

APORTACIONES CURRICULARES NORTEAMERICANAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

CURRICULA IN THE U.S.A. FOR CONTEMPORARY ART EDUCATION

DOLORES ÁLVAREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

RESUMEN

El texto que presento recoge los principales modelos de currículum desarrollados en EE.UU. en un recorrido cronológico y conceptual para la construcción de la corriente disciplinar en Educación Artística. Este material aparece por primera vez en castellano, analizado y organizado comparativamente siendo, en este sentido, de gran utilidad para la comprensión y definición de la Educación Artística actual y válido para la investigación en este campo.

ABSTRACT

This paper puts together the main models of curricula developed in the United States of America within a chronological and thematic framework in order to establish a basis for disciplinary currents in Art Education. This is the first time this material has been published in Spanish, in a comparative analysis and, in this sense, it is of great use to understand and define Art Education at present and therefore is of high value for research in this field.

En la tradición anglosajona de la educación artística encontramos una serie de modelos curriculares desarrollados como consecuencia directa de las conclusiones del Seminario *Penn State* celebrado en 1965 (Ohio, EE.UU.). Creo necesario hacer un breve recorrido panorámico por estos proyectos que constituyen los antecedentes formalizados del currículum para la educación artística de carácter disciplinar, tanto en la educación general: etapas infantil, primaria, secundaria y bachillerato, como en la formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. El interés fundamental de este texto es que presenta una material útil para la comprensión de la educación artística actual y válido para la investigación y la docencia en este campo. He seleccionado ocho modelos paradigmáticos estructurando y organizando su presentación para una comprensión más óptima de cada uno de los enfoques:

1.- Programa de Educación Estética *CEMREL* (1967-1970).

Autores: M. Barkan y L. Chapman (después se unió Kern al proyecto).

Subvencionado por: *CEMREL* (*Central Midwestern Regional Educational Laboratory*) y la Universidad del Estado de Ohio.

Idea base del proyecto: La educación estética enfatiza la educación general y complementa el contenido de la educación artística (enfocada como autoexpresión creativa).

Líneas de acción: El proyecto implicaba dos fases: (1) establecer unas directrices para un desarrollo curricular en educación estética y (2) concreción en un desarrollo curricular completo.

Fase 1: Formulación de Directrices

Desarrollo:

- Consulta a expertos en cada una de las artes: música, artes visuales, teatro, danza y literatura, así como a profesionales de la psicología, sociología, estética, etc.
- Recopilación de bibliografía como material de trabajo en seminarios para estudiar la combinación de las cinco áreas en un programa de educación estética.
- Publicación de las Directrices (Barkan, Chapman y Kern, 1970)

Descripción: Documento de 617 páginas, divididas en cinco partes complementadas con apéndices con conceptos y vocabulario para usar en el diseño de currícula.

Críticas: Se le reprochó no ser demasiado prescriptivo, ya que no se describían objetivos, contenidos o metodología, siendo, por otra parte, esto lo que quisieron evitar los expertos consultados. Sin embargo parece que existió un primer borrador en 1969 que contenía un diccionario analítico bastante completo de ideas y conceptos afines que más tarde fue simplificado para presentarlo alfabéticamente. Conceptos desarrollados relativos a la secuencia, relación entre unidades didácticas y otros fueron eliminados de la publicación final.

Fase 2: Desarrollo de material curricular para la educación estética (Dirigido por S. Madeja).

Características del currículum: Estaba diseñado según un sistema de paquetes de unidades lo que permite la individualización de la enseñanza y una mayor flexibilidad en el uso del material. Estos paquetes de material se articulaban en base a seis series de unidades didácticas, secuenciadas en cursos desde la educación infantil, cada una de las cuales se organiza en torno a un "centro de interés". Estos centros de interés (1) constituyen el contenido fundamental o clave para el estudio de estética y arte; y (2) sirven como mecanismo para la identificación de secuencias de conceptos que reflejan los diferentes niveles de los cursos y el desarrollo del alumno.

Sólo algunas unidades didácticas estaban programadas para tratar contenidos de producción artística dentro de los diferentes centros de atención. En total el currículum se completa con 44 unidades.

El currículum global está pensado para que, al finalizar la instrucción, el alumno haya abarcado el contenido y, por otra parte, se pueda adaptar con la mayor facilidad a los currículos establecidos. Se prevé su aplicación por profesores especialistas en arte (posteriormente fue modificado para permitir su uso a profesores generalistas).

Los paquetes de material incluían textos impresos, imágenes, partes manipulables en forma de juegos y puzzles, transparencias, grabaciones de audio, películas, etc. La serie de unidades modulares en paquetes podía ser usada por los profesores como una baraja de cartas, lo que permitió la secuenciación de las lecciones y unidades acomodándose a necesidades concretas en diferentes contextos educativos. Cada paquete contenía material para aproximadamente 10 horas lectivas. Se definen de forma clara los objetivos y conceptos, proponiéndose algunas experiencias piloto. Se planteó alguna objeción a este diseño relacionada con la complejidad conceptual y física del producto debido a la dificultad de usar los elementos varias veces.

Implementación: Se actuó en dos campos: (1) Revisión y comprobación en contextos educacionales adecuados y (2) distribución del material final a los centros (se calcula que 400.000 alumnos han tenido acceso este material y aún es posible conseguirlo).

Críticas: Se cuestiona la desconexión en la práctica entre las dos fases del proyecto. Efland (1987) analiza los centros de interés formulados en una y otra fase concluyendo que en las Directrices tienen un carácter “centrado en el problema” ya que se proponen cuestiones relacionadas con las actividades de los profesionales del arte. Precisamente el objetivo fue destacar esta concepción social que posteriormente se pierde en la segunda fase.

2.-Modelo de Chapman para la planificación del Currículum (1969)

Autora: Laura Chapman

Origen: el artículo “Curriculum Planing in Art Education” presentado en el congreso anual de la Asociación para la Educación Artística de Ohio en Columbus por Laura Chapman.

Aportaciones:

— Referidas a los objetivos educativos: Establece tres objetivos principales para la educación general con sus correspondientes para la educación artística. Estos, a su vez, quedan divididos en subobjetivos.

Objetivos para la educación general:

- 1.- Desarrollo personal.
- 2.- Transmisión del legado cultural.
- 3.- Mejora del orden social.

Objetivos generales para la educación artística:

- 1.- Respuesta y expresión personal mediante el arte.
- 2.- Conciencia del legado artístico.
- 3.- Conciencia del papel del arte en la sociedad.

Subobjetivos para la educación artística:

I. OBJETIVO: *Respuesta y expresión personal mediante el arte*

Subobjetivos: Ayudar a los alumnos a aprender diferentes formas de:

- Generar ideas para la expresión personal.
- Depurar y modificar ideas para la expresión visual.
- Usar medios para expresar cualidades visuales.
- Percibir cualidades visuales como fuentes de sentimientos.
- Interpretar el significado de las cualidades visuales.
- Juzgar y explicar el significado la obra de arte.

II. OBJETIVO: *Conciencia del Legado Artístico*

Subobjetivos: Ayudar al alumno a aprender cómo los miembros de la comunidad artística:

- Generan ideas para su trabajo.
- Depuran y modifican sus ideas.
- Usan medios para expresar sus ideas.
- Perciben cualidades visuales.
- Interpretan obras de arte.
- Juzgan y explican obras de arte.

III. OBJETIVO: *Conciencia del Papel del Arte en la Sociedad*

Subobjetivos: Ayudar al alumno a entender cómo los miembros de una sociedad:

- Expresan varias creencias en forma visual.
- Cambian o instituyen creencias a través de las formas visuales.
- Hacen elecciones que conforman su entorno.
- Perciben cualidades visuales.
- Interpretan formas visuales.
- Juzgan y explican formas visuales.

Se programan *centros de atención* relacionados con la elección del contenido y la secuencia en la planificación curricular. Chapman simplifica la variedad de acepciones encontradas para *centro de atención* agrupándolos en dos conceptos:

- 1.- *Rasgos del contenido*.- Referidos a los objetos de investigación, incluidos técnicas y materiales, producto, tema, estructura, estilo y función.
- 2.- *Actividades*.- Referido al proceso de investigación usado por alumnos, que más tarde será denominado por la misma Chapman "aproximaciones al estudio" (Chapman, 1978).

En la estructura conceptual que se plantea surgen las actividades como combinación de los rasgos de contenido con las actividades generales para la producción y la percepción de arte (Efland, 1987).

3.- "Arte: Significado, Método y Medio" de Hubbard y Rouse. (1965/66-1972).

Autores: Guy Hubbard y Mary Rouse.

Antecedentes: Ambos participaron en el *Penn State Seminar* con sus aportaciones: "Una Investigación sobre los Propósitos de la Educación Artística" y un plan para crear un centro de información de investigación en educación artística. Después del seminario se embarcan en la realización de un programa de lecciones, organizadas para ser usadas por profesores de primaria y presentadas en forma de series de gráficos que identifican secuencias de objetivos educativos.

El modelo curricular para educación artística que proponen se presenta:

- (1) Estructurado en niveles de dificultad para establecer lo básico que debe enseñarse en cada curso.
- (2) "El contenido se basa en el análisis del comportamiento artístico derivado de los escritos científicos en percepción, desarrollo cognitivo, juicio estético y desarrollo motor" (Efland, 1987). Este modelo es aplicado durante cinco años de trabajo de campo para determinar las actividades adecuadas en cada nivel.

Características: Todo el trabajo precedente se concreta en la publicación de una serie de seis libros de texto en 1972, uno para cada curso de primaria, conteniendo las lecciones correspondientes para los alumnos y un manual para el profesor.

La *secuenciación del contenido* a través de los cursos se establece a partir de la observación empírica de la actuación de los alumnos con las actividades propuestas inicialmente.

Contenido:

- Actividades artísticas: percepción, producción, aprendizaje sobre arte y uso de técnicas y materiales.
- Inclusión de obras bi y tridimensionales.
- El aprendizaje conceptual oscila entre el desarrollo de habilidades y el aprendizaje afectivo. (Hubbard & Rouse, 1981).

Lecciones organizadas en seis categorías de objetivos educativos y temas que sirven como títulos de la lección: “Collage con materiales de desecho” o “La magia de la impresión”. Describen las actividades de taller en las que se enfatiza el contenido, aunque ilustrado con obras de arte (referencias que acompañan a la reproducción: historia del arte). Sólo aparecen actividades de crítica y apreciación en los cursos superiores: análisis de obras y estudio del contexto histórico.

Se incluyen, para los alumnos, referencias a las obras de arte reproducidas como ejemplos de los procedimientos y un glosario con términos de vocabulario.

Implementación.- Este modelo constituye un éxito, ha sido el mejor divulgado de los analizados: existe hasta una tercera edición con el título *Art in Action* [Arte en Acción] y ha sido adoptado como libro de texto por una veintena de estados en EE.UU.

Las claves del éxito son:

- Formato de libro de texto que permite adoptarlo con mayor facilidad.
- Instrucción en forma impresa: recursos visuales, reproducciones de obras de arte, diagramas, fotografías.
- El manual para el profesor, que favorece la aplicación del currículo por profesores no especialistas sin que tengan que recibir formación especial.

4.- *Kettering Project* en Educación Artística.(1967-1969)

Autores: Eisner y un equipo de sus alumnos.

Subvencionado por: Charles F. Kettering Foundation.

Objetivo: Desarrollar un currículo para educación artística “que pueda ser usado efectivamente para enseñar contenido significativo de arte a los niños jóvenes por profesores de escuelas infantiles y primaria.” (Eisner, 1968 y 1969).

Eisner establece una serie de asunciones básicas para el desarrollo del proyecto:

- 1.- “La contribución más importante que las artes visuales pueden hacer a la educación del niño son aquellas cualidades propias del arte que *sólo* las artes visuales pueden aportar” (Eisner, 1969).

- 2.- El aprendizaje artístico es complejo y no es consecuencia automática de la maduración. Es necesaria una instrucción formalizada en arte.
- 3.- El currículum escolar debe extenderse más allá de la gama tradicional de actividades de taller para incluir el estudio de la crítica y la historia del arte.
- 4.- Un currículum en arte bien concebido no es suficiente para mantener su posición en la educación general, es necesario también apoyo en forma de material educativo para mostrar ideas y cualidades estéticas.
- 5.- Aunque no todos, algunos aspectos del aprendizaje artístico pueden ser evaluados.
- 6.- Los profesores de arte pueden incrementar su efectividad en clase si pueden usar currículos ordenados y secuenciales, acompañados por materiales de apoyo diseñados específicamente.

Características: Se trata de un currículum fijo con actividades establecidas según una secuencia determinada. (En este sentido se asemeja al modelo propuesto por Hubbard y Rouse, como una serie de recursos que pueden ser adaptados a las planificaciones de los diferentes educadores, diferenciándose del modelo *CEMREL* que se plantea como un programa específico para seguir por los diseñadores de currículos).

Marco básico del proyecto:

- Se identifican tres *dominios* o áreas de conocimiento para el aprendizaje del arte:
 - PRODUCCIÓN.- “creación de objetos teniendo cualidades expresivas y estéticas”.
 - CRÍTICA.- “percepción de la cualidades que constituyen el arte”.
 - HISTORIA.- “evolución del arte en la cultura humana” (Eisner, 1968).
- Se identifican:
 - conceptos*: (color, composición, línea, impresionismo, acuarela, surrealismo, témpera), cada término se refiere a un grupo de particulares que tienen algo en común. Eisner asume el hecho de que el vocabulario o las “etiquetas lingüísticas” sirven de ganchos o herramientas para aprender los fenómenos que se dan en cada uno de los dominios: “Parte de la tarea curricular, tal y como la vemos, es identificar esos conceptos que son importantes y enseñables a los niños de temprana edad” (Eisner, 1968).
 - modos*: (ejercicios como pintar, dibujar o imprimir) alrededor de los cuales se desarrollan las actividades.
- Se formulan *principios* basados en conceptos, ya identificados, concebidos como: (1) proposiciones sobre el fenómeno artístico y que contienen información importante sobre la materia en uno de los dominios (Algunos ejemplos propuestos por Eisner: “La línea puede conllevar o expresar sentimiento”; “la composición puede

ser activa o estática”; “los artistas son frecuentemente criticados en el periodo en que viven”; “la tecnología de una era afecta la forma y el contenido de la obra de arte”. Cada una de estas afirmaciones contienen uno o más conceptos y son generalizaciones empíricas sobre arte).

(2) medios o técnicas, basados en los “modos” identificados (acuarela, tempera, tinta).

Partiendo de los principios se establece la secuencia del menor a mayor complejidad, de manera que esta secuencia de principios, que parte de un concepto simple, sirve como criterio para la formulación de los objetivos educativos. Por ejemplo: de un concepto como el color se derivan diferentes principios que se ordenan serialmente y son utilizables para establecer la secuencia de la actividad de aprendizaje (Eisner, 1968).

Objetivos educativos.- Eisner distingue dos tipos:

- *Instruccionales*.- Los clásicos en la teoría del currículum, que especifican contenidos y actitudes. Son formulados según actitudes del alumno y no del profesor en un nivel de especificación que los hace utilizables como criterios para la evaluación. “Un objetivo instruccional identifica la actitud deseable de un alumno después de haber cursado una serie de actividades curriculares diseñadas para facilitar el aprendizaje.”
- *Expresivos*.- Describen el tipo de encuentro educativo que el alumno va a tener, no especifica lo que va aprender. Así, “el resultado de ese encuentro se va a medir después, y en el tiempo que dura, el curso del trabajo del alumno”.

Ambos tipos son utilizados en el modelo que se propone para establecer una secuencia de actividades o lecciones relacionadas directamente con los objetivos. (Eisner, 1968)

Lecciones.- Contienen las actividades a realizar por los alumnos, “relacionadas directamente con los conceptos, principios y objetivos formulados” (Eisner, 1968). Se organizan para facilitar el aprendizaje de dos maneras:

- 1.- Se basan en los conceptos básicos y principios fundamentales de la materia en cuestión, para ir profundizando significativamente en el contenido:

“Por ejemplo, las lecciones sobre el color empiezan con la idea simple de que pocos o muchos colores pueden ser usados en una pintura. Las lecciones siguientes se ocupan de las ideas de que los colores pueden ser diferenciados según su tono, valor o intensidad. Finalmente, se presentan las relaciones del color y sus usos formales o efectos evocativos en el contexto de una pintura.

Estas ideas relacionadas se introducen según la sofisticación y complejidad conceptual que se les presume.” (Eisner, 1969)

2.- Se retorna la idea de la aplicación práctica de los conceptos adquiridos en situaciones similares:

“El aprendiz es enseñado a buscar la incidencia de esos conceptos en situaciones alternativas o nuevas y se le da la oportunidad de practicar previamente las habilidades y destrezas adquiridas en tales situaciones. Por esta razón, nuestro formato y secuencia de las lecciones está planeado para tener en cuenta varias actividades en las cuales el niño pueda practicar los conceptos y habilidades adquiridos recientemente.” (Eisner, 1969).

Para cada objetivo o principio se plantean dos o tres actividades diferentes para que el profesor pueda elegir la más adecuada a su contexto o posibilidades. (Eisner, 1968).

Secuencia.- Las nociones de secuencia aplicadas se retoman de lo expuesto por Eisner en el *Penn State Seminar*. Básicamente las lecciones se estructuran en la secuencia determinada conceptualmente, aunque a veces se usan otros principios.

Los ejemplos citados por Efland (1987) tomados de Eisner son:

- “el principio del contraste visual”
- materiales usados para mostrar similitudes y diferencias: “enseñando a un niño que la línea puede crear la sensación de movimiento ... El profesor muestra algunas reproducciones que ilustran varios grados de movimiento lineal desde gran movilidad a relativa estabilidad”.
- transparencias con líneas o formas incongruentes usadas para mostrar cómo elementos radicalmente disimilares o no relacionados pueden destruir la unidad de una composición.

La secuencia de actividades o lecciones constituye una unidad curricular. (Eisner, 1968).

Una vez establecido el modelo básico descrito, Eisner describe otras cuatro características complementarias:

- Un fundamento para el profesor: se considera importante que el profesor entienda perfectamente la razón para la selección de conceptos, principios, objetivos y actividades, el porque de su importancia. Cada lección contiene una breve explicación, sencilla y efectiva, sobre la importancia del concepto o principio seleccionado. Eisner ve que, aunque puede resultar incompleto explicar conceptos complejos de una forma tan sucinta, puede servir como una introducción a la importancia del contenido del curriculum artístico.

- La sugerencia de una actividad motivadora, para inducir una serie de conceptos o para conseguir el interés del alumnado como iniciación a la actividades.
- La formulación y diseño de materiales educativos de apoyo que ayuden al alumno a aprender los conceptos, habilidades y principios que se proponen. Cada unidad contiene una serie de materiales diseñados específicamente. Ejemplos: Cambios de esquemas de color o variaciones en elementos de la composición en diferentes pinturas y ver cómo afecta a la misma para ver la importancia del uso de determinado esquema de color o determinados elementos compositivos, etc.
- Instrumentos y procedimientos de evaluación sugeridos en cada unidad o lección, para comprobar la efectividad de las actividades y materiales empleados. Se prevé la evaluación de cada uno de los tres dominios.

Evaluación.- Se vio la importancia de realizarla en dos frentes: la evolución del aprendizaje y la evolución del mismo material curricular, estableciendo cuatro aspectos: formal, informal, a corto plazo y a largo plazo. Los métodos de evaluación informal y a corto plazo fueron incluidos en las lecciones para que el profesor en clase y el equipo autor del modelo pudieran determinar la efectividad del material. Para la evaluación formal y a largo plazo se diseñaron especialmente test para estimar el progreso del alumno usando estímulos verbales y visuales que requieren respuestas verbales y visuales. Se administraban al final del año escolar. (Efland, 1987).

Eisner reconoció en 1968, en pleno desarrollo del proyecto, que el modelo que propone aparece más claro en la teoría que en la práctica. Plantea tres problemas fundamentales a partir del gráfico propuesto:

- 1.- Determinar rigurosamente la secuencia óptima de las actividades de aprendizaje.
- 2.- Asegurar el máximo aprendizaje con las actividades propuestas, cuando no está asegurada la efectividad del aprendizaje por las limitaciones de nuestros propios materiales.
- 3.- Desarrollar materiales que cumplan al menos tres criterios para su uso en clase: ser lo suficientemente claros para ser usados por un profesor no especialista, deben contener conceptos fundamentales, no triviales y deben ser interesantes y apropiados para el tipo de alumnos a los que van dirigidos.

A estos se unen otros de tipo contextual y administrativo.

Después de diseñado fue comprobado en trabajo de campo en escuelas elementales, en la zona de la Bahía de San Francisco (EE.UU.).

Descripción del material.- El equipo produjo un plan de estudios en dos volúmenes, lecciones de crítica e historia y lecciones de producción en taller, respectivamente, completado con unas 1500 piezas de material educativo que incluían: reproducciones de arte grandes y pequeñas, transparencias y diapositivas. Este material estaba asignado a las lecciones y organizado en paquetes de recursos llamados *Kettering Boxes* [Cajas Kettering], de manera que pudieran ser trasladadas de aula.

Críticas.- Clark (1984) opinó que estas cajas, a igual que las CEMREL, son demasiado grandes y complejas para transportarlas con facilidad.

Implementación.- Este material no se llegó a comercializar, aunque sí se ha publicado en el estado de Hawái (EE.UU.), dónde se ha sido adoptado por todo el estado, quizá sea el único ejemplo de una adopción tan global, según Efland (1987), ya que se ha creado toda la infraestructura necesaria, humana y material para que se use con éxito en las escuelas. Su uso continúa hasta hoy.

5.- Programa de Arte para la Enseñanza Primaria SWRL (1972).

Promovido: SWRL (*Southwest Regional Educational Laboratory*).

Antecedentes: Ya se venía trabajando en currículos de arte desde mediados de los años 60. En concreto el proyecto es parte de un contrato que en 1965 hizo el SWRL con el Instituto Nacional de Educación (Efland, 1987).

Descripción: “Un programa cuidadosamente construido y basado en la investigación, diseñado para dotar un fundamento sólido para continuar creciendo en las artes visuales a la vez que estimular la investigación personal.” (SWRL, 1976, cit. por Efland, 1987).

Características: Diseñado para ser usado por profesores no especialistas.

Se plantearon siete asunciones básicas que guiaron el desarrollo del currículum:

- 1.- Todos los alumnos pueden crear arte en el aula.
- 2.- Los alumnos de arte pueden estudiar el trabajo de los modelos que proporcionan los profesionales del arte: artistas, críticos de arte, historiadores de arte.
- 3.- Todos los profesores generalistas pueden enseñar arte.
- 4.- Todos los trabajos artísticos pueden ser evaluados.
- 5.- La enseñanza del arte requiere materiales de artes visuales como referencia.
- 6.- La enseñanza del arte debe ser sistemática y secuencial.
- 7.- Los profesores que enseñan arte deben demostrar habilidades y técnicas y dirigir las actividades de aprendizaje de los alumnos.

Proceso de trabajo:

- Producción de perfiles detallados del contenido propuesto del currículum: según un análisis de textos sobre arte, incluidas guías curriculares que aportaron la materia prima (listas de conceptos, medios, habilidades, técnicas, objetivos) para la concreción en del programa.
- Designación de “dominios apropiados en los que buscar resultados” y su consiguiente ordenación sistemática.

Se especifican:

(1) cuatro grandes categorías o dominios dónde buscar resultados:

- Producción
- Crítica
- Contexto histórico-cultural
- Expresividad

(2) seis tipos de resultados deseables para aplicar en el aprendizaje de cada uno de los cuatro dominios:

- Análisis visual
- Estilo representacional
- Técnicas de los diferentes medios
- Análisis crítico
- Solución de problemas cualitativos
- Establecimiento histórico.

El contenido se subdivide en tres grandes categorías:

-Modo de presentación.- identificando a su vez cuatro aproximaciones generales al estudio de los medios:

- dibujo
- pintura
- diseño bidimensional
- construcción tridimensional

-Modo estilístico.- clasificando los estilos en cuatro tipologías:

- representacional
- imaginativo
- decorativo
- no-objetivo

-Tema.- dividido en:

- gente
- animales
- objetos
- vegetación y escenas

Las cuatro áreas temáticas, los cuatro estilos y los cuatro modos de presentación se organizan sistemáticamente y aparecen estructurados en bloques, unidades y actividades según gráficos. (Greer, Quellmaz, Allen, Duffey & Wilkes, 1972, citado por Efland, 1987). Un bloque se define como una serie de cuatro unidades que cubre

los cuatro modos de presentación, cada uno emparejado a su vez con uno de los cuatro temas propuestos y enfocado en uno de los cuatro estilos.

Cada unidad contiene de dos a seis actividades (con duración da 30 a 60 minutos) y desarrolla un determinado tema: el estudio y la práctica de conceptos y técnicas esenciales de las áreas de conocimiento estética, crítica e historia (Greer, 1974; Greer, Smith & Allen, 1973; Greer, Allen Wilkes, Allmon & Sundberg, 1974, cit. por Efland, 1987).

La primera actividad de una unidad suele ser introductora de una técnica nueva o determinados conceptos que serán puestos en práctica en las siguientes actividades. La segunda generalmente supone imitación o aplicación, la tercera variación y desarrollo posterior de las técnicas y conceptos. La última supone una actividad terminal.

En diferentes ciclos aparecerá el contenido dentro de uno de los modos de presentación, una de las categorías temáticas generales o una de las categorías estilísticas generales, pero cada vez que se encuentre debe haber un incremento en las habilidades logradas, en las técnicas introducidas y en las experiencias. A la vez han de reflejarse los cuatro dominios: producción, crítica, contexto histórico-cultural y expresividad.

El profesor contará con los recursos adecuados para que el alumno consiga completar el programa con éxito:

- Guía de actividades y materiales.
- Análisis críticos.

El material impreso contiene: programa general de contenido, objetivos y secuencia. Para el profesor se incluyen directrices de cómo aplicar los medios artísticos:

- puntos clave para tener en cuenta en el análisis visual.
- vocabulario e información necesaria para establecer el contexto histórico cultural de las obras estudiadas. (SWRL, 1976, cit. por Efland, 1987).
- diapositivas para las actividades sobre: temas para el análisis visual, técnicas paso a paso y textos de análisis crítico de obras de arte.

6.-Proyecto *The Aesthetic Eye* [El Ojo Estético]. (1975-76)

Surge de la colaboración de distintas instituciones educativas del estado de California, teniendo como base teórica las aportaciones de Broudy sobre la educación estética (Bruody, 1972). Características:

- Proyecto con dos vertientes:
 1. Desarrollo curricular
 2. Formación del profesorado.

- La responsabilidad del desarrollo curricular recae en los propios profesores. Desarrollo: Se produjo en tres fases:
 - 1.- Preparación del seminario para la revisión de objetivos, contenidos, estrategias o métodos de investigación.
 - 2.- Ejecución del seminario. Se trataron cuatro temas principales: educación estética, diferentes modalidades artísticas, desarrollo curricular y evaluación.
 - 3.- Aplicación de los programas de educación artística a contextos escolares concretos.

Durante el año siguiente al seminario los participantes desarrollaron proyectos curriculares de educación estética en cada uno de sus contextos educativos: educación infantil, primaria y secundaria; enseñanza superior (nivel universitario) y museos.

LA NATURALEZA DE UNA RESPUESTA ESTÉTICA EDUCADA

I. Percepción Estética

A. *Propiedades Sensoriales*. Primero, cuidadosamente mirar y/o escuchar; notar lo que de hecho existe en un objeto o evento y entonces identificar tan completamente como sea posible el carácter de sus propiedades sensoriales (cualidades que deben ser vistas, sentidas, u oídas):

- En arte, identificar la naturaleza de elementos tales como formas (cuadrado-redondo), valores (oscuro-claro), texturas (basto-suave), colores (brillante-apa-gado), talla (grande-pequeña), espacio (profundo-superficial), etc.
- En danza, observar los gestos del cuerpo (curvado-anguloso), movimiento (rápido-lento), espacio (abierto-contenido), etc.
- En dramatización, observar elementos tales como cualidades vocales (cadencia), movimiento del cuerpo (rápido-lento), vestuario (sobrio-audaz, realista-abstracto), etc.
- En música, identificar la naturaleza de la cualidades auditivas tales como tono (alto-bajo), tempo (rápido-lento), duración (largo-corto), dinámicas (fuerte-suave), etc.

B. *Propiedades Formales*. Segundo, responder a las maneras en que estas propiedades sensoriales son organizadas con un objeto o evento mediante la identificación del carácter de sus propiedades formales (intentar responder las siguientes cuestiones cuando la obra es experimentada):

¿Para qué es necesario cada elemento? ¿Cuál es la naturaleza del movimiento (real o imaginario) de una parte a otra, qué factor contribuye al sentido de evolución y unidad? ¿Cómo es el sentido de unidad que se mantiene, incluso aunque los elementos puedan variar? ¿Cómo es la unidad en la variedad lograda?

¿Hay algunos elementos que son más dominantes que otros -una jerarquía de elementos? ¿Qué elementos parecen ser dominantes, contribuyendo por eso al tema principal? ¿Cómo es la variedad lograda en la repetición de estos elementos, para que resulte la variedad temática?

¿Cómo es el equilibrio logrado entre y contra las partes similares y distintas, de manera que se cree un sentido de equilibrio? ¿Qué cualidades rítmicas se crean cuando el equilibrio y la variación temática se combinan?

C. *Propiedades Expresivas*. Tercero, reflexionar tanto sobre la naturaleza de las propiedades sensoriales existentes como las maneras en que parecen estar organizadas y entonces especular sobre el posible significado de un objeto u evento mediante la identificación de sus propiedades expresivas. Los objetos y eventos estéticos poseen características presentacionales (caras, árboles, sonidos ambientales, movimientos familiares, etc.) y/o metafórico-simbólicas que evocan respuestas desde el propio almacén de imágenes y, que combinadas con propiedades sensoriales y formales, se traducen en cualidades penetrantes, tales como:

- Lenguaje modal.- matices de sentimientos describibles en términos como *sombrio*, *amenazante*, *frívolo*, etc.
- Estados dinámicos.- destacar un sentido de tensión, conflicto, relajación, etc.
- Lenguaje ideal.- interpretaciones de acontecimientos o creencias sociales o psicológicas, y/o expresiones de valor, sabiduría, etc.

D. *Propiedades Técnicas*. Finalmente, uno puede ser atraído por un objeto o evento e intentar identificar cómo fue creado a partir del significado de sus propiedades sensoriales. Atender a la superficie de extraordinaria textura creada por la aplicación de un impacto de pintura o a los modelos de sonidos ricamente producidos por *el pizzicato* punteando unas cuerdas de violín, son ejemplos de reacción hacia aspectos técnicos de las formas de arte. Conocer cómo algo está hecho es a menudo importante para la percepción estética; sin embargo, las respuestas y juicios estéticos deben ser hechos sin esa conciencia si se consideran otras propiedades.

II. Crítica Estética

- A. *Histórica*.- Determinar el propósito natural y expresivo de las obras de arte dentro de su contexto histórico y en relación con una escuela, periodo, estilo, y cultura.
- B. *Recreativa*.- Aprender y relacionar imaginativamente lo que el artista ha expresado en una obra específica.
- C. *Judicial*.- Estimar el valor de obras de arte en relación con otras obras usando tres criterios: grado o excelencia formal, verdad, y significado.

7.- Arts PROPEL (1985-hasta hoy)

Surge por la colaboración entre el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard (directores: Perkins y Gardner), el *Educational Testing Service* y los colegios públicos de Pittsburg (Gardner y Perkins, 1988).

Financia: Fundación Rockefeller

Objetivo: Elaborar y diseñar una serie de instrumentos de evaluación que aportasen datos a la investigación sobre el proceso de desarrollo del aprendizaje artístico.

Ámbitos de actuación: Educación secundaria y superior (nivel universitario).

Características: La denominación *Arts PROPEL* conlleva las claves del proyecto: producción, percepción y reflexión.

“*Arts PROPEL* es un nuevo esfuerzo en el área de la evaluación y del programa de estudios en artes. En muchos sentidos como un hijo de su época, *Arts PROPEL*, representa un intento de ir más allá de la “producción pura” en la educación de las artes y de exponer también a los estudiantes al conocimiento formal y conceptual de las artes. Coherente con el formato de desarrollo, y con la reciente cascada de descubrimientos sobre el aprendizaje localizado, el programa educativo *Arts PROPEL* busca crear situaciones ricas en las que los estudiantes puedan fácil y naturalmente oscilar entre diferentes formas de conocimiento artístico” (Gardner, 1994, pág.81).

El objetivo inicial de carácter evaluador se fue transformando, por la propia evolución del proyecto, en distinguir las aptitudes básicas para el manejo de los lenguajes artísticos (música, escritura de ficción y artes visuales) y cuáles son sus procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados. Por último, se investiga la evaluación del aprendizaje artístico. Se trata del desarrollo de un modelo curricular haciendo especial énfasis en la fase de implementación.

Se trabaja sobre tres capacidades básicas en educación artística: producción, percepción y reflexión.

Se introducen dos vehículos educativos:

- 1.- Los proyectos de ámbito “son conjuntos ricos y absorbentes de ejercicios sobre el currículo diseñados tanto para transmitir a los estudiantes aquellos conceptos y prácticas considerados fundamentales para una forma de arte como para permitir a estos estudiantes que integren sus diversas formas de conocimiento acerca de las artes. Estos proyectos tienen lugar durante algunos años y se forjan de tal modo que pueden inyectarse en el interior de una diversidad de currículos” (Gardner, 1994, pág.83)

2.- La carpeta de trabajo o portafolio “que con más exactitud deberían llamarse “carpetas-proceso”, ya que están ideadas para alentar la exploración, la revisión y otros procesos artísticos formativos” (Gardner, 1994, pág. 83). Cada alumno/a incluye los trabajos realizados, bocetos preparatorios, desarrollos intermedios, anotaciones, comentarios, reflexiones, críticas y demás material utilizado en el proceso de aprendizaje artístico.

-Ambos vehículos contribuyen a un aprendizaje artístico más integral y significativo, involucrándolos en actividades que se construyen sobre conexiones naturales con el conocimiento en los tres ámbitos recogidos y que tienen lugar durante un periodo de tiempo significativo.

Como consecuencia del enfoque del proyecto se concluye que la evaluación del alumnado ha de hacerse en el contexto, como parte de las actividades artísticas que realiza el alumnado.

“En este sentido, se tiene la oportunidad de observar lo diversas que son las formas de conocimiento que se desarrollan y si puede, de hecho, trabajar conjuntamente de un modo efectivo” (Gardner, 1994, pág. 85).

8.- Educación Artística como Disciplina (DBAE) (1987-hasta hoy)

Autores: Greer, Day y Clark (1987) escriben el primer artículo que fundamenta el modelo y lo da a conocer la comunidad científica.

Financia: Instituto Getty para la Educación Artística.

Idea base: El arte puede ser enseñado como cualquier otra disciplina con un contenido propio, que se enseña y se aprende como un fin en sí mismo, sus objetivos educativos, una metodología específica y unos criterios de evaluación.

Aplicación: Enseñanza obligatoria: primaria y secundaria, bachillerato y formación del profesorado.

Objetivo: “Desarrollar las capacidades de los alumnos para comprender y apreciar arte, esto implica el conocimiento de las teorías y contextos del arte y la habilidad tanto para responder como para crear arte” (Clark, Day y Greer, 1987).

Contenido: Derivado del carácter disciplinar del enfoque, el contenido está basado en el área de conocimiento y derivarse del campo profesional del arte, teórico y práctico. El contenido se selecciona a partir de las cuatro disciplinas implicadas en las artes plásticas y visuales ocupándose de la apreciación, comprensión y creación del arte:

Estética, que trata de las concepciones sobre la naturaleza del arte.

Crítica, que da la base para valorar y juzgar arte.

Historia del Arte, que permite analizar el contexto en que se crea una obra de arte. Producción, que aporta los procesos y técnicas para la creación artística.

Cada una de las cuatro disciplinas hace una contribución única y esencial para el contenido en la educación artística. La organización del mismo se efectúan en la práctica en torno a la obra de arte como elemento integrador que funciona como eje para articular los contenido de las cuatro.

La obra de arte impone un concepto amplio del arte que queda recogido por el modelo, al proponer como fuente de estudio obras de diferentes culturas, estilos o pocas, a la vez que concepciones derivadas de las bellas artes tradicionales, de las artes populares o de las artesanías y las artes aplicadas.

Curriculum: Se define como:

“Una serie de lecciones de arte, con planificación y objetivos escritos, motivación, actividades de aprendizaje y métodos de evaluación. La serie de lecciones está organizada secuencialmente para un aprendizaje significativo y articuladas en cursos y niveles de desarrollo para proporcionar continuidad al alumnado al pasar de un curso a otro. El curriculum también aporta recursos materiales para el profesor, como procedimientos sugeridos para dirigir lecciones, vocabularios definiciones, reproducciones de obras de arte, ilustraciones, diagramas, ejemplos de trabajos del alumnado y directrices para la evaluación” (Clark, Day y Greer, 1987).

Implementación: se hace necesario o, al menos, recomendable (Dobbs, 1992):

- 1.- Adopción de programas DBAE en todo un distrito escolar para secuenciar y articular contenidos a través de los cursos.
- 2.- Programas de formación previa o de actualización para profesorado, personal de administración, responsables culturales de museos, etc.
- 3.- Utilización de los recursos del contexto: humanos (artistas, críticos, educadores de museos, profesorado de otros niveles educativos...); lugares (museos, galerías de arte, estudios de artistas, bibliotecas, arte en espacios públicos, arquitectura y patrimonio...); eventos (exposiciones temporales, lecturas, películas...).

Evaluación: Se realiza a dos niveles:

- 1.- Los logros del alumnado. En este sentido forma parte del curriculum y se estipulan por escrito los criterios, métodos y estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje en concordancia con los objetivos propuestos.
- 2.- La efectividad del programa. Asegura la calidad de la enseñanza al comprobar la efectividad del programa para rectificar en caso necesario.

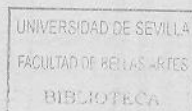
Conclusiones

El cuadro a modo de resumen sintetiza aspectos destacados de los modelos curriculares más paradigmáticos: seis de los ocho analizados en el texto. Se han seleccionado varios parámetros generales que aparecen en la columna de la izquierda lo que nos permite una visión global y comparativa. Destacaría como rasgos más destacados comunes a varios modelos:

- 1.- La atención a la formación del profesorado, buscando una especialización necesaria o, al menos, una profundización en la epistemología del área artística.
- 2.- Lo que podríamos llamar giro de la educación artística a la educación estética al ampliarse los contenidos tradicionales e incorporarse junto a las actividades de taller otras referentes a la apreciación de las obras de arte en diferentes aspectos.
- 3.- La importancia dada a la secuenciación de contenidos para un aprendizaje significativo del arte.
- 4.- La atención al contexto y la adecuación de los programas a necesidades sociales específicas.

Estos aspectos suponen un avance en la concepción de la educación artística desde la década de los sesenta. Aunque algún modelo ha tenido una influencia más amplia que otro tampoco puede considerarse a ninguno como ideal para su adopción ya que han sido creados para unas necesidades concretas en un contexto específico. Sin embargo todos estos intentos con sus aportaciones particulares han contribuido a mejorar la calidad de la docencia en arte aunque aún más a nivel teórico que práctico.

Desde mi punto de vista es necesario continuar investigando en el diseño curricular con una visión más ecléctica e integradora que sea modificada por la óptica europea y su contexto específico. En la última mitad de siglo se detecta una colonización intelectual desde EE.UU. que en estos momentos empieza a palidecer gracias a una tendencia a la inversión del flujo de ideas. Esto va a permitir un desarrollo más rico y plural en la investigación sobre el curriculum de Educación Artística.



| Proyecto Curricular | CEMREL (1967/1970) | ARTE, SIGNIFICADO Y MÉTODO (1965/1972) | KETTERING PROJECT (1967/1969) | OJO ESTÉTICO (1973/1976) | Ars PROPEL (1985 hasta hoy) | DBAE (1987 hasta hoy) |
|-----------------------|---|---|---|---|---|--|
| Autor/es | M. Barkan L. Chapman | G. Hubbard M. Rouse | E. Eisner | H. Broudy | Proyecto Cero (Harvard): D. Perkins H. Gardner | Instituto Getty para la Educación Artística |
| Idea Básica | Programa para la Educación Estética (Educación General) | Programa para la Educación Artística en Primaria | Programa para la Educación Artística en Infantil y Primaria | Programa para la Educación Estética en Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad y Museos | Programa para evaluar el proceso de desarrollo artístico en Secundaria y Universidad (diseño y elaboración de instrumentos) | Programa para la Educación Artística en la educación general y en la formación del profesorado |
| Características | (1) Directrices: documento (2) Desarrollo Curricular | 6 libros de texto para Primaria (Libro para el alumno y guía para el profesor) | Curriculum fijo y secuencial | (1) Desarrollo Curricular (2) Formación del profesorado | Evaluación del aprendizaje artístico contextualizado | (1) Desarrollo curricular (2) Formación del profesorado |
| Desarrollo Curricular | Unidades Didácticas secuenciales en torno a "centros de interés" (Material didáctico) | Contenido secuencial basado en actividades de percepción y producción | Objetivos: expresivos Contenido: producción, crítica y Contexto Actividades: serie de lecciones secuenciadas Evaluación del aprendizaje y del programa | 11 Seminario para la formulación de objetivos, contenidos, estrategias y métodos de investigación 21 Aplicación de programas diseñados | Contenido: producción, percepción y análisis Vehículos educativos: a. proyectos como conjunto de actividades b. carpeta de trabajo (carpeta-proceso) | Objetivos: comprender, apreciar, responder y crear. Contenido: Estética, Historia, Crítica y Taller. Obras de arte como eje del curriculum (multiculturalidad) |
| Implementación | 11 Profesorado especialista 21 Profesorado generalista | Éxito: a. Formato libro con recursos didácticos b. Guía para profesorado no especialistas | Profesorado no especialista. No se llega a comercializar pero se adopta para la EA de las escuelas en Hawai | Los proyectos fueron desarrollados en los distintos contextos educativos de los participantes | Por el grupo de trabajo del Proyecto Cero en los centros públicos cercanos. | Profesores especialistas formados en Institutos de Formación, Seminarios, Encuentros y Jornadas, etc. |
| Críticas | Desconexión entre las fases y complejidad del material curricular | Falta de especialización docente | Complejidad del material en la práctica | No continuidad (proyecto puntual) | Falta de concreción curricular que permita una adaptación más amplia | Asimiladas en la 20 generación |

Proyectos Curriculares: esquema analítico

Referencias bibliográficas

- A.A.V.V. (1997): *Visual Art Research*. Vol. 23, n1 2. Monográfico dedicado a DBAE.
- ÁLVAREZ, D. (1996): "Educación artística en la segunda mitad del siglo XX: un fundamento para el inicio del nuevo milenio". En Hernández, F. y Planella, M. (Comps.): *II Jornades sobre Història de l'Educació Artística*. Barcelona. Facultad de Bellas Artes. (pp. 219-235).
- BARKAN, M. CHAPMAN, L. y KERN (1970): *Guidelines: Curriculum development for aesthetic education*. St. Louis: Midwestern Regional Educational Laboratory.
- BROUDY, H. S. (1972): *Enlightened Cherishing. An essay on Aesthetic Education*. Urbana. University of Illinois Press.
- BROUDY, H. S. (1987): *The role of imaginery in Learning*. Los Ángeles. CA. The Getty Center for Education in the Arts.
- CLARK, G. (1984): "Beyond the Penn State Seminar: A critique of curricula". *Studies in Art Education*, 25 (4), 226-231.
- CLARK, DAY y GREER (1987): "Disipline-based Art Education: Becoming Studens of Art". En Smith, R. A. (Ed.) (1989): *Discipline-based Art Education*. Urbana. University of Illinios Press.
- CHAPMAN, L. (1978): *Approaches to art in education*. Nueva York. Harcourt Brace Jovannovich.
- DOOBS, S. M. (1992): *The DBAE Handbook: an overview of Discipline-based Art Education*. Santa Mónica. CA. The Getty Center for Education in the Arts.
- EFLAND, A. (1987): "Curriculum antecedents of Discipline-based: Art Education". En Smith, R. A. (Ed.) (1989): *Discipline-based Art Education*. Urbana. University of Illinios Press.
- EISNER, E. W. (1968): "The Kettering Curriculum for Elementary Art". En Dobbs, S. M. (Ed.) (1988): *Research Reading for Discipline-based Art Education: A journey Beyond Creating* (pp. 16-29). Reston VI.NAEA.
- EISNER, E. W. (1969): *Teaching Art to the Young: A Curriculum Development Proyect in Art Education*. Stanford, CA. Stanford University. School of Education.
- GARDNER, H. (1994): *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- GARDNER, H. y PERKINS, D. (Ed.) (1988): *Art, Mind and Education: Research from Projetc Zero*. Urbana. University of Illinios Press.
- HUBBARD, G. YROUSE, M. (1981): *Art: Meaning, method, and media*. Chicago: Benefic Press.
- SEVIGNY, M. J. (1987): "Discipline-based Art Educationa and Teacher Education". En Smith, R. A. (Ed.) (1989): *Discipline-based Art Education*. Urbana. University of Illinios Press.