

# Reflexiones sobre las artes visuales en la educación

Por Luis Miguel VILLAR ANGULO (\*)

## REFLEXIONES SOBRE LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACION

En esta exposición intentaremos desarrollar algunos conceptos que pertenecen al ámbito de la didáctica especial de las artes visuales.

Los conceptos serán de variada naturaleza. Unos harán referencia específica al currículum, otros considerarán la formación del profesorado y la investigación, y otras ideas, por último, sugerirán alternativas que podrían contribuir a dar un mayor énfasis al estudio de la educación artística.

Siguiendo, pues, una ordenación un tanto lógica y a su vez arbitraria de necesidades detectadas en el panorama actual de la educación artística, nuestras reflexiones se centrarán en los siguientes tópicos: ¿Cómo se entiende el currículum de arte en los niveles educativos de EGB y BUP? Es decir, qué fines, objetivos, contenidos, bases lógicas y psicológicas de aprendizaje y recursos didácticos están implícitos en las recomendaciones y cuestionarios oficiales, y qué alternativas de mejora pueden ser viables.

La observación enfocada en algunos puntos críticos nos obligará a citar teorías que educadores autorizados han llegado a demostrar y en cuyos resultados se apoya una didáctica de las artes visuales actualizada.

Otro tópico que pretendemos destacar se podía formular de la siguiente manera, ¿cuáles serían las metas de una formación del profesorado de educación artística que se basase en *competencias docentes*? Es decir, qué criterios habría que considerar para hablar de una formación de profesores de arte, y no sólo de profesionales del arte.

Para resumir estas consideraciones, centraremos la exposición en el anverso y reverso del proceso educativo. De una parte, el alumno y las características de un currículum que lo desarrolle armónicamente, y de otra, la enseñanza ejercida por el profesor.

Una de las preguntas que los teóricos de la educación artística han tenido en la mente a la hora de justificar su enseñanza ha sido la de considerar hasta qué punto con o sin el arte se puede favorecer el desarrollo integral del educando. Insistir ahora en aspectos relativos a la filosofía de la educación artística nos obligaría a replantear la validez y actualidad de las teorías de Viktor Lowenfeld (1), John Dewey (2), Suzanne Langer (3), Morris Weitz (4), Sir Herbert Read (5), June McFee (6), entre otros, que han justificado las razones de inclusión del arte en la educación.

Este no es el momento de examinar si las argu-

mentaciones de los pensadores *contextualistas* —o esos filósofos que abogan por la introducción del arte en la educación según el contexto espacio-temporal en el que vive el alumno—, son más válidas y correctas que las justificaciones propuestas por los teóricos *esencialistas*, que ven en el arte propiedades intrínsecas que dan razón por sí mismas de la necesidad de integrar el arte en cualquier plan de estudios educativo.

La educación artística en nuestro currículum se ve sometida a cambios de orientación según la política educativa del país, y ello nos permite inferir que la justificación contextualista es el criterio que prueba convincentemente al arte en nuestra educación. En virtud de razones contextualistas es como se puede interpretar que algunas características del diseño de un currículum como la continuidad lógica y psicológica de los contenidos y experiencias de aprendizaje en el Bachillerato no hayan sido organizadas adecuadamente.

Es más, las modificaciones del plan de estudios habidas en los años 1975 y 1976 nos hacen suponer que los cambios se debieron a las presiones de grupos sociales y de académicos ilustres en los altos funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia (7). En la voluntad de los programadores se concedía al arte un relativo peso específico dentro de la educación formal. Frente a estos supuestos contextualistas, la visión de los esencialistas —no nos olvidemos de *Read* y sus tesis desarrolladas

(\*) Licenciado en Pedagogía.

(1) Cfr. LOWENFELD, Viktor y W. Lambert Brittain. *Desarrollo de la capacidad creadora*, B. Aires, Ed. Kapelusz, 5.ª edición, 1970.

(2) Cfr. DEWEY, John: *Art as experience*, N. York, Capricorn Books, 1958.

(3) Cfr. LANGER, Suzanne: *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, N. York, the New American Library, 1951.

(4) Cfr. WEITZ, Morris: «The Nature of art», en EISNER, Elliot and David W. Ecker: *Readings in Art Education*, Lexington (Mass.), Xerox College Publishing, 1966.

(5) Cfr. READ, Herbert: *Educación por el arte*, B. Aires, Ed. Paidós, 4.ª edición, 1969.

(6) Cfr. MCFEE, June: *Preparation for art*, Belmont, Calif., Wadsworth, 1961.

(7) El Decreto 160/1975, de 23 de enero aprobaba el Plan de Estudios de Bachillerato (*B.O.E.* de 13 de febrero) y excluía la asignatura de Historia del Arte del currículum. Por el Real Decreto 2.214/1976, de 10 de septiembre (*B.O.E.* de 22 de septiembre) se modificaron, entre otros, el art. 5.º 1 del Decreto 160/1975, incluyendo la asignatura «Historia de las Civilizaciones y del Arte», dentro de las Areas Social y Antropológica.

en *Educación por el Arte*— es hacer referencia a los débitos que la educación tiene con el arte.

No consideramos, de igual manera, aspectos axiológicos del currículum, porque supondría hacer inferencias que irían más allá de las premisas de este artículo, sin que por ello disminuya la relevancia que la sociedad y la cultura poseen en la toma de decisiones educativas.

La educación artística de un niño se tiene que considerar como un proceso que evoluciona a tenor de las exigencias que el alumno y el arte dictan. El plan de estudios de los primeros niveles educativos debe contribuir a que el estudiante interiorice aprendizajes relevantes y acordes con su maduración. Las actividades de aprendizaje previstas en su currículum obligatorio deben tener sentido educativo.

Veamos, consiguientemente, qué se entiende por *currículum* y cuál es el diseño que generalmente se viene aplicando.

A la hora de diseñar un plan de estudios, y de acuerdo con Tyler (8), Taba (9), o Whesler (10), por citar sólo algunos especialistas, se tienen que dar respuestas adecuadas a las siguientes preguntas. ¿qué metas educativas hay que conseguir?, ¿a través de qué experiencias se pueden conseguir esas metas educacionales?, ¿cómo se pueden organizar más eficazmente las experiencias? y, ¿cómo se pueden evaluar dichas experiencias?

El proceso de elaboración de un currículum sigue necesariamente unas fases y a ellas nos vamos a referir para analizar la educación artística en nuestro plan de estudios.

En primer lugar, ¿qué metas y objetivos generales y de clase vemos reflejados en el arte? En la E.G.B. los *objetivos instruccionales* responden a *metas últimas y próximas* de manera indiscriminada para cada nivel. Objetivos como la «Iniciación al conocimiento e identificación de las obras universales del Arte» o la «Iniciación a la adquisición de las técnicas gráficas de aplicación más frecuentes en el campo de lo técnico, científico y artístico», manifiestan tipos de conductas que el alumno debe integrar como consecuencia de la enseñanza y simultáneamente hacen referencia a metas próximas que se pueden alcanzar dentro del marco social de la clase.

Otros objetivos educativos han sido declarados con ambigüedad y provocan confusión en los profesores que ni aciertan a identificar actividades o recursos didácticos ni criterios de evaluación que midan adecuadamente los objetivos.

Nuestro criterio es que los objetivos se formulen en términos de la conducta que el profesor espera desarrollar en el estudiante.

No obstante, reconocemos que hay series de comportamientos —la *percepción*, entre ellos— que son difíciles de definir operativamente dada la complejidad de acciones que entrañan. Evidentemente, la percepción visual, según Trisman, incluye acciones de observación, distinción, relación, selección, juicio, interpretación, análisis y síntesis (11).

Si el profesor, por todo ello, no describe de manera predecible el tipo de actuación de sus alumnos, se verá implicado en una maraña de experiencias y actividades sin que pueda estar seguro ciertamente del sentido de su instrucción.

La formulación de objetivos realistas y evolutivos ha de responder al criterio que Elliot Eisner propugna: se deben usar *objetivos expresivos* para describir aquellos encuentros que los estudiantes van a tener y de los que se derivarán consecuencias

educativas. Reconociendo que ambos tipos de objetivos —instruccionales y expresivos— facilitarán la selección de actividades de aprendizaje, el profesor se tiene que preguntar cómo *clasificarlos* de manera que abarquen un repertorio amplio de aprendizajes (12). La clasificación de los objetivos instruccionales fue una necesidad que se detectó cuando los educadores analizaron las prioridades educativas de las distintas asignaturas. El resultado de esta búsqueda de esquemas clasificatorios fue la irrupción en el panorama educativo de las *taxonomías*. Bloom fue uno de los pioneros y a su colaborador Brent Wilson se debe la tabla de especificaciones para la educación artística. Las conductas de su tabla —percepción, conocimiento, análisis, evaluación, apreciación y producción— se derivan estrechamente de la taxonomía de Bloom (13).

Si bien la clasificación de los objetivos de acuerdo con las taxonomías puede constituir una base de programación de unidades didácticas, el uso indiscriminado de las taxonomías puede ocasionar al profesor algunas dificultades, dado que se apoyan en orientaciones formuladas para un contexto específico y no es válida una aplicación universal de las mismas.

Además, coincidimos con De Landsheere cuando critica las especificaciones de las subcategorías de Bloom puesto que en el dominio cognoscitivo, por ejemplo, es muy difícil delimitar el ámbito de cada conducta y en la educación artística lo es más todavía (14). En el caso de la percepción y del conocimiento es dudoso tener una percepción estética significativa si no se tiene un conocimiento de lo que se debe percibir. Esta complejidad existente para delimitar los objetivos instruccionales nos vuelve a recordar la conveniencia de los expresivos que ya hemos citado anteriormente.

En base a los tipos de objetivos así se podrán configurar las experiencias de aprendizaje instruccionales y expresivas. Las actividades instruccionales contribuirán y darán paso a las expresivas. Si no se poseen las habilidades necesarias para la producción de formas es posible que no se puedan derivar formas expresivas, con lo cual la manipulación «per se» de herramientas y medios podrá superar y frustrar al niño.

Los objetivos y las actividades están íntimamente relacionados con dos aspectos de la organización o selección del contenido que se denominan *continuidad* y *secuencia*. La continuidad consiste en la selección y organización de actividades que permitan a los estudiantes usar para cada ejercicio destrezas que adquirió previamente. La continuidad se puede ver reflejada en un ejemplo extraído del cues-

(8) Cfr. TYLER, R. W.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University Press, 1950.

(9) Cfr. TABA, Hilda: *Elaboración del currículo*, B. Aires, Troquel, 1974.

(10) Cfr. WHEELER, D. K.: *El Desarrollo del currículum escolar*, Madrid, Santillana, 1976.

(11) Cfr. TRISMAN, D. A.: *Evaluation of the Education through vision curriculum, phase I* (Proyect n.º 7-0049), Prinston, U. S. Office of Education, Bureau of Research, 1968.

(12) Cfr. EISNER, Elliot W.: *Educating Artistic Vision*, N. York, The Mac' Millan Company, 1972, págs. 156 y 211.

(13) Cfr. WILSON, Brent: «Evaluación del aprendizaje en la educación artística», en BLOOM, B., y otros: *Evaluación del aprendizaje*, B. Aires, Troquel, 1975, págs. 7-92.

(14) Cfr. DE LANDSHEERE, Viviane y Gilbert: *Objetivos de la Educación*, Barcelona, Oikos-Tau, S. A., 1977, páginas 87-96.

cionario de Dibujo del primer curso de Bachillerato que dice «Sistemas de representación: diédrica y axonométrica». Esta parte del cuestionario es la supuesta culminación de una serie de aprendizajes acumulativos que se debieron dar en la segunda etapa de E.G.B. En efecto, siguiendo las orientaciones pedagógicas del área de expresión plástica de E.G.B. podemos anotar la recomendación «Iniciación a las proyecciones diédricas ortogonales (formas y poliedros sencillos)» pertenecientes al octavo nivel que facilitará una transición adecuada al primer curso de Bachillerato. El concepto, por otra parte, se había recomendado para los niveles sexto y séptimo bajo las especificaciones respectivas de «Representación tridimensional en el plano: perspectiva cónica» y «Ejercicios sencillos de perspectiva cónica: paralela y oblicua (aproximación a los conocimientos científicos)» (15).

La complejidad de ese objetivo ha sido progresiva, respondiendo al criterio de continuidad que estamos analizando. No obstante, la práctica educativa nos dice que si bien se plantearon objetivos teóricos en progresión lienal, cada nivel de escolaridad manifiesta públicas insatisfacciones imputadas a las deficiencias de preparación de las etapas precedentes.

Esta crítica profesional lleva implícito el reconocimiento de un abandono de la continuidad lógica y psicológica del contenido. Es más, si cada etapa o nivel educativo no se cimienta en aprendizajes previos que faciliten la progresión, cada objetivo de nivel será inicial y habrá que reiterarlo al año siguiente.

Por otra parte, la iniciación temprana en la geometría descriptiva en alumnos de E.G.B. y, posteriormente, en el B.U.P. se hace en virtud de la transferencia de aprendizajes. Como señala Bruner, la transferencia de los aprendizajes se logra mejor cuando se comprende «la estructura de los problemas» (16). Bajo estas premisas se enuncian en el Bachillerato las formas plana y tridimensional, y en el octavo curso de la E.G.B. la primera recomendación es en favor del estudio de estructuras internas.

Relacionando la continuidad y la transferencia se observa que si bien ciertos objetivos instruccionales responden al criterio de continuidad, se recomendaron para niveles en los que los niños tienen menos capacidad para captar relaciones abstractas. Insistiendo en el concepto de transferencia habría que recomendar a los profesores que si bien se debe hacer hincapié en la comprensión de la estructura interna de las cosas, los procedimientos didácticos seleccionados se referirán a ejemplos concretos de estructuras determinadas. El peligro a que se puede llegar es a que la enseñanza se convierta en algo abstracto, como se puede observar en este párrafo entresacado de un libro de octavo de E.G.B.: «Se llama axonométrica a las proyecciones sobre un triedro trirectángulo o también proyecciones triédricas. Cuando de los tres ejes dos forman 90° se le denomina por el nombre de perspectiva caballera» (17).

El otro concepto capital del currículum de arte es la *secuencia*, o la organización de las actividades de aprendizaje según criterios de progresiva complejidad. Las actividades de nuestro currículum de arte no siempre indican que la secuenciación se realiza con objeto de conseguir una meta determinada. Cuando en sexto curso de E.G.B. se sugiere que se «inicie a los niños en la percepción estética

de objetos casuales», la conducta percepción no se desarrolla de forma similar en el séptimo curso y solamente en octavo aparece matizado el objetivo con la siguiente denominación «información e identificación de obras de arte de importancia universal».

La subcategoría interpretación, según la taxonomía de Wilson, perteneciente a la categoría comprensión de las obras de arte, resuelve la secuencia de una manera expedita. En las orientaciones del nivel octavo se dice: «Interpretación del natural estático o en movimiento con mayor objetivación que en niveles anteriores.» De esta manera, al omitir las normas de juicio pertenecientes a las diferentes teorías de las artes, el profesor no podrá evaluar adecuadamente las interpretaciones que hacen los alumnos, ya que el criterio de objetivación no sabemos si representa una dimensión expresiva o estética de la obra.

De la misma manera que el currículum es la base educativa del centro de enseñanza, la actividad de aprendizaje es la clave del currículum. ¿Qué actividades se tienen que seleccionar para conseguir una meta educativa? Otra pregunta que se podría formular es la que sigue: ¿cuál es el grado de complejidad inherente en la actividad en relación con el nivel de destreza que poseen los estudiantes?

Veamos un ejemplo. En el tercer nivel de la E.G.B. se sugieren «expresiones en grupo. La realización de murales aprovechando la aparición de la doble "línea base"». Este concepto de doble «línea base» es una característica del dibujo infantil perteneciente a la etapa de esquematización, según la clasificación de Lowenfeld y Brittain, que no la deben pasar por alto los profesores de la primera e apa de E.G.B. Si la enseñanza del profesor consiste en lograr que los niños dibujen la perspectiva está:á señalando un tipo de ejercicio que no se relaciona con el grado de maduración de los niños de aque"la etapa.

Las actividades de aprendizaje nos obligan a considerar la *evolución* del arte en los niños, a fin de esclarecer si los niños dibujan lo que ven en las primeras edades como postula Arnheim o dibujan lo que conocen como demuestra Piaget (18).

Además de la evolución artística como criterio para señalar actividades, los *intereses* del niño advierten al educador del tipo de actividades que se deben delinear.

En este sentido, las orientaciones pedagógicas de los últimos niveles de la E.G.B., así como el Dibujo del primer curso del BUP no recurren explícitamente a un sincretismo de las exigencias formales del conocimiento de las estructuras de las formas con la sensibilidad artística de los adolescentes. La juventud, nos dicen Stern, Spranger, Debesse, Wojnar, por citar algunos autores que han tratado

(15) Orden de 6 de agosto de 1971 por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (B.O.E. de 24 de agosto de 1971).

(16) Cfr. BRUNER, Jerome S.: *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA, 1969, y BRUNER, Jerome S.: *El proceso de la educación*, México, UTEHA, 1972.

(17) AMO VAZQUEZ, Juan: *Expresión Plástica*, 8.º EGB, Salamanca, Anaya, S. A., 1975, pág. 55.

(18) Cfr. ARNHEIM, Rudolf: *El pensamiento visual*, B. Aires, Ed. Universitaria, 1971, y LANSING, Kenneth M.: «The research of Jean Piaget and its implication for Art Education in the elementary school», en *Studies in Art Education*, Vo. 7, Spring, 1966, págs. 33-42.

este periodo con más detalle, se caracteriza por una búsqueda del ideal y de la belleza (19).

La literatura y la música ocupan un lugar preponderante en las vidas de los alumnos. La historia del arte representa para ellos un goce similar al placer cinético que tienen los alumnos preescolares cuando realizan garabatos.

El museo es, por otra parte, el marco adecuado de encuentro con las manifestaciones artísticas de los grandes autores. De ahí que determinados objetivos instruccionales como el desarrollo del sentimiento y la empatía hacia las obras de los artistas se pueden ver favorecidos con actividades como visitas programadas a museos y galerías de arte.

Los principios que se han identificado en la planificación del curriculum —objetivos instruccionales y expresivos, actividades de aprendizaje, continuidad, transferencia y secuencia— se deben complementar con la evaluación que es última fase del diseño de un curriculum simple.

La evaluación no se debe reducir a la calificación. Las notas, digámoslo entre paréntesis, sólo han conseguido empobrecer el concepto de la evaluación. Si la evaluación se entiende de acuerdo con el principio de Tyler, consistirá en medir hasta qué punto el alumno consigue aquellos objetivos que previamente se habían señalado (20).

Una vez más reiteramos la conveniencia de programar los objetivos en términos de conductas fácilmente observables, que, como nos señalan Mager y Popham, permiten detectar con facilidad el progreso del alumno (21).

De acuerdo en el criterio de evaluación por maestrías y usando medidas pretest-postest tendríamos garantía del progreso que verifican los estudiantes. No cabe duda que este tipo de evaluación es una valoración de los resultados de una unidad instruccional, y que como tal, lo que se evalúa, según el modelo de Stuffelbeam, es el producto o conducta final del estudiante (22).

Si bien el ámbito de la evaluación en la educación artística es complejo y multisectorial, no por ello se deben omitir algunas indicaciones.

Evaluar, hemos indicado, no es lo mismo que pasar una prueba, ya que las pruebas son técnicas para evaluar. De igual forma, una vez seleccionada la prueba habría que delimitar el contexto —si pasar una prueba para medir al estudiante consigo mismo, al estudiante con la clase, o bien, al estudiante con un criterio seleccionado. Por último, las pruebas y el contexto de evaluación hacen referencia explícita a uno de los tres reinos que se han ido citando a lo largo de esta exposición: productivo, crítico y cultural.

Si nuestros objetivos instruccionales fueran los comportamientos, conocimiento, comprensión, etcétera, se podrían elaborar pruebas con relativa facilidad, aunque en todas ellas se tendría que considerar su validez y fiabilidad.

Hay comportamientos que son difícilmente aislables y consecuentemente en las medidas se pueden producir interferencias. Este es el caso de la percepción. Hay otras conductas, como las de conocimiento, que constituyen la base de la mayoría de los ítems propuestos. Hay otras, finalmente, que se tienen que medir con pruebas de ensayo dada la dificultad de la conducta, como al tratar de medir la apreciación que los estudiantes tienen de las obras artísticas.

Y así, mientras que el ítem siguiente mide un aspecto de conocimiento:

«Frank Lloyd Wright fue:

- a) alfarero
- b) arquitecto
- c) escultor
- d) acuarelista
- e) pintor de óleos»,

los ítems para medir la creatividad tendrían unas instrucciones más elaboradas. Por ejemplo, «Realice una pintura a la ténpera de una sola figura. El cuadro debe transmitir una sensación de turbulencia. Este sentimiento debe surgir de la actitud de la figura, el empleo de los colores, texturas, líneas y formas, y de la composición del cuadro. Tiempo de realización: una hora».

En el primero de los dos ítems se ha tenido en cuenta el reino cultural, mientras que en el segundo el dominio de la producción.

La consideración final que hacemos respecto de la evaluación es que se amplíen y se interaccionen aspectos no relacionados con la producción artística cuando se haga una evaluación formativa. De otra parte, que se multipliquen los esfuerzos de cara a obtener un mayor número de pruebas validadas que midan el rendimiento del aprendizaje artístico. Buros nos dice que hasta el año 1961 existían 29 tests clasificados de bellas artes de los 2.196 catalogados. Ellos nos habla de la escasez de instrumentos fiables para valorar el rendimiento dentro del arte (23).

Al repasar el contexto, enfoque, y criterios de evaluación de las artes visuales hemos visto la oportunidad de señalar algunas aproximaciones al tratamiento del curriculum de arte. Una de ellas es la *interdisciplinariedad*.

En el aprendizaje artístico se dijo que intervienen factores múltiples, y entre ellos citamos el crítico. Vamos a desarrollar esa dimensión.

En el tercer curso de Bachillerato y dentro de la asignatura de filosofía se incluyen en el cuestionario los temas de la percepción y de la imaginación. Respecto a la percepción, una de las concepciones más útiles de aprendizaje artístico es la que han desarrollado los psicólogos de la Gestalt, especialmente Arnheim. Esta teoría del desarrollo perceptual indica que en la medida que las personas maduran crecen sus posibilidades de discriminación entre las cualidades que constituyen el ambiente (24).

El aprendizaje del concepto de diferenciación perceptual, o simplemente el conocimiento de la imaginación y de los vehículos que la estimulan tiene lugar dos años después de haber realizado otros aprendizajes como son el productivo del dibujo en el primer curso, y el cultural —Historia de las Civilizaciones y del Arte—, también en el primer curso.

Estos tres reinos del aprendizaje nos hablan de las

(19) Cfr. WOJNAR, Irena: *Estética y pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967.

(20) Cfr. TYLER, R. W.: *Ob. cit.*

(21) Cfr. MAGER, R. F.: *Cómo definir los objetivos pedagógicos*, Caracas, L. B. Salesiana, 1971, y POPHAM, W. James y BAKER, Eva L.: *Los objetivos de la enseñanza*, B. Aires, Ed. Paidós, 1977.

(22) Cfr. STUFFELBEAM, D.: «The Use and Abuse of Evaluation in Title III», *Theory into Practice* (June, 1967), Vol. 6, núm. 3, págs. 126-133.

(23) Cfr. BUROS, Oscar K.: *Tests in Print*, New Jersey, Gryphon Press, 1961.

(24) Cfr. ARNHEIM, Rudolf: *Ob. cit.*, págs. 126-177.

hipotéticas dificultades que puede tener el estudiante al integrar conocimientos ofrecidos por tres especialistas que imparten tres materias diferentes.

Es necesaria la *integración* en las artes visuales si queremos que el alumno organice experiencias significativas que aparecen inconexas en el currículum. La interdisciplinariedad favorecería, en definitiva, la integración de algunos objetivos de aprendizaje, como la percepción y la creatividad.

Este es el sentido que tiene el proyecto de Ricardo Marín titulado «Concentración en torno a la estética». El estudio, por otra parte, se inspira en los trabajos de Sir Herbert Read, cuya tesis fundamental consiste en hacer del arte la base de la educación (25).

La belleza y sus manifestaciones están en toda la naturaleza y el hombre puede *concentrar* en torno suyo todas las materias. La educación integral del educando se lograría de este forma a través de la educación estética. Como últimamente ha reiterado Louis Porcher, el objetivo general de la educación estética «es un desarrollo global de la personalidad» (26).

Conocida la estructura de nuestro sistema educativo, una posible alternativa a la interdisciplinariedad consistiría en la *enseñanza en equipo*, que como tal proceso cooperativo favorecería el desarrollo de conceptos según el grado de conocimiento y capacidad de cada profesor.

Hay objetivos cognitivos en los que la cooperación de los especialistas de Dibujo, Historia del Arte y Filosofía sería estrictamente necesaria. Un ejemplo lo aclarará. Si se pensara en un objetivo que considerara al arte como un proceso de solución de problemas haría falta la concurrencia de varios profesores. Veámoslo.

Siguiendo el proceso de indagación de John Dewey, que posteriormente Jerome Bruner desarrolló como modelo instruccional, el equipo de profesores podría aplicar ese paradigma de razonamiento a conceptos de arte (27).

El proceso de indagación se podría aplicar tanto a comprender por qué Moore y Picasso, entre otros, llegaron a soluciones de formas nuevas, como consecuencia de los problemas iniciales que tenían (tema de estudio de Historia del Arte); a conocer qué procedimientos técnico-pictóricos expresarían texturas más adecuadas (tema de estudio del Dibujo), o bien, conocer cómo es la percepción del espacio euclidiano de los niños preescolares (tema de experimentación del profesor de Psicología).

La solución de problemas constituiría, de esta manera, el enfoque metodológico seleccionado por los tres profesores en temas relacionados con las artes visuales.

Como indicamos en la introducción de estas reflexiones, el segundo núcleo de puntos críticos detectados en la educación artística se refiere a la enseñanza, a la formación de los profesores y a la investigación didáctica.

Considerando el aprendizaje como el reverso de la enseñanza, cuanto hagamos en la enseñanza condicionará los efectos o aprendizajes. La enseñanza ejercida por los profesores deberá responder a unas características que posibiliten la consecución de nuestros fines. Si previamente hemos hecho hincapié en la necesidad de planear la instrucción de acuerdo con objetivos de comportamiento, recomendamos que la formación de los profesores esté integrada por un currículum que contemple a su vez *objetivos operativos de entrenamiento*. Si se aboga en favor de la interdisci-

plinaridad, una aproximación al currículum del profesor de arte consistirá en flexibilizar la selección de asignaturas que faciliten una formación personalizada.

La preparación de los profesores de arte exigirá necesariamente junto a una capacitación académico-profesional un adiestramiento didáctico suficiente que le permita orientar aprendizajes de los escolares.

La eficacia de la enseñanza, como nos recuerdan Biddle y Ellena, depende de un conjunto de variables, entre las que figuran las conductas de los profesores que provocan unos efectos en los alumnos (28). Esos comportamientos docentes empíricamente eficaces deben ser la base de los programas de formación del profesorado. De este modo, si se reconoce que los profesores tienen que saber los procedimientos de creación de formas, o las cualidades de lo bello o el contexto cultural de un pintor barroco, por poner ejemplos de distinta naturaleza, no es menos necesario que deben conocer e integrar *competencias* docentes, tales como desarrollar el pensamiento divergente de los niños, elaborar tareas artísticas relevantes para el niño, o diferenciar la complejidad de los ítems en pruebas de rendimiento.

Lo que queremos destacar es que no sirve únicamente la asistencia a un programa educativo tradicional para formar adecuadamente a los profesores de artes visuales. Es necesario que se llegue a investigar y redactar un catálogo de competencias mínimas e imprescindibles que todo profesor conozca y practique durante la fase de preparación. Así, se tendrá evidencia de estar contando con un buen profesional del arte y además con un profesor capaz de demostrar habilidad cuando aplique el repertorio de competencias de enseñanza artística durante su programa de entrenamiento. El catálogo de competencia, aún por definir, incluiría declaraciones de la siguiente naturaleza:

1. El profesor en formación demostrará habilidad para identificar las características del desarrollo artístico de un niño después de analizar las formas que ha producido.
2. El profesor en formación demostrará competencia en formular metas y objetivos expresivos apropiados para resolver las necesidades de los niños de la comunidad.

Estos dos tipos de destrezas son ejemplos de lo que podría constituir un programa de formación de profesores de arte que se basará en competencias y que se centrará en las necesidades de los escolares. Este punto de vista es de gran actualidad y representa el giro hacia donde se encamina la elaboración de los programas de formación pedagógica de profesores de arte, como apunta Bobby Rowe en uno de los números de la revista *Art Education* (29).

(25) Cfr. MARIN, Ricardo: *La interdisciplinariedad y la enseñanza en equipo*, Valencia, ICE de la Universidad Politécnica, 1975, págs. 79-82.

(26) Cfr. PORCHER, Louis, y col.: *La educación estética. Lujos o necesidad*, B. Aires, Ed. Kapelusz, 1975.

(27) Cfr. BRUNER, Jerome: *Ob. cit.*

(28) Cfr. BIDDLE, B. J. y W. J. Ellena (Eds.): *Contemporary research on teacher effectiveness*, N. York, Holt, Rinehart & Winston, 1964.

(29) Cfr. ROWE, Bobby: «Designing objectives for Competency-Based, School Centered Teacher Education

La investigación es, pues, una necesidad sentida en todas las disciplinas y también en las artes visuales. Hasta ahora la mayoría de las decisiones que se han tomado en la didáctica se han basado en las observaciones de los dibujos infantiles o a través del método clínico, pero hay pocos resultados empíricos que avalen o que midan las decisiones que frecuentemente toman los expertos de arte.

La educación artística necesita consecuentemente un número mayor de investigaciones en áreas que son críticas dentro de las artes visuales, como psicología del estudiante de arte, el proceso de creación artística en el alumno, los juicios de valor que los profesores establecen acerca de los esfuerzos artísticos de los niños, etc.

El «estudiante de arte» es una generación que abarca cualquier momento del desarrollo. Este área de trabajo, no obstante, es el que mayor número de publicaciones ha producido.

Lowenfeld, Arnheim, Piaget, Goodenough, Machover, Stern, Kellog son, entre otros, investigadores que han incidido particularmente en la dimensión epistemológica del niño, en el «talento» artístico del alumno y en el arte como proyección de su inteligencia y personalidad (30).

Otra área de investigación es la que ha considerada al alumno de arte en proceso de desarrollo. En este punto centramos todos aquellos trabajos que han contemplado el proceso de «hacer arte», es decir, la creación de formas artísticas, como foco de sus estudios. Entre otros ejemplos de autores tenemos a Guilford que ha sido uno de los teóricos que más esfuerzos han hecho por dar un puesto a la creatividad dentro de la estructura del intelecto (31). Torrance nos habla del niño creador (32), y Eisner, siguiendo criterios empíricos, ha tratado de probar una tipología de la creatividad (33).

El otro área de investigación en el que se han desplegado esfuerzos se refiere al juicio que los profesores hacen de los trabajos de sus estudiantes. Munro es uno de los investigadores que más ha contribuido a resolver las ambigüedades concernientes a los juicios estéticos (34). Brent Wilson es otro investigador que ha tratado de saber cómo los programas escolares alteraban en los estudiantes las percepciones de las reproducciones de las obras de arte (35).

Esta breve revisión de algunos trabajos experimentales nos permitirá finalizar la exposición señalando algunas áreas de preocupación que los profesores y los planificadores de arte tendríamos que abordar de cara a mejorar la educación artística.

En primer lugar, hay un problema general acerca de la identificación de los tipos de instrucción usados por los profesores cuando enseñan arte. No se conoce con claridad qué procesos mentales, esquemas de interacción o, en general, métodos didácticos suceden en las clases de arte. Bellack y Flanders son calificados investigadores que han medido a nivel general el discurso verbal en las aulas (36). Weber ha medido las relaciones entre el comportamiento del profesor y la creatividad del alumno (37), y Smith ha estudiado la lógica de la enseñanza en los dominios de la valoración y de la apreciación de las artes. Del análisis de múltiples grabaciones en video de lo que hacían los profesores de arte Smith concluyó que se implicaban en dos actividades: 1) enseñar cómo hacer algo, y 2) decir o contar algo (38).

Nuestra preocupación se puede sintetizar en esta pregunta: ¿cómo se puede prescribir al profesor de

arte un tipo de enseñanza si no se describe previamente cómo enseña? De nuevo insistimos en que la enseñanza y la formación de los profesores se hagan en términos de comportamientos observables y modificables (39).

En segundo lugar, muchos de los contenidos y actividades del curriculum están pensados en virtud de la posible transferencia del aprendizaje artístico.

Esta cuestión de la transferencia se relaciona con una preocupación más general que consiste en cómo validar criterios de evaluación artística.

Mientras no se resuelva el problema de la medida y del criterio seguirán latentes las dudas al preguntarnos, ¿se debería evaluar el trabajo artístico de los niños, ¿qué tipos de criterios se podrían aplicar?, ¿quién debería evaluar el trabajo del estudiante?, ¿es el proceso más importante que el producto?, ¿son los dos igualmente importantes?, ¿se deberían poner notas a los trabajos artísticos de los niños?, ¿se deberían comparar los trabajos de los niños?, ¿cuál es el sentido de los concursos de arte infantil y de los premios?, ¿contribuyen los premios y los concursos a reforzar o a inhibir al niño, y a su desarrollo artístico?

En resumen, en nuestro artículo nos hemos referido a los dos agentes que intervienen en el proceso educativo: el alumno y el profesor con sus correlatos del curriculum y la formación del profesorado como vehículos de educación y de perfeccionamiento en las artes visuales.

No hemos pretendido abarcar toda la complejidad que entraña una didáctica innovadora de las artes visuales. Hemos querido subrayar que la enseñanza del arte contiene muchas incógnitas que sólo una investigación aplicada podrá tal vez resolver.

Programs», en *Art Education*, Vo. 28, No. 4, April/May, 1975, págs. 2-5.

(30) Rhoda Kellog, por ejemplo, ha hecho un ensayo de sistematización de los dibujos infantiles en su obra *Analyzing children's art*, Palo Alto, Mayfield, 1970.

(31) Cfr. GUILFORD, J. P.: «Creative Abilities in The Arts», en EISNER, Elliot W. and David W. Ecker: *Ob. cit.*, págs. 283-291.

(32) Cfr. TORRANCE, E. Paul: *Orientación del talento creativo*, B. Aires, Troquel, 1969.

(33) Cfr. EISNER, E. W.: «Typology of creativity in the visual arts», en EISNER, E.W. and D.W. Ecker: *Ob. cit.*, págs. 323-335.

(34) Cfr. MUNRO, Thomas: «Children's Art Abilities: Studies at the Cleveland Museum of Art», en EISNER, E.W. and D.W. Ecker: *Ob. cit.*, págs. 163-180.

(35) Cfr. WILSON, B. G.: «An experimental study designed to alter fifth and sixth grade students' perception of paintings», en *Studies in Art Education*, Vo. 8, No. 1, 1966, págs. 33-42.

(36) Cfr. BELLACK, A.A., et al.: *The language of the classroom*, N. York, Teachers College Press, 1966, y FLANDERS, Ned A.: *Análisis de la Interacción Didáctica*, Salamanca, Anaya, S. A., 1977.

(37) Cfr. WEBER, W.A.: *Relationships between teacher behavior and pupil creativity in the elementary school*, Universidad de Temple, Tesis doctoral no publicada, 1968.

(38) Cfr. SMITH, B. O. et al.: *A study of the logic of teaching*, Urbana, The University of Illinois Press, 1970.

(39) Cfr. VILLAR ANGULO, Luis Miguel: «Formación del profesorado basada en la actuación o competencia», en VILLAR ANGULO, L. M.: *La formación del profesorado Nuevas contribuciones*, Madrid, Santillana, 1977, páginas 241-280.