

RECIBIDO EL 10 DE AGOSTO DE 2021 - ACEPTADO EL 8 DE NOVIEMBRE DE 2021

# EDUCAR CON LAS ARTES: LA HISTORIA DEL ARTE COMO INSTRUMENTO DE DESARROLLO DE VALORES EDUCATIVOS COMUNES Y ESPECÍFICOS<sup>1</sup>

## ARTS IN EDUCATION: ART HISTORY AS AN INSTRUMENT FOR THE DEVELOPMENT OF COMMON AND SPECIFIC EDUCATIONAL VALUES

**Nelly Fortes González<sup>2</sup>**

[nelly.fortes@rai.usc.es](mailto:nelly.fortes@rai.usc.es)

(+34) 626.86.29.12

Universidad de Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, España

<sup>1</sup> Este artículo se deriva de la investigación realizada para el Trabajo Fin de Máster (TFM) defendido en julio 2021 como requisito para concluir el programa de Máster Universitario de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario en la Universidad de Santiago de Compostela.

<sup>2</sup> Posgrado: Doctoranda en Educación (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Máster Universitario en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Máster en Gestión de Empresas Culturales e Industrias Creativas (Burgundy School of Business, Francia)

Candidata a doctora en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente cuenta con una Beca de Iniciación a la Investigación de Banco Santander y continúa desarrollando su investigación en la línea

“perspectiva pedagógica de la relación artes y educación”.

Dicha investigación se inició durante el programa de Máster de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y

Desarrollo Comunitario de la Universidad de Santiago de Compostela gracias a la Beca de Excelencia Mociade Exterior otorgada por la Xunta de Galicia. 0000-0002-6219-0474.

Licenciatura en Historia del Arte (Universidad de las Américas, Puebla, México).

### RESUMEN

En las últimas décadas las artes han adquirido mayor relevancia en el ámbito educativo porque es evidente la necesidad de desarrollar competencias para la interpretación del extenso y diverso universo visual que caracteriza al mundo contemporáneo. Durante este tiempo se ha cuestionado la forma en que se aborda la educación artística comúnmente centrada en la realización de trabajos manuales que no conducen a la comprensión, la reflexión y el desarrollo de sentido artístico y estético. Este artículo explora el valor de la historia del arte como instrumento de educación, se identifican los valores educativos comunes y específicos

de la historia del arte como ámbito cultural de educación y se analizan las posibilidades de integración de la historia del arte como herramienta en los procesos educativos. El trabajo no se centra en la formación profesional, sino en utilizar las áreas de experiencia cultural en educación general para fomentar valores educativos que permitan al estudiantado desarrollar destrezas y competencias de carácter cultural, artístico, digital y mediático para decidir y desarrollar su proyecto personal y de vida. Se plantea modificar la organización curricular tradicional que parte de una visión evolutiva y lineal del arte, hacia una organización temática que contribuya al entendimiento de la historia del arte como proceso de investigación en el que se favorece el desarrollo de la imaginación y la creatividad. De esta forma, se modificaría la idea de que el arte es una práctica individual únicamente accesible a aquellos que poseen un don excepcional y que no guarda relación con el contexto socio-cultural en el que surge. Se concluye que sería necesario reconfigurar los discursos del arte y la educación para que ambos sean vistos a nivel social como ámbitos que favorecen el sentido crítico, reflexivo y formativo.

**PALABRAS CLAVE:** educación básica, educación artística, aprendizaje visual, historia del arte, sistema de valores

## ABSTRACT

In recent decades the arts have become more relevant in education, since it is evident the need to develop skills for the interpretation of the extensive and diverse visual universe around us. Specialists in the field have argued that art education is commonly focused on the realization of basic works of art that do not necessarily lead to the development of artistic and aesthetic sense, reflection and understanding of visual culture. This article explores the value of art history as a field of education, identifies

common and specific educational values that can be developed through art history, and it analyses the possibilities to integrate art history as a valuable tool in educational processes. The focus is not on professional training, but on using the different areas of cultural experience in general education to promote educational values which will allow students to develop skills and competencies of cultural, artistic, digital and media nature so they can decide and develop their life project. To achieve this, it would be important to modify the art history curriculum from the traditional linear perspective on art, towards a thematic organization that would contribute to see art as part of a process of inquiry that fosters creativity and imagination; rather than, products created in isolation by exceptional individuals. It is concluded that it would be necessary to reconfigure the arts-education relationship so that they recover their social relevance as fields where critical thinking and reflective practices are possible.

**KEYWORDS:** basic education, art education, visual learning, history of art, value system

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día es ampliamente reconocida la relevancia que tienen las artes en educación. Sin embargo, la educación artística no ocupa la posición que debería dentro del proceso educativo; en parte, debido al antagonismo que ha existido entre educación y práctica artística, el cual no ha quedado del todo superado. La educación artística suele ser vista como una práctica manual y técnica limitada a la realización de pequeños trabajos dentro de las aulas. Por otra parte, se considera que la práctica artística es innovadora y que está preocupada por alcanzar la trascendencia más allá de la vida biológica (Bauman, 2007). Otro argumento que puede ayudar a entender ese antagonismo se debe a que no se han generado

propuestas que aborden una cuestión central dentro de la relación artes y educación; esto es, el hecho de que “la verdadera función de las artes no es celebrar el virtuosismo del autor sino *transformar al que mira*, hemos de reconciliarlas con la educación” (Acaso y Megías, 2017, p.33).

Dentro de la educación artística existe una distinción para abordar la relación artes y educación: la primera relacionada con el concepto de educación artística; la segunda con la posición de las artes dentro del currículo escolar; y una tercera enfocada en la relevancia del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística (Tourriñán, 2017). En este artículo nos centraremos en esta última perspectiva. Como tal, no se hará referencia al concepto de educación artística, tampoco se analizará el lugar que ocupan las artes dentro de la enseñanza escolar, pero sí la forma en que desde la educación se puede construir la función pedagógica de la historia del arte como integrante de la educación artística en tanto que instrumento de educación general.

Este artículo pretende destacar el valor de la historia del arte como instrumento de educación, analizar las posibilidades de integración de la historia del arte como herramienta en los procesos educativos, e identificar los valores educativos comunes y específicos de la historia del arte como ámbito cultural de educación.

## 2. CAMBIOS SOCIALES Y CULTURALES EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

En las últimas décadas se han experimentado importantes transformaciones sociales que han modificado de manera radical, tanto el pensamiento como las formas de trabajo. La globalización ha impactado prácticamente en todos los aspectos de la vida de las personas. Junto con la globalización se ha difundido la idea de que el desarrollo y el progreso están ligados

a una occidentalización del mundo sin que se tomen en cuenta las condiciones culturales, sociales y políticas de otras naciones o regiones. Existe un reconocimiento de su participación, pero ésta ocurre únicamente dentro de límites que han sido previamente definidos. El concepto de cultura global evidencia la dominante presencia de discursos unificadores en los que se promete una participación igualitaria de todas aquellas personas que componen las diferentes sociedades. A pesar de estos intentos de homogeneización, se ha visto que existen propuestas en las que las minorías y los discursos diferenciadores han generado circuitos alternativos de conocimiento (Bhabha, 1996; Goldfarb, 2002; Belting, 2010; Tourriñán, 2010). El contar con acceso a los discursos globales dominantes no significa que estos sean absorbidos de manera literal a nivel social, sino que en muchas ocasiones se da una apropiación y una reinterpretación de esos mensajes que favorecen el localismo y el regionalismo y que se emplean como matrices de significados simbólicos que se convierten en valores socio identitarios para la cultura popular y de masas. Lo anterior dando lugar a un “discurso híbrido [que] abre un espacio de negociación donde el poder es desigual pero su articulación puede ser equívoca” (Bhabha, 1996, p.103). Justamente esos mensajes, que provienen mayoritariamente de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y la publicidad, suelen tener un fuerte componente visual.

La prevalencia de lo visual ha modificado también la forma en que nos posicionamos como individuos en este mundo para dar paso a la interpretación y la exhibición a través de una puesta en escena permanente. Esto se observa en la gran cantidad de *reels* e historias que se publican en redes sociales que muestran breves momentos de la vida y que desaparecen poco tiempo después. La escenificación también se hace evidente en los perfiles de Instagram o canales de YouTube dedicados a dar consejos

para proyectar de la mejor manera ese momento que se quiere representar; es decir, que nos constituimos no sólo como consumidores sino también como productores de imágenes.

Otro cambio de las sociedades contemporáneas en las que se manifiesta la denominada *cultura del espectáculo* (Debord, 1967), está relacionada con una apreciación de lo dinámico, lo emotivo y lo sensorial, más que con lo permanente y lo estático. Bauman (2007) hace referencia a la *modernidad líquida* para describir a las sociedades postmodernas como aquellas en las que existe una búsqueda constante de sensaciones en las cuales hay un aprecio por lo perecedero y el cambio. A pesar de lo anterior, dentro de este constante elogio al cambio, debemos ser cautos para evitar encubrir la precariedad social y la ausencia de proyecto de mundo que abatió los grandes relatos, pero no los grandes poderes que justamente limitan la flexibilidad que conduce a la innovación y al descubrimiento (García Canclini, 2010).

“Esta hiperestimulación, además de satisfacer sensorialmente, confiere al receptor una gratificante impresión de omnipotencia, por cuanto le permite superar las barreras del espacio y del tiempo. Es el placer de la ubicuidad, tanto espacial como temporal” (Ferrés, 2000, p.26). Es decir, que esta presencia constante de lo visual no siempre permite generar distanciamiento con lo que se ve porque sucede a gran velocidad y en tiempo real. “Así, está creciendo el deseo de una cultura que sea entretenimiento más que educación y que ofrezca un espectáculo del cual formemos parte” (Belting, 2010, p.26). De ahí que se destaque la necesidad social e institucional de formar a los individuos en valores, actitudes y destrezas que les permitan valorar y evaluar las imágenes que les rodean y les interpelan a nivel individual y social. Dentro de este mismo contexto, las industrias culturales, por medio de productos culturales, han elevado el valor de la cultura (Tourrián,

2010). Plataformas como Netflix, Amazon o la industria del videojuego refuerzan la existencia de lo visual; por consiguiente, la cultura, y también las artes, han adquirido un valor político relevante.

Todos estos cambios conducen a pensar en la evidente necesidad de analizar de qué manera la educación está preparando a los individuos para la comprensión y evaluación del universo visual que se impone en las sociedades contemporáneas, así como los medios y valores en los que está formando a los individuos para que puedan vivir y desarrollarse dentro de sociedades en constante cambio y transformación. Al educar se busca desarrollar valores en los que haya una integración entre lo cognitivo y lo simbólico. Lo cognitivo para establecer conexiones entre ideas y creencias utilizando diferentes estructuras de pensamiento y generar así conexiones con la realidad; y lo simbólico-creativo porque se crea valor al conectar lo físico con lo mental para que cada persona alcance competencia para la configuración de la realidad y de sus ideas a través de símbolos (Tourrián, 2018b).

### 3. EVOLUCIÓN DE LOS DISCURSOS ARTÍSTICOS Y DE LA HISTORIA DEL ARTE

A partir del siglo XVIII, se dan cambios importantes en el discurso artístico donde el arte comienza un proceso de distanciamiento con la sociedad. Dentro de esta visión del arte, lo importante no era lo que las imágenes podían comunicar, sino simplemente sus componentes visuales y estéticos. Así, el arte tendió a encerrarse en sí mismo y se perdió la posibilidad de generar una mediación entre imagen y espectador. De esta forma, cuando se hacía referencia al arte se entendía que estaba limitado a aquellos productos que se exhiben en museos o galerías de arte. Al descontextualizarlos, los objetos incluidos dentro de la categoría “arte” perdían cualquier posibilidad de ser vistos como

transmisores de ideas, valores y creencias para una comunidad o cultura; y por lo tanto, quedaban reducidos a la apreciación estética por parte del espectador. A pesar de lo anterior, “las imágenes no han perdido su capacidad de transformar las emociones en experiencias cognitivas” (Vitta, 2003, p.27). Justamente, a lo largo del siglo XX se intentó retomar la búsqueda de formas en las que el arte se hace presente en la realidad para formar parte de nuestra experiencia común (Vitta, 2003; Dewey, 1934).

Sería a partir de la posguerra cuando se iniciaría el camino hacia la configuración de un discurso más plural del arte y de la historia del arte. En este camino hacia la integración de las artes con la sociedad, el artista se convertiría más en un etnógrafo que mira hacia su propia cultura para analizar sus instituciones y redescubrir lo que significa hacer arte (Belting, 2010). Esta pluralidad en el discurso artístico también permite entender las contradicciones existentes en el mundo del arte; a saber, las relaciones que mantienen casas de subastas, empresas y gente de poder. En otras palabras, comprender la compleja situación en la que se ubica el arte en la actualidad en donde se ha observado que en las últimas décadas “aumentan los desplazamientos de las prácticas artísticas basadas en objetos a prácticas basadas en contextos hasta llegar a *insertar las obras en medios de comunicación, espacios urbanos, redes digitales y formas de participación social donde parece diluirse la diferencia estética*” [cursivas en el original] (García Canclini, 2010, p.17). Hay numerosos ejemplos en el arte contemporáneo que pueden ejemplificar el argumento anterior. Entre ellos, las frases que Jenny Holzer proyectó en Times Square sin firma y sin ninguna otra referencia a que lo que se estaba observando tenía intencionalidad artística. También se puede mencionar el proyecto *Mejor Vida Corp.* de Minerva Cuevas, en donde la artista crea una compañía y utiliza las estrategias capitalistas y neoliberales de las compañías globales, pero

impulsando iniciativas paradójicas enfocadas a mejorar el bienestar social de las personas que forman parte de la empresa.

La diferencia entre la vieja y la nueva historia del arte es que se pasa de un discurso colonialista, moderno y cronológico a una historia del arte en donde se da una revisión para la apreciación de la influencia de ciertos grupos sociales en aspectos culturales y de género. Más que una historia lineal se analizan las influencias, las contradicciones y las disyunciones en donde el tiempo se considera multidimensional (Freedman, 2006) porque:

“la historia del arte no debe ser la historia de la genialidad individual – occidental, masculina y medio burguesa –, sino la historia de la creatividad a través de las imágenes, por encima de individualidades, procedencias geográficas y económicas, donde la línea que separa arte y artesanía, diseño y arte, desaparezca para mostrar modos nuevos de entender el mundo y de expresarlo” (López F. Cao, 2011, p.23-24).

De esta manera, la historia del arte se convierte en una disciplina que puede partir de diferentes planteamientos: el entendimiento de que vivimos en una sociedad visual y que las imágenes afectan nuestras decisiones; para favorecer la comprensión intercultural a partir del estudio contextualizado de formas visuales producidas fuera de Occidente; para desarrollar un sentido de pertenencia con nuestra herencia cultural; o para enseñar historia y desarrollar programas de educación general (Ardiss and Erickson, 1993). En el momento en que “la imagen contemporánea instaura una presencia que satura lo cotidiano y se impone como realidad única y obsesionante” (Gruzinski, 2010, p.213), se vuelve necesario modificar la forma en que

se plantea la educación artística en donde se sigue reproduciendo el discurso tradicional de la historia del arte.

A pesar de que por un lado las prácticas artísticas contemporáneas buscan la integración del arte en el discurso social; por otro, se están limitando las posibilidades de los individuos y de las comunidades de generar una discusión más nutrida respecto a las artes visuales y su posición social en donde la escuela puede convertirse en un espacio privilegiado para lograr esta integración. De algún modo, el arte busca reinsertarse a nivel social, pero su presencia en la esfera pública sigue siendo limitada. Las prácticas artísticas disruptivas sólo logran modificar de manera temporal las estructuras, para después volver a su encierro institucional y discursivo. Para que las prácticas artísticas logren mayor aceptación y comprensión a escala social, es necesario hacer una revisión de la forma en que estos dos campos: artes visuales y educación pueden entablar un diálogo productivo. Es justamente dentro de este marco que se explorará el valor pedagógico de educar con la historia del arte en la educación común y obligatoria con un enfoque en los valores educativos comunes y específicos.

#### 4. RELACIÓN ARTES VISUALES Y EDUCACIÓN

Resulta contradictorio que la educación artística hoy en día tenga un discurso definido en los albores del siglo XX y proveniente de la modernidad cuando se han experimentado tantos cambios sociales y culturales. En 1938, John Dewey planteó que parecía que las escuelas se limitaban a preparar al estudiantado para futuras responsabilidades que les permitieran tener éxito en la vida. Así, la función principal de la escuela sería ofrecer un extenso estudio del pasado a través de los libros y adquirir una serie de conocimientos para saber comportarse. Por su parte, el profesorado actúa dentro de

este modelo de educación como agente de transmisión de esos saberes tan venerados.

De forma similar a lo anunciado por Dewey (1938) décadas antes, “no hay educación sin sujeto y sin reconocimiento de lo que nos pasa en nuestras vidas, en nuestras experiencias cotidianas. No hay educación si no hay voluntad de vivir, de protagonizar el momento, el proceso, la experiencia de la escuela” (Carbonell Sebarroja y Martínez Bonafé, 2020, p.19). A través de la educación se puede “aprender a ser”, “aprender a hacer”, “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”. La educación contribuye a la promoción y la protección de la identidad cultural. Asimismo, es el medio a través del cual las personas podrán defender y promover sus derechos dentro de este mundo globalizado (Tourrián, 2010); es decir, que construye individuos libres y pensantes. De no ser así, la educación se convierte en instrucción, la cual se basa en contenido informativo y se entiende la formación del individuo como una tarea que se detiene en cuanto alcanza su objetivo. La instrucción está orientada a una especie de alfabetización funcional que no necesariamente garantiza la movilidad social, sino que prepara al individuo para ser igual a los demás y desempeñarse en un puesto de trabajo. Además, promueve la idea de que el conocimiento es objetivo y carente de valores y los individuos seres desposeídos de cualquier posible pertenencia a una identidad étnica o racial (McLaren, 1994; Giroux, 1996; Giroux, 1992; Giroux, 1988; Camnitzer, 2017). La educación tiene cualidad formativa y, por lo tanto, continúa a lo largo de la vida porque el sujeto es partícipe del proceso al no existir un fin determinado (Acaso, 2017; Meirieu, 2010; Martínez Luna, 2017; Greene, 2005).

La relación artes y educación se estrecha cuando las primeras son vistas como forma de conocimiento del mundo y de producción de conocimiento; por lo tanto, tienen cabida dentro de la educación. El desarrollo de la imaginación

no debería estar limitado a la formación o a la práctica profesional en las artes, sino que debería ser parte integrante de la educación para que el estudiantado pueda enfrentarse a lo desconocido y transitar entre saberes. Tanto las artes como la educación reconocen que la cognición y las emociones son sus componentes inseparables porque no tienen lugar en un vacío social, político, cultural o histórico; sino que reaccionamos y formamos parte de un contexto en el que ofrecemos respuestas emocionales ante lo que vemos. Esta reacción emocional permite que la experiencia, de la que hablaba Dewey (1938), forme parte del proceso, antes incluso de dar paso al aspecto cognitivo. Se cree que “la educación artística tiene que ver tanto con los objetos, significados, propósitos y funciones de las artes visuales que los alumnos hacen y ven cada día como con el arte que se encuentra en los museos” (Freedman, 2006, p.26). Por lo tanto, la educación artística no debería limitarse a la utilización de materiales en los que prevalece el dominio técnico y formal, sino que debería combinar la producción plástica con lo visual para descubrir e interpretar las diversas formas de expresión artística (Pablos, 2007; Valle Flórez, 2007; Hernández, 2000).

Para que el arte, y particularmente las artes visuales, sea un agente de transformación social y la educación se convierta en una práctica liberadora, tendría que reforzarse el diálogo y la unión entre ambas para evitar que las artes sigan siendo un producto de consumo sin un discurso socialmente relevante y la educación una mera práctica de formación para conformidad del *status quo* (Helguera, s.f.; Acaso y Megías, 2017; Koppman, 2002). Bishop (2011, p.201; la traducción del texto es personal) afirma algo central para que la relación entre artes y educación sea una realidad: “su importancia no deriva de lo que significa re-imaginar la obra de arte como educación (porque se caería en el juego de aquellos que quieren instrumentalizar el arte con fines socialmente útiles), sino de

repensar un aprendizaje que no lo aísla a través de lecciones de sensibilidad artística” [Their significance derives not from the issue of what it means to reimagine the work of art as education (because this would play into the hand of those who wish to instrumentalize art to socially useful ends), but to rethink the possibility of non-alienated learning through the lessons of artistic sensibility].

A pesar de la evidente relevancia de la cultura visual en las sociedades contemporáneas, la educación artística no ha logrado separarse de la instrucción para centrarse en las formas en que las artes visuales modifican la realidad. Si se lograra, la historia del arte como integrante de la educación artística se consolidaría como una práctica enfocada en el pensamiento crítico e innovador a través de la creatividad y, tal vez, finalmente, los artistas podrían afianzar la presencia de sus creaciones a nivel social (Helguera, s.f.). El estudiantado podría generar conexiones más significativas entre aquello que ve y produce dentro del aula y su propia vida para utilizar el aprendizaje en contextos diversos, y que no quedan limitados a lo artístico o lo visual porque:

“El reto del sentido axiológico en la educación es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su entorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural. El conflicto y las confrontaciones pueden surgir; es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto” (Tourrián, 2010, p.71)

La educación artística entonces abriría oportunidades para que los estudiantes pudieran transitar entre estas producciones híbridas, pensar y reflexionar sobre ellas. Una educación que no se limite a encerrar los discursos y la práctica artística a la narrativa monolítica de una cultura y a la enseñanza de información y datos, sino que sea un proceso de indagación que contribuya a generar conexiones y a entender los cambios actuales e históricos. La educación artística debería facilitar el entendimiento de que las culturas y las sociedades se generaron a partir de intercambios entre sujetos y no únicamente desde las creaciones excepcionales de un único individuo (Gaudelius y Speirs, 2002; McLaren, 1988; Giroux, 1992; Acaso y Megías, 2017; Ardiss y Erickson, 1993). Las escuelas como instituciones sociales deberían formar a los individuos en capacidades interpretativas y reflexivas para ser espectadores críticos y activos de las artes, que no se convertirán en artistas profesionales, pero sí en personas capaces de evaluar la validez y calidad de las imágenes que se producen y consumen diariamente. En tanto las artes no se integren a la sociedad a través de la educación, el arte no se consolidará como una práctica cultural de valor y seguirá siendo *“algo inútil para la mayoría de la gente o una materia que no pueden juzgar”* (Trend, 1992, p.8; la traducción del texto es personal) [something that is useless to average people, or as a substance they cannot judge].

## 5. COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

La idea de competencias se ha convertido en una realidad dentro del sistema educativo. Hacer referencia a una competencia no significa dejar de lado el conocimiento, sino utilizarlo para desarrollar hábitos, actitudes y destrezas que se puedan vincular a las prácticas sociales para resolver problemas y generar proyectos. El concepto de competencia no modifica a la

educación, pero sí la forma en que se enfoca la pedagogía (Tourrián, 2014).

Desde 2009 la Unión Europea considera que la educación artística debería ser obligatoria en todos los niveles educativos para desarrollar competencia cultural y artística. Es importante tener en cuenta que, si bien, todo arte es cultura, no toda la cultura es considerada arte. El hecho de que vivamos inmersos en cultura visual hace indispensable que exista una alfabetización visual que contribuya a la comprensión de lo que las imágenes representan, las formas en que nos interpelan y las maneras en que contribuyen a conformar nuestra identidad, debido a que a través de las imágenes se configuran códigos y experiencias culturales. La UE también recomienda que la creatividad y la innovación tengan un vínculo más estrecho con la educación artística porque son indispensables para transitar en un mundo globalizado y multicultural. En consecuencia, se reconoce la necesidad de generar un equilibrio entre teoría y práctica del arte para evitar una enseñanza abstracta. Si bien educar con las artes como ámbito de educación no es la única competencia cultural, se suele considerar como una vía privilegiada para su desarrollo. Una de las causas puede ser su carácter transversal, ya que se reconoce su relación con otras competencias (Alsina, 2012).

Las metas y objetivos del currículo de educación artística y cultural de la UE incluyen: competencia, conocimiento y comprensión de las artes, apreciación crítica (valoración de las artes), patrimonio cultural (identidad nacional), expresión individual/identidad/desarrollo, diversidad cultural (identidad europea, conciencia mundial), creatividad (imaginación, resolución de problemas, asunción de riesgos) (Eurydice, 2009). En esta lista se puede ver que lo que se pretende alcanzar a través de la educación artística es bastante amplio y ambicioso.

La comprensión del lenguaje artístico pasa por el conocimiento de las características esenciales de cada una de las manifestaciones artísticas. Dentro de la competencia cultural y artística se considera el estudio de los géneros y estilos, en las que en ocasiones se hace un listado de obras para su estudio y comprensión. También se considera como parte de la expresión artística el conocimiento del entorno del artista.

Se reconoce que la educación artística es el vehículo primordial para el desarrollo de esta competencia, y la creatividad uno de sus componentes clave. Sin embargo, el reporte de Eurydice de 2009 identifica que de los objetivos generales que los currículos de educación artística y cultural establecen, la creatividad era la que con menos frecuencia aparecía. Por el contrario, es la “competencia, conocimiento y comprensión de las artes” la más mencionada. También se identifica la valoración estética y el patrimonio cultural como objetivos comunes en los currículos escolares europeos. Existe un elevado interés en desarrollar una mayor comprensión de la diversidad cultural desde el patrimonio cultural y los géneros modernos específicos de países y grupos culturales distintos. Las artes visuales son para la mayoría de los países manifestaciones privilegiadas para el desarrollo de la expresión individual de las niñas y niños.

En el caso de España, la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), la ley de educación más reciente aprobada a finales de 2020, identifica entre las competencias clave la “competencia en conciencia y expresiones culturales”. De acuerdo a la ley, esto “implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos” (Web del Ministerio

de Educación y Formación Profesional). También se reconoce la importancia de desarrollar capacidad estética y conocimiento de los distintos lenguajes artísticos para su utilización como medios de comunicación y expresión personales. Dicha competencia comprende la relevancia de la participación en la vida cultural para reconocer la importancia de la conservación del patrimonio cultural y artístico. Los saberes de esta competencia incluyen el conocimiento de la herencia cultural en el que se engloban las distintas artes, así como el patrimonio tecnológico y ambiental; el reconocimiento de distintos géneros y estilos entre los que se menciona la pintura, la escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro y danza; además de manifestaciones de la vida cotidiana como la vivienda, el vestido, la gastronomía o las artes aplicadas, entre otras.

Se pretende que a través de esta formación el alumnado sea capaz de poner en práctica habilidades de pensamiento perceptivas, comunicativas y de sentido estético; desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad; emplear distintos materiales y técnicas para el diseño de proyectos. Al obtener este conocimiento y destrezas el alumnado poseerá valores y actitudes para realizar una valoración crítica de las obras artísticas y culturales desde el aprecio, el disfrute y el interés. Del mismo modo, podrá reconocer y respetar la diversidad cultural y el diálogo entre culturas (Web del Ministerio de Educación y Formación Profesional).

## 6. LA HISTORIA DEL ARTE COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

“El ámbito de educación es el resultado de valorar el área de experiencia como educación” (Longueira Matos, Rodríguez Martínez y Touriñán López, 2019, p.25). Una vez que se reconoce un área de experiencia cultural como ámbito de educación, se crean condiciones para educar con esa área. Se puede educar con la

geografía, la historia, la biología, o como es el caso del presente trabajo, con la historia del arte. A partir de ahí “*EDUCAMOS CON* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógica” (Tourriñán López, 2018, p.56). Es necesario construir para cada materia el ámbito de educación que puede enfocarse en la formación general y común o en la formación de especialistas del área cultural con la que se educa. A su vez, cada ámbito de educación está integrado por: el área de experiencia con la que vamos a educar, en este caso particular, la historia del arte; las formas de expresión adecuadas; los criterios de significado de educación que forman parte del carácter y sentido de la educación; las dimensiones generales de intervención que se van a emplear; los procesos de educación a seguir; por último, la acepción técnica de ámbito de educación -común, específico y especializado- que corresponda a la intervención prevista (Longueira Matos, Rodríguez Martínez y Tourriñán López, 2019).

Dentro del ámbito general de educación se desarrollan valores formativos generales que contribuyen a que los educandos puedan realizar su proyecto de vida al contar con competencias y destrezas para mejorar su capacidad de decidir (Tourriñán López, 2014 y 2014b). El ámbito general de educación se emplea para desarrollar el sentido que tiene cada materia escolar dentro de la formación del proyecto personal y de vida de cada educando, entender cómo mejora su vida, qué papel juega en el proceso de maduración y la forma en que contribuye a su capacidad de decisión. El ámbito general de educación se enfoca en aquellos valores educativos comunes que están ligados al significado propio de la educación; mientras que en el ámbito de educación general hay valores educativos específicos relacionados con el sentido conceptual de la propia área de experiencia con la que se educa. En el

ámbito de desarrollo profesional y vocacional hay valores educativos especializados porque cada área puede ser abordada y utilizada como fuente de conocimiento teórico, práctico y tecnológico, necesario para entender, explicar y transformar los objetos artísticos y las obras de arte (Longueira Matos, Rodríguez Martínez y Tourriñán López, 2019). Este artículo se centra en explorar los valores educativos comunes y específicos que se pueden desarrollar al educar con la historia del arte en la educación obligatoria (común y general); es decir, considerándola como ámbito general de educación y como ámbito de educación general, excluyendo la educación profesional y vocacional.

Es importante tener en cuenta que “*educar en valores* es promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones de convivencia que afectan a los procesos educativos” (Tourriñán, 2010, p.69). Por lo tanto, cada ámbito de educación debe estar orientado a alcanzar aquellos valores comunes de la educación que tienen que propiciar desde cualquier área de experiencia la mejora de nuestras actividades comunes que se constituyen en dimensiones generales de intervención: pensar-sentir-querer-elegir hacer (operar)-decidir-actuar (proyectar)-crear (Tourriñán, 2019, p.43). También es necesario distinguir entre valores educativos específicos de educación y valores especializados que se consiguen a través de la educación profesional. Al educar por y para (como medio y como meta) un área cultural no sólo se pretende crear profesionales de esa área (educar para un arte), sino utilizarla para desarrollar aquellos valores que únicamente se dan a partir del conocimiento y la práctica de esa área cultural con la que se educa (educar por las artes), con el objetivo de mejorar al educando como persona, es decir, mejorar su capacidad de decidir y realizar sus proyectos y de comprender el mundo en el que se integra como agente actor y autor de sus actos.

Aun cuando la historia del arte se examina como ámbito de educación en el presente trabajo, se cree que ésta debería formar parte de la educación artística visual, justamente porque como ámbito de educación general no tiene por objetivo formar profesionales de un área cultural sino fomentar valores que permitan al estudiantado desarrollar destrezas y competencias de carácter cultural, artístico, digital y mediático útiles para decidir y realizar su proyecto de vida personal. Precisamente por eso es posible considerar a la historia del arte como ámbito de educación porque a través de ella se pueden desarrollar valores educativos dentro del ámbito general de educación.

Toda acción educativa debe tener en cuenta las dimensiones generales de intervención a partir de las actividades internas del educando (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear); esto es, la dimensión intelectual, afectiva, volitiva, operativa (elegir intencionalmente medios y fines, hacer procesos), proyectiva (decidir hacer sus proyectos comprendiéndolos moralmente) y creativa. Estas dimensiones componen el carácter de la educación, que es gnoseológico, integral, personal, axiológico, patrimonial y espiritual. La educación es personal porque no busca la reproducción, sino el desarrollo y crecimiento para que desde la autonomía se construyan seres libres y pensantes. De esta forma, la educación se convierte en patrimonial porque cada individuo aprende a elegir, decidir y tener finalidades para dar respuesta a sus necesidades particulares. Lo aprendido pasa a ser parte de la experiencia personal del individuo y no simplemente conocimiento para integrarse al *status quo*. En relación con el sentido axiológico de la educación hay aspectos que permanecen, como el hecho de que la educación es un componente esencial para la integración de los individuos en el mundo y que cualquier acción educativa es educación en valores; y hay aspectos que se modifican de acuerdo a las propias condiciones socioculturales en las que

ocurren. Hoy en día es importante desarrollar capacidad para moverse dentro de contextos de hibridez, tal y como fueron definidos por Bhabha (1996). Lo anterior porque en las sociedades contemporáneas la identidad no se configura de modo unívoco, sino que es multifacética y está relacionada con entornos inmediatos y lejanos. En consecuencia, la educación debe facilitar este transitar entre lo diverso porque su sentido no se configura únicamente a partir de lo personal, sino también de lo social y de la interpretación creativa de los símbolos de la cultura (Tourrián, 2010). Desde los distintos ámbitos de educación se pueden desarrollar estas capacidades de navegación entre los distintos componentes de las sociedades actuales, pero tal y como se mencionó en el apartado anterior, la educación artística ha sido vista como un ámbito privilegiado para desarrollar este transitar entre culturas porque contribuye a la construcción de la identidad personal, pero también a la participación y la interacción en un mundo culturalmente diverso.

Las dimensiones generales de intervención se relacionan con las competencias adecuadas de cada dimensión, como son el talante, talento, tesón-tenacidad, temple, trayectoria personal y el tono vital creador. A su vez, cada dimensión contribuye al desarrollo de capacidades específicas de cada dimensión, como la racionalidad, sentimentalidad, volitividad, intencionalidad, moralidad, empatividad. También existen disposiciones básicas de cada dimensión entre las que se incluye el juicio-criterio, templanza-compasión, fortaleza, prudencia, justicia-conciencia, consciencia-notación. Las actividades comunes internas y externas (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) del educando en las que se utilizan las dimensiones, capacidades, disposiciones y actividades internas se constituyen como medios internos y externos, recursos ajustados a las finalidades desde las actividades del educando. A partir de lo anterior,

se generan hábitos intelectuales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos y creadores (Tourrián y Longueira, 2016).

A partir de éste y otros valores, se puede afirmar que la historia del arte es un valor educativo que puede ser objeto de intervención pedagógica porque es ámbito de educación (podemos valorar el arte como ámbito de educación y convertirlo en ámbito).

### 6.1. VALORES EDUCATIVOS COMUNES DE LA HISTORIA DEL ARTE

Desde la Pedagogía Mesoaxiológica, “no se trata de formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria en escuelas especializadas), sino de contribuir a la formación común de las personas desde las artes” (Tourrián López, 2018, p.49).

La historia del arte cumple con una serie de criterios para ser considerada ámbito general de educación: es un área de experiencia con conocimiento sólido, se constituye a partir de medios de expresión auténticos, su finalidad educativa está avalada socialmente, acepta interacción en forma de intervención pedagógica, hay procesos de auto y heteroeducación, facilita el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia que también están vinculadas al carácter y sentido propio de lo que significa educación, crea valores propios de la experiencia artística, forma parte de la educación común y general de los educandos porque les permite mejorar su desarrollo (Tourrián, 2010).

Los ámbitos de educación se construyen para generar valores educativos. Por lo tanto, educar CON valores tiene como objetivo desarrollar destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos para que, como resultado, cada persona pueda desarrollar su proyecto de vida y desempeñar

diferentes funciones para moverse, intervenir y actuar en la sociedad que le rodea. Si las artes son consideradas como un valor, entonces a través de ellas se enseñan valores y se aprende a elegir valores; por lo tanto, hay construcción de experiencia axiológica (Tourrián, 2010 y 2019).

Como ámbito general de educación, la historia del arte debe considerar una formación que permita a cada educando elegir, comprometerse, decidir y realizar ejecutando mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Hay que formar para que elija, quiera, decida y realice, manifestando en cada acción lo que comprende, lo que interpreta y lo que siente. Hay que formar en todas las dimensiones generales de intervención que se vinculan a la actividad común interna de las personas, porque, a partir de ellas, las personas podrán desempeñarse en su vida personal, familiar, laboral y social, pues se habrán formado en su condición humana individual, social, histórica y de especie y producirán cultura (Tourrián, 2021). No es posible prescindir de ninguno de estos aspectos, aunque es verdad que, en ocasiones, la formación estará más orientada a aspectos intelectuales, afectivos o volitivos, dependiendo de la intervención pedagógica. Esto significa alcanzar una educación integral, pero a su vez, es necesario incluir los diferentes ámbitos culturales para que esta educación le permita al individuo desarrollarse de manera plena y satisfactoria para la realización de su proyecto de vida sin importar la dirección o la carrera profesional que desempeñará en el futuro. La relevancia de la educación artística en general, y de la educación artística visual, constituyen un valor educativo porque están socialmente aceptadas como meta educativa, aunque su estimación social no sea la que debería (Tourrián, 2010; Gaudelius and Speirs, 2002).

Se han identificado nueve valores dentro de la educación común enfocados en aspectos:

intelectuales; afectivos; volitivos; operativos, del sentido de acción y de construcción de procesos; proyectivos, morales-identitarios-del sentido de vida y la construcción de metas y proyectos; creativos, innovadores, de la construcción de cultura; de la diversidad cultural y la diferencia; territoriales, glocales, espaciales; y temporales, de permanencia y progreso en el perfeccionamiento; y de formación interesada -común, específica o especializada- y de construcción y transformación del conocimiento y la realidad. La educación artística puede desarrollar por medio de la historia del arte valores de cada una de estas modalidades de valores educativos comunes. Los valores intelectuales están relacionados con el carácter gnoseológico de la educación. Están enfocados en el pensamiento con el objetivo de establecer relaciones entre ideas y creencias, y para demostrar conocimiento y pensamiento crítico. Entre los valores intelectuales identificados con la historia del arte se pueden mencionar, la observación, la atención, la comprensión, la fantasía o la imaginación (Tourrián, 2014). El desarrollo de estos valores es relevante en las sociedades contemporáneas porque desde las artes se pueden desarrollar formas de pensamiento sutiles y complejas, especialmente porque se está preparando a los individuos para desempeñar más de una ocupación durante su vida profesional; por ende, resulta importante que la educación esté encaminada a favorecer la tolerancia ante la ambigüedad, y que se pueda emplear el buen juicio a pesar de que las reglas no sean siempre del todo claras (Eisner, 2004).

Los valores afectivos están relacionados con el carácter integral de la educación y agrupados a partir de los sentimientos. Entre sus valores se encuentran los afectos, las pasiones, y actitudes respecto al yo, el otro y lo otro. Además, los valores afectivos se relacionan con el interés, la satisfacción, la polarización, el amor o la generosidad. En relación con los valores creativos/innovadores, al educar con la

historia del arte se puede comprender la forma en que simbólicamente se han expresado los sentimientos a través del arte. Este campo asociado al carácter espiritual de la educación, permite la interpretación de la realidad desde la innovación y la creatividad. Además, hay una toma de conciencia de ser y estar en el mundo (Tourrián, 2014). En la historia del arte hay una cantidad importante de expresiones artísticas que contribuirían a desarrollar estos valores de recursividad, simbolización e innovación. Las sociedades contemporáneas se caracterizan por la búsqueda constante de creatividad e innovación, que son dos campos que han definido a la práctica artística. Las artes visuales resultan un campo privilegiado porque las imágenes son el núcleo de la imaginación y es justamente a través de la imaginación que podemos proponer desde la experimentación y el ensayo alternativas a lo que se ha establecido previamente (Eisner, 2004; Greene, 2005). Sin embargo, dentro de la educación general no siempre se reconoce que el conocimiento y la práctica artística pueden contribuir a desarrollar estas competencias en los educandos, salvo en aquellas situaciones en las que el desarrollo de la creatividad es vista desde una perspectiva mercantilista en la que se pretende mejorar la productividad a partir de la creatividad (Eisner, 2004). Dentro del ámbito de la educación artística, existen algunos autores y autoras que defienden que el conocimiento de las prácticas artísticas, incluidas también las prácticas contemporáneas, pueden conducir a reflexionar sobre aspectos de la vida a través del arte para favorecer una existencia más emocionante. El desarrollo de la creatividad y la innovación se podría potenciar porque se facilitaría el reconocimiento del uso que se hace de los espacios desde el cuerpo, se explorarían los sentimientos que experimentamos a partir de las imágenes que observamos, y conoceríamos porqué nos hacen sentir bien o mal. No obstante, las escuelas y los procesos educativos tienden a favorecer lo factual, lo correcto, lo lineal y lo

concreto (Acaso y Megías, 2017; Eisner, 2002; Greene, 2005). En relación a este apartado, destaca el hecho de que:

“vivimos en un mundo donde los y las niñas pequeñas son animadas a imaginar, dibujar, pintar imágenes, crear amigos imaginarios, nuevas identidades, ir a donde les lleve su mente. Después, conforme el niño comienza a crecer, la imaginación es vista como algo peligroso, una fuerza que podría impedir la adquisición de conocimiento. Cuanto más alto se llega en la escala del aprendizaje, más se le pide a cada uno que se olvide de la imaginación (a menos que se haya elegido una trayectoria profesional relacionada con la creatividad como el estudio del arte, o la realización de películas, etc.)” (hooks, 2010, p.60, la traducción del texto es personal) [we live in a world where small children are encouraged to imagine, to draw, paint pictures, create imaginary friends, new identities, go wherever the mind takes them. Then, as the child begins to grow imagination is seen as dangerous, a force that could possibly impede knowledge acquisition. The higher one goes up the ladder of learning, the more one is asked to forget about imagination, unless a creative path has been chosen, the study of art, filmmaking, etc.).]

El carácter patrimonial de la educación se caracteriza por los valores proyectivos/morales/identitarios y del sentido de vida. Entre los valores que guardan mayor relación con la historia del arte están: el sentido de la identidad y la individualización, la conciencia moral y el sentido de vida. Entre estos se encuentran

valores como el sentido de pertenencia, la identidad y la individualización (Tourrián, 2014). A través del arte se puede generar sentido de pertenencia a un grupo o comunidad. También existen representaciones que ayudan a identificar la pertenencia al grupo. Al mismo tiempo, desde el arte se puede desarrollar la identidad porque la extensa producción visual disponible configura las formas en que nos situamos en el mundo. “Formar parte de una cultura a partir de procesos de socialización significa adquirir marcos de referencia que permiten unirse y participar dentro de una comunidad” (Eisner, 2002, p.85; la traducción del texto es personal) [Becoming socialized within a culture means acquiring these frames, for they allow you to join and participate in a discourse community]. Finalmente, al educar con la historia del arte también se desarrollan valores operativos vinculados al carácter axiológico de la educación. Estos valores nos permiten construir procesos y se orientan a establecer una relación entre medios y fines para poder actuar de manera responsable; es decir, que lo que se pretende es formar a las personas con un sentido de agencia capaces de expresarse de manera individual sin dejar de lado la pluralidad y las diferencias (Tourrián, 2014; Greene, 2005).

Estos últimos valores de la educación común contribuyen a la formación del sentido pedagógico territorial, duradero, cultural y formativo de los educandos. Los valores educativos comunes vinculados al sentido cultural están referidos a la diversidad y la diferencia porque reflejan interacción, mediación y penetración cultural. En ellos se incluye la tolerancia, la alteridad, las relaciones de integración territorial de diferencias culturales, participación y apertura, el pluralismo y la multiculturalidad (Tourrián, 2014). Es importante destacar que la educación artística y, en este caso particular, la historia del arte, ha sido vista como un ámbito privilegiado para educar dentro de la educación común y obligatoria en

la diversidad si se incluyen manifestaciones artísticas de distintos periodos y polos culturales que contribuyan a la comprensión y al conocimiento de las relaciones y conexiones existentes entre distintas manifestaciones artísticas y la forma en que se han influenciado entre sí; más que como una serie de sucesos evolutivos desconectados unos de otros. Así, la historia del arte se transforma, porque puede “ayudar a los estudiantes a comprender las funciones del arte en diferentes contextos culturales y, además, a comprender y valorar, a través del arte, las culturas mismas” (Chalmers, 2003, p.36).

Los valores territoriales/glocales/espaciales favorecen las relaciones inter e intrapersonales y se vinculan al territorio. Aquí hay valores asociados con la localidad, la territorialidad, el desarrollo cívico nacional, transnacional y planetario, la socialización, la cooperación, lo glocal y lo virtual (Tourriñán, 2014). A través del conocimiento de los productos artísticos más cercanos a nuestro territorio y de aquellos que se producen en otras latitudes, se puede comprender la diversidad de formas en que se puede estar en el mundo. La educación artística debería contribuir al entendimiento de que somos poliédricos y que estamos constantemente transitando entre culturas y, por consiguiente, nuestra identidad es cambiante y no está vinculada de manera exclusiva a un territorio (Aguirre y Jiménez, 2009). Por su parte, los valores temporales/de permanencia, están conectados con lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad, la historia y el relato de vida. Estos aspectos temporales están estrechamente relacionados con la comprensión de la historia del arte, justamente por esa dimensión histórica que la caracteriza como disciplina. En esta categoría se desarrollan valores como lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual, entre otros (Tourriñán, 2014). Las obras de arte pueden

resultar un medio privilegiado para desarrollar esta capacidad de construcción del relato a partir de la narrativa. Por ejemplo, Mesías Lema (2019) intenta conectar las experiencias que han tenido sus alumnos y alumnas en relación con el arte desde el ámbito escolar para construir su historia de vida y reflexionar acerca de cómo esas historias de vida los han llevado a configurar los estereotipos que tienen acerca del arte y sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 6.2. VALORES EDUCATIVOS ESPECÍFICOS DE LA HISTORIA DEL ARTE

Además de los valores educativos comunes que se pueden desarrollar a partir de la historia del arte, existen valores educativos específicos que se construyen al considerar a la historia del arte ámbito de educación general y que no se pueden desarrollar, con la misma eficacia y eficiencia desde otras áreas de experiencia cultural. “Los valores específicos están vinculados a las funciones atribuibles a las artes como ámbito cultural” (Tourriñán, 2019, p.43) y por eso es que resulta tan importante examinar en la educación común las competencias cultural y artística de forma unificada. De esta forma, se considera una “experiencia cultural valiosa” porque “es un área de experiencia específica en la que se puede aprender su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas” (Tourriñán, 2018, p.73).

Como ámbito de educación general, la historia del arte comparte con la formación artística el cultivo del sentido estético y artístico. Contribuye al entendimiento de la forma en que las artes visuales se han transformado y adaptado a los postulados sociales que determinan su producción. También, se busca hacer de los educandos espectadores críticos y activos que no serán profesionales de las artes, pero sí capaces de evaluar la validez y calidad de una manifestación artística en su contexto. Es importante conocer las artes, sentirse cómodos con ellas y después implicarse con ellas para

desentrañar los mensajes que encierran porque las producciones artísticas contienen múltiples capas para su interpretación (Greene, 2005). Educar con la historia del arte significa entender que la producción visual incluye significados culturales en los que se da un proceso comunicativo. Las obras de arte tienen mensajes que son recibidos e interpretados por las personas que las observan, pero se requiere de herramientas que permitan descodificar el mensaje y se dé de esta forma una comunicación completa. A partir de la interacción entre espectador y obra de arte es que se produce ese desdoblamiento de significados, pero si existe un desconocimiento de lo que significa lo que se está a observar, este proceso de comunicación queda incompleto (Jeffers, 2002; Hernández, 2000; Freedman, 2006; Tourián, 2018). Lo anterior porque “la mera presencia ante formas de expresión no basta para ocasionar una experiencia estética o cambiar una vida” (Greene, 2005, p.193). De ahí la relevancia de la educación artística y de la historia del arte dentro del proceso educativo. Si no hay contacto, difícilmente se alcanzarán capacidades de apreciación, valoración y entendimiento; tampoco se desarrollará la sensibilidad espiritual creativa y creadora consciente (Tourián 2016).

Un valor educativo específico de la historia del arte está relacionado con la posibilidad y la necesidad de transformar una experiencia visual en expresión verbal desde la relación entre imagen y expresión lingüística de lo que se observa y se siente. Si bien esta es una tarea de los críticos e historiadores del arte, todas las personas requieren de esa habilidad para expresar lo que han visto o experimentado ante un encuentro artístico. El proceso que se desata cuando comienza la búsqueda de conexiones y relaciones con lo que se observa en una obra de arte nos lleva a tener algo que decir. Con lo cual, educar con la historia del arte puede enseñar a expresar lo que se vive a través de

una experiencia visual, pero también justificar y razonar esas interpretaciones (Eisner, 2002). El desarrollo de estas capacidades requiere de formación específica en historia del arte.

Otro aspecto que se puede aprender a través de la historia del arte está relacionado con la diversidad de opciones y de caminos que se pueden seguir para afrontar el mismo problema. Las artes enseñan que no existe una única respuesta. “Los que trabajamos en el mundo del arte hemos dado una importancia adicional a la comprensión de relaciones más que a tratar las unidades de forma aislada o discontinua” (Eisner, 1993, p.53; la traducción del texto es personal) [Those of us who work in the arts have historically put a premium on the importance of understanding relationships rather than on discrete, atomic units to be treated in isolated ways]. Por ejemplo, existen muchas maneras de representar e interpretar la misma escena o la misma narrativa desde diferentes perspectivas y momentos históricos. Un buen ejemplo es el de La Última Cena porque, aunque la representación más conocida sea la de Leonardo Da Vinci, existen otras como la de Tintoretto o aquellas realizadas en otros ámbitos culturales como México o Perú que difieren de lo realizado en Europa. Al contrastar estas diferentes interpretaciones se ofrecería al alumnado la posibilidad de establecer conexiones que les permitan navegar entre la diversidad y conocer las influencias y correlaciones ocurridas en distintos polos culturales. La historia del arte también permite la configuración de narrativas personales y la construcción de las mismas se puede alcanzar a través de educar con la historia del arte. Este conocimiento dentro de la diversidad de opciones permitiría al alumnado orientarse para poder apreciar, seleccionar y descifrar la excesiva cantidad de información visual que recibe de manera cotidiana (Hernández, 2000).

Eisner (2004) sugiere cinco principios para guiar la práctica de la educación artística:

1. Conocer sus dos características esenciales que son el desarrollo de la observación visual y el hacer visibles ciertos aspectos del mundo.
2. Desarrollar inteligencia artística que permite identificar aquellas cualidades que hacen que una obra visual sea un éxito, comprendiendo la diversidad de manifestaciones artísticas, incluido el arte popular, la publicidad, entre otras.
3. Aprender a crear y a experimentar las características estéticas de las imágenes en relación con la propia cultura del estudiantado.
4. No enfocar sus búsquedas en la unicidad, sino focalizarse en aquello que puede permitirle expresar su visión personal.
5. Experimentar la vida desde la estética como algo que nos rodea, no como algo exclusivo de las instituciones artísticas.

Un aspecto que es necesario desarrollar al construir la historia del arte como ámbito de educación, es hacer evidente que, como cualquier forma de conocimiento, éste también es construido socialmente. Al educar con la historia del arte es importante hacer énfasis en el aspecto de que los discursos de esta disciplina no se dan de forma aislada o independiente, y que lo que se construye como conocimiento de la historia del arte forma parte de una producción cultural de conocimiento.

Educar con la historia del arte puede significar entenderla como un proceso de indagación para el cual el alumnado necesita desarrollar habilidades. Como ya se mencionó, no se trata de enseñar historia del arte, sino de educar a través de la historia del arte. Al ver la historia del arte como un proceso de indagación se puede contrastar la evolución de lo visual y proponer explicaciones para la comprensión de dichos cambios, justificar las conclusiones

a las que se llega, desarrollar posibilidades de imaginar los estilos de vida en otros tiempos y de otras culturas, proponer explicaciones que permitan dar cuenta de los cambios que se han experimentado para poder ser consciente de la habilidad que se posee para comprender el mundo visual en el que vivimos. De esta forma, el alumnado puede desarrollar habilidades para enfrentarse a los problemas de forma integral y holística, no como si ocurrieran de manera independiente y aislada al contexto histórico que los genera (Addiss and Erickson, 1993; Giroux, 1997). Para que la historia del arte sea vista como “una metodología cognoscitiva compartida y comunal” (Camnitzer, 2017b, p.22), se requiere utilizar herramientas cognitivas superiores como el análisis, la inferencia, la resolución de problemas, o la comprensión desde la interpretación (Hernández, 2000).

Desde la historia del arte como ámbito de educación general se puede identificar que existen finalidades que se relacionan de manera directa. Una de las más significativas probablemente esté asociada con el objetivo de hacer espectadores críticos y activos capaces de comprender la evolución de las artes y sus logros más representativos. A partir de educar con la historia del arte el estudiantado podría interpretar la diversidad de productos visuales que le rodean. También sería necesario enfocar la formación hacia la comprensión de la diversidad de formas de expresión existentes y las maneras en que éstas se fusionan o se complementan entre sí. La diversidad y la posibilidad de combinaciones también deben formar parte de la historia del arte como ámbito de educación, incluyendo las manifestaciones artísticas contemporáneas que emplean técnicas y procesos de producción distintos a los considerados tradicionalmente por la historia del arte. Lo anterior está estrechamente relacionado con la posibilidad de entender el objeto artístico en todas sus variantes y poder reconocer los distintos ámbitos en los que se produce,

exhibe y consume arte, así como algunas de las contradicciones inherentes a este ámbito. Vista como la disciplina encargada del estudio y la evolución de las artes, la historia del arte no estaría relacionada con las finalidades asociadas a la producción de objetos, pero sí con el análisis, la interpretación, el disfrute y la apreciación de los objetos artísticos en todas sus dimensiones. Sería importante también poder identificar que se está realizando una formación común y no profesional, entendiendo que estas dos ramas de la educación difieren en los objetivos que persiguen y que desde la educación común no se intenta formar profesionales, sino educar a través de un ámbito de educación específico (Tourrián, 2018).

Para construir la historia del arte como ámbito de educación es necesario saber cuánto de educación específica posee. El sentido conceptual de una materia escolar da respuesta a cuestiones como qué es, para qué sirve y cómo forma ese ámbito cultural; es decir, se identifican las funciones, los hábitos, las competencias y las categorías de actividad. En el caso de la historia del arte, el sentido de la materia de acuerdo a las funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural, se desarrollaría principalmente la función narrativa, fabuladora y de entretenimiento; la función de goce y disfrute estético y emocional; función de representación simbólica, notativa y significacional; función de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado; función socializadora de ritos, mitos, usos y costumbres; función cultural instructiva y de diversificación; función formativa y educadora de identidad e individualización y función lúdica y ejemplarizante (Tourrián, 2020).

El sentido de una materia escolar también se configura vinculando valores, actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) del educando y los rasgos de carácter de la educación derivados de ella, para generar

hábitos intelectuales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos y creadores. Los hábitos se enlazan con las dimensiones generales de intervención derivadas de la actividad común intelectual, afectiva, de voluntad, sentido de acción, elección de medios y fines y decisión de proyectos y creatividad. El carácter gnoseológico lleva asociado los hábitos intelectuales a través de los cuales los individuos pueden relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias. Los hábitos afectivos se conectan con valores y sentimientos para buscar la concordancia entre ambos y se asocian al carácter integral de la educación. Los hábitos volitivos configuran el carácter personal y relacionan valores y obligación. El sentido de acción (carácter axiológico) relaciona valores y elecciones buscando integrar fines y medios. Los hábitos proyectivos, del sentido de vida, son aquellos en los que los valores y decisiones integran elecciones en proyectos y se corresponden con el carácter patrimonial de la educación. Por último, el carácter espiritual se relaciona con las interpretaciones simbólicas para favorecer los hábitos creadores significacionales (Tourrián, 2020).

Dentro de las competencias genéricas-transversales y básicas-específicas, el conocimiento en historia del arte permitiría desarrollar competencias vinculadas al área, en su caso, la competencia estético-artística, histórica y antropológica-cultural. Además de estas competencias, al educar con la historia del arte se aprende a conocer; a convivir para saber participar, comunicarse, colaborar y comprender al otro y al grupo; a estar para saber organizar y comprender la totalidad; aprender a ser, porque permite el desarrollo de la autonomía y el saber ser, empleando el juicio y la responsabilidad. A partir de las categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos, educar con la historia del arte permite explicar e interpretar; modificar e innovar; utilizar, conocer y clasificar; empoderar (controlar, reforzar y

potenciar); planificar y resolver; compartir, participar y colaborar; recordar y comprender (Tourrián, 2020).

Educar con la historia del arte como ámbito de educación general debe conducir a comprender que “la tarea del arte no es darle un relato a la sociedad para organizar su diversidad, sino valorizar lo inminente donde el disenso es posible. Además de ofrecer iconografías para la convivencia o manifiestos para las rupturas, los artistas pueden participar simbolizando, reimaginando los desacuerdos” (García Canclini, 2010, p.251-252).

## 7. DIVISIÓN ENTRE PRÁCTICA Y TEORÍA EN EL ESTUDIO DE LAS ARTES

“Históricamente, el currículum de artes visuales se ha basado más en el concepto de objeto artístico ejemplar (su producción, historia, crítica y estética) que en una gama de otros artefactos. El propósito del enfoque académico del currículum es la difusión de información sobre las disciplinas profesionales, y la conservación y mantenimiento de conocimiento tradicional” (Freedman, 2006, p.43).

De esta manera, la enseñanza de las artes estaba y aún está enfocado, por un lado, en el conocimiento de técnicas como el dibujo o el pintar al óleo, con acuarela o con acrílico; por el otro, en el conocimiento tradicional de las bellas artes y de un número limitado de artistas, principalmente varones y occidentales. A partir de esta intención de conservar el conocimiento tradicional generado desde las disciplinas profesionales, “toda interacción entre lo visual-formal y lo verbal resulta sospechosa pues, se dice, pensar en el arte es diferente de pensar sobre el arte...Las consecuencias de esta separación se reflejan en el currículum, donde el universo del arte debe enseñarse de manera

separada en cada una de las áreas que lo integran” (Hernández, 2000, p.42).

Resulta indispensable que la educación artística visual no se limite a la reproducción de conocimiento tradicional definido desde la idea de la producción manual para el desarrollo de destrezas técnicas o de perspectivas lineales de evolución de las artes, donde sólo se estudia a aquellos genios con habilidades artísticas excepcionales. La educación artística visual debería incluir procesos de reflexión de aquello que se ha realizado para “enlazar conocimiento crítico y producción técnica” (Acaso y Megías, 2017, p.70). A pesar de lo anterior, “seguimos teniendo muchos ejemplos muy claros del modelo dual en las artes y en la mentalidad de muchos pedagogos sigue existiendo el modelo dual para separar el estudio del conocimiento y la acción” (Tourrián, 2018, p.83). Asimismo, es necesario tener en cuenta que, si bien es cierto que la práctica educativa se ha consolidado como medio de reproducción, también ha sido el espacio desde el que se ha innovado para modificar las ideas existentes en relación al arte y la educación. Por esta razón, es que vemos que existe una relación interactiva entre innovación y tradición que hace que persistan prácticas tradicionales en relación al arte y su enseñanza dentro de los espacios educativos (Freedman, 2006).

En esta unión entre teoría y práctica, la historia del arte adquiriría un papel relevante dentro de la educación artística visual en la educación general. La cultura contemporánea no busca la originalidad, como sí lo hacía la modernidad, sino reinventarse a partir de aquello que ya existe. La educación artística visual también debería asumir esta nueva condición para desmitificar al genio creador de obras originales. Para Acaso y Megías (2017, p.89), “lo fundamental, en el siglo XXI, es aprender a copiar, aprender a desarrollar ideas nuevas a partir de otras, aprender a inspirarnos y entender la fuente de inspiración

como parte inherente a lo creado”. Este remix de productos hace que pierda validez esta antigua división entre teoría y práctica dentro de la educación artística visual porque “La mentalidad pedagógica es la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica” (Tourrián López, 2014, p.426).

“No se trata ya de hablar sólo de la Educación artística en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar el área de las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, estamos abriendo el camino para comprender una nueva arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura” (Tourrián López, 2018, p.73).

A través de las escuelas se genera un sentido de pertenencia y se favorece el desarrollo integral de los educandos. A través de la educación nos formamos como personas y la historia del arte como ámbito de educación general también contribuye a este proceso formativo. Educar CON las artes no consiste únicamente en la creación de objetos manuales, sino que desde las artes se construye y se comparte cultura a partir del descubrimiento y el contacto con otros porque las experiencias artísticas contribuyen a la expansión de la mente (Eisner, 2002 y 2004).

La división entre teoría y práctica limita las posibilidades del alumnado para desarrollar su imaginación porque los medios nos ofrecen imágenes que han sido previamente pautadas y definidas para su consumo sin que haya necesidad de contradecir aquello que está predeterminado y que es fácilmente predecible. En ocasiones, esta exposición constante a las imágenes puede, incluso, conducir a una atrofia de las emociones o a unas emociones primarias

que no provoquen la necesidad de explorar más allá de lo esencial. Empero, los sujetos a diario se enfrentan a la incertidumbre social, personal y laboral lo que ha provocado que se caiga en apatía y en un sentimiento de desconexión con los otros (Greene, 2005; Ferrés, 2000). También cabe cuestionarse si los mensajes provenientes de los medios y las redes sociales han enriquecido la creatividad y la calidad o si han abierto la posibilidad de reflexionar acerca de los criterios estéticos modernos que aún prevalecen (García Canclini, 2010). Creatividad, desde la perspectiva pedagógica y cultural, no es sinónimo de genialidad, sino de autoctonía y capacidad de interpretar los símbolos de la cultura y de contemplar y construir con ello productos culturales. Precisamente por eso, en la educación común no se puede limitar la creatividad artística a la genialidad artística, sino que hay que vincularla a la comprensión, interpretación y expresión con simbolizaciones (Tourrián, 2015 y 2017b).

Es importante tener en cuenta que no todas las manifestaciones artísticas deben considerarse como igualmente válidas, pero se debe ofrecer la posibilidad de evaluarlas y conocerlas para formar el sentido estético del alumnado; es decir, para dotarle de habilidades que le ayuden a determinar la calidad de los objetos artísticos a los que se enfrenta y a decodificar los mensajes que transmiten las imágenes que le interpelan, a través de la identificación de signos y símbolos presentes en éstas. Es justamente aquí donde la alfabetización visual desde la escuela resulta esencial porque es un medio privilegiado para introducir al alumnado a imágenes que conduzcan al cuestionamiento, que evoquen sentimientos y reacciones que van más allá de lo superficial y de la performatividad (Acaso y Megías, 2017). No obstante, hay que ser cautos porque no todo el arte tiene valor educativo y, por ende, resulta esencial la formación pedagógica de profesionales de la educación para construir ámbitos de educación. La educación artística

no debe configurarse como un catálogo de manifestaciones altamente valoradas desde la historia del arte, sino que se debe considerar el impacto social de esas imágenes y si el alumnado posee las habilidades y el desarrollo cognitivo necesario para poder generar un proceso educativo que le permita ir construyendo su proyecto personal y de vida a partir de la intervención pedagógica. Sin embargo, hay que ser cautos al momento de elegir porque las imágenes pueden ser liberadoras, pero también colonizadoras y silenciadoras (Freedman, 2006). Por lo anterior, es que se considera que la historia del arte debería incluirse como parte de la educación artística visual en la educación general.

No se trata únicamente de conocer ciertas técnicas artísticas o de combinar colores para alcanzar cierta armonía en una composición, sino que se requiere ampliar la forma en que las artes visuales son vistas dentro de la educación para que se desarrollen aquellos valores educativos específicos a este ámbito de educación general por ser un área de experiencia cultural específica. Si la educación es individual y social, entonces la relevancia de educar para un mundo eminentemente visual es indiscutible. Es por lo anterior que se considera relevante que la educación artística sea formación para la cultura visual, no sólo porque se incluiría una mayor diversidad de manifestaciones visuales como la artesanía, la alfarería, la cultura popular y de masas, sino porque al hacerlo de este modo, la educación artística “se ocupa de ayudar a los estudiantes a leer con buen criterio las imágenes visuales y a interpretar sus significados con sensibilidad y con una sólida base política. Desde este punto de vista, la interpretación del significado es en gran medida una cuestión de análisis social y político” (Eisner, 2004, p.51).

Hasta ahora han sido los historiadores, los comunicólogos y otros profesionales los que han

analizado las imágenes desde la perspectiva de cultura visual. Sin embargo, los y las historiadoras del arte poseen un conocimiento específico de la imagen porque su formación les permite conocer e identificar la manera en que las imágenes han evolucionado. Desde esta división entre teoría y práctica en las artes no siempre se desarrollan las habilidades para que se integre este conocimiento a partir de la utilización de la producción artística como proceso creativo y de la historia del arte como indagación acerca de lo que se ve. “La investigación indica que incluso si los alumnos reciben educación artística, pero centrándose sólo en las habilidades de producción, no serán capaces de analizar con éxito obras de arte históricas” (Freedman, 2006, p.129). Es cierto que se requiere de una renovación de la perspectiva que se tiene de la historia del arte y de sus cánones y que se han hecho intentos importantes para incluir las microhistorias y acercar el arte a la multidisciplinariedad para alejarlo de los discursos del arte por el arte y conectar nuevamente con aspectos sociales. Para conseguirlo, será importante que las divisiones entre teoría y práctica artística en el ámbito educativo común y obligatorio se diluyan porque la educación artística debería “impedir la contemplación de una imagen...[sino al contrario] desplegar procesos de alfabetización visual crítica y...conceder a esos procesos de análisis la misma importancia que a los procesos de producción” (Acaso y Megías, 2017, p.83).

#### **8. EDUCAR CON LAS ARTES, UNA COMPETENCIA PEDAGÓGICA DE NECESARIA FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DEL ÁREA EN LA EDUCACIÓN COMÚN Y OBLIGATORIA**

Como cualquier otra forma de expresión, lo visual también requiere de procesos educativos dentro de la educación común y específica porque la capacidad de interpretación y análisis no ocurre de manera natural, sino que implica

procesos de enseñanza-aprendizaje para que no esté limitada al análisis superficial o a un conocimiento artístico restringido a la identificación de las grandes obras maestras de la historia del arte occidental o al conocimiento de datos biográficos sobre sus creadores. Los profesionales de la educación artística dentro de la educación común y específica no son los encargados de generar aquellos conocimientos que se emplearán dentro del proceso educativo, sino los profesionales de cada área los que generan estos conocimientos. Los profesionales de la educación obligatoria, en base a su capacidad de elección técnica, son los responsables de decidir si el estudiantado puede aprenderlos y en qué momento, los métodos que se emplearán, así como las actitudes, destrezas y competencias que se desarrollarán a partir de estos conocimientos (Tourrián, 2018). Dicho de otro modo, los profesionales de la educación obligatoria deben dominar aquellos conocimientos que van a enseñar, pero también contar con suficiente conocimiento de educación para poder desarrollar la intervención pedagógica, construir ámbitos de educación con el contenido de las áreas de experiencia cultural y hacer el diseño educativo pertinente para la intervención. Las competencias necesarias para hacerlo difieren de aquellas que requieren los profesores de educación vocacional y profesional, debido a que éstos sí que se enfocarán en la formación profesional de los educandos. Por el contrario, los profesores de educación común y específica buscarán emplear las artes para hacer espectadores críticos y activos formados con las artes como un medio más que les permitirá decidir sobre su proyecto personal y de vida.

A pesar de la relevancia que tiene lo visual a nivel social, en el ámbito educativo el profesorado de educación común y específica no está recibiendo una formación que le proporcione herramientas para integrar las artes con la singularidad que las caracteriza dentro de la educación general.

Algunas de las razones que pueden explicar esta situación se relacionan con la idea de que existen ciertas personas que poseen un don individual y que sólo esos seres excepcionales podrán convertirse en artistas. Por otro lado, la materia de artes en la educación escolar común y obligatoria se ha considerado como un momento para que el alumnado libere el estrés de otras materias que son percibidas como más importantes dentro del proceso formativo. Por consiguiente, el arte no es considerado como conocimiento socialmente útil porque se le ve como una capacidad inherente al individuo; es decir, un don que ya se tiene y que únicamente se requiere de cierto perfeccionamiento de éste para que alcance su máximo nivel. Por otro lado, se le ve como una materia escolar cuya única finalidad es la de entretener al alumnado después de una carga escolar que se piensa hará mejores y mayores aportaciones a su desarrollo (Tourrián López, 2014 y 2018; Hernández, 2000).

A diferencia de otras profesiones sobre las que no se duda acerca de su validez social, como la medicina o el derecho, sí existe escasez de reconocimiento social de los y las pedagogos (Tourrián, 2020b). Algo similar ocurre con la formación artística profesional, ya sea para la producción artística o para el estudio y análisis de dichas producciones en las que también se cuenta con una titulación, pero que no siempre otorgan reconocimiento social. En relación a la pedagogía de las artes, existen varias problemáticas que pueden explicar la poca relevancia que poseen dentro del ámbito escolar común y obligatorio. Como se mencionó en epígrafes anteriores, durante bastante tiempo se trató de limitar la enseñanza de contenidos artísticos partiendo de la premisa de que éstas no tenían ninguna relación con el contexto social en el que se producían. De la misma forma, se intentó encapsular al arte dentro de espacios que eran vistos por la mayoría de las personas como poco accesibles. Esto también puede

explicar porqué los y las historiadoras de arte no cuentan con reconocimiento social, ya que los discursos que definieron a esta disciplina ocasionaron que fueran vistos como un grupo de personas dedicadas a estudiar aquello que no tiene ninguna función práctica para la vida. La desconexión de las artes con la sociedad también pudo ocasionar que a nivel educativo se considere su enseñanza como menos importante, teniendo como consecuencia que preparar a los futuros pedagogos para la enseñanza de las artes dentro del sistema escolar común y obligatorio sea considerado algo secundario (Tourrián, 2010).

Dentro de la escala de importancia que se da a las diferentes materias escolares, es evidente que se encuentran en la cima las matemáticas y la lengua; mientras que las materias que emplean lenguajes no numéricos y no lingüísticos como medio quedan relegadas a un segundo plano, pero que son necesarias igualmente para desarrollar sociedades más democráticas y con niveles de alfabetización más altos (Eisner, 2002). “Una educación artística insuficiente es preocupante no sólo porque el arte visual ha sido importante históricamente, o porque el arte visual sea algo relevante en cuanto forma de expresión humana, sino porque gran parte de la cultura contemporánea se ha hecho visual” (Freedman, 2006, p.19-20).

Además de la necesidad de aumentar la relevancia de las artes dentro del proceso educativo y de la formación del profesorado de educación común y específica, sería importante que también se desarrollaran capacidades para construir ámbitos de educación que permitieran generar el diseño educativo de una intervención pedagógica. La formación de los y las pedagogas debería permitirles distinguir entre lo que pertenece a los valores comunes de la educación y cuánto a los valores educativos específicos dentro del área artes (Tourrián, 2017). Asimismo, es necesario modificar el

enfoque formativo comúnmente centrado en el análisis técnico y formal de las obras de arte. La enseñanza de la historia del arte suele estar dominada por cánones estéticos modernos en los que prevalece la belleza formal y la producción objetual, pero no ha sido adaptada a la estética posmoderna en la que hay una clara desmaterialización de la producción y en donde prima el significado sobre la belleza (Freedman, 2006; Acaso y Megías, 2017). Lo anterior, debido a que al analizar las prácticas artísticas contemporáneas se puede ver que se emplean y se combinan diversas técnicas a la vez, con lo cual también es importante que los y las pedagogas estén familiarizadas con expresiones artísticas diversas, no sólo en términos temporales sino también culturales. La formación para la educación artística debería facilitar la construcción de subjetividades, más que continuar la reproducción de contenidos establecidos configurados desde las disciplinas profesionales (Freedman, 2006; McLaren, 1994).

## 9. TENDENCIAS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE HISTORIA DEL ARTE

Las artes son consideradas medio de conocimiento válido a nivel social y se reconoce que a través de las artes se educa en valores; por consiguiente, se favorece el desarrollo de competencia cultural y artística. Al tener la posibilidad de convertirnos en espectadores críticos y activos; o sea, al ser capaces de valorar, apreciar y descifrar para comprender aquellos productos culturales y artísticos que nos rodean, podemos acercarnos a la realidad y entender la forma en que ésta nos interpela como individuos, mejora nuestra capacidad de decisión y de entender el mundo y su impacto en nuestra vida. Para alcanzar estos objetivos y desarrollar a través de la educación artística valores educativos comunes y específicos es importante que la enseñanza de la historia del

arte vaya más allá de la perspectiva lineal y evolutiva del arte definida en la modernidad. No se trata de presentar una serie de producciones visuales que muestren el pasado como algo fijo y definitivo; sino, al contrario, de entender que la forma en que vemos y entendemos las imágenes se constituye como un proceso continuo y vivo (Bal, 1996) porque el arte forma parte de la vida. “El mundo existe porque lo podemos ver y sentir, y el arte juega un papel importante en la forma como lo valoramos, porque influye en nuestra receptividad y modela nuestra visión (Moya Pellitero, 2011, p.79). No se trata de negar la historia, sino de modificar la forma en que entendemos los productos generados actualmente y en el pasado, y las conexiones existentes entre éstos, los sujetos y las instituciones que participaron y participan en su configuración.

### 9.1. EL ATLAS COMO PRINCIPIO DE ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE HISTORIA DEL ARTE

El historiador de arte Georges Didi-Huberman (2011) en su libro *El atlas y su alegre saber inquieto* planteó una lectura de la historia del arte a partir del principio atlas. A diferencia de una novela o un ensayo que se lee de principio a fin, el atlas no presenta una forma definitiva. Normalmente acudimos a él por una necesidad particular, pero, una vez que hemos resuelto nuestra duda inicial, navegamos por el atlas para satisfacer nuestro interés por saber. Al referirnos al concepto de lectura retomamos las ideas planteadas por Bal (1996) quien considera que leer es un acto de asignación de sentido a partir de la recepción de una serie de signos en los que resulta indispensable conocer su significado para recibir y descifrar el mismo. Por consiguiente, para poder leer se requiere conocer el vocabulario y la sintaxis presentes en la imagen que observamos y que nos permiten comprender el significado de los signos presentes en el texto. Bal (1996) entiende que leer hace referencia al acto de ver; es decir, que entiende

el texto como objeto cultural. De esta forma, las imágenes se leen y se constituyen como texto, factor fundamental de la interpretación que conduce a la creatividad y a la sensibilidad creadora. Sin embargo, ser conscientes de este acto puede conducirnos a entender que las imágenes también imponen su visión del mundo y que a veces una lectura simplista de éstas puede llevarnos a aceptar ideas impuestas, más que a desarrollar habilidades que nos permitan generar nuestras propias lecturas con base en lo que vemos (Bal, 1996).

El atlas tiene principios provisorios y dinámicos por lo que genera la posibilidad de nuevas relaciones. En este sentido Didi-Huberman (2011, p.79; la traducción del texto es personal) afirma que “el atlas genera una cartografía paradójica y fecunda, una cartografía que es capaz al mismo tiempo de desubicarnos y de orientarnos en los espacios y los movimientos de la historia” [l’atlas fait une cartographie paradoxale et féconde, une cartographie capable de nous dépayser et de nous orienter en même temps dans les espaces et les mouvements de l’histoire]. No se lee un atlas para descifrar un mensaje concreto, sino para buscar ensamblajes que contribuyan al desarrollo de la imaginación. La idea del atlas como principio resulta relevante porque es “una forma de *conocimiento por montaje*... que lo vuelve pensamiento dinámico” (Speranza, 2012, p.15). La lectura de la historia del arte desde el principio atlas genera una apertura al conocimiento que no se agota en sí misma, sino que se bifurca y se abre hacia nuevos caminos que no están constreñidos a lo visual. Al ver el arte visual desde el principio atlas también es posible establecer diálogos y conexiones con otras formas artísticas como la literatura, la poesía u otras. Es decir, que en el ámbito educativo, el relato de la historia del arte estaría dirigido a educar, a instruir educando y a educar enseñando.

La idea del principio atlas resulta interesante porque se podrían modificar las ideas existentes sobre las artes en educación y viceversa. Lo anterior porque la educación artística se ha visto más como instrucción para el desarrollo de destrezas manuales que como una forma válida de aprendizaje en la que se emplea el arte como medio. Dewey (1934) menciona que, como instrucción, la educación artística excluye a la imaginación y no permite que exista una conexión emocional al educar desde las artes. Empero, además de no establecer nexos con lo sensible, la educación artística tampoco conduce al conocimiento porque se basa en la realización de pequeñas tareas manuales. Para que se genere una educación artística que contribuya a la formación integral del estudiantado es necesario que se tomen en cuenta tanto aspectos sensibles como cognitivos, interpretativos, volitivos, comprensivos y afectivos. Desde esta visión, se contribuiría a desarrollar los valores educativos comunes y específicos que se definieron anteriormente.

Plantear que la educación artística sea sensible e intelectual, conocimiento y acción, también contribuiría a modificar la idea de que los individuos son seres vacíos que necesitan ir a la escuela para llenarse de información y conocimiento; al contrario, se evidenciaría que cada individuo cuenta con una visión particular para construir su realidad. El reconocimiento de la diferencia de opinión y criterio, desde el respeto y la solidaridad, es un modo de educar con valores para la creación de sociedades más justas y equitativas (Tuts y Martínez Ten, 2006). Emplear las diferentes perspectivas de realidad como punto de partida para la educación artística, permitiría el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, el desarrollo de la imaginación y la sensibilidad estética ante aquello que se ve y que da sentido a la educación. De esta forma, la instrucción formativa conduciría al perfeccionamiento progresivo y a la mejora de la

convivencia (Mesías Lema, 2019). Y como dice el profesor Touriñán (2010, p.68):

“La función educadora requiere la utilización del pensamiento y de la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así porque se favorece una actividad socialmente organizada en un marco de relaciones inter e intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto, con sentido axiológico”

La educación a través del arte permite entender que éste no está aislado, sino que se constituye como una metadisciplina que está en contacto con otras áreas; y a la vez, por sí mismo, es capaz de generar conocimiento válido para el desarrollo de valores educativos que conduzcan a integrar el pensamiento con las emociones y a la configuración de identidades abiertas a la diversidad y capaces de reconocer sus matices (Helguera, s.f.; Acaso y Megías, 2017; Tuts y Martínez Ten, 2006). El reconocimiento de la diversidad cultural, desde la consideración de una variedad de imágenes artísticas para su estudio y análisis, debe ir encaminado al desarrollo de criterios para poder determinar la calidad de las producciones y situarlas en el lugar que les corresponde. De esta forma, los individuos serán capaces de evaluar el universo visual al que se enfrentan, debido a que “la configuración abierta del objeto no permite decir cualquier cosa sobre él: existen contextos y actores precisos que intervienen en la construcción de sentido” (García Canclini, 2010, p.224).

Otra educación en la que se incluya lo sensible y no únicamente lo cognitivo, contribuiría al entendimiento de que nuestros modos de mirar están condicionados por aspectos socioculturales que no anulan el paso del conocimiento a la acción (Touriñán, 2010; Moya

Pellitero, 2011). La función que cumple aquél que observa se olvida con frecuencia porque los discursos del arte se configuraron de tal manera que la acción de observar se percibía como algo que sucede de manera neutral; es decir, como una acción en la que no interfieren factores socio-históricos. Contraria a esta idea, hoy en día se acepta que “todo lo que vemos y experimentamos no es más que el producto de la cultura, de la visión educada y de nuestra memoria visual colectiva” (Moya Pellitero, 2011, p.87). A este proceso es importante agregar que, justamente porque la percepción de la realidad no es unívoca, nuestra lectura de lo que observamos diferirá según las herramientas que hayamos configurado a partir de nuestras experiencias personales y colectivas y seamos capaces de comprender las formas en que éstas han contribuido a modelar nuestra identidad y nuestra forma de observar y entender lo que nos rodea. La educación a través de las artes resulta esencial para poder desarrollar estas habilidades.

### 9.2. ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL DESARROLLO DE VALORES EDUCATIVOS COMUNES Y ESPECÍFICOS

Para que el arte deje de ser visto como un discurso social y culturalmente neutro y carente de valores, es importante que se modifiquen algunos de los supuestos sobre los que se ha construido la enseñanza de la historia del arte, como son:

1. La idea de que existen manifestaciones artísticas superiores a otras por el simple hecho de haber sido realizadas en un determinado contexto cultural, sin que esto signifique que todas las producciones artísticas poseen la misma calidad.
2. Los criterios que se establecen para la evaluación de las obras de arte se basan en aspectos formales relacionados con su

composición, el uso de materiales y la técnica empleada.

3. La creencia de que la respuesta estética ocurre de forma individual y que no está influenciada por aspectos socioculturales.

El compromiso de la educación no debería ser con un estilo de arte o una obra de arte en particular, sino con la creación artística (Chalmers, 2003, Touriñán, 2017).

Tradicionalmente el currículo de historia del arte se ha construido partiendo de la idea del reconocimiento histórico de los productos artísticos, sin importar si estos poseían valor educativo o no. Como consecuencia, las materias escolares se configuraron como una forma de mantener la hegemonía de conocimiento generado desde las diferentes disciplinas profesionales. Hernández (2000) propone algunas alternativas para evitar que el currículo de historia del arte parta de una visión evolutiva. Para él, “se trata de desarrollar una perspectiva de estudio que tiene intención de establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos” (Hernández, 2000, p.145). Además, plantea algunos criterios para organizar el currículo escolar basados en la valoración de los objetos según los cambios que se han producido, de forma temática – el cuerpo, la muerte, el dinero, etc. –, desde los cambios en el gusto y la valoración social que se hace de los objetos en distintos contextos culturales, y teniendo en cuenta los significados visuales que se dan de forma individual y colectiva de los productos.

Al organizar el currículo de manera temática se puede situar a las prácticas artísticas en su contexto cultural y abordar no sólo cuestiones estéticas, sino también aspectos sociales y políticos de producción y recepción (Yokley, 1995 y 2000). De esta forma, el arte y la práctica artística se consolidan como medios a partir

de los cuales se produce conocimiento y la historia del arte no queda limitada al estudio de aspectos técnicos y formales. Los temas a partir de los cuales se organiza el currículo no deberían de ser genéricos, sino relevantes para los educandos considerando el contexto en el que se encuentran. “Aprender es un proceso social, comunicativo y discursivo” (Hernández, 2000, p.150) que contribuye a la construcción de estilos de vida compartidos y a generar experiencias valiosas para la formación de los educandos. No basta simplemente con destacar el valor de algo para que sea aceptado, sino que es necesario mostrar las formas en que se puede alcanzar aquello en lo que se está interesado utilizando los medios adecuados para lograr lo que cada individuo se propone (Tourrián, 2010). Por esta misma razón, el organizar el currículo de historia del arte a partir de temáticas que afectan al estudiantado desde las condiciones históricas y culturales en las que se encuentran, puede favorecer su motivación y su implicación en el proceso de aprendizaje (Yokley, 2002). Educar consiste en dotar a los individuos de herramientas para que puedan desarrollar su proyecto personal y de vida; aunque a veces sea vista como un medio de adaptación al *status quo* (Hicks, 1990; Yokley, 1995).

Las sugerencias de Hernández (2000) para modificar la organización del currículo hacen que la educación artística se consolide como una práctica colectiva encaminada a la construcción de comunidades en donde se toman en cuenta las particularidades de cada persona, pero donde la búsqueda de soluciones está encaminada a la búsqueda de lo común (Mesías Lema, 2019; Greene, 2005). Por ejemplo, al trabajar de manera colaborativa, se abren opciones para el diálogo, la comprensión, y el entendimiento del arte como una investigación en donde hay una idea inicial y se sigue una serie de pasos para lograr que dicha idea se materialice. Igualmente, las primeras experiencias estéticas se dan a partir de la interacción con otros (Mesías Lema,

2019). El sentido de comunidad se construye a partir del análisis, la negociación, la reflexión y la construcción colectiva de conocimiento desde las artes (Weisman y Hanes, 2002; Marshall, 2002). Es importante encaminar la educación hacia la idea de lo común porque dentro y fuera de las aulas es evidente la diversidad existente en las sociedades actuales.

Educar en valores también significa educar para la ciudadanía. “La finalidad de la enseñanza del arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural en el que viven todos los individuos” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.125). Por lo tanto, a través del arte se debe orientar la educación al desarrollo cívico para facilitar la adaptación a un mundo globalizado, pero localizado, y a la aceptación y reconocimiento del otro para la convivencia en un mundo cada vez más diverso (Tourrián, 2010). Al replantear los principios de la educación artística se facilitarían la creación de influencias y conexiones entre las producciones artísticas de distintos periodos y contextos culturales; pero también serviría como un medio de orientación ante la gran cantidad de imágenes a las que se enfrenta el alumnado de manera cotidiana.

Los planteamientos del currículo de historia del arte deberían favorecer una educación problematizadora enfocada en el cuestionamiento, más que una educación basada en certezas y en criterios de universalidad, que en muchas ocasiones no se correlacionan con los contextos sociales y culturales del alumnado. La enseñanza de la historia del arte ya no se basaría en los principios del individuo como genio creador, ni utilizaría criterios exclusivamente etnocéntricos, sino que se ampliaría a producciones provenientes de diversos ámbitos culturales que se analizarían contextualmente. El estudio de la historia del arte ya no se restringiría a una perspectiva evolutiva y lineal, sino que buscaría generar conexiones y mostrar la forma en que las relaciones humanas

influyen a las producciones artísticas. Educar POR la historia del arte significa incluir manifestaciones históricas y contemporáneas porque la educación es un proceso social y culturalmente situado. Además, se reconocería que existen diversos criterios para establecer el significado del arte. De esta forma, la historia del arte se configura como una disciplina susceptible de crítica interna que acepta la revisión continua de sus parámetros. Y así podemos llegar a hablar con propiedad de Educar POR la Historia del arte y educar CON la Historia del arte, formando a profesionales que ven en el arte este modo de relación con lo visual y el valor educativo de las artes (Tourrián, 2010; López F. Cao, 2011; García Canclini, 2010).

## 10. CONCLUSIONES

Para transformar los conocimientos de la historia del arte en educación es necesario tener en cuenta las dimensiones generales de intervención en las que aplicamos los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación, las finalidades intrínsecas y extrínsecas presentes en cada intervención pedagógica y estar orientado a lograr los valores comunes de la educación y a realizar de manera individualizada los valores específicos del área con la que se educa a cada educando. También es importante tener en cuenta que el objetivo no es formar profesionales de la historia del arte, sino fomentar aquellos valores educativos que le permitan al estudiantado desarrollar competencias culturales, artísticas, digitales y mediáticas para que pueda desarrollar su proyecto personal y de vida. Desde esta perspectiva, no es el profesorado el que elige por el educando, sino que forma y capacita para que cada individuo pueda desarrollarse y construirse de manera individual para integrarse y funcionar en sociedad. Sin embargo, se discutió que el profesorado de educación común y obligatoria no está recibiendo una formación adecuada que le conceda a las artes la relevancia que se

merecen, ya que se considera una materia poco relevante dentro del currículo escolar, y que es vista como una formación profesionalizante, más que como un área de carácter formativo general y común. Sería importante también que la formación pedagógica capacitara a los docentes para construir ámbitos de educación de manera que fueran capaces de identificar cuánto de una materia es educación común y cuánto educación específica; y así, las artes serían consideradas parte de un proceso formativo común y específico de toda la educación y no sólo una vía de especialización profesional y vocacional en la que el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de un arte prima sobre la formación de la persona.

Un aspecto que destaca dentro de la educación artística es la división entre teoría y práctica en la enseñanza de las artes derivado de la construcción del currículo desde las disciplinas académicas para la difusión de conocimiento tradicional generado por éstas. Para que al educar CON la historia del arte se desarrollen valores educativos comunes y específicos, resulta indispensable diluir este pensamiento dual, aún dominante en el ámbito educativo.

Si la historia del arte, entendida ésta como la teoría, se integra a la educación artística visual (el sentido práctico), se enlazaría el pensamiento crítico con la producción técnica; lo anterior, porque la acción de educar se entiende a partir de la relación entre teoría y práctica. Al unificar la teoría y la práctica dentro de la educación artística general se podrían construir procesos educativos afines al siglo XXI en los que se busca la originalidad y no la apropiación y la mezcla de aquellas imágenes que se consumen y se producen de manera que no nos inducirían a ser sólo consumidores, sino productores de imágenes o construcciones simbólicas para entender el mundo y la vida. Lo anterior contribuiría a modificar la idea de que la producción artística es una práctica individual

limitada a aquellas personas que poseen cierta pericia técnica y se favorecería la idea de la investigación artística en la educación general como una forma de desarrollar la imaginación y la creatividad de los educandos. De este modo, el arte dejaría de ser considerado exclusivamente como una vía de formación profesional que se usa de manera subalternada y subordinada a esa meta en la educación común y obligatoria. Por lo tanto, la educación general por las artes no debe ser vista nunca como el campo de reclutamiento de la formación profesional, sino como un área de formación singular con finalidades propias.

#### 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paídos.
- Addiss, S. and Erickson, M. (1993). *Art History and Education*. University of Illinois Press.
- Aguirre, I. y Jiménez, L. (2009). Diversidad cultural y educación artística. En Jiménez, L., Aguirre, I. Pimentel, L.G. (coords.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Servicio de Publicaciones OEI. pp.31-44.
- Bal, M. (1996). Reading art? In Pollock, G. (ed.) *Generations and Geographies in the Visual Arts. Feminist Readings*. Routledge. pp.25-41.
- Bauman, Z. (2007). *Arte, ¿líquido?* Sequitur.
- Belting, H. (2010). *La historia del arte después de la modernidad*. Universidad Iberoamericana.
- Bhabha, H. (1996). El entre-medio de la cultura. En Hall, S. y du Gay, P. *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu. pp. 94-106.
- Bishop, C. (2011). The New Masters of Liberal Arts: Artists Rewrite the Rules of Pedagogy. In Allen, F. (ed.) *Education*. White Chapel and MIT Press. pp. 197-201.
- Camnitzer, L. (2017). Prólogo. En Acaso, M. y Megías, C. *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paídos. pp.11-19.
- Camnitzer, L. (2017b). Ni arte ni educación. En GED (coords.) *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Catarata. pp. 19-26.
- Carbonell Sebaroroja, J. y Martínez Bonafé, J. (2020). *Otra educación con cine, literatura y canciones*. Octaedro.
- Chalmers, F.G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.
- Debord, G. (1967). *La Société du Spectacle*. Gallimard.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Perigee.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. The Macmillan Company.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Atlas ou le Gai Savoir Inquiet*. Les Éditions du Minuit.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E.W. (1993). The Emergence of New Paradigms for Educational Research. *Art Education*, 46(6). pp.50-55.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Eurydice. (2009). *Educación artística y cultural en el contexto cultural en Europa*. Agencia Educativa en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Paidós.
- Fortes González, N. (2021). *Educación con las artes: la historia del arte como instrumento de desarrollo de valores educativos comunes y específicos*. [Trabajo Fin de Máster, julio de 2021; tutor: Dr. D. José Manuel Touriñán López].
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz.
- Gaudelius, Y. and Speirs, P. (eds.) (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling*. Westview.
- Goldfarb, B. (2002). *Visual Pedagogy. Media Cultures in and beyond the Classroom*. Duke University Press.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Gruzinski, S. (2010). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*. Fondo de Cultura Económica.
- Helguera, P. (s.f.). Art Education from Noun to Adjective. Dis Magazine. Recuperado de: <http://dismagazine.com/discussion/33606/the-art-school-is-dead-long-live-the-art-university/>
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. Routledge.
- Koppman, D. (2002) Transformation, Invocation, and Magic in Contemporary Art, Education, and Criticism: Reinvesting Art With a Sense of the Sacred. In Gaudelius, Y. and Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.
- Jeffers, C. (2002) Tools for Exploring Social Issues and Visual Culture. In Gaudelius, Y. and Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.
- Marshall, J. (2002). Exploring Culture and Identity Through Artifacts: Three Art Lessons Derived from Contemporary Art Practice. In Gaudelius, Y. and Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.

- Martínez Luna, S. (2017). 'Ni/ni': 'entrelugares' del arte y la educación. En GED (coords.) *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Catarata. pp. 27-44.
- McLaren, P. (1988). Foreword: Critical Theory and the Meaning of Hope. In Giroux, H. *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.
- McLaren, P. (1994). Multiculturalism and Postmodern Critique. In Giroux, H. and McLaren, P. (eds.) *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. Routledge. pp. 192-225.
- Meirieu, Ph. (2010). *Frankenstein educador*. Laertes Educación.
- Mesías Lema, J.M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). *Conciencia y expresiones culturales*. Web del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/cultura.html>
- Moya Pellitero, A.M. (2011). *La percepción del paisaje urbano*. Biblioteca Nueva.
- Longueira Matos, S., Rodríguez Martínez, A. y Touriñán López, J.M. (2019). Valores educativos comunes y específicos: Análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *REDIPE*, 8(6). pp. 23-49.
- López F. Cao, M. (2011). *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. horas y HORAS la editorial.
- Pablos, L. (2007). En el aula: Materiales y estrategias desde la educación artística para atender la diversidad. En Calaf Masachs, R., Fontal Merillas, O. y Valle Flórez, R.E. (eds.) *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Ediciones Trea.
- Speranza, G. (2012). *Atlas portátil de América Latina. Arte y ficciones errantes*. Anagrama.
- Touriñán López, J.M. (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Netbiblo.
- Touriñán López, J.M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblo. pp. 218-241.
- Touriñán López, J.M. (2014b). *Concepto de Educación y Pedagogía Mesoaxiológica*. Editorial REDIPE. pp. 405-452.
- Touriñán López, J.M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Andavira. pp.327-367.
- Touriñán López, J.M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. Bello y Martínez.
- Touriñán López, J.M., Longueira Matos, S.M. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Editorial Redipe.
- Touriñán López, J.M. (2017). *Educación Con las Artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Editorial Redipe.

- Touriñán López, J.M. (2017b). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Andavira.
- Touriñán López, J.M. (2018). La relación artes-educación: Educamos con las artes y hay educación común, específica y especializada. *REDIPE*, 7(12). pp. 36-92.
- Touriñán López, J.M. (2018b). Common, Specific and Specialized Arts Education: Substantivation and Adjectivation of Arts-Education Relationship. Touriñán López, J.M. y Longueira Matos, S. (coords.). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Andavira Editora. pp. 307-350.
- Touriñán López, J.M. (2019). Valores educativos comunes y específicos: Análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *REDIPE*, 8(6), 23-49.
- Touriñán López, J.M. (2020). Proyecto construcción de ámbitos de educación "Educere area: educar con el área cultural.
- Touriñán López, J.M. (2020b). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La Perspectiva Mesoaxiológica. Premio Educa-Redipe 2019 a la trayectoria profesional*. Andavira Editora.
- Touriñán López, J.M. (2021). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Redipe* 10(1). pp. 28-77.
- Trend, D. (1992). *Cultural Pedagogy. Art/ Education/Politics*. Bergin & Garvey.
- Tuts, M. y Martínez Ten, L. (2006). *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Catarata.
- Valle Flórez, R.E. (2007). Educación y arte contemporáneo ¿nuevas presencias? El museo se hace eco de la diversidad. En Calaf Masachs, R., Fontal Merillas, O. y Valle Flórez, R.E. (eds.) *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Ediciones Trea.
- Vitta, M. (2003). *El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas*. Paidós.
- Weisman, E. and Hanes, J.M. (2002). Thematic Curriculum and Social Reconstruction. In Gaudelius, Y. and Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.
- Yokley, Sh. (1995). Interpreting Works of Art Using a Critical Pedagogy of Representation. Paper presented at the Annual Meeting of the National Arts Education Association.
- Yokley, Sh. (2000). Examining Biases and Prejudices: Implications for Art Education. *Journal of Social Theory in Art Education*, 19. pp. 24-40.
- Yokley, Sh. (2002). If an Artwork Could Speak, What Would It Say? Focusing on Issues for Elementary Art Education. In Gaudelius, Y. and Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.

### ANEXO 1

#### Cuánto del diseño educativo identifico

#### Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

<p><b>DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:</b>                  Nivel escolar del sistema educativo (tachar el que corresponde): infantil; primaria; secundaria obligatoria; bachiller; formación profesional; universidad; conservatorio, artes plásticas; artes escénicas; danza; audiovisual                  Edad normal de los educandos en ese nivel:</p>
<p><b>Área de experiencia cultural cuyo contenido es propio de mi materia (tacha como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente)</b>                  (Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)</p>
<p><b>Formas de expresión a utilizar frecuentemente en la enseñanza de la materia (tacha como máximo cinco):</b>                  Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja                  Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:</p>
<p><b>En la intervención vamos a trabajar desde la materia (tacha las más frecuentes):</b>                  Dimensiones generales: Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad (construir procesos), proyectividad (construir metas y proyectos), creatividad (construir cultura y símbolos)                  Actividad común interna: Pensar; sentir; querer; elegir hacer; decidir actuar; innovar-crear                  Actividad común externa: Juego, trabajo, estudio, indagación-exploración, intervención, relación                  Fines generales buscados: Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental, convivir, perfeccionar, instruir, formar                  Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar: Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales)</p>
<p><b>Rasgos que determinan y cualifican el significado educativo de la materia impartida (tacha los que consideres más frecuentes en tu Interacción)</b>                  Responsabilidad y sentido de acción; Originalidad y compromiso del educando; Identidad, individualización y sentido de vida; positividad y desarrollo dimensional equilibrado; integración cognitiva de lo adquirido; integración innovadora y creativa de lo adquirido;                  Socialización y territorialización de lo aprendido; perfeccionamiento progresivo acumulativo; diversidad y diferencia cultural; formación interesada en la condición individual, social, histórica y de especie del educando</p>
<p><b>Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia (elige la que más se ajusta a tu intervención desde la materia):</b>                  Educación común (la materia entendida como <i>ámbito general de educación</i>, es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación)                  Educación específica (la materia entendida como <i>ámbito de educación general</i>, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia)                  Educación especializada (la materia entendida como <i>ámbito vocacional y profesional</i>, es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)</p>

Fuente: Tourián (2019, p.44)

**ANEXO 2**

**Cuánto del diseño educativo identifico**

**Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito**

<p><b>DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:</b>  <b>Nivel escolar del sistema educativo (tachar el que corresponde):</b> Infantil; primaria; secundaria obligatoria; bachiller; formación profesional; universidad; conservatorio, artes plásticas; artes escénicas; danza; audiovisual  <b>Edad normal de los educandos en ese nivel:</b></p>
<p><b>Área de experiencia cultural cuyo contenido es propio de mi materia (tacha como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente)</b>                  (Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-transcendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)</p>
<p><b>Formas de expresión a utilizar frecuentemente en la enseñanza de la materia (tacha como máximo cinco):</b>                  Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja  <b>Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:</b></p>
<p><b>En la intervención vamos a trabajar desde la materia (tacha las más frecuentes):</b>  <b>Dimensiones generales:</b> Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad (construir procesos), proyectividad (construir metas y proyectos), creatividad (construir cultura y símbolos).  <b>Actividad común Interna:</b> Pensar; sentir; querer; elegir hacer; decidir actuar; innovar-crear  <b>Actividad común externa:</b> Juego, trabajo, estudio, indagación-exploración, intervención, relación  <b>Fines generales buscados:</b> Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental, convivir, perfeccionar, instruir, formar  <b>Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:</b> Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales)</p>
<p><b>Rasgos que determinan y cualifican el significado educativo de la materia impartida (tacha los que consideres más frecuentes en tu interacción)</b>                  Responsabilidad y sentido de acción; Originalidad y compromiso del educando; Identidad, individualización y sentido de vida; positividad y desarrollo dimensional equilibrado; integración cognitiva de lo adquirido; integración innovadora y creativa de lo adquirido.                  Socialización y territorialización de lo aprendido; perfeccionamiento progresivo acumulativo; diversidad y diferencia cultural; formación interesada en la condición individual social histórica y de especie del educando</p>
<p><b>Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia:</b>  <b>Educación común</b> (la materia entendida como ámbito general de educación, es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación)  <b>Educación específica</b> (la materia entendida como ámbito de educación general, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia)  <b>Educación especializada</b> (la materia entendida como ámbito vocacional y profesional, es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)</p>
<p><b>Medios internos y medios externos que vamos a utilizar (Tacha los que uses más frecuentemente en tu materia):</b>  <b>Competencias adecuadas:</b> talento, talante, tesón-tenacidad, temple, trayectoria personal, tono vital creador  <b>Capacidades específicas para hábitos:</b> intelectuales (racionalidad), afectivos (sentimentalidad), volitivos (voluntividad), operativos (intencionalidad), proyectivos (moralidad), creativos-significacionales (sensibilidad espiritual-empatía)  <b>Disposiciones básicas correspondientes:</b> juicio-criterio; templanza-compasión; fortaleza; prudencia; justicia; concientización  <b>Destrezas internas vinculadas:</b> Atención selectiva; interés satisfactorio; Disciplina y resiliencia; Diligencia y serenidad; Asertividad y sensatez; Simbolización y recursividad</p>

Fuente: Tourián (2019, p.45)

ANEXO 3

Tipos de valores	Valores comunes de educación
<p><b>INTELECTUALES</b> (Actividad interna relacionada: pensar) Carácter gnoseológico de educación</p>	<p>Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico. <b>Son valores tales como:</b> Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.</p>
<p><b>AFECTIVOS</b> (Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos) Carácter integral de educación</p>	<p>Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad. <b>Son valores tales como:</b> Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, etc.</p>
<p><b>VOLITIVOS</b> (Actividad interna relacionada: querer) Carácter personal de educación</p>	<p>Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona. <b>Son valores tales como:</b> Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, etc.</p>
<p><b>OPERATIVOS</b> (Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción) Carácter axiológico de educación</p>	<p>Relación valor-elección. Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. <b>Son valores tales como:</b> Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, etc.</p>
<p><b>PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA</b> (Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) Carácter patrimonial de educación</p>	<p>Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida, de religación y de justicia y conciencia moral. <b>Son valores tales como:</b> Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa, etc.</p>
<p><b>CREATIVOS, INNOVADORES</b> (Actividad interna relacionada: crear, simbolizar) Carácter espiritual de educación</p>	<p>Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), conciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo. <b>Son valores tales como:</b> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, etc.</p>

Cuánto hay de educación común en una materia escolar

<p><b>DE LA DIVERSIDAD CULTURAL</b> (categoría conceptual de sentido pedagógico: género)</p>	<p>Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural. Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural. Son valores que reflejan la diferencia en cualquier ámbito cultural. <b>Son valores tales como:</b> tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transnacional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación y apertura, etc.</p>
<p><b>TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES</b> (categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio)</p>	<p>Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. Son valores que se vinculan al territorio. <b>Son valores tales como:</b> la territorialidad, la globalidad, la localidad, el desarrollo cívico nacional, transnacional y planetario, la participación, la socialización, la cooperación, el desarrollo solidario, lo glocal, lo virtual, etc.</p>
<p><b>TEMPORALES, DE PERMANENCIA</b> (categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo)</p>	<p>Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad el perfeccionamiento y progresividad, la historia y el relato de vida. <b>Son valores tales como:</b> lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual, etc.</p>
<p><b>Tipos de valores</b></p>	<p><b>Valores instrumentales</b></p>
<p><b>INSTRUMENTALES FORMATIVOS VOCACIONALES Y PROFESIONALES Y DE TRANSFORMACIÓN</b> (categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica)</p>	<p>Además de valores educativos comunes y específicos, hay valores educativos vinculados al interés formativo vocacional y profesional, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural y a las formas de expresión convenientes a cada área</p> <p><b>Hay valores instrumentales derivados de Áreas de experiencia cultural:</b> Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.</p> <p><b>Hay valores instrumentales derivados de Formas de expresión:</b> expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc.</p> <p>Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes y con la formación de la condición humana profesional y vocacional en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio.</p> <p>En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los <b>valores (tales como:</b> los corporales y estéticos; los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento; los económicos; los tecnológicos; los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios, los artísticos (sean artes plásticas o espaciales, artes corporales, artes escénicas y musicales, artes sonoras, visuales y cinematográficas, artes gastronómicas y culinarias, artes ornamentales, artes gráficas, artes virtuales, artes fotográficas y del diseño, artes literarias, artes populares y artesanía, etcétera).</p>

Fuente: Tourián (2019, p.46-48)

**ANEXO 4**

Cuánto tiene de educación específica una materia escolar.

Categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma)



Fuente: Touriñán (2019, p.49)