deben aportar los contenidos, conceptos y destrezas que son empleados como instrumento por los profesionales y expertos en disciplinas artísticas. Tales actividades poseen un carácter diferente a otras propuestas, en la medida en que se centran en desarrollar los conocimientos artísticos, desde una forma espontánea o autodidacta a una más elaborada o instruída, es decir, hacia la consecución de alumnos educados artísticamente.

Un último aspecto merece ser considerado: asumido el carácter secuencial, sistemático y progresivo, un nuevo avance se produce en educación artística cuando se reconocen campos de conocimiento -contenidos- y modos de indagación -procedimientos- propios de las disciplinas artísticas (King y Brownel, 1966). En un método de DBAE un trabajo artístico es considerado como resultado de la síntesis entre un proceso de investigación y un contenido curricular particular (Thurber, 1989).

Thurber (1989) propone un modelo de estructura de currículum centrado en los conceptos básicos de DBAE e interpretando gráficamente la relación entre las disciplinas de historia de arte, producción artística, estética y crítica

Los conceptos clave de tal estructura emanan directamente de los principios de DBAE; los contenidos y los modos de investigación de las cuatro disciplinas artísticas actúan gráficamente como espejos que se reflejan tanto en el trabajo artístico como entre sí. La razón de una disposición como esta, radica en destacar el papel de los cuatro componentes fundamentales, independientes y esenciales, pero a la vez profundamente interrelacionados entre sí y en el aprendizaje artístico.

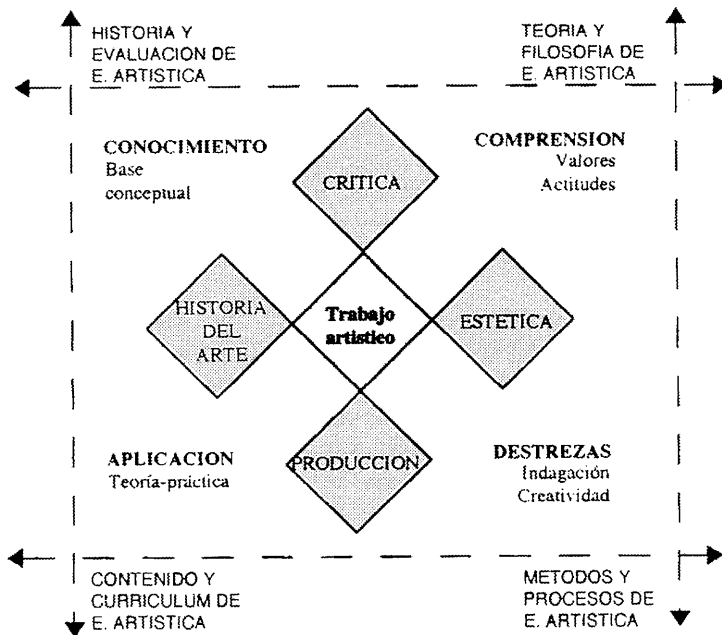


Fig 1. Estructura del currículum (Thurber, 1989, p. 95)

La situación de las disciplinas alrededor del trabajo de arte significa que cualquier estudio o proceso de indagación puede iniciarse por cualquiera de las cuatro disciplinas. Ahora bien, como destaca la autora (Thurber, 1989), la esencia -y la riqueza- de un proceso de educación artística se produce cuando se incluyen reflejos de cada uno de los cuatro componentes. De este modo, la representación gráfica del modelo recoge la relación entre las disciplinas y la relación de las mismas con la educación artística.

Saliéndose un poco del campo propio del contenido, encontramos cuatro aspectos del aprendizaje a tener en cuenta: conocimiento, es decir, aquellos conceptos básicos de cada disciplina; comprensión, donde se incorporan valores y actitudes artísticas; destrezas, que se refiere a los modos de investigación necesarios ; y finalmente, aplicación, que se refiere a la necesidad de una traslación de las aportaciones de la investigación teórica a la práctica educativa.

El cuadrado formado por la línea de puntos que rodea las cuatro disciplinas simboliza la educación artística. De este modo, se convierte en el hilo conductor del contenido y la estructura de las disciplinas así como de su aplicación en clase o en cualquier otra situación educativa. Y a la vez, en la energía del sistema, aquella que suministra las experiencias de investigación y estudio. Cuatro son los aspectos a considerar en esta parte de la estructura: filosofía de la educación artística, se ocupa de hacer reflexionar a los alumnos sobre su concepción de la enseñanza, de los niños y de la enseñanza del arte a los niños; métodos de la educación artística, se dirige a considerar cuestiones de organización de clase, estrategias motivadoras y capacidades de producción artística; contenido y curriculum de educación artística, que correspondería al área donde el alumno debería hacerse preguntas como ¿qué es lo que enseño?, ¿a quién?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿cuándo?... Finalmente, el área de historia de la educación artística y su evaluación, dirige al alumno a considerar las aportaciones que se han hecho en el pasado a la educación artística y a cuál puede ser la mejor manera de evaluar el aprendizaje artístico.

El modelo de Thurber incorpora al marco curricular un nuevo elemento a tener en cuenta: la educación artística como objeto de estudio en si mismo. Tal aportación expresa la preocupación de la autora y de la investigación en DBAE, por la formación del profesorado. De hecho, tal estructura surgió a partir de la propuesta del Getty Center en 1987, para debatir la cuestión de cómo organizar un curso de formación inicial en DBAE.

Combinando la comprensión de las cuatro disciplinas con estrategias concretas de acción, se pretendía proporcionar a los educadores -generalistas o especialistas en arte- los instrumentos necesarios para poner el práctica la propuesta de DBAE. De ahí, que el modelo determinó, la secuencia necesaria para ayudar al práctico de educación a asociar los conceptos de disciplina con la práctica educativa

Aunque como señala Rush (1987), el curriculum perfecto de arte esté por aparecer, la DBAE significa un cambio fundamental de dirección para la educación artística, pues: primero, define un objetivo fundamental -educar a las personas artísticamente. Segundo, propone un modo sistemático de aprender los conceptos visuales necesarios para expresar y comprender ideas, en un sentido estético y artístico. Y tercero, los alumnos que participan de este modo de aprender y de enseñar alcanzan un mayor conocimiento y un

modo de expresión artístico más elaborado que aquellos que no reciben este tipo de enseñanza. Para comenzar a diseñar un modelo de cambio, parece un mérito suficiente y una referencia necesaria.

## Bibliografía

- Chapman, L. (1978): *Approaches to Art in Education*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Chapman, L.H. (1985): «Curriculum Development as Process and Product». en: *Studies in Art Education*, 26 (4), pp. 206-211.
- Efland, A. (1987): «Curriculum Antecedents of Discipline-Based Art Education», *Journal of Aesthetic Education*, 21( 2), pp. 57-93.
- Eisner, E. (1972): *Education artistic vision*, Nueva York, MacMillan Publishing Company.
- Eisner, E. (1979): *The educational imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*, New York, MacMillan Publishing Co., Inc.
- Eisner, E. (1987): «Structure and Magic in Discipline-Based Art Education», *Journal of Art & Design Education*, 7 (2), pp. 185-196.
- Gardner, H. (1989): «Zero-Based Arts Education: An Introduction to Arts Propel». *Studies in Art Education*. Núm. 30 (2), pp. 71-83.
- Gardner, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Greer, W. D. (1984): «Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a subject of study», *Studies of Art Education*, 25 (4), pp. 212-218. Traducción al castellano en: *Revista de Arte y Educación*, Núm. 1, Junio, pp. 115-128.
- Greer, D. W. (1987): «A Structure of Discipline Concepts for DBAE», *Studies in Art Education*, 28 (4), pp. 227-233.
- Kemmis, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- King, A. y Brownell, J. (1966): *The Curriculum and the disciplines of knowledge*, New York, John Wiley and Sons.
- Marín Viadel, R. (1987): «Un nuevo modelo curricular para la década de los 90. La Educación artística como Disciplina». *Icónica*, 12, pp. 55-64.
- Rush, J. C. (1987): «Interlocking Images: the conceptual Core of a Discipline-based Art Lesson», *Studies in Art Education*, 289 (4), pp. 206-220.
- Rush, J.C., Greer, W.D. y Feinstein, H. (1986): «The Getty Institute: Putting educational theory into practice», *Journal of Aesthetic Education*, 20 (1), pp. 85-95.
- Thurber, F. E. (1989): *Linking the disciplines in Art Education: a Study of a pilot course in DBAE methods for preservice classroom teachers*, U.M.I., Dissertation Services, USA.