



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA**

**Las artes en educación: concepciones, retos y posibilidades**

**Arts in education: ideas, challenges and opportunities**

Alumna: Marina Puente Verde  
Especialidad: Geografía e Historia  
Director: Antonio Santos Aparicio  
Curso: 2016/ 2017  
Fecha: 3 de octubre de 2017

## Índice

### Resumen

1. Introducción.....	1
1.1. Estructura del trabajo.....	1
1.2. Objetivos y metodología.....	2
1.3. Justificación.....	5
2. Estado de la cuestión.....	11
2.1. Educación y arte, dos conceptos vivos.....	11
2.2. La educación artística: lo que no nos han contado.....	13
2.3. El arte como espacio para educar.....	18
2.4. Arte y psicología.....	22
2.4.1. El arte en educación, ¿una materia prescindible?.....	22
2.4.2. El legado de la psicología.....	27
2.4.2.1. El conductismo: estímulo-respuesta.....	27
2.4.2.2. La revolución cognitiva.....	28
2.4.2.3. El constructivismo.....	33
2.4.2.3.1. El proyecto Zero de la Universidad de Harvard. Goodman y Gardner.....	33
2.4.2.3.2. Elliot Eisner.....	34
2.5. Corrientes de la educación artística.....	36
2.5.1. Expresión personal creativa o Autoexpresión Creativa.....	36
2.5.2. Enseñanza del arte basada en disciplinas.....	37
2.5.3. Cultura visual.....	38
2.5.4. Las artes integradas.....	39
2.6. Beneficios del arte en educación: lo que nos dan las artes.....	40
2.6.1. Resolución creativa de problemas.....	40
2.6.2. Educación artística como preparación al mundo laboral.....	41
2.6.3. El uso del arte para mejorar el rendimiento escolar.....	42
2.6.4. Flexibilidad cognitiva.....	42
3. Conclusiones.....	44
4. Bibliografía.....	45

## **Resumen**

El arte es una herramienta pedagógica que cada día se utiliza con más frecuencia en los centros escolares. Existen estudios y especialistas que recogen y abogan por una educación que incluya a las artes en todos los ámbitos académicos, y existen pruebas de sus beneficios positivos para los estudiantes y centros escolares. A pesar de ello, las artes tienen un débil papel en la educación actual. Se consideran necesarias pero no importantes, su papel está mal perfilado y existe confusión con respecto a su labor. En las demandas de la sociedad actual cada vez hay menos cabida para las artes y, a pesar de ello, nunca han sido tan necesarias. Con este trabajo se pretende arrojar un poco de luz sobre un tema que, cada día cuenta con más importancia, pero que sigue siendo secundario.

## **Abstract**

Art is a pedagogical tool that day after day is increasingly used in academic centres. There are several studies and specialists that stand for an education that includes arts in all aspects of the academic environments. In addition to this, there are countless evidences that proof its positives effects, as much for students as for the educational centres. In spite of that, nowadays, arts have a weak role in education, since they are considered necessary but not important, and their role is badly outlined as there is still existing confusion relating to its task. Current society demands leave little amount of room for arts. Nevertheless, at the present time they are much needed. With this paper, I seek to shed light on a matter that, day after day, has more significance but remains sidelined.

## **Palabras clave**

Arte, educación, educación artística

## **Key words**

Art, education, artistic education

## **1. Introducción**

El presente trabajo analiza la educación artística, su importancia y la urgencia de incluirla en los planes de estudio actuales, atendiendo a sus principales funciones y a los numerosos beneficios que las artes en su conjunto pueden reportar a nuestros estudiantes. Es decir, determinar qué papel juega o puede jugar el arte en los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus beneficios en el ámbito académico.

Dichas artes han estado históricamente presentes en las aulas, pero sus funciones nunca han estado bien perfiladas. Además, han ido perdiendo valor progresivamente. De ahí la gran paradoja que subyace y estructura todo el trabajo: si se conocen las funciones positivas del arte en la educación y existen estudios y autores que abogan por un “renacimiento” de la educación artística en su máxima expresión, ¿por qué este tiene un papel tan secundario en las escuelas?

### **1.1. Estructura del trabajo**

La estructura general del trabajo se divide en cuatro bloques. El primero de ellos, la introducción, recoge los objetivos, la metodología y la justificación.

El segundo bloque aborda el “Estado de la cuestión”, donde encontramos varios apartados en los que se analizan diversos temas relacionados con el arte y la educación. Podemos establecer una división interna dentro de este punto, en el que, por una parte y en primer lugar, se intentarán definir y delimitar ciertos conceptos cruciales para el estudio. ¿Qué es el arte? ¿Qué significa educar hoy? ¿Qué entendemos por educación artística? Esta última pregunta es de vital importancia, ya que el concepto varía mucho en función del autor. Para ello, se utilizarán diferentes visiones de autores españoles y extranjeros, que nos servirán para delimitar los aspectos de la educación artística. En segundo lugar, continuamos con el análisis de diferentes visiones de especialistas acerca del papel que debería ocupar el arte en el sistema educativo y planteamos la siguiente paradoja: ¿por qué siendo las funciones del arte tan diversas, y sus

beneficios tan positivos para los estudiantes, tiene éste un papel tan débil y secundario en el sistema educativo? Esto nos lleva a la continuación de esta parte, que sería el legado de la psicología en la educación, el análisis de las distintas corrientes, etc. Por último, se dedica un apartado a recoger las diferentes formas que existen de educar en artes, y los beneficios demostrados que conlleva su estudio.

El tercer bloque corresponde a las conclusiones obtenidas, y finalmente, en la cuarta y última parte del trabajo queda recogida la bibliografía utilizada.

## **1.2. Objetivos y metodología**

Los objetivos generales del trabajo son los siguientes:

- Delimitar y definir lo que conocemos como educación artística. Qué es, qué deberíamos entender cuando nos referimos a ella, y para qué nos puede servir en las aulas.
- Establecer una comparación entre la situación del arte en las escuelas y el papel que los especialistas consideran que debería ocupar.
- Entender la importancia de la historia de la psicología para ser capaces de acabar con el prejuicio que acompaña a la educación artística desde los años 50. Poder explicar cómo ha ido evolucionando esta ciencia, y cómo el arte, pero también el resto de disciplinas, se ha ido moldeando en función de las necesidades y estudios de cada momento.
- Conocer cómo se interrelacionan la psicología y las demandas de la sociedad actual, en la que los aspectos artísticos cuentan con una aparente importancia, pero no se extrapolan al panorama educativo. Identificar el grado de responsabilidad de las propias familias en la creación de desequilibrios entre las diferentes asignaturas del currículo.

En definitiva, nos proponemos realizar una aproximación a la cuestión del arte en las escuelas, para poder comprender su función actual, la función que merece y la que, esperamos, obtenga a medida que estos estudios continúen saliendo a la luz. Dadas las características de la sociedad actual, considero que

es el momento de utilizar las artes en su máxima expresión, con todos sus beneficios y efectos positivos.

Puesto que el tema del papel del arte en educación es excesivamente amplio, resulta de una increíble complejidad abarcar todos los aspectos que pueden llegar a verse involucrados en el proceso. Diferentes autores, de distintos países y diversas especialidades, han escrito y opinado sobre el papel que deberían ocupar las artes en el sistema educativo.

Desde hace poco más de 10 años, se está llevando a cabo un movimiento revolucionario en la educación que convive con las antiguas teorías y que se va haciendo, poco a poco, un hueco en las escuelas. Existen infinidad de autores que luchan por ofrecer una educación de calidad, donde las artes juegan un papel más que fundamental, y que da cabida a un desarrollo integral del alumno.

De ahí que el trabajo recurra al recurso literario de la paradoja para su presentación: por un lado, se citan diferentes autores que defienden la importancia del arte y la necesidad de la educación artística con diferentes finalidades; por otro, se perfila y relata la situación actual de las artes en las escuelas. A pesar de que gobiernos, padres y profesores son conscientes de la necesidad y la importancia del arte, esto no se extrapola a la realidad de los centros.

Para la realización del trabajo me basaré en diferentes autores de diferentes disciplinas: artes plásticas, psicología o pedagogía. Creo importante, citar algunos de ellos por su relevancia y repetición a lo largo del texto.

En primer lugar, debo destacar para mi trabajo la importancia de un estudio internacional que se recoge en el libro *El factor ¡wuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*, escrito y dirigido por la autora australiana Anne Bamford. El proyecto, impulsado por la UNESCO, fue desarrollado en colaboración con el Australia Council for the Arts y la International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA).

En él, se recogen los resultados obtenidos de una extensa encuesta distribuida en el año 2004 entre los países miembros de la UNESCO y entre otras organizaciones, con el objetivo de recopilar y analizar los estudios internacionales que describen el impacto de los programas artísticos de los estudiantes de todo el mundo.

*El factor ¡wau! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación* supone una importante contribución a la investigación académica en el terreno de la educación artística ya que es el primer análisis exhaustivo de diferentes estudios de casos realizados basados en múltiples partes del planeta. Nuestro objetivo no es, por tanto, analizar el libro al completo, sino recoger las conclusiones más interesantes y valiosas para el conjunto de nuestro trabajo, centrándome en una serie de aspectos que considero relevantes para poder comprender el valioso papel de las artes y de los programas de educación artística en las escuelas.

Igualmente, incluiré una pequeña mención a la labor de la Fundación Botín en el campo de las artes, las emociones y la creatividad en la formación de estudiantes. Con una red que incluye decenas de centros nacionales, la Fundación Botín lleva años desarrollando el programa Educación Responsable, cuyo eje vertebrador en muchos aspectos son las artes. De la misma manera, ha publicado dos interesantes informes que versan sobre la importancia de la creatividad y, en consecuencia, del arte para formar personas de calidad, con valores y felices.

Dos importantes autores a los que se recurrirá en varias ocasiones son Elliot Eisner y Howard Gardner. Ambos, en diferentes especialidades (Eisner en el ámbito académico de la educación artística y Gardner dedicado a la investigación psicológica), son dos referentes importantes y básicos para entender la importancia de las artes en educación.

No podemos dejar de mencionar a otros dos autores, Herbert Read y Rudolph Arnheim, que han dedicado años de estudio al papel que merecen las artes en el sistema educativo desde diferentes perspectivas.

Otro importante autor utilizado para realizar el trabajo es Arthur Efland, cuyo libro *Arte y cognición*, es otro básico para entender los aspectos cognitivos que pueden promover las artes.

El trabajo pretende recoger las diferentes perspectivas que ofrecen diversos autores acerca del papel de las artes en el sistema educativo. Cada uno aporta matices interesantes a la labor investigadora en este ámbito, y consideramos necesario conocerlos todos para poder elaborar una idea de conjunto válida y representativa.

### **1.3. Justificación**

Como se ha mencionado en el apartado anterior, para justificar la importancia de las artes en las escuelas nos basaremos, fundamentalmente, en el estudio internacional recogido en el libro *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*.

Del citado estudio se desprende que, aunque la educación artística forma parte de la política educativa en la mayoría de los países desde hace muchos años, existen problemas de calidad, y diferencias entre lo que sugiere la política oficial y la verdadera práctica: una cosa es lo que se legisla en un país, y otra la calidad del programa que reciben los estudiantes en los centros escolares.

“El análisis de la educación artística en estos países pone de manifiesto que en muchos casos existen importantes divergencias entre políticas nacionales, donde se subraya con insistencia la importancia de la dimensión cultural de la educación y del fomento del desarrollo artístico y estético de los jóvenes, y la práctica real, en que la educación artística se encuentra en una situación mucho menos privilegiada. Además, el énfasis que se da a la educación académica y técnica termina por relegar las artes a una categoría inferior dentro de los programas de estudios, lo que favorece el divorcio entre las artes y las ciencias. Estos fenómenos se ven agravados por la existencia, en muchos países, de ministerios diferentes para educación y cultura, lo que se traduce en competencias independientes”. (Consejo de Europa, Informe *Culture, Creativity and the Young Project*, en Bamford, 2009, p. 56)



Además el papel de las artes en la escuela ha sufrido diversos cambios a lo largo de la historia reciente. Esta multitud de prácticas educativas ha contribuido a fomentar enfoques dispersos sobre la educación artística y con poco valor educativo. En general, las escuelas tienen guías poco claras de cómo pueden utilizar las artes dentro del centro, y esto favorece que los estudiantes no puedan desarrollar muchas de las competencias y los conocimientos necesarios para dominar bien las disciplinas y los valores de un programa de educación artística completo. Esto a su vez, genera otro tipo de pensamientos extendidos, como que “no se nos dan bien las artes” o “no nos gusta el arte”, consecuencia directa de que nunca se llega a desarrollar del todo ninguna competencia.

La responsabilidad de que los programas de educación artística se lleven a cabo en un centro depende, en primera instancia, del gobierno central. Sin embargo, existen otras entidades que deberían involucrarse en la financiación de ciertos programas. Me refiero a galerías de arte, medios de comunicación para la promoción, entidades benéficas, fundaciones o particulares.

Además, y al hilo de lo explicado, el estudio recoge que se observan diferencias entre la oferta en materia artística que aparece en los documentos oficiales y la que finalmente reciben los alumnos; así como la poquísima atención que se presta a la calidad de los programas artísticos. Si a algo se le da importancia en el estudio de Bamford es, precisamente, la calidad de los programas que se llevan a cabo en los centros. Aunque las políticas educativas defienden férreamente la inclusión de la educación artística, no se han puesto en marcha buenos programas que desarrollen con calidad todos los beneficios que puede ofrecer el arte.

Otra de las conclusiones más interesantes que se desprenden del estudio es la demostración de los beneficios de una educación con contenido artístico. Estos beneficios se articulan a través de dos perspectivas: la educación en artes y la educación a través del arte.

Antes de responder al cuestionario, me gustaría compartir con los coordinadores el concepto de la educación artística entendido como un proceso con dos dimensiones: “la educación en las artes” y “la educación por medio de las artes”.

Dicho concepto sitúa la coherencia cultural del niño en el seno de cualquier estrategia educativa. Además, esta estrategia aumenta el valor de todas las disciplinas y procesos utilizados tradicionalmente por la sociedad (partiendo de su cultura) para moldear la identidad del niño a través de sus predisposiciones emocionales y cognitivas. De aquí también la importancia de la dimensión social de la educación artística, que protege a los niños pobres de la marginación en el sistema educativo. (Bamford, 2009, p. 82)

La educación en artes consiste en el aprendizaje de las diferentes disciplinas artísticas (teatro, música, artes visuales, danza), que genera ciertos efectos en los estudiantes. Como se explica en los resultados del estudio, una educación en artes genera que los estudiantes mejoren la actitud respecto a la escuela y el aprendizaje, promueve el conocimiento de la identidad cultural, y genera una sensación de satisfacción personal y de bienestar.

La educación a través del arte (o educación artística integrada), consiste en la utilización de pedagogías creativas y artísticas para impartir las diferentes materias en las que se utilizan las artes como una herramienta para dar clase. Una educación a través de las artes “contribuye a mejorar los resultados académicos, reduce la desafección escolar y fomenta una transferencia positiva de conocimiento” (Bamford, 2009, p. 15).

Los datos obtenidos sugieren que la educación en las artes es más habitual en Secundaria, mientras que la educación integrada es más común en Primaria. Asimismo apunta que ambos conceptos son “distintos, pero interdependientes” (Bamford, 2009, p. 83), por lo que hay que optar por ambos si lo que se quiere conseguir es materializar los efectos positivos en nuestros alumnos.

En tercer lugar, me gustaría recalcar dos aspectos que considero de vital importancia para justificar la importancia del arte en las escuelas. Una de las conclusiones más sorprendentes del estudio, afirma que las artes contribuyen a mejorar el rendimiento educativo y académico de los alumnos. A pesar de que el arte en sí mismo posee un gran valor, el estudio aporta luz sobre otros beneficios que van de la mano del arte. Así, el 71% de los programas artísticos de calidad se traduce en mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes,

especialmente en lo relacionado a la alfabetización (se recogen datos muy significativos con respecto a las mejoras del dominio lingüístico y el aprendizaje en idiomas).

Los alumnos hablaron de las experiencias artísticas y no artísticas en términos diferentes. Así, la formación con contenido artístico: 1) suscitaba un interés más autónomo y auténtico por el aprendizaje, 2) fomentaba el aprendizaje orientado a la formación, en oposición a la simple memorización de datos para la evaluación, 3) transformaba, entre los alumnos, las “barreras para el aprendizaje” en “retos” que podían superar y 4) animaba a los alumnos a participar en otras experiencias de aprendizaje más allá del aula. (Bamford, 2009, p. 127)

En relación con este último aspecto, se detalla en el estudio otro interesante resultado: los programas artísticos contribuyen a mejorar la actitud de los estudiantes y las familias al centro escolar. El 71% de los países afirman que los programas de educación artística mejoran la actitud de los alumnos hacia el centro; el mismo porcentaje de países que afirma que los programas de educación artística tienen efectos muy positivos en el rendimiento académico. Podemos, por lo tanto, establecer una correlación entre la mejora de la actitud y la mejora de los resultados académicos.

Igualmente, se recoge que esta mejora de actitud potencia, a su vez, otras cuestiones de vital importancia, como la cooperación, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia o la confianza de los estudiantes. Por recoger algún testimonio:

- “Una educación artística de calidad se traduce en una mejora de las actitudes y de la confianza de los alumnos” (Canadá, Australia, Estados Unidos y Finlandia) (Bamford, 2009, p. 135).
- “Las artes permiten generar puntos de vista diferentes y ayudar a abrir la mente” (Austria) (Bamford, 2009, p. 135).
- “La educación artística contribuye a que “los niños disfruten más del aprendizaje en general y tengan más confianza en sí mismos y una mejor comunicación con sus compañeros”” (China) (Bamford, 2009, p. 135).

- “La participación en programas con contenido artístico se tradujo en una mejora de la implicación y la asistencia a la escuela entre los alumnos aborígenes” (Australia) (Bamford, 2009, p. 135).
- “Los alumnos de las clases de educación artística son capaces de “trabajar en grupo, mostrar generosidad, curiosidad intelectual, imaginación y buen humor, expresar valoraciones constructivas, aceptar las observaciones sobre su trabajo y comprender el significado de la competitividad”” (Senegal) (Bamford, 2009, p. 135).

En cuarto lugar, en el estudio se pone de manifiesto que la educación artística fomenta el desarrollo comunitario y cultural lo que, a su vez, se traduce en mejoras sociales y en creación de vínculos. En este sentido se constató que los buenos programas de educación artística potencian el sentido de comunidad y de pertenencia cultural. El 87% de los países participantes en el estudio coincidió en que la educación artística había reforzado los vínculos con las comunidades; el 88% de los países participantes consideró que se había conseguido un mayor conocimiento de diferentes culturas gracias a los programas de educación artística. Además, el 80% afirmó que la educación artística potenciaba la implicación de la comunidad y de la familia en la educación y en el centro. A su vez, estos vínculos refuerzan el éxito de los programas artísticos. Podríamos hablar de una relación que se nutre mutuamente, como hemos visto en el caso anterior.

En quinto lugar, me gustaría hacer mención a un aspecto que ya se ha mencionado anteriormente, pero que recibe un tratamiento específico en el estudio. Se constata que los jóvenes que participan y se implican en los programas de educación artística notan beneficios en su salud y bienestar personal. Sin duda, éste es un hecho muy importante en sí mismo, pero también los son las consecuencias que esto conlleva para el centro escolar: se demuestra que se refuerza el entusiasmo de los profesores y que se contribuye a mejorar los niveles de asistencia, especialmente de los alumnos varones procedentes de entornos marginalizados. De hecho, estos efectos positivos de la educación artística para la salud y el bienestar están siendo ampliamente investigados a través de diferentes proyectos (CAPE en Estados Unidos, y EAPI en Australia).

Los resultados del estudio indican que un 65% de los países sí observó los efectos positivos en la salud y el bienestar de los estudiantes que participaron en los programas de educación artísticas. Se hace mucho hincapié en los grupos más desfavorecidos, ya que es justo en estos, donde más se pueden observar las mejorías.

Por último, me gustaría hacer mención a la labor investigadora y social que realiza en nuestra comunidad autónoma, pero también a nivel nacional, la Fundación Botín en el campo de las artes y la educación. De entre todas sus propuestas, destaca fundamentalmente la publicación de dos informes que recogen los testimonios de decenas de profesionales de todo el mundo acerca de la importancia de la creatividad en los jóvenes, del arte y de la educación emocional con el objetivo de concienciar al conjunto de la sociedad. El primero de ellos, *¡Buenos días creatividad!*, fue publicado en el año 2012. En él se describe la importancia crucial de la creatividad en el ámbito de la educación, expresando su necesidad para continuar fomentando el progreso y el bienestar. Posteriormente, en el año 2014 se publica *Artes y emociones que potencian la creatividad* cuyo principal objetivo es el de dar a las artes la importancia que merecen para la formación de nuestros estudiantes. En él se detalla cómo las artes producen el desarrollo personal y social del individuo, pero también potencian la imaginación y la creatividad. Aparte de estos informes, la Fundación Botín lleva desarrollando un programa en los últimos años llamado Educación Responsable, cuyo eje vertebrador para conseguir los objetivos que persigue es el arte.

## 2. Estado de la cuestión: el arte en la educación

### 2.1. “Educar” y “arte”, dos conceptos vivos

Las palabras “educación” y “arte” son dos de los términos más polisémicos y complejos de nuestro vocabulario. Adquieren diferentes significados en función de las épocas o las culturas, se moldean en función del momento, e incluyen y excluyen, según sus necesidades, otros campos de conocimiento.

La respuesta a la pregunta “¿Qué es el arte?” ha desafiado a más de uno, y todavía hoy, no existe unanimidad (en palabras de Herbert Read, es “uno de los términos más escurridizos de la historia del pensamiento humano” (1982, p. 38)<sup>1</sup>). La razón se encuentra en la propia esencia del arte; es flexible y cambiante, el arte es algo vivo, imposible de categorizar. El arte se va redefiniendo continuamente.

Flavia Terigi (1998, p. 17) cita la definición que Hyughe (1995, p. 5) sobre el arte:

El arte y el hombre son indisolubles. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte. Por él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral.

Para Gombrich “no existe, realmente, el Arte. Tan sólo hay artistas” (1975, p. 13).

A pesar de la falta de consenso, leyendo brevemente cualquier definición de arte, podemos entrever una cuestión que sobresale a las demás: su relación con la especie humana.

---

<sup>1</sup> Herbert Read ofrece una extensa definición de lo que considera arte en su obra *Educación por el arte* (1982, pp. 38-57).

Al término “educar” le ocurre algo parecido. Es un concepto que conlleva frescura y polémica. Cualquiera persona puede tener un concepto propio de lo que significa “educar”, y de palabras derivadas como “educador” y “educación”.

El “educador” y la “educación” son términos que, progresivamente han ido modificando su significado. De hecho, el término “educar” ha ido adquiriendo paulatinamente una gran complejidad.

Educar ya no es sólo transmitir conocimientos, también consiste en transmitir actitudes, valores, intereses o sentimientos. De la misma manera, la figura del maestro o educador (todos estaremos de acuerdo en que es fundamental), ya no sólo sirve para estructurar el aprendizaje, sino que sobre su espalda recae el peso de guiar y motivar al alumnado, generar interés y curiosidad, crear pasión.

Jacques Rancière habla en su obra *El maestro ignorante* (2003) de dos tipos de maestros: el “explicador” y el “emancipador”. El primero transmite sus conocimientos desde la linealidad y la jerarquía, es decir, sus valores, su forma de pensar y su saber; el segundo, por el contrario, permite a sus alumnos decidir lo que debe pensar y usar su propia inteligencia para llegar a conclusiones. En este sentido, deberíamos ser “maestros emancipadores”, una educación en la que nuestros alumnos cojan las riendas de su aprendizaje, sin imitaciones ni repeticiones (Alsina *et al.*, 2012, pp. 75-76).

Educar es algo muy complejo, y el verdadero educador no sólo es aquél que domina los contenidos de su materia, sino aquél que domina y facilita los procesos de aprendizaje para que los alumnos vivencien e interioricen las ideas, actitudes y valores. El buen educador tiene competencias y habilidades que permiten al alumnado involucrarse en el aprendizaje, interpretar sus vidas y las de su entorno, comprender su disciplina y el mundo que les rodea o crecer. Educar, en definitiva, se ha convertido en un arte (Pérez, 2002, pp. 288-289).

Como podemos observar, la educación se enfrenta a un compromiso de enormes dimensiones. Tal y como lo perfila Lourdes Palacios (2006), la educación:

(...) está en la obligación de ofrecer las oportunidades para el desarrollo de todas las capacidades del ser humano y proporcionar las bases para una formación moral. Además, la educación está en la obligación de no impedir ninguna de las posibilidades de desarrollo que tiene el niño, debiendo tomar en consideración sus características individuales. Pero todavía más, si verdaderamente entendemos al ser humano como totalidad que integra inteligencia y sentimiento, la educación deberá abrir un espacio a un aspecto fundamental que ha quedado soslayado, el de la afectividad y las emociones. (p. 15)

A lo largo de este trabajo se intentará justificar la necesidad de utilizar el arte como herramienta educativa. A pesar de que se acaba de perfilar brevemente la dificultad de definir los términos “arte” y “educación”, considero que contamos con dos cosas a nuestro favor. En primer lugar, el sentido de ambas palabras se encuentra estrechamente ligados al del ser humano; no nos son desconocidos, podemos usarlos en nuestro beneficio. En segundo lugar, son conceptos vivos, en el sentido más polisémico de la palabra: nos permiten barajar muchas posibilidades, esconden dentro de sí una potente flexibilidad y capacidad de adaptación a nuestras necesidades. A pesar de estas cuestiones introductorias, veremos cómo este objetivo no siempre va a ser fácil.

## **2.2. La educación artística: lo que no nos han contado**

Existe la teoría generalizada de que la educación artística consiste básicamente en dibujar. No podemos negar que hay una parte que se dedica a eso, y en nuestro país me atrevería a afirmar que, en muchas ocasiones, se reduce a lo anteriormente mencionado.

Conforme al *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, queda establecido lo siguiente para la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual:

La materia parte de los bloques impartidos en la Educación Primaria en el área de Educación Artística. La parte destinada a la educación plástica ya anticipaba los mismos bloques de los que parte la materia en ESO, bajo las denominaciones de educación audiovisual, dibujo técnico y expresión artística. (p. 487)



En nuestra comunidad autónoma, tal y como se establece en el *Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*:

(...) la Educación Plástica, Visual y Audiovisual inicia su estudio en la Educación Primaria en el área de Educación Artística, por lo que la educación plástica ya anticipaba los mismos bloques de los que parte la materia en ESO, bajo las denominaciones de educación audiovisual, dibujo técnico y expresión artística (...). (p. 810)

Sin embargo, existen otros contenidos importantes que van de la mano de lo que nosotros entendemos por “Educación Artística” y que son muy desconocidos, complejos y diversos. Reducir al dibujo un área de conocimiento tan amplio y camaleónico es como si simplificáramos las matemáticas a aprender a sumar, o la literatura a saber leer.

Existen diferentes definiciones o concepciones sobre el terreno que abarca la educación artística, sus características y usos, y muchas de ellas pueden llegar a ser sorprendentes si nos regimos por el prejuicio que se ha detallado en el párrafo anterior.

Según Calaf y Fontal (2010, p. 18):

La Educación Artística sirve para aprender a ser creativos, aprender a crear producciones artísticas, y saber conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir tanto nuestras propias creaciones como aquellas otras que hicieron los artistas del pasado y las que están haciendo los artistas del presente.

Para Marín Viadel (2003):

La Educación Artística no es una materia “diferente” a las otras del currículo escolar. No es una asignatura “simpática y agradable” pero menos académica que las demás. En Educación Artística hay muchas cosas que aprender (...). Lo que sucede es que la mayoría de los aprendizajes más valiosos y decisivos en Educación Artística no son de tipo memorístico, ni hay una única respuesta correcta para la mayoría de las preguntas y problemas. (p. 19-20)

La Educación Artística no es una materia “manual” frente a las otras que tienen un carácter “teórico”. El hecho de que los conocimientos y aprendizajes más relevantes en Educación Artística no discurren en el lenguaje verbal ni en el matemático sino a través de imágenes y lenguajes visuales, no significa que se trata

de una mera habilidad manual o perceptiva. El pensamiento visual se produce y manifiesta a través de imágenes y objetos con el mismo rigor y profundidad que en cualquier otro dominio del conocimiento humano. (p. 20)

La Educación Artística no debe reproducir sino por el contrario desactivar los prejuicios habituales sobre el arte en nuestra sociedad. El alumnado no accede a ninguna materia del currículo con una mirada “inocente”, sino que normalmente adopta y reproduce las actitudes mayoritariamente establecidas hacia cada tipo de conocimiento; por ejemplo “las matemáticas son difíciles”, “para aprender dibujo hay que tener talento”, “el arte moderno es incomprensible y es una tomadura de pelo”, “los artistas están locos”, etc. (p. 21)

Como podemos observar, estas definiciones se ciernen y se esconden bajo la materia de “Educación Artística”, lo que sugiere que es la única forma de contacto que tienen los estudiantes con el arte en la escuela. Sin embargo, existen definiciones que engloban dentro del concepto “educación artística” otras características que incluyen, no sólo la producción de obras de arte, sino la integración del arte dentro de todo el conjunto de asignaturas del centro.

Anne Bamford, define en su libro el término “educación artística” de la siguiente manera:

La educación artística tiene como objetivo transmitir la tradición cultural a los jóvenes y prepararlos para que puedan generar su propio lenguaje artístico y contribuir así a su formación global (emocional y cognitiva). Por tanto, la educación artística implica al niño y a la niña tanto en el plano académico como en el personal. Son dos los enfoques que pueden adoptarse en la educación artística: la educación en el arte supone transmitir a los alumnos las prácticas y los principios de diferentes disciplinas artísticas, con la idea de estimular su conciencia crítica y su sensibilidad y permitirles construir identidades culturales. En cambio, la educación a través del arte implica considerar el arte como vehículo de aprendizaje de otras materias y como medio para alcanzar resultados educativos más generales. A partir de ahí, la educación artística puede servir para articular otras materias, especialmente de tipo social o cultural (pp. 23-24).

Para Elliot Eisner (1995, p. XV), la educación artística ha estado interesada casi exclusivamente en el desarrollo de la creatividad, y considera que “no tiene el monopolio en este ámbito”, ya que otros campos también son adecuados para

cultivar lo que él denomina “pensamiento creador” de los estudiantes. Uno de los objetivos más interesantes que apunta tiene que ver con la cultura y su papel en las obras de arte. De esta manera afirma que la educación artística tiene que ver

(...) Con el contexto cultural e histórico en el que nacen todas las obras de arte. La obra de Goya se apreciará con más profundidad si se comprenden las circunstancias de la revolución en España. Los retratos de Velázquez se comprenderán mejor si se conoce la posición de la Corte en España en la época en que él pintaba. La obra de Tapies y Chillida, de Torner y de Cañas se entenderá mejor si se percibe el movimiento artístico moderno en general y cómo han interpretado los artistas españoles la evolución que ha tenido lugar en el escenario artístico contemporáneo. En suma, la historia y la cultura son categorías importantes para la percepción de las obras de arte. (...) El educador artístico tiene también la responsabilidad de situar las obras de arte en su contexto histórico y cultural. Las obras de arte ejercen una influencia en la cultura, y la cultura, por supuesto, condiciona a los artistas que crean las obras de arte. (p. XVI)

Elichiry y Egatky, en un breve artículo titulado “Aproximación a la educación artística en la escuela” (2010) concluyen:

La educación artística es una forma de desarrollo de la sensibilidad que involucra un concepto amplio de cultura ya que plantea interés por estimular las capacidades del individuo y de su grupo social para desarrollar las potencialidades creadoras, organizar su propia experiencia y ponerla en contacto con otros. En ese sentido esta educación despierta desde marcos interpretativos interdisciplinarios que permitan ubicarla contextualmente tanto en los procesos históricos y culturales como en los aspectos cognitivos y sensitivos inherentes al ser humano. (p. 130)

En el año 2014 se realizó un estudio publicado bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE, *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*<sup>2</sup>. En él se recalcan los siguientes aspectos:

La mayoría de las personas, incluidas las que desarrollan las políticas educativas, considera que la educación artística promueve la creatividad y posiblemente otras habilidades que propician la innovación. En las sociedades de

---

<sup>2</sup> Esta información pertenece a un resumen que corresponde al capítulo final del informe y que está disponible en línea: [https://www.oecd.org/edu/ceri/ES\\_ARTS\\_overview\\_V5\\_print.pdf](https://www.oecd.org/edu/ceri/ES_ARTS_overview_V5_print.pdf)

conocimiento la innovación es un factor clave para el crecimiento económico, y la educación artística suele considerarse cada vez más como un medio para fomentar las habilidades y las actitudes que la innovación requiere, más allá y por encima de las habilidades artísticas (...). (p. 5)

Se plantean algunas consideraciones de relevancia, como por ejemplo “¿es cierto que la educación artística surte efectos positivos en otras habilidades que le son ajenas?” (p. 5), como por ejemplo las matemáticas o las ciencias; “¿fortalece la motivación académica de los alumnos, la confianza en sí mismos y la capacidad para comunicarse y cooperar de manera eficaz?” (p. 5). Pero una de las cosas más importantes para este trabajo es la que se especifica a continuación:

Los tipos de educación artística examinados incluyen clases en la escuela (de música, artes visuales, teatro y danza); clases de arte integrado (donde las artes se enseñan como apoyo de una materia académica); y las clases extraescolares. (p. 7)

Asimismo, y como explica en el prefacio de *Educación por el arte* (Read, 1982) Juan Mantovani, “cuando alude (*el autor*) al papel del arte en educación no se refiere al limitado campo de una “educación artística” con alcance exclusivo a lo visual o plástico”<sup>3</sup> (p. 24).

Haciendo una pequeña recapitulación de lo que acabamos de ver sobre la educación artística, podemos concluir que:

- La Educación Artística se ciñe a las asignaturas relacionadas con las artes plásticas en los colegios de nuestro país (ni siquiera incluye la asignatura de Música), por lo tanto, es una definición que no nos sirve.
- La educación artística, es un término global que se refiere a cualquier tipo de actividad educativa que incluya el arte. Existen, por lo tanto “tipos de educación artística” o enfoques: la educación en artes y la educación a través del arte.
- La educación artística contribuye a la formación global (emocional y cognitiva de los estudiantes).

---

<sup>3</sup> La parte de la cita que se encuentra en cursiva es una aclaración de la autora.

- Tiene mucho que ver con el contexto histórico y cultural.
- Es una forma de desarrollo de la sensibilidad y un medio idóneo para fomentar ciertas habilidades y actitudes.

A lo largo de estas páginas, y aun habiendo explicado el significado de educación artística, se utilizarán preferentemente las expresiones “educación en artes”, “educación a través del arte” o “educación para/por el arte”, siendo el concepto “educación artística” un poco evitado, ya que, sin quererlo (yo incluida), la “educación artística” viene a nuestra memoria en forma de pupitre, folio y Plastidecor.

### **2.3. El arte como espacio para educar**

*No es posible entender la educación del arte sin partir de la idea de que el arte también es un espacio para educar*

Burset, 2012, p. 67

Llegados a este punto, en el que se ha intentado perfilar el significado de “arte” y “educar” (“educación” y “educador”); en el que se ha intentado desencorsetar a la educación artística de su débil y estigmatizado papel, vamos a analizar la situación que, para algunos autores, debería ocupar el arte en la educación.

Uno de los autores más influyentes en cuanto a la importancia del arte dentro de la educación ha sido Herbert Read (1982), que alude en su obra en reiteradas ocasiones a que “el arte debe ser la base de la educación” (p. 27).

“(…) el lugar al que aspiro para el arte en el sistema educacional es de vastos alcances. (...) el arte, ampliamente concebido, debería ser la base fundamental de la educación. Pues ninguna otra materia puede dar al niño no sólo la conciencia en la cual se hallan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza”. (p. 89)

Otro importante autor que ha tenido una importancia constante en la relación del arte y la educación ha sido Rudolf Arnheim (1993), quien sitúa al arte en el corazón del proceso educativo.

Elliot Eisner (1995), enumera detalladamente las funciones que tiene el arte para justificar su enseñanza.

¿Qué funciones realiza el arte? Las obras de arte sirven para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas y presentar así ante nuestra atención metáforas visuales a través de las cuales se transmitieron ciertos valores. A menudo, la obra de arte presenta ante nuestros sentidos un conjunto de valores, positivos o negativos; la obra elogia o condena, pero comenta el mundo y nos hace sentir algo frente al objeto que representa, a condición de que hayamos aprendido a “leer su mensaje”. En definitiva, el artista funciona frecuentemente como un crítico social y como un visionario. Su obra permite que aquellos de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto; habiendo visto lo oculto a través del arte, conseguimos hacernos mejores”. (p. 10)

Las artes nos transportan a mundos de fantasía; llaman nuestra atención sobre aspectos aparentemente triviales, y nos permiten hallar valor en ellos; las artes impactan en nuestras emociones. Eisner, le da una especial importancia al carácter expresivo del arte, tanto a nivel productivo como a nivel contemplativo. Eisner explica que con el término “carácter expresivo aludo a la cualidad vital- la capacidad de sentimiento- que provoca el objeto visual” (1995, p. 65).

Este último aspecto resulta enormemente interesante, ya que, como explicó Vigotsky (2005), “la experiencia y la investigación han demostrado que un hecho impregnado de un tinte emocional se recuerda más sólida, firme y prolongadamente que uno indiferente” (Elichiry & Regatky, 2010, p. 184).

La autora Silvia Burset, dedica varias páginas de su capítulo en el libro *7 ideas clave: la competencia cultural y artística* a abordar lo que ella denomina “el arte desde la educación o... ¿la educación desde el arte?” (2012, p. 65).

Realiza dos apuntes muy interesantes sobre la educación y el arte en la escuela. En primer lugar, parte de la base de que el concepto de arte ha ido cambiando en el transcurso de la historia. Por este hecho, el arte es flexible y

moldeable. Esto a su vez, se relaciona con nuestra sociedad y mundo actual: hoy en día no sólo podemos encontrar arte en los espacios y eventos destinados explícitamente a las manifestaciones artísticas (museos, teatros, libros...). Explica la autora “¿acaso Banksy (...) que “grafitea” las paredes de las ciudades, no es un artista? ¿O los grupos de hip-hop que hacen converger la música, la danza y las palabras en una escenificación particular en las calles no son una manifestación artística por no representar *El lago de los cisnes*?” (Bruset, 2012, p. 70).

En segundo lugar, y basándose en las aportaciones de José Jiménez (catedrático de Estética y de Teoría de las Artes), habla de un “proceso de democratización del arte” (Bruset, 2012, p. 71). Esta democratización viene dada por un factor fundamental: la posibilidad que tienen las personas de mostrar su arte a través de diferentes plataformas de internet. Por último,

Los mencionados entornos tecnológicos cambian las formas de concebir y entender la obra artística (...). La reproducción y la descontextualización de las manifestaciones artísticas, así como la velocidad y el vértigo de nuestro momento histórico, contribuyen a la desacralización del arte, cuyo objetivo ya no es resistir y persistir al pasar del tiempo, sino seguir o morir dependiendo de las situaciones; así, pasamos de entender el concepto de obra artística como eterno para considerarlo, si interesa o conviene, efímero. Los entornos digitales proponen hibridaciones de géneros, estilos y discursos que no están enmarcados en los espacios tradicionales y que provocan formas de creación para vivir y conectar con el momento y no tanto para tener un lugar en la posteridad. (Bruset, 2012, p. 72)

Estos dos aspectos pueden resultar interesantes a la hora de utilizar el arte como herramienta pedagógica en el aula, ya que puedes cautivar a los estudiantes con un arte que les resulte más familiar, y progresivamente, ir introduciendo otros tipos de arte que quizás les resulte más ajeno a su realidad.

De nuevo, realizando una pequeña síntesis de lo que se acaba de exponer, podemos sacar algunas conclusiones sobre el papel del arte en la educación:

- El arte tiene funciones muy variadas e interesantes a nivel educativo: estas funciones van desde el conocimiento del contexto histórico y cultural de una obra, hasta la capacidad que tienen de generar emociones.
- Existen renombrados autores que defienden el incalculable valor del arte en el ámbito educativo. En este apartado hemos mencionado a Herbert Read y a Rudolf Arheim, sin embargo, existen muchos otros.
- El arte es cambiante en relación con la época, pero justo por esta característica, podemos amoldarlo a nuestras necesidades educativas y a las de nuestros alumnos: el concepto de arte puede ser muy cercano para ellos, podemos utilizar nuevos elementos que les sean atractivos y comprensibles, etc.

Eisner se plantea la siguiente paradoja: “¿por qué, entonces, teniendo el arte tan diversas funciones, puede ser tan débil su lugar en la educación (...)?”(1995, p. 11). Y continúa “en una época en que nunca había sido mayor la necesidad de personas sensibles, resulta paradójico que se preste tan poca atención al desarrollo de la sensibilidad en las escuelas. (...) Sería una exageración decir que basta con la educación en las artes; sin embargo, sin ella, las perspectivas parecen desoladoras” (1995, p. 257).

En el caso de nuestro país, Anne Bamford (2015) afirma que sí existe una valoración de la cultura y de las artes, pero no se transfiere al contexto escolar. En relación con esto, Albano y Price (2014) concluyen que “el modo en que la sociedad y, por extensión, la escuela se relacionan con el arte es un ejemplo para el niño de lo que los adultos valoran” (p. 95). En esta misma línea, Gardner añade que “los valores y las prioridades de una cultura pueden discernir fácilmente por el modo en que se organiza el aprendizaje en las aulas” (1994, p. 11).

Nos encontramos ante una situación muy dicotómica: por un lado, existen estudios y autores que defienden la inclusión del arte en todos los aspectos educativos (no solo la producción y creación de arte, sino la integración del arte en todas las asignaturas del currículo); por el otro lado, la propia sociedad considera a las artes un saber innecesario. ¿A qué se debe este hecho de



infravalorar las artes en beneficio de otras materias? ¿Qué es lo que se valora en nuestra cultura que no da cabida a las artes?

## **2.4. Arte y psicología**

### **2.4.1. El arte en educación, ¿una materia prescindible?**

Antes de adentrarnos en las diferentes corrientes psicológicas que han establecido la importancia o no de las artes en la educación, me gustaría reunir algunas ideas previas de ciertos autores que debemos tener en cuenta.

Eisner explica que las artes se posicionan marginalmente en nuestro sistema educativo. Justifica esta posición secundaria de las artes respecto a otras materias debido a la concepción generalizada de que la misión fundamental de la escuela es el desarrollo del intelecto, y que éste, solo puede fomentarse mediante las materias “duras”. Las matemáticas y las ciencias son consideradas los medios idóneos para cultivar la mente. Por el contrario, “las artes se consideran agradables, pero no necesarias”, “son más emotivas que reflexivas” y “poco tienen que ver con la mente” (2004, 13-14).

Los propios padres tienen esta concepción, y ayudan a fomentar (a nivel social, pero también a influir a sus hijos, que son nuestros estudiantes) el infravalorado papel de las artes en los centros. Conciben la escuela como el lugar que contribuirá a la mejora social y económica de sus hijos. Es decir, el principal interés de la educación para ellos consiste en que los docentes ayuden los estudiantes a introducirse en niveles superiores de enseñanza y, gracias a ello, puedan ganarse mejor la vida. Este hecho nos lleva a una conclusión muy clara: los padres dan mayor importancia a los usos profesionales de la enseñanza (lo que buscan es que sus hijos puedan llegar a tener un buen trabajo), por lo que los estudios escolares que para ellos no contribuyan directamente a la consecución de este fin, no están excesivamente valorados<sup>4</sup> (Eisner, 1995, p. 13).

---

<sup>4</sup> Eisner habla sobre todo de la sociedad de los Estados Unidos, pero considero que, dadas las circunstancias, podemos extrapolarlo al panorama nacional. Especialmente después de la crisis

En la línea de las familias, me parece interesante hacer mención a un ejemplo que expone Lourdes Palacios (2006) y que puede resultar familiar. Explica cómo un porcentaje alto de familias espera con verdadera ansia que sus hijos acudan a clases de música<sup>5</sup> de manera extraescolar (conservatorios, escuelas...). Esto supone un gran esfuerzo, y los padres están dispuestos a sobrellevarlo aunque requiera exigencias y sacrificio por parte de sus hijos, pero también de ellos mismos. Sin embargo, cuenta, si los jóvenes deciden escoger como profesión la música, encuentran una gran oposición por parte de sus progenitores. Sin duda, este es un mensaje contradictorio muy común.

Continúa explicando cómo el arte es considerado una actividad de la que podemos prescindir, y que “los saberes más valorados hoy día son los que están más directamente ligados a la producción, aquellos relacionados con las profesiones de mayor demanda, más rentables, más acordes con las necesidades del mercado” (Palacios, 2006, p. 3).

Para los padres, tal y como perfila Eisner,

la elección de una profesión está regida, más que por la vocación genuina y por la necesidad de realización plena de sus hijos, por parámetros que tienen que ver con aspectos que garanticen su seguridad y estabilidad económica en el futuro. (p. 3)

Arthur Efland llega a conclusiones muy parecidas a las de Eisner. Este autor explica que las artes se han relegado en beneficio del aprendizaje verbal y lógico-matemático y que, en el mundo occidental, se consideran una ocupación vinculada a la diversión y a la distracción (2004, p. 12, 15), y como tal, lo perfilamos en las escuelas.

Igualmente, añade que a lo largo de los años se ha trabajado para separar “la mente del cuerpo, lo cognitivo o de lo afectivo, lo real de lo imaginario, la ciencia del arte”. En este sentido, es una realidad afirmar que se relacionan

---

ha habido una estimulación por parte de las familias para que la prioridad de sus hijos fuera la de poder acceder a estudios superiores, y de ahí poder encontrar trabajo lo antes posible.

<sup>5</sup> El ejemplo de la música es el que ha escogido la autora. Sin embargo, creo que se podría extrapolar a la danza, el teatro o incluso el deporte.

estrechamente las asignaturas de ciencias con un pensamiento más racional y cognitivo, mientras que las artes se vinculan a las emociones, sentimientos o pensamiento abstracto, siendo en muy pocas ocasiones consideradas fuentes de conocimiento. Las artes se “envían a una categoría inferior” y “se alaban (las artes) como fuentes de deleite, como medios de adorno o embellecimiento (...) pero pocas veces se consideran fuentes activas de percepción, conocimiento o comprensión” (Efland, 2004: 211).

Al mismo tiempo, el educador adquiere un papel destacado, considerando que los profesores que se dediquen a la explicación del arte en el aula, deben entender y valorar la contribución del aprendizaje en artes (y, por tanto, a través de ellas) “al crecimiento de la mente y a la viabilidad de la sociedad humana” (Efland, 2004, p. 13).

Flavia Terigi (1998) afirma que “pocos se atreverían hoy a sostener públicamente que las artes son un saber inútil, o a pedir su supresión para ampliar los tiempos otorgados a la enseñanza de otras áreas” (p. 27). Pero, aun siendo difícil que las artes no estén presentes en la escuela, es igualmente “difícil que estén en igualdad de posibilidades que las disciplinas consideradas principales”. (p. 28) A pesar de lo expuesto, las artes son disciplinas que han tenido siempre presencia en la escuela, por lo tanto, puede resultar paradójica (nuevamente) su desvalorización. Existe una “jerarquía de saberes”, por el que unas disciplinas son consideradas centrales, y otras ocupan un lugar secundario. Esto, podemos ligarlo indudablemente con nuestra sociedad. ¿Qué consideramos importante? (p. 24)

Terigi cita a Goodman (1994: p. 109), quien afirma que la distinción entre artes y ciencias es una oposición

entre los sentimientos y los hechos, la intuición y la inferencia, el goce y lo deliberado, la síntesis y el análisis, las sensaciones y el cerebro, lo concreto y lo abstracto, la pasión y la acción, lo mediato y lo inmediato, o la verdad y la belleza. (p. 43)

Entonces, ¿es más importante el arte que otras materias? ¿Se debe tener más en cuenta el desarrollo artístico que el lógico-matemático o el verbal? Por

supuesto que no. Howard Gardner explica que “sería tan erróneo afirmar que el desarrollo debe estudiarse exclusivamente desde la perspectiva del artista, como lo es sostener que sólo vale la pena tomar en cuenta la competencia científica final” (1994, p. 26).

Howard Gardner aboga por un desarrollo holístico del ser humano, esto es, un desarrollo integral (bien es cierto que Gardner propone la enseñanza de las artes para contrarrestar los conocimientos habitualmente acentuados en la escuela, y que de esta manera resulte más sencillo un desarrollo completo en todos los campos de conocimiento). El ideal del desarrollo holístico se completa con la formulación de la teoría de las inteligencias múltiples. Silvia Viñao (2012) ofrece un resumen muy conciso:

Lo que Gardner nos propone es una visión pluralista de la mente humana, que no tiene una sola forma de conocer y comprender la realidad, sino muchas facetas cognitivas distintas. Partiendo de este enfoque, después de analizar las distintas capacidades y los distintos modos de cognición de la manera más amplia posible, y teniendo en cuenta que algunas capacidades son difícilmente cuantificables, formuló la teoría de las “inteligencias múltiples”, según la cual podemos organizar las capacidades en siete tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal e intrapersonal. (p. 922)

En nuestra sociedad (...) hemos puesto las inteligencias lingüística y lógico-matemática, en sentido figurativo, en un pedestal. (p. 923)

Lourdes Palacio reúne una serie de interesantes ideas en su artículo *El valor del arte en el proceso educativo* (2006) que invitan a la reflexión.

La situación del arte en la sociedad moderna y su endeble presencia en los ámbitos escolares nos obliga a la construcción de una fundamentación cada vez más consistente que reúna las diferentes perspectivas desde donde se revaloriza la importancia del arte en la vida humana, porque el arte es una necesidad primaria y representa la posibilidad de redimir al hombre del acelerado proceso de deshumanización que vive la sociedad actual. (p. 4)

A modo de conclusión de este apartado recopilaremos lo más importante:

- Se considera como una de las misiones fundamentales de la escuela el desarrollo del intelecto.
- El desarrollo del intelecto, aparentemente, sólo se consigue mediante el estudio de lo que se consideran las materias importantes o “duras”: las matemáticas, las ciencias, la lengua...
- Esta visión tiene una amplia aceptación a nivel social; de hecho son los propios padres los que les dan una mayor importancia a este tipo de asignaturas y de conocimiento.
- Ante esta situación, las artes se han visto muy desfavorecidas en el sistema educativo, se las considera prescindibles, un lujo y no una necesidad, y por supuesto, nada vinculadas con el cultivo de la mente.
- Desde hace años se ha ido estableciendo una dicotomía que ha calado profundamente en la sociedad: la separación entre la mente y el cuerpo, el corazón de la razón...
- Sin embargo, existen muchos autores que defienden la educación en artes, no para que ésta se convierta en la asignatura más importante del currículo, sino para que se tenga mucho más en cuenta debido a sus particularidades y a los beneficios que conlleva su estudio y práctica.
- La importancia del desarrollo integral del alumno (“holístico” como dice Gardner) es fundamental: de nada nos sirve centrarnos únicamente en una disciplina si podemos nutrirnos de todas.

“La manera como se ha concebido al ser humano y la forma como se entiende el funcionamiento de su inteligencia han sido determinantes para la educación” (Palacio, 2006, p. 14). La historia de la psicología está estrechamente ligada a las políticas educativas y a la propia historia de la educación. Se han desarrollado a lo largo de los años innumerables estudios y publicaciones sobre el funcionamiento de nuestra mente o la manera en la que aprendemos; estos estudios han sido los responsables de posicionar unas asignaturas por encima de otras, unas inteligencias más importantes y otras que quedan relegadas al olvido.

El legado de la psicología ha creado y moldeado nuestra concepción actual de la escuela, las asignaturas importantes, duras e imprescindibles; y las

asignaturas fáciles, divertidas y absolutamente innecesarias. Si al legado de la psicología, que ha fomentado que en la escuela se privilegien el pensamiento lingüístico y lógico-matemático por encima de las demás formas de conocimiento, le añadimos la sociedad en la que actualmente vivimos, desde luego el futuro parece desesperanzador. La educación parece ceñirse cada vez más a las demandas del mercado, por lo que sus objetivos se orientan hacia la formación de profesionales con una serie de competencias laborales aptas para realizar su trabajo.

Según Lourdes Palacio (2006),

(...) nos encontramos ante un problema mucho más complejo de lo que se puede ver en apariencia, ya que la solución no estriba solamente en agregar al currículum asignaturas artísticas, el problema (...) tiene que ver fundamentalmente con el enfoque y la perspectiva de la educación que impera actualmente. (p. 17)

A continuación pasaremos a hacer un repaso de las corrientes psicológicas que han sido responsables del débil papel del arte en el panorama educativo. Podremos observar cómo, a pesar de la pesimista situación que acabo de perfilar, sí que existen estudios y autores que defienden acérrimamente la educación artística en su máxima expresión. Nuestros prejuicios tiene un por qué, y para acabar con ellos primero tenemos que conocerles de primera mano.

## **2.4.2. El legado de la psicología: del conductismo a la revolución cognitiva. Constructivismo e importancia del papel de las artes en la cognición.**

### **2.4.2.1. El conductismo: estímulo-respuesta**

En la década de 1950, la corriente psicológica conocida como conductismo dominaba la escena educativa. Los conductistas sostenían que “el objeto de la psicología como ciencia era simplemente describir lo más exactamente el comportamiento de los individuos en sus respuestas a diversas condiciones de estímulo proporcionadas por el entorno” (Efland, 2004, p. 35). Su máxima

aspiración era convertirse en una ciencia pura, utilizando para ello prácticas científicas objetivas y eliminando todo indicio de especulación metafísica.

Las teorías conductistas excluían toda referencia a los procesos mentales, y las formas de aprendizaje quedaban reducidas al condicionamiento. De esta manera, el aprendizaje se redujo a unas condiciones de estímulo que producía una respuesta específica. Este nexo estímulo-respuesta sería la unidad elemental en la teoría del aprendizaje: “se pensaba que las comprensiones complejas se desarrollaban a partir de estas unidades” (Efland, 2004, p. 34).

Sin embargo, lo más característico del ser humano, su experiencia interna o conciencia, no podía someterse a observación objetiva, que era lo que los psicólogos más renombrados de la época, como Edward Thorndike o John Watson, buscaban. Este último, llegó a sugerir que había “llegado el momento de que la psicología descarte toda referencia a la conciencia” (Efland, 2004, p. 35). Conceptos como “mente” eran demasiado introspectivos para la época, y se relegaron a la filosofía especulativa. Este hecho, produce “una curiosa anomalía: una ciencia de la mente que ponía la mente fuera de los límites de la investigación legítima” (Efland, 2004, p.35).

Queda claro, sin embargo, que

tenemos una vida mental y que ésta hace mucho más que generar respuestas de adaptación a los estímulos ambientales. (...) El proceso interno que denominamos pensamiento parece operar casi constantemente mientras estamos despiertos, y a veces incluso invade nuestros sueños. Las imágenes visuales, auditivas y táctiles derivadas de la percepción sensorial adquieren significado como resultado del pensamiento. (Bruner, 1957; Bruner, Goodnow y Austin, 1956; en Efland, 2014, p. 35)

#### **2.4.2.2. La revolución cognitiva**

El año 1956 se considera “el cumpleaños de la revolución cognitiva”. A partir de este año, una serie de acontecimientos y publicaciones vuelven a centrar su preocupación en la mente y en el modo en el que ésta funciona.

Es en 1956, cuando se publica la *Taxonomía de los objetivos educativos*, por Benjamin Bloom. A pesar de que sus principios generales eran compatibles con el conductismo, aparecen algunos indicadores de cambio bastante relevantes. Incluye, por ejemplo, terminología como *conocimiento* y *comprensión* (algo que el conductismo, como hemos visto, no incluía en su campo de estudio). Lo más interesante para este trabajo dentro de todo el estudio que realiza Bloom, es el establecimiento de tres ámbitos de conocimiento: el *cognitivo*, el *afectivo* y el *psicomotor*. Por supuesto, las artes pertenecían al ámbito *afectivo*. Al dividir las materias en estos grupos opuestos, establecían que los objetivos afectivos no eran cognitivos. “Las materias situadas en el ámbito afectivo tendían a estar clasificadas intelectualmente en un nivel más bajo que las materias del ámbito cognitivo” (Efland, 2004, p. 43).

Esta división de objetivos en las materias dio lugar a una consecuencia que, como se ha perfilado en el apartado anterior, sigue vigente en nuestra sociedad:

(...) al dibujar una línea divisoria entre lo cognitivo y lo no cognitivo dio crédito a una estructura de creencias con raíces ancestrales en Platón, que implicaba una jerarquía de materias que situaba a las artes en uno de los peldaños más bajos de la escala educativa. (Efland, 2004, p. 43)

La *Taxonomía* de Bloom clasificó las materias en cognitivas y no cognitivas, y las artes entraron a formar parte del último grupo.

Otra de las cuestiones más significativas fueron las aportaciones de Jean Piaget y Lev Vygotsky a la teoría cognitiva del desarrollo en los años 60.

La teoría del desarrollo de Piaget privilegia determinadas materias académicas que emplean métodos de pensamiento racional, como las matemáticas o las ciencias; y da menos importancia a las materias como las artes ya que implican el afecto<sup>6</sup>. Piaget consideraba que la separación entre emoción e intelecto era un paso necesario para el progreso de la mente hacia un

---

<sup>6</sup> Me parece interesante mencionar que la teoría del desarrollo de Piaget fue fuertemente criticada por la teoría feminista, que argumenta la inseparabilidad de la racionalidad y la emoción. Argumentan que la razón se ha asociado a lo masculino, y la emoción a lo femenino. De esta manera se ha privilegiado como único camino adecuado para el desarrollo cognitivo la razón, que beneficia a los hombres frente a las mujeres.



pensamiento lógico-científico, que requería un estado de desarrollo mental superior. La teoría de Piaget, aunque rompedora, también tenía sus propios prejuicios, y beneficia al pensamiento lógico-matemático, considerándolo una forma superior de inteligencia (Efland, 20014, pp. 44-45, 63, 76).

Una de las grandes críticas a Piaget la realizó Howard Gardner. Como se ha visto en el apartado anterior y como se especificará posteriormente, considera que el pensamiento lógico-matemático no se encuentra por encima de otras formas de inteligencia, y defiende los elementos cognitivos y afectivos del trabajo en artes. Por su parte, Piaget consideraba que el desarrollo cognitivo es el resultado de unos procesos internos, mediante los cuales el individuo construye representaciones de su mundo exterior. Estas representaciones se van haciendo progresivamente más adecuadas para explicar y predecir acontecimientos en el entorno: van comprendiendo y adaptándose, es decir, aprenden. Sin embargo, Piaget no tiene en cuenta un factor fundamental: las interacciones de unos individuos con otros también generan aprendizaje, algo que Vygotsky sí introduce en su teoría.

Efland (2004) recoge el resumen que realiza Guillermo Blanck (1990, p. 44) sobre la perspectiva de Vygotsky, quien defiende que

(...) la actividad mental es algo únicamente humano, que nace como resultado del aprendizaje social, a través de la adquisición de signos sociales derivados principalmente del aprendizaje del lenguaje, aunque también a través de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales. Lo que permite a los seres humanos su desarrollo no es sólo su “actividad nerviosa superior”, que les distingue de los animales, sino también que esta “actividad nerviosa” transmite significados sociales derivados de la actividad cultural de los seres humanos. (p. 55)

En palabras del propio Blanck, la psicología de Vygotsky es “una psicología instrumental, cultural e histórica” (1990, p. 45; en Efland, 20014, p. 55).

La psicología de Vygotsky para el aprendizaje de las artes tiene algunas implicaciones muy interesantes y valiosas. Afirma que el aprendizaje supone la internalización de la cultura; la humanidad crea su cultura mediante el uso de símbolos (principalmente el lenguaje) entre los que se encuentra el arte; por

último, el estudio del arte no debe hacerse de forma aislada, sino relacionándolo con el contexto social (Efland, 2004, pp. 76-77).

Es cierto que un porcentaje alto de nuestro aprendizaje es gracias a la mediación social. Nuestra cultura es sumamente importante para nuestras estructuras de conocimiento (sólo tenemos que comparar lo que puede aprender una persona en el entorno rural y otra en el espacio urbano; una persona que vive en un país muy cálido y otra que vive en un país con temperaturas extremadamente bajas. El factor cultural del aprendizaje es fundamental: la persona del entorno rural sabrá ordeñar una vaca mientras que la del entorno urbano sabrá utilizar las aplicaciones del móvil para coger el transporte público), y tienen, también, una gran importancia para el arte.

Sin embargo, el punto flojo de la teoría de Vygotsky es que no explica cómo se construye el nuevo conocimiento, es decir, cómo se crea el conocimiento que no existe en nuestra cultura.

La teoría de la cognición de Vygotsky explica cómo se internaliza el conocimiento existente, pero ¿qué es lo que permite a los individuos construir lo que aún no se sabe, dónde la imaginación y la intuición permiten ir a los individuos –según palabras de Bruner (1973)- “más allá de la información dada”? esta es una pregunta crucial en el aprendizaje de las artes porque sin ella tenemos dificultades para explicar la aparición de nuevos desarrollos artísticos. La teoría de Vygotsky puede dar cuenta del nuevo conocimiento que utiliza herramientas existentes en la cultura, pero no da cuenta de la creación de nuevas herramientas. (Efland, 2004, p. 65)

La importancia del legado de Piaget y Vygotsky es incalculable en el campo de la educación y, aunque ninguno se ciñó exclusivamente al estudio de las artes, sí que sirvieron de inspiración a otros autores que se han dedicado a aportar luz a un tema un tanto espinoso dentro de la psicología del desarrollo.

La psicología de Piaget dio lugar a la perspectiva del proceso de símbolos, la de Vygotsky a las teorías cognitivas socioculturales. Ambas teorías son constructivistas: en el proceso de símbolos, “éstos se manipulan, modifican, construyen y reconstruyen” (Efland, 2004, p. 107). La mente, que se encuentra en la cabeza, es la actividad constructiva que crea representaciones simbólicas

del mundo, y a través de la cual el individuo llega a conocerlo (Efland, 2004, p. 82); en la perspectiva sociocultural “el conocimiento se construye en y a través de transacciones sociales, pero también se construye” (Efland, 2004, p. 107). La mente no está en la cabeza, sino que a través de las interacciones sociales el individuo construye y adquiere el conocimiento de las normas y la cultura (Efland, 2004, p. 82).

En este trabajo se utilizará el proceso de símbolos como la perspectiva válida para justificar que las artes implican emociones y sentimientos, pero también implican formas complejas de pensamiento y cognición.

Utilizaré un ejemplo gráfico que, creo que puede servir para comprender lo que hemos visto hasta el momento:

El conductismo dice que tres personas ven un accidente de coche. Su conducta ante la misma situación va a ser igual, ya que ante un estímulo todos tenemos la misma conducta.

El cognitivismo dice que esto no es cierto, ya que ante un estímulo (un accidente de coche) cada uno actúa de una manera. Cada persona tiene unas experiencias propias. Esta es la razón por la que, ante un estímulo, la conducta de cada ser humano es diferente: el procesamiento que hay en la mente desde que apreciamos un estímulo hasta que se tiene la conducta es lo que nos diferencia.

La primera de estas situaciones no tiene en cuenta la mente (ya hemos dicho que el conductismo relega a la mente al olvido, considerándola demasiado abstracta), la segunda sí (con la revolución cognitiva se vuelve a tener en cuenta la importancia de la mente para comprender al ser humano).

El constructivismo une ambas: por un lado la conducta (la respuesta a los estímulos) y por el otro los esquemas que hemos ido adquiriendo a través de la experiencia.

### 2.4.2.3. El constructivismo, el arte y la mente

- **Proyecto Zero de la Universidad de Harvard: Nelson Goodman y Howard Gardner**

Gardner explica que la revolución cognitiva se produjo en dos etapas. En la primera se reconoce que se debían tener en cuenta los procesos mentales del ser humano, “incluyendo pensamiento, resolución de problemas y la creación. El estudio de la mente recobró su status científico” (1987, p. 25). En la segunda etapa se demostró que “los procesos de pensamiento se caracterizaban por una regularidad y una estructuración considerables” (1987, p. 25).

En el año 1967, Nelson Goodman propuso un proyecto de investigación relacionado con el aprendizaje y la cognición. Goodman intentó complementar el trabajo de Piaget dirigiendo su atención al desarrollo en las artes. Para Goodman y sus colaboradores, la habilidad artística y la comprensión de las artes responde al uso humanos de símbolos. Este hecho es de suma importancia, ya que conlleva afirmar que las propias emociones funcionan de un modo cognitivo (Gardner, 1994, p. 29).

Goodman afirmaba que la percepción, la cognición y las emociones están implicadas en ambos campos (*cognición y emoción*)<sup>7</sup>, y que la propia emoción tiene un componente cognitivo. Los sistemas de símbolos del arte, como los de la ciencia, se usan para contribuir diferentes versiones del mundo, y ninguno de estos sistemas puede ser reducido al otro (Geahigan, 1992, p. 15; en Efland, 2004, p. 91).

El arte es una actividad de la mente, que involucra el uso y la transformación de clases y sistemas de símbolos diferentes. De esta manera, nuestra mente tiene que aprender a leer estos símbolos. Gardner (1994) pone el siguiente ejemplo:

Al igual que no se puede suponer que los individuos aprenderán –en ausencia de apoyo- a leer y a escribir en sus lenguajes naturales, así también parece razonable

---

<sup>7</sup> Aclaración de la autora.

suponer que los individuos pueden beneficiarse de la ayuda que puedan recibir cuando aprender a “leer” y a “escribir” en los diversos lenguajes de las artes. (p. 30)

Para Gardner, la cognición es la capacidad de utilización de símbolos, siendo éstos la unidad básica del pensamiento humano. Sin embargo, no existe un único sistema de símbolos, sino que hay varios y son diferentes, correspondiendo cada uno a un tipo de inteligencia.

Estos sistemas de símbolos, o códigos de significado, son los vehículos a través de los cuales se produce el pensamiento: por su propia naturaleza, son sistemas abiertos y creativos. La mente del hombre, mediante el uso de símbolos y funcionando de acuerdo con los principios estructuralistas, puede crear, corregir, transformar y recrear productos, sistemas y hasta universos de significados totalmente nuevos<sup>8</sup>. (Gardner, 1987, pp. 26-27)

Las ideas desarrolladas por Goodman y Gardner contribuyeron a reconocer a las artes como áreas cognitivas, operando con un sistema de símbolos específico. La teoría de las inteligencias múltiples extendió las “categorías de conocimientos” que la educación debía esforzarse en cultivar, y Gardner abogó firmemente a favor de que en las escuelas se dedicara más tiempo a las inteligencias que habían sido descuidadas durante tantos años (Efland, 2006, pp. 92-93).

- **Elliot Eisner**

La concepción de Gardner y Eisner cuenta con varios puntos en común, y me parece interesante incluir a este autor, ya que, aunque escribe más como crítico y teórico educativo, han sido muchas las veces que se le ha citado a lo largo del trabajo.

---

<sup>8</sup> Véase también: Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 61-68

Para Eisner (Efland, 2004) “la esencia de la mente es el proceso de formar representaciones de la propia experiencia” (p. 94). Esta experiencia se obtiene a través de los sentidos.

Lo que más une a ambos autores en cuanto a sus ideas, es los dos consideran que la importancia de las artes en educación es algo fundamental debido, entre otras cosas, a la relevancia del “equilibrio cognitivo”, idea que defiende que,

(...) algunos aspectos de la experiencia se expresan mejor que otros a través de determinados medios o formas simbólicas. La educación formal tiende a limitarse a las formas de representación verbal o numérica. Cuantas más formas de representación podamos cultivar en la escolarización de los niños, más medios tendrán a su disposición para extender sus horizontes culturales. (Efland, 2004, p. 96)

Para Eisner, el problema fundamental de las artes en la escuela viene por la forma en que entendemos el concepto de cognición, asociándose únicamente a los procesos que implican conocer. Para él, en un sentido amplio, cognición y afectividad, son dos procesos que ocurren de manera simultánea y que comparten la misma realidad dentro de la experiencia humana. “No puede haber actividad cognitiva que no sea también afectiva” (Eisner, 1994, p. 42; en Palacios, 2006, p. 12).

Los argumentos de Gardner y Eisner están contruidos sobre la “idea de que las artes proporcionan oportunidades únicas para el desarrollo de la mente que no están disponibles en otras modalidades” (Efland, 2004, p. 212).

Efland recoge igualmente una serie de interesantes conclusiones en su libro *Arte y cognición* (2004):

(...) diferentes ámbitos de conocimiento utilizan diferentes capacidades cognitivas para su dominio, y que estas capacidades no es probable que evolucionen si están ausentes de las experiencias de la vida de los individuos. Cuanto más rica sea la gama de materias experimentadas, más amplia será la gama de potencialidades cognitivas que es probable que desarrollen los estudiantes. (p. 213)

## **2.5. Corrientes de la educación artística**

Muchos autores han recogido y explicado las diferentes concepciones y objetivos que tiene la enseñanza de las artes en las aulas. Defienden que las artes se pueden enseñar con diversas finalidades, y no únicamente con la de obtener un resultado artístico cual fuese (una poesía, un cuadro, una escultura...). Los objetivos que persigue la educación artística o educación en artes son variables y múltiples, y considero muy necesario conocerlas para poder utilizarlas (individual o colectivamente) a la hora de dar clase.

### **2.5.1. Expresión personal creativa o Autoexpresión Creativa**

Esta concepción fue postulada por dos de los educadores artísticos más influyentes del mundo, Viktor Lowenfeld y Herbert Read<sup>9</sup> y supuso una auténtica revolución por la peculiar forma que tienen de entender la educación artística. Ambos autores ponen de manifiesto la importancia del arte en las escuelas por la particular unión que existe entre éste y la creatividad.

Postulan que el éxito y la felicidad en la vida provienen, entre otras cosas, de la capacidad de adaptación a nuevas situaciones; que la imitación (frente a la expresión creativa) genera limitaciones personales que promueven la inhibición personal y la frustración. En definitiva, defienden que las artes son un medio para el desarrollo completo y sano de cualquier individuo.

En esta concepción, la intervención del educador es limitada, ya que la capacidad artística del alumno debe desarrollarse de dentro hacia fuera, actuando el docente como un guía en su educación artística (Eisner, 2004, p. 55).

---

<sup>9</sup> Ambos autores estuvieron muy influidos por la Segunda Guerra Mundial. De hecho, consideraban fundamental el factor educativo en el estallido de la Guerra, hasta el punto de manifestar que fue el sistema educativo alemán el que, al reprimir la expresión de la creatividad, el que generó el estallido de la Guerra (Eisner, 2004, p. 53).

### 2.5.2. Enseñanza del arte basada en disciplinas

La Enseñanza del arte basada en las disciplinas (EABD) o Discipline-Based Art Education (DBAE)<sup>10</sup> es una de las concepciones más importantes de la enseñanza artística. Fue desarrollada en el año 1980 por el Getty Center for Arts Education<sup>11</sup>, una fundación privada dedicada a las artes visuales y las humanidades, e incorpora elementos de otras teorías educativas. Tiene cuatro objetivos básicos, y trata de obtener una visión completa del arte, como un elemento flexible y muy adaptable a diferentes grupos de edad.

Su primer objetivo está relacionado con la producción de arte. Consiste en proporcionar a los estudiantes las herramientas para posibilitarles una ejecución artística de calidad, personal y original. Se trata de que los alumnos conozcan y aprendan diversas técnicas para trabajar en diferentes materiales, así como el desarrollo de su sensibilidad e imaginación (Eisner, 2004, p. 46).

El segundo objetivo está relacionado que ver con la Historia del Arte. Se debe ayudar a los estudiantes a aprender a observar las obras de arte y a hablar de ellas, comprender el contexto histórico y cultural en el que se crean las obras, etc.

El tercer objetivo tiene que ver con la crítica de Arte: “deben describir, interpretar, evaluar, teorizar y juzgar las propiedades y cualidades de la forma visual, con el fin de comprender y apreciar las obras de arte y la comprensión de las funciones del arte en la sociedad” (Solberg, 2012, p.1).

El último objetivo está relacionado con los valores y la función que ofrece el arte. Relacionado con un campo filosófico llamado estética (Eisner, 2004, p. 47).

Los defensores de la EABD sostienen:

Que es un enfoque (...) más exhaustivo que otros métodos porque aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus

---

<sup>10</sup>Véase también: [http://www.vuefineart.net/pdfs/1-4\\_Discipline-Based\\_Art\\_Education.pdf](http://www.vuefineart.net/pdfs/1-4_Discipline-Based_Art_Education.pdf)

<sup>11</sup> Aunque la base teórica la llevó a cabo Jerome Bruner (Eisner, 2004, pp. 47-48)



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. (Eisner, 2004, p. 47)

### **2.5.3. Cultura visual**

“Ver no es creer, sino interpretar. Las imágenes visuales tienen éxito o fracasan en la medida en las que podemos interpretarlas satisfactoriamente”.

Nicholas Mirzoeff, *Introducción a la cultura visual* (2009)

El fomento de la cultura visual tiene que ver con ayudar a los estudiantes a aprender a descodificar, por un lado, obras de arte de cualquier época y cultura; y por el otro, los valores y las ideas que se encarnan en la cultura popular mediante los elementos visuales que nos rodean.

Esta concepción, defiende que cualquier forma de arte se puede considerar un texto. Este texto debe ser bien leído e interpretado, ya que los mensajes que esconden no siempre pueden ser entendidos a primera vista (Eisner, 2004, p. 49).

Si nos paramos a analizar la última premisa, en un mundo fundamentalmente visual, las personas que controlan las imágenes que se nos muestran tienen un grandísimo poder en la sociedad. Debemos por tanto, ser capaces de transmitir y enseñar a nuestros alumnos cómo se influye a las personas a través de los medios de comunicación. Aprender a leer los mensajes de un texto visual nos ayuda a proteger los derechos de una persona, y a su vez, nos permite comprender a qué intereses sirven las imágenes que nos rodean (Eisner, 2004, p. 49).

La otra forma de lectura de esta concepción de fomento de la cultura visual, va estrechamente ligada a la antropología. Más concretamente, y en palabras de Graeme Chalmers

los educadores [...] pueden y deben hacer uso de la información social pertinente. La comprensión del papel de la educación artística en las escuelas públicas exige que examinemos los valores y las creencias de la sociedad, sus

instituciones, comunidades y relaciones de grupo en constante cambio [...]. La antropología cultural [...] puede ser un estudio muy útil para quienquiera que esté interesado en el establecimiento de las bases de la educación artística, ya que ayuda a contemplar la educación y el arte en su contexto más general". (Eisner, 2004, p. 50)

Cuando el arte se estudia desde su contexto social se convierte en un medio fabuloso para comprender y mejorar la cultura. En este marco de estudio, centrándonos en el mundo visual que nos rodea, podemos ayudar a nuestros estudiantes a leer y a interpretar las imágenes con buen criterio (Eisner, 2004, p. 50).

Lo que es artísticamente bueno es lo que las personas valoran, y lo que las personas valoran es más el resultado de las fuerzas sociales a las que estamos sometidos, que las cualidades de la propia obra. Esta interpretación de significados es una cuestión de análisis social y político (Eisner, 2004, p. 51).

#### **5.5.4 Las artes integradas**

Esta concepción defiende la integración del arte en los currículos de otras materias. El currículo de las artes integradas se organiza en función de cuatro estructuras curriculares.

La primera de ellas consiste en utilizar las artes para ayudar a comprender un periodo histórico concreto o una cultura. La utilización de materiales como fotografías, música o literatura nos servirían para completar una información que, de otra manera quedaría reducida a una explicación histórica de carácter puramente académico (Eisner, 2004, p. 62; Véase en Eisner, 2004, pp. 191-197).

Una segunda forma de integración tiene el objetivo de ayudar al estudiante a identificar las diferencias entre las propias artes. De esta manera, se puede descubrir lo que las artes tienen en común y lo que las diferencia en cuanto a forma de expresión.

En tercer lugar, existe la posibilidad de identificar una idea que se pueda explorar mediante obras de arte en comparación con otros campos.

La última estructura tiene que ver con la práctica de resolución de problemas. Este problema, deberá abordarse desde diferentes disciplinas, que incluiría a las artes.

Explica Efland que una obra de arte refleja una serie de aspectos que rodean a la propia obra: las influencias sociales, influencias culturales y los motivos del propio artista a realizarla. Afirma que “la relación entre la obra de arte y la cultura es recíproca. (...) la obra de arte adquiere sentido cuando se ve en el contexto de la cultura, y la cultura se hace comprensible cuando se lee a través de su arte” (2004, p. 221).

En este sentido, y más en ciertas asignaturas como la Historia, el arte nos sirve para integrar los conocimientos, el arte maximiza la comprensión.

## **2.6. Beneficios del arte en educación: lo que nos dan las arte**

### **2.6.1. Resolución creativa de problemas**

Esta concepción de la educación artística sigue vigente a día de hoy en múltiples escuelas de diseño, facultades de ingeniería y en ciertos programas de arte de Educación Secundaria. Heredera del centro Bauhaus<sup>12</sup> (Alemania, 1919-1932), tiene como objetivo principal poner en duda todos los supuestos existentes y tradicionales para resolver problemas. La importancia de la estética es la misma que la practicidad del objeto diseñado. Esto permite a los estudiantes considerar muchas variables en el proceso de diseño (Eisner, 2004, pp. 51-53).

---

<sup>12</sup> Véase también Calvo, M. (1998). La educación por el arte escolar. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf. D. Kalmar, et. al. (1998). *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. La autora explica en qué consiste la Bauhaus (pp. 284-286).

## 2.6.2. Educación artística como preparación al mundo laboral

“Los estudiantes deben conocer bien los fundamentos. Lectura básica. Matemáticas básicas. Redacción básica. ¿No son éstas las únicas aptitudes que realmente necesitan? Todo lo restante no es más que la guinda del pastel, ¿no es así?

Pues no. Los estudiantes de hoy necesitan más que nunca una formación artística. Es evidente que necesitan los fundamentos. Pero hoy en día hay dos conjuntos de fundamentos. El primero –el formado por la lectura, la escritura y las matemáticas- no es más que el requisito para otro conjunto más complejo e igualmente vital de aptitudes de nivel superior que son necesarias para un buen desempeño en el mundo de hoy.

Entre los fundamentos se encuentran la capacidad de asignar recursos, de trabajar con éxito con otras personas, de encontrar, analizar y comunicar información, de manejar sistemas cada vez más complejos con componentes que no parecen guardar relación entre sí y, por último, de usar tecnología. Las artes ofrecen una oportunidad sin igual de enseñar estos fundamentos de nivel superior que tienen una importancia cada vez mayor, no sólo para los trabajadores de mañana, sino también para los de hoy”. (Paul Chellgren, “What Good Is Arts Education? Education for the Work-place through the Arts”, en *Business Week*, 28 de octubre de 1996, p.12; en Eisner, 2004, p. 56)

Esta concepción tiene un carácter más pragmático y se basa en el uso de las artes para conseguir y desarrollar ciertas aptitudes necesarias en el mundo laboral.

Entre otras cosas, los autores que abogan por esta concepción explican que con las artes se “desarrolla la iniciativa y la creatividad, estimula la imaginación, fomenta el orgullo por la destreza, desarrolla la capacidad de planificación [...] y ayuda a cooperar” (Eisner, 2004, p. 55).

En este sentido, hay un apunte interesante que recalcar: puede que la mera experiencia artística, como la entendemos en el ámbito escolar, no sea del todo importante para ciertas personas. Sin embargo, si el arte puede ayudar a

nuestros estudiantes a prepararse para su futuro ámbito laboral, quizá sí se deba tener en cuenta. En un mundo cada vez más competitivo, se buscan trabajadores de calidad en todos los aspectos, y desde luego el mundo del arte cubre ciertos aspectos interesantes e importantes que no deben pasarse por alto (Eisner, 2004, p. 56).

### **2.6.3. El uso del arte para mejorar el rendimiento escolar**

Esta concepción está relacionada con el enfoque cognitivo de la educación artística, y justifica la presencia del arte en la escuela por su contribución a mejorar el rendimiento escolar en las materias básicas.

Cuanto más cursos de arte siguen los niños y los adolescentes, mejor es su rendimiento en los estudios. Igualmente, existen algunos estudios que corroboran el atractivo que tiene para los alumnos la utilización de recursos artísticos en el aula (Eisner, 2004, pp. 60-62).

### **2.6.4. Flexibilidad cognitiva**

La flexibilidad cognitiva ha sido considerada por diferentes profesionales como una característica fundamental para argumentar la importancia de las artes en educación. Se define como

Una cualidad de la mente que permite a los individuos usar su conocimiento de forma adecuada en situaciones de la vida real. Implica la capacidad por parte del aprendiz de representar el conocimiento (conceptos, ideas) de formas múltiples. Los estudiantes flexibles cognitivamente consideran que el aprendizaje es multidireccional, y que implica la formación de perspectivas múltiples. (Efland, 2004, p. 119)

Los campos puramente científicos tienen un carácter bien estructurado, y esta estructura rígida ha sido siempre su punto a favor a la hora de fomentar su estudio. Las artes, por el contrario, se consideran complejos y mal estructurados

por su propia naturaleza: pueden estudiarse casos, pero las reglas generales prácticamente son inexistentes.

Este punto, sin embargo, es considerado muy positivo por ciertos autores, en particular Arthur Efland, quien explica que, frente a la simbología verbal y matemática, las artes permiten la utilización de la metáfora y la narrativa, lo que genera una interesante capacidad para construir interpretaciones personales, que se traduce en lo que él mismo llama “flexibilidad cognitiva” (Efland, 2004).

### **3. Conclusiones**

Se ha comenzado el trabajo con el ambicioso propósito de perfilar lo que significan “arte” y la “educación” por separado. Sin embargo, este trabajo no versa sobre la importancia de definir ambos conceptos; más bien se trata de unirlos, de trabajarles en conjunto y de sacar todos los beneficios que nos puede aportar esta unión.

La educación artística, tal y como la entendemos, no tiene nada que ver con las posibilidades que esconde. Podemos utilizar el arte, no como el fin, sino como el medio. La educación artística va más allá de la propia creación de arte. Tiene que ver con la utilización de algo característico del ser humano para aprender y vivir experiencias enriquecedoras a nivel personal.

La principal conclusión que podemos sacar de este trabajo es que, efectivamente, la utilización del arte en el ámbito escolar, sea cual sea el curso, es de vital importancia y, aún más si cabe, en los tiempos que corren y en la sociedad en la que vivimos. Los beneficios del arte son inmensos: con él podemos trabajar aspectos personales y aspectos académicos, el arte nos sirve para desarrollar nuestro intelecto y nuestra cognición, pero también podemos utilizarle para dejar volar nuestra imaginación, fomentar la creatividad, pensar de forma diferente y ser capaces de dar sentido a las cosas de manera personal y crítica.

Por cuestiones de espacio, no he podido desarrollar propuestas de innovación educativa que incluya al arte dentro del estudio de la Historia. Pero considero de verdadera importancia para el estudio de esta asignatura el uso de la educación artística en su máxima expresión. La integración de ambas disciplinas puede dar a nuestros alumnos la capacidad de ver más allá de lo que exponen los libros de textos que estudian y poder ver con perspectiva y en conjunto ciertos pasajes de la Historia de la humanidad que son indisociables al arte.

#### 4. Bibliografía

- Albano, A. & Price, G. (2014). Artes plásticas. En Informe Fundación Botín (Ed.), *Artes y emociones que potencian la creatividad*. (pp. 89-104). Santander: Fundación Botín. Recuperado de [http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf](http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf)
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuau! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- ¡Buenos días creatividad!* Informe Fundación Botín (Ed.) Santander: Fundación Botín. Recuperado de [http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/creatividad/buenosdiascreatividad.pdf](http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/buenosdiascreatividad.pdf)
- Burset, S. (2012). La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística. En P. Alsina & A. Giráldez (Eds.), *7 ideas clave. La competencia cultural y artística* (pp. 65-83). Barcelona: GRAÓ.
- Calaf, R. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Elichiry, N. E. & Regtky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. Artistic education in school: an overview. *Anuario de investigaciones*, XVII. Recuperado de



[http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/aproximacion\\_a\\_la\\_educacion\\_artistica\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/aproximacion_a_la_educacion_artistica_en_la_escuela.pdf)

- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Gombrich, E. (1975). *Historia del Arte* (5ª ed.). Barcelona: Garriga.
- Hernández, F. (2005). Entrevista a Anne Bamford: "Las artes son un pilar básico en la educación del futuro". *Cuadernos de pedagogía*, (351), 44-49.
- Palacios, L. (agosto, 2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro* (46). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>
- Pérez Muñoz, S. (diciembre, 2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, (9). Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaEducacionATravesDelArteEnLaEducacionSocial-995041.pdf>
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Solberg, S. L. (julio, 2010). Discipline-Based Art Education. *Vue Fine Art & Design*. Recuperado de [http://www.vuefineart.net/pdfs/1-4\\_Discipline-Based\\_Art\\_Education.pdf](http://www.vuefineart.net/pdfs/1-4_Discipline-Based_Art_Education.pdf)
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf. D. Kalmar, et al. (1998). *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*.
- Viñao Manzanera, S. (diciembre, 2005). La educación a través del arte: la aportación de la enseñanza taoísta. *Pedagogía Social. Revista*

*interuniversitaria*, (12-13). Recuperado de  
<http://www.redalyc.org/pdf/1350/135016217014.pdf>

Viñao Manzanera, S. (noviembre, 2012). La educación a través del arte: de la teoría a la realidad del sistema educativo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, (18). Recuperado de  
<https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/viewFile/40970/39221>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.