



Arte, Individuo y Sociedad

ISSN: 1131-5598

ais@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

España

JUANOLA, ROSER; CALBÓ, MUNTSÀ
Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación
artística
Arte, Individuo y Sociedad, vol. 17, 2005, pp. 17-42
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551273002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística

Transition, competence, convergence: some challenges for art education

ROSER JUANOLA Y MUNTSÀ CALBÓ

Universidad de Gerona

roser.juanola@udg.es

Recibido: 21 de enero de 2005

Aprobado: 4 de febrero de 2005

RESUMEN:

En este artículo las autoras presentan a manera de lluvia de ideas una serie de procesos e ideas actuales que afectan directamente o indirectamente a los planteamientos necesarios en educación artística. Indirectamente, como por ejemplo la cuestión de la armonización del espacio de educación superior en Europa, con los conceptos de competencia, convergencia y créditos ECTS en la cúspide. Directamente, como los estudios sobre percepción e inteligencia. Y por último, tratamos de sugerir las relaciones de estas demandas y retos al combinarlos con la creciente multiculturalidad de las comunidades y de las escuelas de nuestro país, a todos los niveles, así como, y especialmente, sugerir un camino para tener en cuenta todo lo dicho y avanzar hacia una educación artística inclusiva, multicultural, abierta a todo tipo de diversidad, y que tenga en cuenta las transiciones entre etapas educativas tanto como las transiciones sociales y culturales a nivel local y global

PALABRAS-CLAVE:

Educación artística, convergencia europea, competencias, transiciones, diversidad, multiculturalidad

Juanola, R. y Calbó, M. 2005: Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17: 17-42

ABSTRACT:

In this paper autors present as a brain storming a series of new processes and ideas that are affecting directly or indirectly the needed approaches to present art education. Indirectly, as for example the theme of harmonization of the European University Education, with the concepts of competence, convergence and European credits (ECTS). Directly, as recent studies on perception and mind affect art education. To conclude, we try to suggest relations among these challenges and demands while combining them with the growing multiculturalism in our society and in our schools, in any level; at the same time, and specially, we would like to suggest a way to keep in mind all the posed questions while addressing to the construction of an art education that is inclusive, crosscultural, opened to all types of diversity, and also receptive to the difficult transitions between educative cicles and levels, and the even more difficult social and cultural, local and global, transitions

KEY WORDS:

art education, European convergence, competence, transition, diversity, multiculturalism

Juanola, R. y Calbó, M. 2005: Transition, competence, convergence: some challenges for art education. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17: 17-42

SUMARIO:

- 1 Introducción, 2. Convergencia Europea y proyecto Tuning,
- 3 Diversidad cultural y medio artístico como vínculo, 4. La visión y la mente, 5. Transiciones y competencias en Educación Artística,
6. De las transiciones y competencias a la cultura global.

1. De la comunidad local a una sociedad mundial (introducción)

A nadie se le han escapado las observaciones del texto de J.Delors (1996), *La educación un tesoro escondido*, que ha sido un punto de referencia imprescindible para abordar una renovación en los planteamientos sociales y enfocar los conflictos de una educación que tiene que convivir con una cultura de la globalización. Así, en un capítulo que en el que trata de los temas de la sociedad mundial, nos plantea como los movimientos migratorios son ahora mismo, una de las manifestaciones principales de esta sociedad globalizada y nos dice: Como que la migración es una viva metáfora cotidiana de la interdependencia planetaria, el alojamiento que el país receptor da a los emigrantes y su capacidad de integrarse al nuevo entorno humano son indicadores que permiten medir el grado deertura de una sociedad moderna en relación al que es considerado "extranjero".

Desde la Educación Artística se puede ilustrar este ejemplo con metáforas entendedoras que en el día a día todos utilizamos, por ejemplo con la práctica de la composición; los factores determinantes para un resultado visual son el formato, el punto de vista, las formas y los colores circundantes, etc. Ningún experto en estas prácticas entiende que se pueda prescindir de los aspectos citados o que la relación del todo y las partes no se influyan mútuamente, de tal manera que, a veces, la intensidad de las influencias del entorno inmediato consigue un protagonismo muy importante que nos hace replantear nuestra idea inicial. Con este ejemplo queremos poner énfasis en el factor temporal que es el que nos dosifica el grado de incidencia de las variables que intervienen en todo proceso educativo y a la labor de la metareflexión de sus implicaciones.

Sin querer simplificar excesivamente este argumento, pero en aras a encontrar una conclusión diríamos que: una parte de los contenidos - no hace falta decir que las disciplinas pertenecen a ciencias dinámicas y están sujetas a introducir nuevos contenidos procedentes de las revisiones de cada momento- a enseñar permanecen invariables pero, el momento y el contexto en el que se desarrollan determinan su aplicabilidad, de tal manera que hay tantas interpretaciones diferentes como casos a aplicar.

¿Podríamos preguntarnos entonces cuáles son las componentes principales de estas variables de tiempo y contexto? Y ¿cómo inciden en las etapas escolares o cómo las consideramos dentro de ellas?

Retomando las ideas de June K. McFee (1978), cuando en su análisis de las diferencias entre la experiencia estética de los individuos propone que existen al menos cinco sistemas que afectan a esta diversidad (moral, religioso, estético, económico y político), encontramos un vínculo que conecta las características de esta sociedad incipientemente "global" y a la vez en continua transformación, con las características individuales de los estudiantes infantiles o adolescentes y, a la vez, el punto de vista de las competencias más o menos implícitas en el área de la educación artística.

Como ya sugeríamos en un artículo anterior (Juanola, 1993), algunos de los aspectos a repensar tanto en las etapas educativas oficiales como en la formación del correspondiente profesorado, son las cuestiones que tienen que ver a la vez con el proceso de desarrollo y transformación cultural, que afecta sobremanera a los procesos individuales, los que a su vez no dejan de ser en cierta manera "únicos" por factores que se añaden a los planteados antes (como factores de género, de edad, de capacidades sensoriales, físicas, de salud puntual, psíquicas, y su desarrollo particular en cada caso, de familia, de barrio; McFee & Degge, 1977), y que se pueden ordenar como ejes para abordar el tratamiento de la diversidad:

- I Características de los estudiantes en relación con:
 - Ideas previas de los alumnos
 - Potencial del alumno ante el aprendizaje
- II Contextos psicoculturales.
- III Contextos físico/ambientales.
- IV Oportunidad de aprender.
- V Estímulos y motivaciones específicas del aprendizaje del arte.
- VI Interacción de las ideas previas y los nuevos aprendizajes

Todo ello desde la pregunta fundamental: ¿qué puede hacerse desde nuestra área para conseguir, a la vez, la atención que requiere cada individuo, y la consecución de aquellas competencias básicas que parecen garantizar una cultura democrática, una equidad en la escolarización y por lo tanto en el futuro?

2. Convergencia europea y proyecto Tuning.

Armonización de las estructuras educativas de Europa

El proyecto "TUNING Educational Structures in Europe", presentado a la Comisión Europea a finales de 2000, es un proyecto piloto de dos años de duración. El proceso de Bolonia está generando cambios fundamentales en el sector de la enseñanza superior y de los sistemas educativos en general. La decisión política que subyace al proceso de Bolonia parte del principio de que la convergencia entre los diferentes sistemas educativos de Europa pasará necesariamente por la adaptación de los planes de estudios por lo que respecta a las estructuras y los contenidos, pero también por la formulación de las competencias o los resultados académicos.

El objetivo del proyecto es poner en común y capitalizar la experiencia adquirida y la reciente evolución registrada como resultado de la cooperación europea en el marco del programa SÓCRATES. El sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) ha facilitado la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de los períodos de estudio cursados en el extranjero. Sin embargo, es necesario dar el paso hacia un sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos que permita medir la carga de trabajo y la adaptación a las nuevas características dinámicas del mercado de trabajo (perfiles profesionales y necesidades sociales).

El propósito de este proyecto piloto es permitir a las universidades europeas reflexionar y entablar un debate conjunto sobre estas cuestiones, facilitar su análisis comparativo e imprimir una dimensión europea en este ámbito. Se centra en cinco grupos piloto representativos de los estudios y los métodos universitarios en general en las siguientes disciplinas: matemáticas, geología, estudios empresariales, historia y ciencias de la educación.

Los principales objetivos del proyecto son:

- * alcanzar un alto nivel de convergencia en la enseñanza superior;
- * definir perfiles profesionales y resultados académicos;
- * facilitar la transparencia de las estructuras educativas y fomentar la innovación;
- * crear cinco redes europeas fomentando la innovación y la calidad;
- * producir e intercambiar información y desarrollar un modelo de

- estructura curricular para cada materia;
- * articular la red de universidades con otros organismos;
- * pensar una metodología de análisis;
- * asociar otras disciplinas para las cuales podría aplicarse un procedimiento similar;
- * actuar de manera coordinada (ministerios, claustros de rectores y universidades).

El proyecto ha suscitado un gran interés entre los centros de enseñanza superior europeos.

¿Por qué hay que fijar la atención en las competencias?

El proyecto Tuning considera que el desarrollo de las competencias en programas educativos puede contribuir significativamente a abrir un área de reflexión común y a trabajar a escala europea sobre:

- a) El nuevo paradigma educativo
- b) La necesidad de la calidad y la mejor de la ocupación y de la ciudadanía
- c) La creación del área europea de los estudios superiores

Conjuntamente con la sociedad cambia el paradigma de la enseñanza/aprendizaje, en que los planteamientos centrados en el alumno son cada vez más importantes. "La sociedad del saber" es también "la sociedad del aprendizaje". En la reflexión sobre los perfiles académicos y profesionales, las competencias son un elemento fundamental para la selección de los conocimientos apropiados a cada propósito particular, ya que tienen una capacidad integradora, que ayuda a seleccionar ante un abanico de posibilidades.

El interés en el desarrollo de las competencias en programas educativos está dentro de la propuesta de la educación que primordialmente se centra en el estudiante y en su capacidad para aprender y que pide para él más protagonismo y más implicación. Esto está relacionado implícitamente con el cambio de rol del profesor, que tiene que ser quien estructure el saber, articule los conceptos clave, supervise y dirija el trabajo del estudiante: en definitiva, un asesor del estudiante.

Esta nueva estructura de la enseñanza/aprendizaje implica una transparencia a la hora de definir los objetivos para los programas educativos, considerando la mejor forma de medir estos esfuerzos. Por otro lado, el cambio de énfasis que se hará en la dicotomía input-output quedará reflejada en la evaluación del estudiante, que no se centrará tanto en cantidad de conocimientos sino en las competencias, las capacidades y los procesos.

Finalmente, tienen que preverse las posibilidades de los estudiantes para participar en la educación. Esto implica un cambio en la estructura del programa y en la organización del aprendizaje, que tendrá que incluir programaciones más concretas, más cursos de corta duración y más cursos flexibles, es decir, cursos de estructura flexible tanto por la manera de transmitir conocimientos como por la forma de guiar y apoyar al estudiante.

El cuestionario definitivo se preparó en mayo del 2001 y contiene las 30 competencias siguientes:

- . Competencias instrumentales
 - * Capacidad para el análisis y la síntesis
 - * Capacidad para organizar y planear
- . Conocimientos básicos generales
 - * Conocimientos básicos de la profesión
 - * Comunicación oral y escrita en la lengua materna
 - * Conocimientos de una segunda lengua
 - * Habilidades informáticas elementales
 - * Habilidades de manipulación de la información (habilidad de recuperar y analizar información de varias fuentes)
 - * Solucionar problemas
 - * Tomar decisiones
- . Competencias interpersonales
 - * Habilidad para la crítica y la autocritica
 - * Trabajo en equipo
 - * Habilidades interpersonales

- * Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario
- * Habilidad para comunicarse con expertos de otros campos
- * Sensibilidad en relación con la diversidad y la multiculturalidad
- * Habilidad para trabajar en un contexto internacional
- * Compromisos éticos
- * Competencias sistémicas
- * Capacidad para conducir el conocimiento a la práctica
- Habilidades investigadoras
 - * Capacidad de aprender
 - * Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
 - * Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)
 - * Capacidad de liderazgo
 - * Comprensión de las culturas y costumbres de otros países
 - * Habilidad para trabajar de manera autónoma
 - * Capacidad para diseñar proyectos y dirigirlos
 - * Iniciativa y espíritu empresarial
 - * Preocupación por la calidad
 - * Voluntad de éxito

La valoración de los aprendizajes

De la enseñanza al aprendizaje

- * ¿Qué tiene que saber el estudiante?
- * ¿Qué tiene que hacer para aprender?

Sistemas de organización y control

- * ficha de la asignatura
- * créditos europeos
- * sistema de evaluación
- * portal de los estudiantes
- * suplemento al título...

La valoración de la tarea de los profesores

- * no es equivalente a la del estudiante
- * harán falta menos horas de clase
- * habrá más trabajo de preparación y de atención personal

¿Qué más tendrá que cambiar?

- * Los programas de las asignaturas
- * La evaluación de los aprendizajes
- * La valoración del trabajo de los profesores

¿Qué incluyen los créditos?

- Clases teóricas
- Clases prácticas
- Actividades dirigidas

- Seminarios
- Tutorías
- Lecturas
- Investigación bibliográfica y documental
- Ejercicios y problemas
- Trabajo de campo
- Horas de estudio
- Exámenes y otras formas de evaluación...

OBJETIVO:

INCORPORAR EL ECTS

- * Promueve la reflexión sobre los objetivos
- * Facilita la implantación de nuevas metodologías docentes
- * Puede mejorar el rendimiento académico
- * Depende poco de decisiones externas
- * Prepara los otros cambios que deben venir

En Resumen:

¿Qué tenemos que hacer?

- * Identificar los desequilibrios entre los créditos actuales y el trabajo real de los estudiantes
- * Revisar y explicitar los objetivos generales y específicos de los estudios y de las asignaturas
- * Establecer criterios organizativos, metodologías docentes y sistemas de evaluación

3. Diversidad cultural y medio artístico como vínculo.

La evidente manifestación multicultural en nuestras escuelas plantea conflictos y problemas al profesorado y a los propios alumnos, pero sobre todo es un reto que nos lleva a un problema más amplio en la enseñanza: la capacidad de la educación para acoger la diversidad (Banks, 1995). Esta cuestión debe abordarse desde la clarificación de las propias posiciones y valores, la decisión sobre el tipo de contenido multicultural que se elabora en la escuela, partiendo de dos puntos de vista complementarios sobre objetivos y actuaciones consecuentes: la mejora del rendimiento escolar de grupos no pertenecientes a la cultura dominante y la mejora del

conocimiento de todos los estudiantes con respecto a las culturas de las minorías, para desarrollar actitudes tolerantes y visiones no tan etnocéntricas del mundo. En cierto sentido, una es asimilacionista, la otra relativista. Y las dos pueden percibirse como amenazas a la propia identidad. En todo caso, y para esta síntesis, baste considerar los problemas que se plantean de entrada como fondo de cualquier aproximación educativa al hecho práctico de lo multicultural.

Por otra parte, desde nuestra perspectiva universitaria como formadores iniciales y permanentes del profesorado en didáctica del arte, percibimos la creciente necesidad de abordar el tema con materiales y documentación concreta, adaptada a la situación local, e incidir en los aspectos que creemos desatendidos -por múltiples razones, esencialmente de cariz curricular y epistemológico- para propiciar el nacimiento de lo que podría llamar el educador artístico culturalmente competente (Andrus, 2001:14). Tanto más en nuestro país, ya que el educador artístico en infantil y primaria es el maestro/a generalista y por lo tanto, esta competencia incidiría en todo el proceso educativo.

Por último, cabría justificar el enfoque artístico para la elaboración, comprensión y transformación de estos conflictos multiculturales en aspectos positivos basándonos en las características propias de los modos de comunicación y expresión visuales; el lenguaje icónico es uno de los medios de los que todos los niños disponen para expresarse, comprender y conocer lo que les rodea, y para reconstruir experiencias, memorias e incluso traumas.

A la vez, con una visión contemporánea del hecho artístico, un concepto de arte incluyente (alimentación y cocina, vestido, decoración, artes funcionales, arte popular, arte de las mujeres, cultura mediática, etc.) facilita el encuentro de elementos y soluciones comunes a todas las culturas, tanto a nivel de sus objetivos de significación y simbolización, como a nivel de sus elementos formales y características técnicas: El multiculturalismo es una cuestión postmoderna en educación del arte porque el contenido no se enfoca a capacitar a cada individuo con el conocimiento del arte por el arte, sino que esta educación (artística) intenta transformar las relaciones sociales (Alter Muri, 1999:38).

Así a través del desarrollo de los contenidos creativos, críticos y culturales del arte, los estudiantes, aún los niños pequeños, pueden

comprender que existen diferentes maneras de ver y expresar lo real y lo imaginario (Chanda, 1992), de simbolizar los valores importantes, de conocer y describir el mundo.

Para dar respuesta a un tema presente en la mayoría de centros escolares mediante actuaciones desde un ámbito artístico y determinar los beneficios que pueden generarse mediante estas actuaciones:

- * Analizar y clarificar los diversos posicionamientos respecto al tema multicultural y determinar que valores rigen actualmente las actuaciones en la escuela.
- * Establecer que repercusiones y dificultades están asociadas a la incorporación de alumnos inmigrantes, de otras culturas, en la escuela.
- * Determinar y definir que entendemos por contenido artístico multicultural.
- * Determinar las necesidades más acuciantes i definir aquellos temas que permitan ser tratados desde el arte.
- * Diseñar actuaciones educativas que desarrollen multiculturalidad-arte y determinar los procesos de evaluación que permitan distinguir los logros obtenidos.
- * Exponer los beneficios que producen las actuaciones desarrolladas en todos los ámbitos, escuela, alumnos, maestros, entornos familiares, etc.
- * Definir criterios que permitan globalizar e institucionalizar una serie de actuaciones básicas.
- * Proponer estrategias de intervención educativa que contemplen aquellas secuencias educativas con resultados positivos y que permitan ser aplicadas a otros centros.

4. Visión y mente.

El conocimiento de los procesos de la mente ha sido posible gracias a una larga trayectoria de investigación que nos remite a la Antigua Grecia. Este hecho demuestra que las explicaciones son siempre provisionales, pero precisamente por eso son indispensables para el desarrollo posterior de la investigación. La cultura árabe daría un impulso renovador a la especulación teórica: la representación más antigua del ojo humano se debe a Hunain ibn Ishaq. En el Renacimiento contamos con la

formulación de la investigación más crítica y experimental, tanto por parte de científicos y filósofos como de artistas. En Andrea Vesalio la evolución del estudio anatómico alcanzará una formulación más rigurosa y sistemática.

Las posibilidades que ofrece la técnica gracias al microscopio óptico y el electrónico y el control de los impulsos nerviosos a través de la aplicación de electrodos en las regiones corticales del cerebro permiten elaborar nuevos modelos interpretativos, demostrándose la complejidad de la función visual y lo lejos que se está de poder dar una descripción exhaustiva. Sin embargo, para llegar a hacerse una idea de los procesos des del punto de vista neurofisiológico es indispensable considerar el aparato ojo-cerebro y las interconexiones establecidas entre la retina, el cuerpo geniculado y el área cortical de la visión.

Los movimientos del ojo¹

A superar la concepción estática y pasiva de la visión ha contribuido además el proceso de experimentación sobre el control de los movimientos del ojo. Para nuestra investigación, resulta de especial interés el experimento que el científico A. Yarbus realizó con la observación de la obra de Repin *El inesperado*. Yarbus obtuvo el registro del movimiento de los ojos valiéndose de un pequeño aparato aplicado al bulbo ocular mediante una ventosa. Un minúsculo espejito permitía trazar el mapa completo de los movimientos de la mirada.

Constató que la mirada, dependiendo de la pregunta dirigida al sujeto, se detiene ocasionalmente en algunos aspectos del cuadro y pasa por alto otros trasladándose con movimientos las sacadas.

El control del ojo llevado a cabo revela hasta sus mínimas articulaciones. Estos movimientos proporcionan una prueba indirecta que confirma que las dos actividades, la fisiológica y la mental, se apoyan y se influyen recíprocamente.

Sin embargo, las preguntas planteadas por Yarbus se refieren exclusivamente al contenido descriptivo y ninguna de ellas ha cuestionado la calidad estética de la pintura. Así, se podría imaginar el recorrido de la mirada si se valorara la organización compositiva de la pintura, el juego de luces y sombras, los cambios lineales, la espacialidad, el significado expresivo de la figuración.

Gardner y la pedagogía modular

Gardner se dio cuenta de que no existía una inteligencia artística como sí podíamos hablar de inteligencia matemática o lingüística. En realidad, cualquier inteligencia puede revelar características creativas, la habilidad artística es para decirlo de alguna forma "distribuida" y alberga en cada inteligencia, y no está concentrada, como la musical o la espacial.

La neuropsicología puede revelarse como una fuente preciosa de indicaciones para una teoría modular de la mente. El modularismo que representa una de las dos orientaciones más sostenidas en el ámbito de la ciencia cognitiva, al lado del conexionismo (que caracteriza las más recientes realizaciones en el ámbito de la Inteligencia Artificial) se hace eco de pruebas de cierta importancia (afasias, dislexias y el split brain entre otros). El modularismo de la ciencia cognitiva tiene ascendencias diversas, si creemos a uno de sus defensores, Jerry Fodor.

La hipótesis de la organización modular de la mente parece incluir la idea de una elaboración en paralelo de la información, confiada a un número no precisable pero relevante de procesadores, cada uno operante en un dominio específico.

El carácter inequívocamente unitario de la percepción consciente no comporta necesariamente que existan facultades generales como "memoria" y "reflexión".

Para Fodor, Franz Josef Gall, médico y anatómista, entendió las facultades mentales como facultades "verticales" agentes en dominios específicos. Algo muy similar a sus "módulos", definidos como sistemas de input informacionalmente encapsulados.

Las características de los módulos (especificidad de campo, verticalidad, procesamiento autónomo de la información) son absolutamente compatibles con las "inteligencias" de Gardner, salvo el hecho, no marginal, que la aproximación de Gardner incorpora la dimensión diacrónica del desarrollo por ello en grado de evidenciar los efectos de la interacción entre las potencialidades intelectivas humanas con el ambiente y el peso de la cultura en la orientación del desarrollo simbólico. Naturalmente, cultura significa lenguaje. Esta tesis era expuesta por Fodor en un trabajo de 1975 *The Language of Thought*, con un fuerte impacto en la filosofía de la mente.

Las intuiciones del frenólogo alemán J. Gall, refinadas y precisadas por Fodor, pueden considerarse pruebas científicas suficientemente sólidas.

La distribución de las competencias intelectivas, lenguaje, cálculo matemático, espacialidad, etc. en los dos hemisferios constituye per se una buena base para sostener que nuestro cerebro tiene una organización de tipo modular. Por ello la pérdida de la coordinación inmediata (imagen-palabra) no se traduce en un caos incoherente de comportamiento.

El realismo del niño no se mantiene constante, como ha demostrado Luquet, sino que sufre en el curso del desarrollo evidentes transformaciones que el niño vincula a una concepción del espacio que se equilibra sobre las coordinadas cartesianas y sobre las relaciones euclidianas.

Gazzaniga afirma que "aislar sistemas mentales o afirmar que los sistemas mentales aislados elaboran la información de forma diferente no ilumina la naturaleza de los procesos cognitivos" (Gazzaniga, 1989: 62). Con esta aserción Gazzaniga sintetiza el sentido de su trabajo y el de su colega Le Doux que, al menos parcialmente, han redefinido las conclusiones de Sperry, a quien se reconoce la paternidad de esta nueva área de investigación experimental. Sperry, premio Nobel en 1981, confirma la plasticidad del cerebro humano que tiene que ser considerado un órgano dinámico. Gardner, discípulo de Sperry, propone una "teoría del intérprete" que debería dar cuenta propia de esta especie de "armonía preestablecida" que parece reinar en el planeta mente.

Sobre la base de la modularidad, se ha podido operar la distinción entre memoria declarativa y memoria procedimental. Esta distinción permitiría explicar la conversación de una habilidad contemporáneamente a la pérdida de su recuerdo en términos de memoria declarativa.

Las teorías tradicionales de la inteligencia, las de los tests y el QI, dejan inexplicadas una cantidad notable de actividades y prestaciones humanas a la vez apreciadas y deseadas en vastos ámbitos culturales y sociales. Ir a buscar la inteligencia donde se manifiesta correctamente (los criterios que atestiguan su presencia son parangonados a los demonios de Selfridge, es decir, a unidades computantes que "gritan" cuando están en presencia de estímulos capaces de orientar el reconocimiento perceptivo), en las múltiples actividades humanas, tiene un motivo preciso. "Porque se

llega a una clasificación de las competencias intelectuales humanas mejor de la que teníamos antes (...) y a lo mejor, sobre todo, porque parece nuestra tarea redactar un elenco de competencias intelectuales que pueda" permitir "comunicar de modo más eficaz sobre esta entidad curiosamente seductora llamada intelecto" (Gardner, *Formae Mentis*, p. 80).

La teoría de las IM en su problematicidad, propia de su mismo objeto, la mente, y teniendo cuenta de las declaraciones de su oponente, de disponibilidad a acoger integraciones, o los propios correctivos, está en grado de exhibir una propia definición de inteligencia y un elenco de grupos de habilidad que han superado la prueba de fuego de las ocho condiciones de Gardner.

A una inteligencia "en general" él opone inteligencias delimitadas cada una de la posibilidad de ser activadas de forma autónoma. Por otro lado, no tenemos que intercambiar una inteligencia con su producto. Desde este punto de vista una inteligencia es un potencial biológico que el individuo puede usar o menos.

Desde el momento que en el campo de la cognición humana se opera la distinción entre habilidades entendidas como "saberes", know-that, y habilidades como "saber hacer", know-how, la balanza debería señalar la parte de los saberes procedimentales, por la obvia razón que la inteligencia traduce una posibilidad operativa más que un conocimiento descriptivo.

Afirmado que en cada inteligencia es posible individuar un centro computacional, Gardner entiende ni más ni menos que precisar una condición que caracteriza al hombre como organismo viviente. La simulación en computadora parece hoy constituir una de las técnicas más prometedoras para este tipo de investigaciones. Pero Gardner no parece dispuesto a especiales concesiones a la metáfora de la computadora. Afirma que "el ser humano normal está constituido de modo que es sensible a un cierto contenido de información" y que "en presencia de una forma particular de información, varios mecanismos del sistema nervioso vienen activados para resolver operaciones específicas" (Gardner, *Formae mentis*, p. 299).

El análisis de las siete inteligencias aisladas de Gardner mostrará de modo transparente que no se trata de un modelo no formal y Gardner es el primero en reconocer no haber podido disponer de un "algoritmo para

la elección de una inteligencia". Gardner no se avergüenza al admitir "que en el momento actual la elección o exclusión de una inteligencia hace pensar más a un juicio artístico que a una valoración científica".

La teoría de las inteligencias múltiples reconduce las habilidades de la mente a la propia especificidad en el ámbito de esta o aquella inteligencia. Por una razón no muy distinta, una inteligencia no tendría que confundirse con los canales anatómico-fisiológicos o sensoriales a través los cuales esta encuentra la propia modalidad de expresión.

Inteligencia	Vínculos
Lógico-matemática	Vínculos externos, vínculo con los objetos
Corpórea-cinestésica	Naturaleza y estructura de los objetos con los cuales están en contacto
Espacial	
Lingüística	Vínculos internos, sin relación con los objetos
Musical	La estructura de las lenguas y de la música, del propio aparato fonatorio y auditivo
Intrapersonal	Vínculos internos y externos, la propia persona, las otras personas
Interpersonal	Las versiones del uno mismo en otras culturas

Gardner evita el uso del adjetivo "visual". Hay una razón más que plausible para esta medida observada por Gardner, ya que aún las actividades agrupadas bajo esta etiqueta tienen que ver con las imágenes, no es una conclusión necesaria hacer del aparato visual la condición neuro-anatómica indispensable para su activación.

Aquí también rige el principio de separación de habilidades. Gardner cita tres de ellas: la habilidad de reconocer ejemplos del mismo elemento, la habilidad de transformar un elemento en otro y la capacidad de producir una representación gráfica. El repertorio es más amplio y debería contener

una capacidad de orientación. La imagen se erige como sistema comunicativo analógico, al cual se contrapone la comunicación de tipo digital.

Para Gardner, cada inteligencia tiende naturalmente a cristalizarse en un sistema de símbolos, por lo tanto no se entendería, a la luz de este principio, porque deberíamos interpretar los simbolismos gráficos del niño como si fueran el reflejo de los simbolismos lingüísticos. Todos los sistemas simbólicos atraviesan una fase de transformación.

Gardner explica porque esto sucede, indicando en la asimilación de las reglas codificadas de la cultura de pertinencia el origen de la curva evolutiva de cualquier sistema de símbolos. Aquí surge el problema de entender en qué relación el niño actúa con la creatividad artística sobre el doble plano de la comprensión y de la producción. Estaremos de acuerdo con Lowenfeld que el niño tiene la impresión de cambiar radicalmente su relación con la realidad y la representación de las formas observadas choca con los problemas técnicos que pueden resolverse sólo con la mediación de las reglas codificadas de la cultura.

La perspectiva abierta de Gardner ofrece una posibilidad concreta de superar la alternativa representada de la contraposición de la línea Luquet-Piaget (el niño diseña lo que conoce del objeto y no el objeto como se le aparece) a la línea gestaltista sostenida por R. Arnheim (el niño diseña el objeto a partir de la percepción que tiene de él).

5 Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en Educación Artística

Intentaremos pues analizar las capacidades básicas que se propone alcanzar o desarrollar cada nivel educativo y observar que existe una transición que es diferente en cada nivel, y que es en esta transición, cuando se necesita una intervención educativa muy acertada para equilibrar tanto los procesos generalizados como las características individuales. De tal manera que se podría enfocar la aportación a estos puntos:

- * Re-analizar las capacidades básicas de la educación infantil, primaria y secundaria (perspectiva centrada en el currículum).
- * Valorar los principios generales de la enseñanza/aprendizaje de

las artes visuales para convivir en la cultural global (factor cultural).

- * Valorar los procesos individuales y atípicos (factores del sujeto).

Con la intención de presentar como una necesidad que, tanto en el currículum como en la formación del profesorado de cualquier etapa, tengamos que:

- * Interpretar las etapas educativas como una transición que se rige por un desarrollo individual que no siempre se adapta al general.

Inmediatamente surge la duda de la conveniencia de un currículum común y otras preguntas tales como su continuidad, su aplicación a contextos diversos y también sobre la conveniencia de dotar al profesorado de cualquier nivel con un cierto conocimiento que vaya más allá de "su" etapa.

Plantearemos algunos temas que se refieren al primer punto, para enlazarlos con las anteriores perspectivas y llegar a proponer alguna reflexión de futuro.

La cuestión de las competencias básicas en Educación Artística.

Como documentación para redactar este artículo nos hemos remitido al texto publicado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat - como síntesis de la Conferencia Nacional d'Educació 2000-02 - que recoge el debate sobre el sistema educativo catalán y tiene un apartado específico dedicado a las enseñanzas artísticas, concretamente la sección 6.

Así, después de analizar los textos correspondientes, tanto a las enseñanzas artísticas (área visual y plástica) como a las competencias en el ámbito lingüístico, matemático, técnicocientífico y social, hemos visto en primer lugar que:

- * La especial (e insistente) consideración del área como "instrumental" la relaciona intrínsecamente con las de lenguaje y matemáticas, pero después de esta consideración, no hay una consecuente definición de competencias "similares" a las de estas áreas.

Las fuertes características instrumentales del contenido artístico, además, son vistas como un potencial poco explorado para la transversalidad y la interdisciplinariedad. Nos planteamos que quizás las actitudes y saberes que se derivan del desarrollo de este posible potencial

deban considerarse como competencias "mínimas que todo ciudadano tiene que alcanzar para no quedar al margen de la misma sociedad" (CNE, 2002: 176); en otras palabras, desde nuestro punto de vista, la capacidad de relacionar, contrastar, y analizar e interpretar hechos y procesos desde perspectivas diferentes, incluyendo la estética.

Tal vez las artes posibiliten una menor atomización de la experiencia (del mundo, de uno mismo, etc.), y tal vez ésta sea una competencia que convendría resaltar. Aparte, por supuesto, de las que en el fondo se dan por supuestas, como son las que permiten conocer e interpretar "un mundo donde la cultura visual, el propio hecho musical o los lenguajes corporales constituyen elementos de una dimensión social, económica y cultural incuestionable" (ibid. 176).

* El ámbito lingüístico aporta "sus" competencias básicas en tres dimensiones: hablar/escuchar, leer, escribir.

Si en algunos puntos puede parecer difícil establecer un paralelo con los aspectos de lenguaje de nuestra área, en verdad algunas competencias básicas son extraordinariamente similares, por lo menos desde el currículum actual y al que tal vez nunca reconocemos que, a pesar de sus mermas y errores, recogió en buena medida como fundamentales las capacidades relacionadas con la comunicación visual, en su doble vertiente leer y escribir, o sea percibir/interpretar y crear/expresar (en nuestro caso, textos, mensajes visuales).

Estas competencias se gradúan linealmente desde los primeros cursos de Primaria hasta los últimos de Secundaria, y entonces encontraremos más coincidencias aplicables a nuestra área; sólo como ejemplos, entender y producir textos de tipología diferente, o aprender a expresarse en distintos idiomas, o valorar las funciones de diferentes producciones.

Siguiendo con las características de las áreas consideradas "lingüísticas" (en Infantil todas éstas y las matemáticas configuran el bloque curricular de intercomunicación y lenguaje²) y aunque, digámoslo ahora, el contenido del arte no es únicamente el lenguaje, nos remitimos también al ámbito matemático para observar que:

* En el ámbito matemático, se inicia el texto con esta frase "las propuestas actuales de la matemática educativa, sin dejar de lado el carácter formativo del área, acentúan su carácter instrumental" (id. 227).

Otra vez se destacan las capacidades para analizar, razonar y comunicar ideas de manera efectiva en diferentes áreas (del conocimiento) y situaciones. En este sentido las artes se parecen también a las matemáticas.

Pero además en el ámbito matemático se resalta la capacidad de poder hacer un uso funcional de los conocimientos matemáticos necesarios para su vida personal y social que se concretan en quince competencias, después gradualmente atomizadas en función de las edades, etc. Estas quince competencias también están agrupadas en dimensiones, en este caso seis, de las que subrayamos, ya justificándolo en nuestro hilo argumental, las siguientes:

* Dimensión: medida. La capacidad de estimación de dimensiones y cantidades se puede aplicar también a la educación artística de tal manera que para comprender las formas y sus relaciones es del todo imprescindible tener nociones intuitivas de las medidas, direcciones, posiciones, etc.

* Dimensión: geometría. Que incluye dos capacidades básicas, a saber, "utilizar el conocimiento de formas y relaciones geométricas para describir y resolver situaciones cotidianas que lo requieran", y "utilizar sistemas convencionales de representación del espacio...". En este caso, es imposible no ver la misma capacidad desde la educación artística.

En cuanto al ámbito técnico/científico, fuera ya de la instrumentalización, se remarcán como mínimas las competencias relacionadas estrictamente con el desarrollo del pensamiento científico, incluyendo la posesión de conocimientos actuales sobre nuestro medio y nuestro cuerpo, y por supuesto, la adquisición del método, así como aplicaciones de estos conocimientos y métodos (que corresponden a las competencias ubicadas en las dimensiones de "consumo" y "salud").

* Las capacidades en el ámbito técnico/científico se sitúan en tres dimensiones: Conocimiento de los objetos cotidianos, procesos tecnológicos y medio ambiente a las que hay que añadir otras dos, consumo y salud.

Nuestro comentario a estas dimensiones y capacidades asociadas sería en este caso una consideración para tener en cuenta especialmente, desde la educación artística, tanto los objetos cotidianos (muchos de ellos, por otra parte, con un claro diseño analizable, interpretable, criticable, desde

alguna concepción amplia del llamado hecho artístico) como el medio ambiente, como seres del entorno susceptibles de invocar, por así decirlo, una mirada estética, una interpretación afectiva, emocional, una respuesta creativa. Todas ellas, posiblemente, competencias básicas en arte.

Para terminar con las competencias descritas, ahora dentro del ámbito social, quizás el lugar de mayores intersecciones con nuestra área por lo menos en cuanto a capacidades de tipo actitudinal y competencias de tipo cognitivo (tanto en lo que se refiere a estrategias como a la adquisición de conocimientos relacionados con "lo social" y "lo cultural"), veremos que:

* Las competencias sociales se focalizan en el tener buenas relaciones con otras personas aludiendo que esta condición sólo es posible teniendo buenas relaciones con uno mismo. Estas competencias se centran en cuatro dimensiones: habilidades sociales y de autonomía, sociedad i ciudadanía, pensamiento social y espacio/tiempo.

De estas dimensiones destacaremos, como antes, algunas competencias que sugieren rápidamente la conexión con las teorías sobre el desarrollo de diversos tipos de inteligencia (emocional y social, por ejemplo, o en palabras de Gardner, intrapersonal e interpersonal) que desde siempre, aunque parece ahora que hará falta reivindicarlas, han estado asociadas a nuestra área.

* Se describen competencias y habilidades como "conocerse a sí mismo" o "tener actitud dialogante" en la primera de las dimensiones, o en la tercera (pensamiento social), "aceptar el hecho de que puede haber diferentes puntos de vista sobre un mismo fenómeno", o "utilizar la crítica como herramienta positiva".

En cuanto a las dimensiones segunda y cuarta, las competencias son de tipo más cognitivo pero también interseccionan con o como mínimo son tangentes a las (indefinidas por ahora) competencias artísticas:

* Tanto en el aspecto de "conocimiento, respeto y defensa del patrimonio cultural, histórico/artístico y medio/ambiental", como en los de "orientación en el espacio y descripción de elementos geográficos", las competencias básicas podrían expresarse, tal vez de un modo algo diferente, desde nuestra perspectiva curricular de los contenidos del arte.

El punto de tensión que estamos analizando no es, desde luego, a

quién pertenecen unas u otras competencias, capacidades, contenidos. Estamos observando que nuestras competencias no parecen estar definidas en ningún lugar y que, en cambio, a poco que pensemos en ello, retomaremos el hilo curricular que nos ha costado de mantener y que se está poniendo otra vez, ahora mismo, en duda: la educación artística es un área del currículum y contiene, precisamente por ello, los mismos tipos de competencias.

Es en este momento cuando podemos recuperar la idea sobre las transiciones desde el punto de vista curricular. El análisis del currículum, de su coherencia y continuidad, tanto vertical como horizontal, nos lleva a ver que las competencias a adquirir, en cualquier ámbito, se describen gradualmente y se decide en qué etapa, incluso en qué ciclo, van a ser abordadas.

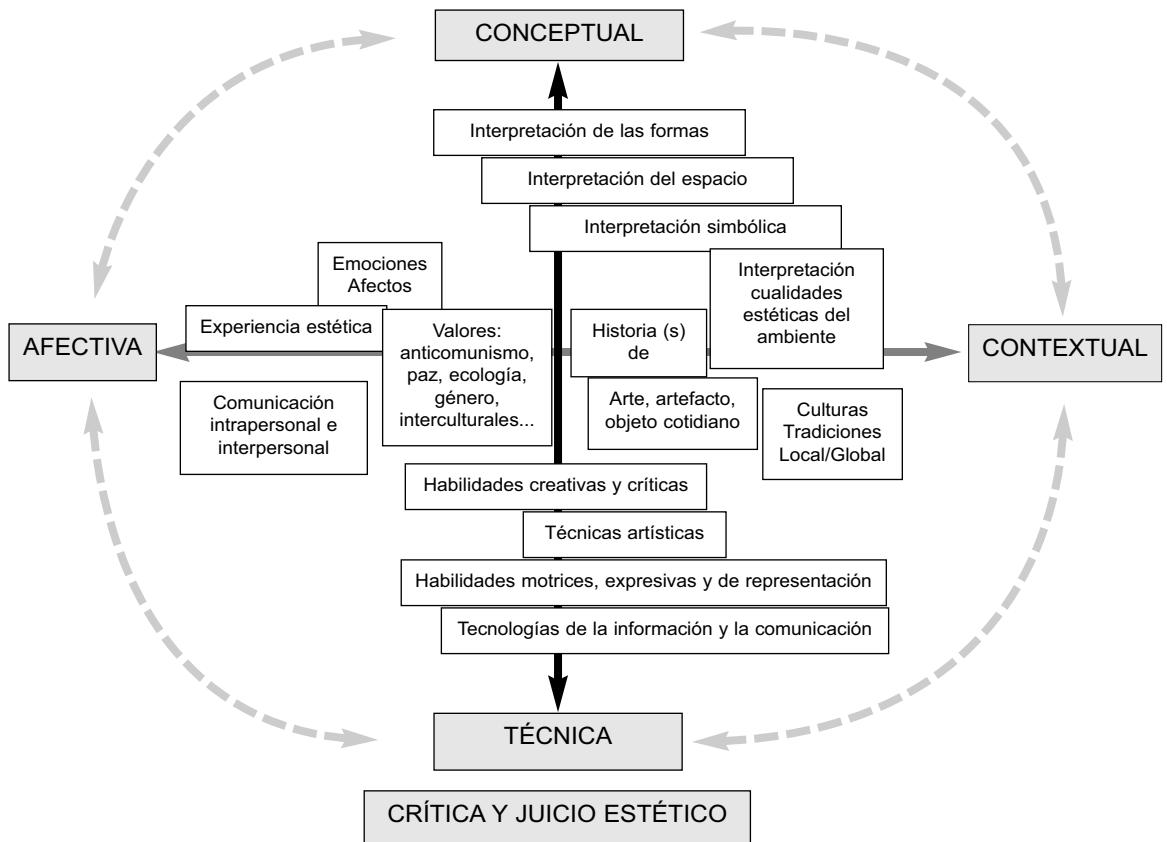
Sin embargo, las competencias generales son capacidades que cada individuo, por decirlo brevemente, debería tener al finalizar la escolarización obligatoria. No importa tanto en qué momento exacto deben acontecer. Un profesor, en cualquier etapa, debería tener esta visión general sobre el contenido invariable y necesario, y efectuar una evaluación del proceso de aprendizaje con el trasfondo de todo el proceso educativo.

Por eso es importante ponernos de acuerdo en estas invariantes básicas, para luego confrontarlas con la realidad concreta de cada aula, de cada individuo, de sus transiciones particulares (que a menudo soslayamos) y de las transiciones "sociales" que él o ella no puede soslayar.

Competencias básicas de la Educación Artística

Éste no es el lugar para proponer un índice de competencias básicas vinculadas a la educación artística, pero tal vez sí que lo sea para sugerir, mediante unos ejes para el debate, la pertinencia de plantear y definir estas capacidades. Nosotras presentamos aquí este gráfico de flujos y direcciones para tener un punto de partida por lo menos comparable al de los otros ámbitos, un esquema que nos permita generar y situar este tipo de competencias.

COORDENADAS PARA GENERAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA



6. De las transiciones individuales, las competencias básicas y la educación artística a la cultura global.

De alguna manera, percibimos que el estatus curricular del área está en peligro, obviamente por factores como la ley de calidad, pero también por factores sutiles y no cuantificables como los horarios para la educación artística en Primaria, por poner un ejemplo. Percibimos también que en estos puntos planteados a través del hilo de las transiciones (tanto las oficiales y obligatorias como las personales y

sociales) se encuentra una clave para replantear e implementar este currículum.

Sin embargo, no pretendíamos encontrar una respuesta rápida, sino esperar que de este diálogo de hoy nazca un debate al entorno de estas perspectivas y sus intersecciones, abrir unos interrogantes que son los que en este momento nos parecen inaplazables, y proponer argumentos para la reflexión conjunta. Podemos sugerir, de manera improvisada, que tal vez habrá que:

* Por una parte, recuperar (o reivindicar) algunos de los contenidos vinculados desde siempre a la educación artística (las inteligencias múltiples y en particular la emocional y la social; la innegable relación con el ámbito de valores y actitudes; la estética como pensamiento, como comprensión del mundo; la creatividad...) como verdaderas competencias básicas.

* Por otra parte, trabajar conjuntamente para definir (siempre provisionalmente) algunas de las invariantes, algunas de las competencias en cualquier tipo de dimensión o clasificación, que se refieren a conocimientos propios de la cultura visual y artística del mundo,

* A la vez, considerar como capacidad el conocimiento artísticamente culto del mundo, asociado a la competencia cultural con respecto al propio lugar; que es claramente una llave para afrontar la diversidad y su contraria, la homogeneización cultural, así como las transiciones individuales...

* Y además, otro tipo de competencias básicas, las instrumentales, procedimientos y estrategias cognitivas, que en buena parte son únicas en el hacer y el comprender artísticos; que son a menudo alternativas al modo científico, y que tal vez, además, abran otra perspectiva de la diversidad (física, familiar, social, cultural, etc.).

En el arte caben, incluso como objetivo fundamental, diferentes respuestas a una propuesta, problema, situación o necesidad. En el sentido de la creatividad, la producción estética y la representación, pero también en el sentido de la apreciación y la crítica. Es interesante vincular esta idea a los conflictos derivados de las transiciones, tanto las caracterizadas por diferencias individuales como las asociadas a transformaciones culturales.

En cualquiera de los aspectos podemos observar que, desde nuestro punto de vista de formadores de profesorado del área, será necesario

mejorar la visión que este profesorado separado-por-etapas tiene del conjunto de la educación artística, de su valor y necesidad, y a la vez, potenciar la visión positiva que tiene de la diversidad a la que puede atender y de la que puede disfrutar en sus clases. Diversidad a la que por fuerza tendremos que hacer referencia cuando nos pongamos a tratar el tema de las transiciones en el conjunto de la escolarización más profundamente.

Notas:

¹ La referencia bibliográfica para los comentarios de este apartado es Parini, 2002

² Currículum Educació Infantil, Generalitat de Catalunya, 1992.

BIBLIOGRAFÍA

- Alter Muri, S. 1999: *Folk Art and Outsider Art: Acknowledging Social Justice Issues in Art Education*.- Art Education, July 1999, 36-41
- Andrus, L. 2001: *The Culturally Competent Art Educator*.- Art Education, July 2000, 14-19
- Banks, A. 1995. Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. In J. A Banks & C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). New York: MacMillan.
- Chanda, J. 1992: *Multicultural Education and the Visual Arts*.- Arts Education Policy Review, 94 (1), 12-16.
- Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 (2002): Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes.- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.