





Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco  
División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

TESIS  
para obtener el grado de Maestra en Desarrollo  
y Planeación de la Educación

### **Educación Artística e imaginario audio-video-gráfico.**


La adaptación a la Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual en México.

*El caso de una escuela secundaria pública del Distrito Federal*

Distrito Federal, 6 de octubre de 2016

Presenta: *Jéssica Salas Martínez*

Director de tesis: *Jose Alberto Sánchez Martínez*



Director de tesis:

*Jose Alberto Sánchez Martínez*

Sinodales:

*Dr. Alberto Sánchez Martínez*

*Dr. Alberto Padilla Arias*

*Dr. Antonio Sustaita Aranda*

*Dr. Salvador Salas Zamudio*





“El mundo como texto ha sido sustituido por el mundo como imagen”

Gilles Lipovetsky, 2007

**Gracias a todos aquellos que han plantado y regado mi curiosidad.**

A mi familia, amigos y compañeros de vida. A todos los buenos docentes que se han cruzado en mi camino académico, y también a los no tan buenos. Y a la carrera de Bellas Artes en concreto, porque el Arte, con todas sus intrigas y nexos con otras disciplinas ha sido un buen camino a la hora de lograr pensamiento crítico y estrategias para la investigación.

Gracias a mis compañeros y amigos Mexicanos. Sobre todo a ti Marlen.

Gracias Jennifer, sin ti no hubiera sido lo mismo.






# ÍNDICE

---

1. **Resumen**
2. **Preguntas, objetivos e hipótesis**
3. **Acotación teórica: educación artística visual y audiovisual, lo audio-video y/o gráfico e imaginario visual**
4. **Desvalorización social y relevancia y pertinencia de la educación artística**
5. **Hacia una revisión crítica de la asignatura**
  - 5.1 Breve historia de la Educación Artística nacional e internacional
    - 5.1.1. Reseña de la Educación Artística internacional
      - 5.2.1.1. Educación artística para la comprensión de la Cultura Visual
  - 5.2 Recorrido de la Educación Artística en el panorama nacional
    - 5.2.1. La Educación Artística escolar nacional en los textos oficiales: Constitución, Ley Federal de Educación, Programas Nacionales o Especiales de Arte y Cultura, y Programas Nacionales o Sectoriales de Educación.
    - 5.2.2. La Educación Artística escolar nacional en los documentos escolares: Plan de estudios o Currículum, Programa de Estudios y Guías para el Maestro.
    - 5.2.3. Análisis crítico del plan de estudios y las guías para el profesor ¿Se ha adaptado la Educación Artística nacional a la corriente de Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual?
6. **Ruptura epistemológica: La era de la cultura audio-video y/o gráfica**
  - 6.1 Una explicación necesaria: Arte, estética y cultura
  - 6.2 ¿Arte para la masa?
  - 6.3 Re-conceptualización del término "Educación Artística"
7. **Análisis: Estudio de caso**
  - 7.1 La escuela y sus características
  - 7.2 Población
  - 7.3 Cuestionario y operacionalización de las variables
  - 7.4 Resultados
    - 7.4.1. Frecuencia de consumo de Arte Elevado
    - 7.4.2. Frecuencia de consumo de representaciones provenientes de la cultura mediática o de masas
    - 7.4.3. Tipo de trabajos realizados en la asignatura de Educación Artística
    - 7.4.4. Consideración como Arte o no de las manifestaciones audio-video y/o gráficas de la cultura mediática
8. **Conclusiones finales**
9. **Referencias bibliográficas**

# RESUMEN



Aunque la cultura visual es anterior al saber escrito, hoy asistimos a una proliferación de imágenes y de la estética. Autores como Gilles Lipovetsky, Jean Serroy (2015), Miguel Rojas Mix (2006) o Noël Carroll (2003) lo catalogan como una de las grandes revoluciones del s XXI. Esto supone un desafío gigantesco para la educación, y tratándose de imágenes, sobre todo para la asignatura de educación artística.

La información visual se revela más elocuente que el texto escrito. Esto es aprovechado por los *mass media*, quienes, en la actualidad, producen tal cantidad de productos audio-video y/o gráficos, que los jóvenes se ven sometidos, y por los que se ven seducidos.

Es innegable que éstas imágenes, acompañadas o no del sonido, tienen repercusiones en el individuo. Están cargadas de valores culturales; significan y educan en tanto que forman opiniones y creencias. Además, debido al modo de lectura de carácter inmediato de la imagen, no sugiere críticas ni reflexiones.

Por todas estas razones, diversos autores defienden que la Educación artística ha de acompañar este giro epistemológico, dando uno propio, agregando las representaciones audio-video y/o gráficas de masas y favoreciendo el cambio de posicionamiento de los jóvenes de manera que pasen de actuar como puros receptores de imágenes a descifradores críticos.

Esta tesis se centra en el primero de esos dos propósitos, el primer paso ¿Se incluyen las representaciones audio-video-gráficas en los contenidos escolares –Currículum, Programa y Guías para el Profesor– de la asignatura de Educación Artística? ¿El imaginario audio-video-gráfico de los estudiantes está conformado por estas representaciones de masas? ¿La Educación Artística las incluye en la práctica en el aula? Estas son las preguntas que esta tesis tratará de contribuir a responder a fin de

entrever la adecuación en México de esta materia a la última tendencia de Educación artística a nivel internacional: Educación Artística para la comprensión de la Cultura Visual.



# PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

	PREGUNTAS Principales	OBJETIVOS principales	HIPÓTESIS principales	
Análisis Teórico	¿Integran los contenidos escolares –Currículum, Programa y Guías- de la asignatura Educación Artística los objetos audio video y/o gráficas mas presentes en la vida del alumnado y que son parte de la apuesta de la Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual?	O <sub>1</sub> :Analizar el Currículum, Programa de Estudios y las Guías para el maestro de Artes, para entrever la adecuación de la asignatura de Educación Artística, en el plano teórico, a la ultima corriente de Educación Artística a nivel internacional, la cual, atendiendo a la situación contemporánea de la imagen, contempla la integración de algunas representaciones audio- video y/ o gráficas de masas, que esta tesis estima y sustenta teóricamente, que son las más presentes en la vida del alumnado.	Los contenidos escolares de la asignatura de Educación Artística, al menos en el plano teórico, no integran los artefactos audio-video y/o gráficos mas presentes en la vida del alumnado	1
Trabajo de campo	¿En que medida las representaciones audio-video y/o gráficas de masas conforman el imaginario de los estudiantes? ¿Tiene la escuela en cuenta esas manifestaciones en la practica?	O <sub>2</sub> : Detectar si las representaciones audio-video y/o gráficas de masas conforman en gran medida el imaginario espontáneo de los estudiantes, y también ver si ese imaginario proviene en alguna medida del contexto escolar, es decir, ver de nuevo si la escuela tiene en cuenta estas manifestaciones, solo que esta vez en el plano práctico.	Los artefactos audio-video y/o gráficos que conforman el imaginario espontáneo del alumnado son los de masas, y provienen en su mayoría del contexto no formal, por lo que se puede inferir que, no solo en el plano teórico, sino que tampoco en el plano práctico la asignatura de Educación Artística las esta teniendo en cuenta.	2
	PREGUNTAS secundarias	OBJETIVO secundario	HIPÓTESIS secundaria	
	¿Considera el alumnado Arte esas manifestaciones audio-video y/o gráficas?	O <sub>s</sub> : Revisar si el alumnado considera artísticas o no las manifestaciones audio-video y/o gráficas mas presentes y/o preferentes en sus vidas, para añadir el dato al debate contemporáneo al respecto.	X	3

\*Con todo, se estaría contribuyendo a demostrar el sentido pedagógico de la Educación Artística y quizá su desfase en cuanto a la situación contemporánea.

Esta investigación busca indagar acerca de una problemática concreta en torno a la adecuación de la asignatura de Educación Artística a la situación contemporánea de la imagen en México.

Atendiendo al primer objetivo de la tesis, se verá como el Currículum de Educación Artística y las Guías para el Profesor de Educación Artística mexicanos participan de la

última corriente de esta materia a nivel internacional (Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual), viendo si aparecen o no las representaciones audio-video y/o gráficas de masas<sup>1</sup> en estos documentos oficiales. Se estima, y se sustenta teóricamente, que esas manifestaciones son las mas presentes en la vida del alumnado, por lo que conformarán su imaginario audio, video y/o gráfico<sup>2</sup>.

Después, atendiendo al segundo objetivo, se pretende bajar esa información teórica al plano práctico, y comprobar mediante un cuestionario si las representaciones audio-video y/o gráficas de masas podrían conformar el imaginario visual de los estudiantes. Viendo también si este imaginario proviene en alguna medida del contexto escolar, y no solo del no formal<sup>3</sup>, es decir, ver de nuevo si la escuela tiene en cuenta estas manifestaciones, solo que esta vez en el plano práctico.

Además, mediante el objetivo secundario, se revisará si el alumnado considera las manifestaciones audio-video y/o gráficas de la cultura mediática, que se estima que son las mas presentes y/o preferentes en sus vidas, como arte, o por lo menos si consideran que estén realizadas con técnicas, materiales y procedimientos artísticos.

Todos estos objetivos tienen la finalidad última de contribuir a aportar datos para la comprensión de la operatividad actual de la asignatura, así como su sentido pedagógico frente al mundo estetizado en que nos encontramos, en el cual “(..) el arte no permanece envasado en los museos, sino que impregna nuestro mundo común (..)” (Lipovetsky, 2015). Afirmación sobre la que se ahondará a lo largo de este texto y que permite realizar otra, del mismo tipo, que es que la escuela, y más concretamente la materia de educación Artística, debería hacer eco de su contexto y desentersarse e los museos también.


---

<sup>1</sup> El término “audio-video-gráfico” se refiere a las representaciones que no solo están comprendidas por imagen estática, sino pueden ir acompañadas del sonido o estar en vídeo (Esto quedará explicado más ampliamente en el capítulo 5.4).

<sup>2</sup> Imaginario visual, en el sentido de imaginaria o conjunto de imágenes mentales acompañadas o no del sonido (Esto quedará explicado más ampliamente en el capítulo 5.4).

<sup>3</sup> El aprendizaje que tiene lugar fuera de los muros de la escuela.

## **ACOTACIÓN TEÓRICA: Educación artística visual y audiovisual, lo audio-video y/o gráfico e imaginario visual.**



Antes de continuar, es necesario mencionar que, aunque en México la EA<sup>4</sup> englobe: Artes visuales, música, danza y teatro, esta investigación propone una delimitación en el hecho de referirse únicamente a la EA visual y audiovisual. Esto tiene una doble justificación. Por un lado, surge desde el debate contemporáneo en torno a si un termino como las artes<sup>5</sup> -con s- puede utilizarse para agrupar disciplinas tan diversas como la pintura, la música, el ballet o la tragedia griega (Del Corral et al., 2001). Y prosigue con la consideración diversos teóricos de la EA, entre ellos Gardner y su Proyecto Zero<sup>6</sup>, de que no resulta factible que todos los estudiantes conozcan todas las formas artísticas, sino que es preferible el conocimiento profundo de una, que el superficial de muchas. Aunque lo propio sería no relegar ninguna de las vertientes artísticas, dedicando más tiempo a ésta materia.

Es por eso que diversos autores, como Marin Viadel o Fernando Hernandez, opinan que la denominación Educación Artística no es acertada, por un lado porque en algunos países da nombre a una materia que se dedica únicamente a artes visuales, existiendo muchas artes además de las susodichas. Y, por otro lado, porque, de la misma forma, ampara el hecho de que, en otros muchos países, como México, una misma asignatura englobe muy diversas artes lo cual, en verdad, bebe de la mano de la

---

<sup>4</sup> A partir de éste punto se abreviará Educación Artística como "EA", tanto en los casos en los que se este refiriendo a la materia curricular (en los cuales se escribe con mayúsculas, de no estar siglado), como en los que se este hablando de EA fuera del contexto escolar (en los cuales se escribe con minúsculas, de no estar siglado)

<sup>5</sup> A partir de éste punto se denominará Arte o Artes con mayúscula a las producciones legitimadas como tal por el sistema social y el criterio tradicional, sobre todo las de Arte elevado. Y arte o artes con minúscula a las que no entran en la categoría anterior.

<sup>6</sup> Creado en 1967, el Proyecto Zero es un proyecto de investigación educativo. Está a cargo de un equipo de investigadores interdisciplinario de la Universidad de Harvard, entre ellos por Howard Gardner, Nelson Goodman, David Perkins , que estudian la naturaleza de la inteligencia, el pensamiento, la creatividad y otros aspectos esenciales del aprendizaje humano.



necesidad forzada de institucionalizar o burocratizar el arte para adaptarlo a la escuela.

Partiendo de esos debates, esta investigación considera que cada una de las disciplinas que quedan englobadas bajo el termino EA exigiría una investigación propia, y decide centrarse en la educación visual y audiovisual. De esto se desprende la segunda justificación, la cual se refiere a que esta tesis entiende la EA desde la situación contemporánea, que corresponde a la estetización del mundo (Lipovetsky y Serroy, 2015); o dicho de forma distinta, al momento histórico en el que casi ningún individuo puede escapar a la exposición al arte de masas (Carroll, 1998); o dicho de otro modo, a la era del hiperdesarrollo del lenguaje visual (Acaso, 2009), el cual, a menudo viene acompañado del sonido.

En esta línea, otro de los conceptos que es necesario acotar teóricamente es el de “imaginario audio-video y/o gráfico”. En la tradición teórica el concepto de imaginario ha estado unido a “lo que existe en la imaginación”<sup>7</sup>, de la mano de la Psicología, o a esto mismo, desde el punto de vista colectivo y social, de la mano de la Sociología. No obstante, en esta investigación el término “Imaginario” va acompañado del apellido “Visual” y hace alusión a un corpus documental de imágenes que puede ser visual, o mental en cuanto a esas visualidades (Rojas Mix, 2006). Aunque, si es cierto que este mismo autor especifica que este imaginario y el referido en ciencias sociales, están indisolublemente unidos en tanto que uno se crea a partir del otro y el otro influye en el uno.

Dada la novedad del término el mismo Rojas mix especifica, en su obra “ El imaginario: Civilización y cultura del siglo XXI” que “podría parecer abusivo para la lengua castellana usar el término imaginario en el sentido que lo practico en el contexto de esta reflexión”. Por esto mismo se ha estimado pertinente presentar las siguientes citas de algunos otros teóricos contemporáneos que lo utilizan:

---

<sup>7</sup> Definición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE)

“ (...) que vivimos, que formamos parte de una cultura visual, que estamos inundados por una extraordinaria variedad de imágenes, y sobre todo de imaginarios visuales.” “Recorrer el imaginario visual con que un nuevo orden impone su representación de la realidad fue uno de los nexos conductores e la excelente exposición Arte y Poder presentada en el Centre de Cultura Contemporánea de Barcelona en 1995 (...)” “La propuesta de la comprensión de la cultura visual significa, en primer lugar, reconocer que vivimos inundados de una inmensa variedad de imágenes (e imaginarios) visuales.” (Hernández, 2003).

“El currículum posmodernista no debe limitarse exclusivamente al arte de élite, sino que debe incluir en sus contenidos cuestiones de diseño industrial y gráfico, desarrollo urbano, trabajos artesanales, imaginaria mediática y productos del folklore, tratados todos ellos en condiciones de equidad, es decir sin imposición de una estética que se decante por lo artísticamente bueno.” (Aguirre, 2005).

“Los intereses y el imaginario de los estudiantes actuales están bastante alejados de las bellas artes, a las que solo son capaces de referirse mediante tópicos e ideales culturales muy ajenos a su experiencia inmediata (...) La imaginaria que rodea a los estudiantes (...)” (Freedman, 1997)

Es, de nuevo, la época contemporánea, en la que lo visual adquiere gran peso, y en la cultura visual imagen, palabra, símbolo y realidad se solapan y se complementan, la que ha propiciado que surja la necesidad de este nuevo concepto teórico, el cual, como ya se ha especificado, hace alusión a un conjunto de íconos físicos o virtuales y se difunden a través de una diversidad de medios que interactúan con las representaciones mentales.





Código QR 1. Imaginario audio video y/o gráfico.


A su vez, este término ampara el hecho de que esta tesis busque detectar de donde proviene el corpus documental de imágenes mentales del alumnado, y facilita afirmar que si proviene de la cultura de masas, y la escuela no tiene en cuenta las imágenes, la EA no se habrá adaptado a la situación contemporánea en el sentido de que no tiene en cuenta las imágenes mas presentes en la vida y mente del alumnado.

Terminando con las acotaciones y precisiones teóricas, el presente trabajo, tratando de atender en alguna medida a la actualidad y la complejidad de contenidos, aunque se centre en la parte gráfica, se utilizará el término “audio-video-gráfico” (Scolari, 2016) para referirse a las representaciones que, hoy día, no solo están conformadas por imágenes estáticas, sino que pueden ir acompañadas del sonido o estar en vídeo. Scolari no es el único que defiende esto, diversos autores de diversas disciplinas lo hacen. Entre ellos W.J.T. Mitchell (2005), quien asegura que la noción de pureza visual es inconcebible en los medios modernos, los cuales son siempre mixtos. Desde que Aristóteles observó que el drama combina las tres órdenes de *lexis*, *melos* y *opsis* (Palabras, música y espectáculo), hasta el análisis de Barthes de las divisiones en “imagen / música / texto” del campo semiótico, el carácter mixto de los medios ha sido un postulado capital. Y, para dejar más despejada aun la importancia de la imagen en este panorama, con el término usado queda patente que queda decir que esas manifestaciones pueden ser solo graficas o ser solo video o solo audio graficas; quedando claro que lo que nunca puede faltar es la imagen.

Además, la utilización de este término evita el llamar obras de Arte a dichos objetos, pues esta tesis investiga también alrededor de las manifestaciones que no entran dentro de esa categorización. En esta línea, es destacable que otros autores que apoyan esta apertura hablan de objetos, artefactos o representaciones “de la Cultura Visual”.



# DESVALORIZACIÓN SOCIAL Y RELEVANCIA Y PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA



La EA sigue contemplándose como una asignatura menor en los planes de estudios, y prueba de ello es que todavía es necesario argumentar ante la sociedad la necesidad y el valor de ésta (Eisner, 1992; Arnheim, 1989; Gardner, 1990; Gil Ameijeras, 1991; Sánchez Méndez, 1991 o Araño, 1996). Y esta desvalorización no solo se produce en la escuela, sino que también existe en el ámbito académico, institucional y social.

Según Nicholas Mirtozeff (1999) este hecho tiene un vínculo con la concepción de que lo visual es mediocre, la cual tiene sus orígenes en la filosofía de Platón. El creía que los objetos que encontramos en la vida cotidiana, incluyendo las personas, son sencillamente malas copias del perfecto ideal de los objetos. Comparaba esta reproducción con las sombras que un fuego proyectaba sobre la pared de una cueva: podemos ver a quién o qué refleja la sombra, pero la imagen es una inevitable distorsión de la imagen original. En otras palabras: todo lo que vemos del mundo “real” es una copia. De ésta forma, si un artista realiza una representación de lo que ve, llevará a cabo una copia de una copia, aumentando así la posibilidad de distorsión.

Según este autor, esta hostilidad hacia la imagen ha tenido una influencia en el pensamiento occidental que ha perdurado hasta nuestros días. Y, a pesar de que la televisión, por ejemplo, ha obtenido un lugar académico en el mundo, en los círculos intelectuales sigue existiendo una gran desconfianza hacia el placer visual. Exceptuando, por supuesto, el placer del Arte elevado<sup>17</sup>, el cual si está legitimado; al contrario que el arte popular. Hecho que se transfiere a la materia de Educación Artística.

---

<sup>17</sup> También llamado Bellas Artes, Arte para la élite, Arte culto, *High Art* o Arte con mayúsculas; y también llamadas las obras que lo conforman canónicas.

Parece que sea un proceso natural, pues en la ilustración se dio la misma clase de respuesta hostil hacia las novelas. Se las acusaba de corruptas y atentadoras contra los principios morales y la inteligencia, al igual que sucede actualmente con la televisión. En el siglo XVIII, esta hostilidad estuvo centrada en el teatro. Y ahora va dirigida a la televisión, y cada vez más, a internet. En cada caso, la fuente de hostilidad es la audiencia masiva, popular y no el medio en si mismo.

De este pensamiento negativo que pesa sobre lo audio-video-gráfico ha influido, definitivamente en el devenir de la asignatura de Educación artística. Pero lo que ha influido mas directamente son las diversas inercias en que se han dado en ésta materia escolar: la de las manualidades y la libre expresión y la de las artes como una cuestión meramente lúdica<sup>18</sup>. Estas inercias no ayudan al reconocimiento de la EA ya que nuestro sistema social competitivo, productivo y eficaz, en el que existe una concepción tecnologicista de la educación como preparación profesional, no concede valor cognitivo al saber artístico (Aguirre, 2005 y Hernández, 2003).



Figura 1. Exposición de trabajos infantiles en el Metro de México. Fundación ISVE (2014)

---

<sup>18</sup> Esto se expondrá de manera más extensa en el capítulo cinco.



Existe una larga tradición de racionalidad vinculada al desarrollo de la inteligencia y a un modelo lógico de razonamiento que ha llevado a considerar la experiencia subjetiva como de segundo orden frente al objetivismo cientifista (Eisner, 1992). Ello ha contribuido a crear una serie de mitos sobre “lo importante” y lo “necesario” en la sociedad y en la educación escolar que han situado a la EA en el plano de residualidad (Hernández, 2003). Y también ha propiciado que la EA se quiera adaptar forzosamente a esos mitos para poder contar con el reconocimiento académico en los diversos currículum de los diferentes países, y también para asegurar su permanencia.

Otra de las inercias existentes, además de las mencionadas, es la de la artisticidad como un don natural, un talento. Historiadores, críticos, artísticas, exposiciones, medios de comunicación, educadores de arte, etc. son los impulsores del sistema de las ideologías del arte, de la leyenda del artista (Kris y Kur, 1991). Las cuales distorsionan el papel de ésta materia pues ¿Para qué educar un don que se tiene de forma natural? No obstante, el propósito de la EA no es precisamente lograr que el niño se convierta en artista, al igual que no se enseña escritura para que el niño se convierta en escritor.

A rasgos generales, es por todo esto es que ésta materia continúa viéndose como una asignatura menor en los planes de estudio. En el grafico 1, se puede ver como concibe Imano Aguirre (2005) el círculo vicioso de desvalorización en el que se ve inmersa la EA. La falta de valoración social incide en la escasa presencia curricular, lo que a su vez incide en la escasa atención y profesionalidad en la asignatura, lo cual al mismo tiempo incide en la escasa formación de la sensibilidad artística, lo que incide de nuevo en la falta de valoración social.



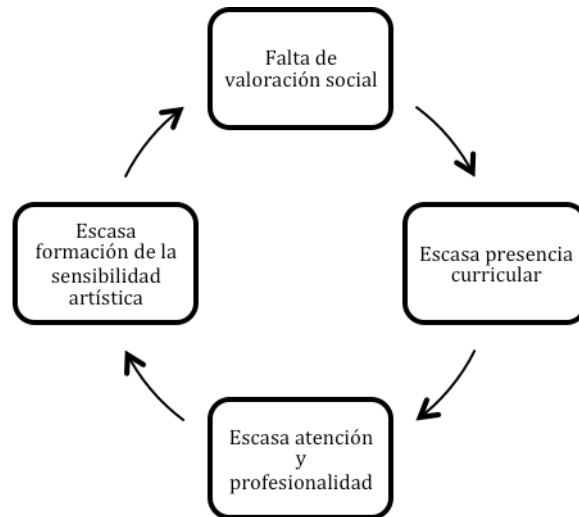


Gráfico 1. Representación gráfica del círculo en el que se mueve la Educación Artística (Imanol Aguirre, 2005).

Pero Imanol Aguirre nos habla del caso español. Bajemos esto al panorama mexicano con algunos datos:

- Según el documento “Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe” elaborado por la UNESCO, la enseñanza de EA pareciera estar anclada en un pasado de corte academicista y formal. Más aun, los autores de este documento dicen que probablemente la brecha que existe entre las concepciones escolarizadas de las artes y la realidad artística emergente sea mayor que la distancia que se puede observar, en este sentido, respecto a otras áreas del currículo. Algunos docentes han “avanzado” un poco, en concreto hacia la concepción de que la EA sirve casi únicamente para dar rienda suelta a la libre expresión y autoexpresión del alumnado. Lo cual, resulta insuficiente para los requerimientos y exigencias de cambio a la que esta siendo sometida la EA (Del Corral et alter, 2003).
- La que fue directora de Actividades de Desarrollo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP, Norma Aguilar Mendoza, afirmó en 2005 que, en una encuesta realizada por la secretaría entre padres de familia,

éstos señalaron que la educación artística es "muy bonita", pero que "los niños lo que necesitan es aprender inglés y computación". El Dr. Ricardo Vázquez Chagoyán, autor del ensayo La Escuela a Examen, en una entrevista realizada para el periódico La jornada habla del "absoluto menosprecio que se tiene en todo el sistema educativo por la enseñanza artística" (Mateos, M. 2005).

- En el mapa curricular mexicano la Educación Artística no posee un campo formativo propio, así como sí sucede en el caso de otras ciencias y humanidades, sino que comparte campo con la Formación Cívica y Ética y con la Educación Física. Se le dedican únicamente dos horas semanales y, además, no hay una evaluación al respecto, es decir, la enseñanza de arte se da en la medida en que el maestro esté interesado.
- En la Universidad Pedagógica Nacional hay un área de EA, pero es mínima (Mateos, M. 2005). Y en las escuelas normales la materia de EA se imparte únicamente desde el cuarto semestre hasta el sexto. Mientras que en muchas escuelas de misterio de otros países ésta se imparte en todos los semestres. Además de ofrecer un vasto panorama de asignaturas optativas relacionadas con el Arte.

-Según el documento Perfiles Profesionales publicado por la Secretaria de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), una persona cuya única formación específica es en arte, y no en educación artística, como por ejemplo: un cantante, un licenciado en producción y programación musical, un pintor o un licenciado en artes en corno, por mencionar algunas de las profesiones de la larga lista para profesionales de la Expresión y Apreciación Artísticas –la más larga–, puede ser docente de Educación Artística. Sobra decir que no está claro hasta que punto alguien que domine el sistema notacional musical e incluso tenga sensibilidad suficiente ante todos los registros emotivos de los que la música es capaz,

tenga por ello competencias en la materia de “pensamiento visual” ni viceversa (Aguirre, 2005).

*“Es muy improbable que el proceso de aprender a crear arte visual y a responder adecuadamente a sus complejidades ocurra sin guía. A menos que las personas reciban instrucción, seguramente nunca llegarán más allá de la superficie e las imágenes y de los objetos diseñados que ven cada día.” (Freedman , 2006).*

Así y todo lo anterior, la EA forma parte de una educación integral. Organismos como la UNESCO y la OEI, y autores de fama internacional como María Acaso, Fernando Hernández, Ken Robinson, Arthur D. Efland o Howard Gardner, por citar alguno de la larga lista, dan cuenta de esto. Muestra de ello es también la pervivencia de las artes en los currículos educativos.

Solo hay que repasar los textos de Marín (2003a), Eisner (2004), Efland (2004) y Aguirre (2005) para darse cuenta de que en cada época pueden detectarse diversas posiciones en cuanto a cuál es la función e importancia de la Educación Artística. No obstante, se trataran de aglutinar brevemente varias de esas posturas en las siguientes líneas, para otorgar una visión poliédrica y compleja.

La EA es de suma importancia debido a que el lenguaje artístico (creativo, del diseño, etc.) está hoy más presente que nunca. La proliferación de los productos que lo incorporan llegan a nosotros en forma de videoclips, anuncios televisivos, películas, escaparates, carteles, en la moda, etc. Esto cobra mayor importancia aun si tenemos en cuenta que, como afirman Lipovetsky y Serroy (2015), estamos asistiendo a una estetización del mundo.

Incluso se podría decir, además, que el elevado nivel de iconicidad de estos productos en forma de imágenes, y su carácter masivo y agresivo, sobre todo por parte de los Medios de Comunicación, exigen armar a nuestros jóvenes con un profundo conocimiento de los lenguajes audio-video-gráficos y una mirada y postura críticas (Hernández, 2007). La Escuela no puede hacer oídos sordos al hecho de que las

grandes empresas de telecomunicaciones pretenden imponer una cultura única y a su lucha por controlar el espacio digital y la industria del ocio. Los productos culturales mediáticos tienen, actualmente, más influencia que nunca sobre las creencias y la conciencia humana, y esto no se puede pasar por alto (Schiller, 1996).

*“La Educación Artística (...) sigue apareciendo como un conocimiento poco útil frente a otros de solvencia probada para conformar los elementos ideológicos a los que la Escuela contribuye. Craso y miope error, pues junto con la historia, son las experiencias y conocimientos afines al campo de las artes los que más contribuyen a configurar las representaciones simbólicas portadoras de los valores que los detentadores de poder utilizan para fijar su visión de la realidad.” (Hernández, 2003).*

En este sentido, las nuevas corrientes apuntan a que esta materia se desarrolle a través de las interpretaciones (Hamblen, 1986) (Barkan, 1966) y los procesos intelectuales que generan conocimiento a través del lenguaje visual, sin hacer desaparecer por ello los procesos manuales, pero descentrándolos, es decir, situándolos en un lugar no medular (Acaso, 2009) (Hernández, 2003) (Freedman, 2003) (Del Corral et al, 2003).

En este sentido, la EA es la materia a la que le corresponde tratar los temas audio-video- gráficos. A diferencia del texto escrito, los lenguajes visuales y audiovisuales están muy vivos y extendidos, por lo tanto se hace necesario conocerlos. Y no sólo eso, sino que lo audio- video- gráfico es el lenguaje propios de los jóvenes, por su modernidad, su novedad, su soporte tecnológico, carácter inmediato, intuitivo, expresivo, emocional y social. Todo esto hace que los enseñandos puedan ver utilidad en la EA, cosa que no sucede con otras asignaturas, y participen de ella con más interés.

Otra de las razones que dotan de importancia a la EA es que la habilidad artística se considera principalmente en el ámbito humano de los símbolos (Gardner, 1994). Según Josep Gustems (2011), utilizar símbolos permite trascender, salir del aquí y ahora para señalar otra cosa, algo que no siempre está presente, ya sea un objeto, una impresión, un concepto relacionado, una emoción percibida, una presencia intangible pero cierta

que confiere poder de comunicación a quien lo usa. El símbolo es poderoso pues incorpora efectividad en la comunicación. De ésta forma, el aprendizaje en torno a la competencia simbólica es de gran importancia, pues es la encargada de atribuir significados al mundo que nos rodea, impregnado de todo tipo de símbolos visuales. Judith Koroscik (1992) y Arthur Efland (1993), por su parte, afirman que la construcción simbólica desarrolla un papel fundamental en cómo la mente se relaciona con la información y en cómo, mediante procesos de interacción social, va transformándola en conocimiento personal.

Desde Vigotsky quedó claro el papel de la cultura en la construcción de significados y la necesidad de que la psicología tenga en cuenta la importancia del factor cultural (siendo el arte es un tipo de producción cultural) en el desarrollo cognitivo de los individuos. Ya en el contexto del constructivismo se comenzó a concebir que la enseñanza de las artes amplía notablemente los recursos cognitivos de los escolares y ya que, mediante el uso de imágenes se amplían los registros y estilos de pensamiento casi exclusivamente lingüístico (oral y escrito) y matemático empleado en la escuela; los cuales son muy útiles en sus respectivos campos, pero limitados en otros ámbitos del conocer.

“Apenas se produce enseñanza o aprendizaje en ningún campo de estudio sin el uso práctico de las imágenes”. (Arnheim, 1989).

Así, la educación artística adquirió notoriedad como vehículo ideal para la resolución de problemas y adquisición de estrategias de aprendizaje. Según Arnheim (1989) si los estudiantes que se enfrentan al problema de cómo organizar una composición escrita extensa –una tesis, un informe científico, un expediente legal o una obra de teatro– podrían verse ayudados sustancialmente si aprendieran a organizar una obra escultórica o una escultura o estudiaran composiciones creadas por artistas. Esto, porque, según él, los problemas estructurales trascienden las disciplinas particulares.



Además de lo mencionado, la EA contribuye significativamente a la formación de los individuos por medio de desarrollo de la creatividad<sup>19</sup> y la emoción. Esto adquiere importancia, tanto desde la perspectiva del capital humano, como desde una perspectiva más humanística de la función de la educación.

La creatividad, además de resultar ineludible en un mundo cambiante, donde es preciso estar constantemente dispuestos ante situaciones nuevas que exigen respuestas divergente (Marín Ibañez, 1980) , está siendo muy demandada en las actuales sociedades de servicios, las cuales exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores. Incluso la mayoría de las teorías y pedagogías modernas y de vanguardia insisten en señalar la extraordinaria y fundamental importancia de la creatividad en la educación, así como la urgencia y necesidad de reducir los contenidos tradicionales y fomentar toda forma de creatividad en los jóvenes (Robinson, 1999).

En cuanto a la emoción, los estudiantes se emocionan haciendo arte, lo cual puede servir para que integren los aprendizajes de forma significativa. Esto adquiere más valor aún si se usa la EA como puente hacia otros conocimientos. Y, es por medio de las imágenes y de la estética que pueden darse muchos tipos de enseñanzas, incluso no directamente vinculadas con el arte: educación sexual, educación en valores, etc.

Tal y como se ha expuesto resumidamente, la asignatura de EA es de suma relevancia y pertinencia, sin embargo, es notable su inadecuación a la complejidad de las demandas culturales propias de nuestra época (Del corral et al, 2003). Esto propicia que sea de gran importancia la investigación en torno a ella, tal y como señalan el Departamento para la Promoción de las Artes y el Departamento de Educación estadounidenses, el texto Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América

---

<sup>19</sup> Es interesante recalcar en este punto que, como defienden Lillian M. Logan y Virgil G. Logan (1980), y diversos autores posteriores, si bien es cierto que la creatividad recalca de una forma natural en el terreno del arte y de la educación artística, no se debería tender a cargar sobre las espaldas de la educación artística la complicada tarea de ocuparse de la creatividad, como contenido formativo, y de asumir el papel de ser el único reducto escolar donde se pueden practicar métodos de trabajo que den valor al modo creativo de proceder de los alumnos.

Latina y el Caribe elaborado por la UNESCO, el propio Programa Nacional de Cultura mexicano , y diversos teóricos a nivel internacional. Fernando Hernández incluso dedica un capítulo completo en su libro “Educación y cultura visual” (2010) para denunciar la ausencia de investigación que apoye la EA.

“En síntesis, el panorama de la educación artística enfrenta un insuficiente reconocimiento social e institucional que le impide ubicarse como elemento vital para el desarrollo humano.” (Programa nacional de Cultura , 2007-12)

Ese reto es grande ya que no hay autores de “largo alcance” en torno a la investigación en EA, y porque el conocimiento utilizado para explicar tanto los fenómenos y como los aprendizajes artísticos es siempre multidisciplinar y ecléctico; provenientes, no sólo de las ciencias de la educación, sino también de la psicología, la antropología, la sociología, la filosofía, las ciencias de la comunicación, etc. Como mencionan Spiro et alter (1988) gran parte del conocimiento de las artes pertenece al tipo de conocimiento “mal estructurado”, es decir, a un saber complejo, lleno de interrelaciones, con una terminología poco asentada y muy dependiente de criterios y juicios extradisciplinarios o periantísticos.

*“(…) es así como se manifiestan los problemas de esta disciplina, que por sí misma es transdisciplinar.”* “La propia Buck Morss se pregunta cuál puede ser el episteme o el marco teórico para este nuevo campo de estudio. Sobre todo se se tiene en cuenta que las actuales formas de institucionalización no pueden producir por sí mismas este marco teórico, y que las discusiones de grupos formados por historiadores de arte, antropólogos, diseñadores informáticos, historiadores de arte, antropólogos, diseñadores informáticos historiadores sociales, especialistas de cine, literatura o arquitectura no acaban de cohesionar unos referentes en lo que apoyarse.” (Hernandez, 2003).

Sin investigación, parece muy difícil cambiar las concepciones negativas y la falta de reconocimiento de la EA. Y es que éstas se fundamentan, en parte, en que la práctica de la EA se haya anquilosada en una serie de inercias provenientes de épocas pasadas, que no permiten que esta asignatura transite hacia llegar a ser un vehículo de conocimiento y contribuir una visión intercultural y alternativa frente a la

homogenización de la actual cultura global y tecnológica, hacia la que si ha transitado la teoría y muchos currículos educativos.

Una manera de comenzar esta difícil tarea puede ser revisando los diversos planteamientos de la EA que ha habido a lo largo de la historia de esta materia, y analizando de cuál de ellos bebe el currículum nacional, a fin de identificar cuales son las concepciones que la median y la regulan de una manera crítica.



# HACIA UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LA ASIGNATURA



## 5.1. Breve historia de la Educación Artística nacional e internacional

No existen muchos textos al respecto, pero la Historia de la EA se suele exponer proporcionando un recorrido cronológico histórico<sup>20</sup>. Sin embargo, en esta tesis, aunque si presentará esta parte por corrientes o tendencias por la funcionalidad de esta fragmentación a la hora de realizar el análisis posterior, pretende ampliar un tanto esas visiones. Por un lado debido a que en la EA escolar actual conviven una gran variedad de estrategias de enseñanza, no solo una corriente correspondiente a un periodo histórico (Marín Viadel, 1997); y por otro lado porque considera que los cambios en esta materia responden a un conjunto de causalidades más amplio, que se trataran de exponer resumidamente, que van desde las propias corrientes artísticas y estéticas (Arte clásico, Romanticismo, Vanguardias, Arte Posmoderno, etc.), a las tendencias educativas dominantes (el constructivismo de Piaget, las inteligencias múltiples de la mano de Gardner y su Proyecto Zero, el cognitivismo y su reorientación culturalista principalmente por parte de Vigotsky y Burner, la Escuela nueva, los cambios de paradigma sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la mano de Burner, Efland y otros ,etc.), hasta los grandes paradigmas científicos y sociales (racionalismo, positivismo, tecnologización, mercantilización, etc.).

*“ (...) Sobre el discurso pedagógico hegemónico, sobre las biografías de educadores ejemplares, sobre antecedentes históricos de leyes y decretos; en fin, una historia de mármoles y bronces sobre batallas y efemérides escolares.” (Cucuzza, 1996)*

---

<sup>20</sup> -Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro UPN.

-Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós

-Hernandez. F y Tafí. L (1994). *La Historia de la Educación Artística: recuperar la memoria para comprender y transformar el presente*

-Marín Viadel, R (2003b). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Educación.

Esta historia de la EA se va a presentar primero en un breve esquema, para luego exponer más hondamente entremezclado con el análisis de los documentos escolares de EA mexicanos –Plan de Estudios o Currículo, Programa de Estudios y Guías para el Maestro- ya que, al fin y al cabo, la finalidad última de este apartado del trabajo, que corresponde al primer objetivo de la tesis del trabajo, que es ver si se incluyen las representaciones audio-video y/o gráficas (y el análisis cultural crítico<sup>21</sup>) en dichos documentos para ver en qué medida sus contenidos se han adaptado a la corriente de EACCV<sup>22</sup>. Y también ver, en los puntos en lo que México no se ha sumado a esta última tendencia de EA, en cuál de los modelos anteriores se ha quedado estancada.

## **5.2. Breve reseña de la Educación Artística internacional**

Aunque la línea del tiempo que se va a presentar podría empezar mucho antes, remontándose a la época clásica, ya que las discusiones de los griegos tienen una relación directa con nuestra historia y sus actitudes en relación con las artes y con el lugar que ocupan en educación continúan influyéndonos incluso hoy (Efland, 2002); por cuestiones de espacio, se va a establecer como momento de corte el momento en el que la formación artística se independiza de su vinculación institucional con los gremios surgidos en la edad media, y se configura como institución independiente en las academias (Argullol, 1985). Esto porque se desplazó el centro de interés de la destreza manual hacia la norma, dando lugar con ello a la aparición de la conciencia artística (Bauer, 1981). Igualmente es relevante destacar los el siglo XVIII, en plena Ilustración, ya que es ahí cuando el arte obtiene su propio estatuto de autonomía como forma de conocimiento independiente y se produce la primera gran revolución en las orientaciones de la educación artística.

---

<sup>21</sup> Conviene adelantar que la corriente de Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual requiere, no solo la integración de los artefactos audio-video y/o gráficos para la masa -que es en la parte que se centra esta tesis-, sino también el análisis crítico. Por esto, en algunas partes del trabajo, a fin de contextualizar y proporcionar un análisis mas rico se va a analizar también este parte.

<sup>22</sup> A partir de éste punto de abreviara Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual como “EACCV”.

En ésta línea, según Imanol Aguirre (2005), hay tres grandes momentos de la transformación y modernización de la EA: modelo gremialista, modelo humanista y modelo academicista. Mas tarde, en plena modernidad la EA pasará por el modelo de Autoexpresión Creativa, el de EA dividida en subdisciplinas y el de EA como Lenguaje y como Alfabetización para la Comprensión de Imágenes. Y, por último, en la época posmoderna, a partir de la mitad década de los noventa, se establecerán los primeros brochazos de la EA para la comprensión del Cultura Visual, campo disciplinar que constituye uno de los ejes argumentativos de esta investigación, y en el que hoy aun queda mucho por explorar.

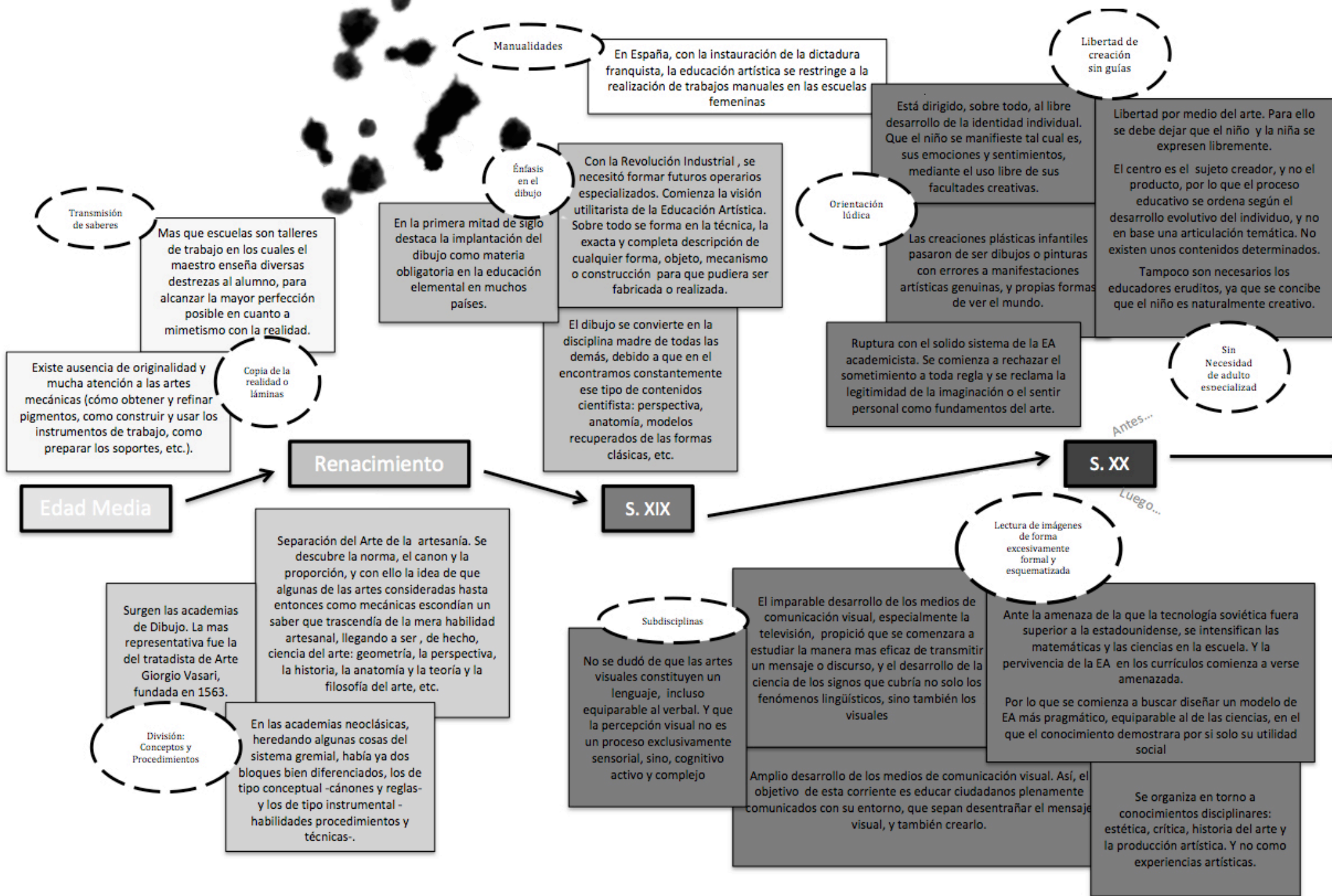
Lo que si es necesario recalcar antes de proseguir es que, aunque se presenten los diferentes modelos de forma temporal y fragmentada a efectos de bscar pragmatismo, cada modelo ha dejado resquicios en las épocas posteriores, que incluso llegan hasta la actualidad, tal y como se demostrara con el análisis de los documentos oficiales y escolares de la asignatura de EA nacionales.

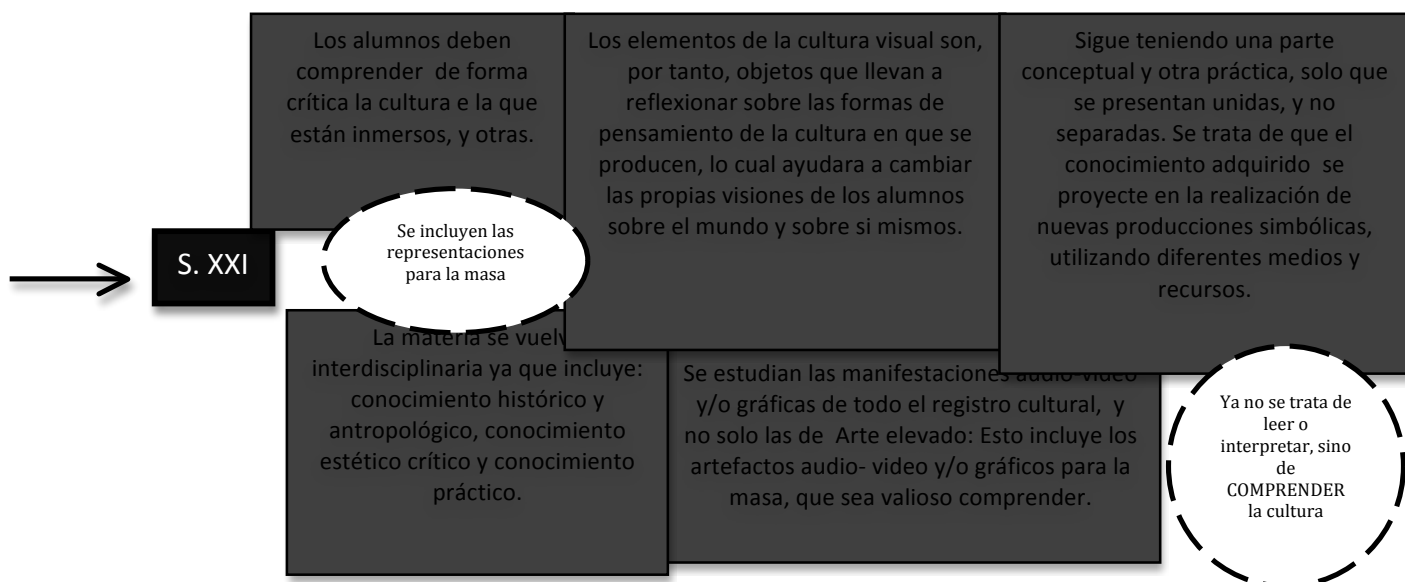
“(…) constituyó una verdadera revolución para la educación artística [refiriéndose a la Autoexpresión Creativa] y de cuyas fuentes sigue todavía bebiendo buena parte del nuestro ideario educativo, porque buscaba transcender el conocimiento del arte en beneficio del crecimiento personal, moral o social.” (Aguirre, 2005)

“La educación artística concebida como transmisión de saberes artísticos –vinculada al Academicismo- ha sobrevivido al declive de las propias concepciones que le hicieron ver la luz, incluso hasta la actualidad. “ (Aguirre, 2005).









### 5.2.1. Educación Artística para la comprensión de la Cultura Visual.

*“La crisis de los valores eminentemente modernos ha colocado a la cultura occidental en una situación de apertura y mestizaje que también afecta a las tendencias más recientes de educación Artística (...) La educación artística de la modernidad se ha caracterizado fundamentalmente por ubicarse y tomar posiciones ante el panorama dialéctico que dibujaron para el arte Descartes y Kant. En éste campo magnético, polarizado por las nociones de razón y emoción (...) Sin embargo, la educación artística de la posmodernidad ha decidido romper las reglas del propio campo magnético.” (Aguirre, 2005).*

Antes de centrarnos en ésta corriente resulta interesante ver que rasgos del contexto general de la posmodernidad que han podido influir en ella a fin de comprender mejor su aparición:

-Existe un relativismo estético frente al fallido intento estructuralista de promover una organización del conocimiento, incluido el estético. Así, frente a la idea de que la representación es correspondencia isomórfica entre lo que se representa y lo representado, las nuevas teorías de la cultura sostienen que las representaciones son “siempre destilaciones y distorsiones de ideas o sucesos que de muchos modos trabajan para cambiar el significado de lo que es representado” (Efland, Freedman y Stuhr, 1996)



-Comienza a existir una necesidad de entender mediante raciocinio y reflexión crítica el torbellino de ideas o imágenes intrageneracional.

-El tiempo ya no es concebido como lineal y continuo, sino como un espacio multidimensional y la historia no es algo que sucedió en el pasado. Continuamos viviendo la historia y la historia acontece en nosotros. Lo mismo sucede con el espacio, así, la cultura ya no es algo contenido en un determinado territorio, sino que las diversas culturas se entremezclan y solapan dando lugar a un mundo siempre dinámico y cambiante (Efland, Freedman y Stuhr, 1996).

-Se desmorona la fe en un progreso indefinido, que se había fundado en el desarrollo de la industria, la tecnología y la ciencia, lo cual lleva a una pérdida del entusiasmo por la novedad.

-La identidad pasa de basarse en la idea de la unicidad de lo individual, lo que dio lugar a un currículum de arte sustentado en la promoción de la expresión individual y autónoma, a basarse en la idea de que el individuo está culturalmente e institucionalmente mediatizado. Es un individuo social.

-Tiene lugar lo que María Acaso (2009) llama “Hiperdesarrollo del lenguaje visual” , el cual, según ella, se ha dado debido a tres factores:

-El desarrollo de la técnica, que se resume en los siguientes grandes hitos: Desde el nacimiento de la fotografía; pasando por el desarrollo de la imprenta, el nacimiento de la televisión y el desarrollo y masificación de los procesos de distribución y consumo, el perfeccionamiento del desarrollo de los sistemas de tratamiento de imágenes que culmina con el nacimiento de Photoshop, consolidación de Internet, desarrollo y popularización de productos de captura (escáner, cámara digital y teléfono móvil); hasta el desarrollo continuo de los nuevos productos de la Web y la popularización de los espacios de visionado y espacios virtuales para la exhibición de imágenes privadas (PhotoLog, MySpace, Facebook).

-La espectacularización de los mensajes visuales.

“El hedonismo salvaje se configura como la base de la existencia (...) el imperativo es comercializar todas las experiencias en todo lugar, todo momento.” (Lipovetsky, 2007).

“Un ejemplo. Me voy a la playa, me meto en el agua, me tuesto al sol, ero parece que la experiencia no está completa hasta que, a través de las fotos que me he hecho, exhibo ante otros la experiencia de estar en la playa (...) Vivimos la experiencia como incompleta si no se exhiben las reproducciones visuales de dicha experiencia”. (Acaso, 2009)

-El desarrollo del hiper-consumo. A través de las imágenes se pueden decir cosas que a través del lenguaje escrito resultan políticamente incorrectas. Según la autora, a diario caemos en el embeleso mediante el lenguaje visual, diseñado para crear demanda.

“El mundo-imagen no es la consecuencia, sino el motivo del consumo-mundo. Para que el hiperconsumidor se convierta en tal, es necesario hiperestimularlo visualmente.” (Acaso, 2009).



En lo referido más concretamente al contexto de arte posmoderno, según Jencks (1977), Subirats (1984) y Aguirre (2005) estos son los rasgos que influenciaron de manera determinante el desarrollo de la EA hacia la CCV:

-Se da una fuerte renovación para el Arte, al aplicar a la investigación estética conceptos y categorías propios de la antropología, sociología y ciencias sociales en general. Este nuevo enfoque posibilita la apertura de la EA hacia la interdisciplinariedad.

-La obra y el sujeto son partes de un mismo hecho cultural, de modo que la experiencia estética no es una cuestión individual. Esto influirá en la EA en tanto que ésta debe agregar factores que antes eran ignorados. Arte y cultura van indivisiblemente ligados y la EA deberá tenerlo en cuenta.

-Ya no existe la voluntad de estilo que había en las Vanguardias. Se abandona la necesidad obsesiva de romper con el pasado. Así pues, por el contrario, en el arte posmoderno se da la reproducción de elementos estilísticos del pasado, aunque privados de su significado y modificados.

*“Un movimiento caracterizado porque su estilo (la gran obsesión de la modernidad y de las vanguardias) es la ausencia de estilo, la hiperproducción de signos, diversos, variados, réplicas o transformaciones estilizadas del pasado. Todo ello sin mesianismos, sin cargas, ni responsabilidades, sin compromisos aparentes del artista, y si los tiene no es con el arte, sino consigo mismo. De esta manera, no se puede hablar de artistas posmodernos como es posible señalar, surrealistas, cubistas, abstractos o conceptuales.” (Hernández, 2003).*

-Existe una proliferación de formas de experiencia, prácticas y acciones que reclaman para sí el estatuto de lo artístico. Se van abriendo los viejos límites del arte, y la EA deberá agregar estas nuevas representaciones.

-Las pasadas Vanguardias se ha convertido en la nueva academia. Sus obras son un signo distintivo de progreso, están en los museos más renombrados, y son objetos para el consumo como nunca antes el arte había tenido.

-Existe un marcado interés por el significado e interpretación de la obra. Lo cual coincide con el espectacular avance de la Hermenéutica en nuestro tiempo. En ésta época no hay símbolos exclusivamente artísticos, sino que cualquier cosa puede usarse como símbolo estético dependiendo del juego del lenguaje. Ya no es ¿Qué es Arte? sino ¿Cuándo es Arte?

*“Se elimina la dificultad de proporcionar una definición permanente de arte, ubicando la identidad de lo estético en el plano de las significaciones, en lugar de en el plano de los atributos, destrezas o soportes. Es decir, considerando al Arte un sistema simbólico en interacción con la cultura”. (Aguirre, 2005)*

*“La obra de Arte es un registro de una actividad visual que uno ha de aprender a leer, de la misma forma que uno ha de aprender a leer un texto de una cultura diferente” (Geertz, 1983).*

Esto último tiene como consecuencia que en los currículos posmodernos de EA se aprecia una especial atención a la diversidad y a la diferencia. Ya no hay un Arte, sino

muchos Artes. De esta forma, se comienzan a considerar las producciones que sin ser Arte en la cultura occidental, tienen un profundo significado estético en sus respectivos nichos culturales (Aguirre, 2005). De esta forma, la posmodernidad, entre otras reflexiones, concede importancia al mirar el “arte” como una representación de significados. Esto supone que frente a las obras no existen verdades absolutas, o aproximaciones formalistas (categorías socialmente construida) sino que dependen del tiempo, el lugar y el contexto. Esto hace que los artefactos queden sujeto al escrutinio de los códigos simbólicos y de las convenciones culturales (Hernández, 2003).



Otra de las influencias para el surgimiento de la EACCV viene de la mano de la pedagogía. En Estados Unidos, durante los años ochenta, existe una educación excelentista, orientada a ciudadanos varones y blancos. Sin embargo, todo este nuevo contexto hace que surjan diversas corrientes antiexcelentistas, entre ellas el proyecto multiculturalista, que pretende ser antielitista, democrático y atender a la diversidad. Y la EA que se suma a este proyecto lo que propone es incorporar las producciones estéticas marginadas de los ámbitos selectos de del Arte, y que han recibido denominaciones tan excluyentes como “Arte popular” o “Artesanía”, y a las que las tradicionales instituciones artísticas apenas prestan atención.

No obstante no hay consenso en como dar el cambio hacia la pedagogía multicultural. Los hay que creen que con hacer reformas para perfeccionar la EA basta, y los hay quienes creen que hay que reconstruir completamente. Los reformistas abogan por retener en el corazón del currículum de arte la herencia cultural de a civilización occidental, pero enriqueciendo esta herencia con perspectivas plurales del arte, no occidentales, no modernas (Shane, 1981). Bajo esta perspectiva se han revisado modelos tradicionales de EA, como el de autoexpresión creativa o el DBAE, resaltando lo positivo que puede haber en ellos y tratando de reelaborar y reformar lo negativo.

Los reconstruccionistas lo entienden de otra forma. Concretamente, Efland, Freedman y Stuhr (1996) consideran que un planteamiento curricular verdaderamente

posmoderno para la EA debe partir de que el propósito de enseñar arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural que todos los individuos habitan, del mismo modo que la enseñanza de las ciencias naturales busca preparar a los estudiantes mediante informes o teorías científicas para comprender el mundo natural. Solo que el mundo de las producciones culturales, hoy día, está constituido por representaciones creadas con las cualidades estéticas de los media.

*“La EA debería abarcar desde la tradicional Hª del Arte a la actual iconografía mediática más reciente. Enfatizando aquellos estudios que se relacionan con la teoría crítica, la filosofía y los discursos políticos de la formación identitaria.” (Aguirre, 2005).*

Éstos, ya no solo se plantean cuestiones de contenido, sino que incluso se replantean la propia noción de arte *“El primer paso es ver el arte como un proceso social y llamarlo producción cultural”* (Pearse, 1992). Y con ello, claro está, la denominación de EA, que apenas logra definir una pequeña parte del objeto de estudio de esta materia, justamente la más clásica.

*“No es Educación ‘artística’, porque se centra en la cultura popular y en las aplicaciones tecnológicas, y no en lo que hacen los artistas.” (Hernández, 2003).*



Debido a estas razones, han aparecido varios términos que tratan de hacer frente a este reto, entre ellos “visual”, el cual tiene la doble finalidad de agregar a la EA un objeto de estudio tan presente en la cultura contemporánea, como es el de las imágenes, y con la pretensión, asimismo, de conservar una personalidad académica propia que aleje a la EA de otras formas de configuración simbólica: música, teatro, literatura, etc. Algo que el término “EA” no garantiza (Aguirre, 2005).

Todo esto tiene que ver con lo que muchos teóricos, como por ejemplo Arthur Efland o Kerry Freedman consideran, que es que la posición privilegiada del arte como materia de estudio -que defienden los excelentistas- se debe a cuestiones de poder y mercado, más que a razones estrictamente estéticas. El objetivo de la EACCV no es tanto formar artistas, sino comprender la cultura, incluyendo la más cercana o presente en la vida

del alumnado. Siguiendo este hilo, Freedman (1997, 1997b) reflexiona que los estudiantes están inmersos en programas centrados en el estudio de las obras canónicas de Arte, y que de esa forma están aprendiendo información excesivamente superficial y estereotipada. Y sugiere que el currículum debería enfocarse más en la cultura visual (CV<sup>20</sup>), en todas sus variantes, de tal forma que los estudiantes comprendan mejor las complejidades de la imágenes que les rodean. Es decir, lo importante ya no es tanto la incorporación de nuevos objetos visuales culturales en la asignatura, sino cómo aproximarse a ellos, desde una visualización crítica (Hernandez, 2003).

*“La era moderna ha acelerado la frecuencia de los cambios sociales y el posmodernismo ha revolucionado con increíble rapidez la revisión de los viejos paradigmas, mientras que el sistema educativo apenas se ha hecho eco de tales cambios.” (Aguirre, 2005).*

La noción de cultura visual no solía aparecer en los textos sobre EA, pero si en los de Mediatología (Debray, 1994;1996), Teoría del Arte (Marías, 1996), Antropología y Estudios Culutrales ( Geertz, 1983; López, 19996), o en los que trataban de EA vinculada a las manifestaciones artísticas contemporáneas (Efland, Freedman y Sthur, 1996). Sin embargo, más adelante autores que trabajan la EA comenzaron a adentrarse en este nuevo campo de estudio (Acaso, 2009; Acaso et al. 2011; Hernandez, 2003; Freedman, 2006), nutriéndose también del la joven ciencia de los Estudios Visuales, ámbito cercano a los mencionados Estudios Culturales, que surge alrededor de 1990, el cual se dedica exclusivamente al estudio de las representaciones audio, video y/o gráficas para la masa, aunando las aportaciones de diferentes ciencias y enfoques desde una perspectiva interdisciplinar y multimetodológica: sociología, filosofía, comunicación, estética, arte y cultura etc. Son destacables los aportes de este campo e esta investigación ya que desafía la distinción entre las “bellas artes”, como forma cultural elevada, y el resto de las manifestaciones visuales masivas y populares, incorporando a sus análisis todas las formas de arte, diseño, el cine, la fotografía, la publicidad, el video, la televisión o internet; tal y como pretende la EACCV.

---

<sup>20</sup> A partir de este punto, el concepto “Cultura visual” puede aparecer abreviado como “CV”.



Esta nueva corriente de EA llamada EACCV no responde a una moda, sino que conecta con el contexto general, con el papel de la escolarización en la sociedad de la información y la comunicación, y con la necesidad de ofrecer opciones al alumnado para que aprenda a ubicarse y encontrar referencias y puntos de anclaje que le permitan valorar, seleccionar e interpretar la avalancha de información que recibe cada día.

*“Sobre todo si tenemos en cuenta que sólo la información que aparece en la edición dominical de uno de los diarios que se editan e in cualquier país es más que toda a la que podía acceder a lo largo de su vida una persona del siglo XVII.” (Hernández, 2003).*

Todo esto implica agregar a la las representaciones artísticas que se solían estudiar en EA, es decir, las que entran dentro del calificativo “artístico”, pero también otras muchas que comúnmente no entran dentro de este calificativo; esto es, no son representaciones que se expondrían en un museo o galería. Se involucran entonces todas las manifestaciones de la cultura visual de nuestra sociedad o cultura y también del otras, para verlas desde la dimensión de un universo simbólico. Las que cumplan con las siguientes características:

“Ser inquietantes. Estar relacionadas con valores compartidos en diferentes culturas. Estar abiertas a múltiples interpretaciones. Referirse a la vida de la gente. Expresar valores estéticos. Hacer pensar al espectador. No ser herméticas. No ser solo la expresión del narcisismo del artista. Mirar hacia el futuro. No estar obsesionadas por la idea de novedad.” (Hernández, 2003).

O

“Ha de ser **cotidiano**, machacón, fácil de encontrar, incluso invasivo, por ejemplo, la película norteamericana *Pretty Woman*, la cual acabamos viendo aunque no queramos ver, porque la programan mil veces en las televisiones estatales y privadas, porque la regalan con el suplemento dominical del periódico, porque la tenemos en la videoteca de casa sin haberla comprado, porque *está ahí...* ha de ser **global** y que se vea hasta en los hoteles de las playas remotas de Madagascar, donde cada noche cenábamos con Eminem proyectado sobre una inmensa pantalla, cortesía de la MTV francesa. Ha de ser **hiperreal**, confundirnos, darlo por verdadero cuando es completamente falso, parecemos corpóreo cuando ni siquiera tiene sustancia...como la familia Simpson, a cuyos miembros conocemos mejor que a los de la nuestra. Ha de estar **hiperestetificado**, ya que como nos decía José Jimenez (2002) nuestra vida y nuestra existencia están sobredeterminadas estéticamente y elegimos todo aquello que nos rodea por el principio de estatificación, según el cual,

elegimos lo que vamos a comer por el envase o por el lugar donde vamos a consumirlo en lugar de por el sabor o incluso por la apariencia de la propia comida. Y por último ha de ser **paradójico**, entrar en contradicciones, enrevesarnos, ir en una dirección cuando en realidad va en la dirección contraria, como aquel reportaje en una revista del corazón ultraconservadora donde los hijos varones de una ex modelo ya madura aparecían con ella en la cama, aparentemente apreciando su belleza y su juventud pero representando un incesto glamuroso." (Acaso, 2009).

Según Debray (1994) las nociones "Arte" o "Imagen" se vinculan a la tradición de la modernidad. Y, por todo lo expuesto en párrafos anteriores, muchos autores prefieren usar los calificativos "representación", "manifestación", "objeto" u "artefacto" para hacer referencia a el amplio abanico de imágenes de la cultura visual, lo cual señala esta apertura tan necesaria.

Por todo lo citado es que se ha re-iniciado un debate con respecto a si la EA debe seguir incluyendo el vocablo "Artística" en su nombre, puesto que las representaciones que va a incluir en su imaginaria ya no son solo las consideradas artísticas. Este debate tiene su origen en el campo mismo del Arte. Sin embargo, la EACCV sigue llevando el calificativo Artística. Es posible que sea por no perder el estatus académico que se ha ganado a pulso o por la controversia de ir en contra del vocablo Arte. No es la finalidad de este trabajo analizar eso, aunque si conviene señalarlo.

Puede que llegados a este punto surja la siguiente cuestión ¿Entonces cuál es el papel del Arte como parte de la cultura visual? El arte sería un tipo mas dentro de los muchos artefactos visuales. Se mira de forma crítica y se concibe que su posición privilegiada como materia de estudio se debe a cuestiones de poder y mercado (Aguirre, 2005). Según Bourdieu en el fondo de los conflictos estéticos late un conflicto político por el poder de imponer la definición dominante de realidad, y de la realidad social en particular.

*"El artista es aquel de quien los artistas dicen que es un artista. O bien: el artista es aquel cuya existencia en cuanto artista está en juego en ese juego que llamo campo artístico. O, incluso, el mundo del arte es un juego en el cual lo que está en juego es la cuestión de saber quién tiene derecho de decirse artista y, sobre todo, de decir quién es artista. Se trata de una definición que no llega a ser una definición y que tiene el mérito de escapar de la trampa de la definición. Sin perder de vista que es ella [la definición de qué es arte] quién está en juego en el campo artístico." (Bourdieu, 2001).*

En esta línea, es necesario tener en cuenta las aportaciones de Bakhtin, quien explica que la función del poder trata de solidificar los discursos dominantes, eliminando la presencia de voces marginales y no ortodoxas. Y de Foucault, quien asegura que el discurso -incluido el presente en las representaciones- se refiere a un corpus de regulaciones y estructuras subyacentes en las relaciones de poder que conforman nuestras perspectivas y moldean nuestras construcciones de la realidad. Ambos autores cuestionan el pensamiento sobre la identidad como autónoma y libre de la contaminación social. La cultura y el poder que la acompaña repercuten en nuestras maneras de comprender e interpretar los fenómenos sociales. Tanto es así que, conocer el Arte de esta manera, no solo favorece el hecho de que el alumno incorpore el hábito de la investigación, tan necesario en un mundo mercantilizado y saturado de informaciones, sino también para conocer las representaciones dominantes de cada época y lugar, y ver como nos condicionan y moldean nuestra conciencia del mundo y de nosotros mismos (Mirchoeff, 2003). La función de la EA es central para que el alumnado comprenda como la dinámica del poder, el privilegio y el deseo social estructuran la vida diaria de la sociedad; para desentrañar las metáforas de las representaciones y su valor en las diferentes culturas.

De este modo, estudiar el Arte desde la EACCV implica que los alumnos y alumnas exploren lo que implica la presencia de un canon o una norma, y que entiendan por qué unos determinados autores y obras, y no otros. Desde esta perspectiva, el Arte actúa como mediador cultural de representaciones sociales, relacionadas con la belleza, la religión, el poder, el paisaje, las relaciones sociales, el cuerpo, etc. Y es que, derivando de la idea de Vigostky, todos los signos, incluidos los considerados artísticos, conllevan significados. Y estos significados contribuyen en la construcción de conciencia individual y social, mediante la incorporación de los indicios visuales con valor simbólico producidos por grupos diferentes (los artistas sería uno de ellos) en los procesos de intercambio social (Hernández, 2003).

Como ya se ha señalado, la enorme cantidad y calidad de imágenes junto a que la CV contempla todo el abanico de posibilidades, hace necesario que se incluyan aspectos relacionados con la “calidad” de esas producciones. Desde un punto de vista

educativo, según Fernando Hernández (2003) se tendrían en cuenta las manifestaciones audio-video y/o gráficas que mayor presencia tienen entre los niños y los adolescentes, y que cumplen con las características señaladas con anterioridad. Por lo que se podría afirmar que el enfoque de la EACCV ofrece la ventaja de que permite concentrarse en las imágenes mas atractivas y fascinantes para el alumnado:

“Lo que recubre las paredes de las habitaciones, las imágenes de las carpetas de la escuela, las revistas que leen, los programas de televisión que ven, las representaciones de los grupos musicales, los juegos de ordenador, sus imágenes en la red, la ropa, sus iconos populares...”

Muchas de estos artefactos provendrán de la cultura mediática. Y es que la mayoría de enfoques de esta corriente de EA están de acuerdo en ir más allá de los confines tradicionales de la universidad –que tratan casi exclusivamente con las Bellas Artes-, con el fin de interactuar con la vida cotidiana del individuo, y centrándose en la experiencia visual de la vida cotidiana (Mirchoeff, 2003). Estas imágenes cotidianas, son mediadoras de valores culturales, al igual que todas las representaciones de la CV.

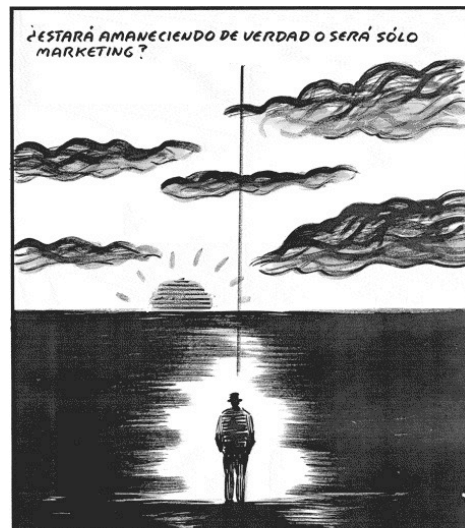


Figura 2 y Figura 3. Ejemplos ilustrativos de la presencia de la publicidad. EL roto

No se puede dejar de mencionar que estas representaciones mediáticas están dirigidas a crear consumo. Para entender como se trabaja esto desde el punto de vista de la EACCV, son adecuadas las palabras de Nestor García Canclini (Brea, 2005) :

“En este sentido, propongo reconceptualizar el consumo, no simplemente como el lugar de despilfarro inútil y del capricho, sino como un lugar que sirva para pensar de qué manera buena parte de la racionalidad económica, sociopolítica y psicológica se organiza en toda la sociedad”

Además, si tenemos en cuenta, por un lado, algunos de los supuestos del constructivismo –desde Vigotsky a Piaget, pasando por Ausubel, Bruner o Eisner– que dicen que nuestros significados se construyen de acuerdo con una necesidad de interpretar la realidad y como resultado de nuestra manera de estar en el mundo; y por otro lado el hecho de que la perspectiva de la EACCV concibe el conocimiento como producido culturalmente, podríamos afirmar que por medio de la comprensión de otras obras estaríamos comprendiendo nuestra cultura, y nuestras propias representaciones, es decir, a nosotros mismos. Esto porque cuando uno se acerca a las experiencias de otras personas, o a otros puntos de vista, las propias experiencias adquieren una mayor perspectiva y se enriquece la comprensión sobre la realidad.

“Frente a la CV no hay receptores ni lectores, sino constructores o intérpretes, en la medida en que la apropiación no es pasiva ni dependiente, sino interactiva y acorde con las experiencias que cada individuo ha ido experimentando fuera de la escuela” (Hernández, 2003).

Por eso es necesario que el alumnado construya sus propios criterios, una infraestructura epistemológica, para interpretar los fenómenos con los que entran en relación (Hernández, 2003). En este sentido, Sullivan (1993) establece que la finalidad de una EA en la cultura cambiante e interrelacionada actual sería aprender lo que es significativo, crítico y plural o diverso.

## Educación Artística para la **Comprensión** de la **Cultura Visual**

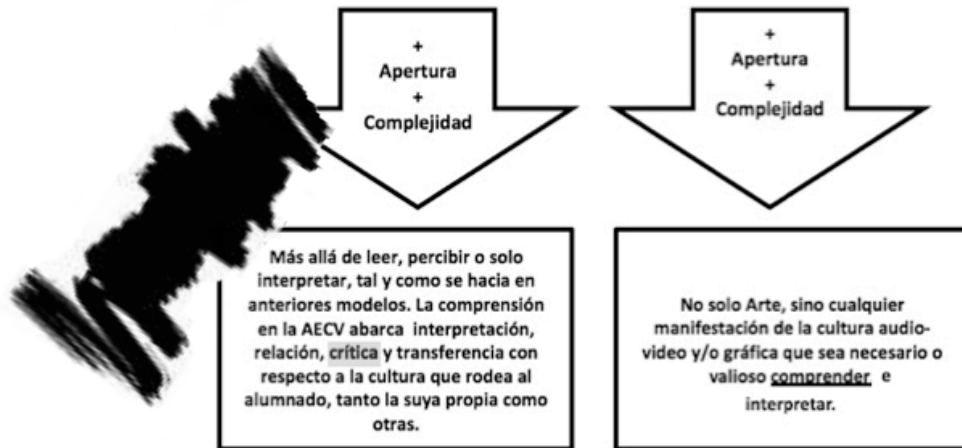


Gráfico 2. Análisis del nombre de la corriente de EACCV (Elaboración propia)

A diferencia de las corrientes centradas en la enseñanza de una habilidad reproductora o interpretativa -el dibujo-, el desarrollo de una actitud liberadora -la expresión plástica- y el reconocimiento de códigos analíticos en la imagen -Educación Plástica y Visual-, una EA planteada para la **COMPRESIÓN**, requiere un campo de conocimientos interdisciplinares que permita el acercamiento a las diferentes culturas de otras épocas y lugares (lo que implica un conocimiento histórico y antropológico), para favorecer el aprendizaje de estrategias de interpretación (conocimiento estético crítico) y la realización de producciones con diferentes medios y recursos en los que ese conocimiento se proyecte en nuevas producciones simbólicas (lo que constituye la esfera del conocimiento práctico). La relación de estos saberes trata de favorecer el desarrollo de un conocimiento crítico y relacional sobre y desde las producciones que se vinculan a su contexto y al presente de los estudiantes -tanto el propio como otras culturas- y de los diferentes productores y receptores de las manifestaciones de comprensión de la cultura visual (Freedman 1992).

Los elementos de la cultura visual son, por tanto, objetos que llevan a reflexionar sobre las formas de pensamiento de la cultura en que se producen. Desde este punto de vista, las representaciones de esta condición contienen ideas que reflejan

estructuras sociales, muestran al artista como mediador de la construcción de significados que hacen diferentes sociedades y culturas. (Freedman, 2006). Así, no se trata de acercarse a ellos como plantea la semiótica, ni buscando el sentido de belleza que conlleva el idealismo estético del siglo XVIII, sino que se trata de investigar sobre ellos; conocer *de que van*, que historia nos cuentan y han contado esas obras a los individuos de diferentes épocas y lugares y conocer la cultura de la que proceden; de descubrir a partir de ellos temas relevantes en el mundo; de ver como afectan a nuestras . El análisis de los objetos audio-video y/o gráficos requerirían entonces el punto de vista de teorías sociales:

“Esta situación reclama un análisis crítico de la imagen como objeto social. Necesitamos poder leer (interpretar) imágenes como emblema y como síntomas, en término de las cuestiones sociales a las que se vinculan” (Giroux, 1996).

Pero conocer, comprender e interpretar -siendo interpretar manifestar explícitamente esa comprensión (Freedman, 2006)- es únicamente el primer paso, el segundo sería la plasmación visual como forma de interpretación de la propia cultura, o también como creación de narrativas visuales que den cuenta del proceso de indagación realizado<sup>21</sup> (Hernandez, 2005):

“El objeto de la Educación Artística del siglo XX debería tener en cuenta los debates en torno a la cultura visual y la función social de las imágenes y la historia de la mirada (Debray, 1994), y el papel de la educación y el Arte en la sociedad posmoderna (Efland, Freedman y Sthur, 1996). De tener en cuenta estos debates la Educación Artística tendría como objeto las manifestaciones (artísticas) de todo tipo, como vehículo de conocimiento (en cuanto comprensión, comunicación y expresión) de las manifestaciones simbólicas de las diferentes épocas culturales.” (Hernández, 2003).

---

<sup>21</sup> En las siguientes publicaciones se encuentran ejemplos prácticos de la aplicación de la EACCV:

- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro (pp. 222- 320).
- Acaso, M., Belver M. H., Nuere, S., del Carmen Moreo, M., Antúnez, N., Ávila, N. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Barcelona: Akal (pp. 154)
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

### 5.3. Recorrido de la Educación Artística en el panorama nacional

La EA nacional va a heredar, de un modo u otro, los preceptos y directrices de los diferentes modelos europeos y norteamericanos expuestos y que van a ser especificados mas adelante a la par que se hace el análisis de los documentos escolares. Sin embargo, debido al vacío existente en cuanto a investigaciones y a la información histórica referente a la EA escolar mexicana<sup>22</sup>, los datos logrados obtenidos al respecto se van a presentar todos ellos reunidos primeramente a continuación.

La EA en México, al igual que en el resto de países latinoamericanos, es un campo relativamente nuevo pues se instauró como materia obligatoria hace unos 136 años. Y, aunque hay una carencia importante de información sobre como se ha desarrollado esta materia a lo largo de la historia nacional, se tratará de dar algunas pinceladas en las siguientes líneas, apoyándose en los textos de los educadores Jose Antonio Serrano (1999) y Abel Ayala Guerrero (2013 y 2014).

Antes de la conquista de los españoles, los antepasados de los mexicanos tenían una educación que propiciaba el conocimiento científico, el cumplimiento de las costumbres, y también el conocimiento artístico. El fenómeno artístico era inherente a todo individuo que se incorporaba a la sociedad, y era clave en el desarrollo y la formación de los seres humanos. Una de las evidencias es que, en el mundo prehispánico, hubo una escuela llamada Cuicacalli, a la que asistían tanto hombres y mujeres, donde se enseñaba música, danza, canto, poesía y otras artes. No hay más que ver la herencia de objetos que los diferentes pueblos prehispánicos nos han dejado para darse cuenta de que tenían una mirada estética, y de que ésta jugaba un papel importante en sus sociedades.

---

<sup>22</sup> Esto lo afirma Lucinda Jimenez, directora del Consorcio Internacional Arte y Escuela (ConArte) de Nuevo Leon (Gutierrez, 2010). El texto *"Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe"* elaborado por la UNESCO e incluso el Programa Nacional de Cultura. Cabe decir, que prácticamente no hay datos sobre EA en los últimos estados del arte sobre educación elaborados por el COMIE.



En el comienzo de la época colonial, el contexto político y social se caracterizó por la utilización del arte y de la EA para el servicio y fines de la Iglesia católica, haciendo énfasis en la conversión de la población. Ya en la consumación del proyecto expansionista de la Nueva España, si bien se crearon algunas escuelas de arte, la dirección de estas, así como los propios docentes, estaban integradas en su mayoría por españoles, italianos, etc., que manejaban políticas discriminatorias con relación a la población indígena, incluso la mestiza.

Durante la etapa de la Independencia la EA que vivió uno de sus momentos más críticos; sin embargo, es destacable que en esta etapa se crearon los medios para la preservación y producción de bienes culturales, lo que les permitió un testimonio histórico. A finales del siglo XVIII ya habían proliferado los artistas de diversas disciplinas en México, a tal grado que se hizo necesaria la creación de una Escuela de Bellas Artes. Primero se creó, en 1779, una escuela-taller de grabado, anexa a la "Casa de Moneda" de la Ciudad de México; más tarde en 1783, por decreto de Carlos III, se fundó la "Real Academia de las Tres Nobles Artes", la cual inicia sus trabajos solamente con pintura y grabado; y más adelante se agregó escultura y arquitectura, persistiendo con la copia de referentes clásicos hasta que la Revolución mexicana de 1910 lo cambió.

En la época de la Reforma (1857-1861) se crearon y definieron escuelas de Arte, con lo cual se abrieron nuevas expectativas a la EA en aquel momento. No obstante, La EA se realizó sin la intervención de maestros especializados. La impartieron, en la mayoría de los casos, artistas prácticos o "aficionados" que fueron improvisados para tal función.

En el gobierno del presidente Antonio López de Santa Anna (1794-1876) sólo cambia la situación en que la enseñanza pasa a manos de las corporaciones religiosas; Don Benito Juárez hace de la educación primaria una función del Estado; no se menciona nada de la educación artística, la cual queda al criterio de los profesores de grupo y sólo ligera en las escuelas superiores y en las de arte y oficios.

En la época porfirista revolucionaria y posrevolucionaria el Arte y la EA estuvieron marcados por un carácter social y un sentido socialista. A partir de 1880, al organizarse la educación pública, se siguieron los pasos de Europa y Estados Unidos, empezando a figurar la EA como obligación en las escuelas primarias, apareciendo, claro está de forma abundante el concepto "artístico" en los programas, y en el año de 1892 se incluyó por primera vez en el Plan de Estudios de la Escuela Normal, figurando sólo en 3º, 4º y 5º grado. Los profesores no eran docentes del arte, sino egresados de las escuelas superiores e "improvisados".

En la época posrevolucionaria se crea la Secretaría de Instrucción Pública y corresponde a José Vasconcelos, como Ministro de Educación, impulsar el primer gran proyecto educativo y cultural en el periodo 1920-1924. Entre las iniciativas de este proyecto, por vez primera se planteó la necesidad de establecer una política cultural nacionalista, para la unificación de la población en un todo mestizo. Consecuentemente a estas iniciativas, el arte, las instituciones de arte y la EA que se imparte en las escuelas de educación básica, media superior y de nivel superior del país, sufrieron transformaciones e intensificaciones notables .

Desde entonces, no se puede decir que la EA hay a cambiado enormemente. Esta materia, en la educación básica en México, desde entonces hasta nuestros días, ha venido presentando enormes rezagos históricos a nivel teórico; lo cual se puede ver claramente al revisar los planes y programas de estudio de las escuelas normales y pedagógicas del país y los programas oficiales de educación básica de antes de 2001. En estos programas se atisba que la función designada a la EA, en su concepción teórica, era explícitamente complementaria. De echo, el Plan de Estudios de 1993, incluso se explicita de la siguiente forma "En primer lugar, se deben superar las actuales deficiencias que persisten en el cumplimiento de tareas formativas de primera importancia" o "El programa de educación artística tiene características que lo distinguen de aquellos con un propósito académico más sistemático(...) sin ajustarse a contenidos sistemáticos ni secuencias preestablecidas". Esta aseveración no hace más que poner de manifiesto el hecho de que, en México, se ha venido dejando a algunas asignaturas en segundo plano, como es el caso del EA. De hecho, en éste plan se

consideraba que únicamente servía para fomentar la apreciación por las grandes obras de arte, la afición y la autoexpresión en los niños.

En noviembre de 1999 el director general de la UNESCO, después de lamentar la ausencia de la EA en muchos países, realizó un llamado internacional a favor de la promoción de la enseñanza artística obligatoria, para que esta se encuentre en condiciones de igualdad con las matemáticas, las ciencias naturales y el español; desde educación preescolar hasta secundaria.

No es casualidad que, en 2001, el Programa Nacional de Educación reconociera la necesidad que tiene la EA de precisar sus contenidos, mejorar su calidad y lograr mayor cobertura. Y lo más relevante, que se elevara la educación artística en el Currículum de educación básica al nivel de la formación científica y a la humanística. Es por eso que el corte histórico del siguiente subcapítulo se situará en esa fecha.

#### **5.4. La Educación Artística escolar nacional en los textos oficiales:**

**Constitución, Ley Federal de Educación, Programas Nacionales o Especiales de Arte y Cultura, y Programas Nacionales o Sectoriales de Educación.**

Antes de pasar al análisis de los documentos escolares se estima necesario un análisis de los documentos oficiales de la República. Así pues, en los siguientes párrafos, se realizará una revisión de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley Federal de Educación, y los diversos Programas Nacionales de Cultura y Programas Nacionales de Educación, desde 2001; a fin de ver si se menciona la Educación Artística y en qué términos.

##### Constitución de los Estados Unidos Mexicanos

“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” (Artículo 3º)

### Ley General de Educación

La educación que imparta el estado tendrá, entre otros del fin de “Impulsar la creación artística” (Artículo 7º, Fracción VIII).

Corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal, en coordinación con las demás autoridades competentes del Ejecutivo Federal “Intervenir en la formulación de programas de cooperación internacional en materia educativa, científica, tecnológica, artística, cultural, de educación física y deporte” (Artículo 12º, Fracción XIII).

Corresponde de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias “Fomentar y difundir las actividades artísticas, culturales y físico-deportivas en todas sus manifestaciones” (Artículo 13º, Fracción IX).

### Ley Federal de Educación

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, entre otras, las finalidades de “Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura” (Artículo 5º)

El Artículo 7º dice que la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y demás instancias autorizadas tendrá, entre otras finalidades, la de “Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos” (...) “Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición de los bienes y valores de la cultura universal” (Fracciones I, II y VIII.).

### Programa Nacional de cultura 2001-2006

“El Gobierno de la República apoyará y estimulará el desarrollo cultural de los estados, las regiones y los municipios de México, atendiendo las necesidades de educación artística en los estados”.

“La educación artística (...) en el currículo debe ocupar un lugar tan importante como la formación científica y humanística”

### Programa Nacional de Educación 2001-2006

“La educación artística es fundamental para la educación integral de todas las personas, pues les permite apreciar el mundo, expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad y ampliar sus posibilidades expresivas y comunicativas; propicia el desarrollo de procesos cognoscitivos como la abstracción y la capacidad de análisis y síntesis. En el currículo debe ocupar un lugar tan importante como la formación científica y humanística; su presencia a lo largo de la vida escolar es de gran trascendencia, principalmente en la edad temprana, cuando se construyen las bases para desarrollar el talento artístico”

“La educación artística en la escuela requiere de mayor especificidad en cuanto a sus contenidos, mayor calidad y una más amplia cobertura, debido a que la escuela constituye el espacio privilegiado para el descubrimiento y el ejercicio de las bellas artes”.

### Programa Nacional de Cultura 2007- 2012

“Es de enorme importancia (...) la necesidad de estimular la apreciación artística en niños y jóvenes”

“Es importante subrayar la responsabilidad del estado en (...) la formación artística que demanda permanentemente un mayor número de jóvenes, en los estímulos a la creación y la promoción del arte y la cultura, que requieren cada vez de recursos más cuantiosos”.

“Cabe destacar, como líneas de acción prioritarias dentro de éste programa (...) explorar conjuntamente con la Secretaría de Educación Pública nuevas maneras de incorporar la formación artística en la educación básica a nivel nacional”

Es necesario “Diseñar programas artísticos con carácter didáctico, asociados a los programas de sensibilización que se aplican en educación básica”

“Impulsar, fortalecer y expandir la educación artística del país (...) para que el arte sea parte de la formación integral de los mexicanos, fortalezca el sentido crítico, la visión estética, el pensamiento creativo, nuevas habilidades comunicativas e interpretativas y el desarrollo de las inteligencias múltiples” (Eje 5, Apartado 5.1, Objetivo 1).

“Apoyar el desarrollo y desempeño de docentes e investigadores en el campo de las artes a nivel nacional, a partir de mejores herramientas y estímulos a la docencia y la investigación” (Eje 5, Apartado 5.3, Objetivo 3).

“En síntesis, el panorama de la educación artística enfrenta un insuficiente reconocimiento social e institucional que le impide ubicarse como elemento vital para el desarrollo humano”

“En los últimos 20 años (...) las políticas educativas de México (...) en el caso específico de la educación artística muestran ausencias significativas (...) A estas ausencias se le suma la falta de recursos financieros suficientes”.

### Programa Sectorial de Educación 2007-2012

“Una política en estricto apego con el Artículo Tercero Constitucional (...) para realizar esta prioridad, se implementarán programas de estudio y modelos de gestión que equilibren la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades en las áreas científica, humanista, de lenguaje y comunicación, cultural, artística y deportiva, con el desarrollo ético, la práctica de la tolerancia y los valores de la democracia”.

“La formación escolar prevaeciente (...) no logra todavía desarrollar plenamente en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad”

“En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística”

“Favorecer la actualización docente en contenidos y métodos de la educación artística” (Objetivo 4, Estrategia 4.1).

“Incorporar en los programas de estudios contenidos de aprendizaje y el ejercicio de prácticas orientados a que los estudiantes reflexionen y asuman actitudes saludables hacia la sexualidad, el cuidado de su salud y del medio ambiente, la práctica de algún deporte o actividad física, y el aprecio por el arte y la cultura” (Objetivo 4, Estrategia 4.4).

“Promover que los planes de estudios incluyan experiencias de aprendizaje que fomenten en los estudiantes el desarrollo de soluciones creativas ante problemas que se les presenten” (Objetivo 4, Estrategia 4.5).

“Impulsar la realización de actividades que fomenten el aprecio por las diversas expresiones de la cultura y el arte, y propicien la convivencia con los diferentes actores sociales” (objetivo 4, Estrategia 4.7).

### Programa Especial de Arte y cultura 2014-2018

“Fortalecer la educación artística en las entidades federativas” (Objetivo 1, Estrategia 1, Línea de Acción 1.3.2).

“Impulsar y enriquecer la educación e investigación artística y cultural” (Objetivo 2).

“Desarrollar, impulsar y fortalecer los programas de educación en materia artística y cultural” (Objetivo 2, Estrategia 2.1, Línea de Acción 2.1.1).

### Programa Sectorial de Educación 2013-2018

“Las actividades físicas y deportivas, el arte y la cultura, la ciencia y la tecnología tienen un lugar en la formación integral que el Gobierno Federal apoyará”

“La cultura y las artes en tanto fuente de identidad nacional, acrecen las potencialidades del ser humano; al mismo tiempo, ambas, como elemento de cohesión social, deben penetrar el quehacer educativo”

“Este Programa impulsará una relación más estrecha entre la Secretaría de Educación Pública y las instituciones responsables de la promoción tanto de la cultura y las artes como del deporte, en favor de una educación integral para las niñas, niños y jóvenes”

“Elaborar alternativas de capacitación para que el personal docente de educación básica y media superior desarrolle contenidos artísticos y culturales”

“Se propiciará un mayor acercamiento de la oferta cultural a las instituciones educativas, principalmente con dotaciones de contenidos culturales, a fin de involucrar a estudiantes, docentes y comunidad educativa en general, con expresiones artísticas y culturales”.

“Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral” (Objetivo 5º).

Para que el alumnado pueda adaptarse a la sociedad del conocimiento contemporánea, es necesario, entre otras “reforzar el razonamiento crítico y la creatividad”.

El alumnado debe ser “creativo y producir soluciones apropiadas para los contextos en los que se desenvuelven”.

Como se habrá ido vislumbrando, en todos estos documentos, queda claro que México se suma a las tendencias internacionales al reconocer la importancia de la EA, tanto formal como no formal, por lo menos en el discurso oficial. De esta forma, en diversos puntos se reconoce que debe ocupar un lugar tan importante como la formación científica y humanística, y que es un elemento indispensable en la formación integral del alumnado y vital para el desarrollo humano. Sin embargo, al mismo tiempo, queda explicitado que existe un insuficiente reconocimiento tanto social como institucional de esta materia, que las políticas educativas de los últimos 20 años han tenido ausencias significativas al respecto, y que es necesaria más especificidad y claridad en cuanto a los contenidos de los programas.

Por ello, se expone que es necesario y prioritario más especificidad en cuanto a los contenidos y programas de la asignatura, y que se intervendrá enriqueciéndolos y rediseñándolos; además de recalcar la necesidad de apoyar el desempeño y formación de docentes e investigadores en esta área. Se asume que todo esto es responsabilidad del Estado y del Gobierno de la República, de las autoridades educativas federales, de las autoridades educativas locales, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (CONACULTA). Aunque, también incluye que para lograrlo se recurrirá incluso al apoyo internacional.

Destaca que, en varias ocasiones, estos documentos ponen en el mismo “paquete” a la educación artística, las actividades deportivas, la sexualidad, la salud y el medio ambiente. Esto resulta anómalo ya que la Educación Artística y la Educación Física son materias curriculares, así como sexualidad, salud y medio ambiente son áreas temáticas a incluir. Esta mezcla parece que entra en contradicción con una de las afirmaciones que aparece en los documentos, que dice que la EA debe estar al mismo nivel de importancia que la formación científica y humanística.

Con respecto a los beneficios de la asignatura para los escolares, no se aportan muchos datos en estos documentos; y los que se aportan son, en su mayoría, puntos a mejorar e impulsar sobre los que no se especifica en gran medida. Se mencionan únicamente



los siguientes -se han enumerado para después facilitar la lectura del análisis-, los cuales quedarán ampliados cuando de examinen, más adelante, los documentos escolares:

1-Aprecio por la cultura y el mundo

2-Desarrollar el talento artístico

3-Fortalecer la visión estética

4-Despliegue de la sensibilidad

5-Ampliación las posibilidades expresivas

6-Aumentar las posibilidades comunicativas

7-Ampliar las posibilidades interpretativas

8-Estimular la capacidad de creación artística

9-Fortalecer el análisis y reflexión críticos.

10-Mejorar el pensamiento creativo.

11-Desarrollar los procesos cognoscitivos, como los de abstracción y de capacidad de análisis y síntesis.

12-Desarrollar las inteligencias múltiples

La primera de la lista, responde a una de las tendencias internacionales de la llamada EA Multicultural, que busca promover e inculcar la identidad nacional para hacer frente a las tendencias estéticas occidentales y unificadoras que se expanden gracias a

la globalización. Es una tendencia que promueve en gran medida la UNESCO<sup>23</sup>. Y parece ser que sucede con más énfasis en los países en vías de desarrollo, tal y como señalan las conclusiones del estudio *Educación con arte*, un estudio internacional sobre el impacto de las artes en Educación. Elaborado por la UNESCO, en colaboración con IFACCA (Bamford, 2009).

La segunda habla de talento artístico. Da pie a un debate de larga trayectoria en el campo del arte y de la enseñanza de este. La noción de talento en estos terrenos está estrechamente vinculada con la de artista aislado, único, genial y dotado de talentos naturales o divinos. La concepción social generalizada es la de que el talento y la genialidad son innatos, y por lo tanto inenseñables (Castro, 2005), lo cual contribuye a la desestimación social de la materia. Esta concepción bebe desde las ideas de Kant:

“El talento mismo, en cuanto es una facultad innata, productora del artista, pertenece a la naturaleza. Podríamos expresarnos así: genio es la capacidad espiritual innata (ingenium) mediante la cual la naturaleza da la regla al arte”

*“Esta creencia mítica podemos encontrarla en el persistente mensaje que recalca que el artista es un genio individual y aislado, y que recorre los relatos sobre los artistas, desde las Vidas de Vasari en 1550 hasta la película Olvidar a Picasso de J. Ivory, pasando por múltiples ejemplos, como el persistente mensaje de los propios artistas, incluso en las instituciones dedicadas a la enseñanza del arte, a favor del autodidactismo y del esencialismo formalista (...) Son los impulsores de sistema de las ideologías del arte, historiadores, críticos, artistas, exposiciones medios de comunicación, educadores de arte (en los museos y las escuelas) los que contribuyen a producir esa construcción social con la que favorecen (...) lo que, frase feliz, kris y kurtz (1991), constituye la leyenda del artista.” (Hernández, 2010).*

No obstante, desde la perspectiva de la EACCV, la expresión individual se sitúa dentro de una dimensión social, y el artista se concibe como mediador en la construcción de significados, lo que diluye esa imagen sobre él, que existía en el modernismo. Además, sociólogos contemporáneos, como por ejemplo Bourdieu, entienden que el talento depende de las condiciones sociales y culturales que rodean al individuo, y no de su naturaleza:

---

<sup>23</sup> Esto se puede ver en las convenciones de la UNESCO sobre la protección del patrimonio mundial cultural y natural (1972), y para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial (2003).

*Nobleza, crédito, notoriedad, prestigio, reputación, honor, renombre, o incluso don, talento, inteligencia, cultura, distinción, gusto, proyecciones de la creencia colectiva que la creencia cree descubrir en la naturaleza de sus objetos.” “Rafael, como todos los demás artistas, ha sido condicionado por los progresos técnicos del arte, realizados antes de él, por la organización de la sociedad y la división del trabajo en su país, y finalmente por la división del trabajo en todos los países con los que su ciudad estaba en relación. Que un individuo como Rafael pueda desarrollar su talento, depende de la división del trabajo y de las condiciones culturales que de ella derivan.” (Bourdieu, 2011a).*

*“(…) de qué condiciones sociales particulares surge la lucidez especial de Flaubert.” (Bourdieu, 2011b).*

La tercera deja cuenta de la vigencia del esencialismo que impregna el discurso artístico desde el Romanticismo. Según Fernando Hernández (2010), atendiendo a las bases ideológicas de la corriente de EACCV deberíamos pasar de situar la estética fuera de una narrativa-un discurso- sobre el “deber ser” del sentir del arte, que bebe de las ideas desde Kant a Dewey, y situarlo en relación con las políticas de los “modos de sentir” en la contemporaneidad.

La cuarta y la quinta responden a la herencia de la corriente de EA como Autoexpresión Creativa. La sexta y la séptima a la del modelo de Educación Artística como Alfabetización para la Comprensión de Imágenes y como Lenguaje. Ambos surgieron de unas variaciones contextuales concretas.

Las ideas filosóficas que anteceden a la Autoexpresión Creativa giran en torno al debate del carácter de lo bello. Diversos teóricos de arte como Poussin o Bellori, consideraban lo bello como objetivo y racional; mientras que, por otro lado, había numerosos filósofos racionalistas, entre ellos descartes, que lo consideraban como una cuestión subjetiva y ajena al ámbito de la razón. Curiosamente esa actitud del racionalismo benefició el desarrollo de una estética de lo emotivo y lo “irracional”, que daría lugar a la ruptura del sólido sistema de la educación artística academicista, proporcionando argumentos a quienes rechazaban el sometimiento a toda regla y reclamaban la legitimidad de la imaginación o el sentir personal como fundamentos del arte (Aguirre, 2005).

“Generalmente se suele considerar esta última opción educativa como una derivación natural del pensamiento romántico, sin embargo, los fundamentos ideológicos que la sustentan ya venían debatiéndose en el seno de la cultura europea desde el florecimiento del clasicismo, configurando una parte importante de lo que se conoce como la “querelle”<sup>24</sup> entre los partidarios de los antiguos y los modernos”. (Aguirre, 2005).

Por otro lado, con el ascenso de la burguesía, la evolución del campo artístico hacia el mercado se convierte en el elemento fundamental regulador de la creación artística. Lo cual conlleva a la doctrina de la libre iniciativa individual (Aguirre, 2005). Algunos grupos de jóvenes comienzan a pensar que la cantera de ideales y modelos en la que habían venido trabajando los artistas en Europa desde hacía más de cuatrocientos años estaba agotada (Marín Viadel, 2003b). Surgen los movimientos de vanguardia y las innovaciones de los productos artísticos: expresionismo, cubismo y abstracción, etc. Ello, junto con el advenimiento de el grupo de movimientos pedagógicos revolucionarios que se ha dado en llamar Escuela Nueva, propicia realmente la transferencia de los métodos y espíritus de las modernas teorías de arte a la escuela reglada (Foulquié, 1968). Sus ideas resaltan el valor del dibujo por su contribución a la formación estética de los individuos. Además, se comenzó a comprender mejor la mente infantil gracias a las investigaciones en psicología educativa y, con ello se dio un cambio de consideración hacia la infancia de parte de muchas teorías educativas.

En España en concreto, después del franquismo, cuando los aliados ganan la II Guerra Mundial, se reaccionó ante posibles nuevas actitudes totalitarias, y autores como Herbert Read<sup>25</sup>, Arno Stern<sup>26</sup> y Victor Lowenfeld<sup>27</sup> a plantear que el arte debe contribuir a que la nueva generación sea educada en la libertad por medio del arte. Para ello se debe dejar que el niño y la niña se expresen libremente -la influencia del psicoanálisis y de su interpretación sobre las consecuencias de la represión son

---

<sup>24</sup> La “Querrela entre los Antiguos y Modernos” es un tópico en la cultura occidental que consiste en la comparación de autores clásicos y los que en cada momento se tienen por modernos.

<sup>25</sup> Su obra “Educación por el Arte”, publicada en 1943, fue muy influyente. Para el autor, no es la educación de una más de las dimensiones de la persona (moral intelectual, social, etc.) sino una educación que integra todas ellas, primando el desarrollo de lo sensible y emocional del hombre.

<sup>26</sup> Sus investigaciones han dado paso a la creación de una nueva disciplina denominada Semiología de la Expresión, para lo que se ha creado el I.R.S.E. (Instituto para la Investigación de la Semiología de la Expresión).

<sup>27</sup> En 1947 publicó *Creative and Mental Growth*, que se convirtió, según muchos, en el libro más influyente en educación artística durante la última mitad del siglo XX. Este libro describía las características de las producciones artísticas de los niños en cada edad.

evidentes-. Así el infante mostrará que en realidad es un artista -la visión del niño como “un adulto en pequeño” era la visión evolutiva dominante- (Hernandez, 2003).

También, debido a la influencia de los planteamientos evolutivos -desde Lowenfeld hasta Piaget- que llevan a considerar que es en la plástica -como parte práctica y material del proceso artístico- donde el niño puede situarse en su aprendizaje. Dejando lo artístico para el pensamiento formal.

Con respecto a la EA como Alfabetización para la Comprensión de Imágenes y como Lenguaje, según Efland (1990), la situación derivada de la segunda guerra mundial, la ruptura del monopolio nuclear de los Estados Unidos por la Unión Soviética y el lanzamiento del primer satélite artificial al espacio hizo que se pensara que la tecnología soviética era superior a la norteamericana y que esto ponía en peligro a los Estados Unidos en caso de conflicto. Por esto, se removieron los cimientos de todo el sistema educativo estadounidense. Y, en 1958 el Congreso aprueba una “Ley de educación Nacional para la Defensa” que promueve la intensificación de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias; esto unido a la imparable tecnologización de la cultura y la vida diaria.

Todo ello estaba poniendo en peligro la pervivencia de las enseñanzas artísticas en los currículos occidentales. Esto lleva a los pedagogos a adoptar una posición pragmática. Se trata de buscar un modelo sistematizado de EA que tenga mas posibilidades de supervivencia en el sistema escolar. Este modelo debía ser equiparable al de las ciencias donde el conocimiento producido tiene la habilidad de mostrar inequívocamente su utilidad social (Aguirre, 2005).

De esta forma, hacia la década de los sesenta comienza a cuajar, tanto en Europa como en Norteamérica, una visión de la educación artística que bien como complemento o bien como superación de las prácticas didácticas de la autoexpresión creativa, busca sustituir y sistematizar la EA desde una perspectiva logocentrista, y no tan emotiva .

La EA comienza a buscar un espacio en el sistema educativo que permita superar la tradicional polaridad cartesiana entre arte, como ámbito de la sensibilidad, y la ciencia, como ámbito de la razón. Y de paso hacer una propuesta educativa que tenga en cuenta que el arte es un hecho tan mental como práctico.

Por otra parte, la corriente artística de Expresionismo Abstracto, y la corriente educativa de Autoexpresión Creativa habían logrado que los licenciados historiadores y expertos en arte perdieran "autoridad". No es extraño que esta nueva propuesta educativa que suponía la introducción de cierto orden fuera bienvenida por los profesionales estos profesionales, ya que les concedía cierta legitimación en su posición de entendidos de arte (Aguirre, 2005).

"En cierta forma, se busca rescatar la EA de las manos de la psicología y devolverla a las Bellas Artes, verdadero refugio del saber artístico". (Aguirre, 2005).

Además, el imparable desarrollo de los medios de comunicación visual, especialmente la televisión, propició que se comenzara a estudiar la manera más eficaz de transmitir un mensaje o discurso, y el desarrollo de la ciencia de los signos que cubría no solo los fenómenos lingüísticos, sino también los visuales (Marín Viadel, 2003b).

Conjuntamente, comenzó a haber una predisposición general a suponer que todos los componentes de la cultura humana serán susceptibles de recibir un tratamiento como "signo" y que el punto de referencia para este tratamiento se encontraría en la aproximación a la lingüística estructural, al lenguaje (Jiménez, 1986). Hasta el punto en que el lenguaje visual se hizo comparable y casi al lenguaje verbal y no se dudó de que las artes visuales constituyen un lenguaje (Marín Viadel, 2003b). Rudolf Arnheim (1979) afirmó que "ver es pensar" y por tanto que las obras visuales son un modo de conocimiento. Constatando de esa forma que la percepción visual no es un proceso exclusivamente sensorial, sino, cognitivo activo y complejo.

Destaca el aporte del profesor Elliot Eisner, de la universidad de Stanford, quien demuestra que el desarrollo artístico no viene determinado por la genética, lo cual

consigue que se revise la EA como un proceso espontáneo natural, para entenderla mas bien como una elaborada construcción de conocimientos que son propios de cada cultura. Es decir, recupera, en cierto modo, la concepción academicista del arte entendido como un saber (Aguirre, 2005).

Esto junto con que en el terreno del Arte se ampliaran los límites de ese campo de mano de las Vanguardias en cuanto a la reproducción mecánica de las imágenes, la posibilidad de crear arte con nuevos medios de producción, fue otro de los elementos que propició la creación de esta nueva corriente de EA.

En resumen, ambas tendencias mencionadas surgieron debido a la necesidad de supervivencia curricular de la EA y a unas variaciones contextuales concretas a las que la EA necesitó adaptarse. No obstante, el contexto actual es otro (*véase pp. 19-23*). Y la EA parece no estar respondiendo a las demandas que surgen a raíz de estos factores.

El octavo beneficio que se aporta en los documentos oficiales analizados atiende a la parte más práctica de la asignatura, la de creación de objetos denominados artísticos. Y la novena, decima, undécima y duodécima a la parte mas mental: creatividad, crítica, síntesis, abstracción, desarrollo de inteligencias múltiples, etc. Al igual que el resto de las mencionadas, esto queda especificado con poca profundidad, pero en éste caso aun mas señaladamente, sobre todo en referencia a que Gardner contempla nueve tipos de inteligencias múltiples, y es improbable que se considere que una asignatura, con tantas carencias y mejoras por realizar, como señalan los propios documentos, pueda estimular todas ellas.

El hecho de que la EA proporciona saberes de índole cognoscitiva es algo que comenzó en el Renacimiento, cuando se da la separación entre Arte y artesanía (Efland, 2002). Se descubre la norma, el canon y la proporción, y con ello la idea de que algunas de las artes consideradas hasta entonces como mecánicas escondían un saber que trascendía de la mera habilidad artesanal. Los celebres tratados de Alberti y Leonardo da Vinci buena muestra de ello. Comprendieron que el Arte y la EA es un hecho tan mental

como práctico. Así, en aquella época, el auténtico objeto de la preparación del artista pasa a ser la “ciencia del arte”, no el mero dominio artesanal de los pinceles o el cincel. Es decir: la geometría, la perspectiva la historia, la mitología, la anatomía y la teoría y la filosofía del arte.

Félibien, Fréard de Chambray, Le Brun o Testelin fueron los artistas con los que el proyecto academicista desarrolló su máximo desarrollo y pureza. Éstos elaboraron una tabla de preceptos rectores de toda actividad artística y pedagógica - donde se puede ver claramente esta concepción cientifista del arte- que Tatariewicz (1979) resume: las virtudes de una obra de arte son de índole cognoscitiva, todo lo que al arte represente debe atenerse a la adecuación entre partes y conveniencia entre forma y contenido, el arte esta sujeto a principios universales y reglas absolutas, el arte debe ser evaluado conforme a criterios racionales y universales, etc.

Más adelante, tras la segunda guerra mundial- y después de un periodo de educación artística vinculado a la sensibilidad y la emoción-. Se trata de buscar un modelo sistematizado de EA que tenga mas posibilidades de supervivencia en el sistema escolar. Este modelo debía ser equiparable al de las ciencias donde el conocimiento producido tiene la habilidad de mostrar inequívocamente su y su utilidad social. Se creó un modelo con diversas su disciplinas dentro de la asignatura, : estética, crítica, historia del arte y la producción artística. Todas ellas separadas.

Durante el siglo XIX el positivismo, y en las primeras décadas del siglo XX las Vanguardias, también contribuyeron a reforzar la EA como transmisión de saberes; e incluso llegan a la EA, no solo métodos de trabajo y procedimientos propios de la ciencia (experimento), sino también conceptualizaciones (investigación). Esta concepción, ha sobrevivido hasta la actualidad (Aguirre, 2005). Y, aunque en algunos casos se ha visto desterrada al ámbito de la instrucción industrial – en la época de la Revolución industrial-, también ha llegado a alcanzar posiciones de cierto privilegio, como es el caso de las facultades de Bellas Artes. Ambos casos, con una orientación más práctica en la primera, y con una mas dirigida a la formación de artistas en la segunda, responden al mismo principio pedagógico: el conocimiento científico que



fundamenta la creación artística, por un lado, y la práctica de técnicas y procedimientos por otro lado. Es por esta herencia que aparece representada en los documentos oficiales mexicanos, y es de esperar que se manifieste también -de manera mas concreta- en los documentos escolares, que se analizarán en el siguiente apartado.

### **5.5. La Educación Artística escolar nacional en los documentos escolares: Plan de Estudios o Currículum, Programa de Estudios y Guías para el Maestro en Artes.**

En los siguientes párrafos, siguiendo con los objetivos de la tesis, se presentará el análisis de otros documentos oficiales más específicos: el *Plan de Estudios o Currículum*, el *Programa de Estudios* y las *Guías para el Maestro en Artes*; en concreto todos de 2011, ya que son las ultimas que se publicaron. Si bien la información que aparezca en éstas será congruente con los textos oficiales presentados con anterioridad, en ellas se amplía la información de forma más precisa y específica.

#### **5.5.1. Plan de Estudios o Currículum**

El *Plan* y *Programas* mexicanos han sido elaborados por La Dirección general de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal. Cuya reforma ha sido en colaboración con un Grupo de Trabajo Académico Internacional (GTAI), integrado por investigadores en educación de diversos países. Y en colaboración también de especialistas, centros académicos y docentes de todo el país.

El Responsable de contenidos de ambos documentos es Eduardo Alejandro Hernández López, quien muy amablemente proporcionó información sobre su preparación y colaboradores a la presente tesis. Su formación es como actor, egresado de la Escuela Nacional de Arte Teatral, Becario del Ministerio de Cultura de España en Estudios de Gestión, Becario de la Agencia Española de Cooperación Internacional, Becario del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos

con la especialidad en Educación Artística, productor de radio, director de teatro y cine, autor para Editorial Santillana de la Colección Educación Artística, primaria, bailarín ejecutante por la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC) y Candidato a Maestro en Derechos Humanos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

En la subdisciplina concreta Artes Visuales se contó con la participación de una Artista Visual egresada de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, con experiencia docente en escuelas de sostenimiento privado, actualmente es coordinadora de diseño del Programa Universitario de Medio Ambiente (PUMA) de la Universidad Nacional.

Las actividades están destinadas al desarrollo de competencias. Entendiendo por competencia la “capacidad de responder a diferentes situaciones, la cual implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese saber hacer (valores y actitudes)”. Y es destacable que, siendo los estándares curriculares lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en todos los periodos escolares, no existe ningún estándar vinculado con la EA, y si asociados a otras materias y saberes.

El mapa curricular se presenta en espacios organizados como campos de formación, los cuales integran una o varias asignaturas: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia. En éste último es en donde se encuentra ubicada la asignatura de EA, compartiendo espacio con: Formación Cívica y Ética y Educación Física (*Véase cuadro 1*



HABILIDADES DIGITALES	ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>	1er PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3er PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR		
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación				Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>			
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático	Matemáticas						Matemáticas I, II y III					
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo							Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (Biología)	Ciencias II (Física)	Ciencias III (Química)
	Desarrollo físico y salud				Exploración de la Naturaleza y la Sociedad		La Entidad donde Vivo	Geografía <sup>3</sup>			Tecnología I, II y III		
								Historia <sup>3</sup>			Geografía de México y del M.	Historia I y II	
											Asignat. Estatal		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social	Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>									Formación Cívica y Ética I y II		
		Educación Física <sup>4</sup>									Tutoría		
	Expresión y apreciación artísticas	Educación Artística <sup>4</sup>									Educación Física I, II y III		
											Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

1 Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

2 Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

3 Favorecen aprendizajes de Tecnología.

4 Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.



Cuadro 1. Mapa curricular de Educación Básica

Resulta singular que el principal objetivo de este campo de formación sea “que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto con las personas, la legalidad y los derechos humanos”, “manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social” y “Cumplir con los ejes: aprender a ser y aprender a convivir”, ya que estas finalidades no se corresponden a las que habitualmente se buscan con la enseñanza de las artes, tal y como se ha visto en el recorrido temporal de los modelos de EA. Pese a que estas competencias son necesarias para la formación integral del alumnado, son aprendizajes que debieran ser transversales a todas las asignaturas, y no dejarse en manos de unas pocas, precisamente en las que gozan con menos estatus o reconocimiento.

No obstante, también se menciona el propósito de “formar un público que pueda disfrutar del Arte y de detectar talentos”. La presente investigación no encuentra relación explícita entre el propósito principal de este campo de formación y estos fines secundarios relacionados con las artes. Además, resultan insuficientes dada la complejidad de la asignatura. Con respecto al disfrute del Arte -elevado-, si bien el disfrute de cualquier materia es importante para la integración de conocimientos y puede ser canalizado adecuadamente como facilitador del proceso educativo (Zúñiga, 1998), la presente investigación considera que, tanto el Arte –elevado- como el que no entre adentro de esta categoría, o ni siquiera en la categoría de Arte, sirven para adquirir conocimientos y comprensiones socio-culturales, y se trata de que los alumnos encuentren esto, además de las meras obras complacientes. *(Con respecto al talento artístico ya se habían proporcionado algunos argumentos en contra en la pp. 29-30).*

El apartado dentro del campo de formación donde se encuentra recibe el nombre de “Expresión y Apreciación Artística”. La palabra expresión, de nuevo y como sucede en repetidas ocasiones a lo largo de los documentos, alude a la corriente de Autoexpresión Creativa. Es de suma riqueza que los alumnos expresen su mundo interior y se sientan libres a la hora de crear objetos visuales. En este sentido esta corriente ha aportado mucho a la EA escolar; no obstante, ha amparado el hecho de que el docente de EA pueda ser inexperto, y ha abrigado el que normalmente la EA se centre en el dibujo y la pintura, dejando el resto de técnicas, incluidas las tecnológicas, de lado; lo cual no se corresponde con la situación contemporánea de la imagen, vinculada estrechamente a los medios digitales. Además de todo ello, no incluye la comprensión crítico-cultural de ningún objeto audio-video-gráfico pasado ni presente, ya que el niño ha de crear libremente sin verse influenciado por ningún otro objeto. Y, ya se ha dejado claro que, esta investigación, apoyada en diversos teóricos, considera que dejar esto de lado supondría que la asignatura de EA no se habría adaptado a no haberse adaptado con éxito al mundo hiperestetizado (Lipovetsky y Serroy, 2015) e hipervisual (Acaso, 2009) en el que vivimos.

En cuanto al vocablo apreciación, esta ligado a la mera percepción. Esto, significa establecer una clara diferenciación entre las cualidades estéticas -que se suelen considerar, contrariamente a la EACCV, universales- y otras características que pueden encontrarse en los objetos audio-video y/o gráficos y que no se encuentran en la representación, como lo referente al contexto histórico, social, cultural, político, económico, etc. que pueden afectar a la generalización de las cualidades estéticas, y que es necesario entender para poder comprender por completo la representación (Hernández, 1996).

“Más allá del placer o del consumo, un estudio sistemático de la Cultura Visual puede proporcionarnos una comprensión crítica de su papel y sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vincula, más allá de su mera **apreciación** o del placer que proporcionan.” (Hernández, 2003).

Frente a este postura, que es la que predomina no solo en el actual Diseño Curricular de Educación Básica nacional, sino también en el de otros muchos países, hacia los inicios de los años ochenta, comienza a emerger una corriente de pensamiento que Bruner (1991) define como la vuelta al significado, preocupada no tanto por las reglas del lenguaje como por la interpretación de discurso:

“Centrada en el contexto más que en los medios (sin contexto); en la comprensión en lugar de la experiencia estética; en la interpretación más que en la percepción”. (Hernández , 1996).

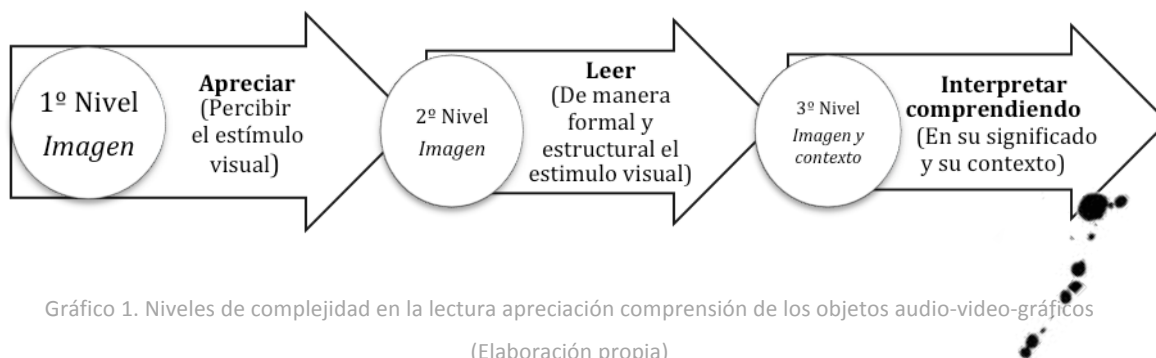


Gráfico 1. Niveles de complejidad en la lectura apreciación comprensión de los objetos audio-video-gráficos  
(Elaboración propia)

Como podemos ver en el *Grafico 1*, apreciar es el primero de los niveles, se podría decir que el más superficial. Mientras que la EACCV, como bien indica su nombre, se centra en el último de los niveles, el más profundo. Aunque bien es cierto que Gardner (1990), entre otros, cuando expone los tres sistemas que interactúan en el proceso de

aproximación al arte, habla del sistema de percepción relacionándolo con la esfera de lo crítico. Sin embargo, esta perspectiva sobre la percepción no queda explicitada en el Programa, y sería poco común que un docente de arte no formado específicamente en ello -tal y como indican los Perfiles Profesionales- conociera estas concepciones. Según Hernandez (2003) la apreciación no debería ser solo el efecto, sino también la comprensión que se produce en el espectador.


Parece que el énfasis en la apreciación y expresión no ha cambiado desde la Reforma Educativa de 1972-75, en la que se instauró (Serrano, 1999). Lo que tampoco se ha modificado desde entonces son las horas dedicadas a esta materia, tal y como se puede apreciar en el Cuadro 1 y en el Cuadro 2. Como se ha comentado con anterioridad, en México, a la EA se le dedica dos horas semanales en secundaria ( OEI, 2004), y en esos 120 minutos un licenciado en artes del cono, por citar alguno de los perfiles profesionales publicados por la SEP y el SENTE , debe enseñar: Artes Visuales, Danza, Música, Teatro. Todo un reto. Lo que si ha cambiío en la reforma de 1993, fue que se le confirió el estatus de materia, al igual que al resto, y no de “actividad”.

ASIGNATURAS ACADÉMICAS		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<b>Español</b> <i>5 b semanales</i> <b>Matemáticas</b> <i>5 b semanales</i> <b>Historia Universal I</b> <i>3 b semanales</i> <b>Geografía General</b> <i>3 b semanales</i> <b>Civismo</b> <i>3 b semanales</i> <b>Biología</b> <i>3 b semanales</i> <b>Introducción a la Física y a la Química</b> <i>3 b semanales</i> <b>Lengua Extranjera</b> <i>3 b semanales</i>	<b>Español</b> <i>5 b semanales</i> <b>Matemáticas</b> <i>5 b semanales</i> <b>Historia Universal II</b> <i>3 b semanales</i> <b>Geografía de México</b> <i>2 b semanales</i> <b>Civismo</b> <i>2 b semanales</i> <b>Biología</b> <i>2 b semanales</i> <b>Física</b> <i>3 b semanales</i> <b>Lengua Extranjera</b> <i>3 b semanales</i>	<b>Español</b> <i>5 b semanales</i> <b>Matemáticas</b> <i>5 b semanales</i> <b>Historia de México</b> <i>3 b semanales</i> <b>Orientación Educativa</b> <i>3 b semanales</i> <b>Física</b> <i>3 b semanales</i> <b>Química</b> <i>3 b semanales</i> <b>Lengua Extranjera</b> <i>3 b semanales</i> <b>Asignatura opcional decidida en cada entidad</b> <i>3 b semanales</i>
DESARROLLO DE ACTIVIDADES		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<b>Expresión y Apreciación Artísticas</b> <i>2 b semanales</i> <b>Educación Física</b> <i>2 b semanales</i> <b>Educación Tecnológica</b> <i>3 b semanales</i>	<b>Expresión y Apreciación Artísticas</b> <i>2 b semanales</i> <b>Educación Física</b> <i>2 b semanales</i> <b>Educación Tecnológica</b> <i>3 b semanales</i>	<b>Expresión y Apreciación Artísticas</b> <i>2 b semanales</i> <b>Educación Física</b> <i>2 b semanales</i> <b>Educación Tecnológica</b> <i>3 b semanales</i>
<b>Totales: 35 b semanales</b>	<b>Totales: 35 b semanales</b>	<b>Totales: 35 b semanales</b>

Cuadro 2. Materias en 1993 (Quiroz, 1998)


### 5.5.2. Programa de estudios

Comenzando con las diferentes secciones del *Plan*, en los **PROPÓSITOS** de la asignatura en cuanto a las Artes Plásticas y Visuales, se menciona:

	PARA
-Aprecio de cualidades estéticas -Utilización de lenguajes artísticos	-Valorar la importancia dentro del campo de las artes
-Explorar la dimensión estética	-Enriquecer las concepciones sociales y personales que se tienen sobre el arte.
- Conocer los procesos de artistas de la comunidad	<del> </del>
- Distinguir las diferentes profesiones e instituciones del proceso del campo del arte.	<del> </del>

Apreciar, conocer, distinguir y explorar. Todos estos verbos se refieren a la parte mas cognitiva de aprendizaje, pero se quedan en los primeros niveles de complejidad. No se incluye la comprensión –ni ninguna acción relacionada-, que pertenece a los siguientes niveles, y que es la que promueve la EACCV. “Dimensión y cualidades estéticas”, de nuevo, dos objetos que se quedan en la superficie de la imagen, ya que se refieren a la parte perceptible a simple vista de la obra; y no profundiza en su contexto y significado cultural, que es lo que promueve la EACCV. La referida a la parte más procedimental habla de utilización, un nivel muy técnico, acompañando al grado elemental, que se daba también en la parte más conceptual.

Y, en el **ENFOQUE DIDÁCTICO** se señala:

	PARA
-Apropiación de técnicas y procesos -Ampliación de conocimientos artísticos en una disciplina -Disfrutar de la experiencia -Expresarse artísticamente -Reconocer la diversidad de relaciones entre elementos estéticos y simbólicos. -Identificar los significados de los elementos y otorgarles un sentido social -Desarrollo de la competencia artística y cultural	-Establecer relaciones -Expresarse y comunicarse de manera personal -Emitir juicios críticos teniendo en cuenta lo estético, social y cultural -Fortalecer la autoestima -Valorar y comprender las propias creaciones y las de los demás

Este enfoque nace manifiestamente de algunas de las corrientes de EA mencionadas, como va a suceder en muchas otras partes del Currículum, tal y como se irá mostrando a continuación. Se habla de valorarse y valorar a los demás, uno de los propósitos de la Autoexpresión Creativa; de relacionarse y comunicarse y de simbolismo, alguno de los preceptos de la EA como Alfabetización para la Comprensión de Imágenes y como lenguaje; y de crítica e identificación de significados con un sentido socio-cultural, objetivo prioritario de la EACCV.

Con respecto a los **EJES DE ENSEÑANZA**, se mencionan tres, dos de los cuales tienen que ver con el nombre del campo formativo de la asignatura, y que, como se ha expuesto con anterioridad, atienden únicamente a la superficie de la imagen: **Apreciación y Expresión**

<p><b>1º APRECIACIÓN</b> Está integrada por contenidos que favorecen el desarrollo de la percepción visual, favorece:</p>	<p><b>2º EXPRESIÓN</b> Posee contenidos dirigidos a la realización de proyectos bidimensionales y tridimensionales, que ofrecen elementos para interpretar varios tipos de imágenes, incentivando el sentido crítico, favorece:</p>	<p><b>3º CONTEXTUALIZACIÓN</b> Aborda el cambiante papel que ha tenido la imagen en distintas épocas y lugares, favorece:</p>
<p>1- El desarrollo de habilidades visuales</p> <p>2-Distinguir el color, formas, texturas, etc.</p> <p>3-La curiosidad oír los códigos y medios propios del arte</p> <p>4-El respetar y valorar la diversidad cultural.</p> <p>5-Conocer los elementos estéticos y los significados mediante la exploración de su forma, técnica y tema.</p> <p>6- Reflexionar e interpretar las obras de acuerdo con las propias experiencias y concepciones</p> <p>7- La expresividad y los sentimientos</p> <p>8-Comparar las obras de diferentes épocas y culturas para ver diversas: temáticas, recursos técnicos y formas de pensar.</p> <p>9-Desarrollo de una identidad individual, pero también la pertenencia a una colectividad: identidad cultural propia.</p> <p>10-El construir un pensamiento crítico e informado.</p>	<p>1-Poner de manifiesto ideas, sentimientos y emociones</p> <p>2-Fortalece la visión interior y la autoestima mediante la valoración de el esfuerzo y de sus habilidades y logros.</p> <p>3-Fortalece la identidad mediante la valoración de sus inquietudes, necesidades y habilidades y logros.</p> <p>4-Incita a la creatividad</p> <p>5-Explorar los lenguajes artísticos; los diferentes medios, técnicas, materiales, etc.</p> <p>6-La estimulación de la apertura con las obras de personas o culturas.</p>	<p>1-El conocer la influencia que tienen los diferentes momentos históricos y sociales en el arte. Las razones por las que estas se llevan a cabo, las condiciones necesarias para realizarlas, la función e importancia de sus creadores e interpretes, y el impacto que éstas ejercen de vuelta en la sociedad.</p> <p>2-La búsqueda de información</p> <p>3-La aproximación al carácter social de las obras</p> <p>4-Comprender por qué han cambiado las manifestaciones artísticas a lo largo del tiempo y en que modo se relacionan con otros ámbitos de la vida (como la ciencia, la religión, la economía, la política, etc.)</p> <p>7-La apertura de espacios para la discusión informada, donde puedan incluirse las manifestaciones estéticas significativas para los alumnos (como el graffiti o las artesanías, entre otras), ya sean lejanas o diferentes de las del entorno inmediato.</p> <p>5-La toma de conciencia de la necesidad de respetar y conservar las obras artísticas como parte del patrimonio cultural y colectivo.</p> <p>6-La actitud de apertura que incluya las diversas concepciones de belleza, intereses y manifestaciones artísticas de los alumnos y demás individuos de México.</p>
<p>Parte conceptual Percepción y lectura (primer y segundo nivel)</p>	<p>Parte procedimental</p>	<p>Parte conceptual Comprensión en el contexto (tercer nivel)</p>

Cuadro 3. Ejes de enseñanza (Plan de Estudios mexicano de Educación Básica, 2011) (Elaboración propia).



Sin embargo, encontramos un tercer eje, al que se ha hecho alusión de manera muy breve en anteriores apartados del Programa: Contextualización, el cual si atiende al nivel de complejidad que requiere la EACCV, aunque en apartados posteriores se encuentran algunas controversias.

Atendiendo al *Cuadro 3*, no se encuentra suficiente claridad en cuanto a la distribución de las premisas de cada eje. Se detecta que algunos de los puntos que favorece el eje de Apreciación -desde el 6 hasta el 10- podrían encajar mejor en alguno de los otros dos ejes. La séptima y la novena podrían ubicarse en el eje de Expresión, la octava y la décima en el de Contextualización.

El eje de Contextualización es el que más se acerca a uno de los tres objetivos básicos de la EACCV. La Contextualización del Currículum mexicano implica comprender y la “Comprensión” de la corriente de EACCV implica atender al contexto. La diferencia reside en el vocablo que engloba el eje y en algunas particularidades. No obstante, no se menciona este hecho en ningún punto, y tampoco se hace ninguna referencia al concepto “Cultura Visual”.

Resumiendo todos los puntos de este eje organizador de los aprendizajes, lo que se pretende es transitar de la mera visualidad de la obra hacia que el alumnado comprenda por qué han cambiado las manifestaciones artísticas de la propia cultura y de otras a lo largo de la historia, atendiendo al contexto histórico y social de estas. Además, para todo esto, se estima que se deben incluir las manifestaciones estéticas<sup>28</sup> que son significativas para el alumnado (Artesanías, graffiti, etc.); no obstante, esto último no se menciona en ningún otro punto del Plan.

Al fin y al cabo, de lo que se está hablando es de analizar el campo del Arte y otras manifestaciones estéticas que no entran dentro de esta categoría de forma crítica. Atendiendo a las influencias de los contextos económico, político, social. Ver las

---

<sup>28</sup> El currículum mexicano no se aventura a llamarlas artísticas, como si lo hacen diversos autores expuestos en esta tesis -Noëll Carroll (1998), Gilles Lipovetsky (2015) o Jean Serroy (2015)-, sino estéticas.

razones por las que se producen, función e importancia de sus creadores e interpretes, y el impacto que éstas ejercen de vuelta en la sociedad. Tal y como se explicita en este apartado del *Programa*, la intención es producir un pensamiento autónomo, la argumentación razonada de opiniones, mayor apertura y respeto frente a la diversidad de puntos de vista, la formación de la conciencia histórica de las personas –de su sentido de identidad y pertenencia–, el reconocimiento de múltiples expresiones artísticas, la comprensión de su momento cultural y social actual, además de la valoración del patrimonio artístico del propio país y del mundo.

A modo de crítica constructiva, en la puesta en relación del eje de Contextualización con la corriente internacional de EACCV, cabe mencionar que se nota la ausencia de la parte práctica o procedimental, dejando toda ella en manos del eje de “Expresión”. No obstante, se supone que esta tendencia mencionada incluye la realización de producciones con diferentes medios y recursos, en los que ese nuevo conocimiento adquirido se proyecte en nuevas producciones simbólicas.

Por otro lado, resulta algo paradójico que estos dos ejes respondan a tendencias de EA tan dispares, las cuales ya se habían presentado juntas en anteriores apartados. Esto es, aunque la expresión y la comprensión no son incompatibles, si beben de unas corrientes –las expuestas en el capítulo 5.2- que presentan algunas incompatibilidades, como se puede ver en el *Cuadro 4*.

AUTOEXPRESIÓN CREATIVA	EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA CULTURA VISUAL
<p><i>Objetivos:</i> Desarrollo de la creatividad, la auto-expresión, la sensibilidad, la integración de la personalidad y el disfrute.</p>	<p><i>Objetivos:</i> Comprensión crítica del campo del arte y del contexto socio-cultural que rodea al alumno. Descubrir a partir de los objetos audio-video y/o gráficos temas relevantes en el mundo; para que el alumnado vea cómo afecta a sus propias “visiones” del universo visual en el que están inmersos.</p>
<p><i>Contenidos:</i> Práctica del arte como autoexpresión; variedad de métodos y materiales.</p>	<p><i>Contenidos:</i> Estética, Crítica, Historia del Arte, Historia, Antropología, Estudios Culturales, Ciencias de la Comunicación, Arte de todos los tiempos, tipos y culturas; además de la práctica del arte como comprensión de todo lo anterior.</p>
<p><i>Concepción del alumno:</i> Este es el centro del aprendizaje y no la obra. Es expresivo y creativo de nacimiento y solo necesita motivación.</p>	<p><i>Concepción del alumno:</i> Este no es el centro del aprendizaje, sino las representaciones audio, video y/o gráficas, aunque si se le tiene en cuenta, sobre todo en cuanto a cuáles son las manifestaciones que les rodean y significan. Necesita instrucción para desarrollar la comprensión artística.</p>
<p><i>Concepción del profesor:</i> No es un experto en la materia, pero sí un experto pedagogo. Proporciona motivación, apoyo y cuida de no inhibir la autoexpresión infantil.</p>	<p><i>Concepción del profesor:</i> Es un experto pedagogo, no solo en Arte y estética –en la esfera conceptual y la esfera práctica-, sino que también posee conocimientos, o por lo menos capacidad e iniciativa de adquirirlos en antropología, sociología, estudios culturales, ciencias de la comunicación...</p>

<p><i>Creatividad:</i> Innata en el niño; se desarrolla naturalmente con la motivación y las oportunidades. La falta de su desarrollo es usualmente resultado de demasiada intervención de los adultos.</p>	<p><i>Creatividad:</i> Es una conducta no convencional que se puede lograr por la adquisición de conocimiento sobre arte y cultura convencional, junto con otros muchos factores condicionantes, en cada caso.</p>
<p><i>Implementación:</i> Puede lograrse simplemente en el aula, con un docente que no tiene por que ser experto.</p>	<p><i>Implementación:</i> Requiere la participación del distrito escolar, e incluso articulación con otras materias, con un docente experto, con capacidades de investigación en diversas temáticas.</p>
<p><i>Las manifestaciones:</i> Las obras de los adultos no son estudiadas; las imágenes de los adultos pueden influir negativamente en la autoexpresión de los niños y su desarrollo creativo. Los productos que logran los infantes pueden ser consideradas arte genuino.</p>	<p><i>Las obras de arte:</i> Las manifestaciones de los adultos son centrales. No solo las de Arte elevado, sino también todas las que integran la Cultura audio-video y/o gráfica: publicidad, diseño, cine, moda, etc. ya que son las que más presentes están en su vida cotidiana y las que pretenden ser más atractivas para ellos. Son el foco para la integración del aprendizaje, por medio de la comprensión crítica y socio-cultural.</p>
<p><i>Evaluación:</i> Generalmente se renuncia a la evaluación de los logros. Y se atiende a factores comportamentales.</p>	<p><i>Evaluación:</i> Basada en objetivos educativos, centrada en el aprendizaje; esencial para comprender el progreso de los estudiantes y la efectividad de los programas.</p>

Cuadro 4. Comparación curricular de la Autoexpresión Creativa y la EACCV (Clark, Day & Green, 1987; Hernández, 2003; Freedman, 2006).

Otra carencia detectada es que se habla de la agregación de representaciones de cultura popular, según la teoría, el arte de masas es una supuesta escisión del popular (Carroll, 1998), por lo que este entraría dentro del este eje; sin embargo, se echa de menos más ejemplos y una mayor especificación de que manifestaciones de cultura popular son las que se deberían tener en cuenta. La única especificación que se proporciona es que deben ser significativas para el alumnado.

Por otra parte, comentar que en el encabezado de cada uno de los ejes (Vease cuadro 3), se proporciona los contenidos que aborda o integra. Resulta incongruente que se hable de producciones bidimensionales y tridimensionales en el segundo eje, y luego solo de imágenes en el tercero. En otros apartados posteriores también se hablara de manifestaciones visuales y de imágenes indistintamente.

Terminando con las incoherencias que se han encontrado, en el primero de los ejes se afirma que los contenidos favorecerán el desarrollo de la percepción visual, y en siguientes apartados también se menciona el “enseñar a ver”. La percepción visual es un proceso activo con el cual el cerebro puede transformar la información lumínica captada por el ojo en una recreación de la realidad externa. Diversas investigaciones

han demostrado que algunos factores básicos de la percepción son biológicos, y en la mayoría de los casos cumplen funciones adaptativas, por lo que desarrollarlos por medio de la EA es algo, cuanto menos, complicado (Guarísima, 2008). Noël Carroll (1998) asegura que la percepción no es algo que se pueda cambiar fácilmente como resultado del consumo de obras de arte. La percepción humana se desarrolla en un largo periodo de tiempo, bajo la influencia de la selección natural. No es especialmente plástica. Tal vez pueda cambiar bajo la presión de la selección natural. Sin embargo, se requiere un periodo de tiempo bastante largo. No es plausible a escala temporal (Revolución Industrial). Esto, según el autor, no quiere decir que no puedan cambiar ciertos hábitos en la percepción, pero no, desde luego, la percepción sensible en sí.

En relación a los **PROPÓSITOS** no se realiza una clara escisión entre teoría y práctica. Algunos de los aprendizajes esperados o propósitos son solamente teóricos o solamente prácticos, y otros combinan ambas partes.

El primer propósito es lograr que el alumnado *“vea la imagen como portadora de informaciones visuales, al identificar y manejar los elementos básicos del lenguaje visual, lo que permitirá fomentar una actitud crítica y decodificar diferentes mensajes”*.

Se detectan varios desatinos. Por un lado, las informaciones que contiene la imagen no son solo de carácter visual, sino también contextuales, tal y como cita el tercer eje de este mismo *Plan*. Y, por otro lado, no se logra entender cómo el hecho de manejar los elementos básicos del lenguaje visual: punto, línea, plano, volumen, forma, proporción, color, tono, textura, dirección, gravedad, movimiento, significado etc. puede lograr el decodificar mensajes, al menos culturales y sociales, que es lo que se espera si se contextualiza el artefacto estudiado. Y mucho menos cómo, a partir del manejo de esos elementos se puede lograr una actitud crítica.

Esta crítica es posible debido a que parece que se estén mezclando dos tendencias que, aunque no son incompatibles, son muy discordes. La lectura de la imagen atiende a la iconografía y a la semiótica, a los elementos básicos del lenguaje, que son formales

y estructurales; y la comprensión de la imagen, atiende no solo a lo representado en la propia imagen, ni a lo básico, sino al complejo entramado cultural, social, político, económico, etc. en el que esta se ha creado, se ha promocionado y se ha consumido.

El segundo aprendizaje esperado busca que los alumnos *“Aprecien las cualidades visuales del entorno en la realización de proyectos creativos individuales y colectivos que giran alrededor de esos ambientes, para comprender la forma y el contenido de distintos medios bidimensionales y tridimensionales, e interpretarlos desde un punto de vista personal y estético”*. Es tanto teórico como práctico. Se habla, por un lado, de apreciación, atendiendo al primero de los tres ejes propuestos -sobre el cual ya se ha hecho una crítica (véase pp. 46)-. Por otro lado, de comprensión, atendiendo al tercero de los propósitos, aunque de nuevo no en la forma en la que se presenta en el tercer Eje Educativo, sino atendiendo, únicamente, a lo intrínseco a la imagen; y, por último, se menciona la interpretación y la personalización, que es la meta de todo lo anterior, haciendo alusión, por lo tanto, al primer eje.

El tercer propósito es meramente práctico. Pretende que los alumnos *“utilicen distintas técnicas y materiales de producción visual para experimentarlas posibilidades expresivas de la abstracción”*. Esta meta desentona debido a que anteriormente no se ha mencionado esta tendencia artística en ninguno de los aparados, tampoco en el eje de *“Expresión”*, que es al que hace alusión este propósito.

El cuarto aprendizaje esperado trata de que el alumnado *“comprenda algunas manifestaciones de arte moderno y contemporáneo, y lo apliquen en imágenes diversas”*. De nuevo, este propósito hace alusión tanto a la parte conceptual, como a la procedimental. Sorprende que se hable solo de arte y no de otro tipo de manifestaciones audio-video y/o gráficas, ya que en los ejes educativos si se mencionaba, y en torno ha estos han de girar los aprendizajes esperados.

Siguiendo con este apartado, posteriormente se habla de la utilidad de la imagen como recurso didáctico en los procesos de aprendizaje en relación a otras materias: una ilustración científica para aprender los conceptos de biología, un mapa para adquirir

nociones geográficas o una recreación plástica de un tema histórico. Es muy habitual que se utilice a la asignatura de EA como apoyo a otras materias, esta mención puede contribuir a ese hecho; no obstante, como se ha ido mostrando a lo largo de esta investigación, la EA goza de justificación y utilidad propia. Lo cual no quiere decir que no se pueda o deba trabajar de forma transdisciplinar; no obstante, no se entiende así en la forma en la que se hace la mención señalada.


“La Educación Artística, la Didáctica de las Artes y de la Cultura Visual, o como la queramos llamar, es un área educativa que se diferencia del resto de las áreas que configuran el mundo de la educación en que el núcleo de conocimiento que genera esta basado en un lenguaje específico: el lenguaje visual.” (Acaso, 2006).

Desentona que se mencione al final del apartado que el dominio de técnicas de Artes Visuales no es una meta, sino un medio para lograr comunicarse a través de las imágenes. Habiendo mencionado anteriormente en el primero de los propósitos el “manejar los elementos básicos del lenguaje visual” y en el tercero el “utilizar distintas técnicas y materiales de producción visual”. Y también el que, cuando se citan las diferentes técnicas artísticas que se recomienda utilizar, no se menciona ninguna que tenga que ver con las nuevas tecnologías, que son las que se emplean para la realización de las representaciones para la masa. Uno de los objetos de estudio de la EACCV.

En resumidas cuentas, a pesar de que en los tres ejes educativos se mencionaban las tres partes indispensables de la EACC -aunque con algunas insuficiencias e incoherencias- en este apartado no se menciona la apertura a los elementos audio-video y/o gráficos más significativos para el alumnado. Y la comprensión contextual y la crítica se mencionan en relación a la lectura del artefacto, dejando de lado su contexto; además, una lectura que no es compleja ya que atiende a elementos formales y estructurales básicos. Eso respecto a la parte conceptual, en cuanto a la parte procedimental, se menciona la expresión y la utilización del lenguaje simbólico, y más adelante, en el mismo apartado, la comunicación por medio de las propias obras. Pero no se habla de la plasmación de lo aprendido como forma de interpretación de la

propia cultura o de la creación de narrativas visuales que den cuenta del proceso de indagación realizado, como apoya la EACCV.

Respecto a los **CONTENIDOS**, en cada uno de los grados hay cinco bloques a trabajar, y en cada bloque se especifican los **aprendizajes esperados** concretos, tanto prácticos, los cuales se encuentran normalmente en el eje de expresión, como teóricos; y de qué forma se trabaja cada uno de los ejes de enseñanza. A modo de ejemplo, esta es la manera en la que se presenta cada uno de cinco bloques que existen por grado:

APRENDIZAJES ESPERADOS	EJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Distingue en la fotografía documental de diversos autores los elementos visuales que la conforman.</li> </ul> 	APRECIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación de las imágenes del entorno, identificando sus posibles funciones, usos, temas y significaciones personales y colectivas.</li> <li>Identificación de la imagen documental mediante el análisis de fotografías.</li> </ul>
	EXPRESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización de un reportaje visual utilizando imágenes del entorno donde se documente una experiencia, tema o hecho relevante para el alumno.</li> <li>Interpretación de fotografías documentales, contrastando la información visual que ofrecen con la escrita que las acompaña.</li> </ul>
	CONTEXTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discusión de los usos y significaciones personales y colectivas que se dan a las imágenes del entorno.</li> <li>Investigación del trabajo realizado por fotógrafos documentalistas.</li> </ul>

Cuadro 5. Ejemplo de aprendizajes esperados y los contenidos por ejes, en uno de los cinco bloques por grado, del Programa de Estudios.

## PRIMER GRADO

El Bloque uno de este primer curso es un leve acercamiento a la EACCV. Se pretende que los alumnos reconozcan algunos usos y significaciones que se les da a las imágenes del entorno, aunque no queda especificado que tipo de imágenes, por lo que no queda claro si se consideran también las de la masa. Y también que identifiquen los tipos y las características de la imagen documental, analizando fotografías, e investigando y discutiendo la información escrita que las acompaña, para después poner en práctica este tipo de instantáneas con un tema o suceso de su entorno. Si bien el análisis de la fotografía documental es un avance en acercar a los alumnos a comprender la imagen

y su contexto de forma crítica, existen otro tipo de imágenes que son mas cercanas a la experiencia coloquial del alumnado.

En el Bloque dos y tres podría decirse que beben de el academicismo en cuanto al centrarse solo en el Arte Elevado, en estilos artísticos y artistas, propios del ese campo.

“La cultura visual (...) no se organiza a partir de nombres de artefactos, hechos y sujetos, son en relación con sus significados culturales.” (Hernández, 2003).

Ambas provienen de la Educación Artística como Alfabetización para la Comprensión de Imágenes en cuanto a que hacen referencia a el explorar los elementos básicos del lenguaje visual: encuadre, formato, forma, color, textura, perspectiva, simetría, asimetría, acentos, etc. Conviene mencionar, de nuevo, que ambos contenidos podrían combinarse con otros de la corriente de EACCV, pero no es el caso. La parte procedimental de este bloque consiste únicamente en realizar imágenes figurativas y otro tipo de imágenes en las que se experimente con encuadres y formatos.

El Bloque cuatro, por el aprendizaje esperado mencionado “Reconocer la importancia del contexto sociocultural y su influencia en la creación de obras” es de esperar que sea el mas cercano a la EACCV. Sin embargo, en los Ejes se especifica que se estudiarán problemáticas de carácter social, únicamente relacionadas con la naturaleza - ¿Calentamiento global? ¿Reciclaje?-, o en cuanto reflexionar como motivó al artista creador de la obra. No es precisamente el enfoque que pretende la EACCV, el cual busca, sobre todo, que se comprenda de forma integra y compleja los mundos sociales y culturales en los que los estudiantes habitan. Comprender el arte o los productos audio-video y/o gráficos que no entren dentro de esta categoría, no sería, por lo tanto, lograr conocimiento sobre otro productor, ni desentrañar algún significado preexistente en el hecho artístico, ni mucho menos descodificar la imagen (*Véase el primer Propósito de Enseñanza*). Por el contrario, comprender consistiría en que los alumnos se apropien de estos condensados simbólicos para utilizarlos en su propio proyecto de construcción identitaria, para enriquecer sus imaginarios y sensibilidad estética –en este sentido–.



El Bloque cinco es más de carácter procedimental y expresivo, y bebe, de nuevo del academicismo en cuanto a el uso de técnicas tradicionales y a de la autoexpresión en cuanto a la plasmación de una emoción en el objeto. Se trata la indagación sobre obras tridimensionales contemporáneas, ya sea decorativas, religiosas, mágicas o artísticas; y de la realización de una obra tridimensional manifestando ideas, sentimientos o experiencias.

## SEGUNDO GRADO

En Bloque uno de este segundo curso se realiza otro acercamiento a EACCV, pero de nuevo mezclando la “función social de las imágenes” y “su importancia con el entorno y en los medios de comunicación masivos, impresos y electrónicos, así como en el espacio público”, con el considerar “el encuadre, el ángulo de visión, así como la organización de los elementos del lenguaje visual”. Ambos contenidos son relevantes, pero han de diferenciarse, pues la consideración de esos elementos visuales básicos no contribuye, por lo menos en gran medida, al análisis de la función social, tal y como da a entender en éste bloque. En cuanto a la parte práctica, consiste en la producción de imágenes sociales, para que el alumnado difunda un tema de relevancia del entorno próximo.

El Bloque dos se dedica en exclusiva a la simbología de la imagen, sin tener en cuenta el contexto de la misma: identificación del uso de símbolos y realización de un proyecto donde aparezcan representaciones simbólicas. Claramente bebe del modelo de EA como Lenguaje y como Alfabetización para la Comprensión de Imágenes. Además, como en la mayoría de los bloques, no queda especificado qué tipo de imágenes se tendrán en cuenta.

El Bloque tres es netamente academicista y procedimental. Se trata de investigar acerca de las técnicas utilizadas en manifestaciones artísticas –al usar esta categoría es de suponer que se trata solo de Arte Elevado- a lo largo de la historia; y de realizar un objeto experimentando con alguno de esos recursos técnicos. El bloque cinco trata de lo mismo, pero enfocado en concreto de las Vanguardias Artísticas del siglo XX, por lo

que contribuye al conocimiento y reconocimiento del Arte Elevado. Llama la atención, que en la presentación o encabezado de los Bloques de este curso se hable de la búsqueda de significados simbólicos, psicológicos, y también culturales, del cuerpo; sin embargo, en los contenidos del bloque esto no quede explicitado de ninguna forma.

En el Bloque cuatro propone la investigación de producciones artísticas a lo largo de la historia del Arte –de nuevo solo se considera el Arte Elevado-, en las que aparezca representado el cuerpo humano, sin embargo, solo sugiere su observación, y ningún tipo de análisis crítico; lo cual hubiera representado una aproximación a la EACCV, ya que el Arte actúa como mediador cultural de representaciones sociales, relacionadas con la belleza y el cuerpo, entre otros. La parte procedimental corresponde a la experimentación de las posibilidades de representación del cuerpo humano.

### TERCER GRADO

El Bloque uno de el tercer y último grado es del mismo tipo que el tercero y quinto del anterior curso, solo que en lugar de centrarse en la historia del arte en general o en el movimiento artístico de las Vanguardias, se centra en la tipología de arte abstracto. Lo curioso de este bloque es que en la introducción a los Ejes de Enseñanza se asegura que contribuirá a que los alumnos “descubran diferentes connotaciones del término “arte”, así como algunas de las funciones que ha tenido a lo largo del tiempo”. Parece ser que se estima la diferenciación figurativo- no figurativo- abstracto es suficiente como definición comprensiva. Esta investigación estima que se podrían haber añadido otras connotaciones, o la comprensión crítica del campo del Arte ¿A qué se debe su posición privilegiada? ¿Por qué estudiar su sobras y otras no? ¿Por qué unos artistas y otros no?. Esto hubiera constituido un acercamiento a la EACCV.

El bloque dos se centra, como anteriormente, en la exploración las características inherentes a las obras de arte, esta vez contemporáneo; aunque esta vez de manera grupal. Y la parte procedimental trata de experimentar con las posibilidades temáticas, conceptuales, técnicas, materiales y expresivas que se han encontrado en la

manifestaciones visuales de Arte contemporáneo. De nuevo, centralización solo en el Arte Elevado.

El bloque tres esta, otra vez, centrado en los elementos básicos del lenguaje visual, algo muy recurrente a lo largo de todos los bloques. Esta vez de Museos, galerías o las realizadas en el aula, para ver las intenciones de los artistas y las nociones estéticas. Como se señaló en el bloque cuatro del primer grado, el ver las intenciones de los artistas no se aproxima a la visión compleja, poliédrica y transdisciplinar que pretende la EACCV sobre el contexto de los objetos y de los mundos sociales y culturales en que habita el alumnado; ni tampoco a la visión crítica sobre el campo del arte.

“No se trata, por tanto, de buscar las intenciones de un autor (...) El espectador con la producción de significados hace que una obra artística o el objeto de la cultura visual deje de ser un proceso interior (del artista, del diseñador, del publicista, del cineasta...) y se transforme en una experiencia exterior, en una respuesta que permite al espectador elaborar sus propias conclusiones y aprender de ellas.” (Hernández, 2003).

En el bloque cuatro, una vez más, se centra en la observación de obras para ver elementos intrínsecos a las mismas, esta vez características –no especifica de qué tipo– y materiales. Esta vez concretamente respecto a obras colectivas.

En el bloque cinco esta dedicado a la comprensión del funcionamiento del campo del Arte: profesiones de la producción, difusión y conservación. No obstante, nuevamente sin incluir la parte crítica al campo del Arte Elevado, por lo que el contenido de este bloque no va de acuerdo a lo explicitado en el tercer Eje de Enseñanza o en alguno de los Aprendizajes Esperados, precisamente los que mas se aproximaban a la EACCV.

Hechas las consideraciones anteriores, todas ellas en referencia al análisis de cada uno de los bloques por separado, se encuentran algunas otras observaciones en cuanto al conjunto de los contenidos:

Primeramente, cabe señalar que, así como en apartado explicativo sobre el Eje de Enseñanza de Expresión se incluía: el manifestar ideas y sentimientos, el valorar las

creaciones propias y las ajenas, la adquisición de creatividad y el manejo de las diversas técnicas; en el eje de expresión de cada uno de los bloques de los diferentes grupos, casi únicamente queda reflejada la última de las mencionadas. Se habla de realizar o experimentar obras para con diferentes temáticas, problemáticas o Artes y de experimentar sobre los elementos básicos del lenguaje visual o sobre los diferentes recursos técnicos. Solo en uno de los bloques se menciona el manifestar ideas o sentimientos, y en ninguno se menciona la autoestima, el valorar creaciones o la creatividad. De nuevo, existen incoherencias entre los diferentes apartados del *Programa*.

Continuando con las congruencias e incongruencias entre apartados, obsérvese que el eje de contextualización de los diversos bloques, tampoco se corresponde con lo presentado anteriormente. De manera que, si en la forma en que se planteaban los contenidos en el apartado Ejes de Enseñanza existía de aproximación a la EACCV, en el apartado Aprendizajes Esperados no se detecta prácticamente este acercamiento. No se incluye ningún tipo de análisis crítico; y la comprensión socio-cultural o la inclusión de las imágenes del entorno del alumnado o las provenientes de los medios de comunicación masivos solo se da por mediación de la comprensión de los elementos básicos del lenguaje visual, o de temáticas de problemas sociales relacionados con la naturaleza, o de la investigación sobre la imagen documental; lo cual, como se ha ido presentando a lo largo del análisis de los bloques por separado, en algunos casos ni siquiera posee lógica, y en otros no se aproxima a la visión compleja, poliédrica y transdisciplinaria que pretende la EACCV sobre el contexto de los objetos y de los mundos sociales y culturales en que habita el alumnado.

Esto se puede ver de forma más clara atendiendo al *Cuadro 6*. La mayoría de los bloques se centran en prácticas tradicionales de la enseñanza de Arte, provenientes del academicismo; o en la comprensión y aplicación de los elementos básicos del lenguaje visual, así como en decodificar y transmitir mensajes por medio de las imágenes, ambas prácticas correspondientes a la tendencia de Educación Artística como Lenguaje y como Alfabetización para la Comprensión de Imágenes. Y, las mínimas aperturas que hay hacia la comprensión del contexto socio-cultural, hacia el

análisis crítico o hacia las manifestaciones cercanas al entorno y vida del alumnado: grado 1º, Bloque 1 y grado 2º, Bloque 1, son menos profundas de lo que propone la EACCV.



<p><b>Academicismo</b> (Observación de la naturaleza, investigación de historia y artistas del Arte Elevado, observación del cuerpo humano, o investigación y utilización de materiales, técnicas, temáticas y procesos artísticos)</p>	<p>1º Grado. Bloque 4 (Aunque también habla de que se aborden problemáticas de carácter social, no obstante, solo las relacionadas con la naturaleza. Y solo en cuanto a producir, no a comprender)                  2º Grado. Bloque 3                  2º Grado. Bloque 4                  2º Grado. Bloque 5                  3º Grado. Bloque 1                  3º Grado. Bloque 2                  3º Grado. Bloque 3                  3º Grado. Bloque 4                  3º Grado. Bloque 5</p>	
<p><b>Lenguaje</b> (Comprensión de cualidades visuales, elementos básicos del lenguaje (composición, encuadre, forma, color, textura, perspectiva, simetría, volúmenes, formas, etc.), o simbología) <b>y comunicación</b> (transmitir un mensaje social):</p>	<p>1º Grado. Bloque 2                  1º Grado. Bloque 3                  1º Grado. Bloque 5                  2º Grado. Bloque 1                  2º Grado. Bloque 2                  3º Grado. Bloque 3</p>	<p>2º Grado. Bloque 1</p>
<p><b>Autoexpresión Creativa</b>                  (Expresarse por medio de la producción de objetos)</p>	<p>3º Grado. Bloque 2</p>	
<p><b>Cultura Visual</b>                  -----                  Comprensión del contexto social, cultural, etc.                  -----                  Comprensión crítica</p>		<p>1º Grado. Bloque 1 (Solo debido a la temática de la fotografía documental)                  1º Grado. Bloque 1 (Solo en cuanto a la contrastación de la información visual y la escrita)</p>
	<p><b>Arte Elevado o tradicional nacional:</b>                  Imágenes figurativas, paisaje natural, Arte Contemporáneo, Arte figurativo, Arte abstracto, Arte de las Vanguardias del siglo XX o Arte colectivo</p>	<p><b>Manifestaciones de masas:</b>                  Imágenes del entorno y en los medios de comunicación masiva, y fotografía documental.</p>

\* Puede que algunos Bloques se repitan en diferentes apartados, porque integren contenidos de distinta naturaleza.

Cuadro 6. Caracterización de los bloques en cuanto a influencia por parte de las tendencias históricas de EA y en cuanto a inclusión de las representaciones audio-video /o gráficas para la masa (Elaboración propia).

Además, por último, vale la pena señalar que no solo no hay una estricta articulación entre los ejes de enseñanza y los contenidos de los diversos bloques de enseñanza, sino que tampoco hay una progresión o una tendencia clara entre los diversos bloques; estando, dentro de cada bloque, la parte conceptual y la procedimental desligadas también en muchos casos. Más bien parecen ejercicios aislados y breves. Tan breves que, es preciso de recordar en éste punto que, aunque esta tesis se centre en la Educación Visual, la asignatura de EA, en el currículo mexicano, comprende, además

de la mencionada, otras tres áreas temáticas: Danza, teatro y música. En total cuatro subdisciplinas. Así pues, de las ochenta horas anuales, cada bloque se queda únicamente con cuatro clases en el mejor de los casos; de las cuales, posiblemente, la primera se utilice para explicar y pedir que traigan materiales y la última para presentar todos los trabajos (Véase Cuadro 7).

Asignatura	Periodos semanales en cada grado		
	1°	2°	3°
Español	5	5	5
Matemáticas	5	5	5
Ciencias	6	6	6
Historia	–	4	4
Geografía de México y del mundo	5	–	–
Formación cívica y ética	–	4	4
Lengua extranjera	3	3	3
Artes (música, danza, teatro o artes visuales)	2	2	2
Educación física	2	2	2
Tecnología	3	3	3
Asignatura estatal	3	–	–
Orientación y tutoría	1	1	1
<b>Total periodos semanales</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>

*Fuente:* Secretaría de Educación Pública, *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006. El año escolar comprende 40 semanas de clases. Cada periodo dura 50 minutos. En cuanto a ciencias, el énfasis está puesto en biología en primer grado, en física en segundo, y en química en tercero.

Cuadro 7. Repartición de horas por Asignatura en la Educación secundaria mexicana en el plan de estudios 2006, lo cual no varía en el de 2011.

Campo Formativo	Subdisciplinas	Bloques				
		BLOQUE I	BLOQUE II	BLOQUE III	BLOQUE IV	BLOQUE V
Expresión y apreciación artísticas (80 clases anuales – 2 clases semanales-)	<b>Artes Visuales</b> (20 clases anuales)	BLOQUE I (4 clases)	BLOQUE II (4 clases)	BLOQUE III (4 clases)	BLOQUE IV (4 clases)	BLOQUE V (4 clases)
	<b>Danza</b> (20 clases anuales)	BLOQUE I (4 clases)	BLOQUE II (4 clases)	BLOQUE III (4 clases)	BLOQUE IV (4 clases)	BLOQUE V (4 clases)
	<b>Teatro</b> (20 clases anuales)	BLOQUE I (4 clases)	BLOQUE II (4 clases)	BLOQUE III (4 clases)	BLOQUE IV (4 clases)	BLOQUE V (4 clases)
	<b>Música</b> (20 clases anuales)	BLOQUE I (4 clases)	BLOQUE II (4 clases)	BLOQUE III (4 clases)	BLOQUE IV (4 clases)	BLOQUE V (4 clases)

Cuadro 7. Repartición de clases en la Asignatura de Educación Artística en la Educación secundaria mexicana (elaboración propia).

Dejando las críticas a un lado, se ha detectado que, en comparación con el *Plan y Programas* anteriores, los actuales presentan grandes avances en cuanto a la articulación y continuidad entre primaria y secundaria- uno de los objetivos de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica 2004-11) y presenta contenidos mas viables dada la carga horaria. De cualquier modo, teniendo en cuenta todo el análisis anterior, esta tesis, en consonancia con las estimaciones del *Programa Especial de Cultura (2014-18)*, considera que aun quedan grandes avances por “desarrollar, fortalecer e impulsar” en referencia a los Programas de Educación Artística.

### **5.5.3. Guías para el maestro**

El objetivo de la *Guía para el Maestro en Artes (2011)* es brindar información y ofrecer propuestas específicas. Antes de comenzar con su análisis, resulta relevante comentar que, en una conversación personal, vía correo electrónico, Eduardo Alejandro Hernández López, responsable de contenidos del área de Educación Artística del *Plan de Estudios (2011)* y *Programa de Estudios en Arte (2011)*, afirmaba:

“Otro aspecto que determina el escaso crecimiento de la asignatura, es la aparición de la *Guía del Maestro*, documento que aparece en la misma publicación que los *Programas de Estudio*. Esta *Guía* no es un documento oficial, representa una interpretación equivocada de sus autores acerca de la manera en cómo deben abordarse los contenidos de los lenguajes artísticos, no son congruentes dado que la lógica de construcción de los programas es distinta y que el equipo que la elaboró –la *Guía*- no son especialistas en diseño curricular y tampoco en Educación Artística”

Esta tesis esta de acuerdo con esos juicios, y por eso el análisis y la crítica posteriores serán breves. Se han encontrado fallos en la redacción , citas descontextualizadas, y oraciones sin argumentar de forma lógica o con algún tipo de respaldo científico. Así como propósitos desligados con lo propuesto en el Programa y que no están conectados con el resto o debidamente argumentados. Destaca, entre todos, la afirmación “También es claro que los grupos de adolescentes con niveles

socioeconómico más altos prefieren la música clásica”; y el hecho de que se ha utilizado la enumeración de características que deben poseer las representaciones audio-video y/o gráficas que se han de estudiar dentro de la EACCV, que realiza Fernando Hernández Hernández (2003), sin mentar si quiera esta tendencia contemporánea de EA.

Asimismo, se detecta que se aportan gran cantidad de datos (aportes, aprendizajes, objetivos, etc.) relativos al desarrollo psicológico, cognitivo y humano de los adolescentes. Incluso se dedica un apartado completo a caracterizar a los estudiantes de secundaria, supuestamente desde la perspectiva de las artes; sin embargo, principalmente se habla sobre la adolescencia: adaptación a los cambios físicos, del fortalecimiento de la autoestima y la identidad, de la aceptación social, del descubrimiento de la sexualidad, etc. Puede que este hecho tenga sentido, estando la EA en el campo formativo de “Desarrollo Personal y para la convivencia”, empero, otra vez, se le asignan aprendizajes que no son propios de su campo, y que deberían darse en todas y cada una de las materias, no obstante, este apartado de caracterización de los estudiantes desde la perspectiva de la adolescencia no existe en otras guías de otras materias, como la de Español, Matemáticas o Ciencias.

Ésta ofrece una definición de la Competencia Artística y Cultural, que estaba presente en todos los bloques de los contenidos del *Programa*. Se define como “Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de actitudes y valores. Favorece el desarrollo del pensamiento artístico a través de experiencias estéticas que impulsan y fomentan el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural”.

Obsérvese que se incluye como encomendaciones de la EA la conservación del patrimonio cultural. Otro propósito más, que no es intrínseco a esta asignatura y que se le atribuye. Además, en esta competencia, queda completamente fuera el eje de Contextualización –el mas cercano a la corriente de EACCV-. Se habla de apreciación y de expresión, y de lo meramente estético. Todo ello intrínseco al objeto, a la visualidad. De hecho, en la explicación posterior, se menciona de conocer el mundo,



pero únicamente desde una “perspectiva estética”. No obstante, lo que hoy constituye en dominio de lo visual es un efecto de otro tipo de fuerzas y relaciones de poder, y no un hecho de carácter perceptivo. Esto nos lleva a que la experiencia estética ya no es posible reducirla solo a una cuestión de información, porque en los objetos audio-video y/o gráficos hay mas información tras nosotros que no “vemos”.

Aunque posteriormente, a lo largo de la Guía, al igual que en el *Programa*, si se menciona el emitir juicios críticos y la comprensión socio-cultural, pero parece que queden fuera de ésta competencia. También se menciona el tener en cuenta la difusión de los medios de comunicación y la cultura popular tradicional, incluso se menta el no limitar la experiencia “estética” a la alta cultura.

Por ultimo, denunciar que, así como en el Programa en los contenidos de cada uno de los bloques por curso se tienen en cuenta los tres Ejes de Enseñanza: apreciación, expresión y contextualización, en el apartado de las Guías donde se ejemplifica, a modo de secuencia didáctica, un bloque por curso solo se tiene en cuenta la parte procedimental y técnica. Lo cual imposibilita que se den la mayor parte de aprendizajes esperados, y resta notablemente los beneficios que aporta a la asignatura. Autores, como María Acaso (2009), se enfrentan en sus textos a la Educación Artística vinculada a las manualidades, para reivindicar que la enseñanza de las artes, y de la cultura visual, es un área relacionada con el conocimiento, con los procesos mentales y, no sólo, con los manuales. Lo que significa: “Enseñar a ver y hacer con la cabeza y con las manos; y no sólo enseñar a hacer con las manos”. Esto, junto con el hecho de que se hable en varias ocasiones del aprendizaje por medio del juego, contribuyen notablemente a desvalorizar y desprestigiar la asignatura (*véase capítulo 4*). Y, además es algo recurrente vincular la lúdica a la EA, cosa que no sucede con tanto énfasis con respecto a otras materias. Incluso hay diversas publicaciones dedicadas únicamente a esta cuestión<sup>29</sup>.

---

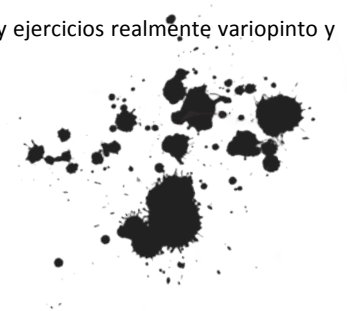
<sup>29</sup> Por ejemplo: Balltore, J. (2010) Juegos de expresión artística: educar jugando. Barcelona: Parramón.

Llegados a este punto, es imprescindible comentar que, aunque se hayan analizado los documentos oficiales con respecto a la asignatura de EA, y sin restarle importancia a este necesario ejercicio, la teoría queda lejos de la práctica. De ahí el segundo objetivo de esta investigación y el estudio de caso.

De hecho, el documento “Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y e Caribe” (2001) señala que “(...) probablemente, la brecha que existe entre las concepciones escolarizadas de las artes y la realidad artística emergente, sea mayor que la distancia que se puede observar, en éste sentido, respecto a otras áreas del currículo.”

Es probable que esto sea debido a la poca formación en EA que reciben los enseñantes de ésta materia en México y a la falta de evaluación. En ésta línea Eisner (1972) señala que “Muy pocos de entre quienes enseñan arte han reflexionado al respecto de lo que están enseñando. Esto supone que concepciones y creencias no examinadas proyectan guían las decisiones que los profesores toman en clase”. A este respecto, la siguiente cita de Ricardo Marín Viadel (1997), aunque referida al ámbito de la enseñanza en las facultades de Bellas Artes, es muy ilustrativa:

“Cada profesora o profesor, ya sea en primaria, secundaria, o en la universidad, plantea su propio programa y sus ejercicios particulares (...) en un aula o centro se enfatiza la libertad, espontaneidad y creatividad en el uso de técnicas y materiales; en otro el alumnado se concentra en las formas y proporciones trabajando del natural; en otro mas descubrimos que se está explorando la creación de armonías cromáticas a partir de estímulos musicales, y así sucesivamente (...) hay un abanico de conceptos y ejercicios realmente variopinto y multiforme”.



# **RUPTURA EPISTEMOLÓGICA: LA ERA DE LA CULTURA AUDIO-VIDEO Y/O GRÁFICA**



En el apartado anterior se trataron de exponer los distintos elementos que contextualizan la problemática de la EA en cuanto a su adaptación a la situación estética actual. Como parte de ello, este capítulo, con sus diferentes apartados, tratará de proporcionar una base para posibles respuestas a la problemática: desde una explicación de cómo el propio concepto de arte, contenido en el título de la materia, restringe el cambio; pasando por la aclaración de que las producciones de masa pueden considerarse arte, hasta llegar a la necesidad de reconceptualizar la EA.

## **6.1. Una explicación necesaria: Arte, cultura y estética.**

Siendo el arte, la cultura y la estética conceptos centrales en esta investigación, se dedicaran las siguientes líneas a proporcionar un acercamiento pragmatista a estos tres conceptos, claro esta, dentro de la línea argumental que prosigue esta tesis.

En concreto, la importancia de la cultura en esta investigación deriva del hecho de que uno de los pesquisas centrales de la EACCV es su comprensión. La UNESCO (1994) apunta que el concepto cultura, en el siglo XIX, se utilizaba para describir aspectos estéticos e intelectuales de la civilización. Posteriormente, según Javier Abad et al. (2012) este concepto ha pasado de estar relacionado con la alta cultura, a referirse también a las formas populares de la cultura (artesanía, música popular, televisión, etc.) hasta llegar finalmente a un concepto relacionado con la antropología en el que se identifica cultura como “estilo de vida”. De ahí en adelante, el concepto de cultura, según Gilberto Giménez (2003) ha evolucionado desde una o concepción culturalista que definía la cultura, en los años cincuenta, en términos de “modelos de comportamiento”, a una concepción simbólica que a partir de Clifford Geertz, en los años setenta, define la cultura como “pautas de significados”.

En este sentido, la cultura se entiende desde una aproximación socio-antropológica, como un sistema organizado de significados y símbolos que guían el comportamiento humano, permitiéndonos definir el mundo, expresar nuestros sentimientos y formular juicios. Es un factor constitutivo, de las facultades orgánicas y genéticas de los individuos (Geertz,1983).

"Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre, dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados, y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones." (Geertz, 1996).

Aunque vale la pena destacar que el autor apunta que la cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez "zonas de estabilidad y persistencia" y "zonas de movilidad" y cambio. Esto porque no todos los repertorios de significados son culturales, sino sólo aquellos que son compartidos y relativamente duraderos.

Además, es necesario exponer también que, según Geertz por una parte los significados culturales se objetivan en forma de artefactos o comportamientos observables, llamados también "formas culturales" por John B. Thompson (1998), por ejemplo, obras de arte, ritos, danzas...; y por otra se interiorizan en forma de "habitus", de esquemas cognitivos o de representaciones sociales. En el primer caso tenemos lo que Bourdieu (1985) llamaba "simbolismo objetivado" y otros "cultura pública", mientras que en el último caso tenemos las "formas interiorizadas" o "incorporadas" de la cultura. Bajo esta concepción del antropólogo citado, Giménez (2003) resume el concepto de cultura como:

"La organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en "formas simbólicas", todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, porque para nosotros, sociólogos y antropólogos, todos los hechos sociales se hallan inscritos en un determinado contexto espacio-temporal"

Bajo esta concepción, María Acaso (2009), Imanol Aguirre (2005), Noël Carroll (1998), Kerry Freedman (1992) y Fernando Hernandez (2000), entre otros, consideran que el objeto de la EACCV ya no sería solo el Arte, sino la comprensión de la cultura, debido a que los objetos audio-video y/o gráficos son mediadores de valores culturales, y contienen metáforas nacidas de la necesidad social de construir significados. Y mucho antes que ellos ya lo aseveraba Patrick H. Pearse (1992):

*“El arte es una de las muchas producciones culturales en las que la educación artística se debe centrar.”*  
(Pearse,1992).

Pasando a definir la estética según la presente tesis, ésta como corriente filosófica, ha estado vinculada al campo del Arte Elevado, entendida como la característica visual o física de las obras, resaltando los cánones estilísticos que determinarán su valor y distinción de otras -ej. La estética del modernismo-. También, paralelamente, se ha concebido la actitud estética como un estado específico de contemplación desinteresada.

A partir del modernismo, ya a comienzos del Renacimiento, la belleza pasa de estar en el mundo, a encontrarse estrechamente vinculada al Arte. En el siglo XVI, tal y como indica su propio nombre, las Bellas Artes están estrechamente vinculadas a la estética de la belleza. Y esa situación no cambiará radicalmente hasta la aparición del denominado Arte Conceptual y Abstracto a fines del siglo XIX, pues estos buscan romper con las reglas estéticas que dominaron el escenario artístico en el pasado.

*“Durante dos siglos, de Descartes a Kant, la historia de las ideas estéticas es la historia de un doble movimiento que tiende a la vez a constituir el dominio del arte, ennobleciéndolo, abriéndole el derecho a la belleza -y, con Hegel, reservándosela en exclusiva-, y a estructurar ese dominio.”* (Castro, 2004).

A partir de este momento, se asume que la idea del valor estético es infinitamente flexible, y que depende exclusivamente de las circunstancias históricas para definirse. En este sentido, en 1960, los teóricos alemanes Hans Robert Hauss y Wolfgang Iser remiten a un modelo de estética según el cual el rango artístico de una obra varía en relación a su encuentro con los valores cambiantes de las culturas históricas por las que atraviesa. De esta forma, reclamar el valor estético de una obra sería una

intervención particular y local en la vida cultural, en lugar de una afirmación de aplicación universal, lo cual es de suma importancia, y más teniendo en cuenta que éste ha sido un valor clave para determinar que era Arte y que no (Keith Moxey, 2005).



Código QR 2. Gift basado en La Creación de Adán, de Miguel Ángel, en la Capilla Sixtina.

No obstante, en la cotidianidad, el concepto estética se suele utilizar para hacer alusión a la apreciación sensible de los artefactos (o sucesos) -No solo los considerados artísticos-; vinculado a cuestiones de modas- o de otras normas que no provienen de las esferas elevadas del Arte- que, a pesar de lo que se expone en el diversos diccionarios, no necesariamente están ligadas a cuestiones de belleza<sup>24</sup>.

Diccionario del Uso del Español Vox:

3. **Aspecto exterior** de una persona o **cosa** desde el punto de vista de lo bello.

Diccionario del Uso María Moliner:

1. Teoría de las condiciones de la belleza

2. **Apariencia** de una **cosa** desde el punto de vista de la estética.

Esta liberación por parte de la estética hacia el Arte -con mayúsculas- no solo tiene lugar en lo común, sino también por parte de algunos teóricos. Keith Moxey (2005), por su parte, hace alusión al concepto de valor estético, y lo asocia al dominio de la

---

<sup>24</sup> Véase el concepto “Muerte del Arte” de Arthur C. Danto

norma o el canon autorizado, unos protocolos establecidos, producto del poder de las culturas que lo han creado y apoyado; sin tener por qué provenir de las Altas Esferas del Arte. De hecho afirma:

“De esta forma la estética no es ya dominio exclusivo de los medios de expresión tradicionales de la alta cultura, sino un concepto que se utiliza en todos los campos de la actividad cultural.” (Moxey, 2005).

Noël Carroll también habla de la experiencia estética, desvinculada del terreno del Arte con mayúsculas; y de recursos estéticos, en lugar de Artísticos:

“El arte de masas pone la experiencia estética al alcance de mucha gente” “Tanto el arte elevado como el arte de masas utilizan diversos tipos de recursos estéticos” (Carroll, 1998).

Asimismo, Jan Mukarovsky (2011), asegura que la estética se refiere a un campo de acción mucho más amplio que el solo arte. Para él, la estética es una propiedad esencial del Arte, y el Arte es portador privilegiado de la función estética, sin embargo, no existen objetos o sucesos que estén fuera del alcance de ésta. Otra cosa es que ésta varíe en cada cultura, en cada individuo, o incluso en un mismo individuo en sus distintas etapas de vida.

“Cualquier cosa puede tener función estética o carecer de ella, independientemente de su configuración (...) [aunque] no está tampoco plenamente en poder del individuo aislado.” (Mukarovsky, 2011).

Según E. Ulitz (1920) “El hecho de ser arte es algo muy diferente de poseer valor artístico”, es decir, la cuestión de la valoración estética de las obras artísticas y la de los límites del arte son cuestiones muy distintas. Así pues, habrá objetos que sean estéticos, pero, en palabras de Mukarovsky (2011), también “extraartísticos”.

“Existen ciertos fenómenos que están arraigados por su esencia a la esfera extraartística, pero que tienden al arte, aunque sin tomarse por artísticos. Por ejemplo el cine.” (Mukarovsky, 2011).

De esta forma, según Richard Shusterman (1992), hablar de educación estética es aceptar que el ámbito de estudio de la EA debe ampliarse con la inclusión de formas de experiencia estética que todavía no han adquirido el estatuto de artística.

Es de interés para esta investigación esta apertura que realiza esta ciencia hacia otros objetos audio-video y/o gráficos que no entran dentro del calificativo Arte, ya que es una de las inclusiones que realiza también la EACCV. No obstante, no sucede igual en el terreno del campo del Arte, que al que tradicionalmente se ha dedicado la asignatura de EA, tal y como su apellido indica. Es por eso que algunos autores, como Imanol Aguirre (2005) dudan de si la EA se debería de llamar Educación Estética.

“Las transiciones entre el Arte y la esfera extraartística son tan poco claras y sus averiguación es tan compleja, que una demarcación precisa es ilusoria” “Ciertos productos fluctúan entre el límite mismo del arte y la esfera extraartística, como la pintura, el grabado o la escultura al servicio de la publicidad comercial.” (Mukarovsky, 2011).

Por otra parte, la Estética, como la corriente de pensamiento que estudia el arte, ha dedicado buena parte de su reflexión a definirlo (Castro, 2004). Pero, antes de comenzar con la aproximación a noción del Arte en esta investigación es necesario precisar, en línea con los objetivos de la investigación<sup>25</sup>, que el problema de la definición del arte, más que una cuestión definitoria es un asunto clasificatorio (Novitz, 2003).

Aunque si es cierto que la EACCV no se centra en determinar que es Arte y qué no, si reconoce, tanto el Arte como las nuevas prácticas artísticas y maneras de la visualidad (Miranda, 2010), amparando estas últimas dentro del concepto académico “Cultura Visual”.

“La noción de Arte ha visto aumentar a lo largo de todo este siglo, pero de manera especial en las dos últimas décadas, el tipo de objetos que se incluyen dentro de ella. Esta operación se ha realizado disolviendo los criterios estéticos de gusto con los que se configuró la categoría cultural de Arte en el siglo XVIII (vinculada a la belleza, a la transcendencia, al genio, la unicidad, etc.). Lo que nos conduce a plantearnos que esta categoría

---

<sup>25</sup> Que atienden más a la integración, en el plano teórico y práctico escolar, de los objetos audio-video y/o gráficos más presentes en la vida del alumnado y que conforman su imaginario en este sentido.



se incluye en la actualidad en otra más amplia que, en principio, denominamos Cultura Visual.” (Hernández, 2005).

Sin embargo, la materia que acomete a esta investigación sigue llamándose Artística, y lo que tradicionalmente ha acontecido a la EA es la enseñanza del Arte. Así pues, es probable que, a pesar de los intentos de los diversos Currículos por integrar otro tipo de artefactos, dadas las circunstancias –falta de especificidad curricular, escasa formación docente, perfiles inconclusos, etc.- y que la distancia entre la teoría y la práctica en EA es amplia (Del Corral, et al. 2003), es probable que se continúe enseñando el Arte Elevado como tal y como se ha venido haciendo, informando a los alumnos sobre obras, artistas y corrientes canónicas. En cuanto a esto último, esta tesis, como la mayoría de autores que defienden la EACCV (Efland, Freedman, Acaso, Hernández, etc.), postula que el Arte Elevado debe su posición privilegiada a cuestiones de poder y mercado.

“Después de el arte para los dioses, el arte para los príncipes y el arte por el arte, lo que triunfa ahora es el arte para el mercado.” (Lipovetsky y Serroy, 2015).

“El artista es aquel de quien los artistas dicen que es un artista. O bien: el artista es aquel cuya existencia en cuanto artista está en juego en ese juego que llamo campo artístico. O, incluso, el mundo del arte es un juego en el cual lo que está en juego es la cuestión de saber quién tiene derecho de decirse artista y, sobre todo, de decir quién es artista. Se trata de una definición que no llega a ser una definición y que tiene el mérito de escapar de la trampa de la definición. Sin perder de vista que es ella [la definición de qué es arte] quién está en juego en el campo artístico.” (Bourdieu, 2013),

“En ésta línea, Cavell plantea una cuestión muy pertinente: ¿por qué no consideramos sin más el arte Pop, los *happenings*, la música de Cage simples entretenimientos o experimentos, que no tienen que ver con el arte, y así solucionamos el problema de un plumazo?. La respuesta es sencilla: tales obras se presentan a sí mismas como arte.” (Castro, 2004).

Entonces, habrá que ver bajo qué principios unas obras y artistas entran dentro de Arte con mayúsculas y otras no. Es por eso que la EACCV pretende que los alumnos aprendan precisamente sobre qué poderes, cómo y por qué, crean y mueven las normas estéticas. Que vean qué hay escondido más allá de la superficialidad de la imagen o las historias alrededor de la figura sacralizada del artista. Considera que esto

es mucho más valioso que cualquier conocimiento fútil y estereotipado sobre obras canónicas.

Dicho lo dicho, otra postura posible para defender el avance y acople de la EA a la situación contemporánea, sería defender el hecho de que entren dentro del calificativo artístico -y por ende en los museos, escuelas, planes, etc.- otro tipo de manifestaciones. Esta tesis considera necesario exponer este debate teórico porque hay decisiones educativas -además de políticas, económicas, culturales, etc.- que requieren estas presiones, pues según se entienda el Arte, habrá personajes y obras que se estudiarán en la escuela, dejando otras de lado -así como habrá unos que se incluirán en los museos, se les asignará alto valor monetario, etc. en detrimento de otros-.

“El intento de definir qué es el arte se enfrenta contemporáneamente a una serie de problemas de gran calado” (Castro, 2004).

Como hemos apuntado, en el mundo occidental, la noción de Bellas Artes no aparece hasta el siglo XVIII, antes de ese periodo, los artistas en occidente eran siervos que trabajaban por encargo, creando un arte eminentemente funcional, cuya finalidad era ilustrar, instruir, deleitar, glorificar a Dios o a los mecenas, etc. De ese siglo en adelante, sólo se llamará Arte a las Bellas Artes, dejando fuera de este concepto un sinfín de actividades que quedan reducidas al calificativo inferior de artesanía (Castro, 2004). Este hecho es demostrativo de que la exclusividad de las Arte Elevado tuvo un antes, no obstante, esa marginación ha continuado hasta día de hoy, solo que ya no solo quedan excluidos los objetos considerados artesanía, sino otros muchos que han ido surgiendo y que poseen otros calificativos. Es por eso que la EA se enfrenta hoy día aun doble reto, por un lado se esta viendo en la necesidad de, de una u otra forma, superar la vieja noción de “Arte”, ampliando su objeto de estudio hacia otros ámbitos de la expresión estética tradicionalmente marginados de la alta cultura artística. Y por otro, se debe enfrentar al riesgo de que tal apertura suponga el desarraigo del nicho académico que había logrado crear (Aguirre 2005).

## 6.2. ¿Arte para masa?



Impey y MacGregor (1985) exponen que, siendo los siglos XV y XVII lo de los grandes descubrimientos y exploraciones, el museo occidental se parecía cada vez más a los cuartos de maravillas o gabinetes de curiosidades, lugares donde maravillosas pinturas y esculturas compartían espacio con cocodrilos disecados, huevos de avestruz, piedras preciosas y animales exóticos. Lo que se pretenden demostrar es que el concepto de Arte visual, ya en tiempos pasados, ha sido lo suficientemente flexible como para abarcar una enorme variedad de objetos que no se relacionaban entre sí en absoluto. Aunque más tarde se transformara de nuevo en un campo más restringido, que ira desdibujando muy poco a poco sus límites.

*“Hemos sido testigos del traslado de cucharas y fetiches de las tribus africanas desde el museo etnológico a la galería de Arte” ( Panofsky , 1955).*

Por ejemplo, tras la época del modernismo, cuando se refuerza la idea de que el valor estético, no es universal, sino que es infinitamente flexible, y que depende exclusivamente de las circunstancias históricas para definirse. Mas tarde, durante el siglo XX, fueron los artistas y críticos quienes continuaron cuestionando la concepción de Belleza universal, tesis protagonista desde las ideas de Platón y Aristóteles sobre que la belleza era un rasgo objetivo de las cosas bellas. Afirmaban que la belleza ya no es el objetivo más importante del Arte, sino que comenzaba a ser más importante que la obra produjera un choque con la gente, que el hecho de que se deleitaran con su belleza, o incluso con su fealdad. Gillaume Apollinaire escribió al respecto “Actualmente, nos gusta tanto la fealdad como la belleza”. Comenzó entonces a dudarse de la justificación que vinculaba el arte con la belleza como se había venido haciendo de un modo universal desde el Renacimiento, y entraron dentro del concepto arte objetos no considerados bellos hasta entonces (Tatarkiewicz, 1976).

Ese reconocimiento de la fragilidad de los límites del Arte sigue presente en el debate teórico contemporáneo. No obstante, esta vez la apertura no solo es en cuanto a que entren dentro de la categoría Arte artefactos étnicos de otras culturas, o que no entran dentro de la concepción de belleza clásica. En esta ocasión, por la situación

contemporánea, la apertura pertinente por parte del campo del Arte, y por ende de las disciplinas afines: Historia del Arte, EA, etc. es hacia los objetos denominados para la masa (Moxey, 2005) (Véase Gráfico 3). Existen diversos autores que hacen referencia a la apertura hacia estos nuevos artefactos, desde diversas perspectivas y disciplinas. A continuación se presentan algunos.

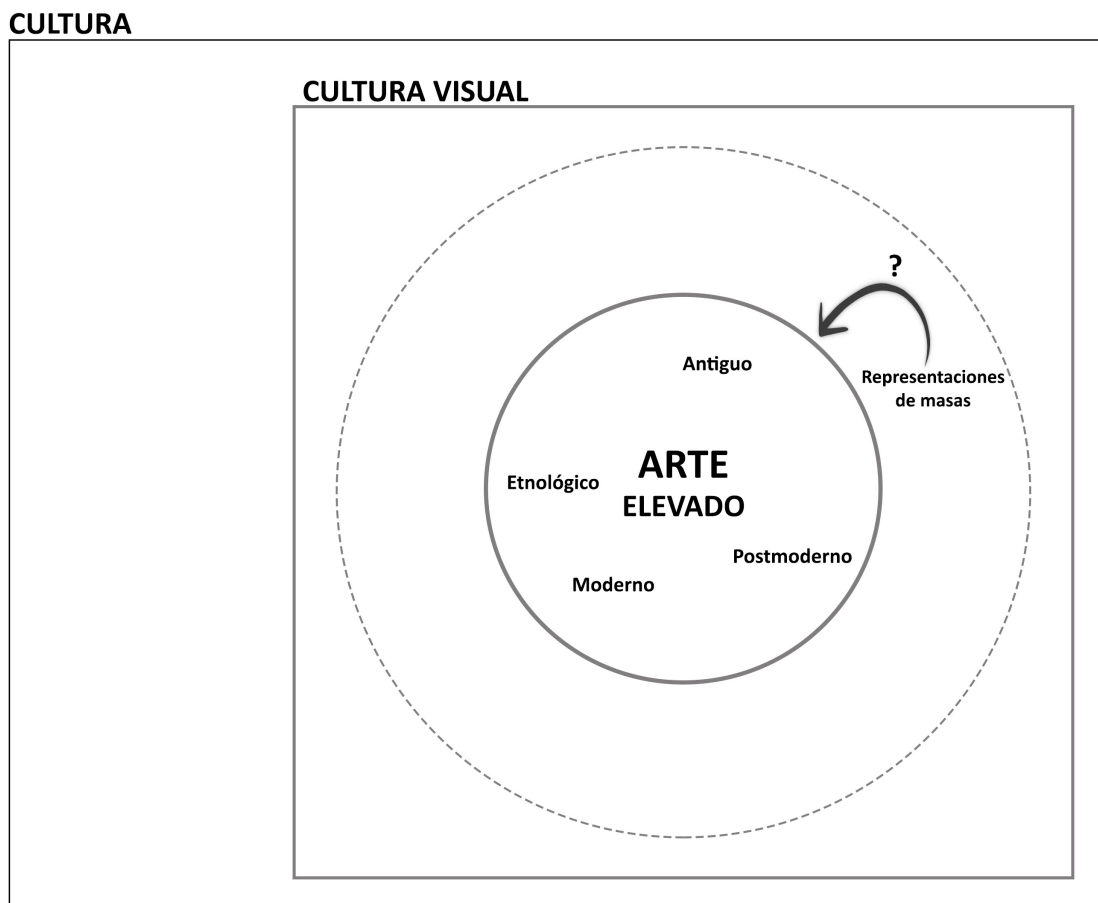


Gráfico 3. Representación gráfica de las esferas teóricas de Cultura, Cultura Visual, representaciones de masas y Arte Elevado (Creación propia).

Mukarovsky (2011) asevera que existen objetos estéticos, que se encuentran dentro de la esfera extraartística, y que el límite que separa el Arte de las representaciones estéticas extrartísticas solo es valido dentro de los contextos sociales a los que la obra estuvo dirigida. En la misma línea, Heageraves (1989) considera que lo estético trasciende de lo estrictamente artístico. Él define lo estético como las “respuestas dadas a todas las formas artísticas así como a todos aquellos objetos que no son obras

de arte convencionales, pero pueden concebirse en un contexto estético". De modo que "el desarrollo artístico puede considerarse como la adquisición gradual de un repertorio cada vez más complejo y diferenciado de respuestas estéticas". Partiendo de estas afirmaciones se podría afirmar que existen objetos que poseen estética aunque no entren dentro del calificativo arte, y que éste depende del contexto social.

Por otro lado, según el sociólogo mexicano Nestor García Canclini, las formas artísticas de la cultura de élite están perdiendo su rango de privilegio a beneficio de las formas de arte industrializadas de los medios de comunicación de masas (cine televisión, video, música, etc.). Asimismo, Castro (2004) hace alusión a la infinidad de productos y de prácticas que hoy pretenden acceder al restringido y distinguido reducto del arte es muy grande. Y, habla de la necesidad de una concepción que pueda aplicarse al juzgar los objetos y actividades se encuentran reclamando el calificativo de arte. Esto es precisamente lo que se ha logrado con el término académico Cultura Visual, que la EACCV integra.

Algunos de los teóricos presentados hablan de que hay objetos que poseen interés estético, pero no entran dentro de calificativo arte. Y otros de que hay nuevos artefactos que se están haciendo muy presentes en la sociedad que deben ser atendidos por el ámbito académico. No obstante hay autores que van más allá, y reclaman para estos nuevos objetos directamente el estatuto de Arte.

Davies (2007) se preguntándose si los atributos estéticos eran esenciales en cuanto a la valoración de los vehículos Maserati, Lamborghini y Ferrari, aseguraba que, de ser así, son obras de Arte. Aceptando esto no expande indebidamente el concepto de arte, sino que subraya que la noción de arte siempre ha sido más amplia que la determinada estrechamente por la idea de Bellas Artes.

Lipovetsky y Serroy (2015), por su parte, conciben que se esta dando una estetización de la vida cotidiana. Según estos dos teóricos, los fenómenos estéticos, los cuales constituyen inmensos mercados organizados por gigantes económicos internacionales,

han pasado a tener tal relieve que afectan a casi todos los aspectos de la vida social e individual, constituyendo un factor importante en la formación identitaria de los individuos. Y el que ha posibilitado todo esto es mas el universo industrial y comercial que la esfera del arte. Estos dos teóricos entienden que el Arte ya no quiere ni transformar al ser humano, ni educarlo en la libertad, la moralidad o la verdad, sino que en la actualidad lo que se pretende es crear una estética de consumo y diversión, un arte que responda a una sociedad que produce bienes y servicios a gran escala en los que nunca faltan los componentes estéticos y emocionales.

El capitalismo artístico lo que persigue es mezclar arte e industria, comercio, diversión, ocio, moda y comunicación. Este nuevo Arte no se presenta ya bajo una forma pura o independiente sino mezclado con las lógicas del entretenimiento y de lo comercial. De esta forma, así como en la Edad Moderna, se desarrolla una oposición radical entre: el arte y lo comercial, la cultura y la industria, el arte y el entretenimiento, el arte elitista y la cultura de masas, lo puro y lo impuro, etc., en la actualidad, existe una desdiferenciación de las esferas económicas y estéticas: industria y estilo, moda y arte, cultura y pasatiempo, lo comercial y lo creativo, la cultura de masas y la alta cultura, etc. y este hecho es lo que está desdibujando los límites del campo del arte, de nuevo.

*“El capitalismo artístico ha creado un creciente imperio transestético en el que se mezclan diseño y star system, creación y entretenimiento, cultura y showbusiness, arte y comunicación, vanguardia y moda. Una hipercultura comunicacional y comercial que ve erosionarse las clásicas oposiciones.” (Lipovetsky y Serroy, 2015).*

*“Los objetos usuales se impregnan de estilo y look, y muchos pasan a ser accesorios de moda. Los diseñadores, los artistas plásticos, los creadores de moda son invitados a rediseñar el aspecto de los productos industriales básicos y de los templos de consumo”.(Lipovetsky y Serroy, 2015).*





Tarros de Nocilla (crema untable de cacao de origen español) diseñados por Victorio & Lucchino

“¿Qué es lo que caracteriza ambos tipos de arte? ¿Hay un contraste entre formas de arte (poesía frente a alfarería) o entre géneros dentro de estas mismas formas de arte (cine de autor frente a cine de Hollywood), o es más bien una distinción entre obras individuales en la misma forma de arte o en el mismo género (El tercer hombre frente a Algo pasa con Mary)? ¿Realmente existe ese puente insalvable entre el arte culto y el arte popular? La distinción no es en absoluto clara y la frontera que separa ambas realidades es más lábil de lo que a primera vista aparece, puesto que no es la función que desempeñan lo que diferencia a una de otra, ni tampoco el modo de comportarse del público ante las mismas” (Castro, 2002)

Noël Carroll (1998), por su parte, es el filósofo que mas directamente se aventura a llamar “Arte de masas” al principal objeto de investigación de los estudios culturales (televisión, películas, best sellers, cómic, dibujos animados, fotografía, etc.). Lo define como “Un arte popular producido y distribuido por una tecnología de masas”.



Código QR 3. Corto “Muertos de Hambre” del actor español Elio González (2014).

La mayoría de filósofos de arte, como Dwight MacDonald<sup>26</sup>, Clement Greenberg<sup>27</sup>, Robin Collingwood<sup>28</sup>, T. W. Adorno, o Max Horkheimer<sup>29</sup>, lo ignoran por completo, o prefieren adaptar sus teorías al llamado Arte Elevado, relegando el arte de masas al calificativo de *Kitsch*<sup>30</sup> o pseudoarte. Sin embargo, Carroll no está de acuerdo y elabora todo un modelo conceptual para defender el estatus de las producciones de masa como arte.

Se acerca más a la postura de Walter Benjamin<sup>31</sup> y Marshall McLuhan<sup>32</sup>, dos de los más elocuentes defensores del arte de masas; no obstante, él los cataloga como excesivamente entusiastas y valorativos; mientras que éste pretende ser clasificador; aunque como el mismo asegura, sin terminar del todo su teoría, y solo sentando unas bases o precedentes.

El Arte de masas posee ese nombre porque ha surgido en el contexto de la sociedad de masas moderna e industrial y se ha construido expresamente para esa sociedad, empleando las fuerzas productivas características de esa sociedad, la tecnología de producción y distribución de masas, para suministrar arte a enormes poblaciones de consumidores, las cuales son masivas porque cruzan fronteras nacionales, clasistas, religiosas, políticas, étnicas, raciales y sexuales (no en el sentido de “mancha informe”). Según Carroll, es uno de los desarrollos artísticos más importantes del siglo veinte, el cual, al menos estadísticamente, es el dominante. Asegura que ningún individuo puede escapar a él, y que incluso el trato con las consideradas como obras de Arte, sobre todo con las de Vanguardia, se ha visto mediado por las tecnologías mecánicas de producción masiva.

---

<sup>26</sup> Autor de “Una teoría de la cultura de masas” (1957).

<sup>27</sup> Autor de “Vanguardia y Kitsch” (1939).

<sup>28</sup> Autor de “Los principios del Arte” (1938).

<sup>29</sup> Autores de “The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception” (1994).

<sup>30</sup> La definición de la RAE es “Estética caracterizada por la mezcla de objetos heterogéneos pasados de moda y que se consideran de mal gusto”.

<sup>31</sup> Autor de “The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction” (1969).

<sup>32</sup> Autor de “Understanding Media: The Extensions of Man” (1964).



“Resulta cada vez más difícil, si no imposible, encontrar a alguien en el mundo actual que, al menos, no se haya visto expuesto al arte de masas (...) [éste,] proporciona a mucha gente un acceso primario a la experiencia estética.” (Carroll, 1998).

Insiste en que la categoría Arte de masas no se reduce exclusivamente al papel que desempeña en un sistema de condiciones de clase preexistentes, sino que, en principio se deriva de rasgos estructurales intrínsecos de las obras. Tales rasgos incluyen tanto el uso de tecnologías de producción y distribución, el hecho de que sus ejemplares numéricamente distintos son idénticos, y el uso de recursos formales y/o estéticos que promueven una fácil accesibilidad al público de masas sin instrucción, esto es, ser inteligibles para un mayor número de personas. Y aquí es importante recalcar que incide en que no es algo negativo que las obras de arte de masas tiendan a cierta homogeneidad, porque sencillamente tratan de captar lo común en grandes poblaciones.

Ciertamente, ese fácil consumo, en cierto modo deriva de su tendencia a lo formulario o a la repetición; eso en cuanto a los factores formales, pero existen otra serie de factores que entran en juego: psicológicos, sociales y/o históricos, etc. También es debido a la elección de aspectos genéricos para sus temáticas, como el amor adolescente en incontables canciones, porque son comúnmente reconocidos; o como las historias de acción y aventura, las cuales pueden resultar naturales en el arte de masas, ya que es más fácil para el aficionado medio del cine comprender cómo sale un luchador de una emboscada, que comprender las intrincadas y astutas maniobras financieras de influyentes agentes corporativos, por ejemplo.

En este punto, quizá sea de interés aportar el dato de que, junto con Walter Benjamin, Carroll trata de desmentir eso que defienden autores como Clement Greenberg de que el arte de masas vuelve al público pasivo, argumentando ambos que es al contrario ya que posee la capacidad de generar disposición crítica en el espectador. Greenberg y otros aseguran que al deber ser accesible al gran público, estas representaciones se inclinan a un tipo de estructura que la hace comprensible, cognitiva, emotiva y moralmente, a las masas de gente, logrando este efecto de pasividad. Sin embargo

tanto benjamín, como Carroll, insisten en que el compromiso con la accesibilidad no impide la participación de público de manera fática o lógica.

Por otro lado, Carroll (1998) considera que no todas las producciones culturales de masas pueden clasificarse como arte, aunque tampoco aporta unas bases precisas para distinguirlas:

“Me ocupo de las cuestiones de cultura de masas que son identificables como arte – ya sean dramas, historias o canciones-, antes que de nuevos programas, espectáculos de cocina, acontecimientos deportivos o tertulias”

Además de esto, se aventura a refutar las cuatro bases para distinguir el arte elevado y el arte popular, que se defienden comúnmente. Hace esta diferenciación ya que otros autores sostienen que el arte de masas es una escisión del popular. Cosa con la que el autor no está de acuerdo. Para él no son exactamente lo mismo. Sostiene que el popular es ahistórico, mientras que el de masas es propio de nuestra época. Es necesario este apunte ya que el autor no se centra en combatir la dicotomía arte culto-arte popular, de tan larga trayectoria. Sino que concentra sus esfuerzos en la distinción entre el arte popular propio de nuestra época -el de masas- y el Elevado:

-Diferencias de forma: El arte elevado es complejo, el popular simple.

“Hay arte elevado sencillo, descrito en términos de “elegancia”, mientras que, por medida de complejidad el arte popular puede ser complejo: La caza del Octubre Rojo y Terminator 2 son técnicamente complejas, mientras que Twin Peaks y The Kingdom son estructuralmente complejas”

-Diferencias afectivas: El arte elevado trata o expresa emociones profundas y delicadas, el popular, vulgares, rutinarias y someras.

“Un drama de televisión como *Marty* explora sutilmente ciertas emociones olvidadas”

“*Ciudadano Kane* es valiosa desde un punto de vista artístico y también moral”

*“ Los directores de All in the family y M.A.S.H. tuvieron que determinar el estilo que cumplía mejor con su objetivo, y eligieron en el primer caso una aproximación frontal, distanciada, cerrada, de “proscenium”, para subrayar un universo que giraba en torno a la figura patriarcal (Archie Bunker) , mientras que en el último eligían un tipo de cámara móvil, penetrante, para destacar el conjunto y el mundo más igualitario (...) obras que pueden contemplarse por la relación expresiva de forma y contenido”*

-Diferencias de origen: El Arte elevado ha sido creado por individuos que se aventuran al descubrimiento de si mismos y a la exploración, mientras que el popular responde a pautas colectivas o corporativas, sin compromiso con la autoexpresión.

“Ciertos ejemplos de lo que se considera Arte elevado, como el Arte religioso de la Edad Media o el Renacimiento, pretendían provocar actitudes comunes de devoción en el público” O el muralismo mexicano, que pretendió educar al pueblo en su identidad cultural y llegó a ser propaganda a favor de la Revolución.

*“Bob Dylan, Otis Reding o John Lenon son inestimables por sus estilos personales” Sin ir mas lejos, Renacido, del director mexicano Alejandro Gonzalez Iñarritu, demuestra un estilo personal muy marcado.*

-Diferencias de motivación: El Arte elevado, con su celebración del desinterés, se crea en oposición a la reducción capitalista de todo valor al mercado de valores, mientras que el popular es una criatura mercantil.

*“¿están Julian Schnabell y David Salle menos adaptados al canto de sirena del dinero que Steven Speelverg y Madona?”*

Así y todo, asegura que la mayor diferenciación con el arte de masas tiene lugar en contraste con el Arte de Vanguardia, su antagónico en el sentido de que –aunque pueda estar distribuido por la tecnología de distribución de masas- no está pensado para el consumo de la masa, sino más bien para frustrar tal consumo. Esto porque para que un artefacto se considere arte vanguardista, entre otras cuestiones, ha de subvertir, de ser enigmático, o al menos ir mas allá de la comprensión y expectativas convencionales. De esta forma, una obra de Arte vanguardista conlleva dificultad, aunque a veces impuesta a si misma.

Empero, aunque el arte de masas y el arte de vanguardia sean conceptualmente antitéticos en el sentido de que la identidad del uno depende del contraste con el otro, al mismo tiempo, ambos se complementan. Esto debido a que la obra vanguardista recoge técnicas y temas de arte de masas, y el arte de masas busca inspiración, a menudo, en la vanguardia. Pero cuando la vanguardia recoge algo de la masa adquiere una especie de dimensión reflexiva de la que carecía en su tierra natal; y cuando al arte de masas recoge algo de la vanguardia siempre lo hace con intención de accesibilidad, a veces por el prestigio que da el arte elevado de nuestra época, por el asombro, etc. Cada uno transforma profundamente lo que coge prestado del otro.

“Es habitual trazar la historia del arte del siglo veinte citando la aparición sucesiva de movimientos como el Cubismo, el Surrealismo, el Expresionismo Abstracto, el Arte Pop y movimientos similares en la línea de evolución del modernismo y el posmodernismo, mientras que, al mismo tiempo, se considera el cine la primera forma artística del siglo veinte” (Carroll, 1998)

Llegados a este punto, aunque Carroll considere las posturas de Walter Benjamin Y Marshall McLuhan como demasiado valorativas, e incluso entusiastas, son dos de los mas elocuentes defensores del arte de masas, y autores de larga tradición teórica, por lo que vale la pena mencionarlos.

Ambos opinan que el estatus artístico de lo que ellos catalogan como Arte de masas esta en la capacidad que tienen, por su naturaleza de medios, de provocar efectos en el espectador que se asocian comúnmente al arte genuino, como por ejemplo disposición activa o reflexión crítica en el espectador. Al contrario de otros autores, como Gilbert Sledes, que basan la defensa de este arte en el actor, diciendo que para que una obra sea arte ha tenido que ser creada por un artista.

Si la resistencia filosófica contra el arte de masas procede de Kant, la defensa que se esta mencionando proviene de Hegel, cuya filosofía del arte es histórica en el sentido de que, para el, las diferentes épocas históricas y sus correspondientes niveles de conciencia se vuelven emblemáticos por los modos ejemplares de Arte. La conciencia cambia, y el Arte que la exterioriza también cambia. Esta perspectiva hegeliana

proporciona a los defensores del Arte de masas una valiosa defensa ya que aquéllos que lo critican lo hacen con la perspectiva de formas artísticas y teorías estéticas tradicionales. No obstante, los defensores del arte de masas arguyen que no debería asumirse que los criterios desarrollados según teorías anteriores del arte sean adecuados para una época posterior.

Para este teórico las artes de reproducción mecánica, como el cine, la fotografía y la radio, simbolizan la conciencia emergente del proletariado. Si que bebe de la filosofía Hegeliana, pero en lugar de pensar la conciencia como clave del desarrollo histórico, considera que es la expansión de las fuerzas de producción. Entonces, las ideas de Benjamín beben también del materialismo histórico, sugerido por Marx y Engels. Y su defensa del Arte de Masas depende de la concepción materialista de la historia, la cual, resumiendo, no es otra cosa que in intento de identificar el “motor” de la historia, es decir, el conjunto de fuerzas causalmente responsables de las mutaciones en todas las dimensiones del tejido social.

“Si la capacidad productiva de la industria moderna ha de expandirse sin trabas, y el proletariado ha de superar a la burguesía, habrán de surgir nuevas formas de Arte, formas en mayor concordia que el arte anterior con la nueva potencia de las fuerzas productivas”

Noël Carroll, 1998

Las nuevas formas artísticas, según Benjamín, son el producto del nuevo desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad, las cuales son las nuevas tecnologías. Y las artes fruto de la reproducción por medio de éstas, permiten satisfacer el *ethos*<sup>33</sup> del proletariado.

“El tipo de la percepción humana sensible cambia según el modo de existencia de la humanidad”

Walter Benjamin, 2003

Otra de las afirmaciones de éste filósofo en cuanto al “arte de la era de la reproductibilidad mecánica” es que es contrario al arte aurático de anteriores etapas

---

<sup>33</sup> Forma de vida o de comportamiento que adopta un grupo de individuos que pertenecen a una misma sociedad.

históricas. Los rasgos del arte realizado en el interior de la cultura teocrática pasaron al arte secular en el Renacimiento, y continuaron en adelante, hasta la actualidad, en la que el silencio y la serenidad del museo recuerdan a una catedral. Y, este Arte elevado sigue siendo valorado por su carácter único como obra de la mano del genio. Además, la gente todavía viaja kilómetros y kilómetros para ver las grandes obras, y una vez allí, adoptan una actitud de contemplación o distancia estética. No obstante, la obra de arte de masas estimula otro tipo de actitud más activa, aunque a la par intermitente, y con intención de análisis y crítica; y no tan contemplativa y de adoración como el arte con mayúsculas.



Galería central del Museo del Prado de Madrid

Además, el arte de masas, es un arte que no se convierte en fetiche por su carácter único, puesto que es masivamente reproducible y puede distribuirse por doquier, sin estar limitado a un lugar espacial único. Es un arte que puede llevarse al espectador, en lugar de al contrario. Y, al sacar las obras del contexto y lugar de culto y ritual, el aura disminuye.

“El pintor mantiene en su obra una distancia natural respecto a la realidad, la cámara penetra en sus redes.”  
(Walter, 2003).

Volviendo al tema de la actitud activa y crítica. Al respecto, comenta también que no estamos esclavizados al arte reproducible masivamente, mientras si lo estamos al del aura, lo cual favorece esa espacio para la disociación crítica. También asegura que el Arte de masas requiere de una nueva percepción informada, al menos de manera

técnica. Y, también, asegura el hecho de que este nuevo arte contribuya a la expansión de las fuerzas productivas, y también a favorecer cambios en la percepción adecuados a la expansión de esas fuerzas, los cuales favorezcan la emancipación humana, hacen que sea un arte defendible.

Para el otro defensor mencionado, Marshall McLuhan, las artes electrónicas y la televisión señalan una etapa de la conciencia global cuyo potencial alcanza a todo el mundo. Su gran aporte es que considera que el contenido de los medios de masas es menos importante que su estructura, ya que los medios requieren y dan forma a la conciencia humana a nivel de estructura. De esta forma, cuando valoramos la televisión, el contenido de un programa, serie, *reality*, etc. importa menos que su estructura como modo de comunicación. Tales afirmaciones son un gran contrapunto a las críticas tradicionales al arte de masas, pues éstas se apoyan en el contenido, o más bien en la falta o supuesta poca calidad de éste.

Más allá de todo esto. Sin necesidad de hacer alusión a ningún autor. Es evidente que hay un sinnúmero de artefactos que en la cotidianidad no se categorizan como Arte, esto es, que comúnmente no se concebirían expuestos en una galería o museo, pero que si se entienden como artísticos porque han sido realizados utilizando técnicas, procedimientos, materiales, sensibilidad, etc. Estos objetos son utilizados tradicionalmente en el campo del Arte<sup>34</sup>. A este respecto Jose Luis Brea dice (2003):

“No existen ‘obras de arte’. Existen un trabajo y unas prácticas que podemos denominar artísticas. Tiene que ver con la producción significativa, afectiva y cultural y juegan papeles específicos en relación a los sujetos de la experiencia. Pero no tienen que ver con la producción de objetos particulares, sino únicamente con la impulsión pública de ciertos efectos circulatorios.”

Por su predominio, se puede inferir que estos artefactos constituyen el acercamiento estético más habitual del alumnado. Por lo que ¿Cómo iba la escuela a dejarlas de

---

<sup>34</sup> Aunque esto no es del todo así ya que, como afirma Carroll (1989), hoy día el la publicidad bebe del Arte, pero también a la inversa.

lado? Y, más si tenemos en cuenta muchas de ellas<sup>35</sup> educan al alumnado por su masividad y su carga en valores<sup>36</sup>.

“Lo que si es indudable que los miembros de todas las culturas han contado historias, dibujado, pintado, esculpido, cantado, bailado y representado acontecimientos, aun cuando estas actividades hayan estado ligadas a funciones sociales, rituales, mágicas o simplemente de preservación de su memoria histórica, y que las habilidades que se despliegan en la realización de estas actividades son socialmente respetadas y valoradas. Los antropólogos no ponen en duda que estas actividades (llámeseles Arte con mayúscula o como se quiera) están presentes en cualesquiera culturas. El hecho de que estén ahí, por doquier, habla de su ser, del hecho de que son y de que, si bien no responden a necesidades primarias del ser humano, sí van de la mano de estas necesidades primarias.” (Castro, 2004).

### **6.3. Reconceptualización del término Educación Artística**

Este ultimo capítulo teórico de este estudio recibe este título reconociendo varios niveles de cambio, que culminan en una Reconceptualización de la asignatura:

Primero, el que se esta intentando dar al dejar atrás los anteriores modelos de EA, que la vinculan a las manualidades, la libre expresión sin aprendizaje o guía, solo por la libertad, la de la copia de láminas, fruto de la profesionalización industrial, etc. - expuestos a lo largo del capítulo cinco- y que deriva en la propuesta de agregación de las representaciones audio-video y/o gráficas para la masa. Segundo, el cambio de denominación de la asignatura que se proponen algunos autores para sustituir el término artística por otro, debido precisamente a la incorporación por parte de la asignatura de artefactos no considerados Arte. Y tercero, el que surge debido a la situación contemporánea en la que la que el mercado se sirve de la estética, dando así lugar a la era del capitalismo transestético, el cual ha propiciado que la experiencia

---

<sup>35</sup> Como se ha expuesto anteriormente, existe en la actualidad un consenso en cuanto a que no todas las producciones audio, video y/o graficas de masas deben estudiarse en la escuela, pero hay un debate en torno a qué características deben tener para ello. Kerry Freedman, Fernando Hernandez y María Acaso dan su punto de vista al respecto (pp. 27).

<sup>36</sup> Además de, tal y como se ha comentado en otros apartados, por el carácter de lectura instantáneo que posee la imagen, sin reflexión consciente.



estética sea mucho más fuerte fuera de los momentos formalmente estructurados, incluida la EA escolar, al contrario de lo que comúnmente se considera.

La imagen visual es un medio mucho más democrático que el texto escrito. Así, los mensajes que nos llegan a través de las imágenes, sean o no de mayor complejidad, serán comprensibles por la mayoría de los individuos. Sucede debido a que la imagen, de por sí, demanda una lectura intuitiva, rápida e inconsciente; los estudiosos de la cultura visual mencionados insisten con que las imágenes son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores, emociones. Y cumplen muchas funciones: aportan información y conocimientos, generan adhesión o rechazo, movilizan afectos, proporcionan sensaciones, generan placer o disfrute. Además, actualmente, dada la fuerte presencia de la imagen y que éstas son creadas con el fin de ser claras y directas de un vistazo, para crear necesidades en el espectador, hemos ido aprendiendo a leerlas aun más eficaz y rápidamente si cabe. Sin contar que, estadísticamente, son las representaciones para la masa las que mas presencia adquieren en la cotidianidad (Carroll, 1998).

Estas abundantes imágenes afectan a casi todos los aspectos de la vida social e individual (Lipovetsky y Serroy, 2015). Es por esto que de nuevo Mirchoeff (2003) asevera que, en la actualidad, la mayor parte de la experiencia visual tiene lugar fuera de los momentos de observación formalmente estructurados -véase museos, galerías, etc.-, así pues, la CV da prioridad a la experiencia cotidiana de lo visual. La cual, debido a la época del capitalismo transestético que vivimos lo que ha generalizado estrategias estéticas con fin comercial en todos los sectores de las industrias del consumo, (Lipovetsky y Serroy, 2015) está constituida en su mayoría por representaciones de los medios para la masa.

*“El capitalismo artístico no es ya un simple sistema económico racional, sino una máquina estética que produce estilos, emociones, ficciones, evasiones, deseos, y no solo para una élite social, sino para todos los consumidores: no cesa de construir universos que son a la vez comerciales e imaginarios”* (Lipovetsky y Serroy, 2015).

Estas representaciones estarán imbuidas de la influencia del Arte Elevado –y viceversa, pero serán éstas y no las otras las que influyan de manera más reiterada y diaria en el alumnado, hasta el punto, según Noël Carroll, que casi no quedan individuos en el mundo que no se hayan visto expuesto al arte de masas. Y, esa experiencia es visual en tanto que se refiere a imágenes y demás artefactos audio-video y/o gráficos; pero, también es cognitiva, ya que estos conllevan significados, transmiten conocimientos, valores y constituyen un factor importante en la afirmación identitaria de lo individuos (Hernández, 2003, Acaso, 2006, Freedman, 2006, Rigo, 2014, Lipovetsky y Serroy, 2015).

“Hemos atravesado los límites entre educación y entretenimiento, entre ser alumnos y miembros de un público. A través de la interpretación, el arte visual nos enseña fuera de la escuela, y a la inversa, en las situaciones educativas, instiga una respuesta del público.” (Freedman, 2006).

Esta estetización que se está dando en la vida cotidiana no es solo en cuanto a objetos, sino también en cuanto a comportamientos. Según Lipovetsky (2015), hoy la mayoría de los individuos han adquirido el gusto por descubrir cosas nuevas, por viajar y por sentir sensaciones estéticas desconocidas, incluso por ir a exposiciones de museos, comportamientos que hasta hace poco eran elitista, pero que se han generalizado.

Si los artefactos audio-video y/o gráficos para la masa se encuentran en la cotidianidad del alumnado, y se sabe que les significan y educan, que son elementos esenciales en su formación social e identitaria, se podría decir que, al contrario de lo que se cree comúnmente, también existe aprendizaje artística fuera de los muros de la escuela. Más aun si tenemos en cuenta el análisis realizado del Plan y Programa de Estudios, en el que se puede ver que dichos objetos prácticamente no se trabajan en la escuela secundaria<sup>37</sup>; por lo que se podría afirmar, incluso, que la EA más intensiva tiene lugar en el entorno no formal (*Véase gráfico 4*).

---

<sup>37</sup> El Cuadro 6 de la página 72 ofrece un resumen demostrativo de este hecho.



Grafico 4. Educación artística en el contexto extraescolar.

“La cultura visual forma parte de la vida cotidiana de los alumnos, que encaran la vida basándose, en parte, en sus encuentros diarios con su diversidad y complejidad.” (Freedman, 2006).

Precisamente, lo que la EACCV, corriente de EA que esta tesis defiende, propone es empequeñecer este desfase o falta de coincidencia entre la EA que se da fuera de los muros de la escuela, y la que se da dentro de ellos. No obstante, para ello, se deberían renovar y enfocar los documento oficiales y la formación docente hacia este giro epistemológico.



# ANÁLISIS: ESTUDIO DE CASO



El estudio de caso en esta investigación pretende lograr el segundo objetivo y el objetivo secundario expuestos:

O<sub>1</sub> Detectar si las representaciones audio-video y/o gráficas de masas conforman en gran medida el imaginario espontáneo de los estudiantes, y también ver si ese imaginario proviene en alguna medida del contexto escolar, es decir, ver de nuevo si la escuela tiene en cuenta estas manifestaciones, solo que esta vez en el plano práctico.

O<sub>2</sub>: Revisar si el alumnado considera artísticas o no las manifestaciones audio-video y/o gráficas mas presentes y/o preferentes en sus vidas, para añadir el dato al debate contemporáneo al respecto.

Antes de adentrarse en exponer los reactivos y el análisis de los datos obtenidos, es necesario recalcar que, aunque se va a centrar en uno de los dos niveles que engloba la cultura visual: la apertura de el Arte a cualquier artefacto visual que cumpla ciertas características. No va a dejar del todo el segundo nivel de la corriente: comprensión crítica, introduciendo algún reactivo de forma contextual.

## 7.1. La escuela y sus características

La escuela del Distrito Federal donde se realizaron los cuestionarios es la Escuela Secundaria Técnica N° 40 “Virgilio Camacho Paniagua”. Se encuentra en la delegación Tlalpan, en concreto en la colonia, en la calle Avenida del Riego sin número.

Consta de un total de 890 alumnos. Con 6 grupos en cada uno de los tres grados, una media de 50 alumnos por grupo, y un solo profesor de artes con licenciatura en diseño para todo el alumnado. En contraste con este hecho, es destacable que en la misión y visión de ésta escuela se menciona la responsabilidad de desarrollar y fortalecer la formación artística.

## 7.2. La población

1. AÑO ESCOLAR		
Primero	Segundo	Tercero
0	0	103

El cuestionario se realizó a una muestra comprendida por dos de los grupos de tercer curso, escogidos por la propia escuela. Con la participación de un total de 104 alumnos.

Este alumnado, atendiendo al entorno donde esta situada y lo que se pudo observar, se ajusta al nivel socio-económico medio del Distrito federal, teniendo en cuenta que esta entidad federativa cuenta con uno de los Productos Internos Brutos per cápita (PIB<sub>pc</sub>) mas elevados: 277433. Justo por debajo de Campeche y seguido de Tabasco y Nuevo León. Siendo las entidades con menor PIB<sub>pc</sub> Tlaxcala, Oaxaca, Guerrero y Chiapas, en orden descendente.

A partir del PIB<sub>pc</sub> se contabiliza la producción económica agregada de un país, distribuida entre el total de sus habitantes en un año contable. El PEM (Panorama Educativo de México) estima este dato un buen indicador del nivel socio-económico del país. Así lo consideran también Organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

## 7.3. Cuestionario y operacionalización de las variables

Antes de presentar el cuestionario en la escuela Técnica N° 40, se realizó un piloto a cinco alumnos de otros centros educativos, del mismo grado, para comprobar si todas las preguntas eran comprendidas, y realizar los cambios pertinentes.

El cuestionario se entregó y realizó en el contexto de clase. Consta de diecinueve reactivos. Catorce cerrados, de los cuales siete son de elección única politómicos, dos de elección única dicotómicos; dos son de elección múltiple, tres tipo ranking y una tipo escala de Likert. De las cuatro restantes tres son abiertas y una mixta.

Tal y como se puede ver a continuación, en el cuestionario y la categorización, la mayoría de los reactivos del cuestionario responden a obtener mediciones cuantitativas sobre el consumo y la percepción del consumo no formal, el trabajo escolar y el conocimiento sobre los diferentes campos culturales-visuales tratables en la asignatura de Educación artística: High Art, Cultura Nacional y Artefactos audio-video y/o Gráficos para la masa. Todo ello para contribuir a demostrar la segunda hipótesis de esta investigación:

H<sub>1</sub>: Los artefactos audio-video y/o gráficos que conforman el imaginario espontáneo del alumnado son los de masas, y provienen en su mayoría del contexto no formal, por lo que se puede inferir que, no solo en el plano teórico, sino que tampoco en el plano práctico la asignatura de Educación Artística las esta teniendo en cuenta.

Además, se han introducido otra serie de reactivos para contextuales, y algunos que tratan sobre el soporte digital o no, de los trabajos realizados por el alumnado. Ello, debido a que la EACCV, que es la corriente de EA que más tiene en cuenta los objetos audio-video y/o gráficos para la masa, está ligada a los medios y soportes tecnológicos.

Los reactivos restantes tratan de comprobar la consideración del alumnado de las producciones audio-video y/o gráficos de la cultura mediática o de masas como arte o no, para comprobar la hipótesis secundaria de esta tesis:

H<sub>5</sub>: Revisar si el alumnado considera artísticas o no las manifestaciones audio-video y/o gráficas mas presentes y/o preferentes en sus vidas, para añadir el dato al debate contemporáneo al respecto.

CATEGORIA	VARIABLES CATEGÓRICAS <sup>1</sup>	CONCEPTOS DE ANALISIS (GENÉRICO)	REACTIVOS <sup>2</sup>
IDENTIFICACIÓN	0. Año escolar		
HIGH ART	1. Artistas de arte Elevado: Clásico, Vanguardista, Posmoderno, etc. 2. Grandes museos o galerías 3. Teatros * 4. Representaciones de música clásica*	<b>H<sub>2</sub>:</b> <u>PRINCIPALES:</u> 1. Consumo (no formal) 2. Percepción del consumo (no formal)	<b>1. Año escolar 0</b> ( ) Primero ( ) Segundo ( ) Tercero <b>2. ¿Has visitado alguna de los siguientes lugares en el último año? 1</b> ( ) Museos 2 ( ) Museos de cultura y Arte prehispánico 8 ( ) Galerías de arte 2 ( ) Teatros 3 ( ) Representaciones se música clásica 4 ( ) Representaciones relacionadas con la cultura tradicional (ej. Voladores) 9 ( ) Otros ¿Cuáles?..... * ( ) Ninguno de los anteriores *
CULTURA NACIONAL	8. Museos de cultura y/o Arte prehispánico 9. Representaciones relacionadas con la cultura popular tradicional 10. Muralismo mexicano 11. Artesanía popular	3. Trabajo escolar 4. Conocimiento  <u>CONTEXTUALES:</u> 6. Soporte del artefacto visual ajeno	
ARTEFACTOS AUDIO-VIDEO Y/O GRÁFICOS DE LA CULTURA MEDIÁTICA O DE MASAS. 22	12. Televisión 13. Series 14. Películas 15. Cine 16. Videoclips 17. Publicidad 18. Estética corporal 19. Memes, gifts, etc. 20. Videos de vlogers 21. Fotos personales	7. Soporte de la producción visual propio  <b>H<sub>s</sub>:</b> 8. Consideración como Arte o no	<b>3. Si un artista es la persona que crea obras de arte ¿Qué número de artistas conoces? Indica algún nombre. 4, 1</b> ..... <b>4. ¿Cuántas horas al día ves la televisión o series de televisión en la computadora, tableta o celular? 1, 12, 13</b> ( ) Media hora ( ) Una hora ( ) Dos horas ( ) Tres horas ( ) Mas de tres horas

<sup>1</sup> Las variables categóricas marcadas con una asterisco serán contextuales.

<sup>2</sup> Los reactivos marcado con un asterisco no encajaran en ninguna de las categorías, bien por ser aditivos, excluyentes o contextuales.

5. ¿Cuántas series televisivas estás siguiendo actualmente? 1, 12, 13

- Una
- Dos
- Tres
- Mas de tres

6. ¿Con qué asiduidad ves películas en el cine o en casa? 1, 14, 15

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensualmente
- Cada dos meses
- Más de cada dos meses

7. ¿Con qué asiduidad ves videoclips musicales? 1, 16

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensualmente
- Mas de cada mes

8. Ordena de MAYOR a MENOR asiduidad los soportes de anuncios publicitarios que se presentan en tu vida cotidiana: 1, 6, 17

- Camiones
- Televisión
- Marquesinas de pesero o autobús
- Carteles o paneles
- Revistas o Periódicos populares
- Internet
- Otros ¿Cuáles?.....\*



9. ¿Crees que ves mucha publicidad en tu día a día? 2, 17

- Sí
- No

10. ¿Qué elemento de la publicidad reclama más tu atención? \*

- Texto
- Imagen

11. ¿De las cosas que habéis visto en clase de Educación Artística, ordena de MAS a MENOS frecuencia las que hayáis trabajado: 3

- La vida de algún artista como el que podría estar en un museo o galería 1
- Las obras de algún artista como el que podría estar en un museo o galería 1
- Análisis social o cultural a través de la historia de las imágenes (ej. evolución de la feminidad a lo largo de la Hª del Arte y la historia de la publicidad, evolución de la belleza femenina en la Hª del Arte y de la publicidad, etc.) \*
- Objetos o manifestaciones de cultura o Arte tradicional o prehispánico 4
- Productos de publicidad: anuncios, carteles, etc. 17
- Productos televisivos: series, programas, shows, etc. 12
- Cine 15
- Estética corporal: moda, tatuajes, etc. 18
- Productos relacionados con internet: videoclips musicales, memes, gifts, etc. 16, 19
- Otras ¿Cuáles?\*

12. ¿Has aprendido algo, además de hacer trabajos manuales o estéticos, en la clase de educación artística? Como por ejemplo análisis crítico. \*

- No
- Sí ¿Qué?.....

13. Cotidianamente qué recursos utilizas para tus trabajos de la asignatura de Educación Artística: 3, 7

- Cuaderno de papel
- Lienzo

Material para moldear: Plastilina, barro, arcilla, etc.

Pintura líquida y pinceles

Pinturas de palo, pluma o portaminas

Tablet, computadora o celular

Otras ¿Cuáles? ..... \*

**14. Con qué constancia realizas las siguientes actividades relacionadas con imágenes o videos en tu computadora, tableta o teléfono celular: 1**

-Ver videoclips musicales 16

-Ver series 13

-Ver videos de vlogers 20

-Mirar o buscar ropa, piercings, tatuajes, maquillaje, etc. 18

- Ver páginas web con memes, *gift* o similares 19

-Estar en redes sociales: Facebook, Instagram, etc. 22

- Compartir fotos o álbumes fotográficos 21

-Hacer tareas con el Power Point, Prezi o similar \*

**15. Consideras artística algunas de las actividades de la anterior pregunta: 8**

Si

No

**16. ¿Sueles hacer alguna otra cosa relacionada con imágenes o videos en tu computadora, tableta o celular? ¿Qué? \***

.....

**17. Ordena de MAS a MENOS artísticas las siguientes: 8**

Arte de museos o galerías 2

Arte clásico 1

Arte Vanguardista 1

Muralismo Mexicano 10

Artesanía popular 11

Artesanía prehispánica 8

Cine 15

Productos Televisivos 12, 13

Estética corporal: moda, tatuajes, maquillaje, etc. 18

Gift, memes y demás representaciones visuales que circulan por internet y las redes sociales. 19

Anuncios televisivos y carteles publicitarios 17

**18. Más allá de que sean Arte o no, cuántas de las representaciones de la pregunta anterior crees que se realizan empleando técnicas, procedimientos y estrategias artísticas: 8**

Todas

Casi todas

Menos de la mitad

Casi ninguna

Ninguna

**19. Si un artista es quién realiza producciones con una finalidad estética y/o comunicativa ¿Cuántos artistas conoces? Indica algún nombre. 8, 22**

.....

## 7.4. Resultados

### 7.4.1. Frecuencia de consumo de Arte Elevado

2. ¿HAS VISITADO ALGUNO DE LOS SIGUIENTES EN EL ÚLTIMO AÑO?								
	Museos	Museos de cultura y Arte prehispánico	Galerías de Arte	Teatros	Representaciones de música clásica	Representaciones relacionadas con la cultura tradicional	Otros ¿Cuáles?	Ninguno de los anteriores
TOTAL	87	57	16	46	14	20	7	1
Frecuencia Relativa	84,40%	55,30%	15,50%	44,60%	13,50%	19,40%	6,70%	0,90%

Tabla1. Porcentajes de respuesta a la pregunta ¿Has visitado alguno de los siguientes en el último año?

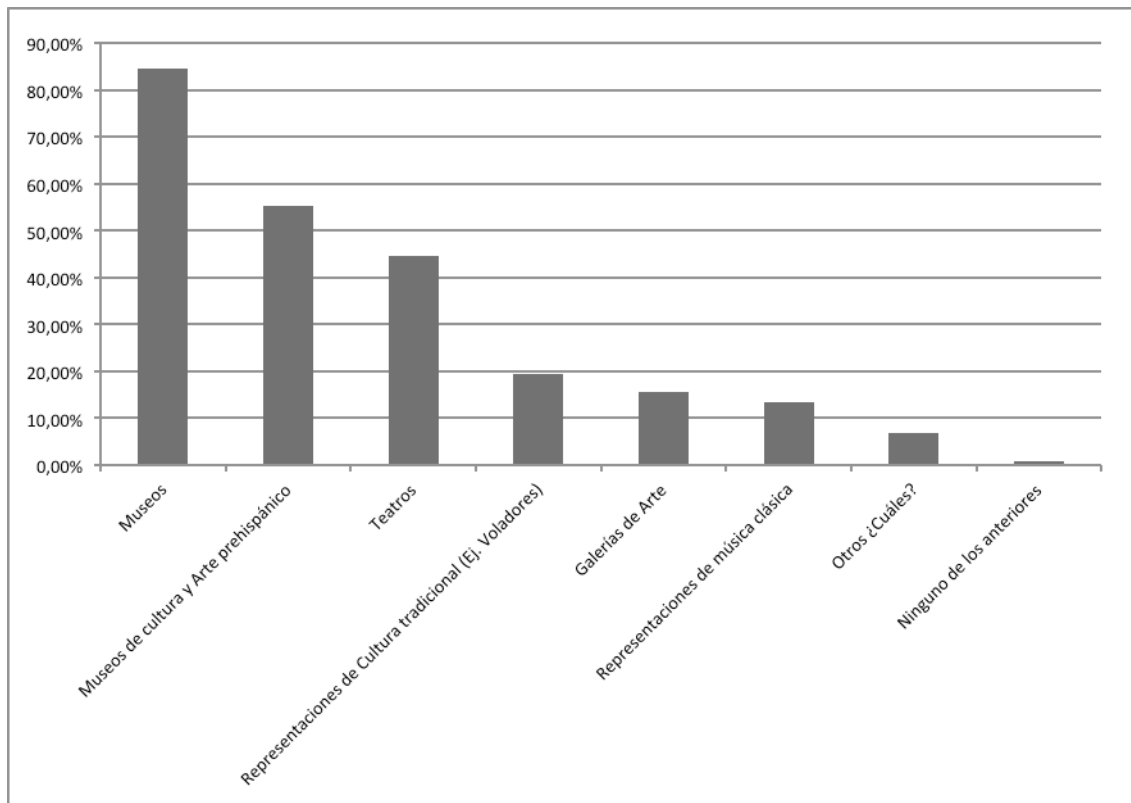


Gráfico 1. Porcentajes de respuesta a la pregunta ¿Has visitado alguno de los siguientes en el último año?

La tabla y en el gráfico anteriores dan muestra de los resultados obtenidos mediante el reactivo numero dos, el cual trata de proporcionar un panorama sobre el consumo de arte Elevado del alumnado. Tal y como se puede observar, un porcentaje muy elevado del alumnado ha visitado algún museo en el último año (84,4%). Algo más de la mitad ha visitado algún museos de Arte prehispánico (55,3%), algo menos de la mitad a

asistido a algún teatro (44,6%), y un porcentaje muy bajo ha visitado alguna galería (15,5%), o ha acudido a representaciones de cultura tradicional (19,40%) o de música clásica (13,5%).

Hubo tan solo siete alumnos que dijeron haber consumido otras producciones, aunque solo cuatro dijeron cuales: Zonas arqueológicas, Bibliotecas, Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ) y Concierto de música metal.

Estos datos dan muestra de que los alumnos entendieron que se trataba de un reactivo que agrupaba arte elevado, aunque los dos alumnos que especificaron estos otros consumos, refiriéndose al consumo de libros, confundieron arte y cultura, y el alumno que se refirió al concierto de música metal estimó esta producción como Arte elevado. Estas aportaciones resultan sumamente significativas. Tal y como se explicó a lo largo del capítulo “Ruptura epistemológica: la era de la cultura audio-video y/o gráfica” los límites existentes entre lo culto y lo popular (Lopovetsky y Serroy, 2015) o entre el High Art y el low art (Carroll 1989), se están desdibujando. Y la respuesta de este estudiante anónimo no hace sino reafirmar esta postura.

Llegados a este punto, puede resultar interesante aportar algunos datos de la última Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales, realizado por Conaculta en 2010. Ésta tiene representatividad nacional ya que la muestra consistió en 32,000 entrevistas en 3200 secciones electorales, siguiendo el método de selección de unidades de observación aleatorio estratificado.

Aunque fue realizada a una muestra de 13 a 66 años de edad, el porcentaje mas alto de la muestra (24%), se encuentra en el rango de edad de 13 a 20 años, el cual duplica al porcentaje de la población del siguiente rango de edad.

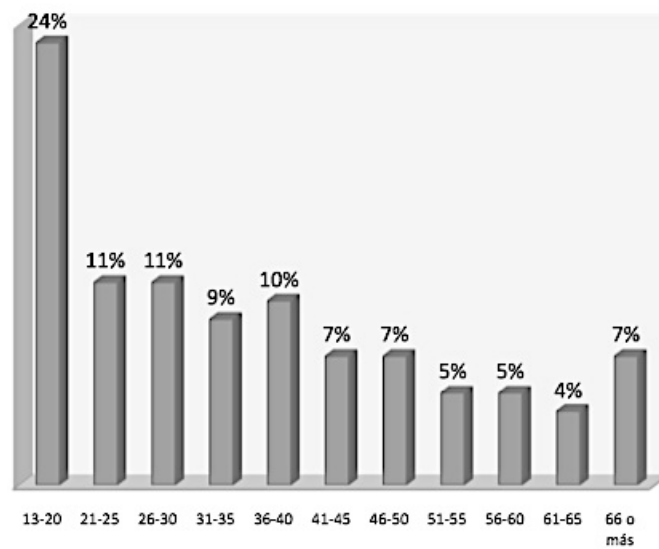


Gráfico 2. Edad de la muestra de la Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales (Conaculta, 2010)

En ella, se puede ver como solo el 20% de la muestra nacional dice haber ido al menos una vez al museo en el último año, mientras que en el DF la cifra aumenta, ascendiendo hasta un 52,9% .

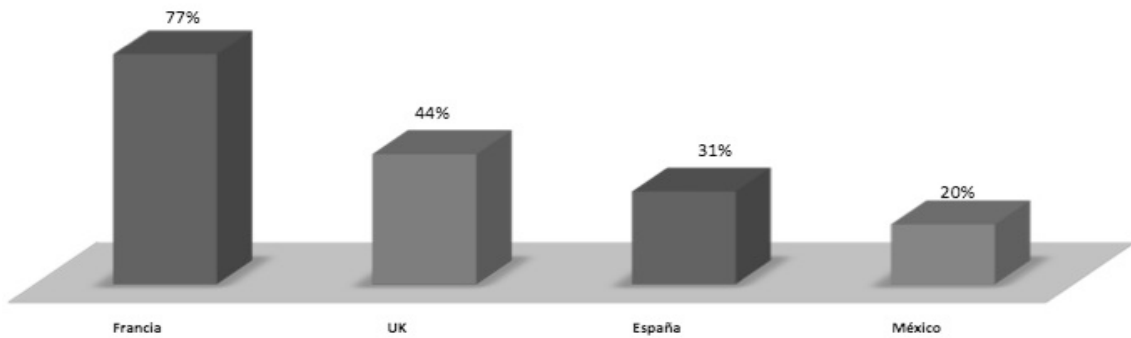


Gráfico 3. Resultados del reactivo “En los últimos 12 meses, ¿Cuántas veces fue a un museo?”. Resultados nacionales.

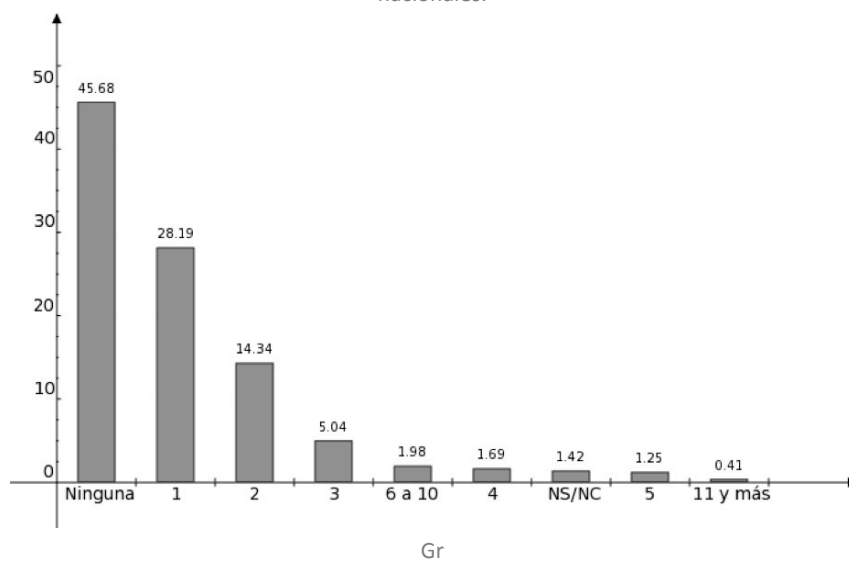


Gráfico 4. Resultados del reactivo “En los últimos 12 meses, ¿Cuántas veces fue a un museo?”. Restringido al Distrito Federal. Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales (Conaculta, 2010)

No obstante, si se analizan mas a fondo los resultados que ofrece esta misma encuesta en cuanto al Distrito federal, se puede advertir que solo un 4% de ese 20% que asistió al menos una vez al museo en último año, asistió a algún museo relacionado con el Arte Elevado.

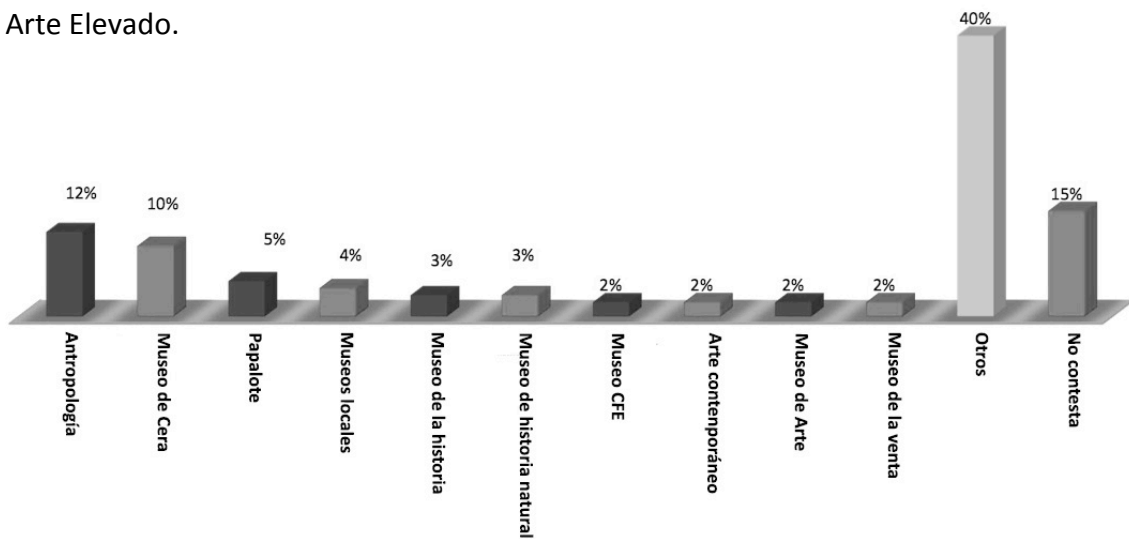


Gráfico 5. Resultados a la pregunta “¿Cuáles fueron los museos que visitó en los últimos doce meses? (Solo los que contestaron que si habían visitado algún museo en los últimos doce meses)”. Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales (Conaculta, 2010)

En esa misma línea, los resultados sobre asistencia a exposiciones de artes plásticas arrojan que un 46, 34% de la población del Distrito Federal no asistió a ninguna en un lapso de doce meses. Porcentaje que, si atendemos a la muestra a nivel nacional, disminuye estrepitosamente hasta un 5%.

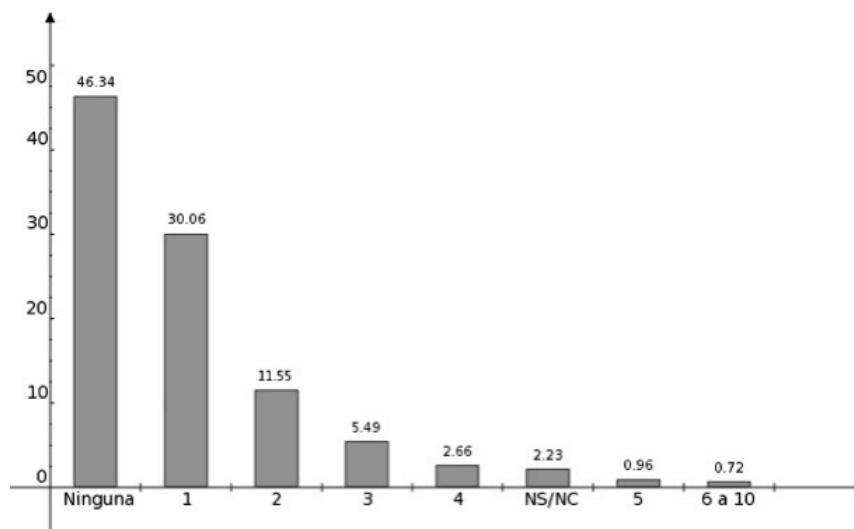


Gráfico 6. Resultados del reactivo “En los últimos 12 meses, ¿Cuántas veces fue a una exposición de Artes Plásticas?”. Restringido al Distrito Federal. Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales (Conaculta, 2010)

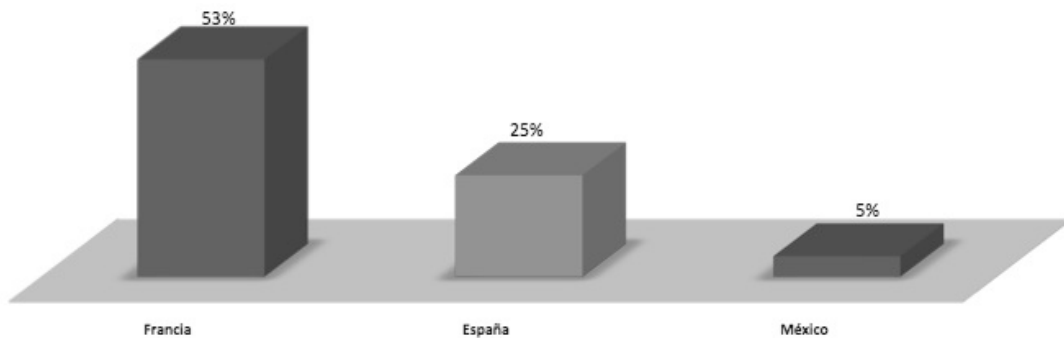


Grafico 6. Resultados del reactivo “¿Cuántas veces fue a una exposición de Artes Plásticas en los últimos 12 meses?”.  
Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales (Conaculta, 2010)

Existen resultados en cuanto a la asistencia a exposiciones de artes visuales, catalogadas por Conaculta como: fotografía, arte multimedia, escenografía, diseño gráfico, *performances* y cómics, empero, esta tesis considera que este tipo de estímulos llegan a la población de otras muchas maneras y soportes, más informales y de uso diario, además de por medio de exposiciones.

Con todo, si comparamos este consumo de Arte Elevado con los datos logrados por parte de la presente investigación sobre el consumo de producciones de masas, dentro de las cuales, según los teóricos expuestos, se encuentran algunos Artefactos que podrían catalogarse como Arte, podemos ver que este último es mucho mas elevado, encontrándose dentro del consumo diario o semanal





#### 7.4.2. Frecuencia de consumo de representaciones provenientes de la cultura mediática o de masas

14. CON QUÉ CONSTANCIA REALIZAS LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES RELACIONADAS CON IMÁGENES O VÍDEOS EN TU COMPUTADORA, TABLETA O TELÉFONO CELULAR:					
	Casi nunca	Con poca frecuencia	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Ver videoclips musicales	9	14	36	44	103
Ver series	8	11	37	47	103
Ver videos de Vlogers	17	14	32	40	103
Mirar o buscar ropa, piercings o tatuajes, maquillaje, etc.	7	36	50	10	103
Ver páginas web con memes, gifts o similares	13	10	41	39	103
Estar en redes sociales: Facebook, Instagram, etc.	2	13	29	59	103
Compartir fotografías o álbumes fotográficos	6	7	49	41	103
Hacer tareas con el Power Point, Prezi o similar.	21	73	6	3	103

Tabla 2. Frecuencia de consumo de artefactos audio-video y/o gráficos de la cultura mediática o de masas

	Frecuentemente o Muy frecuentemente	Porcentaje sobre el total de alumnos
Ver videoclips musicales	80	77,67%
Ver series	84	81,55%
Ver videos de Vlogers	72	69,9%
Mirar o buscar ropa, piercings o tatuajes, maquillaje, etc.	60	58,25%
Ver páginas web con memes, gifts o similares	80	77,67%
Estar en redes sociales: Facebook, Instagram, etc.	88	85,44%
Compartir fotografías o álbumes fotográficos	90	87,38%
Hacer tareas con el Power Point, Prezi o similar.	9	8,74%

Tabla 3. Agrupación del conjunto de alumnos que consumen frecuentemente o muy frecuentemente artefactos audio-video y/o gráficos de la cultura mediática o de masas

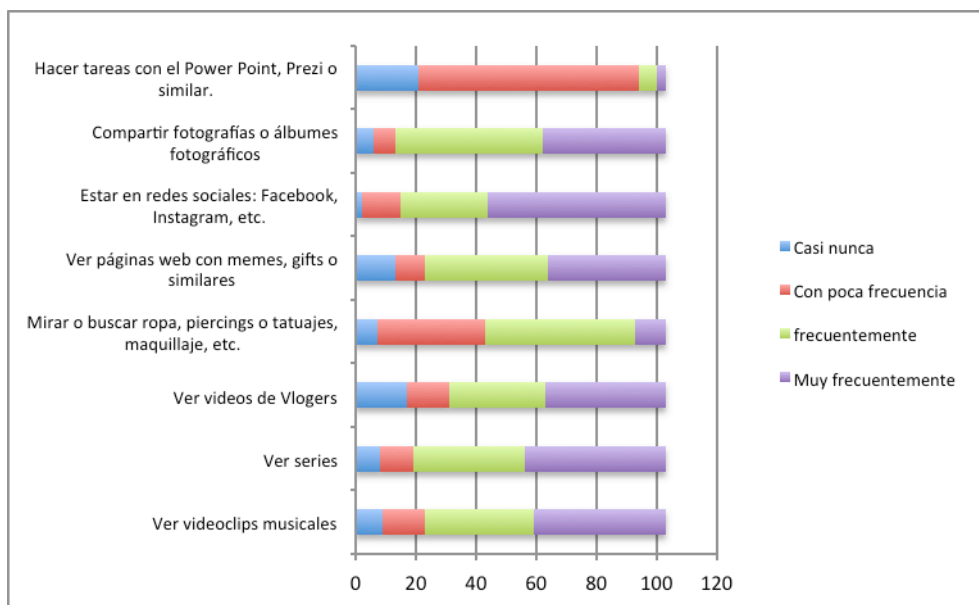


Gráfico 7. Frecuencia de consumo de artefactos audio-video y/o gráficos de la cultura mediática o de masas

Tal y como se puede observar en la Tabla 2, y de forma más clara en la Tabla 3 y en el Gráfico 7, la mayoría de los alumnos realizan con frecuencia o mucha frecuencia las actividades incluidas en el reactivo. Así, restando el valor correspondiente a la frecuencia de realización de tareas con el Power Point, Prezi o similar, por ser contextual y extremo<sup>38</sup>, la media de alumnos que consumen frecuentemente o muy frecuentemente la agrupación de los artefactos audio-video y/o gráficos de la cultura mediática o de masas más comunes es de 76,84%. Sobresale el uso de redes sociales que se basan principalmente en la compartición de fotografías, imágenes y videos y la compartición de fotografías y álbumes, que probablemente sea por medio de este tipo de redes.

Esto queda ampliado mediante los reactivos cuatro, cinco, seis, siete y nueve (Tablas 4, 5, 6, 7 y 8). En los resultados se puede ver comprobar más del 80% del alumnado que conforma la muestra ve tres o mas horas al día productos televisivos en aparatos electrónicos como la computadora, tableta o celular<sup>39</sup>, sigue tres o mas de tres series

<sup>38</sup> De hecho, la actividad con menor frecuencia en la realización: la realización de tareas con el Power Point, Prezi o similar, se introdujo de a modo de variable contextual, que servirá para contrastar con los resultados de otros reactivos, por lo que se esperaba un resultado contrastante con el resto de variables de reactivo número 14.

<sup>39</sup> Así como, por lo obtenido en el reactivo número catorce, expuesto anteriormente, no utilizan estos aparatos electrónicos para realizar presentaciones de trabajos escolares.

televisivas, ve semanal o mensualmente películas en el cine o en casa, y ve diariamente videoclips musicales.

4. ¿CUÁNTAS HORAS AL DÍA VES LA TELEVISIÓN O SERIES DE TELEVISIÓN EN LA COMPUTADORA, TABLETA O TELEFONO CELULAR?				
Media hora	Una hora	Dos horas	Tres horas	Más de tres horas
0	2	17	28	56

Tabla 4. Horas diarias de visionado de televisión y series televisivas en la computadora, tableta o teléfono celular

5. ¿CUÁNTAS SERIES TELEVISIVAS ESTÁS SIGUIENDO ACTUALMENTE?			
Una	Dos	Tres	Más de tres
9	11	35	48

Tabla 5. Número de series televisivas en seguimiento

6. ¿CON QUÉ ASIDUIDAD VES PELÍCULAS EN EL CINE O EN CASA?				
Diariamente	Semanalmente	Mensualmente	Cada dos meses	Más de cada dos meses
8	63	21	6	5

Tabla 6. Frecuencia de visionado de películas en el cine o en el hogar

7. ¿CON QUÉ ASIDUIDAD VES VIDEOCLIPS MUSICALES?			
Diariamente	Semanalmente	Mensualmente	Más de cada mes
92	9	2	0

Tabla 7. Frecuencia de visionado de videoclips musicales

Además, todos los alumnos encuestados consideran que ven mucha publicidad en su día a día (tabla 8), siendo el elemento que más reclama su atención la imagen (tabla 9) y el soporte más habitual Internet y la televisión (tabla 10). Con respecto al soporte más habitual de dicha publicidad, variable que se pregunta en el reactivo ocho, no hay resultados contrastados, que puedan ser de interés desde el punto de vista del análisis.

9. ¿CREEES QUE VES MUCHA PUBLICIDAD EN TU DÍA A DÍA?	
Si	No
103	0

Tabla 8. Estimación sobre la presencia diaria de la publicidad

10. ¿QUÉ ELEMENTO DE LA PUBLICIDAD RECLAMA MÁS TU ATENCIÓN?	
Texto	Imagen
0	103

Tabla 9. Texto o imagen como elemento publicitario de mas reclamo

Por lo tanto, con todo, en línea con la segunda hipótesis de la investigación, queda claro que los alumnos consumen y realizan todos los artefactos y actividades audio-video y/o gráficos para la masa incluidos en la totalidad de los reactivos del cuestionario aplicado con frecuencia o mucha frecuencia, por lo que es fácil deducir argumentativamente que serán estas y no otras representaciones las conformen su imaginario visual, es decir, su corpus documental de imágenes mentales (Rojas Mix, 2006).

De nuevo, puede resultar interesante aportar algunos datos de la última Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales, realizado por Conaculta en 2010. Solo que esta vez en cuanto a hábitos culturales relacionados con la cultura de masas y no con el Arte Elevado. Un 90% de la población mexicana afirmó ver la televisión, y de este porcentaje, un 40% afirmó verla más de dos horas.

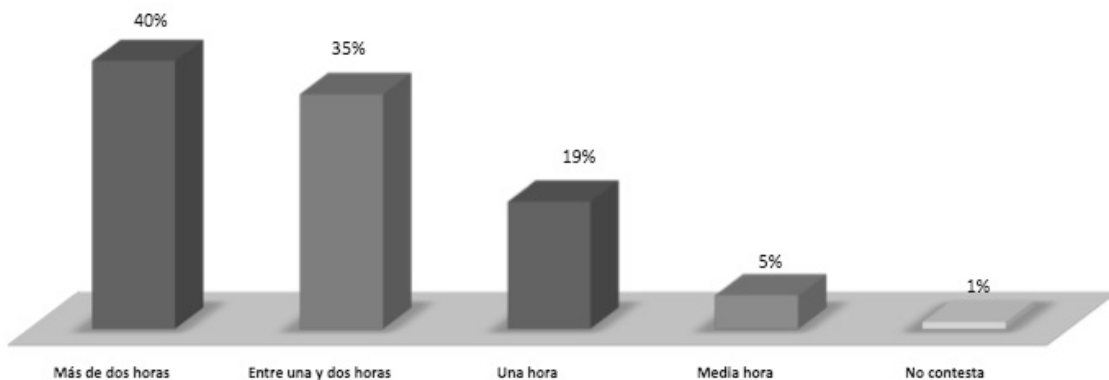


Grafico 8. Resultados del reactivo “Aproximadamente ¿Cuánto tiempo ve la televisión al día? (Solo los que contestaron que si ven la televisión)”. Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales (Conaculta,

2010)

La Encuesta Nacional de Salud en Escolares (ENSE), realizada en 2008 aporta este mismo dato, solo que proveniente únicamente del alumnado de primaria y secundaria. Concluye que la mitad de los encuestados dedican más de 12 horas a la semana a ver la televisión. En concreto, esta encuesta fue realizada a un total de 78,000 escolares de primarias y secundarias, empleando un diseño muestral de la encuesta fue probabilístico, estratificado y por conglomerados, siendo por lo tanto de representatividad estatal y nacional.

En cuanto al consumo de Internet, medio preferente para la circulación de artefactos audio-video y/o gráficos para la masa, la empresa ComScore, líder global en analítica de medios digitales, en su Reporte anual “Futuro Digital de México” de 2015, aporta el dato de que México es el segundo país a nivel Latinoamérica con mayor población digital. El consumo al que dedicarían más tiempo los mexicanos es el de las redes sociales, las cuales cuentan con un 98,3 de penetración. Siendo Facebook la red social con más visitantes únicos: 22,043. Seguida de Youtube, con 18,639 millones. Otro dato a tener en cuenta dentro de los aportes de ComScore es que, con un consumo promedio de 83.7 minutos de video en línea, los mexicanos nos encontramos en el primer lugar de la región, solo seguidos por Argentina, con un consumo promedio de 55.3 minutos por día.

Para ampliar los datos al respecto, en el reactivo dieciséis le pregunta al alumnado si suele hacer alguna otra cosa relacionada con imágenes o videos en su computadora, tableta o celular. Las respuestas son de tipo abierta, y los alumnos mencionan diversas actividades, tanto pasivas como activas o participativas: Ver imágenes y videos en Facebook, Instagram, Youtube, etc., dar puntuaciones y comentar esas fotografías o videos, compartir videos, imágenes o álbumes en esas mismas redes, descargar imágenes, ver videoclips, buscar y ver películas o series, ver tutoriales para aprender a dibujar o a hacer manualidades, editar fotos y videos “Ver que le falta para mejorarla y darle personalidad con Photoshop”, hacer collages de imágenes, hacer cortometrajes o animaciones, usar Snapchat para hacer fotos graciosas, tomar ideas buscando imágenes para después hacer dibujos “En mi cuaderno, incluso a una escala mas grande”, dar retoque a dibujos, hacer dibujos “con Sktechbook u otras aplicaciones”,

hacer dibujos 3D con una aplicación del celular, hacer carteles, hacer memes con el celular, tomar fotografías o grabar videos y jugar.

Todas las actividades que mencionan se repiten varias veces, destacando el buscar y compartir imágenes o videos, y la edición de imágenes. Cada una de estas respuestas dejan claro que los alumnos utilizan la tecnología, o bien para acceder a lo audio-video y/o gráfico, o bien como medio de creación, lo cual no es nada raro ya que uno de los rasgos principales de las representaciones de masas es que están realizadas con medios tecnológicos. No obstante, siempre lo hacen fuera del aula, ya que dentro del aula no se utiliza ninguno de estos medios, tal y como demuestra al reactivo número 13 (Tabla 10).

13. COTIDIANAMENTE, QUÉ RECURSOS UTILIZAS PARA TUS TRABAJOS DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA:						
Cuaderno de papel	Lienzo	Material para moldear: plastilina, barro, arcilla, etc.	Pintura líquida y pinceles	Pinturas de palo, pluma o portaminas	Tablet, computadora o celular	Otras ¿Cuáles?
94	0	72	70	47	5	1: Copias

Tabla 10. Recursos utilizados para la elaboración de los trabajos de la asignatura de Educación Artística.

En el se puede comprobar que los alumnos, así como si utilizan los medios de búsqueda y creación tecnológicos para su recreación relacionado con la imagen, no lo emplean para la asignatura de Educación Artística.

#### 7.4.3. Tipo de trabajos realizados en la Asignatura de Educación

##### Artística

Para responder a esta cuestión se cuenta con dos reactivos. Con respecto al número once, se puede ver como algunos alumnos solo ordenaron alguna de las opciones. Es de suponer que éstos solo ordenaran las que realmente hayan trabajado. Destaca que muchos alumnos no ordenaron la tercera, quinta, sexta, séptima, octava y novena opciones (Gráfico 8). Justo las relacionadas con las producciones para la masa o con la

EACCV. También, que la mayoría si dieron orden a la primera, segunda y cuarta opciones, justo las que hacen referencia a Arte Elevado (Gráfico 8).

11. DE LAS COSAS SOBRE ARTE QUE HABEÍS VISTO EN CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, ORDENA DE MÁS A MENOS FRECUENCIA LAS QUE HAYAIS TRABAJADO:									
La vida de algún artista como el que podría estar en un museo o galería	La obras de algún artista como el que podría estar en un museo o galería	Análisis social y cultural a través de la historia de las imágenes	Objetos o manifestaciones de cultura o Arte tradicional o prehispánico	Productos de publicidad : anuncios, carteles, etc.	Productos televisivos	Cine	Estética corporal : moda, tatuajes , etc.	Productos relacionados con Internet: videoclips musicales, memes, gifts, etc.	Otras ¿Cuáles ?
820	736	93	712	232	66	55	23	38	0

Tabla 11. Frecuencia de trabajo de diversas actividades en la Asignatura de Educación Artística.

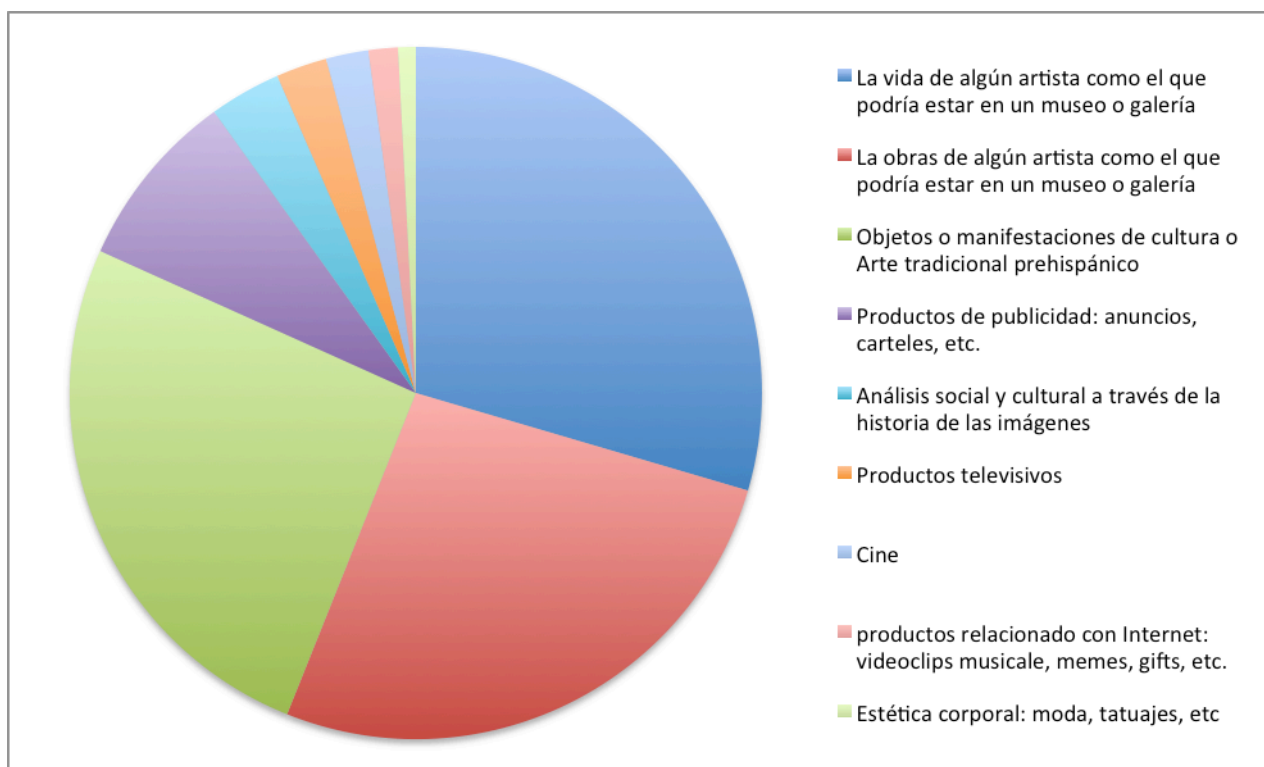


Gráfico 8. Frecuencia de trabajo de diversas actividades en la Asignatura de Educación Artística.

La pregunta doce es de tipo mixta y tiene a fin comprobar si los alumnos habían aprendido algo –cognitivo-, además de la realización de algún tipo de trabajo que incluyera otro tipo de actividad, además de la manual y estética –procedimental-, como por ejemplo el análisis crítico. Solo siete alumnos respondieron que si, de los

cuales tan solo cuatro especificaron a que se referían. Tres respuestas giran en torno a conocimientos sobre artistas y obras de Arte elevado, y una en torno a técnicas artísticas. Parece ser que el alumno que respondió esto no entendió bien la pregunta, que pretendía excluir este tipo de actividades en las respuestas. Así pues, parece ser que la Asignatura no incluía este tipo de aprendizajes en este centro.

12. ¿HAS APRENDIDO ALGO, ADEMAS DE A HACER TRABAJOS MANUALES O ESTÉTICOS, EN CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA? COMO POR EJEMPLO ANÁLISIS CRÍTICO:	
No	Si ¿Qué?
97	7 "Tipos de Arte según épocas" "Diferentes técnicas de difuminado y collage" "Pinturas famosas" "La vida de muchos aristas"

Tabla 12 . Aprendizaje cognitivo en Educación Artística.

Ambos ítems no hacen más que continuar corroborando que en la práctica escolar sucede lo mismo que lo analizado en documentos oficiales: la EA se encuentra estancada el objeto de estudio tradicional de esta materia: el Arte Elevado, olvidando que los alumnos se ven rodeados e influenciados por otro tipo de manifestaciones visuales a diario.

#### 7.4.4. Consideración como Arte o no de las manifestaciones audio-video y/o gráficas.

Para dar respuesta a este punto se cuenta con cinco ítems. El numero quince pretende averiguar si los alumnos consideraran al menos una de las actividades relacionadas con la cultura mediática, expuestas en la pregunta número catorce, como artísticas. Un 75,73% consideró que si.

15. ¿CONSIDERAS ARTÍSTICAS ALGUNA DE LAS ACTIVIDADES ENUMERADAS EN LA ANTERIOR PREGUNTA?	
Si	No
78	25

Tabla 13. Consideración como arte de algunas manifestaciones visuales de la cultura mediática.



Empero, aunque los alumnos consideren artísticas ciertas actividades vinculadas a la cultura mediática, determinan que el arte Elevado es más artístico que estas. Como se puede apreciar en la Tabla 14 y en el Gráfico 9, todos los artefactos catalogables como Arte Elevado -arte de Museos o Galerías, Muralismo mexicano, Arte Vanguardista, Arte Clásico- o como legado cultural de la nación -artesanía Prehispánica y artesanía popular- obtienen las menores puntuaciones, fruto de haber sido las primeras de los listados del alumnado.

17.ORDENA DE MÁS A MENOS ARTÍSTICAS LAS SIGUIENTES:										
Arte de museos o galerías	Muralismo Mexicano	Arte vanguardista	Arte clásico	Artesanía Prehispánica	Artesanía Popular	Cine	Anuncios televisivos y carteles publicitarios	Estética corporal: Moda, tatuajes, etc.	Gifts, memes y demás representaciones visuales que circulan por la red	Productos Televisivos
133	289	475	478	607	615	709	712	815	928	1037

Tabla 14. Estimación como más o menos artística de manifestaciones de Arte Elevado y de artefactos visuales para la masa.

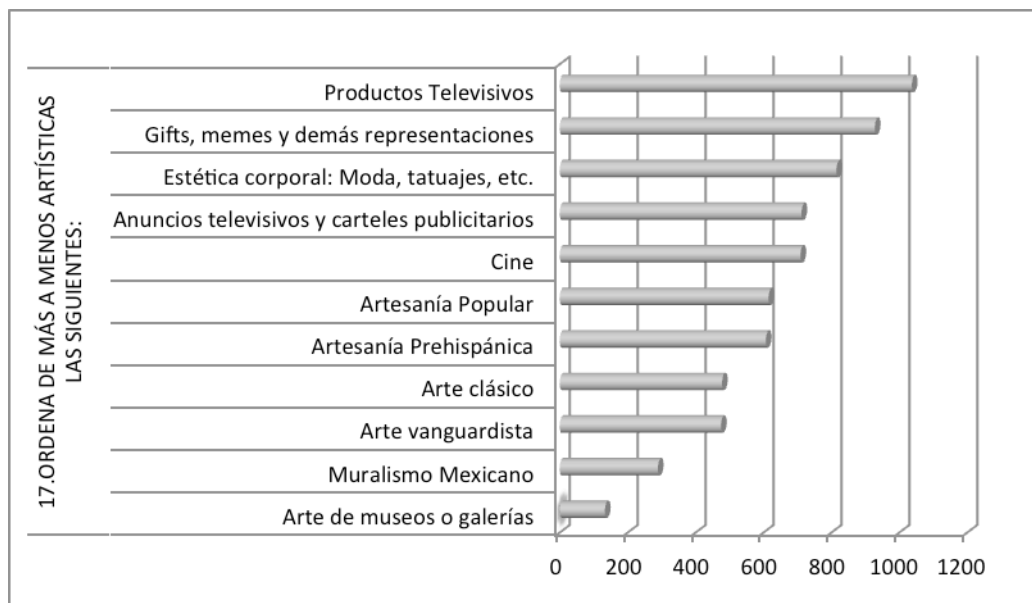


Gráfico 9. Estimación como más o menos artística de manifestaciones de Arte Elevado y de artefactos visuales para la masa.

Y por si quedaba alguna duda, en el reactivo número dieciocho ratifica lo demostrado en el quince. Este manifiesta que, más allá de que un porcentaje muy elevado consideren las manifestaciones audio-video y/o gráficas como artísticas, prácticamente todos los alumnos consideran que se todas ellas realizan utilizando técnicas, procedimientos y estrategias artísticas (Tabla 15).

18. MÁS ALLÁ DE QUE SEAN ARTE O NO, CUÁNTAS DE LAS REPRESENTACIONES DE LA PREGUNTA ANTERIOR CREES QUE SE REALIZAN EMPLEANDO TÉCNICAS, PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS ARTÍSTICAS:				
Todas	Casi todas	Menos de la mitad	Casi ninguna	Ninguna
99	3	1	0	0

Tabla 15. Cantidad de representaciones, tanto de Arte Elevado como de objetos visuales para la masa, consideradas como realizadas utilizando técnicas, procedimientos y estrategias artísticas.

Los reactivos 3 y 19, culminan con todos los datos presentados en este apartado. Estos evidencian la consideración como artistas a aquellos que realizan artefactos visuales para la masa, y por ende a su obra como arte.

En el primero, tras un comienzo de cuestionario en relación al Arte Elevado, se pregunta que si un artista es aquella persona que realiza obras de arte qué número de artistas conocen y se les sugiere que indicaran alguno. Y, en el segundo, tras una serie de reactivos en relación a los artefactos visuales para la masa, y una serie de preguntas sobre su consideración como arte o, por lo menos, como realizados con técnicas, procedimientos y materiales comúnmente utilizados en el Arte, se les pregunta que si un artista es quien realiza producciones con una finalidad estético y/ o comunicativa cuántos artistas conocen y, de nuevo, se les sugiere que indiquen algún nombre.

En el número tres mencionan a: Ludwing Van Beethoven (6<sup>40</sup>), Salvador Dali (3), Leonardo Da Vinci (46), Frida Kalho (41), Miguel Ángel (53), Wolfgang Amadeus Mozart (13), Pablo Picasso (72), Jackson Pollock (19), Diego Rivera (35), Henri Rousseau (1), Vicent Van Gogh (28) y Andy Warhol (7). No obstante, también a: D.A.J -Banda de

<sup>40</sup> Numero de veces que ha sido mentado el autor.

hardcore- (1), David Garrett (Violinista moderno) (1), Antonio Orozco (cantante de pop) (1), Don diablo (Compositor de música electrónica) (1), One Direction (banda de pop) (1), Kanye West (Rapero estadounidense) (1), Drake (rapero y compositor estadounidense) (3), Alejandro Fernandez (cantante mexicano de música ranchera) (1), Rihanna (cantante barbadense) (2), Justin Bieber (cantante y compositor canadiense) (6). Es claro que en este apartado, tal y como se esperaba, se mencionan muchos más artistas de Arte Elevado (324), que de producciones de masas (18).

Sin embargo, en el reactivo diecinueve, se mencionan solamente unos pocos artistas elevados: Diego Rivera (11), Frida Kalho (9), Leonardo Da Vinci (13), Pablo Picasso (4), y Plácido Domingo (1). Así como se mencionan numerosos productores de artefactos para la masa: Leonardo DiCaprio (Actor estadounidense) (1), Yayo Gutierrez (Cantante y músico mexicano de Youtube) (2), Juan Pablo Jaramillo (Youtuber) (3), Fer Guisa (Fotógrafo de Tumblr) (1), Juanpa Zurita (Estrella de Vine) (5), Juana Martínez (Youtuber) (1), Andrés Navy (Youtuber) (2), J. Quiles (Cantante de reggaetón puertorriqueño) (3), Thom Yorke (Vocalista de Radiohead) (1), Felix Kjellber (Comediante en Youtube) (1), Saul Hudson (Guitarrista de Guns N´Roses) (1), Dave Mustaine (compositor estadounidense, guitarrista de una banda de thrash metal llamada Megadeth y exguitarrista de Metallica) (1), William Levy (Actor y modelo cubano) (1), Dover (Grupo de música español) (1), Drake (rapero y compositor estadounidense) (23), Silentó (Rapero estadounidense) (1), Mario Bautista (músico mexicano) (1), Luis Miguel (Cantante Mexicano) (6), Alex ubago (cantante español) (1), Jenifer López (cantante y actriz estadounidense de origen puertorriqueño) (21), Werevertumorro (grupo de comediantes en youtube) (1), Maluma (Cantante colombiano) (4), Paulo Coelho (Novelista Brasileño) (1). En total treinta y ocho veces se mencionan los elevados, frente a ochenta y tres veces que se mencionan los de masas.

No obstante lo más recalable es que, si en lugar de contar el número de veces que se menciona, contamos solo el numero de productores o artistas, la cifra es cuantiosamente superior en ambos ítems, continua demostrando, en la línea de la hipótesis al respecto de esta tesis, que el alumnado conoce más productores y

producciones provenientes de la cultura mediática. Los cuales, como demuestran los documentos oficiales, las encuestas nacionales mencionadas y el estudio de caso realizado, no se tienen en cuenta en la escuela.

Este hecho no se puede dejar de lado a la hora de educar a los jóvenes y debe incluirse de algún modo en su educación ya que la escuela debe conectar con el contexto del alumnado. Y, siendo la EA la encargada más directa de la educación audio-video y/o gráfica, por lo menos esta asignatura debería adquirir esa responsabilidad. De lo contrario, se estará ofreciendo una educación artística aislada de la cotidianidad de los alumnos, una cotidianidad visual que nos condiciona y moldea nuestra conciencia del mundo y de nosotros mismos (Mirchoeff, 2003).

# CONCUSIONES



A lo largo de la presente investigación se ha expuesto primero el desfase curricular de la EA, el cual, junto a la deficiente formación docente al respecto, propicia afirmar que el desfase sea mas grande en la práctica (Del Corral et alter, 2003). Se han presentado los diferentes modelos o tendencias históricas de EA, los cuales se han ido modificado en base a las diferentes corrientes artísticas, las tendencias educativas dominantes, las transformaciones económicas, e incluso por los diversos paradigmas científicos y sociales. Posteriormente, se han analizado los documentos oficiales de esta asignatura en México para ver de cuáles de las corrientes bebían; y se han estudiado para comprobar, al menos a nivel teórico, si México se ha sumado a la ultima tendencia de EA, que es precisamente la que defiende la agregación de las manifestaciones audio-video y/o gráficas para la masa, asunto en el cual se centra esta tesis.

Este cambio por parte de la EA hacia la agregación de las manifestaciones Audio-video y/o gráficas para la masa es necesario debido al cambio hacia la situación estética expuesto en el capítulo 6, el cual, al igual que en otras épocas, requiere también de un cambio de perspectiva por parte de la educación, y al tratarse de estética, más aun por parte de la EA.

“La época en la que estamos es esto: un hibrido económico con la emoción estética. Este fenómeno que otrora estaba separado, hoy se mezcla y esto es lo que yo llamo el capitalismo artístico” (*Lipovetsky, 2015*).

Sin centrarse en cual es la función principal de la educación, sobre lo que según autores y épocas existen diversas teorías, lo que si se puede afirmar, y lo que tienen todas estas en común es que la escuela no debe ser recinto cerrado aislado de la sociedad. Lo que existe dentro de los muros de esta debe servir de preparación para lo que se encuentra extramuros, donde existe una cantidad ingente de artefactos audio-video y/o gráficos para la masa, por lo que estos deberán ser tenidos en cuenta por la educación formal.

Mas a profundidad ¿Por qué la agregación de los artefactos audio- video y/o gráficos para la masa en la asignatura de resulta tan relevante para el futuro de la Educación Artística? La respuesta es sencilla: por su alta presencia y permeabilidad en la vida de alumnado. Tal y como se ha expuesto más ahondamente a lo largo del capítulo seis, los artefactos audio-video y/o gráficas a nivel estadístico son las producciones dominantes, en gran medida gracias a las tecnologías de reproducción masivas, y por supuesto al capitalismo estético. Esta alta presencia es también en cuanto a grado de significancia, lo cual es debido, por una parte, precisamente a la ingente cantidad de ellos que ven en el día a día, por otra, a la intención directa de llegar a las emociones del consumidor, y por último, debido a la propia naturaleza accesible y atrayente, estas representaciones cruzan fronteras nacionales, clasistas, religiosas, políticas, étnicas, raciales y sexuales (Carroll, 1989). Sin dejar de lado el carácter elocuente como propiedad intrínseca de la imagen. Mirzoeff (1999) llama a esto último “inmediatez sensual”. Y, de hecho, esta sería la principal razón por la que ha sido escogida como vehículo principal del los *mass media*.

*“La infiltración de la moda en el sistema económico ha alterado nuestros valores. Es un modelo fundamentado en el deseo y la seducción, el cambio permanente y el consumo como objetivo vital” “Hay algo que resulta un “exceso” al momento de ver; sensaciones como la intensidad, la sorpresa, la conmoción, el enmudecimiento, están en el corazón de la experiencia visual y esto no puede ser agotado recurriendo al modelo textual de análisis” (Mirzoeff, 1999).*

Pero la alta presencia de estos artefactos, no solo ha sido respaldada teóricamente en esta investigación, sino también cuantitativamente. Por medio del estudio de caso realizado en una escuela secundaria publica del distrito federal, en que se puede ver que los alumnos consumen todos los artefactos audio-video y/o gráficos para la masa incluidos en la totalidad de los reactivos del cuestionario aplicado con frecuencia o mucha frecuencia. Y, también, por medio de las Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales, realizado por Conaculta en 2010, la Encuesta Nacional de Salud en Escolares, realizada en 2008 y los datos nacionales en cuanto al consumo de Internet, proporcionados por la empresa ComScore, en el año 2005. Todos estos de representatividad nacional.

Puede que haya quien considere que la dominación estética de estos artefactos no sea suficiente como para reclamar su hueco en la escuela. Aunque este trabajo se centra en específico en el argumento basado en la presencia de estas representaciones, merece la pena repasar otra serie de justificaciones:

La mayoría de autores, por lo menos en lo pedagógico, que las aportan son defensores de la EACCV, a la cual se le ha dedicado el apartado 5.2.1.1. Bajo su perspectiva, todo el amplio espectro de imágenes que forman parte de las culturas debe ser estudiado, sin dejar de lado ninguna. El arte sería un tipo más dentro de los muchos elementos visuales, solo que su estudio sería desde una perspectiva crítica y comprensiva (Hernández, 2003), y se concebiría que su posición privilegiada como materia de estudio se debe a cuestiones de poder y mercado (Aguirre, 2005). Este enfoque sería de suma riqueza para el alumnado, para poder estudiar las representaciones dominantes - relacionadas con la belleza, la religión, el poder, el paisaje, las relaciones sociales, el cuerpo, etc.- de cada época y lugar, y ver como nos condicionan y moldean nuestra conciencia del mundo (Mirchoeff, 2003).

De esta misma forma, la imagen mediatizada sería otro tipo a tener en cuenta. Esta es una gran ventaja con respecto a tendencias de EA anteriores, ya que permite concentrarse en las imágenes más atractivas y fascinantes para el alumnado (Hernandez, 2003). Se trataría de armar al alumnado de estrategias para enfrentarse a ella, ya que el papel de la escolarización en la sociedad de la información no puede ser otro que ofrecer opciones al alumnado para que aprenda a ubicarse y encontrar referencias y puntos de anclaje que le permitan valorar, seleccionar e interpretar la avalancha de información que recibe cada día (Hernández, 2003).

“La estética es una moneda de dos caras. Lo hermoso, lo atractivo e intrigante es lo que hace que queramos contemplar la cultura visual. La estética puede promover sentimientos de rectitud, comunicar mensajes vitales, e ilustrar la excelencia de los objetos. Estas son las características de la cultura visual que nos hacen conscientes de la maravilla de nuestros sistemas perceptivos y de su complejidad. Y sin embargo, también nos recuerdan nuestras debilidades. La misma estética que nos inspira puede hacernos creer lo que vemos. La estética puede seducirnos para que adoptemos estereotipos, convencernos para que aceptemos imágenes corporales irreales, y persuadirnos para que compremos productos sin una reflexión crítica” (Freedman, 2006).

Al fin y al cabo de lo que esta tendencia contemporánea de EA trata es de que los alumnos vean los artefactos audio-video y/o gráficos, los concebidos como Arte Elevado, y también los que no, como medio de conocimiento de la realidad, tanto lejana, como cercana, tanto ajena, como propia. Y son los artefactos para la masa los que constituyen la contexto cercano, habitual y propio del alumnado. Las obras serían, entonces, “visiones” el universo visual en el que estamos inmersos. Y el artista, ya sea un supuesto genio histórico, o una empresa multinacional, sería mediador de la construcción de significados que hacen diferentes sociedades y culturas.

No obstante, las manifestaciones para la masa son numerosas, y el tiempo asignado a la EA, aun variando en cada país escaso, por lo que habrá que escoger cuales mostrar en el aula. Sobre esto existen diversas opiniones<sup>41</sup>. También habrá que ver de que forma tratarlas, sobre lo cual también hay numerosos autores y textos, con sus particularidades y acuerdos<sup>42</sup>. No obstante, esta investigación no se ha centrado en ninguno de estos puntos, sino únicamente en la alta presencia y significancia que las manifestaciones audio-video y/o gráficas para la masa tienen en la vida cotidiana del alumnado, como justificación básica para su agregación en la educación formal.

La justificación expuesta en los anteriores párrafos es la que dan los defensores de la EACCV para la agregación de los artefactos de la cultura mediática, lo cual incluso ha generado una serie de debates sobre si se debería, entonces sustituir el término

---

<sup>41</sup> Entre ellas las de Acaso (2009), Hernández (2003) o Sullivan (1993), expuestas a lo largo del subcapítulo 5.2.1.1.

<sup>42</sup>-Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro (pp. 222- 320).

- Acaso, M., Belver M. H., Nuere, S., del Carmen Moreo, M., Antúnez, N., Ávila, N. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Barcelona: Akal (pp. 154)

- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro



“artística” del nombre de la materia, por otro, puesto que las manifestaciones que incluiría la asignatura ya no serán solo artísticas. No obstante, como se ha mostrado en el capítulo cinco, otra serie de autores reclaman directamente la valoración estética de estas representaciones, o incluso el estatuto de Arte.

“ Yo veo un cuadro y no me pasa eso que le pasa a algunos. Que ven cosas aquí y allá, que disfrutan “la ostia” viendo esto y lo otro. A mi no me pasa eso. desarrollado eso o no he podido hacerlo. Sin embargo, veo un Ferrari y me fijo hasta en la costura del volante, en el corte de los asientos. Cualquier pequeño detalle. Y lo disfruto como un niño. Para mi eso es Arte, o por lo menos lo disfruto de la misma forma que los que disfruta del Arte (...) Hay gente que escucha cintas con el sonido de la Harley, que esta incluso homologado, y disfruta de ello también.” (Jorge, 2016).

Jorge, un compañero de trabajo, sin tener conocimiento específicos sobre arte, ni sobre educación. Es consciente de la fina línea que divide el Arte de lo que no lo es, también lo es del que el disfrute estético puede provenir de artefactos que no son considerados Arte Elevado. Pero, existen una serie de autores reconocidos que reclaman esto mismo. Algunos determinan que lo estético se encuentra en objetos artísticos y en objetos que no lo son (Heagreaves, 1989 y Mukarovsky, 2011); o bien aseguran que las formas artísticas de la cultura de elite están perdiendo su rango de privilegio en beneficio de las formas de arte industrializadas de los medios de comunicación de masas (Nestor García Canclini), o aluden a la infinidad de productos y de prácticas que hoy pretenden acceder al restringido y distinguido reducto del arte es muy grande, haciendo referencia a la necesidad de una concepción que pueda aplicarse al juzgar los objetos y actividades se encuentran reclamando el calificativo de arte (Castro, 2004). Aunque también existen los autores que directamente reclaman para las representaciones audio-video y/o gráficas de masas el estatuto de Arte, como lo hace el filósofo Noel Carroll (1989).

Todos los asuntos mostrados en este apartado se consideran de vital importancia para el futuro de la EA, sobre todo la agregación de las representaciones audio-video y/o gráficas para la masa<sup>43</sup>. Esta investigación espera que todos datos proporcionados

---

<sup>43</sup> Cuyo estudio teórico y estadístico ha constituido los dos objetivos principales de esta investigación.

sirvan para contribuir a demostrar este hecho, porque sean estas manifestaciones Arte<sup>44</sup> o no, la Escuela tiene la responsabilidad de no obviar el hecho de que están presentes en el día a día del alumnado, afectando a casi todos los aspectos de su vida (Lipovetsky y Serroy, 2015), y transmitiéndoles ideas, valores y emociones (Hernandez, 2003).

---

<sup>44</sup> Lo cual ha compuesto el objetivo secundario de esta tesis.

# BIBLIOGRAFÍA



Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres gemelas. Como aprender a ver la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los libros de la Catarata

Acaso, M. (2009). *Educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los libros de la Catarata: Barcelona.

Acaso, M., Belver M. H., Nuere, S., del Carmen Moreo, M., Antúnez, N., Ávila, N. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Barcelona: Akal.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro UPN.

Arañó Gisbert, J. C. (1996). EL valor del arte. *Zehar*, 30, pp. 22-25.

Argullol, R. (1985). *Tres miradas sobre el arte*. Barcelona: Icaria.

Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.

Arnheim, R. (1989). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

Barkan, M. (en Aguirre, 2005). Prospect for change in the teaching of art, *Art Education*, 19:5. (1966).

Bauer, H. (1981). *Historiografía del arte*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1985, en Giménez 2003). "Dialogue à propos de l'histoire culturelle". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 59, pp. 86-93.

Bourdieu, P (2011a). Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario, Anagrama: Barcelona, p. 79.

Bourdieu, P. (2011b). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores: Argentina.

Bourdieu, P. (2013). *El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Brea, J. L. (2003): *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia: CENDEAC .

Brea, J. L . (2005). *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.

Bruner, J. (1991, en Hernández 1996). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Psicología.

Carroll, N. (1998). *Una filosofía del arte de masas*. A. Machado Libros: Madrid

Castro, S.J. (2002). Reivindicación estética del arte popular. *Revista de Filosofía*, vol (27), pp. 431-451.

Castro, S. J. (2005). *En teoría, es arte: Una introducción a la estética*. San Esteban: Madrid.

CAVELL, S (2002, en Castro, 2004) *Must we mean what we say?* Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, G. A., Day, M.D. y Greer, W. D. (1987, En Aguirre, 2005) *Discipline Based Art Education: Becoming Students of Art*. En Smith and Simpson (Ed.), *Aesthetics and Arts Education*, Urbana, ILL, University of Illinois Press, (1991).

Cucuzza, H. R. (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la historia social de la Educación. En H. R. Cucuzza (comp.) *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Davies, S. (2007) *Philosophical Perspectives of Art*. Oxford University Press: New York.

Debray, R. (1994). *Vida y muerte de las imágenes. La historia de la mirada en occidente*. Barcelona: Paidós.

Debray, R. (1996, en Hernandez, 2003). *El estado seductor*. Buenos Aires: Manantial.

Del Corral, M., Fajardo, V., Herrazuriz, L.H., Barbosa, A.M., Oliveira, A., Cox, A., Rampley, N., Calván, L., Hernández, A.R., Machado, R., Karppinen, T., Marqués, I., Mason, Wagner, T. (2003) En UNESCO, *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. París: Talleres de la UNESCO.

Efland, A. D. (1990, en Aguirre, 2005). La educación artística en los Estados Unidos desde la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días, *Luego*, 25, 1-.

Efland, A. D. (1993). Teaching and Learning Arts, *Arts Education Policy Review*, 94 (5), 26-29.

Efland, A.D., Freedman, K y Sthur, P. (1996) *Posmodern Art Education: An approach to curriculum*, Reston: NAEA.

Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós (Obra original publicada en 1990)

Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Eisner, E. W. (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E.W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano, *Revista Española de Pedagogía*, 191, pp. 15-34.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Foulquié, P. (1968, en Hernández 2003). *Las Escuelas Nuevas*. Buenos Aires: Ruiz Díaz.

Freedman, K. (1992). La enseñanza del tiempo y el espacio: Comprensión de la historia del

arte y de la herencia artística. *Revista de Educación*, vol. 298, pp. 81-88.

Freedman, K. (1997a). Critiquing the media: Arte knowledge inside and outside of school, *Art Education*, Vol. 50, pp. 46-51.

Freedman, K. (1997b). visual art/virtual art: Teaching technology for meaning, *Art Education*, Vol. 50, pp. 6-12.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (1983). El arte como sistema cultural. En *Conocimiento Local*. Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gil Almeijeras, M<sup>a</sup>. T. (En Hernandez, F., Jódar, A. y Marín, R., 1991) *Consideraciones sobre la educación artística*.

Giménez, G. (2003) *La cultura como identidad y la identidad como cultura*, México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.

Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: paidós.

Guarísima, J. G. (2008). Educar la percepción. *Revista Iberoamericana de Educación*, num. 46/2. Recuperado- 20/04/2015, de: <http://rieoei.org/jano/2526Guarisma.pdf>

Gustems, J. (2011). El desarrollo de la competencia simbólica. 999 formas de crecer. *Aula de Innovación Educativa (Grao)*, vol. 202. Recuperado- 21/04/2015, de: <http://www.grao.com/revistas/aula/202-aulas-hospitalarias/el-desarrollo-de-la-competencia-simbolica>

Gutierrez, V. (2010). La educación artística, en obra negra. *El Economista* -Recuperado- 12/03/2016 de:

<http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2010/06/24/educacion-artistica-obra-negra>

Hamblen, K. A. (En Aguirre, 2005) Three Areas of Concern for Art Criticism instruction: Theoretical and Research Foundation. Sociological Relationships, and Teaching Methodologies, *Studies in Art Education*, 27 (4), pp. 163-173. (1986).

Heagreaves, D. J. (1989). La psicología evolutiva y las artes. En Heagreaves, *Infancia y Educación Artística*, Madrid: MEC y Morata (1991).

Heidegger, M. (1977, en Mirchoeff, 1999). The age of the world picture, en William Levitt (trad.), *The Question Concerning Technology and Other Essays*, Nueva York y Londres, Garland.

Hernandez, F., Jódar, A. y Marín, R. (1991). *¿Qué es la educación artística?* Barcelona: Sendai.

Hernandez, F y Tafí, L (1994). La Historia de la Educación Artística: recuperar la memoria para comprender y transformar el presente

Hernández, F. (1996) Educación Artística para la comprensión de la cultura visual, *Qurrriculum*, Vol. (13-14) pp. 11-27.

Hernández, H. Y Panella, M. (1996). La importancia de la historia de las materia curriculares: el ejemplo de la Educación Artística. *I Jornades sobre historia de l'educació artística (1-16)*.

Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2005). Sobre la importancia de la Cultura Visual en la educación escolar. Recuperado el 28 de abril, de:

<http://www.guiasensenanzasmedias.es/verpdf.asp?area=plastica&archivo=GR104.pdf>

Impey, O.R., MacGregor, A. G. (1985, en Moxey, 2005). *The Origins of Museums: The Cabinet of Curiosities in Sixteenth and Seventeenth Century Europe*. Oxford: Oxford University Press.

Jiménez, J. (2002). *Teoría del Arte*. Madrid: Tecnos.

Jiménez, J. (1986 en Aguirre, 2005). *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*. Barcelona: Tércnos.

Jencks, Ch. (1977). *El lenguaje de la arquitectura posmoderna*. Barcelona: Gustavo Gili.

Koroscik, J. S. (En Aguirre, 2005). Research on Understanding Work of Art: Some Considerations for Structuring Art Viewing Experiences for Students, *The Finnish Journal of Education: Kasvatus*, 23 (5), pp 469-477. (1992).

Kris, E y Kur, O. (1991). *La leyenda del artista*. Madrid: crítica.

Lipovetsky, G. (2007). La felicidad paradójica. *Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky, G. (2015). Gilles Lipovetsky: 'La gente común no halla ya la felicidad en el súper, por eso escribe o hace fotos'. *El Mundo*. Recuperado el 31 de agosto 2016, de:  
<http://www.elmundo.es/cronica/2015/01/25/54c39959e2704e8d4c8b457c.html>

Lipovetsky, G., Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en una época de capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.

López, A. (1996, en Hernández 2003). Lo que el arte debe a la cultura, *Qurrriculum*, pp 12-13, 44-54.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1947). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz. (1970).

Logan, L.M. y Logan V.G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos Tau.

Marias, F. (1996, en Hernandez, 2003). *Teoría del Arte II*. Madrid: Historia 16.

Mateos Vega, M. (23 de agosto, 2005). El sistema educativo menosprecia la formación artística: especialistas. *La Jornada*. Recuperado el 12 de julio de 2015 de:  
<http://www.jornada.unam.mx/2005/08/23/index.php?section=cultura&article=a04n1cul>



Marín Ibañez, R. (1980). *La creatividad* (2º ed.). Barcelona: CEAC.

Marín Viadel, R.(1996). La historia de la enseñanza del dibujo en la escuela primaria. En Hernandez, F y Planella, M. *II Jornades d'Historia de l'Educació Artística*. (5-34) Barcelona: Universidad de Barcelona y UAB

Marín Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. En *Arte, individuo y sociedad*, vol. 9, pp. 55-78

Marín Viadel, R. (2003a). Aprender a dibujar para aprender a vivir. En Marín, R. (coord.) *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 3-52). Madrid: Pearsons Educción.

Marín Viadel, R (2003b). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Educación.

Miranda, F. (2010). Educación y cultura visual: aportaciones y relaciones necesarias. *Revista digital do LAV*, vol. 3, num. 5. Recuperado el 12 de mayo de 2015, de :

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027037002>

Mirchoeff, N. (1999). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

Mitchell, W. J. T. (2005, en Brea, 2005). *No existen medios visuales*. Madrid: Akal.

Moxey, K. (2005, en Brea, 2005). *Estética de la cultura visual en el momento de la globalización*. Madrid: Akal.

Novitz, D. (2003). *The Boundaries of Art. A phylosophical Inquiry into the Place of Art i Everyday Life*. New Zeland: Cybereditions.

Panofsky, E. (1955, en Brea J.L. 2005). Art as a humanistic discipline. En: *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza. 1983.

Pearse, H. (1992, en Hernandez, 2000). Beyond Paradigms: Art Education Theory and practice in postparadigmatic world, *Studies in art education*, Vol. 33, pp.244-252.

Pevsner, N. (1940). *Las academias de arte*. Madrid: Catedra, (1982).

Quiroz, R. (1998). La reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: Nuevo Currículum y prácticas de enseñanza. *Investigación en la Escuela*, Vol. 36, pp. 75-90.

Rigo, D. Y. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. *Arte y sociedad*. N<sup>º</sup> (6).

Rojas Mix, M. (2006). *El Imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI*. Prometeo Libros: Buenos Aires.

Sánchez Méndez, M. (En Hernandez, F., Jódar, A. y Marín, R., 1991). *La educación artística y las orientaciones para el futuro*.

Schiller, H. (1996). *Aviso para navegantes*. Barcelona: Icaria.

Scolari, C. A. (2016). *Hipermediaciones*. Consultado (24/02/2016) de : <http://hipermediaciones.com> y <http://modernclicks.net>.

Shane, H. (1981). *Educating for a new millenium*. Bloomington. En: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Shusterman, R. (1992). Spiro, R. Et alter. (En Aguirre, 2005). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains, (Tech. Rep. No.441) Champaing, Il, Center for the study of Reading. University of Illinois. (1988)

Sullivan, G. (1993) Art –Based Art Education; Learning that is meaningful, Authentic, Critical, and Pluralist. *Studies in Arte Education*, vol. 35 (1), pp. 5-21-

Subirats, E. (1991). *Metamorfosis de la cultura moderna*. Barcelona: Anthropos.

Tatarkiewicz, W. (1976). *Historia de las seis ideas* (3<sup>º</sup> ed.) Madrid: Tecnos.

Tatarkiewicz, W. (1979). *Historia de la estética* (3<sup>º</sup> vol). Madrid: Akal .

Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.

Ullitz, E (1929, en Mukarsovsky 2011). Kunstsein ist ganz als Kunstwert. *Grundlegung der allgemeinen kunstwissenschaft II*, 5. Stuttgart.

UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: UNESCO

VVAA. (1996, en Hernandez, 2003). Visual Cultural Questionnaire. *October*, 77.

Walter, B. (2003). *La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica*. México: Ítaca.

Warburton, N. (2004). *The Art question*. Londres y Nueva York: Routledge.

Yepes Stork, R. (1993). *Entender e mundo de hoy, cartas a un joven estudiante*. Madrid: Rialp, S.A