

Educación artística y cultura. Un proyecto de didáctica de la expresión plástica en la formación inicial del profesorado

Alfredo PALACIOS GARRIDO
Escuela Universitaria Cardenal Cisneros
Universidad de Alcalá de Henares

INTRODUCCIÓN

Las asignaturas de Educación Artística en los estudios de Magisterio suelen recoger en sus programas los contenidos propios del arte (elementos del lenguaje visual, técnicas artísticas, etc.), y también aquellos que hacen referencia a la didáctica del mismo. La proporción y relación entre contenidos y didáctica en la formación del profesorado es un debate continuo. Pensamos que, en la medida de lo posible, intentar evitar la desconexión entre ambos aspectos; contenidos y didáctica, puede servir para dar mayor coherencia a los programas de Educación Artística. Trabajar por proyectos puede ser, en ocasiones, una solución que convierta el método de trabajo en el aula en un contenido asimilable por el alumno como tal desde su propia experiencia.

Intentamos por tanto, exponer un ejemplo de organización del currículo de expresión plástica que al mismo tiempo sirva para dotar de mayor significatividad a sus contenidos. La necesidad de debatir sobre la organización curricular del área pensamos se justifica tanto como ayuda metodológica al docente como por una mejora de las condiciones y resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La elección del tema del proyecto en este caso pretende además introducir la reflexión entre arte y cultura desde una perspectiva de la comprensión contextualizada de las obras de arte y de la introducción de modelos artísticos que no provengan de nuestra tradición cultural.

DIDÁCTICA DEL ARTE Y MÉTODO

A menudo la mayoría de las actividades del área de Expresión Plástica en los distintos niveles educativos, pero sobre todo en la educación primaria,

posee un carácter fragmentario, se percibe por parte del alumnado e incluso del profesorado como actividades aisladas y sin relación unas con otras, cuya finalidad se agota en sí mismas. Unas veces el énfasis recae en aspectos procedimentales (utilizar una u otra técnica), otras en aspectos conceptuales (aprender algún concepto relacionado con el lenguaje artístico). La variedad de contenidos que están presentes en los currículos ayuda a facilitar esa dispersión.

Esta fragmentariedad se debe en su mayor parte a la metodología que tendemos a seguir los docentes del área. En algunas áreas la estructuración de conocimientos es acumulativa y la secuencia de los mismos se percibe como más lógica o natural: sumar-multiplicar-dividir-hacer ecuaciones, hacer integrales..., en matemáticas, oraciones simples-oraciones compuestas en lengua, etc. En la expresión plástica hablamos de un currículo en espiral para definir una estructura curricular que siempre trata los mismos contenidos si bien debe ir profundizando en ellos de manera gradual. Este hecho influye en que la percepción de esa secuencia natural resulte más difícil. Muchas veces la profundización se sustituye por una simple repetición, año tras año, del mismo tipo de actividad debido a una falta de criterios objetivos sobre lo que el alumno ha aprendido hasta el momento y lo que aún le queda por aprender.

Existen al menos dos razones que han propiciado esta situación:

— La influencia de la concepción de la educación artística como desarrollo de la autoexpresión creativa. Una aplicación superficial de este modelo suponía la idea de que cualquier actividad artística, si estaba bien planteada, era suficiente para conseguir un desarrollo creativo. Se ha sobrevalorado la espontaneidad, el aprendizaje por descubrimiento y un hacer puramente expresivo pensando que la experiencia artística se justifica en sí misma. En este modelo tal y como ha señalado R. Marín (1997) no existe una secuencia de contenidos y habilidades sino que es la creatividad individual la que guía el proceso.

— El déficit de formación del profesorado de Educación Artística en una doble vertiente: el maestro sabe bastante de didáctica pero tiene muy pocos conocimientos de contenidos y procedimientos artísticos; al profesor de secundaria le ocurre exactamente lo contrario, conoce muy bien la materia en cuestión pero normalmente no ha recibido una formación adecuada para enseñarla. Este hecho, junto con el carácter pretendidamente «peculiar» del área, influye en la falta de investigaciones sobre didáctica de las asignaturas artísticas y hace que esta área esté tardando más que otras en recibir las aportaciones de las innovaciones pedagógicas, sobre todo en lo referente a cómo se produce el aprendizaje, y a cómo es posible evaluarlo.

Lo que no debemos olvidar es que el aprendizaje del arte es un hecho muy complejo y lo es también su evaluación. La dispersión de las actividades y falta de organización curricular no facilita la respuesta a la pregunta ¿qué aprende nuestro alumnado en la clase de expresión plástica?. Un primer paso en este sentido sería organizar el currículo en base a los dos conceptos que utiliza E. Eisner: *Continuidad* definida como: «selección y organización de actividades del currículo que hace posible que los estudiantes utilicen, en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas» y *Secuencia*: «organización de actividades del currículo que devienen progresivamente más complejas a medida que los estudiantes avanzan» (Eisner 1996, p. 146). En las últimas décadas las aportaciones que ha recibido la educación artística desde la psicología cognitiva han reforzado esta idea: «Los estudiantes aprenden mejor y de un modo más integral a partir de un compromiso en actividades que tienen lugar durante un periodo de tiempo significativo, que se encuentran ancladas en la producción significativa y que se construyen sobre conexiones naturales con el conocimiento perceptivo, reflexivo y artístico escolar.» (Gardner 1994, p. 84)

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Uno de los planteamientos posibles para avanzar en este sentido, es el de estructurar el currículo de la asignatura a base de proyectos.

La idea de proyecto la debemos situar en las primeras décadas del siglo en las propuestas de Kilpatrick bajo las ideas de John Dewey y en el ámbito del Movimiento Progresista Americano de Educación. Un proyecto supone una opción metodológica con una intención globalizadora del currículo. Como alguna de sus ventajas podemos destacar que aumenta la significatividad del aprendizaje, que dan sentido y funcionalidad a los contenidos y que desarrollan estrategias de aprendizaje. Según los intereses y el nivel de aplicación, los proyectos se pueden plantear de tal manera que guíen todo el trabajo del aula o bien enmarcados en una disciplina como es nuestro caso. Sobre los proyectos como manera de plantear la globalización han aparecido en los últimos años en nuestro país varias aportaciones de diversa orientación, tanto de fundamentación teórica como de experiencias de aula: Hernández F. y Ventura, M. (1992, 1995), Torres, J. (1994), VVAA (1996), etc. No se trata aquí por tanto de insistir en una justificación conceptual de esta metodología sino de subrayar aquellos aspectos que se relacionan directamente con nuestra práctica.

En primer lugar destacar que la Educación Artística es un área idónea para los enfoques proyectuales y globalizadores. Independientemente de que se oriente el proyecto vinculado a otras materias, esta área puede aglutinar dentro de sí diversidad de saberes. El fenómeno artístico es manifestación capaz de integrar

un gran número de aspectos culturales y sociales. La educación artística en este sentido puede ser considerada como un instrumento de conocimiento del entorno que permite la posibilidad de relacionar diferentes formas de representación, de expresión y de análisis de la realidad.

Los proyectos pueden ser considerados además un elemento motivador del aprendizaje. Normalmente la percepción del sentido de los trabajos artísticos ha dependido mucho de la relación particular del alumno con la asignatura. La expresión a través del color o el aprendizaje de la sintaxis visual como objetivo de una actividad aislada puede o no resultar funcional según el planteamiento y el grado de motivación del estudiante. Sin embargo si estos contenidos se vuelven necesarios para resolver determinados problemas artísticos dentro de un proceso de trabajo en desarrollo, esta funcionalidad se verá indudablemente potenciada.

Favorecen los proyectos también el desarrollo de estrategias de planificación y la capacidad de trabajar siguiendo un proceso donde se integren percepción, reflexión y creación, que a menudo es una de las estrategias más difíciles de adquirir por parte de nuestro alumnado.

Por último, la evaluación, una parte importante y problemática dentro de la educación artística será mucho más racional, contextualizada, completa y fácil de entender tanto para el profesorado como para el alumnado, ya que se estará evaluando todo un proceso de trabajo.

Contextualizando la experiencia aquí descrita en su nivel de aplicación, una Escuela de Magisterio, debemos señalar que las asignaturas de Educación Artística poseen una carga lectiva claramente insuficiente en contraste con la variedad de contenidos y habilidades artísticas que deben dominar los maestros para aplicar el currículo de educación primaria. Los docentes nos vemos en la necesidad de programar actividades que sean lo suficientemente representativas como para que, sintetizando los contenidos básicos del currículo, puedan servirles de modelo del proceder artístico en todos sus registros, tanto productivos como reflexivos. La metodología de proyectos pensamos que se puede adaptar eficazmente a estos condicionantes.

SENTIDO Y DESARROLLO DE NUESTRA PRÁCTICA: UN PROYECTO SOBRE EL «ARTE PRIMITIVO»

Objetivos

Nuestra propuesta ha consistido en desarrollar un proyecto de trabajo cuyo resultado final es una pintura mural con los rasgos estilísticos del arte practicado por pueblos de África, Oceanía o Australia, lo que en la Historia del Arte se conoce como *arte primitivo*. En el proceso seguido hemos realizado una

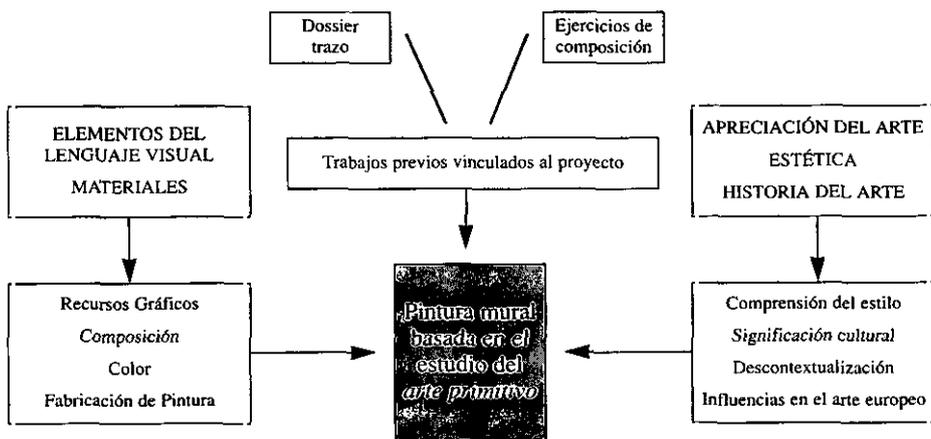
búsqueda de información tanto teórica como visual que nos ha servido para contextualizar el trabajo creativo y para crear un índice de preguntas que organizase nuestro trabajo.

Pretendíamos así integrar diversos objetivos:

- Mostrar una metodología didáctica globalizadora que en este caso toma como referencia la Educación Artística.
- Dar funcionalidad y contextualizar el estudio de aspectos formales y de sintaxis dentro del currículo, concretamente grafismo, composición y color, que previamente se habían trabajado de forma introductoria (ver esquema I).
- Desarrollar un trabajo de análisis visual y conceptual destinado a la comprensión e interpretación de unos rasgos estilísticos dados.
- Potenciar un conocimiento de manifestaciones artísticas diferentes a las de nuestro entorno geográfico y cultural para propiciar el debate sobre conceptos que relacionen arte y cultura.

En la formulación del proyecto se encuentra implícita una concepción de la educación artística que recoge las aportaciones que han marcado su renovación en las últimas décadas y que además de desarrollar la capacidades relacionadas con la producción y con la respuesta al arte introduce en su currículo propuestas que sirvan para cuestionar nuestra visión de la realidad e incorpore procesos de reflexión que ayuden a reformular nuestra interpretación del mundo en línea con la Pedagogía Crítica y la Educación Intercultural.

ESQUEMA 1
Relación del proyecto con el currículo de la asignatura



Elección del tema

La elección para el proyecto del estudio del arte practicado por los distintos pueblos de África, de Oceanía o por los aborígenes australianos se justifica, desde el punto de vista plástico y según la relación establecida con el currículo de la asignatura, por la importancia del elemento gráfico-lineal en sus objetos artísticos y culturalmente por las implicaciones que pueden surgir al tratar la relación entre estas culturas y la nuestra tanto sobre conceptos artísticos como de otras disciplinas.

El trabajo a partir de obras de arte se ha convertido en un procedimiento habitual en la educación artística. Modelos de renovación curricular como la Educación Artística como Disciplina las han situado en el centro de la mayoría de sus propuestas. Esto ha sido así por la capacidad de la obra de arte para cristalizar en torno a ella disciplinas diversas (estética, crítica, etc) y promover de este modo un aprendizaje más amplio del hecho artístico. Presentándose el arte como un «mediador cultural» (Hernández 1997), y los objetos artísticos como transmisores de creencias y de valores de la sociedad que los ha creado y existiendo hoy una creciente reivindicación de una comprensión del arte contextualizada social y culturalmente, parece oportuno desarrollar una didáctica responsiva en el aula que vaya más allá de los registros puramente formalistas, y «sitúe» adecuadamente el objeto artístico.

En nuestro proyecto, nos parecía interesante proponer un modelo visual alejado de los cánones artísticos habituales. La mayoría de las obras con las que se trabaja en el aula pertenecen a nuestra tradición artística occidental o a lo que sería una tradición o contexto artístico local relacionado con el ámbito geográfico del alumno. Si queremos una educación que asuma la interculturalidad y la entendemos como un concepto que hace referencia a la integración entre las diferentes culturas, tendremos que subrayar esa relación que se debe mantener en el currículo entre lo local, lo nacional y lo internacional (Tavares 1998). Centrar nuestra atención en manifestaciones artísticas de etnias normalmente «ausentes» del currículo contribuye a aumentar la cultura visual de nuestro alumnado al mismo tiempo que a reflexionar sobre el hecho mismo de esta ausencia. Un conocimiento, aunque básico de estos planteamientos estéticos contribuiría a suavizar la tendencia a considerar el modo de representación vigente en el propio contexto social, en nuestro caso forjado en el Renacimiento, como el único válido y a que se entienda como algo dado o «natural». Es necesario relativizar este hecho y presentarlo como una «opción» marcada por nuestro desarrollo cultural.

Al mismo tiempo la distancia que nos separa de estas culturas hace todavía más sorprendente el descubrir cómo esos modelos influenciaron de manera decisiva la creación de algunos de los objetos culturales más emblemáticos de

nuestra época, como pueden ser los cuadros de Picasso y las obras de muchos de sus contemporáneos. Pensamos que una educación que promueva un ejercicio constante de crítica cultural debe contribuir al reconocimiento de la cultura propia como una mezcla de influencias.

Pues bien, ¿Qué conoce nuestro alumnado de este arte?, casi nada y las informaciones que poseen son escasas y suelen coincidir con unos cuantos conceptos estereotipados. Ya que pretendíamos avanzar más allá de estas ideas comunes, debíamos intentar eludir el peligro de caer en un tratamiento superficial de estas manifestaciones artísticas, evitar lo que J. Torres ha llamado «currículo de turistas» (Torres 1994). Sabíamos que al incluir en un mismo planteamiento el arte africano, oceánico y australiano estábamos quizás propiciando una generalización poco deseable pero se hizo así para ampliar las posibilidades de trabajo de los alumnos ya que se trataba de localizar una información muy específica. En este sentido la importancia dada a este trabajo en el programa de la asignatura era fundamental, nuestro proyecto debería ocuparnos un tiempo considerable (alrededor de dos meses en una asignatura de duración anual) para poder profundizar mínimamente en él.

Otra consideración inicial fue ¿Cómo nombrar al proyecto? ¿Cuál es la validez actual del término *arte primitivo* a pesar de que sigue siendo el más utilizado en los manuales de Historia del Arte para calificar el conjunto de producciones artísticas de estas etnias? Aunque en la antropología esta denominación se utilice cada vez menos, la cuestión de la denominación de las culturas llámense no literarias, étnicas, tribales, etc sigue siendo un problema carente de consenso entre los mismos antropólogos (García 1999). Desvelar el posicionamiento ideológico que puede suponer usar ciertos términos es una práctica esencial para formar docentes con un juicio crítico de la realidad. Cuando las primeras obras de estos pueblos fueron introducidas en Europa se vieron como objetos producto de culturas inferiores. De tal manera, *arte primitivo* podría entenderse, como se entendió entonces, opuesto al *arte civilizado* y así suponer un ejercicio de etnocentrismo y una perpetuación de la relación de poder que marcó la interacción de estas culturas con la europea. Vimos la necesidad de que este asunto fuese el primer motivo de debate en el aula.

Desarrollo del trabajo

1. Propuesta de trabajo

En el planteamiento inicial el trabajo se relacionó con lo que habíamos aprendido hasta el momento sobre el grafismo, color y composición. Se explicaron las

fases del proceso, se mostraron algunas imágenes de arte africano y se inició el debate sobre la expresión *arte primitivo*.

2. *Temas de investigación*

Del diálogo inicial acerca de la pertinencia de la expresión «arte primitivo», surgieron algunas de las preguntas que marcan los pasos a seguir para la búsqueda de información.

- *¿Qué quiere decir «primitivo», por qué en la antropología o la historia del arte se emplea esa expresión? ¿Qué tiene que ver con el arte prehistórico?*
- *¿Dónde se localizan geográficamente estos pueblos?*
- *¿Qué rasgos generales definen a estas culturas?*
- *¿Qué función cumplen estos objetos en sus culturas de origen? ¿Son considerados arte tal y como nosotros lo entendemos?*
- *¿Qué relación tuvo este arte con el arte occidental durante la época de las vanguardias?*

3. *Búsqueda de información*

En este punto se planteó la búsqueda y análisis de información teórica y visual por grupos. Cada grupo intentó responder a todas las preguntas de manera que el resultado en el conjunto de la clase fuera lo más completo posible. En un principio cada uno de ellos debía elegir un grupo étnico para estudiar sus características. La información obtenida se organizó según las preguntas planteadas, y posteriormente se realizó una puesta en común. Se eligieron imágenes de obras representativas para ejemplificar y comentar los aspectos investigados. De estos comentarios surgieron una serie de problemas que describiremos más adelante.

4. *Trabajo creativo*

Se trataba de utilizar creativamente toda la información visual obtenida. A partir de las imágenes recopiladas se realizaron bocetos atendiendo sobre todo a los aspectos gráfico-lineales. Los estudiantes debieron seleccionar los rasgos visuales necesarios para el objetivo del trabajo, tuvieron que analizar y sintetizar una serie de formas que en muchos casos se encontraban en objetos tridimensionales y traducirlas a un lenguaje lineal.



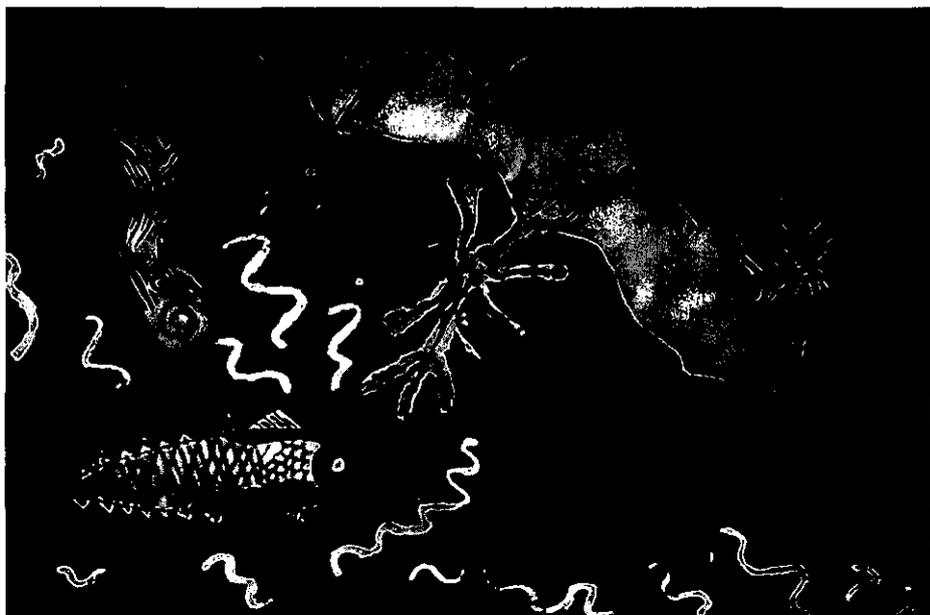
El trabajo teórico previo nos servía ahora para clarificar el procedimiento que debíamos seguir y este punto es uno de los más importantes en el proyecto: estábamos haciendo algo parecido a lo que hicieron Picasso y los otros artistas estudiados cuando utilizaron esculturas de arte africano como modelos de referencia.

Posteriormente los miembros de cada grupo contrastaban sus apuntes. Antes de comenzar a pintar había que decidir una unidad temática y compositiva. La pintura debía tener una coherencia visual que evitase la impresión de ser un conjunto fragmentario. Hubo que organizar el trabajo, elaborar bocetos del mural y delimitar la secuencia a seguir. Las pinturas se realizaron sobre papel en formatos grandes y como material se fabricaron pinturas a partir de pigmentos y aglutinantes.

Evaluación

Una vez acabados los murales se realizó una exposición que describía todo el proceso de trabajo. En tabloneros informativos se expuso la información teórica recogida, acompañada de mapas y distintas imágenes ilustrativas, así como los bocetos y finalmente las pinturas. El montaje de la exposición sirvió para poner en común en el aula las impresiones sobre el trabajo realizado y los resultados obtenidos.





Los estudiantes debieron evaluar por escrito tanto el resultado final obtenido en las pinturas murales según criterios plásticos y estilísticos como el proyecto en sí en todo su desarrollo.

La evaluación por parte del profesor estuvo basada en la valoración de las capacidades que los alumnos y alumnas habían demostrado para:

- Asimilar un estilo artístico, en el sentido de cómo se han seleccionado aquellos rasgos pertinentes de los modelos de referencia y cómo se han reestructurado e interpretado para crear una imagen coherente formal y simbólicamente
- Utilizar los elementos plásticos: grafismo, color y composición
- Localizar información y aprovecharla para responder a los problemas planteados en el proyecto
- Enjuiciar su propio trabajo artístico

OTROS ITINERARIOS POSIBLES

Durante el proceso de trabajo en un proyecto de este tipo surgen cuestiones que podrían motivar nuevas actividades. La conexiones de los problemas

tratados con otros nuevos se expanden en ramificaciones que sugieren múltiples itinerarios en el ámbito de la estética, la antropología del arte o los valores culturales. La mayoría rebasaban las competencias de nuestra área de conocimiento pero algunos quedaron, al menos, apuntados. La riqueza de un proyecto reside, precisamente, en plasmar la complejidad del conocimiento de la realidad. Mostramos aquí algunas de esas conexiones que pueden profundizar en varios de los contenidos tratados.

Influencias

La importancia del arte africano en las vanguardias puede resultar más o menos velada para personas no instruidas en historia del arte, desde luego es uno de los descubrimientos que más impresionan a nuestros estudiantes. Puede ser posible también rastrear influencias de estas manifestaciones artísticas en otros campos diferentes del estudiado. Algunas pautas pueden ser:

- Localizar en la actualidad elementos del arte étnico en el diseño de modas, en la música, etc., debatir el término de «mestizaje cultural», tan utilizado hoy en muchos ámbitos creativos
- Profundizar en la idea de cultura como mezcla por contraposición a la de cultura como conservación de la «esencia». Descubrir, con referencias a nuestra cultura, cómo en otras artes, arquitectura, literatura, etc., la influencia de otros pueblos es a menudo mucho más explícita de lo que se nos ha hecho creer normalmente

Situación actual de estas culturas

Del estudio de los países donde se localizan las diferentes etnias aparecen casos como el de los aborígenes australianos o los indios americanos que conviven con los colonizadores de sus tierras.

- Intentar averiguar que relación existe actualmente entre las dos culturas. Investigar cómo ha variado el hábitat y las costumbres de estas etnias en función de los asentamientos de los colonizadores
- Observar la relación que existe entre tradición y vanguardia en estas culturas localizando imágenes de artistas nativos cuyas obras se puedan encontrar actualmente dentro de los circuitos del arte «de vanguardia» (museos de arte contemporáneo, ferias, bienales, etc.)

Descontextualización/Función Estética

A partir de la pregunta del proyecto acerca de la función de las máscaras y otros objetos en sus culturas de origen y de la consideración artística que aquí reciben, se pueden plantear interesantes cuestiones relacionadas con la antropología del arte:

- Buscar en nuestra propia cultura las mismas transformaciones; qué objetos realizados con una intención funcional han pasado a convertirse en objetos artísticos.
- Observar cómo en la historia del arte moderno algunos artistas han utilizado la descontextualización del objeto de uso cotidiano para sembrar toda una serie de interrogantes estéticos (Duchamp)

CONCLUSIONES

A la hora de hacer una valoración general de este proyecto podemos comenzar con una pregunta: ¿Hasta qué punto nos puede condicionar la actitud previa, digamos de un cierto desinterés inicial, con la que los estudiantes de una Escuela de Magisterio pueden enfrentarse a los contenidos relacionados con la apreciación del arte o los problemas estéticos? Pensamos que no demasiado, siempre que podamos enlazar las reflexiones teóricas con las preguntas que ellos mismos se deban hacer en el proceso de realización de sus propios trabajos. La experiencia nos demuestra cómo, si bien en un principio no se sienten especialmente sensibilizados o interesados por cuestiones artísticas, estos mismos estudiantes son capaces de implicarse muy significativamente en las actividades prácticas propuestas en el aula. ¿Por qué no aprovechar entonces los problemas con los que se enfrentan en la práctica artística para introducir las reflexiones relacionadas con la crítica o la historia del arte por poner dos ejemplos? Esta idea, a la que ya hacía referencia H. Gardner (1994) con relación a las edades más tempranas, de contextualizar la reflexión en la producción propia se muestra también válida en el caso de estudiantes adultos.

En este caso los alumnos y las alumnas fueron sintiéndose más motivados a medida que avanzaban en un proyecto que al principio les parecía muy complicado. En ese proceso realizaron algunos hallazgos reveladores que tienen que ver con contenidos culturales o estéticos como la influencia del arte africano y oceánico en el arte de las vanguardias o la idea derivada de este descubrimiento de que además de imaginar, el artista «copia». Además se enfrentaron con interés a propuestas creativas a las que no estaban acostumbrados, trabajando en grupos sobre formatos muy grandes o elaborando sus propias

pinturas a partir de pigmentos. Resultó muy útil la exposición final para plasmar todo el trabajo desarrollado. La visión global y retrospectiva de los objetivos y los procesos implicados en cada parte reforzó la percepción del sentido de todo el proyecto tal y como se pretendía.

Quizás el aspecto más problemático del proyecto fue la búsqueda de una unidad y coherencia estilística en el mural. Aunque el resultado global fue bastante satisfactorio, algunos de los trabajos finales resultaron más heterogéneos que otros en este sentido. En el conjunto de todos los murales realizados pudieron percibirse sensibles diferencias que oscilaban entre los dos extremos: respetar más las imágenes iniciales o interpretar las mismas de manera más personal, transformándolas más visiblemente. No obstante esto se puede entender como algo previsible en personas que no están acostumbradas a desarrollar un trabajo artístico.

Pensamos que lo más importante en una consideración global de la asignatura, ocupándose ésta de la didáctica de la Educación Artística, es que el estudiante asimile a través de esta experiencia y otras parecidas un método de trabajo que le sirva para organizar y estructurar «con sentido» el currículo. El objetivo fundamental debe ser que lo aprendido se pueda reproducir en otros contextos o situaciones de enseñanza, que los estudiantes de Magisterio puedan diseñar proyectos de Expresión Plástica acordes con el nivel de desarrollo y los intereses de su alumnado y que estos proyectos puedan integrar aprendizajes productivos, perceptivos, críticos, culturales, etc. Si conseguimos además ampliar la concepción de la educación artística y que se vea como un instrumento de conocimiento que puede contribuir de manera sustancial a mejorar nuestra comprensión de la realidad habremos avanzado bastante para lograr una valoración más justa del papel del arte en la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA, J. (1999) en el prólogo a MAQUET, J. (1999): *La experiencia Estética*, Barcelona, Celeste.
- EISNER, E. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós.
- GARDNER (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1995): *¿Por qué pintan los pintores de maneras diferentes? Un proyecto de Educación Artística en la clase de cinco años*, Cuadernos de Pedagogía, n.º 234, págs. 62-68.
- HERNÁNDEZ, F. (1997): *Para afrontar las relaciones entre el arte y la psicología en:* BARGADOS, A. BARRAGÁN, J. HERNÁNDEZ (1997): *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Barcelona, Angle.

- MARÍN, R. (1997): *Enseñanza y aprendizaje en las Bellas Artes. Una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea*. *Arte, Individuo y Sociedad*, n.º 9, Madrid, Universidad Complutense, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, págs. 55-77.
- TAVARES, A.M. (1998): *La educación y el desarrollo cultural y artístico*. *El Boletín de Educación de las Artes Visuales*, Universidad de Barcelona.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado*. Madrid, Morata.
- VVAA (1996): *Los proyectos de trabajo*, tema del mes en Cuadernos de Pedagogía n.º 243, págs. 48-91.