

HACIA UN CAMBIO DE
PARADIGMA EN LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA:
MITOS, RITOS Y RETOS



José Antonio Navarro Barba
Curso CFIE-Ávila. Octubre 2022

joseantonio.nb@gmail.com

HACIA UN CAMBIO DE PARADIGMA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: MITOS, RITOS Y RETOS

“Mi mayor obra de arte ha sido la de enseñar” *Joseph Beuys*.
“El Arte no ha sido nunca un entretenimiento puro, sino que ha desempeñado un papel mayor en el orden imaginario y simbólico de las sociedades” *Gilles Lipovetsky*
“¿Se puede hacer poesía (Arte) después de Auschwitz? *Adorno*

I PARTE

1.- INTRODUCCIÓN. BUSCANDO EL HILO DE ARIADNA

No sé qué EA se impartirá dentro de 20 años ni cuál será su perfil didáctico-artístico, pero todo apunta a que quedará reducido a la nada. La evolución de nuestra materia ha ido perdiendo peso curricular, en general, en gran parte de Occidente; se salvan algunos estados de EEUU y países del centro y norte de Europa. Hasta hace bien poco, Francia, Italia, Japón, Finlandia, un número significativo de estados de EEUU, Australia y otros, eran ejemplos del peso de la EA en los currículos de las enseñanzas obligatorias, así como de los enfoques asentados en la “educación por el arte”; pero está ocurriendo lo que nos temíamos hace dos décadas: su consideración ha ido decreciendo paulatinamente, debido a múltiples y variadas razones, entre las que destacan las siguientes:

El economicismo que impregna e intoxica las bases culturales y educativas en todo el mundo. Está normalizado que los sistemas educativos deben servir para activar la producción y el dinamismo económico de las sociedades. De esta manera, la hegemonía economicista ha impuesto la idea de que la EA es un adorno en los currículos, que puede ser prescindible, pues el conocimiento que aporta al alumnado no constituye una herramienta útil en el mundo contemporáneo, gobernado por los mercados. Desde esta perspectiva, la EA puede ser un estorbo si en el futuro se van consolidando otras materias como el emprendimiento, la informática, la tecnología (que repite contenidos con la física, la informática y el dibujo técnico), ... Lo que hemos visto estos años atrás es una consolidación de estas materias en detrimento de las asignaturas artísticas

Las Humanidades y el conocimiento artístico están generalmente consideradas, más o menos conscientemente como sospechosas, pues potencialmente pueden favorecer el conocimiento crítico y complejo de la realidad social y cultural, y es preferible “cerrar los ojos” o “mirar para otro lado”, actitudes extendidas que afectan directamente al núcleo y naturaleza de la materia de la Educación del Arte y la Cultura Visual.

En cualquier caso, debemos poner énfasis en que nuestra materia está (o debería de estar) enfocada hacia el conocimiento, y que las competencias cognoscitivas, actitudes y valores que se desarrollan en el aula son fundamentales para una educación integral, y absolutamente necesarias para comprender las sociedades complejas contemporáneas. Además, algunas de estas competencias, actitudes y valores son especialmente aptas para ser tratadas y enseñadas en nuestra materia a través del Arte y de la Cultura Visual. Pero aprovecho para decir que el profesorado debe ser consciente de esta situación y fundamentarse en lo teórico y en la práctica cotidiana para que esta línea argumental sea creíble y visible.

2.- PARA SITUAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CAMPO DE ARTE Y CONOCIMIENTO

2.1 INTRODUCCIÓN. “LA EDUCACIÓN POR EL ARTE” ALINEADA CON LA COMPRENSIÓN DEL ARTE COMO CONOCIMIENTO

Ya desde los años 50 del siglo pasado tomo una gran fuerza, como uno de los movimientos artísticos más influyentes, el **Arte como Conocimiento**. Esta forma de entender el Arte se alineaba con lo que defendían grandes pensadores como Gadamer, Cassirer, Nietzsche (con su célebre distinción entre arte *apolíneo* y arte *dionisiaco*) o John Dewey, entre otros: un cierto tipo de Arte nos transmite, básicamente, sensaciones y percepciones visuales que nos acercan al disfrute sensorial, algunas obras lo consiguen de manera potente; pero

el Arte realmente valioso según estos autores, el que nos cautiva, es el que utiliza la forma plástica (la visualidad, lo sensorial) vinculada a otros aspectos como lo simbólico, que aporta una gran fuerza, y con los contenidos, siempre y cuando sean profundos o interesantes por las temáticas planteadas. Algunos estilos o movimientos de las Vanguardias Artísticas se decantaron por producir obras artísticas en las que priorizaban la transmisión de contenidos sobre lo formal, o mejor dicho, sobre lo formal entendido como lo bello o lo académico. (Véase Anexo I)

En los años 60 del siglo pasado, al calor de la influencia cultural las segundas Vanguardias Artísticas y recibiendo además los ecos y la energía de las aportaciones que emergieron en el seno de la filosofía y la pedagogía, en torno al discurso que entonces subyacía en la enseñanza del arte referida a la enseñanza obligatoria, se produjo una gran disputa entre los que defendían lo que se dio en llamar el enfoque de la “*educación en el arte*” o “*para el arte*” (enraizada en el movimiento artístico del *arte por el arte*), y los que defendían la “*educación por el arte*” (asentada en la concepción de Arte como Conocimiento). Sus bases teórico-prácticas y sus intenciones son suficientemente evidentes en la propia denominación. Esta disputa se extendió por Occidente, y finalmente fue la “*educación por el arte*” la que dominó el panorama teórico y práctico; ésta, fundamentada educativa y artísticamente por Herbert Read, supuso un cambio profundo en la forma de desarrollar las clases de Plástica en toda la educación obligatoria, me atrevería a decir que en el mundo entero.

Es en este último enfoque del arte donde se pretende ubicar las diversas propuestas que vamos a desarrollar en este curso, desplazando, en gran parte, el enfoque de la Plástica que se ha venido desarrollando desde los años 80, centrado en la percepción, el formalismo y la sintaxis visual. Y nos aproximaremos aún más a otras alternativas que son producto de la evolución teórica-práctica: a finales de los años 90 del siglo pasado, la perspectiva de “*educación por el arte*” acabó derivándose en dos vías diferentes, aunque con muchas similitudes, a saber: la Educación Artística para el Conocimiento y la denominada Cultura Visual. La primera trata de articular los diferentes campos de la educación artística, pero dejando claro que son los contenidos, los procedimientos y las estrategias pertenecientes al campo artístico lo que debe ser puesto en juego para que el alumnado adquiera conocimientos, valores y actitudes acordes con sus necesidades de desarrollo integral en el contexto histórico, social y cultural contemporáneo. La segunda es equivalente salvo que su campo referencial de contenidos, además del Arte, se amplía a todas las imágenes, objetos y demás productos que conforman lo que se ha dado en llamar la Cultura Visual.

Por otra parte, a partir de las investigaciones del cognitivismo y las neurociencias, de las aportaciones epistemológicas de Koroscik sobre la naturaleza del conocimiento artístico, aceptadas de manera generalizada, se considera que el saber artístico es una forma de comprensión de la realidad visual (que nos envuelve) y conceptual diferente al de las ciencias y al razonamiento propositivo o lógico, en tanto no es una forma de saber estructurado¹, jerárquico y sistemático, pero esto no implica que sea un conocimiento de menor valor o innecesario, muy al contrario, es una forma de aprehender la realidad inaprensible, que opera de manera simbolizada (según Gadamer, los humanos somos seres fundamentalmente simbólicos, y las neurociencias le están dando la razón), pudiendo manejar, anticipar o imaginar otros mundo posibles, de forma que tiene efectos cognoscitivos en nuestra mente, como ya dijera Einstein.

¹ Koroscik establece, en primer lugar, que según el criterio de la estructuración jerárquica interna, existen dos tipos de saberes: los estructurados y los no estructurados. Los primeros presentan una estructuración interna en forma de árbol y con vínculos de dependencia explicativa y conceptual jerárquica, que es muy estable (conocimiento experimental-inductivo o conocimiento axiomático deductivo); en este grupo se encuentran las ciencias experimentales, físicas (en el sentido más amplio), las exactas y algunas ciencias sociales como la sociología positiva y la psicología experimental. Por otra parte, están los conocimientos no estructurados, desarrollan su conocimiento desde la práctica, la observación, la interpretación del mundo social a partir de signos y símbolos, ...; en este grupo se encuentran las humanidades, algunas ciencias sociales y el conocimiento artístico y estético.

En segundo lugar, Koroscik considera que el conocimiento no estructurado puede ser tan profundo, complejo y potente como el conocimiento estructurado, y desde luego, tan necesario o más para que la sociedad avance social, cultural y democráticamente como el primer tipo.

En un apretado resumen, en la actualidad se considera que nuestra materia tiene un gran potencial para desarrollar el conocimiento en general, y crítico en particular, de aspectos culturales y sociales que no están relacionados estricta y directamente con el desarrollo económico o tecnológico, sino con el desarrollo integral de las personas, generando oportunidades para que el alumnado interiorice un saber competente y un pensamiento potencialmente crítico a través del arte y la imagen, que toman como referencia nuestro mundo, el conocimiento de sí mismo y las relaciones sociales, más allá de las apariencias, de los tópicos y estereotipos y de un pensamiento básico y primario sobre la realidad, denominado por los epistemólogos como “realismo ingenuo”, aunque para ello debe plantearse un currículo intencionadamente “situado”, crítico y que incorpore una complejidad gradual, como explicaremos en este curso.

2.2 OTROS CONDICIONANTES EN EL ARTE Y LA CULTURA QUE DIRIGEN NUESTRAS PRÁCTICAS DE LA EA.

Nos referimos a tensiones, mitos y discursos artístico que están relacionados con la forma de entender el arte y lo artístico, que influyen en la forma en que damos clase, que circulan de forma invisibilizadas o inconsciente, y se manifiestan en las situaciones normalizadas de aula, en pequeños comentarios al hablar de una obra o al hacer alguna corrección. Haremos solo algunas reflexiones (en el Anexo) en torno a las tensiones entre la “doxa y la alethia”, entre “arte apolíneo y arte dionisiaco”, y en el arte considerado como “juego, rito y símbolo”.

2.3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ENRAIZADA EN EL ARTE COMO CONOCIMIENTO “SITUADO” (EN UN TIEMPO Y EN UN ESPACIO)

El alumnado pertenece a una sociedad que evoluciona, que tiene sus claves históricas y socioculturales, además de sus condiciones contextuales y globales; **nos debemos a este principio fundamental**, pero para concretar con más precisión y complejidad este principio, es preciso afirmar que lo contextual no está reñido con el principio de universalidad y la historicidad (de los principios éticos, de la Historia del Arte y de la Cultura

Lo que quiero decir es que nuestra materia, que es profundamente cultural, debería poner énfasis en las circunstancias contextuales del tiempo en que vivimos, por ejemplo, tratar desde un punto de vista artístico temáticas como la discriminación, la pobreza, la violencia de género, los estereotipos, el consumismo, el cambio climático, la invisibilidad de “los/las diferentes”, temáticas sociales como la justicia, la libertad o la igualdad, temáticas filosóficas como la Verdad, mitos y tópicos sociales actuales, el pluralismo, ...etc. Os he adjuntado dos tablas (ver anexos IX y X) que he aplicado en el aula para abordar artísticamente diferentes temáticas, pero enfocado de manera muy abierta y siempre propuesta de manera que el alumnado pudiera elegir entre las que más le interesaban.

¿Por qué este enfoque? Por varias razones que sumadas consiguen un efecto multiplicador, a saber.

1) Porque la base del conocimiento artístico situado (Véase tabla del Anexo I) consiste en desarrollar temáticas y actividades artísticas referidas a cuestiones, preguntas y/o temáticas que están circulando en la sociedad y que les afecta, que deberán tratarse desde el punto de vista artístico-visual, lo que implica un abordaje poco frecuente; ahora bien, si se enfoca adecuadamente, puede ser muy potente, pues lo visual/artístico engancha con lo sensorial como vehículo que favorece la apertura y la conexión integral del alumnado. En la práctica artística, hay muchos creadores que llevan a cabo su trabajo elaborando obras y piezas que hacen referencia a estas temáticas contemporáneas, que se salen del tradicional discurso endogámico del “arte por y para el arte” y pueden servir de ejemplo y estímulo para la clase de EA.

2) Aunque se ha mencionado en el punto anterior de manera indirecta, el conocimiento artístico “situado” es muy motivador para el alumnado, pues se abordan ideas o valores que viven, comentan o circulan en sus contextos relacionales y entre sus preocupaciones, y puede ser que los mensajes que les lleguen no sean adecuados o estén filtrados por ideas tóxicas.

3) Otra razón es que desde el conocimiento artístico “situado” pueden establecerse mejores condiciones para realizar actividades *interdisciplinares* con otras materias o para plantear un enfoque *transdisciplinar*.

4) Por último, incorporar este enfoque en la clase de EA se relaciona con diferentes objetivos de aprendizaje, consiguiéndose un mayor enriquecimiento cognoscitivo general e integrado, además de artístico del alumnado.

Una cuestión importante es que se pueden abordar aspectos contemporáneos articulándolos, comparándolos o relacionándolos con los del pasado, por ejemplo, se puede abordar el resurgimiento de una cierta neomodernidad contemporánea con la posmodernidad y/o con la modernidad tardía del XX, a través de obras y artistas, planteando al final una obra que reflexione sobre sus tópicos y su *ethos*; o se puede comparar el desarrollismo industrial del XIX, reflejado en múltiples obras artísticas, con el desarrollismo industrial de los años 60 del siglo pasado y con el desarrollismo hipertecnológico contemporáneo.

3.- MODELOS HEGEMÓNICOS DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

3.1 INTRODUCCIÓN

Los modelos que vamos a abordar de manera sintética, casi esquemática, constituyen la concreción práctica de sistemas de pensamiento-acción enraizados en teorías del arte, en la pedagogía y didáctica del arte, así como en la psicología del aprendizaje, en la semiótica visual y en la hermenéutica del arte.

3.1.1 Principales rasgos de las representaciones visuales de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato a tener en cuenta para diseñar currículos. Antes de avanzar, quiero anticipar que la EA en las etapas Infantil y Primaria adoptan un modo asentado, en gran parte, en la expresividad, en la emoción, en el juego, en la sensorialidad, en la simbolización y en la comunicación, organizados desde los principios de placer, de acción-manipulación y de comunicación. En 5º y en 6º de Primaria los contenidos ya comienzan a organizarse de manera operacional, con representaciones visuales bastantes realistas y con tendencia a emitir juicios sobre obras o imágenes tendentes a la objetividad. En Secundaria, la expresividad y el puro lenguaje visual no motivan tanto ni desde sus contenidos se pueden abordar los conocimientos, actitudes y valores, que deben desarrollarse en la educación *situada* en el presente, enraizados en la cultura y el *ethos* del siglo XXI.

Además, por razones de la psicología evolutiva del arte, los adolescentes tienden a interesarse y motivarse más por los contenidos del arte y la imagen, dando una importancia menor a la forma y al estilo (investigación de Duncan y otros sobre las creaciones visuales de los adolescentes). En Bachillerato Artístico, tanto las finalidades generales como los objetivos concretos, la enseñanza y el perfil del alumnado son muy diferentes a los anteriores niveles. En este escalón está justificada una cierta fundamentación de la enseñanza-aprendizaje en conocimientos técnicos y procedimentales, si bien no debería olvidarse de que pueden hacerse compatibles con planteamientos más complejos, que integren también contenidos sociales y culturales por los que estén preocupados, utilizados como ejes temáticos.

En la Secundaria y el Bachillerato, son muy apropiadas las estrategias de la apropiación, la parodia, la metaforización u otros recursos retóricos a la hora de producir obras (lo abordaremos más adelante). Lo dicho anteriormente constituye una primera base de partida para el diseño y desarrollo de currículos.

No quiero pasar por alto, en este apartado, una reflexión referida al Dibujo Técnico en la ESO. Planteo claramente que es más adecuado, motivador y está más vinculado con la naturaleza de nuestra área de conocimiento, el desarrollo de contenidos que estén relacionados con el diseño de objetos y espacios referidos a la cultura y al entorno material. El proceso educativo consistiría en explicar la geometría plana fundamental o esencial, muy adaptada y dirigida hacia su aplicación en diseños concretos; así, se explicarían los trazados de formas geométricas básicas y sus propiedades funcionales para poder utilizarlas con más flexibilidad en la creación de un objeto (por ejemplo, una fuente, una ventana gótica, un triscal celta, ...) o en el trazado de un diseño "especial": un laberinto, una plaza urbana, un parque ..., asociándolos en todo caso a una temática cultural o social. Es decir, propongo huir del puro enfoque geométrico, extenso, abstracto y exclusivamente procedimental, por ejemplo, ese tipo de ejercicios de dibujo que suelen expresarse así: "Dibujar un triángulo isósceles conocidos ...", puro geometrismo analítico, más propio de la geometría matemática, que luego no presenta una propuesta práctica mediante la resolución de un diseño donde se aplique el dibujo de un triángulo.

3.2 EL MODELO DE ALFABETIZACIÓN VISUAL O DE LA PERCEPCIÓN VISUAL

También denominado por algunos investigadores como enfoque Lingüístico, Sintáctico o Formalista. Todavía es, en gran parte, el modelo del currículum oficial de la Educación Plástica y Visual (EPV) de la ESO, implementado en nuestro país desde mediados de los años 80 (aunque el modelo surge en los años 50). Incorpora algunas temáticas de currículos de los años 60 y 70 del siglo pasado, como la orientación hacia las técnicas plásticas elementales y el mantenimiento de la sección de dibujo técnico, que es más un dibujo geométrico-lineal a secas (por ejemplo, cómo se dibuja un rombo), en lugar de un dibujo fundamentado en las aplicaciones a la cultura y al diseño, como hemos explicado más arriba. Su referencia teórica mundial es el enfoque de la Psicología de la Percepción desarrollado por Rudolph Arnheim (Escuela de la Gestalt), adaptado para secundaria por la italiana Lucía Lazotti.

Las investigaciones de Arnheim son, en cualquier caso, interesantes; demuestran que la percepción de los elementos visuales básicos (puntos, líneas, planos, texturas, luz, colores, ...), articulados en una imagen, constituyen los significados básicos, los “*perceptos*”, que son anteriores a los significados de los contenidos relacionados con las temáticas y el sentido de la imagen o de la obra artística. Los *perceptos* hacen referencia al reconocimiento visual, a la articulación de lo formal y a una estética general, aunque en bastantes ocasiones estos signos visuales logran alcanzar el nivel de signo visual, incorporando un significado metafórico más allá del signo puramente formal (quizás es preciso recordar la distinción entre significados y significantes en los signos visuales).

La visualización completa y organizada de los elementos visuales (composición y configuración de la obra) forman *perceptos* que condicionan y conducen la percepción de la imagen, ahora bien, para una comprensión profunda y compleja, es decir, del **sentido de la obra**, es necesario conocer más aspectos como el contexto histórico, el sustrato cultural, etc. En conclusión, en la mayoría de las obras es preciso tener en cuenta los elementos formales, pues son signos con significados implícitos, ahora bien, analizar solo estos componentes formales, como pretende este modelo, son insuficientes para una comprensión profunda y compleja del sentido.

Esta concepción se considera superada, pues no incorpora el contexto social y cultural en la que se crea o se interpreta ni el análisis de los contenidos relacionados con lo simbólico. A Arnheim, no es que no le interesara los aspectos simbólicos y retóricos de las obras de arte, pero sus investigaciones se centraron en los *perceptos*, siguiendo la estela de la Escuela de la Gestalt, por la influencia del positivismo lógico en la psicología del arte. Así, lo simbólico y lo cultural quedo en un segundo plano. En este sentido, es conocido el estudio que se ha llevado a cabo sobre el análisis del Guernica en los centros de secundaria, con unos resultados que evidencian que, en un número significativo de casos, solo se propone analizar la obra de Picasso desde un punto de vista formal, sin tratar sus aspectos significativos y simbólicos.

Arnheim realiza aportaciones importantes al dibujo infantil, superando las creencias anteriores sobre si los niños y las niñas dibujaban la realidad (copiaban lo que veían) o la inventaban. Efectivamente, el investigador concluye que los niños y las niñas no dibujan la realidad objetiva, sino lo que han simbolizado sobre esa realidad. Por otra parte, es el primero que expone que la cultura visual en la que crece el niño influye mucho en sus dibujos y obras, con un componente de apropiación de la realidad que vive a través del dibujo.

En términos más generales, este modelo trata de desarrollar los elementos que conforman el lenguaje visual, entendido solo en su dimensión formalista o sintáctica (de aquí su denominación), es decir, los que, junto con la composición, la configuración y las técnicas plásticas estructuran las imágenes. La actividad de enseñanza/aprendizaje se centra en el tratamiento aislado y práctico de los diferentes elementos: el punto (puntillismo), la línea (dibujo academicista), el plano-forma, el volumen, la luz, el color, etc., aunque lo que realmente se ha impuesto, en general, es otra cosa; este modelo se ha convertido en un compendio de técnicas plásticas (reproducir el modelo profesional, según algunos investigadores), en la creencia mitificada de que esta manera de enseñar la EPVyAV. contribuye a la enseñanza de ... lo que establece la Consejería de turno, sin reflexionar si realmente este programa es realmente adecuado en la sociedad y en el contexto cultural y simbólico al que pertenece el alumnado. En el fondo sigue latiendo la tensión entre “*educación en el arte*” y “*educación por el arte*”.

Las críticas a este modelo se han realizado desde diversos frentes, en los que hay una gran coincidencia, enunciamos algunos:

- Se centra exclusivamente en la enseñanza de los principios sintácticos del lenguaje visual y de técnicas plásticas que se van sucediendo a lo largo del curso. En ningún caso se abordan contenidos referentes a la creación de metáforas visuales u otras figuras retóricas, ni al conocimiento de aspectos simbólicos o estéticos de las obras de arte o de la cultura visual.
- Se dedica un espacio mínimo para la interpretación y valoración de obras de arte, y lo que se trata de estos temas se aborda desde una mirada estrictamente sintáctica o formal, por ejemplo, el método de Panofsky, pro muy simplificado.
- Su propuesta original no aporta herramientas para la comprensión ni la interpretación significativa de obras artísticas y visuales que no se ajusten al canon artístico académico.
- Objetivamente, este modelo aporta pocos aprendizajes significativos de la cultura visual y artística, en una educación obligatoria que debe estar asentada en el conocimiento general, funcional y universal, que facilite la comprensión del entorno visual y artístico; y a través del mismo el conocimiento de sí mismo, de la sociedad y del mundo a través del análisis e interpretación del arte y la cultura visual, y de la realización de obras que desarrollen la creatividad y competencias cognitivas sobre su entorno cultural.
- Hay una crítica que está aún en debate; considera que este modelo se centra casi exclusivamente en la enseñanza de técnicas y conceptos que pertenecen al campo de los que se dedican profesionalmente a la creación artística (de ahí que se pueda caracterizar como “profesionalizante”), es decir, el desarrollo real de la materia está concebido como la aplicación de técnicas y procedimientos que se desarrollan mediante la realización de láminas casi como única actividad de aprendizaje (“*laminismo*”), soportado en las creencias de que la asignatura es una disciplina exclusivamente práctica, y que lo que se aprende es un paso previo para comprender el arte y la cultura visual en la que están inmersos!
- Produce o instruye, básicamente, aprendizajes que son poco motivadores y, generalmente, “reproductores” (en cuanto que repiten imágenes, contenidos simples y poco creativos), que impiden la interiorización de conocimientos significativos o que limitan la construcción de aprendizajes que tengan potencial para la asimilación de conceptos y capacidades cualitativamente más complejos, aunque debidamente adaptados a su estadio de desarrollo.

3.3 EL MODELO DBAE (*Discipline Based Art Education*)

3.3.1 Las claves del modelo inicial del DBAE. La propuesta primigenia inicial se implementa en el año 1982, en el Centro Getty para la Educación de las Artes (organismo asociado a la UNESCO), después de dos décadas de intensos debates en torno a la naturaleza epistemológica (relativa a la forma conocimiento que posee la Educación Artística) y a su estatuto como conocimiento. Como hemos visto,

En los debates anteriores a 1980, entre los especialistas en diseño curricular y el profesorado de la asignatura, dominaba la tendencia que consideraba el saber artístico como un conocimiento exclusivamente práctico, asociado a lo emocional y a una estética reducida al gusto canónico, sin una estructura matriz que ordenara el saber, y, por lo tanto, era caracterizado como “asignatura” y no como una “disciplina” (en cuanto sistematizada, categorizada jerárquicamente, distribuida en varios campos de saber, ...) lo que en el ámbito anglosajón significa que el conocimiento artístico era un saber de segundo nivel.

3.3.1.1.- Los creadores del currículum DBAE, Eisner y el primer Efland principalmente, tratan de dar una respuesta contundente a la tendencia descrita anteriormente. Así, consideran que el saber artístico en la enseñanza obligatoria debe adoptar una estructura y un funcionamiento disciplinar, lo que significaba, en un primer momento (luego veremos que esta cuestión se ha modificado en parte), que en los niveles de Primaria y Secundaria debía organizarse vertical (jerarquía conceptual) y horizontalmente (secuencia temporal), seleccionar conocimientos significativos (conceptuales y prácticos), pero adaptándoles obviamente a cada nivel, establecer objetivos bien definidos, así como metodologías adecuadas y formas de evaluación propias de este

saber. La referencia para esta estructuración era el conjunto de las disciplinas y especialidades de todo el ámbito del conocimiento artístico aceptadas por el mundo académico: Historia del Arte, Estética, Crítica (como Interpretación del Arte) y Creación o Práctica artística (técnicas artísticas)

3.3.1.2.- El segundo eje, quizás el más interesante y el que más influencia ha proyectado en el mundo, es que dividía cada curso escolar en cuatro grandes bloques: Historia del Arte (evitando el tratamiento lineal y diacrónico), Crítica (como Interpretación del Arte), Taller (creación y práctica artístico-visual) y Conocimiento Estético, desde un punto cultural más que filosófico (Véase Anexo III). Estos cuatro bloques deberían desarrollarse en cada curso escolar y en cada nivel, con una dedicación por bloque más o menos abierta, pero sugerían que fuera en torno al 25%, aunque esto podía modificarse en función del nivel y del contexto sociocultural.

3.3.2 Los ejes del último DBAE. A partir de las críticas recibidas desde otras perspectivas contemporáneas y desde la autocrítica, sustentada en la investigación constante y su consecuente retroalimentación, el DBAE ha ido modificando algunas conceptualizaciones, aunque mantiene sus dos ejes fundamentales: la *disciplinización* (en sentido de abordar la organización conceptual, epistemológica, lógica y temporal) y el desarrollo en los 4 bloques que articulan el Conocimiento Artístico en su sentido más amplio.

Han sido Efland y sus colaboradoras los que han llevado el DBAE al territorio del desarrollo de capacidades cognitivas (comprensión de la complejidad), metacognitivas, por ejemplo, *aprender a aprender*, la *flexibilidad cognitiva*, muy relacionada por cierto con la creatividad o el *pensamiento crítico*, tomando el arte como herramienta impulsora. Los avances de las neurociencias aplicadas a la educación coinciden en gran parte con esta última propuesta de Efland.

Este modelo goza de un gran prestigio e influencia en el mundo, sobre todo en lo que respecta al enfoque de la esencia múltiple y diversa de lo artístico en el campo de la educación y la cultura, sustentando, con evidencias empíricas, que tanto para crear como para comprender e interpretar el arte y la cultura visual, es necesario ampliar y complementar lo estrictamente técnico con otros conocimientos que colaboran en aumentar el potencial creativo-artístico y el desarrollo integral de todo el alumnado, situándoles en la sociedad del siglo XXI.

Además, se enriquece y se complejiza (en sentido positivo, es decir, entendiéndolo como lo contrario al simplismo o reduccionismo) su desarrollo en clase, no tanto por la división en los cuatro bloques, lo que en general está bien recibido y aplicado, como por el amplio bagaje cultural y cognoscitivo que adquiere el alumnado.

3.3.3 Críticas y límites de este modelo. Lo que vamos a expresar a continuación no son tanto críticas, en su sentido clásico, como limitaciones. La primera está relacionada con las dificultades de organización de las cuatro áreas (tiempos de dedicación estructura, ...); la segunda hace referencia a la defensa que se hace en el DBAE de una enseñanza de la Historia del Arte lineal (diacrónica) y basada en descripciones de estilos y autores, cuando las propuestas más recientes han optado por una enseñanza más cultural, centrada en temáticas y aspectos significativos, por ejemplo, comparar el *ethos* del Romanticismo artístico con el del Barroco .

3.4 EL MODELO DEL CURRÍCULUM POSMODERNO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

3.4.1. La Posmodernidad como el “*ethos*” del presente. Claves y condiciones socioculturales. (Ver anexo II)

3.4.2 El Arte en la Posmodernidad. El Arte posmoderno apuesta por fundir el arte superior con el arte popular y la artesanía, prioriza el uso de la ironía y la parodia en la creación artística, la importancia que dan a los contenidos de las obras en detrimento de su ejecución técnica, la atención a los discursos identitarios-culturales (minorías, feministas, ...), transgresión de los cánones estéticos (aunque esta característica ya la desarrollaron casi todas las vanguardias artísticas).

La perspectiva posmoderna entiende el arte y a los artistas acotado en las siguientes coordenadas:

- El arte y lo artístico se han desacralizado (esta idea no solo en la Posmodernidad). En el Arte Posmoderno se valoran las obras no tanto por su resolución técnica (arte académico o arte popular), adscripción cultural (lenguajes canónicos o lenguajes mediáticos), autoría o pertenencia a un determinado estilo artístico o no.
- Se cuestiona la consideración de “artista” como sujeto dotado de cualidades especiales, como una persona “especial” en base a su creatividad o por sus características personales está siendo muy cuestionado, rechazando el aura asociados a un ser supremo (la mitificación del artista se originó en el Renacimiento, posteriormente recreado y potenciado en el Romanticismo). Muchos estudios históricos, psicológicos y sociológicos ponen en evidencia el proceso histórico de mitificación y glorificación de los artistas. En la posmodernidad el artista es considerado como un profesional del arte, que se dedica a elaborar obras artísticas y que posee las cualificaciones teóricas y técnicas para desarrollar su trabajo creativo.
- Desde el desarrollo de la Posmodernidad, un gran número de artistas han comprendido que es necesaria una reconciliación con el gran público, rechazando la actitud autorreferente y elitista (“lo que hacemos los artistas es excepcional”). También se oponen a un cierto discurso endogámico del arte, poco asequible al común de los mortales y muy especializado en su lenguaje y elaboraciones críticas, que se dirige solo hacia los artistas y especialistas.
- El reconocimiento de la diversidad permea todo el proyecto posmoderno, con el obvio despliegue de un factor que puede considerarse, según como se considere, negativo; nos referimos al relativismo cultural que acompaña a una forma de entender la cultura y el arte, que se ha consolidado como la mayoritaria, sobre todo en Europa.
- El gusto y los valores estéticos no pertenecen al objeto u obra artística (este principio se acepta desde principios del siglo XX), sino a la cultura donde se crean o se interpretan, pues son estas las que los atribuyen (este principio ya emergió en el campo de la estética y la filosofía del arte a finales del siglo XIX, aceptándose plenamente). Obviamente entronca con el relativismo cultural y el antiacademicismo artístico, cuestionando una idea de Belleza canónica y universal.
- La cultura popular en general y la cultura popular visual en particular, cuando han surgido en el seno de un grupo social y constituye un modo de expresión, y no como un producto del mercado, tiene valores estéticos y, en muchos casos artísticos, que vale la pena reconocer e incorporar, tanto al mundo artístico como al ámbito de la educación.
- En la Posmodernidad se ha desarrollado un sentir general de desconfianza y sospecha también en la institución Arte como otro Macrorrelato, independientemente de que las personas “actúen como si siguieran creyendo en el mismo”. En la realidad cotidiana se constata, efectivamente, el descreimiento y la desvinculación, aunque de manera más práctica que discursiva o explicitada. Las causas son múltiples, pero no es este el lugar para desarrollarlo.

3.4.3 Características principales de la Educación del Arte en la Posmodernidad

Las condiciones generales de la Posmodernidad, a las que nos aproximamos en el punto 4 del anexo III, y las referidas específicamente al arte, mencionadas en 3.4.2, han posibilitado una forma de comprender la Educación del Arte por parte de algunos investigadores, cuyas bases principales son las siguientes:

- El arte debe enseñarse en su contexto (histórico, social, cultural, ...), debiéndose explicitar siempre la interrelación del arte con las mentalidades y la cultura de la época, y lo que es más interesante, desvelando las tensiones y motivaciones que juegan en el sistema-arte y que condicionan la creación, su aprecio y su valoración, ..., por ejemplo, la invisibilización que han sufrido las mujeres artistas desde tiempo inmemorial.
- Es necesario cambiar el enfoque mayoritario con el que se aborda la interpretación de obras de arte. El “*arte por el arte*” es una forma de discurso originado en las Vanguardias Artísticas que debería haberse superado en la enseñanza artística. Si las obras de arte se crean con una intencionalidad y con unos contenidos (figurativos o no), estos son los que deben abordarse e interpretarse, por supuesto desde el contexto y los conocimientos (históricos, culturales, sociológicos, hermenéuticos y semióticos). No es aceptable la interpretación que solo atiende a lo formal (como ya explicamos sobre la interpretación del Guernica en 3.2, al final del párrafo tercero).

- Incorporar la apertura y la pluralidad es central en el enfoque posmoderno. Diversidad en la selección de artistas, épocas, de estilos, ... La cultura visual popular pero significativa también debe incorporarse al tratamiento en el aula.
- Así mismo, se considera fundamental tener en cuenta la diversidad de características, formas de aprender e intereses del alumnado, de manera que se pueden organizar entornos educativos para atender esta diversidad a la hora de elegir obras para interpretar, estilos y técnicas, ... No todo un grupo debe hacer lo mismo en el mismo tiempo. Esta idea implica una cierta complejidad a la hora de diseñar las actividades, explicaciones, evaluaciones etc., que deberían ser asumidas desde una óptica docente profesional y comprometida con el arte y la educación.
- Desde el currículum posmoderno (aunque esta idea también la defienden casi todos los modelos contemporáneos) se pretende avanzar en la puesta en práctica (aunque sea con diferentes grados) de la concepción interdisciplinar, incorporando e integrando otros saberes que puedan enriquecer los aprendizajes, tratando de interrelacionar saberes de diferentes ámbitos con el arte y la cultura popular.
- En relación con el rechazo a los Metarrelatos y la adscripción a los Pequeños Relatos (desarrollado más arriba), se apuesta por creaciones que parten de contenidos sobre las identidades personales, obras relacionadas con lo corporal o lo emocional, el tratamiento en clase de aspectos como los valores, la salud, el sexismo presente en muchos ámbitos de la sociedad, el cambio climático, el consumismo, el racismo, ... Este punto es el que recibe mayores críticas de otros modelos de educación Artística, que consideran que es preciso insertar el discurso educativo del arte en construcciones socio-culturales y sistemas de pensamiento más amplios (los Metarrelatos como sistemas universales, coherentes y articulados), es decir, sin negar el tratamiento de contenidos como, por ejemplo, el cambio climático o el sexismo en los mm.cc., es más profundo, más comprensivo e integrador conectar estos “Pequeños Relatos” en otros más amplios; siguiendo los ejemplos anteriores, insertar el tratamiento de la violencia de género en clase en un discurso más amplio como la defensa integral de la igualdad de género, desde una perspectiva necesaria para un cambio global, ético, complejo y crítico. La obra o producto que se haga en el aula de Plástica sobre la Igualdad de Género, posiblemente sea similar o igual si se hacen desde una perspectiva de Pequeño Relato o desde una de Metarrelato, pero el discurso del profesorado implicado es claramente diferente.
- En la comprensión del arte, desde la óptica posmoderna, se defiende que no existe un único significado de la obra artística, el que presumiblemente ideó el artista y plasmaron en textos académicos los historiadores; las obras son representaciones abiertas a diferentes lecturas, siempre y cuando sean razonables y razonadas, coherentes e insertas en un sistema elaborado y comprensivo de la crítica artística, por ejemplo, desde las ópticas psicológica, antropológica, semiótica, desde la retórica visual, etc.
- La EA debe incorporar todos los lenguajes y técnicas plásticas y visuales. Las estrategias artísticas privilegiadas en este modelo son el collage, la instalación, la *performance*, la fotografía, el cómic, la creación de narraciones audiovisuales, ...

3.4.4 Crítica al modelo. (Se expone de forma conjunta, en 3.6, a la crítica al modelo de la Cultura Visual y al Modelo del Art Thinking).

3.5 EL MODELO DE EDUCACIÓN DE LA CULTURA VISUAL

3.5.1. Claves. Surge en los años 90 del siglo pasado por la convergencia de investigaciones y teorías como la socioconstructivista de Vigotsky (ver anexo), la antropología, la sociología cultural y la semiótica. Su fundamentación programática se establece sobre la consideración de la cultura como elemento central en la creación de mentalidades, identidades individuales y colectivas, así como potenciadora de valores sociales y el pensamiento crítico y complejo (si se desarrolla desde determinadas premisas). Su intención principal en la EA es favorecer el conocimiento crítico y la comprensión del mundo en que vivimos a través del arte y la cultura visual.

El origen teórico se encuentra en la gran influencia mundial de lo que se dio en llamar los *Estudios Culturales* de los años 70. En España, el investigador que ha difundido con más profundidad y gran repercusión en casi todas las Escuelas de Arte y Departamentos de Educación Artística ha sido Fernando Hernández Hernández.

El modelo que analizamos ahora tiene muchos ingredientes comunes con el anterior y con el Art Thinking, que veremos a continuación, principalmente en cuanto a la incorporación de la interdisciplinariedad, la pluralidad, la atención a la diversidad en todos los ámbitos (del alumnado, de los contenidos y de formas de organización alternativas para atender a la diversidad multidimensional), así como de las técnicas y procedimientos artísticos. Las diferencias se centran en las cuestiones siguientes:

- La Cultura Visual debe comprenderse como el conjunto de objetos, imágenes, fenómenos visuales, interesantes por sus características y significados, manifiestos o latentes, para el tratamiento en el aula. Esto quiere decir que las obras artísticas forman parte de la Cultura Visual como un subconjunto de la misma. Del amplio campo de la Cultura Visual también forman parte (siempre que sean significativas y funcionales para la educación) la cultura popular, la publicidad, el arte de todos los tiempos y estilos (pero desde una lectura contemporánea), el entorno urbano, el paisaje rural, el cine, la revistas, el cuerpo (como territorio donde se manifiesta la sociedad y la cultura), la moda, los rituales sociales, ... Todo ello con vistas a analizar e interpretar para comprender.
- Así mismo, la Cultura Visual debe comprenderse como una perspectiva funcional, social y cultural de la Educación con la función de enseñar las capacidades, las competencias y los valores humanistas necesarios para que el alumnado del siglo XXI pueda desenvolverse de forma consciente y competente, de manera que pueda conocerse a sí mismo y a los demás, para que esté en condiciones de asumir la complejidad de la sociedad, para actuar de forma autónoma y crítica, y que tenga unos mínimos conocimientos que le permitan comprender e interpretar el mundo en el que vive. Así, el alumnado deberá interiorizar un conjunto de conocimientos (por ejemplo, las funciones sociales del arte y la cultura o saber hacer un proyecto de creación de una narración visual, por ejemplo), procedimientos/estrategias cognitivas (relacionar conocimientos del arte con los de otros ámbitos, analizar, interpretar, argumentar, ...) y actitudes (p.e. la crítica constructiva). Estos componentes cognoscitivos no solo deberán facilitar su integración y aproximación realista y crítica a la sociedad, sino que tienen que asentarse en valores éticos y morales.
- Este modelo asume que es crucial replantearse, de manera rotunda, la naturaleza de la materia que hasta ahora se ha denominado Educación Plástica, Visual y Audiovisual, para situarla en el territorio de la Cultura Visual, por las nuevas funciones que deben ser asumidas en el contexto de la sociedad contemporánea.
- Si nos hacemos cargo de lo expresado en los dos párrafos anteriores, se comprende que se han de revisar sobre todo los contenidos y el discurso didáctico y profesional del profesorado. Lo importante no es que el alumno realice un objeto visual con más o menos cualidades artísticas o estéticas (p. e. una lámina o una escultura de papel), lo que realmente sitúa y mejora el conocimiento es que *el alumnado comprenda o interprete o elabore un discurso cultural interesante a partir de un proceso educativo interpretativo o creativo que le va a facilitar la interiorización de conocimientos, actitudes y valores*. En este sentido, **las actividades priorizadas en la materia deben centrarse en la comprensión e interpretación de imágenes, (Véase Anexo VIII)** sin renunciar a la elaboración de creaciones plásticas.
- El proceso de aprendizaje, al que hacíamos referencia en el párrafo anterior, debe ser rico en actividades diversas, no exento de resolución de dilemas y *conflictos cognitivos*, (Véase Anexo VI), interpretación de imágenes, realización de obras con un lenguaje artístico que, en resumen, trate de representar una idea, integrando lo artístico, lo cultural y, en su caso, lo reflexivo, desde una mirada crítica y “complejizante”. Es muy habitual en este modelo la interpretación semiótica y/o hermenéutica de imágenes y la realización de instalaciones y performances con alto contenido simbólico y metafórico. Las estrategias artísticas y visuales privilegiadas son análogas a las utilizadas por el modelo de EA posmoderno: la apropiación, la parodia, la deconstrucción de imágenes con fines irónicos, la ampliación de los límites estéticos y normalizados mediante obras que prioricen la reflexión sin renunciar a lo estético-artístico.
- El enfoque de la Educación de la Cultura Visual es natural y necesariamente interdisciplinar, pues la cultura se entiende como un subsistema social en el que se funden múltiples conocimientos (artísticos, estéticos, históricos, antropológicos, sociológicos, semióticos, psicológicos, ...) que contribuyen a **crear sentido**.
- Entre las múltiples estrategias educativas destacan el análisis colectivo de las obras realizadas en clase así como la “investigación” y la interpretación compleja de imágenes significativas (en el Anexo IV se indican una serie de características que deben presentar las imágenes que se proponen en clase para su interpretación) del ámbito artístico, de la cultura popular, de la publicidad, de imágenes del mundo contemporáneo siempre y cuando tengan un interés cultural-estético y sean interesantes y significativas, desde un punto de vista educativo.

- Un cierto número de actividades de aula se realizan en grupos de dos alumnos (en algunos casos tres), que siguen unas normas concretas sobre la elaboración, presentación, forma y la calidad de los trabajos (Véase Anexo IX). Es muy normal que el grupo-clase se distribuya por rincones en clase para elaborar las actividades de aprendizaje en grupo, sean de creación, de investigación, de exposición oral, ...
- En este modelo están muy interesados en desmontar el *currículum oculto* de la EA, por ejemplo, analizando la influencia en el discurso del profesorado o en el desarrollo de la clase de ideas o prácticas que invisibilizan a algunos alumnos o alumnas, otro ejemplo es que se aplican procedimientos que sustituyen la etapa de la evaluación formativa por la calificación finalista, solo centrada en los resultados y no en los procesos, además es poco educativa en tanto que *no retroalimenta información* que ayude a superar los errores o insuficiencias en el proceso de aprendizaje; esta forma de calificar se apoya, además, en simplificaciones del hecho educativo-artístico-cultural cuando adopta un formato exclusivamente numérico.

3.5.2 Crítica al modelo. (Se expone de forma conjunta, en 3.6, a la crítica al modelo de la EA Posmoderna y al modelo del Art Thinking).

3.6 EL MODELO “ART THINKING”²

3.6.1. Claves. He dudado entre llamarlo modelo (que debería ser general y fundado en un sistema de pensamiento amplio y surgido de la investigación) o denominarlo Programación curricular, pues surge desde la acumulación de ideas más o menos contrastadas y ocurrentes, pero con cierto interés para la materia; además, toma como referencia teórica algunos de los modelos anteriormente estudiados, reelabora algunas de sus propuestas para convertirlas en un discurso de la EA, abierto y flexible. El conjunto es coherente y valioso, una prueba de ello es que tiene prestigio y seguimiento en los países en los que se ha difundido con más intensidad. En España, en IES concretos distribuidos por todo el territorio y, sobre todo, en Madrid.

El creador del término es Luis Camnitzer, educador-artista (con este término le gusta identificarse), alemán de nacimiento, ha ejercido su carrera como artista y como profesor en Uruguay, actualmente reside en EEUU. Pero quien más ha desarrollado la propuesta es la artista y profesora de nuestro país María Acaso, explicitando su proyecto en el libro *Art Thinking*, escrito junto a Clara Megías.

Lo más sugerente del pensamiento de María Acaso es que lo artístico y lo pedagógico pueden y deben fundirse en una alianza que es mutuamente iluminadora, estimulante y generadora de herramientas potentes y funcionales. Desde una reflexión sobre su labor como profesora y desde su práctica artística, ha llegado a la conclusión de que es posible y deseable construir una identidad profesional propia que integre lo pedagógico y lo artístico sin menoscabar ninguna de las dos, constituyendo una auténtica cultura profesional de la EA, sorteando de esta manera los debates interminables que se han llevado a cabo en muchos países, especialmente en Italia y en EEUU.

Ambas educadoras del arte tratan de fundir en un solo sistema la mirada artística y la mirada pedagógico-didáctica, considerando como idea central que la educación del alumnado es la que debe centrar y guiar el pensamiento y la actividad del profesorado, constituyéndose como el factor fundamental para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sustentándolo en una cultura artística que aportaría a la estructura educativa unas ideas, valores y actitudes más adecuadas, más abiertas y más alineadas con los tiempos en que vivimos, además de unas prácticas más flexibles, una concepción del conocimiento menos tecnocrático y academicista, una mayor motivación del alumnado y unas metodologías más dinámicas.

El proyecto del *Art Thinking* va más allá de la Educación Artística, considerándole una propuesta integral para todo el sistema educativo, pues creen sus autoras que contiene un potencial muy sólido para constituirse como

² Mantengo la denominación que se utiliza en todo el ámbito mundial, incluso en nuestro país, y lo mantengo en inglés sobre todo por si tenéis la intención de buscarlo en inglés, además el libro de referencia en España se titula precisamente así. Personalmente considero que debería emplearse otro término: su traducción al castellano podría ser *Arte y Pensamiento* o *Pensando el Arte*; posiblemente es más aceptable la primera acepción

eje vertebrador de la educación en toda la etapa obligatoria, como ya han establecido algunos centros de nuestro país.

Sus características más destacadas son:

- Rechazo de la *instrucción* como un modo de enseñanza que se basa en el memorismo y la mecanización ritualista del aprendizaje. El “instruccionismo” como práctica educativa, rechaza el descubrimiento y la experimentación; simplifica el proceso pero a la vez banaliza el conocimiento; se fija solo en los resultados; organiza la enseñanza para que sea reproductora; considera la diversidad como una rémora por su complejidad (¿o quizás por cuestiones inconfesables?). La práctica de la instrucción, en definitiva, consiste en que todo el alumnado del mismo nivel realice el mismo trabajo, altamente pautado, a partir de la imitación de un modelo o lámina que se describe previamente, se pincha en un corcho o se observa en un libro.
- Diseño de currículos abiertos y flexibles para que el alumnado se conozca a sí mismo, para comprender a la sociedad y al mundo físico, para desarrollar su auténtica autonomía, su pensamiento complejo y crítico, su expresividad a través de diferentes medios y lenguajes, para interiorizar actitudes y valores humanistas, para ser creativos/as y para incorporar una disposición de apertura a los cambios y a lo nuevo.
- Constituye un elemento fundamental educar las emociones y el pensamiento reflexivo de manera integradora.
- Se interesa por los procesos más que en los resultados; así mismo la experimentación permanente forma parte de su genética, experimentación con técnicas, métodos, recursos, roles que se ponen en juego por el profesorado y el alumnado, etc. En algunos casos, aplican propuestas como “las *disruptivas*”, que con intención creativa, crítica y transformadora de actitudes cerradas, las que le cuesta salir de la “zona de confort”, ...
- La retórica visual y, en concreto, la metáfora es una herramienta muy utilizada por su potencia creadora de pensamiento y conocimiento.
- Una de las ideas fuerza que sirvió como eje articulador de este proyecto desde el inicio es que la EA no consiste en realizar “*trabajos manuales*”, refiriéndose tanto a la creencia asumida acríticamente de que la EPVyAv. es una materia práctica, en el que se trabaja solo una habilidad o destreza que no presenta contenidos conceptuales, actitudes creadoras, estrategias cognitivas o la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico y complejo.
- En la misma línea que el punto anterior, rechazo absoluto de una EA considerada como una actividad en la que se practican técnicas plásticas y se realizan representaciones (láminas) u objetos decorativos escolares, con un perfil de conocimiento significativo bajo, que *reproducen* más que posibilitan, que responden a lo formal antes que al descubrimiento, poco “retadores”, propuestos en algunos casos con una única función: la evaluación finalista, ... o, en el mejor de los casos, la reproducción de ideas y actitudes mecanizadas y acomodaticias. (Véase Anexo VII)
- El Art Thinking se abre a todos los lenguajes, técnicas y métodos artísticos y visuales, pudiéndose incluir, por ejemplo, “trabajos de investigación” o elaboración (adaptados al nivel que sea necesario) relacionados con la arquitectura, la publicidad, el diseño, la jardinería, el cine, ... tanto en su modo de creación como para su disfrute, comprensión e interpretación. El instrumento didáctico más utilizado para el aprendizaje es el *método de proyectos*.
- La relación entre los sujetos que aprenden y que enseñan fluye de manera *dialógica*³, sin rigideces en los papeles, rica, múltiple y abierta a las aportaciones personales y a la diversidad del grupo, en el cual la comunicación y los afectos constituyen el alma que enriquece y favorece los aprendizajes. En este mismo sentido, la escucha tiene un lugar prioritario en el desarrollo de las relaciones de enseñanza aprendizaje.
- Las relaciones y los valores que se manifiestan en el proceso y/o en el grupo son permanentemente reflexionadas.

³ La práctica *dialógica* consiste en fundamentar el proceso educativo en el diálogo colectivo y multidireccional entre el alumnado y el profesorado. Sus ejes son la colaboración entre todos los participantes en el proceso de interpretación, comprensión o creación, la flexibilidad cognitiva, la duda sistemática, la exposición oral de lo interpretado o creado, la escucha atenta, el debate público, la crítica constructiva, ... Constituye todo un modelo educativo que desarrolla de manera extensa objetivos, procedimientos, valores y actitudes. Se fundamenta teóricamente en las propuestas de filósofos adscritos a la Teoría Crítica de la segunda generación, el más destacado es Habermas.

- El Art Thinking atribuye una gran importancia a la dimensión contextual de la enseñanza y aprendizaje, considerándole un facilitador y motivador; en este sentido está muy interesado en intervenir en los espacios (humanizándolos, enriqueciéndolos, pero sin caer en el “decorativismo” sin alma, dotándolos de singularidad, ...), en los tiempos, en las normas que regulan las relaciones de clase (un gran número de las mismas son debatidas y aprobadas por el grupo).
- El Arte que se estudia o que se crea en clase debe estar implicado en el mundo, además es un mediador y facilitador, que dirige su acción sinérgica al autoconocimiento, al análisis y la comprensión de las relaciones y del mundo, por lo tanto, se rechaza el arte funcionalmente “decorativo”. El conocimiento que se propicia es un saber para comprender la sociedad y cultura contemporánea. La Cultura Visual forma una parte privilegiada por este modelo.
- En relación con la concepción de lo que es el conocimiento, el proyecto de Art Thinking trata de disolver las barreras entre disciplinas, apostando por un tratamiento transdisciplinar del conocimiento, antes que interdisciplinar y, por supuesto, disciplinar.
- Una de las cuestiones medulares de este enfoque es el modo de organización de contenidos y actividades. Partiendo de la premisa (aceptada por los epistemólogos) de que el conocimiento artístico no presenta una estructura cerrada y jerarquizada por un encadenamiento conceptual que va de lo particular y concreto a lo general y abstracto (o viceversa), como en el conocimiento racional y/o científico, sino que se articula como un mapa de carreteras, con nodos y caminos que recorren el paisaje (Véase 4º párrafo de la pg. 3), el proyecto Art Thinking organiza sus contenidos tratando de conjugar los objetivos cognoscitivos, artísticos y culturales que este modelo prioriza como básicos o esenciales, con los objetivos y contenidos que van emergiendo del contexto histórico y social. Esta concepción de la selección y organización de los contenidos ha recibido ciertas críticas de los modelos más disciplinares.

3.7 CRÍTICA COMÚN A LOS MODELOS DE LA EA POSMODERNA, DE LA CULTURA VISUAL Y DEL ART THINKING

3.7.1 Consideraciones previas. Aunque los modelos a los que aludimos presentan características distintivas entre sí, los tres se fundamentan en las mismas bases epistemológicas. Dicho esto, la reflexión crítica que presentamos hace referencia a una de las características que más se han debatido entre los modelos que estudiamos en este documento: la organización de los contenidos.

Los tres modelos, que no establecen una estructura disciplinar, se resisten a organizar el currículum de manera cerrada, relacionada, sistemática y generalizada, que sirva para todo tipo de enseñanza del arte, para cualquier contexto y condición; además, evitan referenciarse con la propuesta oficial, tampoco con las “oficiosas” (las que cambian parcialmente el currículum del BOCYL, pero no se salen del formalismo ni del “laminismo”), ni tampoco las propuestas curriculares que pudieran parecer innovadoras o alternativas, pero que en realidad son tan “reproductoras”, “instruccionistas” y “profesionalizantes” como las primeras. Esta manera de comprender la organización de contenidos tiene la ventaja de adaptarse al perfil sociocultural del alumnado, a los elementos culturales y sociales de cada momento histórico y de cada coyuntura educativa significativa que surja durante el curso, por ejemplo, una exposición, la celebración de un centenario, ... Pero también presenta un punto débil como veremos en 3.7.2.

Otra cuestión previa que es preciso tener presente es que, basándose en la comparación con los currículos de ciencias, consideran los investigadores que el currículum debe seguir un plan estructurado, sistemático, jerarquizado, relacionado y general (igual para todos en todos los centros) para que sea eficaz, comprensible y capacitante, sin embargo, ya hemos visto que el conocimiento del arte y la cultura visual es de otra naturaleza (véase Anexo I o el apartado 2, párrafo 3 o la nota al pie en página nº3), más congruente con una estructuración abierta y no jerarquizada.

3.7.2 Vayamos a la crítica.

El punto débil más destacado es que para que el alumnado construya conocimiento debe desarrollar esquemas internos (Piaget, Vigotsky), para lo cual es imprescindible una estructuración de los contenidos conceptuales,

aunque sea mínima. Además, los nuevos conocimientos deben, necesariamente, vincularlos con otros conocimientos previos mediante relaciones (narrativas, causa-efecto, ...), es lo que se denomina “*construir un andamio*” de conocimientos básicos y generales donde poder ir enganchando el nuevo conocimiento. Esto es más difícil alcanzar con una organización de contenidos que podría llegar a ser, si no se considera esta cuestión, muy azarosa y, a la larga, muy poco útil desde el punto de vista competencial.

Otro riesgo consiste en que, como el saber artístico no se organiza de manera sistemática ni jerárquica, que pueda darse el caso de que cada profesor diseñe y desarrolle un currículum muy personal (o cómodo) pero “extraterrestre”, poco apropiado para el aprendizaje del alumnado, adaptado a sus “*idola*”, mitos, tópicos o concepciones sobre la EA, que pudieran ser erróneas o directamente poco apropiadas.

Otro aspecto criticado hace referencia a esa negativa absoluta a la instrucción, en algunos casos contados y de manera muy quirúrgica, a determinados alumnos se les puede ayudar planteando actividades básicas y muy dirigidas. No se debería plantear un rechazo absoluto a las actividades más instruccionales, mecánicas o formalistas, pues el profesorado tendrá que valorar si en un grupo determinado hay alumnos/as que no han tenido experiencias elementales en primaria, referidas a los elementos básicos del lenguaje visual, por tanto, es necesario proponerles, a ese grupo concreto de alumnos, actividades de inicio a la sintaxis visual, especialmente al color, la textura, el dibujo, la luz, etc., por ejemplo la realización de un círculo cromático que puede ser un aprendizaje funcional y necesario para una parte del alumnado que no ha tenido experiencias ricas con el color

3.7.2 Algunas condiciones para superar sus limitaciones Lo interesante podría ser encontrar formas transversales de desarrollo de estos tres modelos que compartan los grandes objetivos de conocimiento y desarrollo de capacidades generales el alumnado, *de manera reflexionada, debatida, contrastada (a partir de diferentes enfoques o paradigmas artísticos, culturales y pedagógicos), explicitada públicamente (a través de las programaciones), asumida y autoevaluada o evaluada en el seno de los Departamentos.*

Por otra parte, se debería enraizar nuestra actividad docente y nuestro discurso profesional en un sistema teórico-práctico de EA, reconocido y coherente, y no solo preocuparnos por las actividades que se proponen y por los recursos que se utilizarán. Si se van realizando propuestas a medida que nos vayamos inspirando, con el único propósito de realizar actividades atractivas que sean motivadoras⁴, se perderá la oportunidad de conseguir una de las reglas de oro del aprendizaje, de cualquier aprendizaje: que algo vaya cambiando respecto a la percepción del mundo o de nosotros mismos que se tenía antes del aprendizaje. Al enganchar la actividad de enseñar y aprender el Arte y la Cultura Visual a un discurso bien articulado educativa, cultural y didácticamente, hay muchas más posibilidades de transmitir de manera eficaz un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y valores artísticos y educativos; ahora bien, si se desarrolla la clase pensando solo en las actividades, sin que estén enraizadas en un discurso didáctico ni artístico, puede que el alumnado se lo pase bien (cosa que también es deseable), pero no dejará más huella que haber hecho un objeto o dibujo “*guai*”, un hacer cosas que no deja poso cultural.

3.8 LA PROPUESTA INTEGRATIVA

La propuesta parte de Imanol Agirre, filósofo del arte y la estética, especializado en Educación del Arte. Su labor de investigación la desarrolla en la Universidad Pública de Navarra, con aportaciones que gozan de cierta relevancia, además de en nuestro país, en todo el ámbito angloparlante, en Latinoamérica y en la INSEA (Asociación Internacional de la Educación del Arte). Sus planteamientos de base se fundamentan en la filosofía

⁴ En todas las materias, y especialmente en la nuestra, la **motivación** es una condición fundamental y previa para proponer conocimientos y actividades, pero insisto en que no debe ser el único aspecto para decidir una propuesta didáctica, debiéndose acompañar de otros elementos y condiciones, como estamos explicitando. En a Educación Artística puede parecer que la motivación es relativamente fácil, pero de la práctica cotidiana se concluye que es un aspecto que es preciso enfocar bien, para proponer actividades motivadoras para una mayoría y que sean retadoras pero asequibles; evitando caer en la “*conspiración de conveniencia*”: actividades muy fáciles que se proponen para evitar situaciones complejas, tanto para el alumnado como para el profesorado.

pragmatista (que no está relacionada con tener una actitud pragmática o buscar ante todo la practicidad de las ideas, sino con la filosofía pragmatista de William James, de John Dewey o de Jorge Santayana).

Agirre considera que la educación estética-artística-cultural (bien entendida e integrada en el currículum) junto con las otras disciplinas del arte y la cultura visual, constituye una argamasa con gran potencial para aglutinar y guiar el desarrollo del conocimiento para aproximarse a la comprensión de uno mismo, de la sociedad que nos ha tocado vivir y del mundo.

Así mismo piensa que los principales modelos de Educación del Arte, o al menos los más influyentes, presentan muchos aspectos comunes y algunas diferencias que no los hacen incompatibles entre sí, especialmente el de la Cultura Visual, el Posmoderno y el del Art Thinking. En este sentido piensa que no es contradictorio ni oportunista que el profesorado pueda realizar una combinación de modelos, no tanto por intereses departamentales o por ideas personales, como por razones de clarificación, para evitar la fragmentación y la dispersión, y, sobre todo, por una cuestión estratégica de reforzar la Educación Artística en el currículum.

Efectivamente, no es contradictorio tomar constructos de varios de los modelos que se han analizado anteriormente si se cumple dos condiciones: la **coherencia interna** y **externa**: la primera hace referencia a la falta de incongruencias en el desarrollo de la programación concreta de aula, y la segunda se refiere a la coherencia entre los planteamientos de los modelos que se hayan elegido, pues aunque se fundamenten en equivalentes concepciones educativas y artísticas, presentan aspectos diferenciales que es preciso considerar, por ejemplo, el Proyecto de EA Posmoderna solo abordaría el último arte contemporáneo que coincidiera con las artes populares, y la Propuesta de la Cultura Visual defiende que se deben incorporar obras artísticas de todos los tiempos, que aborden todos los lenguajes artísticos y visuales, ... siempre que cumplan las condiciones de contenidos significativos para la Educación.

II PARTE

4.- CONTENIDOS Y PROCEDIMIENTOS PARA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA QUE SEA SIGNIFICATIVA, CRÍTICA, PLURAL Y MOTIVADORA

Vamos a plantear a continuación diferentes posibilidades que permitan construir, junto con una revisión reflexiva que cada docente debe realizar, un currículum de nuestra materia que incorpore las claves educativas y artísticas de nuestro tiempo, que permita explorar nuevos caminos, experimentar enfoques y generar discursos propios, bien fundamentados y conectados con las perspectivas más solventes de nuestra materia que circulan por el mundo.

4.1 LOS CONTENIDOS Y PROCEDIMIENTOS DESDE EL DBAE.

El modelo más aceptado en el mundo, el DBAE, divide los contenidos en 4 grandes grupos:

Historia del Arte. Es preciso explicitar que a causa de la escasa dedicación horaria a la Educación del Arte en el currículum de nuestro país, no puede desarrollarse una Historia del Arte que fuera mínimamente integral, si bien desde los modelos críticos y culturalistas tampoco se defiende que la Historia del Arte deba plantearse en toda su extensión histórica, ni debería desarrollarse siguiendo el patrón lineal-histórico tradicional (enfoque diacrónico) ni debe entenderse como el aprendizaje de periodos, fechas, características, autores, ... , es decir, no debe enfocarse como una historia descriptiva y formalista. Lo que se pretende es abordar una Historia del Arte en función de elementos focales, fenómenos o hechos, y lo que aporta el conocimiento de la Historia del Arte desde una perspectiva comprensiva, multidimensional y relacional, poniendo énfasis en las explicaciones causa-efectos relativas a los aspectos sociales, culturales y estéticas que subyacen en las obras históricas.

En su concreción práctica, se pueden elegir estilos y obras significativas relacionadas con algún eje curricular concreto, por ejemplo, obras de arte que abordan el tema de la guerra, o se puede enfrentar de manera más

general, el arte del romanticismo como representación de los valores sociales y culturales relacionados con el resurgir del individuo, la consagración de la naturaleza como nicho de valores sociales y culturales, etc. y su comparación y posible conexión o rechazo respecto a los valores sociales y culturales de nuestra época.

Crítica (como comprensión e interpretación de obras artísticas). La crítica de obras (e imágenes que fueron significativas en una época) se puede tratar desde diferentes ópticas: la formalista, la propuesta por Panofsky, la semiótica (en su variante denominada semiótica-hermenéutica) y la culturalista (centrada principalmente en desvelar aspectos artísticos, pero vinculados con los psicológicos, antropológicos y sociológicos, de manera que se eleve su valor educativo)

Estética. Los contenidos referidos a este bloque se establecen para la comprensión de las cualidades estéticas de las obras de arte y de objetos representativos de épocas, culturas, grupos y actividades, tomando como eje analítico el contexto, los marcos culturales y los condicionantes de época, los cuales, por una parte construyen el gusto y el aprecio por determinadas obras, paisajes, objetos, decoraciones, comprensión de estéticas corporales (y sus estereotipos), y, por otra parte, construyen identidades individuales y colectivas e incluso vehiculan ideas.

Taller artístico (como conocimiento de técnicas y procedimientos). El objetivo consiste en crear obras a partir del conocimiento y la experimentación con diversos lenguajes, técnicas y procedimientos. Desde este bloque, centrado en la realización de representaciones, se trata de alcanzar objetivos como la creación, la experimentación tanto con materiales y técnicas como con la transmisión de ideas a través de la imagen. Las actividades pueden ser más o menos creativas, pero, con algunas excepciones, deberían alejarse de la elaboración puramente formalista (puntillismo, pintar una fotocopia de un paisaje mapeado con líneas de luz, o aplicación de colores fríos y cálidos, ...).

4.2 LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS Y PROCEDIMIENTOS DESDE UNA SÍNTESIS DE LOS OTROS TRES MODELOS

Es un lugar común la afirmación de que vivimos en una *iconosfera*, es decir, en una sociedad en la que lo visual es un componente central de la cultura, de las relaciones, del ocio, ... que influye y condiciona las conductas y los pensamientos, ... aceptándose que, en lo que a nosotros nos interpela como profesores, las imágenes en general, y un número importante de obras de arte en particular, contribuyen a la configuración de identidades, a la comprensión del mundo que habitamos, a la asunción de ideas, actitudes y valores, entre otras posibles determinaciones. Asumiendo este punto de vista, los contenidos y procedimientos se seleccionan y organizan atendiendo a los aspectos históricos, sociales, culturales, de construcción de identidades infantiles y juveniles, ... que están presentes en el *espíritu de época*, el *zeitgeist*. Así, el modelo se construye desde el poder de las imágenes para comprender los fenómenos o tensiones de la actualidad o para crear imágenes que representen o interpreten los nudos o claves del momento.

Ya, poniéndonos en el papel de diseñar las decisiones curriculares relativas a la organización de actividades y contenidos, este modelo considera la selección en base a las siguientes condiciones:

4.2.1 Criterios para la selección de los contenidos y procedimientos para organizar el bloque de lo artístico

4.2.1.1 Ampliación del campo de los objetos que se analizan. En general, en el conjunto de obras que se deberían seleccionar para su análisis e interpretación, no solo deben considerarse las obras artísticas reconocidas en el marco de la Historia del Arte, también se incluyen *todos los objetos visuales producidos en el ámbito de la cultura popular, de los medios de comunicación y de cualquier otro vehículo cultural, siempre y cuando sean significativos y coherentes con los objetivos didácticos* que se pretenden alcanzar, por ejemplo, los cómics, cuentos, dibujos del arte infantil, tatuajes, moda, ... (En el Anexo IV se aporta un conjunto de condiciones que deberían cumplir las imágenes seleccionadas).

4.2.1.2 Inclusión de obras expresivas cuyos signos visuales presenten significados relacionados indirectamente con mensajes que no tienen una lectura directa, por ejemplo, los colores del Guernica.

4.2.1.3 Cambio de discurso formalista. Cuando se analizan obras del arte reconocido, se debe disolver la narrativa explicativa clásica (descripción de los aspectos formales asociados a discursos artísticos abstractos), para conectarla con el universo estético contemporáneo y con los valores sociales y culturales actuales (Véase Anexo VIII)

4.2.1.4 Evitación de las narrativas que parten de la centralidad del canon estético occidental, concibiéndole como único, fijo, asentado en la *academia* y excluyente; según los modelos culturalistas, es necesario avanzar en la disolución de un canon, consolidando la idea de una estética abierta y plural.

4.2.1.5 Desbordar el significado del constructo tradicional de belleza, originado en el Romanticismo, tratando pues de desacralizarla desde su relativización, y asentándola en el pluralismo cultural, fundamentando este discurso estético no tanto en ideas abstractas como en consideraciones de naturaleza antropológica y sociológica, reforzadas con las últimas aportaciones de las neurociencias. Este mismo aspecto coincide con el modelo posmoderno y el del Art Thinking de Educación del Arte, cuando la noción de belleza la explican desde las aportaciones de las vanguardias del siglo XX y XXI, desplazándola hacia el campo de la libertad, o desde las estéticas de otros grupos sociales o de otras culturas como la asiática, la africana, la popular,

4.2.1.6 Uso de la estrategia comparativa entre imágenes de diferentes autores, estilos, épocas ... para obtener aprendizajes que mejoran la comprensión y la interpretación, desarrollando un pensamiento relacionado y complejo, consolidando así las bases para avanzar en la adquisición de pensamiento crítico. Al usar la estrategia comparativa, puede ser interesante investigar las razones de las diferencias, contrastar las diversas miradas de artistas al crear la obra o las características valorativas de las miradas de los observadores como receptores culturales al visualizar las obras de unos y otros (Véase Anexo V).

4.2.1.7 Interpretación o creación de obras en los que se utilicen lenguajes visuales y técnicas plásticas contemporáneas. Al seleccionar los contenidos es interesante abrir el abanico de lenguajes y técnicas, añadiendo las que son ya habituales en el mundo del arte y la cultura visual: intervenciones urbanas, instalaciones, performances, obras de arquitectura, arte tecno, arte sonoro, *land-art*, arte audiovisual, ...

4.2.1.8 Desvelamiento de significados profundos vehiculados a través de la retórica visual (especialmente las metáforas) o de signos visuales, que se muestran ocultados o enmascarados en diversos niveles semióticos. Contenidos que deben comprenderse a partir de las metáforas, signos y símbolos que se ponen en juego, ubicados en un contexto material y cultural concreto.

4.2.2 Criterios para la selección de contenidos y procedimientos del bloque referente a la Cultura Visual

4.2.2.1 S Seleccionar imágenes, objetos y fenómenos (p.e. rituales) que sean significativos y sugerentes. Los objetos o imágenes que se proponen para su análisis, comprensión e interpretación deben ser sugerentes y significativos (Véase Anexo IV).

4.2.2.2 Conectar mundos. Los contenidos deben presentar la cualidad de conectar ámbitos y grupos: el mundo de los adolescentes con el de los adultos, el de la cultura popular con el de la cultura históricamente reconocida, el de los conocimientos pasados con el de los saberes contemporáneos.

4.2.2.3 Diversidad y pluralidad. Desarrollar conocimientos abiertos a la diversidad de estilos, gustos estéticos, aceptando interpretaciones diferentes (pero posibles y coherentes), y afirmando la pluralidad de la cultura.

4.2.2.4 Facilitar la interdisciplinariedad. Proponer contenidos que faciliten la interrelación con otros saberes, desarrollando proyectos de investigación o desarrollo interdisciplinar.

4.2.2.5 Que favorezcan la conciencia de la búsqueda de sentido. Contenidos sobre la cultura contemporánea que traten de establecer el sentido de lo que se conoce, de la sociedad, de las obras artísticas, de rituales sociales, ... (Véase Anexo IX)

4.2.2.6 Contenidos culturales significativos, contrastados y aceptados por algún sistema de pensamiento, discurso o enfoque solvente. Además, deberá vitarse la banalización y la simplificación reduccionista.

Obviamente, no deben incorporarse contenidos que vayan contra los Derechos Humanos, o sean extravagantes o tóxicos desde el punto de vista educativo, artístico, cultural o social.

4.2.2.7 Aproximación a realidades emergentes y a contextos específicos, pero desde el punto de vista educativo y cultural (Véase Anexo IX).

4.2.2.8 Que establezcan propuestas y sistemas innovadores, pero sin perder la conexión con contenidos más clásicos o tradicionales que no hayan perdido vigencia.

4.2.2.9 Incorporación de contenidos motivadores y que reten a la búsqueda de soluciones referidas a la sociedad, la ciudad, el barrio, el medio ambiente, la cultura, lo personal, ... con la posibilidad de desarrollar dos enfoques diferentes, y en algunas actividades complementarios: el conocimiento útil y el pensamiento crítico, obviamente a través de lo artístico.

En el Anexo IX, se muestra un ejemplo de tabla de contenidos para proponer al alumnado como investigación cultural y su tratamiento artístico (este documento ha sido puesto en práctica). Se propuso que el alumnado eligiera tres temas de los 30 propuestos, los investigara desde el punto de vista artístico (¿qué artistas han tratado el tema antes? ¿cómo lo han comprendido? ¿cómo lo han tratado? ¿cómo han enfocado la obra artística?) y elaborara un proyecto básico y materializara finalmente una obra con intenciones artístico-estéticas. Se dieron unas normas de funcionamiento, algunas de las cuales fueron acordadas en el grupo. En función de la temática elegida, la actividad se podía realizar optativamente en grupo, con no más de tres participantes. Al final, el alumnado realizó una presentación de la investigación cultural y de la obra, se planteó un debate abierto con el resto del alumnado y se llevó a cabo un proceso de autoevaluación y evaluación reflexiva (no sumativa).

III PARTE

5.- ESTRATEGIAS GENERALES PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD ESTÉTICA, EL CONOCIMIENTO COMPLEJO Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA INTEGRADA

5.1 CUESTIONES PREVIAS

Para desarrollar estrategias, nuevas o conocidas, pero que demanden cambios significativos de concepciones y hábitos, sugiero llevar a cabo unas reflexiones previas:

- Asumir cambios en la cultura profesional y en las prácticas como docentes, exige tener interiorizado ciertas actitudes como la que establece que el cambio forma parte de la vida, y más aún si somos profesionales de la Educación Artística, ámbito sujeto a multitud de transformaciones, tanto por la vía de la esencia de lo artístico como por la evolución de los conocimientos referidos al hecho de enseñar y de aprender arte, pero es que además también cambia la sociedad (sus valores y sus circunstancias), la mentalidad y las identidades de los sujetos (el alumnado del presente es muy distinto al de hace 20 años)
- A la hora de dar el paso para transformar la enseñanza de la materia, se presentan dificultades de todo tipo, algunas están relacionadas con las resistencias, más o menos legítimas, principalmente porque no se sabe de antemano las exigencias y esfuerzos que van a implicar, otras están vinculadas a las presiones simbólicas de los programas oficiales y otras a ciertos discursos disolventes que a veces circulan en los departamentos, que en realidad lo que buscan es paralizar o inmovilizar la adopción de medidas necesarias en la enseñanza (Véase Anexo VII). Estas dificultades y resistencias se deberían evidenciar y racionalizar.
- Una cuestión que es preciso tener en cuenta es la importancia didáctica de las condiciones materiales, contextuales y ambientales donde se va a llevar a cabo nuestra acción docente. A veces nos enfrentamos a la falta de recursos, de materiales o de espacios para llevar a cabo algunas obras o intervenciones que tienen un gran valor educativo.

- Es preciso también que el profesorado de la EA sitúe la acción docente en referentes educativos y artísticos acreditados, contrastados y reflexionados, en este sentido, la lectura de libros, el seguimiento de investigadores, el encuentro y diálogo entre docentes que comparten iniciativas ayuda a la acción profesional de calidad y gratificante.
- De la misma manera que en los contenidos, obviamente no se está proponiendo que se apliquen todas las estrategias; el listado constituye una muestra de opciones concebidas desde una EA integrativa. Es muy conveniente desarrollar la enseñanza desde una conciencia experimental, sin perder de vista la coherencia.
- Por último, es necesario, diría que casi imprescindible, que el profesorado evite la tendencia al individualismo como profesores y profesoras, que eluda el aislamiento y el encierro en “nuestro reino” sin atender a los cambios y a los conflictos que emergen permanentemente en el seno del sistema educativo, de la sociedad y de la vida.

Aclaración: Algunas de las propuestas que se desarrollan a continuación se solapan en los diferentes criterios y apartados en los que se ha estructurado el desarrollo del texto que se presenta a continuación.

5.2 ESTRATEGIAS DE NATURALEZA ARTÍSTICA O ICÓNICA

5.2.1 Establecimiento de relaciones sorprendentes entre obras artísticas, estilos, épocas, imágenes y objetos, buscando aspectos, significados ocultos y signos icónicos comunes en obras diferentes.

5.2.2 Análisis comparativo de versiones de obras artísticas heterogéneas u obras con un mismo referente, pero distintas, por ejemplo, la guerra. (Véase Anexo V)

5.2.3 Contraste entre imágenes con una gran proyección de época o con fuerte contenido histórico, simbólico o cultural.

5.2.4 Salir al exterior. Los centros deben llevar la situación educativa a la calle, para observar ambientes urbanos desde el punto de vista cultural y estético, para comentar actuaciones, para visitar el Patrimonio Histórico-Artístico o Cultural, para realizar proyectos artísticos en el espacio urbano, por ejemplo, proponer cómo se podría intervenir artística, estética y urbanísticamente en plazas del barrio en el que se ubica el Centro. Hay experiencias notables al respecto.

5.2.5 Visitar Museos. Es una actividad con un gran potencial educativo que debería realizarse con más frecuencia. Es una oportunidad de ver las obras artísticas reconocidas en directo, sin que medien pantallas ni otros objetos artificiales. La contemplación en directo de obras que tienen un gran poder simbólico en sí mismo o por su significado constituye una experiencia muy rica y penetrante para el alumnado.

5.2.6 Realización de actividades que incorporen diferentes lenguajes artísticos y visuales. Bien porque cada grupo de estudiantes aborda la misma temática con diferentes lenguajes de manera opcional o bien porque en la misma actividad están integrados diferentes lenguajes, por ejemplo, realizar un teatro de sombras chinas que hay que grabar y editar en vídeo.

5.2.7 Creación, interpretación y comprensión de figuras retóricas visuales, especialmente metáforas La creación y utilización de metáforas visuales (o metonimias) constituye un recurso muy utilizado en el arte, en la publicidad y en la comunicación audiovisual. La creación y aplicación en una obra, así como la interpretación de metáforas visuales de obras artísticas y de la cultura visual constituye un recurso educativo de primer orden que debe ser aprovechado.

5.2.8 Preferencia por *procesos de creación inspirados en estrategias crítico-artísticas contemporáneas*: La versión o reinterpretación⁵, la apropiación, la deconstrucción⁶, la resignificación⁷, la parodia⁸, la mezcla de estilos y técnicas aparentemente distanciados. Por resignificación se entiende una elaboración nueva cuyo referente visual es otra obra de arte o una imagen conocida en la que se aplican modificaciones, cuyo fin es cambiar el significado y el sentido respecto a la original.

5.2.9 Descontextualización de objetos. Es una estrategia que puso en circulación Marcel Duchamp con su famosa “Fuente”. Actualmente es una estrategia bastante común en el mundo artístico. Al sacar de su contexto original un objeto y situarlo en otro contexto se logra una *resignificación conceptual* muy potente. Es una estrategia con interesantes consecuencias artísticas, culturales y educativas.

5.3 ESTRATEGIAS DIRIGIDAS AL DESARROLLO DE UN CONOCIMIENTO SITUADO, RICO Y SOLVENTE (FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO)

5.3.1 Cuestionamiento. Estimular la reflexión crítica del alumnado, la profundización y la complejización del conocimiento mediante la *realización de preguntas* en el aula, en diferentes contextos (elaboración de obras y trabajos, exposición, proyectos, ...), con el propósito de fomentar el autocuestionamiento y el pensamiento crítico que supere tópicos y estereotipos. Se trata de estimular la duda socrática.

5.3.2 Desvelamiento de ideas previas, de creencias y de hábitos de pensamiento inflexibles, que se infiltran en la creación, en la adquisición de conocimiento o en la interpretación, comprendiendo que pueden limitar o condicionar el pensamiento y la libertad creativa.

5.3.3 Problematizar creaciones, imágenes, **ideas mitificadas, estereotipos,** actitudes y conductas que ha interiorizado el alumnado, referidas a las relaciones o a la sociedad, en forma de estereotipos sociales, arquetipos o mitos sociales, que han tomado de su medio habitual de relaciones, de las redes sociales, de la publicidad, de los medios de comunicación y de sus referentes sociales y culturales; por ejemplo, la normalización de la hipersexualidad entre los adolescentes, asociada a la banalización de sus relaciones, o esa idea entre chicas que aceptan el acoso de sus parejas al haber interiorizado la idea de que “me pega porque me ama”..

5.4 ESTRATEGIAS DE NATURALEZA COGNITIVA Y DIDÁCTICA

5.4.1 Plantear conflictos cognitivos (Véase Anexo VI) Es una estrategia con una gran potencia educativa y con interesantes aplicaciones en la EA. Cuando el profesor, a partir de una explicación oral de un alumno o alumna comprueba que presenta errores cognoscitivos o incongruencias, el profesor le plantea lo que se ha dado en

⁵ La **versión o reinterpretación** consiste en realizar una obra nueva a partir de otra obra original, normalmente reconocida, en la que se modifican los elementos básicos de la imagen referidos a la configuración o a la técnica, pero debe quedar claro que en la versión o reinterpretación no se tiene la intención de cambiar los significados profundos de la obra original, tan solo se pretende cambiar el aspecto de la obra original o significados secundarios.

⁶ Adoptamos el concepto de **deconstrucción** visual inspirado en el que creó Derrida (aunque no en sentido absoluto). La deconstrucción de una imagen consiste en la realización de una obra artística o imagen a partir de otra original y normalmente reconocida por su valor, en la que se han eliminado o variado algunas figuras o se han modificado algunos elementos visuales (colores, iluminación, ...) con el fin de desvelar significados ocultos u ocultados, que no se habían mostrado en la obra original. Es un “desmontaje” parcial de los significados de una obra con una intención desveladora o aclaratoria. La deconstrucción es una operación visual compleja, no prestándose todas las imágenes a la misma. No hay una línea divisoria clara que separe la deconstrucción y la resignificación. Un clásico ejemplo de una deconstrucción es la obra de Bacon del “Retrato de Inocencio X”, de Velázquez.

⁷ La **resignificación** de una obra o de una imagen consiste en modificarla con el fin de cambiar de significado y, en su caso, de sentido. Como hemos aclarado en la nota 5 sobre la deconstrucción, no hay una línea divisoria clara que separe la deconstrucción y la resignificación.

⁸ La **parodia visual** es una creación artística que versiona o reinterpreta otra obra artística desde un punto de vista satírico, irónico, pero no necesariamente con humor ni como burla, aunque estos aspectos son frecuentes en las parodias.

llamar “trampa conceptual”, es decir, propone al alumno que desarrolle el concepto erróneo o ponga ejemplos para que, de esta manera, quede patente el error, es entonces cuando el profesor muestra ejemplos contrarios que sí cumplen las condiciones o ejemplos “normales” que no cumplen las condiciones del grupo definido. Lo que hemos comentado es solo una aproximación, pues esta estrategia en torno a la aplicación del conflicto cognitivo está bastante desarrollada, con una serie de pautas que deben cumplirse para alcanzar con éxito un cambio en las creencias erróneas del alumnado. Una cuestión importante: Problematizar es diferente a plantear un conflicto cognitivo, en este el uso de la “trampa cognitiva” es fundamental para evidenciar un error conceptual, la problematización se centra en la asunción cuestionable de valores sociales, culturales y éticos).

5.4.2 Trabajar la comprensión de lo complejo mediante la construcción de instrumentos de relación de conocimientos para la creación de “esquemas cognitivos” (asimilación-acomodación) de aspectos complejos, por ejemplo, mapas conceptuales, hipertextos, tablas relacionales, esquemas de proceso, ... (Ver anexo XI)

5.4.3 Incorporar de manera decisiva la autoevaluación como un procedimiento con gran poder formativo. Obviamente con unas características y condiciones explicadas, por ejemplo, que el fin es el autoanálisis y, en su caso, la posibilidad de cambio y mejora, y nunca la puesta en evidencia de errores, ni la desvalorización ni la calificación sumativa-cuantitativa.

5.4.4 Desarrollo de la conciencia del proceso de creación y de aprendizaje. La necesidad de un **detonante movilizador de la curiosidad y la motivación** (Acaso y Megías, 2017), la preparación previa, la continua revisión reflexiva aceptando la posibilidad de tener que dar pasos atrás y empezar de nuevo.

5.4.5 Normalizar los procesos de experimentación y de investigación en clase de EA. En la creación artística, los procesos de experimentación constituyen parte de su naturaleza, tanto por la idea de proceso como por la de experimentación. Así mismo, la investigación forma parte una gran parte de los procesos de generación de nuevos conocimientos

5.5 ESTRATEGIAS DE NATURALEZA ORGANIZATIVA Y ESPACIAL

5.5.1 Incorporar lo cotidiano en el aula. Fenómenos, acontecimientos, carteles, películas, que ocurren en el entorno a diario pueden ser objeto de estudio en el aula, por ejemplo, el derribo de un edificio del XVIII, la portada de un libro, una performance en la plaza el día que se celebra la lucha contra la violencia de género, sobre la España vaciada, ...

5.5.2 Organizar el aula en diferentes espacios o “rincones”, de manera que se pueda trabajar en cada uno de ellos procesos de aprendizaje diferenciados en cuanto a contenidos, estrategias, técnicas, y/o grupos de alumnos y alumnas. Es una posibilidad eficaz de llevar a la práctica la diversidad y la pluralidad, que debe asumirse incluso en lo relativo adaptar objetivos y contenidos (manteniendo la equivalencia cognitiva y cognoscitiva) a la diversidad y pluralidad.

5.5.3 Intervención en la calidad ambiental del aula (relacionado con el punto 5.5.4) No es lo mismo enseñar en un aula con multitud de elementos visualmente agradables, objetos artísticos y estéticos y con una ambientación adecuada que en un aula de baja calidad visual y de ambientación estética escasa y fría; en este sentido hay que evitar esas aulas deshumanizadas, en la que solo hay presencia de mobiliario educativo. El aprendizaje en un ambiente visualmente atractivo y sugerente es más motivador e inspirador.

Así mismo, desde un punto de vista más práctico, el espacio de clase debe permitir la modificación de sus elementos, y que en ciertos momentos puedan agruparse o distribuirse mesas y sillas con diferentes funciones. Por otra parte, el aula de plástica debe convertirse en un lugar expositivo de trabajos o de imágenes con contenidos educativos o referenciales, y visualmente estéticas, es decir, la propia decoración puede ser tomada como un elemento educativo, como un pequeño museo al que hacer referencias en explicaciones específicas.

5.5.4 Apropiación real y simbólica del espacio. Para que las personas se apropien el espacio y puedan considerarlo como “algo suyo”, deben encontrar elementos que sirvan de enganche para establecer una

vinculación afectiva y atractiva, que sea cómoda, sugerente, motivadora e interesante. La apropiación simbólica surge cuando se produce ese deseo de encuentro, de asistir al aula porque siempre se producen situaciones atractivas e importantes.

5.6 ESTRATEGIAS DE NATURALEZA MOTIVACIONAL, EMOCIONAL Y/O RELACIONAL

5.6.1 Plantear actividades que favorezcan la **integración de la sensorialidad, la emoción y la razón**, bien estableciendo asociaciones entre sensaciones y mociones o entre sensaciones e ideas, o bien proponer la creación o interpretación de obras en las que los tres territorios de la mente estén interrelacionados.

5.6.2 Facilitar la **superación de tópicos, anclajes psicológicos y de grupo**, sobre todo en lo relativo a aceptar la diversidad de ideas frente a la uniformidad, el cambio frente al inmovilismo, el conocimiento frente al dogmatismo, el diálogo frente al monólogo, la pluralidad frente a la homogeneidad, ... construyendo desde estas perspectivas un relato y un contexto que guíen la acción y faciliten un pensamiento autónomo y situado (Ver anexo X).

5.6.3 Producción de narrativas visuales de las diferencias: En una línea equivalente a la anterior, activar la sinergia del encuentro con el Otro diferente. Se trata de incorporar en la dinámica específica de clase, en los contenidos y en las actividades de creación y de interpretación, la diversidad y la pluralidad de las condiciones del alumnado, ideas-fuerza que recorren el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es conveniente estar alera de ciertas discriminaciones sutiles que a veces surgen en el aula, pudiendo plantear en clase actividades desveladoras y superadoras de estas discriminaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ACASO, María y MEGÍAS, Clara. (2017). *ART THINKING*. Barcelona. Paidós
- AGIRRE, Imanol. (2005). *TEORÍAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA*. Barcelona. Universidad Pública de Navarra y Octaedro
- ARHEIM, Rudolf. (1999). *ARTE Y PERCEPCIÓN VISUAL. PSICOLOGÍA DE LO CREADOR*. Madrid. Alianza Editorial.
- BENJAMIN, Walter. (2010). *LA OBRA DE ARTE EN LA ÉPOCA DE SU REPRODUCCIÓN TÉCNICA*. Madrid. Casimiro Libros.
- CALAF, Roser y FONTAL, Olaia. (2010). *CÓMO ENSEÑAR ARTE EN LA ESCUELA*. Madrid. Editorial Síntesis
- CALAF, R.; NAVARRO, A. y SAMANIEGO, J. A. (). *VER Y COMPRENDER EL ARTE DEL SIGLO XX*. Madrid. Síntesis.
- DEWEY, John. (2008). *EL ARTE COMO EXPERIENCIA*. Barcelona. Paidós
- EFLAND, Arthur D. (2004). *ARTE Y COGNICIÓN. LA INTRODUCCIÓN DE LAS ARTES VISUALES EN EL CURRÍCULUM*. Barcelona. Octaedro-EUB
- EFLAND, D.; FREEDMAN, K. y STUR, P. (2003). *LA EDUCACIÓN EN EL ARTE POSMODERNO*. Barcelona. Paidós
- EISNER, Elliot W. (2000). *EDUCAR LA VISIÓN ARTÍSTICA*. Barcelona. Paidós
- ESCAÑO, Carlos y VILLALBA, Sergio. (2009). *PEDAGOGÍA CRÍTICA ARTÍSTICA*. Sevilla. Diferencia Ediciones
- FREEDMAN, Kerry. (2006). *ENSEÑAR LA CULTURA VISUAL. CURRÍCULUM ESTÉTICA Y LA VIDA SOCIAL DEL ARTE*. Barcelona. Octaedro
- GRUPO CRONOS. (1996). *PROYECTO CRONOS II. ARTE, BELLEZA Y GUSTO*. Bilbao. Ministerio de Educación y Ediciones de la Torre
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2000). *EDUCACIÓN Y CULTURA VISUAL*. Barcelona. Octaedro
- JOVÉ, Juan José. (2002). *ARTE, PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*. Madrid. Machado Libros
- LÓPEZ FDEZ. CAO, Marián. (2013). *PARA QUÉ EL ARTE*. Madrid. Editorial Fundamentos
- LÓPEZ, Alberto; HERNÁNDEZ, Fernando y BARRAGÁN, José M^a. (1997). *ENCUENTROS DEL ARTE CON LA ANTROPOLOGÍA, LA PSICOLOGÍA Y LA PEDAGOGÍA*. Barcelona. Angle Editorial

ANEXOS

ANEXO I. RELACIONES ENTRE ARTE Y CONOCIMIENTO.

Contexto histórico (para conocer el origen de tópicos y mitos sobre la EA). Desde las ideas de Platón, pasando por otros muchos filósofos que influían en la manera de comprender la educación de niños, niñas y adolescentes, como Kant o Hegel, por citar solo dos, al conocimiento artístico se le ha considerado ubicado solo en el campo de las emociones, de la expresividad y de la estética, es decir, con la percepción de sensaciones más o menos agradables y lo decorativo, y, por lo tanto, limitado o incluso incapacitado para enseñar diferentes formas de conocimiento “profundo” e imposibilitado para crear pensamiento simbólico (entre otros).

En la época de la Ilustración se empezaron a abrir nuevos caminos, entonces minoritarios; Schiller, entre otros, defendió la necesidad de una formación artística y estética en su obra “Cartas sobre la educación estética del hombre”, en la cual anticipó el principio de que, dada la naturaleza del arte y la estética, éstas deberían formar parte del programa formativo en los niveles básicos y medios. Sin embargo, en la misma época fue hegemónico el pensamiento de Rousseau y otros pensadores que determinaron la forma de los sistemas educativos modernos, y en estos no se contemplaba la educación artística. Ni siquiera los planteamientos renovadores de la Escuela Nueva (Decroly, Montessori, Froebel ...), a principios del siglo XX, cambió esta concepción de considerar el arte y la estética como enseñanzas adecuadas para el desarrollo cognitivo, más allá de fomentar la expresividad emocional de los niños y niñas, y tomar el dibujo como una práctica que contribuía al dominio de la grafía y de la relación ojo-mano.

Desde los años 60, un grupo de artistas y educadores del arte, conscientes desde la práctica y la observación, de la relación sinérgica entre arte y conocimiento, fueron los pioneros en constituir el proyecto de la *educación por el arte* (comentado en otro apartado de este texto). Destacaron Eisner y Parsons, los cuales estimaron que lo que se hacía hasta entonces en las clases de plástica (en secundaria) estaban dirigidas exclusivamente a la adquisición de habilidades prácticas, dejando en el margen otra serie de saberes necesarios, tanto para cerrar el círculo de la creación e interpretación del arte, como para alcanzar otros conocimientos fundamentales, actitudes y valores, para que el alumnado conozca, comprenda y actúe en la sociedad a la que pertenece.

Los avances teórico-prácticos de esta nueva concepción del Arte-Conocimiento iban convergiendo, además, con algunos movimientos y vanguardias artísticas (Joseph Beuys, por ejemplo), y con las investigaciones de la psicología cognitiva y del socioconstructivismo (Vigotsky); estas teorías empiezan a construir teorías sólidas sobre el desarrollo de la mente de los individuos, y, entre otras muchas contribuciones, se empieza a vislumbrar la importancia del arte como un elemento importante en el pensamiento, sobre todo por el empleo y la construcción de símbolos, aspecto cognitivo que cruza todo el campo de la creación y la crítica e interpretación artística.

Por otra parte, los influyentes filósofos Cassirer y Gadamer o los antropólogos Geertz y Huizinga, desde diferentes perspectivas, defienden que el ser humano tiene una mente simbólica y se construye desde los símbolos; siendo el arte esencialmente simbólico, se acepta que es un área de conocimiento de primera magnitud si se enfoca desde este sentido bien. También las aportaciones de la psicología del arte desde los años 60 dan cuenta de la importancia del saber artístico en la construcción de imaginarios sociales y culturales. De esta manera, la convergencia y la articulación de los diferentes caminos del cognitivismo logran una fundamentación científica de la destacada importancia de la construcción de mente simbólica, en la que la comprensión y la creación de obras e imágenes se considera trascendente para su desarrollo.

Al mismo tiempo, se inicia así el camino para ir desplazando el *logocentrismo*⁹, cuya influencia negativa ha sido nefasta para el reconocimiento de las Artes y su incorporación en el currículum como una materia necesaria e importante en el desarrollo

⁹ El *logocentrismo* es un modo de entender el conocimiento según el cual para que el saber y el pensamiento avancen, deben estar fundamentados en la lógica formal, las matemáticas, las demostraciones experimentales y las ciencias denominadas “duras”. El Arte y las Humanidades son considerados como formas de conocimientos menores en base a la subjetividad, a la ambigüedad que las caracteriza, a la falta de jerarquización conceptual y a la ausencia de sistematicidad. Sin embargo, ya desde los años 60 se ha logrado evidenciar, desde la sociología del conocimiento, suficientes pruebas de que el conocimiento de las Artes y las Humanidades constituyen formas de conocimiento denominadas de tipo 2, que pueden ser profundas y complejas para abordar y solucionar problemáticas que son de otra naturaleza que las que pertenecen al ámbito de las ciencias y las matemáticas, y que, en última instancia, constituyen herramientas de primer orden para que la sociedad avance y funcione. La Democracia y los Derechos Humanos, la comunicación visual y el propio Arte, por ejemplo, son construcciones sociales y culturales que se han generado en el seno de las Humanidades y las Artes.

integral de los individuos. La *mentalidad logocéntrica* ha calado en la cultura occidental, y junto con los falsos dualismos mente-emoción o cultura-naturaleza (biología) han generado una comprensión reduccionista y poco valorada de la Educación Artística (EA), aunque en este momento histórico encontramos propuestas curriculares que empiezan a ser reconocidas, aunque es necesario empujar, trabajar en esta línea curricular, profundizar y seguir evidenciando que la educación Artística contribuye a la generación de conocimiento.

La forma de conocimiento que construye y favorece el Arte. Se acepta que el saber artístico es una forma de comprender la realidad con importantes potencialidades, siendo necesario superar el mito de que es un conocimiento de segundo nivel, creencia infundada según las aportaciones de epistemología, la psicología cognitiva y las neurociencias.

Está comúnmente aceptado, en el ámbito de la investigación cognitiva y las neurociencias, que hay dos formas de conocimiento: el *Modo 1* o Lógico-Científico y el *Modo 2* o Conocimiento Situado. El primero se caracteriza, entre otros aspectos, por ser un saber estructurado, jerarquizado, formalizado, fundado en la lógica científica, ..., por el contrario, el Conocimiento Situado se caracteriza por ser un saber de estructura narrativa, construido, plural, abierto, situado en el espacio-tiempo, ... entre otras muchas cualidades. El primero es propio de las matemáticas, las ciencias “duras” y determinadas ramas de las ciencias sociales. El segundo es propio del resto de Ciencias Sociales, la Filosofía, las Humanidades y, por supuesto, del Conocimiento Artístico.

Por otra parte, el Modo 1 puede considerarse equivalente al que se ha dado en llamar “Analítico-Científico” y el Modo 2 al que se ha dado en llamar “Holístico” o “Situado”, (véase la tabla que figura a continuación).

Conocimiento de naturaleza analítica (análogo al enfoque socrático del conocimiento)	Conocimiento situado, de naturaleza holística (análogo al enfoque de saber en red)
Separación de los atributos para su estudio	Contextual
Reglas lógicas	Experiencia
Dualismo	Integración global
Contradicción lógica	Conciliación dialéctica
Realismo	Perspectivismo
Elementos, partes	Totalidades
Lenguaje formalizado	Imágenes

Inspirado en Nisbett y cols.

ANEXO II. LA POSMODERNIDAD Y SU INFLUENCIA EN LA SOCIEDAD, EL ARTE Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La condición posmoderna del tiempo presente. Traemos para su estudio en el curso el concepto de Posmodernidad porque uno de los modelos que vamos a desentrañar es el denominado en el ámbito occidental “El enfoque Posmoderno de la Educación Artística”. Así, para atender a sus premisas y concepciones, vamos antes a aproximarnos al concepto de Posmodernidad y posmodernismo, que solo están relacionados en origen.

La Posmodernidad (o Postmodernidad) se entiende como un nuevo periodo¹⁰ en la historia de la cultura y la sociedad, que se caracteriza por un conjunto de singularidades y cualidades encarnadas en la ciudadanía, en mayor o menos grado, y que permea las formas de entender la relaciones, las identidades individuales y colectivas, y, en lo que a nosotros nos afecta,

¹⁰ La Posmodernidad como un nuevo periodo de la Humanidad, aunque sobre todo lo proponen filósofos y sociólogos, puede ser discutible desde un punto de vista estrictamente histórico; los historiadores prefieren hablar de Época o Periodo Postindustrial. Lo que casi nadie tiene dudas es en admitir que vivimos en una sociedad mundial diferente a la de los años que van desde la II Guerra Mundial hasta mediados de los años 70 del siglo pasado. A los cambios de las últimas décadas se los caracteriza de múltiples maneras, en función de en qué se pone el énfasis, así las denominaciones que circulan entre los especialistas son, además de Posmodernidad, Sociedad Líquida, Sociedad del Cansancio, Sociedad de la Información, ... La denominación que más apoyos concita es la de Posmodernidad. El concepto Posmodernidad surgió en la arquitectura, pero fue en el ámbito de las Ciencias Sociales donde arraigó y se desarrolló con gran riqueza de aportaciones: Lyotard escribió el libro inaugural; en el mismo, entre otras características, definió la Posmodernidad como una *condición* de época, es decir, no se trataba de una opción que se podía o no elegir, sino la forma que adoptaba la mayoría social, de la que no podíamos escapar en tanto vivíamos en su seno, es muy utilizado el término alemán *zeitgeist* para definir el espíritu de época.

su sombra también es alargada en la educación, la cultura y el arte en la contemporaneidad, pues ya hace décadas que hay estudios sobre la educación posmoderna, la cultura posmoderna y el arte posmoderno. Antes de seguir, hay que tener en cuenta que no todos los signos, perfiles y caracterizaciones de la Posmodernidad están presentes en todas las sociedades ni de una manera completa o absoluta.

Las claves y nudos fundamentales de la Posmodernidad. Empezamos por el elemento central: En la Posmodernidad se sospecha o se niega la capacidad de los grandes sistemas de ideas, los Metarrelatos, para articular el orden social y la confianza en el futuro o en las Instituciones. Los Metarrelatos (o Grandes Relatos) son los grandes construcciones socio-históricas (ideologías, creencias universales, religiones, los grandes mitos como el Bien, la Virtud, la Libertad, ...) que han tenido (y aún tienen, aunque sea de manera difusa y débil) un gran poder identitario, explicativo y regulador de las relaciones, las creencias, los mitos fundacionales y otras estructuras sociales, culturales y simbólicas. Los Metarrelatos tienen la pretensión de validez universal. En la Posmodernidad se ha optado por los Microrrelatos, es decir, por sistemas de ideas más cercanos, locales, parciales, ... La ciudadanía prefiere resolver los problemas del barrio que los de la Humanidad, atiende a lo que da satisfacción a corto plazo más que a largo plazo, se interesa más por el presente que por el pasado, por lo particular (por la familia o los amigos) que por lo general (el bien común), por lo simple que por lo complejo, por lo diverso que por lo uniforme, ... Esto genera un enorme campo de paradojas y contradicciones sociales e individuales y un cierto sentido nihilista y práctico.

Otros aspectos definitorios de la Posmodernidad, en clave de dualismos y derivas erráticas en la sociedad, son: si por un lado se ha exacerbado el individualismo que solo entiende de intereses propios, por otro lado, lo fraternal y solidario con las minorías de toda clase y condición ha aumentado (aunque sea en la dimensión de cercanía); si la atención se enfoca al interés material, también se ha desarrollado un cierto apego por lo inmaterial-cultural-crítico; también se contraponen lo emocional y lo racional; la banalidad y la complejidad; lo fragmentario frente a lo cerrado y absoluto (por eso al posmodernismo no le preocupa especialmente la incoherencia que pudieran presentar ciertas posiciones o discursos micro, pues no debe haber sistemas macro que sirvan de referencia para la comparación entre dichos discursos parciales.

Modernidad	Posmodernidad
Universalismo/Cosmopolitismo	Localismo
Centralidad de la unidad (que deriva en tendencia a la uniformidad)	Centralidad en la pluralidad y la diversidad
Definición de las necesidades (construcción colectiva más o menos racional)	Prioridad del deseo (construcción individual que no se asienta en la tradición racional)
Grandes causas o grandes relatos	Causas menores o pequeños relatos
Proyectos a largo plazo	Predominio del corto plazo
Talante utópico o prometeico	Realismo muy acusado
Corrientes de cambio y vanguardias que acaban asimilándose	Crisis de aspiraciones. Gradualismo. Actitudes defensivas
Grandes sujetos sociales (creyentes, partidos, trabajadores, intelectuales, mujeres, artistas, científicos, ...)	Inexistencia de grandes sujetos. Individualismo exacerbado (sujetos sin conciencia de grupo)
Sentido de pertenencia a grandes agrupamientos	Reforzamiento de identidades colectivas menores (Amigos del Patrimonio, Afectados por ...,)

Diferencias entre la modernidad y la posmodernidad en el ámbito de la cultura y el pensamiento. Tomada de del Río

En general hay que diferenciar entre Posmodernidad (condición del presente) con posmodernismo, que hace referencia a la adscripción voluntaria a la Posmodernidad, sus concepciones y sus valores, como si se tratara de un movimiento cultural o político. También es preciso distinguir (La EA está implicada en esta distinción) entre Posmodernismo Europeo y Posmodernismo Americano; el primero presenta un perfil más nihilista, individualista y contradictorio; y el segundo tiene un carácter más abierto, preocupado por los derechos de las minorías, por el desarrollo de valores sociales y solidarios, así como con una conciencia más cultural y socio-política.

ANEXO III

TRATAMIENTO DE LA ESTÉTICA

	Culta	De masas	Popular
<p>Algunas características de las creaciones visuales adscritas a los diferentes modos estéticos.</p> <p>En cualquier caso, es preciso afirmar que las divisiones entre estas categorías no son estrictas, pues en la práctica se influyen de manera notable.</p>	Objetos creados específicamente con una intención artística	Objetos funcionales diseñados desde una estética industrial o configurada desde los medios masivos de comunicación	Objetos creados con finalidad práctica o decorativa
	Objetos únicos (salvo los grabados)	Objetos reproducidos de manera masiva mediante procesos técnicos	Objetos únicos y diferentes, normalmente producidos con medios básicos
	El arte se exhibe en espacios culturales como museos y salas de exposiciones	Los artefactos visuales circulan por las redes sociales y comerciales. En ocasiones se exhiben en museos y en ferias	Los objetos artesanales o de configuración popular circulan en contextos sociales y comerciales populares
	Diversidad de niveles de conceptualización y abstracción. En ocasiones se necesita una cierta formación para su comprensión y disfrute	Diversidad de estéticas, asociadas a las nuevas formas de relación y formas de vida (urbana)	Configuración asociada a la tradición o al folclore y a la fiesta

CARACTERÍSTICAS VISUALES DE LA ESTÉTICA CLASICISTA	CARACTERÍSTICAS VISUALES DE LA ESTÉTICA BARROCA (genéricamente)	CARACTERÍSTICAS VISUALES DE LA ESTÉTICA POPULAR
Armonía Simplicidad Representación Simetría Convencionalismo Composición canónica Dimensionalidad Coherencia Pasividad Unidad	Complejidad Profusión Exageración Redondez Audacia Detallismo Variedad Colorismo Actividad Diversidad	Espontaneidad Simplicidad Economía Funcionalismo Irregularidad Organicidad Decorativismo Colorismo Mímesis Reproducción

CARACTERÍSTICAS VISUALES DE LA ESTÉTICA EXPRESIONISTA	CARACTERÍSTICAS VISUALES DE LA ESTÉTICA FUNCIONAL O MINIMALISTA
Exageración Espontaneidad Dinamismo Complejidad Discursividad Audacia Variación Distorsión Irregularidad Experimentalismo Verticalidad	Simplicidad Simetría Angularidad Abstracción Coherencia Secuencialidad Unidad Organización Economía Sutilidad Regularidad Aguzamiento Monocromaticidad

Las caracterizaciones que se presentan en estos 5 cuadros son aproximativas y prácticas, no constituyen propuestas cerradas. Se incorporan para ilustrar diferentes concepciones que ayudan a diferenciar las bases sensoriales, artísticas y conceptuales que subyacen en las obras y objetos del entorno. Están inspirados en D. A. Dondis

ANEXO IV

CARACTERÍSTICAS QUE DEBEN REUNIR LAS IMÁGENES PARA UNA INTERPRETACIÓN SIGNIFICATIVA Y CUALIFICADA.

Nº	Características a tener en cuenta en la selección de las imágenes
1	Ser inquietantes (proponemos más adelante una pequeña variación)
2	Estar relacionadas con valores compartidos en diferentes culturas
3	Reflejar las voces de la comunidad
4	Estar abiertas a múltiples interpretaciones
5	Referirse a la vida de la gente
6	Expresar valores estéticos
7	Hacer pensar al espectador
8	No ser herméticas
9	No ser sólo la expresión del narcisismo del artista
10	Mirar hacia el futuro (proponemos más adelante una pequeña variación)
11	No estar obsesionadas por la idea de novedad

Tomada de F. Hernández

ANEXO V

EJEMPLOS PARA LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES A PARTIR DE LA COMPARACIÓN.

A) Comparación de obras históricas que se han reinterpretado o versionado

Obras o conceptos de referencia	Reinterpretación o deconstrucción 1	Reinterpretación o deconstrucción 2	Reinterpretación o deconstrucción 3
Las tres gracias de Rafael	Las tres gracias de Jan Saudek	Las tres gracias de Isidro Gosálbez	Las tres gracias de A. de Rementería
La balsa de La Medusa de Gericault	La balsa de La Medusa de Eleanor Andin	La balsa de La Medusa de Adad Hannah	La balsa de La Medusa de Manuel Ballester
Las Meninas de Velázquez	Meninas del Equipo Crónica	Las Meninas de Picasso	Las Meninas de Manolo Valdés
Éxtasis de Sta. Teresa de Bernini	The blood of Heloise de Elena Rivero	Éxtasis de Sta. Teresa (fotografías de performance) de Marina Abramovic	Éxtasis de Sta. Teresa de David Miguel Oliveira
La Santa Cena de Leonardo da Vinci	La Santa Cena de David LaChapelle	La Santa Cena (publicidad) de Marithé et Françoise Girbaud	La Santa Cena de Dalí
El sueño de la razón produce monstruos de Goya	El sueño de la razón produce monstruos de Yinka Shonibare	El sueño de la razón produce monstruos de Joaquín Pacheco	El sueño de la razón produce monstruos de Luis Monk
La libertad guiando al pueblo de Delacroix	La libertad guiando al pueblo de Verónica Domínguez	La libertad guiando al pueblo de U. Tutosaus	La libertad guiando al pueblo de Cristina Lucas
Laocoonte y sus hijos (anónimo)	Laocoonte de Amancio González Andrés	Laocoonte de Roy Liechestein	Laocoonte de El Greco
La Piedad de Miguel Ángel	La Piedad Invertida de Marina Vargas	Tomoko bañado por su madre de Eugene Smith	La Piedad de David LaChapelle

Para la comparación sensorial, formal y conceptual

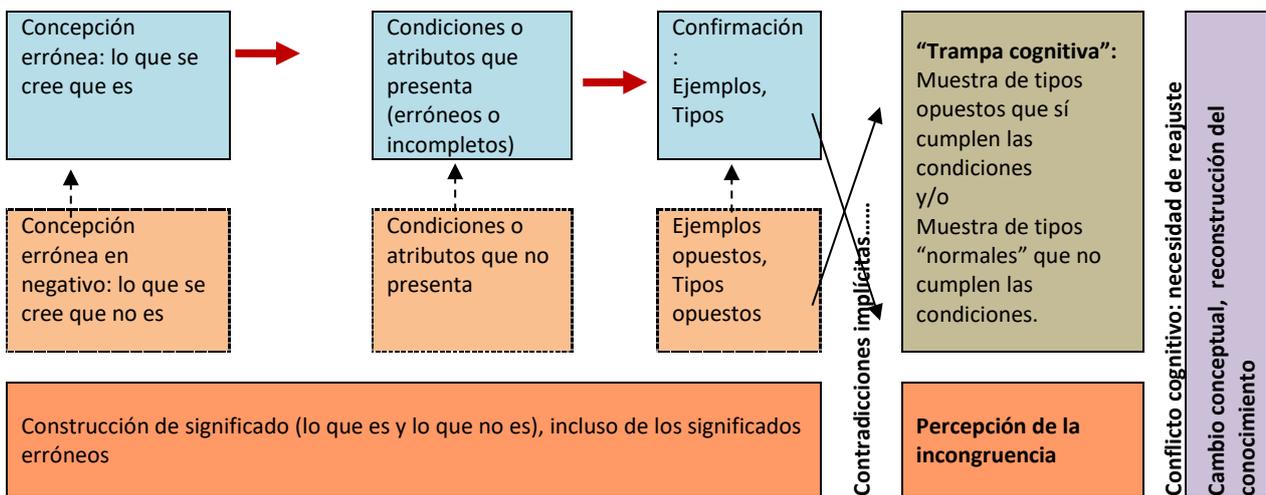
B) COMPARACIÓN DE OBRAS ARTÍSTICAS HISTÓRICAS Y RECONOCIDAS, QUE TRATAN LA MISMA TEMÁTICA

Tema	Obra 1	Obra 2
La guerra	Los horrores de la guerra <i>de Rubens</i>	Guernica <i>de Picasso</i>
La avaricia	La avaricia (Ilustración para el Canto 7 del Infierno de la Divina Comedia) <i>de Gustavo Doré</i>	Euroretrato <i>de Esther Ferrer</i>
Mujer y trabajo	Las espigadoras <i>de Millet</i>	Rosie la remachadora (cartel)
El poder	Torre de Babel de Peter Brueghel el Viejo	Rascacielos Torres Petronas
Estilo de vida, consumo y banalidad	¿Qué es lo que hace los hogares de hoy tan diferentes, tan atractivos? de Richard Hamilton	Supermarket Lady de Duane Hanson
Tradicionalismo	American Gothic de Grant Wood	Campesinos industriales de Georg Scholz
Evolución conceptual, estética y tecnológica	Bodegón de caza hortalizas y frutas de Sánchez Cotán	Campbell's Soup de Andy Warhol

Ejemplos de obras para la comparación sensorial, formal y conceptual en torno a una temática

ANEXO VI

PROCESO DE LA APLICACIÓN EN EL AULA DEL CONFLICTO COGNITIVO



ANEXO VII

EJEMPLOS DE TÓPICOS Y MITOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA (ALGUNOS INSERTOS EN EL CURRÍCULUM OCULTO)

La educación plástica y visual lleva implícito un claro carácter orientador y seleccionador, por lo que se debe centrar en la enseñanza del dibujo de modelos para que vayan desarrollando la competencia artística los estudiantes que tiene dicha capacidad.
El artista nace. Es muy difícil, por no decir que imposible, desarrollar la creatividad en el alumnado que no dispone de dicha capacidad.
El arte contemporáneo no se puede enseñar en secundaria, pues el alumnado no lo entiende ni lo aprecia
Debemos situar la materia en el campo del "educación para el arte", de otra manera saldrán del sistema estudiantes incultos; hoy día no se puede concebir una persona que no sepa las funciones del círculo cromático o no conozca quién es Andy Warhol.
La interpretación de imágenes debe ajustarse a los aspectos formales, es lo que sabemos hacer los artistas, incorporar otros aspectos constituye una intromisión en ámbitos que no nos corresponden
El currículum debe seguirse fielmente, pues se ha redactado por unos expertos y es lo que me exige la administración educativa; además es un currículum "general", que se imparte en todos los centros
La evaluación debe ser objetiva, para lo cual es imprescindible la realización de exámenes y pruebas acordes con las exigencias de currículum y los criterios de puntuación acorde con la normativa vigente

ANEXO VIII

MODELO DE PROPUESTA SINTETIZADA PARA ANALIZAR E INTERPRETAR IMÁGENES EN LA ESO

(Este modelo es solo un ejemplo, existen muchos diseños posibles en función de los objetivos y condiciones concretas. En este caso se ha optado por la sencillez sin renunciar a la integración de los elementos relacionados con la interpretación simbólica y la comprensión de su significación cultural y social)

LECTURA (ANÁLISIS) E INTERPRETACIÓN DE UNA IMAGEN ARTÍSTICA O VISUALMENTE SIGNIFICATIVA

PROCESO DE INVESTIGACIÓN PARA REALIZAR UNA BUENA INTERPRETACIÓN.

Algunas obras o imágenes no necesitan un proceso de investigación, pues la función es puramente despertar sensaciones (imágenes abstractas) y, por lo tanto, se ha prescindido de transmitir significados. También hay bastantes imágenes que, aunque transmitan significados, éstos son puramente descriptivos, en este caso la función de la imagen es transmitir una sensación estética a partir de una imagen figurativa, por ejemplo, un paisaje. No obstante, es preciso decir que hay obras que incluso detrás de un simple paisaje, se esconde una intención que va más allá de la estética.

Imagen y título:

Identificación de la imagen: Autor, fecha (aprox.), estilo, técnica, ... otras características importantes de su "historia".

Momento I: *Sensaciones iniciales* ante la imagen (gusto, curiosidad, rechazo ...). ¿Qué me atrae o me ha comunicado en el primer impacto visual?

Momento II: Observación y análisis visual. ¿qué te llama la atención de sus elementos visuales y su organización interna?

Configuración. (cómo se tratan las figuras: color, luz, ... realismo, distorsión, ... o, estilo artístico

Composición (organización de las figuras: equilibrio, líneas de tensión, centros de interés ...)

Estilo visual/estética: Expresionista, clasicista, popular, ...

Momento III: Observación y análisis recorriendo toda la imagen ¿qué te llama la atención de los **significados directos**? Significados inmediatos, lo que se entiende a primera vista, lo que parece, las intenciones del autor, con qué aspectos sociales, culturales, estéticos se relaciona.

Momento IV: Análisis y Comprensión: Símbolos, metáforas, ¿a quién va dirigido? ¿qué intenciones tiene el autor/a? ¿Contribuye a la significación profunda la organización de las figuras, los colores, etc.? ¿Se muestran estereotipos? Relaciones con hechos, fenómenos, ideas, valores éticos, ... ¿qué te llama la atención de los **significados complejos, indirectos u ocultos**?

Momento V: Síntesis e interpretación.

Establecer el **sentido** de la obra o de la imagen, tanto en el tiempo en que fue creada como en la sociedad contemporánea

Momento VI: Conclusión y Valoración personal.

ANEXO IX

EJEMPLO DE PROPUESTA PARA LA CREACIÓN EN TORNO A UNAS TEMÁTICAS Y UNAS FRASES QUE AYUDAN A SITUARSE Y A INSPIRARSE.

La tabla que se muestra se ha utilizado concretamente en un Instituto. La tabla completa se componía de 60 temas, y a cada tema se le acompañaba de una obra para que se pudieran inspirar, resignificar o versionar. El alumnado se organizaba en equipos de dos (excepcionalmente en equipos de tres o de uno). La creación comenzaba con un proceso de investigación. Asociado a la tabla se aportaba un documento con las normas de funcionamiento en clase, de elaboración práctica de la obra (por ejemplo, la duración, reparto equilibrado de

A) La imagen. El poder de la imagen.	Las 25 imágenes más importantes del mundo
	Mitos contemporáneos: ídolos y máscaras
	Pensar, sentir y gozar con imágenes
	La imagen y la identidad. Frankenstein
	Imágenes y emociones: Gritos y sombras
B) La sociedad	Complejidad del mundo y sus visiones: El hilo de Ariadna
	Mundos posibles y Utopías: Atrévete a pensar
	Creencias y deslumbramientos: Cómo cazar fantasmas y estereotipos
	El miedo a la libertad y la atracción fatal de las masas.
	La banalidad del mal: Peleles y marionetas
	De márgenes y límites: Jano en la frontera
	Viajamos al país de los espejos.
	Entre la tecnofilia y la tecnofobia: Cyborg
	Nos relacionamos con los demás. El Otro, el diferente, el heterodoxo y el invisible
	Quitarnos la venda. El dolor de los demás
C) La cultura	Metáforas que nos piensan: Embrujos y pócimas
	La cultura es una herramienta cargada de futuro
	El circo de la cultura. Cómo se usa una escalera para ver el horizonte
	Mitomanías: Héroes de ayer, monstruos de hoy
D) La mente/cuerpo	Tiempo y poder. El retrato de Dorian Grey
	Identidades: Dr. Jekyll y Mr. Hyde
	Todos iguales, todos diferentes: Saltando barreras, rompiendo candados
E) Nuestro mundo	Global y local: Nudos, Caminos y Escaleras
	Relativizando el tiempo y el espacio:
	Tejiendo redes sin Aracne

las acciones de creación y elaboración) las de presentación y defensa pública, así como de autoevaluación.

El grupo funcionaba por rincones, con mucha autonomía. Por momentos, con autorización de padres o madres, se graba el proceso creativo del grupo y, en el momento de la evaluación, se puede visualizar para analizar el proceso desde un punto de vista constructivo y enriquecedor.

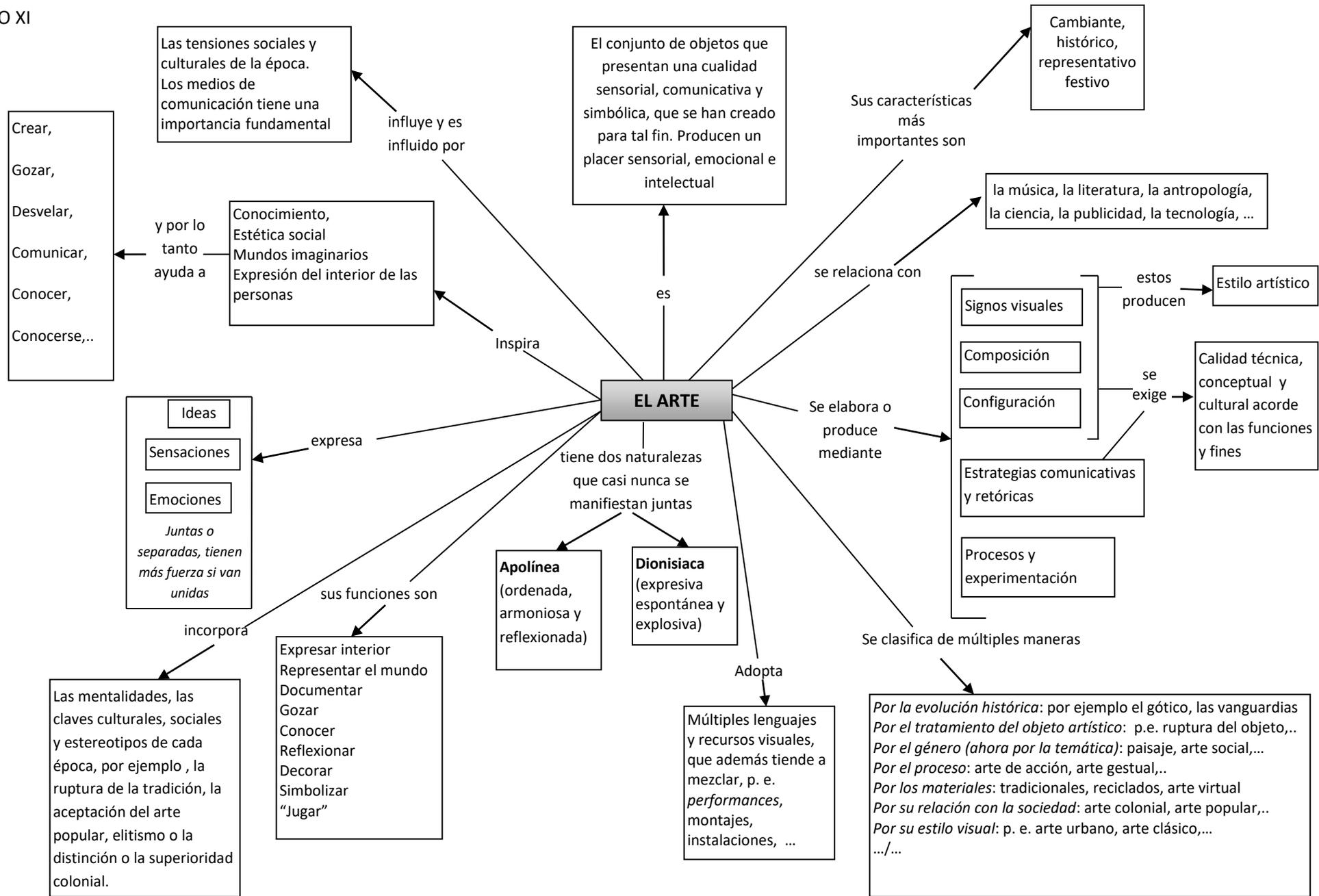
Cuando una temática concilia mucho interés por el grupo, se plantea la posibilidad de que todos dirijan su actividad creadora relacionada con el mismo tema (Por ejemplo, la violencia de género)

Una vez elaborada la obra y explicada por el alumnado que la ha creado, se planteaba un debate sobre sus significados explícitos y latentes, sobre la adecuación de la obra resultante a las intenciones de las/os creadoras/es, estableciendo previamente unas reglas para la participación crítica pero respetuosa.

ANEXO X

Sugerencias para centrar la elaboración de obras con la intención de transmitir creativa y plásticamente ideas, conocimiento y valores	
TEMÁTICAS	Concreción de la obra entre diferentes enfoques o posibilidades de interpretación
Crítica estereotipos antisociales normalizados	Por ejemplo, el macho alfa, el malote,
Resignificación de arquetipos	Resignificar, por ejemplo, el arquetipo “diablo” como la maldad encarnada en el racista, el xenófobo, el maltratador,...
Mito de Narciso	Para pensar en el individualismo insolidario y/o egocentrismo
Mito de la caverna	Relacionado con la prepotencia de la ignorancia, el que opina sobre todo como si tuviera razón, sabiendo que no sabe
	Relacionado con el autoengaño
	Relacionado con la percepción del mundo a través de las redes sociales
Mito de Sísifo	Necesidad de comenzar una y otra vez después de los fracasos o
Mito de Prometeo	Relacionado con el conocimiento crítico, que supera la banalización, la simplificación y lo simplemente divertido
Mito de la caja de Pandora	El encierro o el despliegue de amenazas
Mito de Ulises	El viaje como metáfora de superación de dificultades para llegar, desde la experiencia y el conocimiento”, a un “destino” ideal.
Resignificación del mito de la Torre de Babel (aludiendo sobre todo a la diversidad de las personas que construían)	Aceptación de la diversidad en todos sus ámbitos
Mito de la relación entre la “doxa” y la “aletheia”	Sobre la necesidad de evitar que las tradiciones y las costumbres se vayan adaptando a las realidades, al conocimiento y al tiempo, en lugar de que se usen como anclajes que impiden la evolución de las mentalidades
Tratamiento del cuerpo (multitud de posibilidades)	El cuerpo como elemento obsesivo, excluyente de otras dimensiones (unidimensionalidad) y empobrecedor
	El cuerpo rebajado a su proyección social
	Los cuerpos invisibilizados o discriminados
	El cuerpo como campo de batalla cultural
Características de la época en que vivimos	El cuerpo como estereotipo/s (salud, belleza, ...)
	Incertidumbre, crisis permanentes,
	Necesidad de transformaciones profundas y radicales de la conciencia
	Ambigüedad y paradojas de los límites entre conceptos-fuerza
	Vivir deprisa, sin pensar, sin profundizar, sin mirar alrededor, ...
	Superar la visión utilitarista e interesada
La dialéctica entre lo social y lo individual	
Tiempos Líquidos (banalización, contradicción, evanescencia, ...)	
Manipulación de los demás	
Acoso entre adolescentes	
Salud y alimentación (anorexia, bulimia)	
La ceguera como metáfora	
La frontera como símbolo o como lugar de tensión entre valores	
El canto de las sirenas	
El camino o el caminar como metáforas	
La cultura de lo efímero o del usar y olvidar	
Mirarse el ombligo	
Mirar “más allá de las narices”, ... hacia el horizonte	
Tensión entre Naturaleza y la Cultura	
Tensión entre tradición y cambio	
Tensión entre deseo y realidad	
Vivan las cadenas .../...	

ANEXO XI



Ítaca. *Poema de Konstantin Kavafis.* Metáfora del viaje como conocimiento y experiencia.

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.

Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues -¡con qué placer y alegría!-
a puertos nunca vistos antes.
Detente en los emporios de Fenicia
y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
y toda suerte de perfumes sensuales,
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.
Ve a muchas ciudades egipcias
a aprender, a aprender de sus sabios.

Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.

Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Ítacas.

