

# Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de educación artística en la educación secundaria

Manuel Sánchez Méndez, Manuel Hernández Belver y María Acaso López-Bosch  
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Facultad de Bellas Artes.  
Universidad Complutense de Madrid

## Resumen:

Este artículo hace un balance entre las propuestas metodológicas tradicionales y las teorías posmodernas actuales en educación artística en la enseñanza secundaria, apostando por una integración de los elementos positivos de unas y otras en el modelo que presenta, que es extensible a todas las etapas curriculares.

## Abstract:

This article assesses the traditional methodological postulates and the current postmodern theories of the teaching of art for secondary education, and presents a model which integrates the positive elements of both previous approaches, and is applicable to all curricular stages.

## Palabras clave:

Educación artística, educación secundaria, didáctica.

## Keywords:

Art education, secondary education, didactics.

## Índice

1. Introducción y un poco de historia.
2. Los siete problemas de la educación artística con respecto a la educación secundaria en España
3. Propuestas.

Problemas relacionados con la organización interna del área.

- Frente al aislamiento de los grupos profesionales, proponemos la reanimación de la SEEA y creación de un portal web.
- Frente a la importación de investigaciones y modelos ajenos, proponemos el fortalecimiento de las investigaciones de carácter nacional y difusión de los resultados.

- Frente a la bipolarización entre las propuestas metodológicas que dominan el panorama internacional, proponemos desarrollar una solución integradora (Educación Artística Integral).

Problemas derivados de la organización de los estudios de formación inicial del profesorado por parte del ministerio.

- Frente a la ineficacia del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), consideramos urgente la organización del TED (Título de Especialización Didáctica).
- Frente a la ineficacia del actual sistema de habilitación de profesores titulares e interinos de la ESO, proponemos la renovación de las pruebas de habilitación.

Problemas derivados del ejercicio de la praxis de la educación artística por parte de los profesores de secundaria.

- Frente al desprestigio de la figura del profesor de secundaria, creemos importante avivar la figura del intelectual transformativo.
- Frente a la pérdida de los contenidos propios del área, consideramos fundamental incorporar contenidos relacionados en especial con el arte contemporáneo.

4. Conclusiones.

5. Bibliografía.

## **Introducción y un poco de historia**

El título de este seminario organizado por la Universitat de València, “Radiografía de la Educación Artística”, remite mentalmente, por una parte, a ideas de análisis exhaustivo sobre el estado de la materia en cuestión, y por otro se puede asociar a alguna dolencia que requiera un estudio-diagnóstico, pormenorizado, antes de proceder a un posible tratamiento. Creemos que ambas cuestiones pueden tener cabida en este debate.

Un análisis exhaustivo de cualquier materia, también de la nuestra, es largo y escapa a ámbitos como este. Pero sí podemos hacer aproximaciones parciales a algunos de los problemas que aquejan a nuestra área, así como analizar diversas propuestas estableciendo un debate de cara a los nuevos retos que se plantean.

Uno de los temas que se pueden suscitar en este contexto, y que nos gustaría plantear aquí, es el de la formación en el ámbito superior, al hilo de la nueva reforma educativa. Deberíamos examinar las posibilidades que puede aportar al área el poder disponer de

nuevos recursos para mejorarla. Y eso nos obliga a plantearnos algunas preguntas, ni nuevas ni fáciles de responder.

¿Cuál es el objetivo principal de la educación artística en la formación de profesionales de la educación secundaria en España: formar expertos hábiles en alguna destreza, formar artistas integrales o contribuir al desarrollo personal del individuo a través de un currículum que incluya conocimientos artísticos? ¿Qué clase de ciudadanos-personas queremos/prendemos formar/educar? De las respuestas a estas preguntas y otras como ellas podríamos extraer algunas de las claves que condicionarán el futuro desarrollo de nuestra área.

Para empezar, dos anécdotas, distantes en tiempo y lugar, que ilustran bien algunos de los condicionantes que sigue teniendo nuestra disciplina. La primera, en una Facultad de Bellas Artes, hace años. Un alumno se dirige al profesor a principio de curso y le pide la bibliografía de la asignatura. Éste le responde: ¿bibliografía? Mira al modelo: ahí tienes la bibliografía.

La segunda, en un Instituto de Secundaria donde se imparte el Bachillerato Artístico. Una madre, a principio de curso, pregunta por el material y los libros para su hija. Respuesta: ¿libros? Por favor, esto es un centro de Arte.

Son anécdotas representativas de una de las dos tendencias mayoritarias en la historia de la educación artística, aquella que considera a los artistas seres puros, que hay que proteger de la contaminación ambiental, lo que incluye los libros y otras formas de cultura. Para ellos el artista es un creador, con un mundo propio, personal e intransferible, que no necesita nada más para seguir dando vida a ese mundo artístico. La podríamos denominar la tendencia *naïf*, o *ágrafa*, o *primitiva*, y ha estado bien representada a lo largo de la historia por muchos artistas que, por convicción o necesidad, creían que no debían salirse de ese mundo acotado, lo que incluía, en la mayoría de los casos, la creencia en la imposibilidad de la transmisión de esos conocimientos, es decir, la negación de la educación artística como posibilidad, al partir de la base de que el artista “nace”, y eso no se puede aprender, ni, por tanto, enseñar.

Frente a esta tendencia, estaría la que se podría llamar tendencia *ilustrada*, en la cual los artistas son conscientes de la complejidad del mundo en el que viven, de las interacciones entre las distintas respuestas culturales de esa sociedad, y manifiestan interés por no quedarse al margen, integrándose en sus mecanismos y participando en ellos, conscientes de que así no sólo son ellos los que pasan a formar parte de ese estatus social, sino aquello que representan y por lo que participan, que es su actividad artística. También esta tendencia ha estado muy representada en toda la trayectoria histórica de la educación artística, y ha sido la que ha contribuido a normalizar su situación, restándole ese halo de marginalidad o malditismo bohemio tan admirado por algunos, y que forma parte de esa leyenda del artista tan conocida y aún cultivada.

Ante todo esto, ¿Cuáles pueden ser las propuestas actuales? No es que haya que renunciar a una cierta mentalidad romántica que suele acompañar a casi todas las actividades creativas, ni tampoco abogar por un academicismo que también ha demostrado no pocas carencias;

pero igual que no podemos pensar ahora en relanzar el modelo académico, tampoco se puede abogar por una vuelta a los orígenes, al artista incontaminado que crea feliz en su estudio sin necesidad de nada más. Y tampoco podemos abandonar una trayectoria de siglos para embarcarnos en propuestas aparentemente novedosas pero que olvidan algo fundamental, que es el arte y su enseñanza. Recordando a Bruner, ya no podemos entender la formación del profesorado como un mero vehículo transmisor de las habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países, sino que **la tarea debe centrarse en crear un mundo que dé significados a nuestras vidas, nuestros actos y nuestras relaciones**. Vivimos juntos en una cultura, y esta cultura es la que da sentido a todas sus manifestaciones, incluido el arte. El objetivo de los ilustrados del siglo XVIII fue crear ciudadanos más libres a través de la educación, con el fin de conseguir mayor prosperidad para los países. La consecución de este objetivo se lograría, según ellos, dotando a esos ciudadanos de conocimientos suficientes para poder desempeñar mejor sus trabajos. Pero esto, con ser importante, no es suficiente en un mundo tan complejo como el actual. Y en el campo artístico se ha reflejado como en otras facetas de la educación. Para esta labor hemos de reconsiderar la figura del profesor de secundaria y dejar de considerarlo como *un domador de fieras*, un mero cuidador de alumnos, para entenderlo como lo que Giroux (1988) considera *un intelectual transformativo*, es decir, un agente que no interviene tan sólo en determinado tipo de educación, sino en la vida de los individuos.

Hemos querido hacer este análisis desde la práctica diaria, sopesando lo que se puede hacer en la realidad ya que a todos nos gustaría que hubiese más horas de docencia (en la actualidad sólo se cuenta con dos horas de Educación Plástica y Visual para primer, segundo y tercer curso y tres horas para el cuarto curso, convirtiéndose aquí la asignatura en secundaria).

Lo que nos hemos planteado es llanamente **¿qué es lo que está pasando con la enseñanza del arte dentro de la franja educativa de la educación secundaria en España?**. Debido a que desde la Licenciatura de Bellas Artes formamos a estos futuros docentes (desde una posición absolutamente precaria, con tres asignaturas especializadas en todo el plan de estudios, pero esto es de nuevo volver a la utopía), consideramos que el actual estancamiento se debe a **siete problemas básicos**.

### **Los siete problemas de la educación artística con respecto a la educación secundaria en España.**

Los principales problemas que hemos detectado son los siguientes:

#### **Problemas derivados de la organización interna del área.**

1. Aislamiento entre los grupos de profesionales dedicados al ejercicio de la educación artística en nuestro país.

2. Falta de investigaciones propias e importación de resultados de investigaciones ajenas. Esto revierte en la creación de contenidos, que no se ajustan al ámbito de la educación española.

3. Repetición de la bipolarización existente entre las dos corrientes metodológicas que dominan el panorama internacional de la educación artística, es decir, *posmodernismo* versus *ilustración*.

### **Problemas derivados de la organización de los estudios de formación inicial del profesorado por parte del ministerio.**

4. Ineficacia del actual sistema de CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica).

5. Ineficacia del actual sistema de habilitación de profesores tanto interinos como titulares, mediante la realización de un examen donde se prima por encima de todo el dominio del dibujo técnico.

### **Problemas derivados del ejercicio de la praxis de la educación artística por parte de los profesores de secundaria.**

6. Desprestigio de la figura del profesional del profesor de secundaria en general y del de educación plástica y visual en particular.

7. Pérdida de los contenidos propios del área, en especial de los relacionados con el arte contemporáneo.

## **Propuestas**

Ante estos problemas sugerimos las siguientes propuestas:

### **Problemas derivados de la organización interna del área.**

**1.** Frente al aislamiento entre los grupos de profesionales dedicados al ejercicio de la educación artística en nuestro país, proponemos el fortalecimiento de las relaciones entre los diferentes grupos de profesores del área (profesorado de universidades, profesorado de enseñanza secundaria, profesorado de enseñanza primaria, profesores de la educación no formal) mediante la reanimación de la **SEEA (Sociedad Española para la Educación por el Arte)** preferiblemente mediante la creación de un portal WEB.

Consideramos fundamental el trabajo conjunto y unidireccional entre los que crean la teoría y los que la ejecutan en la praxis (tal como recomiendan los seguidores de la Teoría Crítica: Cary, Giroux etc) y para ello creemos que Internet es la herramienta adecuada. Tal como vienen haciendo los principales grupos de investigación como la NAEA ([www.naea-reston.org](http://www.naea-reston.org)), el Proyecto Zero ([www.pzero.harvard.edu](http://www.pzero.harvard.edu)) o la fundación Getty

([www.artsednet.edu](http://www.artsednet.edu)) es imprescindible la creación de un *site* donde se traten los problemas específicos de la educación artística en España y que parte de este *site* esté dedicado en concreto a las cuestiones que atañen a la educación secundaria.

Aunque existen en la actualidad algunos centros de información en Internet (como el Museo Pedagógico de Arte Infantil [www.ucm/info/mupai.es](http://www.ucm/info/mupai.es), creado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes. UCM ) recursos tales como unidades didácticas, bibliografía, o las publicaciones de las investigaciones que se estén llevando a cabo en la actualidad deberían de ser contenidos básicos de este portal, a partir del cual se articule una verdadera red de intercambios entre los diferentes tipos de profesionales que trabajan con la educación artística en nuestro país.

**2.** Frente a la falta de investigaciones propias e importación de resultados de investigaciones ajenas, lo que revierte en la creación de contenidos, que no se ajustan al ámbito de la educación española, proponemos **el fortalecimiento de las investigaciones de carácter nacional y la publicación de sus resultados.**

¿Cuántas investigaciones en torno a la educación artística se están realizando en la actualidad en España por grupos financiados? Sería interesante tener un listado de estos proyectos, evitando solapamientos entre los temas elegidos, así como saber cuál es el gasto real de la inversión por parte de las instituciones, tanto públicas como privadas, en nuestra área.

¿Cuáles son las líneas de investigación alrededor de las cuales se están articulando la redacción de tesis doctorales? De hecho, ¿cuántas tesis doctorales se están escribiendo, sobre qué contenidos, dónde se están llevando a cabo?

Además, ¿Qué ocurre con la publicación de los resultados de estas investigaciones (tanto de los grupos como de las tesis), cuántas editoriales están especializadas en nuestra área de estudio, de cuantas publicaciones periódicas profesionales disponemos y qué sistema de distribución presentan?

Por último, consideramos que las investigaciones en educación artística nos deben ofrecer información acerca de los efectos, tanto específicos de la educación (como por ejemplo el desarrollo de la creatividad), como generales (mejorar el desarrollo cognitivo, la autoestima, potenciación de las habilidades sociales etc.) de los modelos imperantes. Sin embargo, no existen investigaciones suficientes que aporten los datos suficientes como para desechar totalmente algunos modelos, o cambiar unos por otros. En este sentido, insistimos, habría que potenciar las investigaciones en este campo, para estar más seguros de las líneas propuestas.

Todas estas preguntas necesitan una urgente respuesta, puesto que si no siempre dependeremos de los resultados, de las tesis, de las publicaciones que se están haciendo fuera con un predominio extraordinario de las investigaciones anglosajonas, norteamericanas en concreto. Todos sabemos lo que es la EACD y la hemos aplicado en

España, pero ¿con qué eficacia y, sobre todo, es este marco teórico 100% aplicable a la realidad educativa en España?

Mientras que no avivemos el sistema de investigación nacional y, sobre todo, la publicación de dichas investigaciones, seguiremos importando los resultados.

**3.** Frente a la repetición de la bipolarización existente entre las dos corrientes metodológicas que dominan el panorama internacional (*posmodernismo* versus *ilustración*) proponemos la creación de un **modelo mixto**, donde convivan elementos de ambos discursos, en un intento de no polarizar las corrientes existentes y aprovechar los elementos comunes.

Si echamos una ojeada a las últimas publicaciones aparecidas en EE.UU. sobre el tema que nos ocupa, vemos que las corrientes posmodernas y las cercanas a la teoría crítica se encuentran en plena expansión. Tras el agotamiento de la EACD como única propuesta metodológica en la década de los ochenta, y en oposición a una educación artística considerada por muchos como demasiado tradicionalista y anglocéntrica, aparecen los ideales posmodernos en la educación en general (Aronowitz & Giroux 1991) que poco a poco van calando en la enseñanza del arte, sobre todo en la década de los noventa (Fher, 1994; Clark y Efland, 1996; Cary, 1998; Diamond, 1999).

En nuestro país, estas propuestas han llegado recientemente y es desde 1997 aproximadamente cuando han tenido una importancia cada vez mayor. Estos planteamientos posmodernos han traído consigo la contestación de algunos teóricos de la EACD, considerada dentro del paradigma moderno, tanto en EEUU como en los países industrializados así como de Howard Gardner, quien reniega abiertamente de ellos en su obra *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas* (2000).

Estamos, por lo tanto, en un momento clave para la evolución teórica de la educación artística. La crisis de la posmodernidad hace cada vez más urgente la necesidad de elaborar nuevas propuestas que ayuden a preparar las bases de un nuevo paradigma, aprovechando experiencias anteriores y actuales. ¿Qué podemos recuperar de unos y otros planteamientos? A riesgo de pecar de eclécticos (y por consiguiente de posmodernos), hay cuestiones de rigor en la EACD que siguen siendo válidas, así como en la teoría crítica y en la postura de Gardner. Pero, para aclarar mejor este punto consideramos imprescindible un análisis más minucioso del tema.

### **Educación artística y posmodernidad**

Si definimos el posmodernismo como el movimiento que reniega del modernismo, estaremos usando una premisa modernista. El posmodernismo, como veremos, es un movimiento filosófico que empezó a desarrollarse a comienzos de los años 70 como consecuencia del cambio que las sociedades occidentales experimentan en cuanto a la deshomogenización de sí mismas, aunque como término se consolida tras la publicación de *La condición posmoderna* de Jean-François Lyotard en donde se define la posmodernidad como **una experiencia de crisis que provoca la incredulidad ante las metanarrativas**. En cualquier caso:

“Posmoderno no significa antimoderno sino, sencillamente lo que viene después de lo moderno”<sup>1</sup>

El termino **metanarrativa** está en permanente contraposición a lo que Lyotard, denominó como **micronarrativas**: mientras que las primeras representan los intereses y contenidos de los grandes grupos de poder (como los gobiernos, las comunidades religiosas y las multinacionales generalmente occidentales), las micronarrativas representan el discurso de los grupos que no ostentan el poder como las mujeres, las razas diferentes a la blanca, los homosexuales es decir, lo denominado por los que ostentan el poder como la *subcultura*.

Básicamente el principal objetivo del posmodernismo es poner en duda las ideas modernistas implícitas en las metanarrativas, es decir, revisar los conceptos de la Ilustración especialmente la idea de progreso unido al desarrollo científico.

Dentro del campo del arte, el término posmoderno empezó a utilizarse para catalogar cierto tipo de arquitectura, pero pronto se empezó a utilizar para describir todo un fenómeno sociológico basado en el escepticismo sobre el concepto modernista de arte, sobre las jerarquías del conocimiento intelectual y la creencia en la fragmentación y pluralidad del mundo de la imagen. Tal como Charles Jencks señala en el libro que se considera como el inicio del posmodernismo (y que curiosamente parte de un tema plástico como es la arquitectura) la era en la que vivimos está dominada por el pluralismo y la complejidad, dos conceptos seminales dentro del posmodernismo y que definen el arte contemporáneo.

“Aunque el modernismo aún perdure en muchas áreas, vivimos en un tiempo fundamentalmente posmoderno donde la información compartida por culturas diferentes produce el efecto de que ninguna de ellas sea dominante”<sup>2</sup>

Podemos decir entonces que el término posmoderno tiene múltiples significados y es precisamente esta flexibilidad una de las características de la posmodernidad además de que:

- Es un concepto transitorio: el posmodernismo sugiere lo que no es más que imponer lo que es
- Es un concepto trascendental: aunque el término se origina en el campo de la arquitectura, casi todas las áreas de conocimiento se han visto influidas por esta corriente. Esto ha generado una jerga especializada con palabras como metanarrativa, simulacro, sujeto descentrado, deconstrucción y un largo etcétera

---

<sup>1</sup> MARTÍNEZ, J. (1986): *La polémica de la posmodernidad*. Madrid: Ediciones libertarias, (p. 23)

<sup>2</sup> JENKS, C. (1991): *The language of post-modern architecture* (6ª edición). New York: Rizzoli, (p.10)



- Es un concepto transicional: al alejarse del concepto de verdad absoluta las teorías nunca son definitivas

*Cuadro comparativo de características del modernismo y del postmodernismo*

Modernismo	Posmodernismo
Basado en la idea de progreso científico de la Ilustración	Basado en la idea de cuestionar las ideas de la Ilustración y deslegitimizarlas
En cuanto al campo del arte, reniega de todo el arte anterior y considera que para crear arte nuevo hay que destruir el anterior (destrucción creativa)	En cuanto al campo del arte, concibe el arte como un producto cultural cuya finalidad es la crítica social
Orientado a un futuro de progresión lineal	Orientado al presente de progresión no lineal
Pretende el universalismo	Está basado en el concepto de localidad
Su discurso está basado en las metanarrativas	Su discurso está basado en las micronarrativas
Basado en la dicotomía universal	Basado en la pluralidad, la multiculturalidad y el eclecticismo
Basado de la capacidad individual y del concepto de genio	Reniega del concepto de genio y opina que los hechos no los crean individuos aislados sino grupos interrelacionados en determinados contextos. El sujeto está descentralizado
Basado en la idea de verdad absoluta. Su discurso es totalitarista	Al no creer en el concepto de verdad, su discurso es irónico, ambiguo y está desfragmentado
Construir	Deconstruir

En cuanto al campo de la educación, el posmodernismo hace que **los pedagogos empiecen a cuestionarse cómo las estructuras de poder se han utilizado y utilizan los modelos curriculares para conseguir sus intereses**. Cuestiones, muchas de ellas relacionadas con la selección de contenidos tanto orales, textuales como visuales, son revisadas mediante preguntas tales como: ¿por qué no hay obras de mujeres artistas en las clases de arte?; ¿por qué las obras de arte occidentales son consideradas como el paradigma de la belleza?; ¿qué es la belleza? etc. Para reformular todas estas cuestiones aparece la Pedagogía Posmoderna enunciada desde el primer momento por Aronowitz & Giroux (1991):

“La crítica posmoderna sobre educación señala la necesidad de construir un discurso crítico a partir del cual reordenar y constituir las condiciones ideológicas e institucionales para vivir en una democracia radical”<sup>3</sup>.

Los educadores posmodernos critican por lo tanto la división de las disciplinas argumentando que las áreas de conocimiento no son disciplinas estancas, que la verdad absoluta no existe ya que el currículo debe incluir varios tipos de contenidos así como el estudio de gran variedad de productos visuales, no sólo los artísticos.

<sup>3</sup> ARONOWITZ & GIROUX (1991): *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press (p.35)

Sobre todas las cosas, la filosofía posmoderna aplicada a la educación recomienda el uso de la autocrítica y de la revisión de los contenidos porque el ejercicio de la docencia está tan influenciado por las premisas del conocimiento científico y las ideas del positivismo que resulta muy complicado deshacerse de estos hábitos.

### **Educación artística y teoría crítica.**

Tras el análisis de la educación artística posmoderna, vamos a pasar a analizar la teoría crítica (de ahora en adelante denominada bajo el acrónimo TC) y sus implicaciones para con la educación artística. Aunque ambas tendencias tienen muchas cosas en común, veremos seguidamente como no son exactamente lo mismo.

Dentro del campo de la enseñanza, la TC se configura como **una filosofía de la educación cuyo objetivo es fundamentar la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Partiendo siempre de la realidad, la TC describe el vacío insondable que manifiestan los profesores en general (y los de educación artística en particular) en cuanto al desarrollo de planteamientos filosóficos en torno a la práctica educativa.

Es decir, si para ejercer la práctica de la educación artística es necesario plantearse ciertos criterios de carácter filosófico, nosotros, los profesores tendremos que desarrollar teorías sobre las que aplicar la práctica y la TC es una de estas filosofías posibles.

Este vacío está producido, entre otras cosas, por el interés positivista en separar la teoría de la práctica de tal manera que los filósofos filosofean, los teóricos de la educación postulan y los profesores enseñan aunque no sepan muy bien ni cómo ni por qué (Cary, 1998). La dicotomía que separa la teoría de la práctica es una herencia que las humanidades han recogido de las ciencias y esta dicotomía se despliega también en la estructura jerárquica de las instituciones educativas donde por un lado están los directores, coordinadores y supervisores de los programas y, por otro lado están los profesores, las personas que llevan a la práctica dichos programas. Mientras que los primeros habitualmente tienen conocimientos sobre teoría curricular, los segundos no tienen o son muy básicos. Esta jerarquía entre los que dominan los conocimientos teóricos y aquellos que ejercen la práctica nos parece natural sobre todo cuando los primeros utilizan una terminología crítica en sus disertaciones de tal manera que los segundos creen no poder llegar a dominar los conocimientos de los primeros.

Otra de las ideas centrales de la TC es que **los profesores y sus alumnos crean conocimiento**. Este conocimiento creado, imbuido por las características del sistema puede, **o bien perpetuar las tres bases de nuestro sistema social, la verdad, nuestras creencias y las estructuras de poder o por el contrario, cuestionar estas tres cosas**. Cuando los profesores de arte reflexionan sobre lo que están enseñando, estas estructuras quedan al descubierto y por lo tanto la práctica de la educación artística se convierte al mismo tiempo en filosofía de la educación artística.

Reflexionar, pensar o teorizar sobre lo que es verdad, sobre nuestras creencias y las de nuestros alumnos así como cuestionar las estructuras de poder es convertir la práctica educativa en una herramienta poderosa que conduce a la creación de conocimiento siendo

este el objetivo principal de la TC y aunque la idea de reflexionar sobre cómo llevamos a cabo la práctica es bastante novedosa en nuestro campo de estudio, las nuevas tendencias y perspectivas en educación artística resultantes de la influencia del posmodernismo nos conducen en esta dirección.

Por otro lado, la TC dista mucho de ser un conjunto de recetas o de leyes sino que más bien se nos presenta como un **conjunto de recursos para crear nuevas posibilidades dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje**. Estos recursos son flexibles y orgánicos y además de a la enseñanza del arte, conducirán a nuestros alumnos a pensar en conceptos tales como justicia social.

En este apartado de conciencia social y de democratización de la sociedad a través de la educación, podemos ver que la TC es quizás un teoría idealista, en cualquier caso preocupada en cómo transformar la enseñanza en una herramienta poderosa en vez de estar preocupada en crear un cuerpo de conocimientos teóricos excesivamente densos como ha podido ocurrir con otros tipos de teorías. **Es más una filosofía para enseñar que una filosofía sobre cómo se enseña** (Cary, 1998) y por lo tanto es compatible con multitud de modelos formativos así como con multitud de metodologías. Su objetivo es:

“La investigación para la justicia así como el desarrollo de la crítica social con el fin de descubrir elementos implícitos de opresión en la vida cotidiana”<sup>4</sup>

### **Gardner y el regreso a las disciplinas.**

Tras el auge del posmodernismo y de la teoría crítica a finales de los noventa, en el año 2000 Howard Gardner, considerado como uno de los máximos exponentes de la educación artística a nivel mundial junto con Eisner y Efland, escribe un libro, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, donde expone su oposición a las teorías posmodernas.

Ante la mayor parte de los postulados de esta tendencia, Gardner se consolida como una voz crítica lo que expone en el subcapítulo titulado: *Mas allá del modernismo, la ironía del posmodernismo*. En este apartado, define al posmodernismo como *la imposibilidad de avanzar hacia el conocimiento de la verdad*.

Sobre todas las cosas, Gardner critica el concepto de relatividad:

“No podemos adoptar una postura que destaca la relatividad de todo conocimiento y, al mismo tiempo, exigir que se nos escuche y se nos tome en serio”<sup>5</sup>

Ante esta relatividad propone el regreso a las disciplinas, alegando que estas muestran los conocimientos y los hábitos que debe de dominar un individuo en un área organizada desde

---

<sup>4</sup> CARY, R. (1998): *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. NY: Garland (p. 9)

<sup>5</sup> GARDNER, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós p. 64

hace mucho tiempo. El siguiente párrafo representa la esencia de la postura de Gardner ante el posmodernismo:

“Una observación final: en cierto sentido, los posmodernistas bien pueden tener razón, la verdad última puede ser una meta imposible de alcanzar incluso para la ciencia y, sin duda, las concepciones de la belleza y la moralidad seguirán cambiando sin cesar aunque sea poco a poco. Un currículo cimentado en las verdades tradicionales se debería de considerar definitivo: debería de intentar dilucidar las actuales concepciones culturales de lo verdadero, lo bello y lo bueno y, como no, debería de incluir una revisión de las opiniones o posturas contrarias además de reconocer el carácter contingente de todo conocimiento. No tengo reparos en poner de manifiesto mis raíces tradicionalistas y mi firme oposición al posmodernismo puro, cuando afirmo que estas inquietudes eternas siguen siendo fundamentales para el ser humano. Y manifiesto mi lealtad a la Ilustración al reforzar mi convicción de que, con el paso del tiempo, la humanidad ha hecho progresos en estos tres ámbitos que tanto aprecio.”<sup>6</sup>

Este autor, fiel a su espíritu cognitivo, no se limita a criticar al posmodernismo sin más, sino que lo hace desde una serie de puntos concretos. Estos puntos son:

#### 1. La necesidad de las disciplinas.

En primer lugar, y como algo que ya percibimos desde el propio título del libro, Gardner se opone a la crítica posmoderna hacia el concepto de *disciplina*. Para este autor las disciplinas académicas son el resultado del esfuerzo realizado por muchos individuos para dar respuesta a preguntas esenciales, aunque dicha respuesta sea provisional. Estas respuestas se han organizado tradicionalmente dentro de tres ámbitos que ya hemos citado. A pesar de todo, y como es evidente, estas disciplinas no son inmutables, sino que están contextualizadas:

“No creo en una verdad, una belleza o una moralidad singulares o incontrovertibles. Cada época y cada cultura tendrán sus propias listas de objetivos preferentes y provisionales. Deberíamos de empezar explorando los ideales de nuestra comunidad y también deberíamos de conocer los ideales de otras comunidades”.<sup>7</sup>

Gardner defiende que una educación basada en estos tres conceptos es la que se ha desarrollado a lo largo de la historia y en todas las geografías (desde los griegos en Occidente y desde Confucio en Oriente) y que renegar de estas bases, es negar los conceptos básicos de la educación. Si las disciplinas son los recipientes que recogen los contenidos seleccionados y depurados a través de la historia, son fundamentales para la enseñanza.

---

<sup>6</sup> *Ibíd*em, p. 64

<sup>7</sup> *Ibíd*em, pag. 25

En cualquier caso, Gardner no considera los conocimientos como fines en sí mismos, sino medios para que los estudiantes accedan a las disciplinas. Y las disciplinas mismas tampoco son la meta: lo son el conocimiento científico, el artístico y el moral.

2. Lo universal es tan importante como lo local, lo intemporal como lo temporal.

En otro apartado de su libro, Gardner pone de manifiesto como, además de lo local existen ciertas cualidades (sobre todo en las disciplinas que tienen que ver con lo moral) que son universales. Qué se entiende por una persona *buena* y qué se entiende una persona *mala* son conceptos con una base común en cualquier cultura.

En cualquier caso, no es que Gardner reniegue de lo local, es que considera que el uso específico que otorga el posmodernismo a lo local, olvida lo universal y que son tan importantes el primero como el segundo.

3. Las tecnologías son un medio, no un fin en sí mismo.

Tal como nos comenta el propio Gardner: “Un lápiz se puede usar para escribir sonetos al estilo Petrarca o para sacarle un ojo a alguien”<sup>8</sup> En este sentido el uso de las nuevas tecnologías no debe de ser sobrevalorado como ocurre dentro de la posmodernidad, aunque debemos tener claro que es hacia donde nos dirige la educación. En el futuro, todos los estudiantes podrán disfrutar de herramientas que les permitan adaptar el currículo a sus necesidades espaciales y temporales, su perfil de aptitudes y un largo etcétera, pero, el interés por la tecnología tendrá que ir parejo al interés por el diseño curricular que se adapte a ellas y no al revés.

Articulando todas estas creencias, Gardner como alternativa al posmodernismo nos ofrece **La Educación para la Comprensión**. La Educación para la Comprensión es la opción como alternativa al posmodernismo y que considera como modelo para la educación del siglo XXI. Su propuesta parte de la base de que cada uno de nosotros somos los agentes de nuestra propia vida cognitiva: los agentes externos, y entre ellos, los docentes, tienen solo la posibilidad de llegar al éxito si nosotros mismos estamos dispuestos a ello. La responsabilidad de la educación deja de recaer en fuerzas externas para convertirse en algo interpersonal (como en el constructivismo). El éxito en la educación es el dominio de los materiales curriculares de forma personal de alumno en alumno. El desarrollo del modelo para la comprensión, se centra de manera específica en la educación secundaria.

### **La creación de un modelo mixto: la Educación Artística Integral (EAI)**

Como hemos visto, los modelos anteriores al posmodernismo considerados como tradicionales, han sido criticados en mayor o menor medida porque recogían modelos artesanales *cerrados*, no tanto en el uso de los materiales como por los objetivos a conseguir, que eran muy limitados. Sin embargo, este tipo de tareas tuvieron una repercusión positiva en el desarrollo del niño y adolescente, al permitirle lograr unos objetivos bien definidos (consecución exitosa del modelo), lo que repercutía en el refuerzo

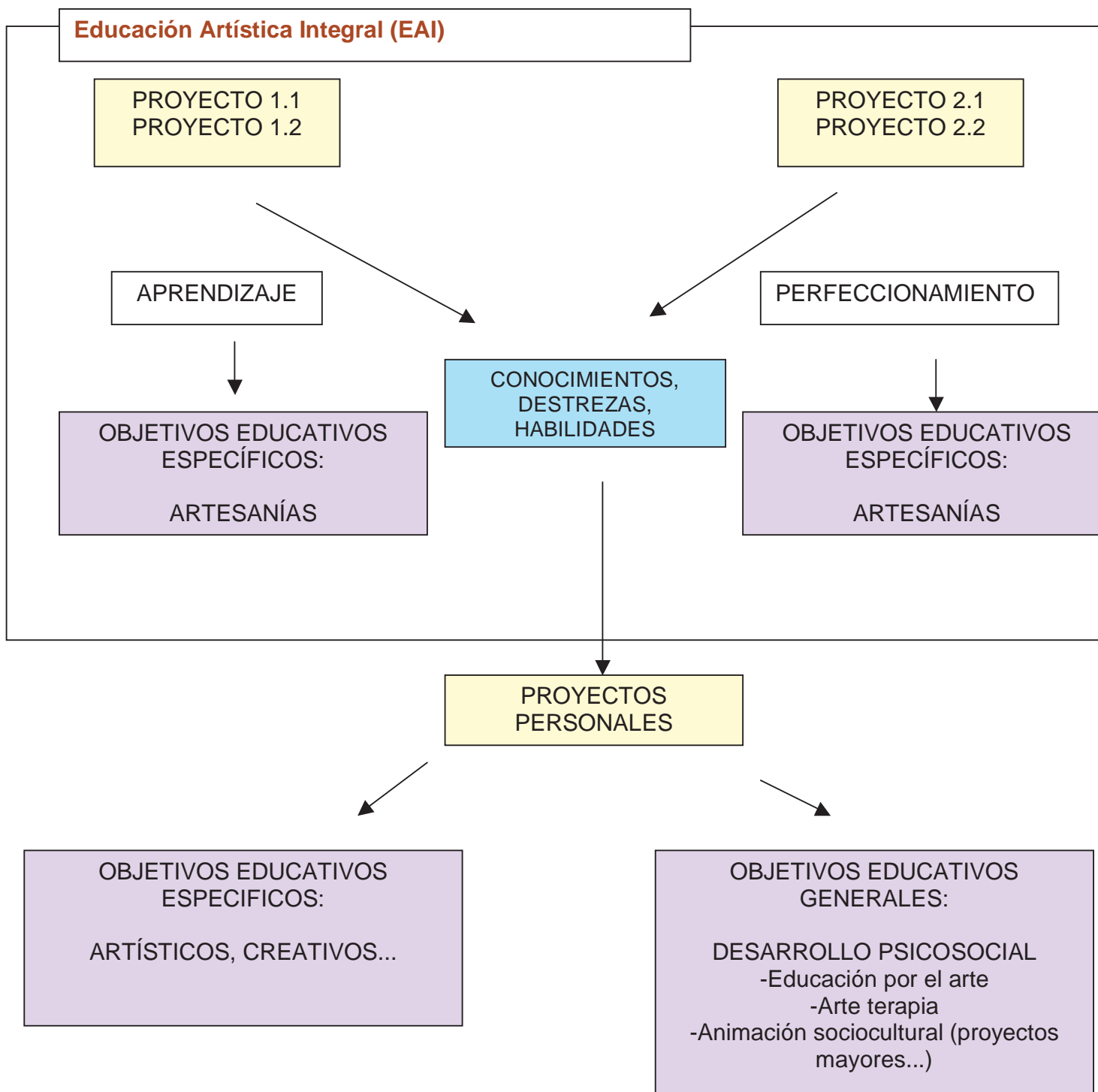
---

<sup>8</sup> *Ibíd*em, pág.43

de aspectos muy importantes de desarrollo psicológico (autoimagen, autoeficacia, seguridad personal, desarrollo de habilidades sociales, etc.) cuando estas tareas se abordaban con éxito. El profesor o maestro que conseguía definir bien esos objetivos y que llegaran a buen término, no lograba tanto una potenciación de la creatividad (que tampoco estaba descartado) como reforzar aspectos positivos del desarrollo personal equilibrado de los alumnos. La crítica generalizada a aquellos planteamientos, justificada en muchos aspectos, ha provocado sin embargo un cierto vacío en los contenidos de los programas, al no conseguir alternativas que los sustituyan de manera satisfactoria.

Al igual que los ilustrados pensaban que el aprendizaje de habilidades y destrezas haría mejores profesionales para la industria, y este pensamiento resultó muy positivo para la potenciación de este tipo de enseñanzas, deberíamos recoger esta filosofía para adaptarla a la situación actual, y propugnar no un nuevo aprendizaje de habilidades mecánicas reproductivas, sino un aprendizaje de destrezas cuyo uso permita el desarrollo de proyectos propios y personales para potenciar y desarrollar el conocimiento y la propia personalidad. No es, entonces, defender el método “per se”, al igual que el denostado aprendizaje tradicional memorístico, cuyo abuso hizo que se convirtiese casi en un fin en sí mismo, y que de nuevo se valora, pero como sistema para poder conseguir algo, en este caso, acceder mejor al conocimiento. Y de esto mismo se trata: de utilizar un sistema –el que sea- que nos facilite mejor la consecución de unos objetivos previamente definidos.

La clave quizá estaría en la relación entre habilidades y proyectos. Si la relación anterior era unidimensional, la actual sería más abierta, según el siguiente esquema:



Se trataría, pues, de desarrollar personas competentes, tanto a nivel artístico como personal y social, personas capaces de proponerse un proyecto, llevarlo a cabo, buscando soluciones distintas, originales, a partir de unas destrezas aprendidas, y culminarlo con éxito gracias a su preparación para esa tarea.

Por eso, la nueva perspectiva debería basarse en propuestas educativas capaces de superar las dificultades de los modelos tradicionales, pero manteniendo aquellos aspectos positivos de los mismos que redundaban en el aspecto psicológico de los alumnos. De ahí que en el diseño de contenidos dirigidos a los estudiantes de BBAA, futuros profesores de secundaria, haya que tener una premisa básica: los condicionantes psicológicos de los alumnos a quienes van a enseñar. Los futuros profesores tienen que conocer las características psicosociales básicas de estos alumnos de secundaria, en el aspecto que a nosotros nos compete, que es el del comportamiento artístico, y cuáles son las pautas que corresponden a cada uno, ligado a su expresión artística. Aquí volvemos otra vez al punto de las investigaciones: faltan más estudios sobre la expresión artística en los adolescentes. Este tipo de estudios se centran más en el arte infantil, su evolución, terminan en edades más tempranas y suelen estar bastante sesgados hacia corrientes cognitivistas-logicistas, herederas de las corrientes piagetianas.

El diseño de estas enseñanzas estaría centrado en tres ejes:

- Bases psicológicas de la EA.
- Bases didácticas
- Bases legislativas-curriculares.

El profesor tiene que desarrollar habilidades para incardinar ambos aspectos, con planteamientos motivadores, pues ninguna define, lógicamente, en su totalidad una actuación educativa, pero sí la condiciona, y se condicionan mutuamente.

Tendríamos que ser conscientes de que estamos tratando un período de la vida muy amplio, no tanto en extensión temporal como por los cambios vitales que tienen lugar en él. Por eso, son también decisivas las actuaciones que llevemos a cabo.

**4.** Frente a la ineficacia del actual Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) consideramos urgente la **organización del Título de Especialización Didáctica (TED)**.

Como sabemos, cualquier estudiante que hoy en día tenga por meta ser profesor de educación secundaria, ha de cursar el CAP o Curso de Adaptación Pedagógica, además de ser licenciado o licenciada en Bellas Artes.

La integración de las Escuelas de Bellas Artes en la Universidad, hace ya casi 25 años, supuso un fuerte revulsivo para estos estudios. Se quería acceder a las ventajas de la nueva situación, pero manteniendo también las peculiaridades anteriores. Y la tendencia primitiva se hizo fuerte en los antiguos centros, e incluso en los nuevos que se iban abriendo. El camino hasta aquí ha sido largo y con dificultades, pero hemos conseguido que la segunda tendencia haya ganado terreno, y en ese logro nuestra área, sin querer arrogarnos ningún



tipo de protagonismo, ha contribuido en buena medida. En la misma en que se ha pasado de considerar a los “teóricos” como una imposición de la nueva situación, o como un estorbo directamente (y esto lo hemos sufrido fundamentalmente en la reforma de los planes de estudios) a un área que en muchos casos ha marcado la ruta a seguir. Proyectos de investigación, tesis doctorales, trabajo en equipo, publicaciones etc. han contribuido desde nuestra área a la integración plena de estos estudios.

Sin embargo, el no figurar en la troncalidad cuando se elaboró la reforma de los planes de estudio, ha marcado aún más nuestra debilidad, careciendo, al igual que en las facultades de Educación, de una especialidad que nos dotase de una mayor presencia en esos planes. Presencia justificada, por otra parte, al seguir siendo la docencia la salida profesional que ocupa a una parte muy significativa de nuestros alumnos, y cuya formación pedagógica, sin embargo, no está suficientemente garantizada.

Actualmente, esta formación se reparte entre las pocas asignaturas que se pueden ofertar en los dos ciclos y el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) impartido en los ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación) de cada universidad. El depender de dos centros distintos, con escasa coordinación a veces, y con pocos créditos dedicados a las didácticas específicas, hacen que esta situación sea mejorable, como veremos seguidamente y para lo que paradójicamente la nueva Ley de calidad, sin entrar ahora en otras consideraciones, ofrece una posibilidad de dotarnos de una incipiente especialidad que podría consolidarse en el futuro.

Sin querer abordar desde este escrito la eficacia de este curso que, sólo por poner un ejemplo, en la Universidad Complutense de Madrid se imparte de manera no presencial, la LOCE en su artículo 55 aborda la Formación Inicial del profesorado de secundaria dentro del capítulo denominado de forma genérica *De la formación del profesorado*:

1. Para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria, de la Formación Profesional de Grado Superior y las enseñanzas de régimen especial, además de las titulaciones académicas correspondientes, será necesario estar en posesión del **Título de Especialización Didáctica**.
2. El **Título de Especialización Didáctica** se obtendrá tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes.
3. El gobierno regulará las condiciones de acceso a ambos períodos, así como los efectos del correspondiente **Título de Especialización Didáctica** y las demás condiciones de para su obtención, expedición y homologación.
4. La aprobación del período académico habilitará a los titulados universitarios para poder realizar los ejercicios de acceso a la función pública docente
5. Las Universidades podrán organizar las enseñanzas del **Título de Especialización Didáctica** mediante los oportunos convenios con la correspondiente administración educativa. Las Universidades podrán incorporar a los planes de estudio de sus titulaciones oficiales las materias incluidas en la fase teórica de dichos cursos
6. Finalizados los estudios universitarios correspondientes, los titulados podrán matricularse en el período académico del **Título de Especialización Didáctica** con el fin de obtener la habilitación a la que se refiere el apartado 4. Al efectuar la matrícula podrán solicitar la convalidación de aquellos créditos cursados con

anterioridad. Las Universidades acreditarán la superación de dicho período académico.

7. En el caso de las Enseñanzas de Formación Profesional, Artísticas y de Idiomas, los estudios requeridos para la obtención del **Título de Especialización Didáctica** se adaptarán a las características de estas enseñanzas según lo que se establezca en la correspondiente normativa básica

En su exposición de motivos, la ley reconoce el papel de la profesión docente, y la importancia de atraer a ella a los buenos estudiantes para conseguir buenos profesionales. Si se aplica este espíritu, como es deseable, podemos estar ante una oportunidad para reforzar la formación que se les da a estos futuros profesionales de la enseñanza. Pero para eso es necesario, entre otras cosas, que el futuro Título de Especialización Didáctica que se requerirá para impartir docencia en Secundaria, pueda ser organizado por las Facultades respectivas, incorporando a los planes de estudio las materias que actualmente se están impartiendo más otras nuevas, tal como contempla el apartado 5 del artículo 55. De ahí que aprovechemos esta oportunidad para debatir lo que podría ser ese futuro itinerario o semiespecialidad para impartir en las facultades respectivas.

Partiendo de las condiciones actuales, y tomando como base una carga de 18 créditos (a añadir a los créditos disponibles en el plan de estudios) la propuesta, contando con las asignaturas de la Facultad de Bellas Artes de la UCM sería:

1. Asignaturas: 3 de 6 créditos, o una de 12 créditos y otra de 6 créditos.
2. Contenidos:

#### **Primer ciclo**

- Bases Didácticas de las Artes Visuales
- Creatividad y educación artística.

#### **Segundo ciclo**

- Se crearían una o dos asignaturas que constituirían la base teórica del título : *Teoría de la educación artística, Tendencias metodológicas de la educación artística, Contenidos curriculares de la educación artística, La educación artística en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria* (legislación, etc)
- Otra más específica sobre aplicaciones pedagógicas prácticas: *Programación de la educación artística en coordinación con prácticas en centros docentes.*
- Permanecerían las actuales optativas como refuerzo de las anteriores, dedicadas algunas de ellas a la *Historia de la educación artística*, con contenidos más específicos

En caso de existir posibilidades de más créditos, sería interesante la posibilidad de ofertar un proyecto fin de carrera (como en la Facultad de Granada) o vincularlo ya al tercer ciclo.

**5.** Frente a la ineficacia del actual sistema de habilitación de profesores tanto interinos como titulares, creemos imprescindible el **cambio de la prueba intermedia**, que consiste básicamente en demostrar la capacidad de destreza en cuanto al dibujo técnico por parte del candidato.

El sistema de habilitación de profesores dentro del área de Educación Plástica y Visual está determinado por la pericia en cuanto al dibujo técnico, aunque este contenido no sea impartido más tarde por el profesor. Esta parte de la prueba, evidentemente de lo más objetiva, hace que sean los titulados en arquitectura e ingenierías los más preparados para la obtención de las plazas. Los licenciados en Bellas Artes, tras mucho esfuerzo y aunque su pericia sea superior en otros ámbitos a los ingenieros y arquitectos, quedan relegados. ¿Qué tipo de examen es éste que prima a aquellos que no son expertos en el tema? ¿Por qué es la prueba referida al dibujo técnico la determinante? Estas son las preguntas que los estudiantes de Bellas Artes se hacen una y otra vez: un licenciado en Matemáticas tiene más probabilidades que otros licenciados en obtener una plaza de su especialidad, en cambio un licenciado en Bellas Artes tiene infinitamente menos posibilidades que un Arquitecto ¿Es esto justo?.

Consideramos que éste es uno de los principales inconvenientes en cuanto al desarrollo de la educación artística en secundaria: si los profesores habilitados no son expertos en arte ¿cómo van a tratar los temas artísticos? Es por lo tanto necesario que la parte de la prueba dedicada al desarrollo del dibujo técnico sea remplazada por una prueba en la que los candidatos lleguen a demostrar su dominio en torno al tema de los productos visuales de carácter artístico. No es el objetivo de este artículo determinar las partes de esta prueba, pero creemos necesario realizar un ejercicio de análisis así como un ejercicio de producción.

Hasta que los profesores de secundaria no sean expertos en arte, muy poco podrá hacerse en esta etapa educativa con respecto a nuestro área de estudio.

**6.** Frente al desprestigio de la figura del profesional del profesor de secundaria en general y del de arte en particular proponemos **avivar la figura del intelectual transformativo**.

Hoy en día, la figura del profesor de enseñanzas medias está totalmente desprestigiada, no sólo a nivel académico sino a nivel social. El estrés que sufren estos profesionales de la educación, constituye incluso un tema de debate en los medios de comunicación. Ellos mismos ven con dificultad su función como educadores, considerándose como meros cuidadores, en muchos casos, verdaderos domadores de fieras...Por ello consideramos imprescindible, para el correcto desarrollo de la educación artística, reconsiderar la posición del profesor de secundaria dentro de lo que Giroux denomina como *intelectual transformativo*.

Henry A. Giroux es uno de los teóricos que, sin situarse dentro del marco de la educación artística, puede relacionarse con ella. Sus numerosos trabajos en torno a la Teoría Crítica y a los estudios culturales se basan en la idea medular según la cual **la instrucción y el aprendizaje escolar no son un proceso neutral y transparente sino que el poder, la**

## **historia y el contexto escolar convierten la educación en un proceso de modelación de los estudiantes en cierto tipo de ciudadanos.**

“La obra de Giroux está comprometida en la tarea de denunciar aquellas prácticas ideológicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos.”<sup>9</sup>

Giroux afirma que lo que pretende la escuela es por el contrario crear ciudadanos pasivos, permisivos y sin intereses donde **los profesores juegan el papel de ejecutivos** al servicio del capital y lo que pretende es alterar este orden social convirtiendo a los profesores en intelectuales para crear una sociedad verdaderamente democrática, justa y equitativa para con todos y todas los ciudadanos.

Considerando la enseñanza pública como un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas y de las ideologías dominantes que pretenden legitimar a los grupos que están en el poder, este autor pone de relieve que la cultura escolar predominante está implicada en prácticas hegemónicas que a menudo reducen al silencio a determinados grupos de estudiantes.

Su obra intenta contestar a la pregunta: ¿Cómo pueden los educadores elaborar un proyecto pedagógico que legitime una forma crítica de praxis intelectual? ¿Cómo pueden los profesores llegar a tomar conciencia de su propia participación en el empleo de un sistema frecuentemente opresivo que priva a los estudiantes de sus derechos básicos? Entendiendo la enseñanza como una forma de política cultural y la pedagogía como una praxis política y ética, su objetivo es convertir a los domadores de fieras en lo que denomina intelectuales transformativos. ¿Cómo llevar a la práctica este objetivo? Cinco son las propuestas que nos recomienda este autor:

### 1. La conversión de los profesores en intelectuales transformativos.

Según este autor, un intelectual transformativo no pone límites entre sus tareas docentes y sus responsabilidades como agente público, es decir, no separa su actividad como profesor de su actividad como investigador y como creador de conocimiento. **Los profesores deben de crear ideología**, deben desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar de forma contrahegemónica.

“El acento no se pone ya en ayudar a los estudiantes a leer críticamente el mundo sino en ayudarlos a *dominar* los instrumentos de lectura”<sup>10</sup>

### 2. El desenmascaramiento del *currículum oculto*.

---

<sup>9</sup> MCLAREN, P. (1990): “Teoría Crítica y significado de la esperanza”. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós (p.12)

<sup>10</sup> GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós (p. 41)

En cualquier actividad educativa subyace cierta ideología, y el intelectual transformativo tiene el deber moral de hacerla explícita y mostrarla a sus alumnos para que aprendan a identificarla y a juzgarla, en vez de digerirla sin crítica alguna.

### 3. La renovación del concepto de *objetivo*.

Giroux considera que un intelectual transformativo ha de ser capaz de diferenciar entre dos tipos de pensamiento:

- el **pensamiento productivo**: cuya finalidad es crear tal o cual cosa.
- el **pensamiento directivo**: cuya finalidad es cuestionarse por qué es necesario hacer tal o cual cosa.

### 4. Renovación del concepto de *contenido*.

A la par que los objetivos, el intelectual transformativo ha de preguntarse las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es lo que estoy enseñando?,
- ¿De dónde he extraído este cuerpo de información?
- ¿Para qué sirve realmente esta información?

Hemos de ser conscientes de que el conocimiento es tratado básicamente como una **esfera de hechos objetivos** cuya meta es la **acumulación y la categorización**. El **control, y no el aprendizaje**, es lo que parece tener clara prioridad en el modelo de currículum tradicional. Pero, para Giroux, el **conocimiento ha de cuestionarse, ya que a partir del conocimiento construimos el significado**.

En cualquier caso, **el significado que transmitan los profesores ha de ser relevante para el alumnado**. Los profesores han de confirmar la experiencia del estudiante como parte del encuentro pedagógico para lo cual han de ofrecer contenidos curriculares y prácticas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes.

### 5. Renovación de los sistemas de *evaluación*.

Por último, Giroux propone dos necesidades en torno al tema de la evaluación. La primera necesidad es que **la eliminación del fenómeno del encasillamiento** (*traking* en el original) a partir del cual el profesor cataloga a los alumnos y alumnas según determinados estereotipos y los juzga a partir de ellos.

En segundo lugar, proclama la necesidad de que sean renovados los *rituales de evaluación* y que esta deje de ser considerada como un arma arrojadiza. El intelectual transformativo utiliza:

- La evaluación dialogada.
- La autoevaluación.
- La evaluación compartida.

En cualquier caso, lo que se pretende es que el profesor deje de ser el centro permanente de la actividad educativa, de tal manera que los estudiantes ejerzan el liderazgo dentro del aula.

Estas son las cinco ideas clave que nos ofrece este autor y que, como hemos visto, atañen a todos los puntos del sistema educativo. Pueden ser de gran ayuda para convertir la inocua tarea del profesor de secundaria en una labor apasionante, donde las labores de docencia cobran un valor vital para la sociedad. Si trabajásemos en este sentido, la figura del profesional de secundaria se entendería de otra manera.

**7.** Frente a la **pérdida de los contenidos propios del área**, proponemos la recuperación de los contenidos relacionados con el arte en general y con el arte contemporáneo en particular.

Las asignaturas que imparten los profesores de enseñanza secundaria en España son las siguientes:

Primer y segundo ciclo de la ESO:

- Troncales: **Educación Plástica y Visual** (2 horas a la semana)
- Optativas: **Imagen y expresión**

Bachillerato:

- Bachillerato de artes: **Dibujo Artístico, Dibujo Técnico, Volumen etc.**
- Resto de Bachilleratos: **Comunicación audiovisual, Dibujo Técnico e Historia del Arte**

Como podemos comprobar tan sólo por el enunciado de las asignaturas, ninguna incluye el vocablo *arte*, con lo que nos damos cuenta que en la educación secundaria el Diseño Curricular Base prima la enseñanza basada en el tipo de productos visuales considerados como comerciales o informativos, así como el dibujo técnico, en detrimento de los contenidos básicos de nuestra área: los productos visuales catalogados como artísticos.

Además, consideramos urgente la introducción de artistas y obras pertenecientes a lo denominado como *arte contemporáneo*, al arte que se está produciendo al tiempo que los estudiantes de secundaria van a la escuela. Aunque el análisis de todo tipo de productos visuales es fundamental en la formación del individuo actual, debemos de recuperar la enseñanza del arte.

## Conclusiones

Mediante este escrito hemos intentado realizar una radiografía de la situación en la que se encuentra la educación artística en la educación secundaria en España así como ofrecer modelos reales de actuación para acentuar su mejora. La puesta en práctica de un modelo mixto (EAI) puede ser una opción positiva donde se concilien la mayoría de las propuestas. Las reformas que se avecinan, tanto la LOU como la LOCE, nos sitúan en un momento extraordinario para conseguir los objetivos propuestos y dar un nuevo impulso al desarrollo de la educación artística en este país

## Bibliografía

- ARONOWITZ & GIROUX (1991): *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BRUNER, J. (2000): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CLARK, R. (1996): *Art education: issues in postmodernist pedagogy*. Reston: NAEA.
- CLIFFORD, J. (1988): *The predicament of culture: 20th century ethnography, literature and art*. Cambridge: Harvard University Press.
- CARY, R. (1998): *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. NY: Garland.
- DIAMOND, P. (1999): *The postmodern educator. Arts based inquiries and teacher development*. NY: Peter Lang.
- DORN, CH. (1994): *Thinking in art. A philosophical approach to Art Education*. Reston: NAEA.
- DORN, CH. (1999): *Mind in art: cognitive foundations in art education*. London: Lawrence Earlbaum Associates.
- DUNN, P.C (1995): *Creating curriculum in art*. Reston: NAEA.
- EFLAND, A. (1996): *Postmodern Art Education: an approach to the curriculum*. Reston: NAEA.
- FEHR, D. (1994): "Promise and Paradox: art education in the postmodern arena". *Studies in art education* 35.
- FREEDMAN, K. (1994): *Curriculum, culture and art education. Contemporary perspectives*. NY: Suny.
- GARDNER, H (1988): "Toward More Effective Arts Education. Project Spectrum and Arts Propel: Two new initiatives in the school". *Art, mind and education: research from Project Zero*. Urbana: University of Illinois Press.
- GARDNER, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1981): *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- GIROUX, H. (1994): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1998): "Education incorporated. Preparing citizens or consumers?". *Educational Leadership*. Volume 56 Number 2. October.
- JENKS, C. (1991): *The language of post-modern architecture*. New York: Rizzoli.
- KINCHENLOE, J. & STEIMBERG, S. (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- KIPNIS, L (1986): "Refunctioning reconsidered: towards a left popular culture". *High theory/low culture*. New York: St. Martin's Press.
- MARTÍNEZ, J. (1986): *La polémica de la posmodernidad*. Madrid: Ediciones libertarias.
- WALLING, D. (2000): *Rethinking how art is being taught: a critical convergence*. Harcover.