

## Educación artística para la comprensión de la cultura visual

*Fernando Hernández*

*Resumen:*

*La historia del currículum de la Educación de las Artes Visuales ha pasado por diferentes momentos en los que se ha puesto el énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas manuales, la formación de una personalidad estética, el desarrollo de la expresividad creativa, el aprendizaje conceptual, la percepción y lectura de la imagen y el aprendizaje de las diferentes disciplinas relacionadas con el arte. En este artículo se revisan algunos de los planteamientos de estas tendencias y se argumenta la necesidad y los fundamentos de una Educación Artística que tenga como objetivo prioritario la comprensión de la Cultura Visual. La finalidad de esta propuesta es tratar de responder a las necesidades de una sociedad cambiante, en la que se requieren estrategias para interpretar la multiplicidad de medios en los que se manifiestan artefactos y objetos visuales mediadores de significación cultural.*

*Palabras clave: Educación para la comprensión, Conocimiento Artístico y Educación Artística, Investigación en la comprensión del arte.*

### ***Art Education for understanding of Visual Culture***

*Abstract:*

*The History of the curriculum of Visual Arts Education shows different tendencies that emphasised: (a) learning hand skills; (b) the development of an aesthetic personality; (c) the development of creative expressiveness; (d) a conceptual learning; (e) perceiving and reading images; and (f) discipline-base art education. In this paper some of these approaches are reviewed to argue the necessity for an Art Education for understanding the Visual Culture. The aim of this tendency is to try to give some answers to a changing and diverse society, where learning strategies to interpret the multiplicity of medium where visual objects are produced are required.*

*Key Words: Teaching for understanding. Research on Art Understanding. Art knowledge and Art Education.*

*La educación es gris como un delantal.  
Lo cultural, coloreado como nuestra pantalla.*  
Regis Debray (1996) *El estado seductor*. Buenos Aire: Manantial

### **De dónde venimos, dónde nos encontramos y hacia dónde podríamos ir**

Esta adaptación del título de un cuadro de Gauguin nos sirve para iniciar un breve recorrido por algunas de las tradiciones de la Educación Artística que nos acerquen al contenido central de este artículo: presentar y argumentar un enfoque del conocimiento artístico que puede servir de fundamento para una perspectiva de la Educación Artística que tenga como objetivo la comprensión de la cultura visual.

Si el lector recuerda sus experiencias formativas relacionadas con la Educación Artística, vinculada a las Artes Visuales, revivirá unas clases centradas en las prácticas de taller, el aprendizaje del dibujo y de algunos procedimientos pictóricos y la realización de trabajos manuales con el fin de lograr una serie de habilidades y destrezas y adquirir determinados criterios de gusto. Este carácter práctico y manual (además de por otras razones sociológicas y culturales en un país que sigue creyendo que los genios nacen) ha llevado a que esta materia se haya considerado en la educación escolar como un saber informal o una habilidad funcional de poca relevancia y no campo de conocimientos organizados para interpretar el pasado y la realidad presente.

Estas experiencias que de una forma u otra muchos hemos compartido, procede de una tradición vinculada a la enseñanza de las artes en las Academias y que llega a la escuela a principios del pasado siglo con la finalidad prioritaria de educar en la disciplina de las destrezas y en la norma del gusto a los alumnos. Esta corriente convivió con la visión que favorecieron algunos pedagogos del movimiento de la Escuela Nueva (Pestalozzi, Fröbel, Steiner o el propio Dewey) que perseguían una educación estética del individuo como vía de transformación de la racionalidad tecnológica emergente. Y fue seguida, después del triunfo aliado en la Segunda Guerra Mundial, por una concepción basada en la necesidad de autoexpresión para evitar repetir las situaciones totalitarias vividas en Europa. Las ideas sobre el arte, el desarrollo, la libertad y la democracia de autores como Lowenfeld, Stern, Read y el paraguas referencial del psicoanálisis sirvieron de canalizadores de un enfoque de la Educación Artística favorecedora de la imaginación y la no influencia en el alumno para que desarrollara su potencial creativo (Efland, 1990; Barragán, 1995).

Estas ideas fueron cuestionadas con posterioridad, en la década de los sesenta (Eisner, 1972), bajo la influencia del movimiento disciplinar en la educación abande-

rado por Bruner (1960) y la relevancia del aprendizaje conceptual que reivindicó el cognitivism. A partir del seminario celebrado en la universidad de Pensilvania en 1965 la Educación Artística comenzó a articularse como un conjunto organizado de conocimientos (Barkan, 1962; Alvarez, 1996) que procedían de los cuatro ámbitos disciplinares que tiene como objeto de estudio al Arte: la Estética, la Historia del Arte, la Crítica y el Taller. Propuesta que en los años ochenta recibirá un impulso no sólo en Estados Unidos, sino en diferentes países debido, sobre todo, al respaldo financiero de la Fundación Getty. Lo que ha dado lugar al enfoque curricular conocido como DBAE (Discipline-based Art Education) (Getty Center, 1984; Smith, 1989).

Esta trayectoria, descrita en rápidas pinceladas, puede observarse como más o menos variaciones, en diversos países (Freedman y Hernández, 1996) y no resulta difícil reconocerla en la historia del curriculum en España (Hernández, 1996), aunque con una salvedad reciente. Entre nosotros la corriente expresionista ha tratado de sustituirse, por la de «lectura de la imagen», que pone el énfasis en la percepción como base la identificación de los elementos del lenguaje visual y de la actividad de taller (bajo la influencia del enfoque analítico de la Bauhaus, la estética formalista, y un cierto reduccionismo semiótico). Los objetivos y criterios de evaluación del curriculum Educación Visual y Plástica centran la articulación de los contenidos en la percepción y producción de imágenes.

Pero ejemplificar y señalar tendencias no quiere decir que unas asumen a las otras en una totalidad uniformadora. Si se recorren nuestros centros de formación del profesorado, se hojean los nuevos libros de texto para la ESO, o se visitan las escuelas de primaria y secundaria puede observarse cómo conviven posiciones orientadas al desarrollo de destrezas manuales, en un amplio espectro que va desde los trabajos manuales al dibujo y los procedimientos pictóricos; propuestas expresionistas basadas en una concepción liberadora del proceso creador; y reformulaciones disciplinares de orientación conceptual, como las que propone el actual diseño curricular.

Las razones de estos cambios en las concepciones y las prácticas de la Educación Artística habría que buscarlas en la Historia del Curriculum de esta materia (Freedman, 1987; Hernández, 1994, 1994a). Esta exploración nos llevaría a considerar que los cambios no responden a una razón única, sino a un conglomerado de causalidades que van desde las propias corrientes artísticas y estéticas, a las tendencias educativas dominantes, pasando por los valores sociales y las mentalidades que rigen en cada época.

Estas señales apuntan posibles respuestas a la cuestión de «dónde venimos» del título de este apartado, pero la finalidad de este artículo es hacia donde dirigimos si tenemos en cuenta los cambios que se han producido en conocimiento artístico, la educación y la sociedad de la información y la comunicación.

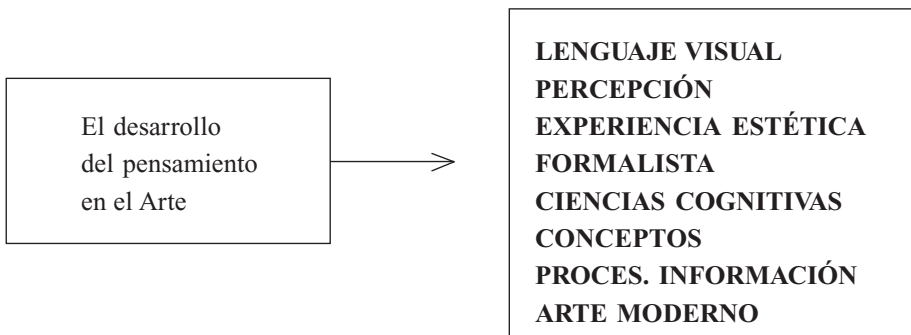
## La educación basada en la percepción de imágenes

Aunque el objetivo de este artículo no es analizar el diseño curricular (dónde estamos), es importante no perder de vista que su concepción como materia es ecléctica y que toma aspectos parciales de las tendencias apuntadas, siendo un reflejo de una concepción moderna del arte, la experiencia estética y la imagen. Vamos a argumentar esta afirmación.

El eje que articula los contenidos del Diseño Curricular es la noción de «percepción», pues lo que enfatiza sus propuestas de enseñanza son las propiedades visuales de la obra de arte o de la imagen, que se consideran como estables y únicas. Centrarse en la percepción significa establecer una clara distinción entre las cualidades estéticas, que se consideran universales, y otras características que pueden encontrarse en los objetos visuales y que no «están» en la representación. Esta separación no tiene en cuenta que las imágenes forman parte de contextos visuales (históricos, sociales, culturales,...) que pueden afectar a la generalización de las cualidades estéticas que la visión perceptiva favorece.

Esta concepción de la Educación Artística basada en el comportamiento perceptivo se apoya, en opinión de Parsons (1996), en una confluencia de ideas, corrientes y propuestas que afectan a diversos campos de conocimiento, y que coinciden en la década de los años sesenta con la denominada ‘revolución cognitiva’, el interés en Estados Unidos por las ideas de Piaget sobre el desarrollo y el auge de las corrientes formalistas en el arte. Las características de este enfoque de la Educación Artística aparecen en el *Cuadro 1*.

*Cuadro 1. ¿Cómo percibimos? Los contenidos de la Educación Artística como lenguaje conceptual. Adaptado de Parsons, 1996.*



Esta concepción está fundamentada en los siguientes referentes:

(a) las ideas modernas sobre el arte, sobre todo las que propugnan la necesidad de explorar y limitar el medio visual y reducirlo a sus características formales y expresivas. Tarea en la que ejerció una gran influencia el crítico Clement Greenberg (1965).

(b) El movimiento cognitivo en la psicología del arte que llevó a considerar la percepción como pensamiento visual, o como señala Neisser (1981), como un tipo de cognición. Esto ha llevado a destacar la importancia del aprendizaje conceptual en la Educación Artística. En la divulgación de esta propuesta tuvo una gran influencia la obra de Rudolph Arnheim (1963, 1969).

(c) La idea de considerar el arte como un lenguaje, en el que los medios utilizados actúan como productores de símbolos. Lo que lleva a valorar cualquier actividad artística como una tarea esencialmente cognitiva. Esta fue la corriente que impulsó Nelson Goodman (1968; Gardner, 1973) y que siguió el Proyecto «Zero» de la Universidad de Harvard, donde durante los últimos veinticinco años se ha investigado el desarrollo del pensamiento en los diferentes sistemas de símbolos.

(d) Por último, y como consecuencia del movimiento precedente, Howard Gardner (1983), planteó su teoría de las Múltiples Inteligencias que considera que cada forma de inteligencia puede tener su propio desarrollo y su propio sistema de evaluación. Lo que supone por un lado la aceptación de diferencias pero, por otro, un cierto determinismo debido a la necesaria educación especializada de cada tipo de inteligencia.

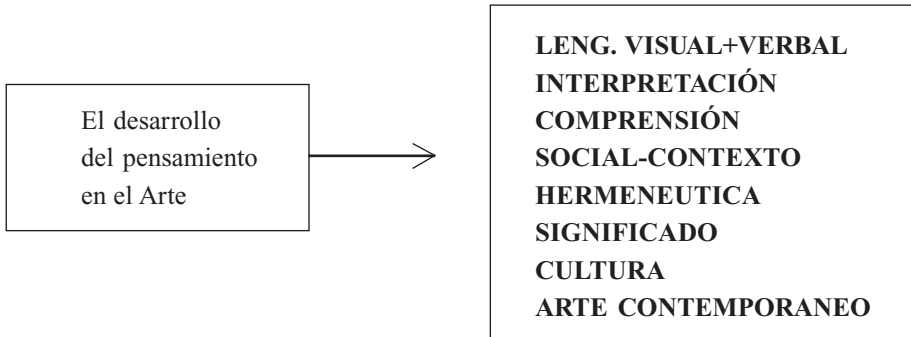
A las influencias anteriores habría que unir el auge de los estudios semióticos que reivindicaban una relación entre los significados y medios verbales y visuales (Lazzoti, 1983). La tendencia que triunfa en la Educación Artística establece que los medios visuales y verbales son dos tipos diferentes de sistemas de símbolos. Lo que implica que no se puede transitar de una manera exacta de uno a otro: una actividad es hacer, otra hablar o interpretar.

En este marco 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. La actividad práctica, manual en el taller es diferente a la que se realiza desde la estética, la historia del arte o la crítica. Cada uno requiere sistemas y objetivos de evaluación diferentes. Las consecuencias de esta separación se reflejan en el curriculum, que refleja el que el universo del arte se presente como «único» pero debe enseñarse de manera separada cada una de las áreas que lo integran, como observamos en nuestros centros de Bachillerato donde hay un profesor para cada una de las materias «artísticas».

## La Educación Artística para la comprensión

Frente a este postura, que es la que predomina no sólo en el actual Diseño Curricular, sino en la mayor parte de las facultades de Bellas Artes, comienza a emerger, hacia los inicios de los años ochenta, una corriente de pensamiento que Bruner (1991) define como de vuelta al significado, preocupada no tanto por las reglas del lenguaje como por la interpretación de discurso; centrada en el contexto más que en los medios (sin contexto); en la comprensión en lugar de la experiencia estética; en la interpretación más que en la percepción. Estos focos de interés se reflejan en el *Cuadro 2*.

*Cuadro 2. ¿Cómo interpretamos? Los contenidos de la Educación Artística para la comprensión. Adaptado de Parsons, 1996.*



En la actualidad, el campo del arte se caracteriza por la disolución de sus límites (tanto en los medios, como en los conceptos), lo que lleva a que las manifestaciones y los objetos artísticos se muestren para ser comprendidos (en su significados), más que para ser vistos (como estímulos visuales). Esta preocupación por el significado en el arte coincide con un interés similar en otros campos como la antropología o la psicología (Kvale, 1992; Smith, Harré y Langenhove, 1995) y un movimiento generalizado a favor de la consideración de la cultura, no como variable independiente, sino como marco explicativo de representaciones y comportamientos (Hernández, 1996a).

Esta situación, este replanteamiento de intereses está llevando a que la interpretación se reclame como el contenido central de las propuestas de Educación Artística (Parsons, 1992). Una interpretación que no es sólo verbal o visual, sino que las aúna y vincula en un proceso interaccional. Pero que va más allá de los objetos, pues interpretar supone relacionar la biografía de cada uno con los artefactos visuales, con los

objetos artísticos o los artefactos culturales con los que se pone en relación. Lo que se persigue es enseñar a establecer conexiones entre las producciones culturales y la comprensión que cada uno, y el grupo, elabora.

El mediador de este proceso, señala Parsons, es el lenguaje ( en la tradición de Gadamer; Habermas y Taylor) y su finalidad es establecer marcos de comprensión ( entendida como la capacidad de generar e interpretar significados) sobre y desde los medios visuales y verbales (imágenes y palabras), que interactúan produciendo contextos de interpretación y redes de múltiples significados (Efland, 1995).

El objetivo de este enfoque vinculado a la Educación Artística es favorecer la comprensión de la cultura visual mediante el aprendizaje de estrategias de interpretación frente a los objetos que conforman la Cultura Visual.

Este enfoque hace que los docentes (y quienes investigan la comprensión) estén atentos a cómo los alumnos ( las instituciones de arte, los medios de comunicación, los propios docentes) llevan a cabo «comprensiones» sobre determinadas obras y manifestaciones con significados artísticos. Estas comprensiones podrían girar en torno a temas como las diferentes nociones de «estilo», las propias producciones, los criterios para valorar los objetos, el contexto y sentido de las diferentes tradiciones del arte en relación con la cultura visual. Se podría estudiar también la habilidad de comprensión de aspectos de la historia del arte y de la estética, o tratar de acercarse a la comprensión de los objetos de otras culturas. Otro tema a explorar sería la relación entre los fenómenos y significados visuales y la propia identidad, dado que la identidad individual y grupal es uno de los significados que circulan en y desde las manifestaciones de la cultura visual.

Emprender este camino en la Educación Artística no responde a una moda, sino que conecta con un fenómeno más general que tiene que ver con el papel de la escolarización en la sociedad de la información y la comunicación, y con la necesidad de ofrecer alternativas al alumnado para que aprenda a orientarse y a encontrar referencias y puntos de anclaje que le permitan valorar, seleccionar e interpretar el alud de información que recibe cada día. Sobre todo si tenemos en cuenta que sólo la información que aparece en la edición dominical de uno de los diarios que se editan en España es más que toda la que podía acceder a lo largo de su vida una persona del siglo XVII. Vamos a tratar de fundamentar esta propuesta.

### **Una Educación Artística para comprensión de la Cultura Visual**

A este enfoque lo denominamos Educación Artística para la Comprensión y tiene como finalidad evidenciar el recorrido por las miradas en torno a las representacio-

nes visuales de las diferentes culturas para confrontar críticamente a los estudiantes con ellas (Hernández, 1994a).

Se trata de exponer a los estudiantes no sólo al conocimiento formal, conceptual y práctico en relación con las Artes, sino también a su consideración como parte de la cultura visual de diferentes pueblos y sociedades. Este enfoque comprensivo trata de favorecer en los estudiantes una actitud reconstructiva, es decir, de autoconsciencia de su propia experiencia en relación con las obras, los artefactos, los temas o los problemas que trabajan en clase (y fuera de ella). Para ello el desarrollo de estrategias para la comprensión resulta fundamental.

El núcleo de este enfoque de la Educación Artística son las diferentes manifestaciones de la cultura visual, no sólo de las objetos considerados canónicos, sino de los que se producen en el presente y las que forman parte del pasado; los que se vinculan a la propia cultura y con las de otros pueblos; los que están en los museos y los que aparecen en las vallas publicitarias y los anuncios; en los video-clips o en las pantallas de Internet; los que realizan los docentes y los propios alumnos. Explorar lo que implica la presencia de un canon sería un estadio del proceso de comprensión. En esta fase un alumno de séptimo de EGB se preguntaba, *¿por qué siempre aparecen las mismas obras en los libros de texto? ¿quién decide que sean éstas y no otras? ¿por qué no hay obras de mujeres?*

Estas preguntas reflejan que frente al universo visual se trata de favorecer el desarrollo de estrategias para la comprensión de los procesos y significados de la cultura visual vinculándolos a la reflexión crítica sobre las diferentes tradiciones históricas, filosóficas y culturales que han servido de guías para construir «representaciones» mediadoras de significados en diferentes momentos y lugares de ese construcción cultural que denominamos Historia. Se trata de ir más allá de «el arte» y «la imagen», nociones ambas que se vinculan a la tradición de la Modernidad (Debray, 1994) y dirigirse hacia el conocimiento y la interpretación de la Cultura Visual.

Poner el énfasis en la comprensión de la cultura visual significa reconocer que vivimos inundados de una extraordinaria variedad de imágenes (e imaginarios) visuales. Como señala Jay (1996) en su respuesta a un cuestionario sobre la Cultura Visual promovido por la revista *October*, acercarse a los objetos visuales significa colocar en un segundo término la creencia de que el valor estético depende de una respuesta universal, y que esta respuesta está representada por los miembros más «cualificados» de la comunidad. Prestar atención a la comprensión de la cultura visual supone acercarse a todas las imágenes y estudiar la capacidad de todas las culturas para producirlas en el pasado y en el presente con la finalidad de conocer sus significados.



## El arte como construcción y representación social

Llegados a este punto, aunque consideremos a lo que tradicionalmente se denomina Arte como un componente de la cultura visual, es necesario adoptar una definición. Para ello tomamos la planteada por Zolberg (1990) desde la Sociología, y para quién el arte es el fenómeno que se configura por lo que hacen los artistas, deciden los críticos y responsables de museos, o como mera colección de objetos bellos. El arte se presenta como:

una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público.

Esto supone considerarlo como un fenómeno complejo y tener en cuenta aspectos como la heterogeneidad, el proceso de descubrimiento, la historia de la mirada,... El arte habría que tomarlo desde su propio contenido, para ubicarlo en su contexto histórico y social e informarlo desde la teoría, más que tenerlo sujeto a una metaelaboración y a un análisis formal, semiótico, literario, psicológico,... El arte, como parte de la cultura visual, actúa, sobre todo como *un mediador cultural*

Entendemos por función mediadora una derivación de la idea del Vygotsky de mediación que conlleva que «el signo es poseedor de significado». Esto supone que el Arte contribuye a que los seres humanos construyan su relación-representación con los objetos materiales de cada cultura. En este sentido la cultura visual han contribuido a que los individuos «fijen» las representaciones sobre sí mismo y el mundo y sus modos de pensarse. La importancia primordial del la cultura visual es mediar en el proceso de cómo miramos y cómo nos miramos y contribuir a la producción de mundos, es decir, a que los seres humanos «sepan» mucho más de lo que han experimentado personalmente, y a que su experiencia de los objetos y los fenómenos que constituyen la realidad sea a través de esos objetos mediacionales que denominamos como artísticos.

La cultura visual así entendida cumple con la función de manufacturar las experiencias de los seres humanos, mediante la producción de significados visuales, sonoros, estéticos que contribuyen a la construcción de la conciencia individual y social, mediante la incorporación de los indicios visuales con valor simbólico producidos por grupos diferentes (los artistas sería uno de ellos) en el proceso del intercambio social.

La idea básica de la cultural visual es que no existe un entorno sociocultural que tenga identidad independiente de cómo los seres humanos se valen de los significa-

dos y los medios tecnológicos y comunicacionales mediante los cuales cada uno construye su subjetividad y su vida mental. En un proceso en espiral, esta construcción de la identidad se encuentra afectada por las maneras en que los individuos se valen de los significados y recursos de algunos entornos socioculturales. Dada la importancia de la noción de significado para la constitución del contenido de la educación para la comprensión de la cultura visual vamos a esbozar una aproximación.

### **La cultura visual como universo de significados**

Los signos y los símbolos son el vehículo del significado, y juegan un papel en la vida de la sociedad, en una parte de esta sociedad, que es la que de hecho les «da vida». El significado es utilizado, o emerge, a partir de su uso. Esto no supone, como señala Geertz (1983), un inductivismo, pues no se necesita hacer un catálogo para afrontar los signos en abstracto, sino a través de su investigación en su entorno natural, para conocer el mundo en el cual los seres humanos miran, nombran, escuchan y hacen.

De lo que se trata no es tanto de buscar las raíces de la forma sino, en opinión de Geertz, de contribuir a «la historia social de la imaginación». Lo que supone la construcción y deconstrucción de los sistemas simbólicos, que tanto los individuos como los grupos intentan dotar del mismo sentido a la profusión de «cosas» y eventos que acontecen en torno a ellos.

El estudio del arte, señala Geertz, se ha de plantear no tanto como plantea la semiótica, como signos de los que se ha de identificar sus significados comunicativos, o códigos que se han de descifrar, a modo de una nueva criptografía. Se trataría de considerar al arte como modos de pensamiento, un idioma que ha de ser interpretado, una ciencia, un diagnóstico, que ha de tratar de encontrar los significados de las cosas a partir de la vida que los rodea.

No se trata de acercarse a las producciones artísticas de las diferentes culturas y épocas, buscando el sentido de la belleza que conlleva el idealismo estético del siglo XVIII, sino de conocer «de qué van» esas obras de arte, y conocer la cultura de la que proceden. Ciertas actividades, en todos los lugares y épocas, demuestran que las ideas son visibles, audibles y táctiles y que pueden reflejar las emociones. La variedad de las expresiones artísticas está en relación con la variedad de concepciones que los individuos tienen sobre lo que son (el significado de) las cosas.

Para Geertz una obra con valor estético y/o artístico, especialmente si es de otro tiempo o pertenece a una cultura diferente a la del observador, habría que considerarla como un registro de una actividad visual que uno ha de aprender a leer, de la misma forma que uno ha de aprender a leer un texto de una cultura diferente.

Las obras artísticas son, por tanto, objetos que llevan a reflexionar sobre las formas de pensamiento de la cultura en la que se producen. Por esta razón «mirar» una manifestación artística de otro tiempo u otracultura, supone una penetración más profunda de la que aparece en lo meramente visual: es una mirada en la vida de la sociedad, y en la vida de la sociedad dentro de ella (de la pintura, del objeto artístico). Esta perspectiva de mirar «los hechos artísticos», es una mirada cultural. Lo que llamamos cultura sería la construcción y participación de los individuos en un sistema general de formas simbólicas, y lo que denominamos arte sería una parte de esa cultura. Esto implica asumir que:

- El arte y la cultura visual actúan como mediadores de significados.
- El significado puede ser interpretado y construido.
- Los artefactos visuales pueden informar a quienes los ven sobre ellos mismos, y lo que temas relevantes en el mundo.
- Los objetos artísticos se producen en un contexto de relación entre quien lo realiza y «el mundo».

Desde la Educación para la Comprensión de la Cultura Visual no se trata de estudiar los procesos individuales relacionados con la comprensión de estos significados, sino la dinámica social del lenguaje que clarifica y estabiliza la multiplicidad de significaciones a través de las cuales el mundo se aprehende y representa.

Esta elaboración de la realidad no es meramente individual. Las inserciones del individuo en diversas categorías sociales y culturales, y su adscripción a distintos grupos constituyen fuentes de determinación que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social, generan visiones «compartidas» de dicha realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos. Este es el primer paso para situar la concepción de la Cultura Visual. El siguiente tiene que ver con la comprensión.

### **La perspectiva de investigación sobre la comprensión**

A diferencia de lo que sucedía con la psicología de orientación conductista, la psicología cognitiva de carácter constructivista trata de comprender las funciones mentales de orden superior en términos de proceso y de construcción simbólica (Bruner, 1990; Prawat, 1991) . Estas funciones desempeñan un rol estratégico en cómo la mente se relaciona con la información y en cómo, mediante procesos de interacción social, va transformándola en conocimiento personal (Koroscik, 1992;

Efland, 1993). La influencia de Vigostky es fundamental en esta concepción, en la medida en que ha destacado la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo de las actividades mentales complejas, y el papel que los marcos de internalización, transferencia y la zona de desarrollo próximo juegan en el proceso de construcción del conocimiento.

Desde este enfoque el objetivo de todo aprendizaje es establecer un proceso de inferencias y transferencias entre los conocimientos que se poseen y los nuevos problemas-situaciones que se le proponen. Prawat (1989) plantea que la capacidad de transferencia (que se vincula con la comprensión) responde a dos factores: la organización mental del conocimiento que posee el sujeto y el nivel de autoconsciencia que tiene sobre su propio conocimiento. El *conocimiento base* que posee, *las estrategias* que utiliza para aprender y su *disposición* para el aprendizaje son los tres factores claves en torno a los que se organiza la problemática de la comprensión.

En síntesis la conceptualización de la comprensión se plantea en los siguientes términos:

- Como una actividad cognoscitiva de traducción-relación- entre «un original» y un conocimiento personal.
- Supone (en los saberes en torno a la cultura visual) el recorrido entre «el pasado» y el «presente», entre los significados que diferentes culturas otorgan a las manifestaciones con valor estético o simbólico.
- Implica «niveles» de comprensión.
- «Se relaciona con la capacidad de investigar un tema mediante estrategias como explicar, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar, establecer analogías, y representar en tema mediante una forma nueva ( Perkins & Blythe, 1994)»
- La comprensión consiste en poder llevar a cabo una variedad de «actuaciones de comprensión» que muestran una comprensión del tema, y, al mismo tiempo, un avance sobre el mismo.
- Favorece la interpretación de la realidad y el antidogmatismo.

Tal y como señala Boix-Mansilla (1996) uno de los objetivos de la educación para la comprensión es que los estudiantes sean capaces de transferir lo que aprenden a otras situaciones y problemas, además de ayudarles a desarrollar su propia identidad, en la medida en que cuestionan su visión etnocéntrica y egocéntrica, al introducirse en las

experiencias de personas distantes (y diferentes) en el tiempo y en el espacio . Cuando uno se acerca a las experiencias de otras personas, o a otros puntos de vista, las propias experiencias adquieren una mayor perspectiva y enriquecen la comprensión.

Estudiar temas relacionados con el cambio, el papel de los individuos y de los grupos sociales en este cambio, o el conocimiento sobre las estructuras que afectan a la vida humana y al comportamiento social constituyen un punto central de la visión de las materias escolares orientadas hacia la comprensión. Por ejemplo, en la historia de la cultura visual, los estudiantes pueden comenzar a entender, que la función de los historiadores es ayudar a orientar, mantener o transformar la sociedad en la que viven. Comprender los diferentes usos de la historia es esencial para comprender por qué nuestras sociedades estudian el pasado y que puede pasar si no lo hicieran.

Los estudios sobre la comprensión de los hechos artísticos tratan de indagar el significado de las respuestas de los individuos a preguntas del tipo: ¿cómo se producen las obras de arte? ¿dónde está el mérito (su dificultad) de una obra? (el tema o el tamaño)? ¿por qué los artistas hacen obras de arte? ¿qué similitudes y diferencias hay entre lo que ellos hacen y lo que ven en los museos? ¿qué diferencia hay entre la valoración de un experto y la de un novicio? La conclusión a la que se ha llegado por diferentes caminos, es que el nivel de comprensión de un individuo de las artes es el lento resultado de su interacción con el dominio artístico y el desarrollo cognitivo y social (Gardner, 1990; Sullivan, 1993).

### **La comprensión en la Educación Artística**

A diferencia de las tendencias centradas en la enseñanza de una habilidad reproductiva o interpretativa ( el dibujo, arte infantil), el desarrollo de una actitud liberadora (expresión plástica) y el reconocimiento de códigos analíticos en la imagen (Educación Visual y Plástica), el núcleo de la Educación para la Comprensión ha de ser (sobre todo) la comprensión, interpretación y valoración las producciones artísticas y las manifestaciones simbólicas con contenido estético de las diferentes épocas y culturas.

Una Educación Artística para la Comprensión así planteada requiere un campo de conocimientos interdisciplinarios que permita el acercamiento a las diferentes culturas de otras épocas y lugares (lo que implica un conocimiento histórico), para favorecer el aprendizaje de estrategias de interpretación (lo que reclama un conocimiento estético y crítico) y la realización de producciones con diferentes medios y recursos en los que ese conocimiento se proyecte en nuevas producciones simbólicas (lo que constituye la esfera del conocimiento práctico del Arte). La relación de estos saberes

trata de favorecer el desarrollo de un conocimiento crítico y relacional sobre y desde las producciones artísticas que las vincule a su contexto y al presente de los estudiantes y de las diferentes receptores del arte (Freedman, 1992). En síntesis, desde un enfoque para la comprensión, los estudiantes pueden:

- Adquirir un conocimiento de sí mismos y del mundo.
- Contribuir a estructurar el conocimiento a través de experiencias en otras materias escolares.
- Favorecer las actitudes de interpretación, relación, crítica y transferencia.
- Estar en proceso de constante aprendizaje.

Uno de los principales problemas para llevar a cabo este enfoque de la Educación Artística es, como señala Hargreaves (1991), que la mayor parte de los educadores desconocen la investigación que puede fundamentar su práctica, además de su apego a creencias y prejuicios sociales sobre la EA. Para tratar de salvar esta barrera, resulta fundamental llevar a cabo programas de investigación que detecten, ordenen y expliquen los procesos y las estrategias que los individuos utilizan para la comprensión de las obras de arte. Esto no supone dejar «el hacer» característico de una fase del conocimiento artístico, sino integrarlo como estrategia de comprensión.

### **A modo de síntesis**

El enfoque para la comprensión supone adquirir las destrezas que permiten ir más allá del mundo tal y como estamos acostumbrados a percibirlo a través de códigos lingüísticos, signos culturales, y el poder establecido. Esta habilidad constituye un paso no sólo en el aprendizaje para enseñar, sino también en el aprendizaje para pensar, constituyendo una teoría subyacente de «hacer» el mundo, en la medida en la que rehacemos y renombramos nuestro mundo, damos «sentido» al mundo.

En esta actividad el papel de la interpretación es la parte central de un currículum basado en la comprensión. Porque estamos interesados en diferentes interpretaciones, estamos interesados en sus orígenes, y en la búsqueda de las fuerzas e intereses que han creado las interpretaciones. Lo que nos lleva, como señala Kincheloe (1993) a una gran conversación cultural (la idea eje de un currículum para la comprensión) en la que «hacemos» el conocimiento a través de nuestras acciones y comentarios. Este currículum nos deja no con verdades estables sino con la tentativa de encontrar referentes colectivos y con una cierta incerteza en el proceso que lleve a seguir aprendiendo.

El conocimiento aparece así, para cada individuo, como un proceso dialéctico que tiene lugar en contextos sociales, culturales e históricos específicos. Por eso, a diferencia de lo que plantean muchos psicólogos constructivistas, no es que la mente se adapte al mundo, sino que éste (en cuanto cultura) contribuye a dotar de sentido a la propia noción de mente y a cómo la representamos. La cultura construye el significado de la mente. Desde estos supuestos, conocer no es algo que tenga que ver sólo con el recorrido hacia el pensamiento abstracto. Conocer también puede ser el proceso de examinar la realidad de una manera cuestionadora y de construir «visiones» y «versiones» no sólo ante la realidad presente, sino ante otros problemas y realidades.

Un profesor que tenga presente esta perspectiva concibe el conocimiento como producido culturalmente y reconoce la necesidad de construir sus propios criterios para evaluar la calidad de ese conocimiento. Este proceso de dotación de sentido supone que el profesor puede explicar e introducir a los estudiantes al mundo social y físico y ayudarles a construir por ellos mismos una infraestructura epistemológica para interpretar los fenómenos con los que entran en relación. Esta sería, en última instancia, la finalidad de una Educación Artística para la comprensión de la cultura visual.

## Referencias

- Alvarez, D. (1996). Educación Artística en la segunda mitad del siglo xx: un fundamento para el inicio de un nuevo milenio. En F. Hernández y M. Planella (comps.) (1996) *II Jornades sobre Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts, 219-235.
- Arheim, R. (1963). *Art and Visual Perception*. Berkeley: University of California Press (Versión en castellano en Alianza Forma).
- Arheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press (Versión en castellano en Paidós).
- Baxandall, M. (1972). *Painting and Experience in Fifteenth Century Italy*. London. (Versión en castellano de la editorial Visor).
- Barkan, M. (1962). Transition in art education: Changing conceptions of curriculum and theory. *Art Education*, 15, 7, 12-18.
- Barragan, J.M. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 36-63.
- Boix-Mansilla, V. (1996). De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad. *Revista Kikiriki*, 42.

- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA.: Harvard University Press. (Traducción en castellano en la editorial Uteha de Méjico).
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Psicología (1990).
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen*. Historia de la mirada en Occidente. Barcelona: Paidós (1992).
- Efland, A. (1990). Art Education from World War II to the Present. En *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers Colleges Press (234-263). (Traducción en castellano en la revista *Luego*,... 24-25, 17-64).
- Efland, A. (1993). Teaching and Learning Arts. *Arts Education Policy Review*, 94 (5), 26-29.
- Efland, A. (1995). The spiral and the lattice: changes in cognitive learning theory with implications for art education. *Studies in Art Education*, 36, 3, 134-153. (Versión en castellano en la revista *Kikiriki*, 42, 1996).
- Eisner, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. New York.: Macmillan. (Versión en castellano de 1995 en la editorial Paidós).
- Freedman, K. (1987). Art Education as Social Production: Culture, Society, and Politics in the Formation of Curriculum. En T. S. Popkewitz. *The formation of School Subjects*. New York: Falmer Press.
- Freedman, K. (1992) La enseñanza del tiempo y el espacio: Comprensión de la historia del arte y de la herencia artística. *Revista de Educación*, 298, 81-88.
- Freedman, K. & Hernández, F. (Eds.) (1996). *The acquisition of Culture: Art Education in International contexts*. Buffalo, NY: SUNY press (en prensa).
- Gardner, H. (1973). *The Arts and Human Development*. New York: Basic Books (1994).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. (Traducción castellana en el Fondo de Cultura).
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles. Paul Getty Trust. (Traducción castellana en Paidós).
- Geertz, C. (1983). Art as a Cultural System. En *Local Knowledge*. New York: Basic Books, pp. 108-9. (Traducción castellana en la Editorial Paidós).
- Goodman, N. (1968). *Languages of art. An approach to a theory of symbols*. Indianápolis: The Bobbs Merrill (Traducción castellana en Seix Barral).
- Greenberg, C. (1965). *Art and Culture*. Boston: (Traducción castellana en Gustavo Gili).
- Getty Center for education in arts (1984). *Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools*. Los Angeles. CA.: Author.
- Hargreaves, D.J. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (1994). La Historia de la Educación Artística: Recuperar la memoria para comprender el presente. En F. Hernández y L. Trafi (comps). *I Jornades sobre Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts. pp.1-16.



- Hernández, F. (1994a). Para repensar la Educación de las Artes Visuales. *Papers*, mayo, 43-58.
- Hernández, F. (1994b). Nombres (de la Educación Artística). *Boletín de Educación de las Artes Visuales*, 1, 4.
- Hernández, F. (1996). La importancia de la historia de las materias curriculares: el ejemplo de la Educación Artística. En F. Hernández y M. Planella (comps.) (1996). *II Jornades sobre Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts. (145-166).
- Hernández, F. (1996a). Para una psicología cultural del arte. En F. Hernández, J.M. Barragán y A. López. *Encuentros del Arte con la Antropología, la Psicología y la Pedagogía*. Manresa: Angle Editorial.
- Jay, M. (1996). Visual Cultural Questionnaire. *October*, 77, 42-44.
- Kincheloe, J. (1993). *Toward a Critical Politics of Teacher Education*. Westport: Bergin & Garvey.
- Koroscik, J. S. (1992). Research on Understanding Work of Art: Some Considerations for Structuring Art Viewing Experiences for Students. *The Finnish Journal of Education: Kasvatus*, 23 (5), 469-477.
- Kvale, S. (1992). *Psychology and Postmodernism*. London: Sage.
- Lazzoti, L. (1994). *El lenguaje visual*. Madrid: Mare Nostrum (1983).
- Neisser, U. (1981). *Procesos cognitivos y realidad*. Madrid: Marova (1976).
- Parsons, M.J. (1992). Cognition as interpretation in art education. *91st Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: National Society for the Study of Education. University of Chicago Press.
- Parsons, M.J. (1996). *Interpretación e Investigación en Educación Artística* Seminario de doctorado. Programa: Investigación en Educación de las Artes Visuales: de la representación a la comprensión. Universidad de Barcelona.
- Perkins, D. & Blythe, T. (1994). Putting Understanding Up Front. *Educational Leadership*, February, 4- 7.
- Prawat, R.S. (1989). Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 59 (1), 1-41.
- Smith, R. (ed.) (1989). *Discipline-based Art Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Smith, J., Harre, R. & Van Langenhove, L. (1995). *Rethinking Psychology*. London: Sage.
- Sullivan, G. (1993). Art-Based Art Education: Learning that is Meaningful, Authentic, Critical, and Pluralist. *Studies in Art Education*, 35, (1), 5-21.
- Zolberg, V. (1990). *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge: Cambridge University Press.