

María Acaso

La educación artística no son manualidades

NUEVAS PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA
DE LAS ARTES Y LA CULTURA VISUAL



INDICE

| | |
|--|----|
| AGRADECIMIENTOS | 11 |
| PRESENTACIÓN | 13 |
| UNA NUEVA VERSIÓN DE LOS TRES CERDITOS. O DE POR QUÉ HAY QUE VIGILAR AL LOBO PARA QUE NO SE NOS CAIGAN LAS CASAS | 21 |
| CAPÍTULO 1. LOBO NÚMERO UNO: EL HIPERDESARROLLO DEL LENGUAJE VISUAL | 25 |
| De la rueda a Robocop. El desarrollo técnico como motor del cambio | 27 |
| De la Venus de Willendorf a Pamela Anderson. La espectacularización de los mensajes visuales | 31 |
| Nike como currículum. El hiperdesarrollo del hiperconsumo | 33 |
| CAPÍTULO 2. LOBO NÚMERO DOS: EL HIPERAVANCE DE LA PEDAGOGÍA TÓXICA | 36 |
| Venenos sabrosos | 38 |
| Un intento de definición de pedagogía tóxica | 40 |

PARA MANOLO, POR TODOS LOS BOLÍGRAFOS
QUE LE HE ROBADO...

PRIMERA EDICIÓN: ENERO 2009
SEGUNDA EDICIÓN: DICIEMBRE 2010

DISEÑO DE CUBIERTA: ESTUDIO PÉREZ-ENCISO

© MARÍA ACASO, 2009

© LOS LIBROS DE LA CATARATA, 2009

FUENCARRAL, 70
28004, MADRID
TEL. 91 532 05 04
FAX. 91 532 43 34
WWW.CATARATA.ORG

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO SON MANUALIDADES.
NUEVAS PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES
Y LA CULTURA VISUAL

ISBN: 978-84-8319-413-3
DEPÓSITO LEGAL: M-5-323-2009

ESTE MATERIAL HA SIDO EDITADO PARA SER DISTRIBUIDO. LA INTENCIÓN
DE LOS EDITORES ES QUE SEA UTILIZADO LO MÁS AMPLIAMENTE POSI-
BLE, QUE SEAN ADQUIRIDOS ORIGINALES PARA PERMITIR LA EDICIÓN
DE OTROS NUEVOS Y QUE, DE REPRODUCIR PARTES, SE HAGA CONS-
TAR EL TÍTULO Y LA AUTORÍA.

| | |
|---|-----------|
| Orígenes | 43 |
| Objetivos | 45 |
| Características de la PT | 46 |
| Herramientas visibles | 48 |
| Herramientas invisibles I. ¿Nos sentamos delante o nos sentamos detrás? Una aproximación al concepto 'currículum oculto' | 51 |
| Orígenes | 53 |
| Acercamiento a una definición del término 'currículum oculto' | 55 |
| Objetivos | 57 |
| Herramientas invisibles II. El padre de Blancanieves o el aplastante peso de lo ausente. Una aproximación al concepto 'currículum nudo' | 58 |
| Herramientas invisibles III. Ver lo invisible. Una aproximación al concepto 'currículum oculto visual' | 61 |
| Definición | 63 |
| La educación artística no es 'sexy' | 65 |
| Protocolo de Análisis del Currículum Oculto Visual | 72 |
| Del 'currículum oculto' a la 'grieta interna' | 75 |
| CAPÍTULO 3. LOBO NÚMERO TRES: HEREDEROS DE 'SENSATION' | 79 |
| RETOS Y PROPUESTAS ANTE SITUACIONES PUNZANTES | 83 |
| CAPÍTULO 4. MANUALIDADES EXPRESIVAS: PROPUESTAS PARA 'ANTES' DEL DERRUMBE | 90 |
| Sacando el alma: la Autoexpresión creativa | 92 |
| Adaptarse o morir: la aplicación del sistema de las disciplinas | 95 |
| De todos los colores: el currículum multicultural | 101 |
| Visos posmodernos: reformismo y reconstruccionismo | 102 |
| Direcciones opuestas: Gardner y las 'Visual Thinking Strategies' (VTS) | 106 |
| El modelo VTS | 108 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 5. RETANDO A LOS RETOS | 112 |
| Retos visuales | 113 |
| Retos tóxicos | 120 |
| Retos artísticos | 124 |
| CAPÍTULO 6. PROPUESTAS PARA 'DESPUÉS' | 129 |
| Propuestas 'mestizas': la Educación Artística Posmoderna | 131 |
| ¿Qué es esto? | 132 |
| Posmodernidad y educación artística | 134 |
| Los cuatro principios del currículum de arte posmoderno | 136 |
| Propuestas 'incisivas': la Educación Artística Crítica | 148 |
| ¿Qué es esto de la pedagogía crítica? | 149 |
| La obra de Peter McLaren | 152 |
| La Educación Artística Crítica | 154 |
| Propuestas 'Britney': la Educación Artística para la Cultura Visual | 160 |
| ¿Qué es esto de la cultura visual? | 161 |
| La cultura visual en la educación artística | 164 |
| Innovaciones que incorpora esta propuesta | 165 |
| HACIA EL DESPRENDIMIENTO. UN 'NO-MÉTODO' PARA UNA DIDÁCTICA DE LA HIPERREALIDAD | 171 |
| CAPÍTULO 7. BASES DEL CURRÍCULUM-PLACENTA: LA OBRA DE ELIZABETH ELLSWORTH | 177 |
| Esto tampoco son las Torres Gemelas: los currículos no reflejan la realidad, ni la verdad, ni lo correcto | 179 |
| Espárragos fritos: educar, ¿es imposible? | 183 |
| Quiero ser ignorante | 186 |
| La educación como práctica performativa | 187 |
| En particular | 189 |
| CAPÍTULO 8. PASOS DEL CURRÍCULUM-PLACENTA | 191 |
| Me 'Manifiesto' | 192 |
| Tipos de manifiestos | 193 |

AGRADECIMIENTOS

- Vamos a encuadrar 194
El contexto temporal 195
El contexto espacial 196
El contexto 'humano' 198
Preparados, listos, ya: metas 201
Los objetivos antes del 'derrumbe' 202
De los 'túneles' a los 'caminos'. La renovación de los objetivos
a través de las pedagogías alternativas 203
De los 'túneles' a los 'senderos'. La orientación
del aprendizaje en el currículum-placenta 204
Conten(idos) 208
De los contenidos a los conten(idos) 209
Conten(idos) placentarios 211
ProcesOS 215
Los procesos antes de... 216
Procesos placentarios 217
'Boomerang' 223
La evaluación como eje de las pedagogías tóxicas 223
Recomendaciones generales para lanzar un 'boomerang' 225
Herramientas concretas 226

BIBLIOGRAFÍA 231

RECURSOS DISPONIBLES EN CASTELLANO PARA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL SIGLO XXI 235

Me voy a cansar de repetir en el interior de este libro que cualquier actividad docente es una construcción plural que se lleva a cabo auspiciada por la interacción de muchas personas, cosas y sucesos y en muchos lugares. Este es el lugar donde quiero agradecer a todas las personas que, a veces sin saberlo, me han enseñado a lo largo de mi vida.

Para empezar, quiero agradecerles este libro a mis abuelos, especialmente a mi abuelo Paco, que me enseñó a rimar y a escribir vinculando la tarea intelectual con el placer y el juego. Después vinieron mis padres, que desarrollaron en mí el entusiasmo por las artes visuales y, en general, por todo aquello que esté construido con el lenguaje visual.

En cuanto a mi formación, tengo que agradecer enormemente la labor de mis profesoras y profesores del colegio Estudio, del taller Villalar y de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense. Especialmente le quiero dar las gracias a Isabel Merodio, sin cuyo enganche yo no estaría trabajando en el terreno de la educación artística.

Con respecto a mi lugar de trabajo: quiero dar las gracias por sus enseñanzas a mis compañeros del área (tanto aquí como en el extranjero) y a los que me acompañan desde otros lugares que también forman parte de esta área de estudio: a quienes enseñan desde

el campo de la educación y museos y los que trabajan desde la Educación Secundaria, mis dos áreas de investigación prioritarias. Aprendo día a día de mis compañeras de la *departamenta* (incluidos Manolo y Dani), sin las que todo sería mucho más aburrido, y también he de dar las gracias a mis estudiantes, cuya enumeración (afortunadamente) sería interminable, especialmente a aquellos que se convierten en docentes y esparcen la semilla de la crítica.

En el mundo de la edición he aprendido mucho de la mano de Sira y de mi editora, Pia; y en el mundo de la maternidad no puedo seguir sin recalcar lo mucho que me ha enseñado mi matrona, María Jesús Cerracín, la cual me hizo entender que la *placenta* (y en general todo lo relacionado con la fertilidad y la gestación) es una fuente inagotable de energía positiva.

Para terminar, quiero dar las gracias por lo mucho que aprendo de Joaquín, mi marido, y a las dos enseñantes más jóvenes e innovadoras de las que ahora disfruto, mis hijas Sol y Paz.

PRESENTACIÓN

¿QUIÉN HA ESCRITO ESTE LIBRO?

¿Quién no ha *dado clase* alguna vez en su vida? La mayoría de nosotros, en algún periodo de nuestra existencia y en muchos casos a regañadientes, nos hemos visto obligados a lo que vulgarmente se conoce como *dar clase*. A un hermano al que no le iba bien en matemáticas, a nuestros compañeros de trabajo por orden del jefe, en los lugares más insospechados para redondear nuestros ingresos... Porque todos hemos sido profesores y nos situábamos ante un vacío que nos llevaba a reproducir formas y maneras de dar clase con las que no estábamos de acuerdo, pero que eran las únicas por nosotros conocidas, este libro tiene como claro objetivo servir de apoyo a quienes *van a dar clase por primera vez*, entendiendo como tales a aquellas personas que se enfrentan *por primera vez en su vida* al hecho de dar clase y a aquellas personas que, pese a llevar mucho tiempo dando clase, *se plantean volver a dar clase como si fuese la primera vez*. Este concepto de *frescura conceptual* se entrecrujará sobre todo el texto y sólo así se podrá comprender lo que digo en él.

Aunque creo que puede ser de ayuda para cualquier disciplina, me centro en un área concreta en la que llevo trabajando desde 1994, la Didáctica de la Expresión Plástica, más comúnmente llamada *educación artística*. Pero no soy pedagoga: mi formación inicial ha sido

la licenciatura en Bellas Artes, tras lo cual me matriculé en un programa de doctorado que unía las artes visuales y la educación que se desarrollaba también en dicha facultad. Así que gran parte del conocimiento que he ido desarrollando dentro del mundo de las construcciones visuales (sean artísticas o no) es lo que me ha servido de base para trabajar en educación. Por todo esto, el presente libro cierra una trilogía donde presento una reivindicación muy clara en total continuación con los dos textos anteriores: ante el hiperdesarrollo del lenguaje visual en la realidad cotidiana de las sociedades occidentales, el área educativa denominada como *educación artística* tiene que cambiar, y propongo una serie de recomendaciones para llevar a cabo estos cambios que considero urgentes.

Es la primera vez que escribo sobre temas que tienen que ver con la educación, aunque mi trabajo ha estado siempre relacionado con la *didáctica*, con el objetivo de *enseñar* a futuros *enseñantes* que trabajarán dentro de los campos de la cultura visual y las artes visuales. Este escenario personal creo que me sitúa en la encrucijada perfecta para escribir este ensayo, a medio camino entre los textos sobre teoría de la imagen o semiótica visual, los textos sobre artes visuales contemporáneas y los textos que tratan sobre el tipo de educación que abordan los dos campos anteriores: la educación artística. Estos tres espacios de conocimiento y sus intersecciones y ausencias son sobre los que ha gravitado mi vida y sobre los que gravitará esta obra. Pero, vuelvo a repetir, ni soy pedagoga, ni doy clase en una facultad de Educación, ni soy experta en semiótica visual, ni doy clase en una facultad de Ciencias de la Información, ni soy experta en arte contemporáneo, ni doy clase en la facultad de Historia del Arte. Lo que más se acerca a la definición de lo que soy (aunque nunca se acerque debidamente a ello) es (en términos no retóricos ni irónicos, tonos que utilizaré continuamente a lo largo del escrito) el vocablo *formadora de educadores de textos visuales*. Mis clases viran continuamente entre la cultura visual, las artes visuales emergentes y la educación. Podemos estar trabajando sobre una imagen de Pamela Anderson, pasar a ver un vídeo de la artista Orlan y establecer conexiones con el currículum nulo al respecto de las dos. Porque mi forma de organizar y escribir este libro parte de mis

presentaciones en Power Point, donde la información en texto y a través de imágenes se entrecruza con el discurso oral del aula (generado entre mis alumnos y yo) y, al final, este escrito consiste en relatar lo que sucede en los Power Point, consiste en relatar a través de un solo lenguaje lo que en aula ocurre a partir de la mezcla de tres. Y es una pena que el formato que estoy utilizando ahora no pueda reproducir la riqueza de la interacción entre lenguajes que se produce en el espacio donde tenga lugar la acción educativa. Aun que lo intentaré.

Como se verá más adelante, considero importante esta presentación autobiográfica para justificar todo lo demás, puesto que mi biografía determina mis *currículos*, mis Power Point, mis programaciones y, evidentemente, también determina mis textos. Este texto híbrido, mezcla de áreas, periférico y central a la vez, que cuando llegue a los puntos de venta no sabrán dónde colocar...

¿QUIÉN PRESUPONE ESTE LIBRO QUE ES EL LECTOR?

Este libro está dirigido a los estudiantes de grado, máster y doctorado que tengo la suerte de tener como alumnos y a todos aquellos que quieren transformar su forma de acometer su práctica educativa, pero teniendo en cuenta que los contextos de trabajo de todos estos profesionales son muchos y muy variados. La educación artística no sólo ha de identificarse con la *educación formal*, con ser profesor en colegios, institutos o en la universidad: podemos dar clases a nuestros amigos o a nuestros padres, en lugares como un cine o el salón de nuestra casa, porque la educación es algo que nos rodea, nos estamos educando continuamente y todos los días. Organizar una clase, ponerla en funcionamiento y ver cómo a través de esta clase que has diseñado las conciencias de los alumnos empiezan a despertar es una de las actividades más gratificantes del mundo... Por ello, este libro tiene un claro objetivo: presentar un método de trabajo concreto para la enseñanza de las representaciones visuales, el currículum-placenta. Este método lo pueden utilizar todo tipo de colectivos (niños, adolescentes, adultos y tercera edad) y en las siguientes esferas:

CONTEXTOS DE APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES VISUALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS NO FORMALES

- Museos, centros culturales, fundaciones y otras organizaciones culturales.
- Contextos relacionados con la salud (hospitales, centros de día, etc.).
- Contextos relacionados con colectivos vulnerables (actividades en asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro, campamentos de refugiados, etc.).
- Contextos extrascolares (actividades en campamentos de verano, fines de semana y jornada postescolar).
- Contextos domésticos (actividades en casa).
- Contextos de ocio (actividades en centros comerciales, grandes almacenes, ferias, etc.).
- Contextos virtuales (actividades en la red).

CONTEXTOS DE APLICACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES VISUALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES

- Educación Infantil.
- Primaria.
- Secundaria.
- Educación superior.

En cualquier caso, el principal problema que abordó es la contradicción del profesor novel que, cuando tiene que dar clase por primera vez, reproduce de forma inmediata las metodologías con las que él mismo ha sido formado, metodologías con las que no está ni ha estado de acuerdo.

¿Cómo puede ser que la mayoría de los profesores enseñen de la misma forma con la que han sido enseñados aun cuando literalmente aborrezcan dicho sistema? Este problema de la reproducción de lo aborrecido está relacionado con varias cosas, pero la primera de ellas es que *no hay alternativas*: cuando alguien debe dar clase y no sabe por dónde tirar reproduce lo que ha experimentado durante toda su vida como estudiante.

¿DE QUÉ TRATA ESTE LIBRO?

En la portada he utilizado de forma intencionada el término *educación artística*, pero quiero poner de relieve que utilizaré muchos otros para referirme a los procesos de enseñanza/aprendizaje relacionados con el lenguaje visual. He elegido esta denominación en el título para que el lector identifique el libro con lo que se va a tratar en él, pero, como se debatirá más tarde, esta denominación no se ajusta a lo que hoy debería representar. Primero porque el término *arte* incluye una serie de manifestaciones que no nos competen como área, como son, por ejemplo, la música o la literatura. Entonces tendríamos que utilizar la expresión *artes visuales*. Y, segundo, porque resulta que, en la época en la que vivimos, las artes visuales constituyen sólo una parte de los mundos visuales que nos rodean: la publicidad, los objetos decorativos, las imágenes recreativas (cine, videojuegos, cómics, etc.) son algunas de las tipologías de las representaciones visuales que están a nuestro alrededor y que hacen que esta área educativa abarque mucho más que lo denominado como artes visuales y entre de lleno en lo denominado como *cultura visual*. Por estas razones, aunque en el título general aparece el identificativo *educación artística*, en el subtítulo he preferido utilizar *nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y de la cultura visual*.

He opuesto la denominación *educación artística* con la denominación *manualidades* de forma un tanto metafórica, ya que el concepto *manualidades* es lo que se suele identificar de manera habitual con lo que es la educación artística (si preguntamos a nuestro alrededor, podremos comprobar cómo una amplia mayoría da por supuesto que la educación artística son *manualidades*). Y lo utilizo de forma metafórica porque las manualidades, los procesos de creación que se acometen con las manos, claro que forman parte de lo que es la educación artística pero, como defenderé a lo largo del texto, en este momento histórico considero que no deberían constituir el grueso de las prácticas que llevamos a cabo. El término lo identifico con una educación artística anterior, y creo que hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales, con

enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos y no sólo enseñar a hacer con las manos.

Y, sobre todo, quiero poner de relieve que este libro es una *propuesta práctica* para cambiar la forma de acometer la acción educativa, ya que las teorías pedagógicas (y específicamente la pedagogía crítica) deconstruyen mucho pero construyen poco, dicen lo que no hay que hacer pero no lo que hay que hacer, y ya va siendo hora de que se propongan alternativas concretas. Con respecto a este hecho, me gustaría contar lo que me ha pasado este año dentro de mi actividad como profesora en la universidad. He disfrutado con una clase de 60 alumnos, de los cuales, al comienzo del curso tan sólo siete descababan ser profesores como primera opción. Al terminar la asignatura (de nombre Creatividad y Educación Artística e impartida a alumnos de Bellas Artes que tienen un alto porcentaje de ser docentes al terminar la carrera), muchos de ellos han cambiado de opinión. Tras analizar el impacto que las imágenes tienen en sus vidas y en las de los demás, y diseñar y poner en práctica acciones educativas para amortiguar este impacto, gran parte de mis alumnos han disfrutado dando clase y *lo han hecho con éxitos*. Este es uno de los motivos que me ha llevado a escribir, como probar cómo, a través de una pequeña guía, se pueden desarrollar estrategias para enseñar a otras personas a hacer este descubrimiento con un tipo de metodologías nuevas. Por eso en el subtítulo aparecen los términos *nuevas prácticas*.

¿DE QUÉ NO TRATA ESTE LIBRO?

Este libro no trata de lo que traté en los dos libros que he escrito anteriormente: *El lenguaje visual* (donde abordé los problemas generales de la construcción y uso de este lenguaje) y *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes* (donde abordé el tema del terrorismo visual y los miedos que nos suscitan determinados tipos de construcciones visuales). Pero, a pesar de que no trata ni del lenguaje visual ni del terrorismo visual, estos dos términos impregnan muchos de los conceptos que desarrollo, por lo que aparecerán a lo largo de toda la trama. La caída de

las Torres Gemelas, que tampoco es el tema central de este libro, será utilizada como metáfora de la postposmodernidad, del momento actual que vivimos, abrumados por el terrorismo y la hipervisualidad. Los términos prederrumbe y postderrumbe aparecerán en varias ocasiones para referenciar las diferencias de lo que pasaba antes y lo que ha pasado después del 11 de septiembre de 2001.

ALGUNAS COSAS ANTES DE PASAR A LA LECTURA

- Utilizaré conscientemente los términos *docentes y estudiantes* por ser neutros.
- El libro está centrado en el contexto español, fuertemente influenciado por el contexto norteamericano, que es donde me he formado (Stanford, Harvard, Cety, SAIG). Reconozco mi desconocimiento por la situación en otros lugares de Europa, Latinoamérica y otros lugares del mundo, vacío que estoy intentando rellenar.
- Cuando analizo o recomiendo algo, lo hago siempre para todos los contextos de desarrollo de la educación artística: escolares, museísticos y otros.
- Utilizo (en la medida que puedo) la poesía y el realismo mágico en la prosa académica. No quiero definir lo que pienso, quiero desvelarlo. "El intento no consistirá en definir, de forma concreta, el pensamiento postformal, sino más bien en 'desvelarlo'. Definiéndolo implicaría considerarlo como un estado discreto, dotado de características universales. Semejante definición caería de lleno en la tendencia totalizadora de la modernidad, en su inclinación por capturar el significado" (Kincheloe, 2001: 43).

Lo que más me dolería como autora (y que es desgraciadamente lo que normalmente ocurre con los libros académicos de corte universitario) es que este texto se acabase guardando en una estantería debido a la falta de conexión entre el texto y el lector. Mi objetivo realmente no es escribir un libro, sino contribuir al cambio social, ofreciendo una propuesta que he comprobado que funciona

MARÍA ACASO

a todos aquellos que estén preocupados por lo que está ocurriendo en Occidente a través de las imágenes, del poder de la hipertextualidad. Mi objetivo es demostrar cómo la educación, y en concreto la educación que trata sobre el tema de los textos visuales, es algo que nos atañe a todos. Porque todos y cada uno de nosotros somos parte de dicha hipertextualidad.

UNA NUEVA VERSIÓN DE LOS TRES CERDITOS.
O DE POR QUÉ HAY QUE VIGILAR AL LOBO
PARA QUE NO SE NOS CAIGAN LAS CASAS

Siempre, desde muy pequeña, me han gustado los cerdos. Son animales amables, aparecen casi siempre alegres y, visualmente, son rosados y redondos. No dan miedo. Aunque recurrentemente se les relacione con la suciedad y embadurnados de barro, a mí me parecen animales muy nobles. Especialmente me gustaba el cuento de *Los tres cerditos*: no sólo porque los protagonistas fueran cerdos, sino porque es una historia de superación personal en la que, ante determinados hechos, se organizan estrategias de trabajo que dan solución a los problemas que la modificación de la cotidianidad provoca. Por este motivo voy a utilizar este cuento como metáfora de lo que considero que está sucediendo en el contexto de la educación artística en estos momentos. Y también porque, al fin y al cabo, la situación que modifica los tres hechos particulares que voy a describir (y que, en general, ha modificado muchos de los hechos cotidianos o no de nuestra vida) ha sido la destrucción de dos enormes y altas *casas-torres*, estas, efectivamente, derrumbadas por el lobo y aún en proceso de reconstrucción ocho años después...

Desde mi punto de vista, las casas que forman los pilares de la educación artística también son tres: el *lenguaje visual*, la *pedagogía y las artes* y la *cultura visual*. (Ya sé que las artes y la cultura visual son dos cosas, lo que sumarian cuatro cosas en vez de tres, pero creo que podemos englobarlas dentro del mismo techo.) Estos tres hogares

están siendo perseguidos cada uno por un lobo diferente: el lenguaje visual se ve seriamente amenazado por un proceso interno de hiperdesarrollo que analizaré en el capítulo 1: la pedagogía, en general, está siendo prácticamente devorada por lo que he denominado como *pedagogía tóxica* (PT), un sistema específico de metodología educativa que vive en estos momentos un avance espectacular, situación que destruiremos en el capítulo 2: mientras que, por último, las artes visuales están siendo claramente modificadas por un proceso de espectacularización sin precedentes, aspecto sobre el que intentaré profundizar en el capítulo 3. El cruce de estos tres hechos está llevándonos a una situación en la que, aunque todavía no estén derrumbadas (y por algo escribo este libro *ahora*), estas tres edificaciones que sostienen nuestra área tienen muchas posibilidades de acabar en ruinas si no se ponen remedios para ello. Intentaremos que en la realidad ocurra lo mismo que con el tercer cerdito de nuestro cuento, porque el único sistema de mantener nuestra casa en pie consistirá en modificarla para adaptarse a los nuevos tiempos.

CAPÍTULO 1 LOBO NÚMERO 1: EL HIPERDESARROLLO DEL LENGUAJE VISUAL

SUPRO, LUECO COMPRO.
Lipovetsky, 2007: 54

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 del conocimiento que genera está basado en un lenguaje específico: el lenguaje visual. Las características de este lenguaje ya las he intentado describir en otro texto (Acaso, 2006b) por lo que, en el presente, lo que me gustaría no es describir qué es o qué características tiene dicho lenguaje, sino qué es lo que está pasando con el lenguaje visual tras la caída de las Torres Gemelas en el terreno de la educación artística, entendiendo (como ya expliqué en la presentación) la caída de las Torres como un símbolo del inicio del siglo XXI, precisamente, un símbolo de marcado carácter visual.

Para explicar qué está ocurriendo con el lenguaje visual en los tiempos que corren, he recurrido a los filósofos que trabajan fuera del área de la educación artística, incluso fuera del campo de la educación. En concreto me voy a basar en Gilles Lipovetsky, sobre todo en su última obra *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo* (editada en Francia en el 2006 y en España en el 2007), donde ya apunta el término *paradójica* (algo que veremos repetido a lo largo de este libro) y desde donde recojo los términos *hiper* y *mundo-imagen*. Lipovetsky aplica el término *hiper* a la sociedad de

consumo, la cual, según él, es ya una sociedad de *hiperconsumo*: "En apariencia, nada o casi nada ha cambiado: nos movemos todavía en la sociedad del supermercado y de la publicidad, del coche y de la televisión. Sin embargo, en los últimos decenios se ha producido un nuevo 'seísmo' que ha puesto fin a la buena y vieja sociedad de consumo, transformando tanto la organización de la oferta como las prácticas cotidianas y el universo mental del consumismo moderno: la propia revolución del consumo ha sido revolucionada. Se ha puesto en marcha una nueva fase del capitalismo de consumo y es la sociedad del hiperconsumo" (Lipovetsky, 2007: 8).

Del mismo modo que el consumo en nuestro mundo se ha desarrollado de tal manera que estamos buceando dentro del *hiperconsumo*, considero que *la era del lenguaje visual ha pasado y que hoy en día nos encontramos dentro de la era del hiperlenguaje visual* o del *hiperdesarrollo del lenguaje visual*, como al final he optado por elegir. Además, estos dos conceptos están íntimamente relacionados, ya que uno de los mecanismos que nos han hecho desembocar en la sociedad del hiperconsumo ha sido (y sigue siendo y será) el hiperdesarrollo del lenguaje visual. Qué factores han auspiciado el hiperdesarrollo de este tipo de lenguaje y qué características ha desencadenado será lo que intentaré analizar.

Por otro lado, también he desarrollado a partir de Lipovetsky el término *mundo-imagen*, paralelo al término *consumo-mundo* que él utiliza a lo largo de su texto para describir el paso de un mercado gobernado por la oferta, a un mercado gobernado por la demanda donde: el papel del lenguaje visual es el papel de incitación a dicha demanda, donde el hedonismo salvaje se configura como la base de la existencia, donde el imperativo es "comercializar todas las experiencias en todo lugar, en todo momento y para todas las edades" (Lipovetsky, 2007: 9) y donde dicho deseo está provocado por el grupo de imágenes que configuran lo que he clasificado como representaciones visuales de carácter comercial (Acaso, 2006b: 106).

Resumiendo (y recomendando la lectura del libro de Lipovetsky para ahondar en los motivos que modifican la educación artística tras el derrumbe de las Torres Gemelas), la tesis que me gustaría plantear es que para llegar a las cotas de hiperconsumo en las que nos situamos actualmente *ha sido necesario pasar del desarrollo del lenguaje*

visual al hiperdesarrollo del lenguaje visual. Tres factores han sido los causantes del derrumbe de la primera casa:

- Desarrollo de la técnica.
- Espectacularización de los mensajes visuales.
- Desarrollo del hiperconsumo.

DE LA RUEDA A ROBOCOP. EL DESARROLLO TÉCNICO COMO MOTOR DEL CAMBIO

Existe una versión de Peter Pan dirigida por Steven Spielberg llamada *Hook* la cual recuerdo haber visto en el momento de su estreno, cuando el cine en la calle aún no había succumbido al cine en casa, y que data de 1991. En esta película, el padre del protagonista aparece con un pequeño instrumento que lleva a todas partes y con el que puede ser localizado y localizar al resto del mundo: ese pequeño aparatito era un teléfono móvil. Recuerdo que pensé: qué aparato tan repugnante, qué locura estar localizada todo el día. Pues bien, ahora mismo, diecisiete años después, creo que no sabría vivir sin mi teléfono móvil. Resulta escalofriante darnos cuenta de cómo, en apenas cincuenta años, la técnica ha producido tales cambios en nuestras vidas que cada uno de nosotros llevamos en el bolsillo esta maquinilla que, no sólo nos permite estar en contacto oral con el resto del mundo, sino que nos permite hacer fotos y vídeos y compartir estas representaciones visuales con quienes queramos en tiempo real. El ejemplo del móvil resume en sí mismo el proceso de hiperdesarrollo del lenguaje visual asociado a la técnica, por lo que, casi siempre, cualquier avance asociado al *hardware* se vincula de forma directa a la capacidad de generar imágenes.

Podríamos citar como principales eslabones de esta cadena de tecnificación que fomenta el hiperdesarrollo del lenguaje visual los siguientes avances (¿o retrocesos?):

- 1827. Nacimiento de la fotografía: comienzo de la tecnificación de los procesos de creación de representaciones visuales.

- 1900. Desarrollo de la imprenta: industrialización de los procesos de reproducción de representaciones visuales.
- Años sesenta. Nacimiento de la televisión: desarrollo y masificación de los procesos de distribución y consumo.
- Años setenta. Perfeccionamiento de los sistemas de tratamiento de las representaciones visuales: popularización de los ordenadores, desarrollo del *software* de tratamiento de imágenes que culmina con el nacimiento del Photoshop, cuya primera versión data de febrero de 1990.
- Años ochenta-noventa. Perfeccionamiento de los sistemas de transmisión: consolidación de Internet. Desarrollo y popularización de productos de captura (escáner, cámara digital para imágenes estáticas y en movimiento y teléfono móvil).
- A partir de 2000. Desarrollo continuo e imparable de nuevos productos en la web: popularización de espacios de visionado como YouTube, bitácoras, espacios virtuales para la exhibición de imágenes privadas como Photolog o MySpace, etc.

Todos estos puntos son hitos en la historia de nuestra cultura; aunque quizá haya sido la estandarización de la televisión el fenómeno que más nos ha afectado, está claro que hoy no es la televisión la PANTALLA por excelencia, porque: ¿qué es la televisión en un mundo en el que los soldados destacados en guerras internacionales mandan a sus hogares postales virtuales de las torturas infligidas a sus cautivos (como ocurrió en Abu Ghraib y sigue ocurriendo en muchas de las guerras actuales, principalmente en las guerras tecnificadas), en el que los adolescentes graban los acosos a sus compañeros de instituto en el móvil y lo comparten en MySpace?

De entre todos los avances postelevisión considero el desarrollo del *software* de retoque de imágenes como la situación que más ha afectado al hiperdesarrollo del lenguaje visual. La popularización de dispositivos como cámaras digitales y escáneres facilita que podamos cazar las imágenes: "La capacidad de apropiarse a través de los más distintos soportes estéticos de una gama amplísima de información, conocimiento, placer y satisfacción material inmediata, del público general en nuestras sociedades de masas es más

alta que nunca en toda la historia de la cultura occidental" (Jiménez, 2002: 241). Esto ya se podía hacer antes con maquinaria más rudimentaria. Lo verdaderamente sofisticado hoy en día es poderlas cambiar, poderlas transformar en *mentiras visuales* (Acaso, 2006a: 40), poder hacer que desaparezcan los granos cuando vamos a ligar desde un lugar en la red, poder plantificar un edificio donde nunca ha estado o poder fundamentar la invasión de un país manipulando unas fotos de unas armas de destrucción masiva que nunca existieron. Los diferentes *software* de tratamiento de imágenes, encabezados por el Photoshop, han sido y siguen siendo el proceso que ha afectado en mayor medida al hiperdesarrollo del lenguaje visual y, tal como nos comenta José Playo en el artículo "El Photoshop nos arruinó la vida", la frontera entre hiperrealidad y realidad nunca ha sido tan difusa. Leamos:

Las revistas escupen a diario cataratas de culos que vencen la fuerza de la gravedad, centenares de escolas abultados y lurgentes como bolas de biliar, cuerpos y rostros en los que no encontrarás lunares, granos, estrías e imperfecciones ni con una lupa. Los jóvenes de hoy están desarrollando la sexualidad al amparo de la falacia de los cuerpos imposibles, porque en las redacciones de las revistas, algún editor fotográfico felichista de las muñecas, ha decidido retilubjarlos las fantasías con pinceladas digitales y nada de realidad. Podría aprovechar este post para listar una interminable nómina de sitios con fotografías del *antes/después* que apoyan lo que digo, pero me parece más sano reivindicar a la herramienta que condenar a su mal uso. Propongo, en mi carácter de apasionado *amateur* del reloj fotográfico, dejar de usar el Photoshop como verbo y volver a imponderarlo como facilitador de chistes que nos hagan cagar de la risa. Yo, que me asombró porque los cuellos de los jóvenes ya no vienen con bisagras y en la calle los detalles se les pasan por alto, propongo reivindicar las asimetrías, las cualidades distintas, la secreta coreografía de una tela ligeramente más grande que la otra, el erotismo de un culo cambiante de acuerdo al panalón que lo envuelve, el arco sensual de un juanete que rompe la monotonía de unas piernas interminables. Yo, que no soy nadie y tomo la voz de la desesperanza ante la digitalización de la belleza, propongo que el Photoshop acabe su reinado de terror, porque tengo las bolas chalas de escuchar a la gente que no sabe ni qué mierda es Adobe, decir: "Está fotoshopeada, la Cristina"... ¡Entonces, repito, propongo abolir esta tiranía de la perfección, que lo único que logra es hacernos sentir como el culo. En mi

juventud no existía este puta Photoshop. En nuestros años mozos no podías salir de tu casa sintiéndote Owen Willson, porque tu cuerpo adolescente, hiviendo de hormonas, mostraba mutilaciones dignas de una web satánica, nunca de belleza. [...] Yo, que no tengo mucho que perder a esta altura, que me da lo mismo si en las fotos de un cumpleaños salgo como un globo terráqueo, o con los ojos corados por horripilantes ojeras; yo, que habiendo perdido toda la vergüenza y el estilo y la buena postura, en las fotos carne parezco un experimento genético con ataque de hígado; yo, que en las fotos de las vacaciones salgo verde musgo; yo digo, lo que publican en las revistas, lo que nos venden como belleza, es puro plástico. Y hay que sacar el espartano que todos llevamos adentro para repudiarlo. La manipulación de imágenes es un recurso hermoso para torcer la realidad y hacerla más digerible, para editorializar el día a día y exorcizar con ingenio. Yo propongo que volvamos a eso, que nos dejemos enamorar otra vez por los antes y no por los después. Que decidamos por nosotros qué es lo que yo y qué no... Propongo que al Photoshop lo usemos otra vez para cagarnos de risa. Porque estamos cansados de que nos engañen con ilusiones que no existen. Yo propongo que dejemos de lado esta realidad momeada, nos sentemos y lo reflexionemos. Tenemos que volver a ser libres (Playo, 2008).

Además de las arrugas y las tetas pequeñas, con la técnica desaparecen los problemas de almacenamiento, lo que resulta un nuevo aliciente para este hiperdesarrollo brutal. Las fotos, las películas, las obras de arte, ya no necesitan espacio físico real: se contemplan a través de pantallas, las del ordenador, las del cine, las del vídeo-proyector, las de la cámara, las del móvil. Ya no necesario el trastero para almacenar los álbumes de las imágenes de mi vida, ya no cuento con álbumes físicos donde albergar *las fotos* de las fechas señaladas, resulta que puedo almacenar miles de millones de estas y otras escenas en un pequeño disco duro externo o en un espacio alquilado en la red. Entonces: puedo seguir y seguir haciendo fotos, y vídeos y presentaciones y robando publicidad, o escaneando cosas que me gustan hasta el infinito... Me explico con un ejemplo: mientras que con las cámaras de fotos tradicionales racionalizamos la producción debido a la necesidad de editarlas en papel, con las cámaras digitales desaparece la racionalización y pasamos a la realización en masa. Ya no importa que "salgan mal", puesto que la digitalidad hace que creemos, destruyamos o modifiquemos las

fotos sin piedad. Y, además, la producción (una vez pagado el *hardware*, pero ¿hay alguien que lo pague?) de estas representaciones visuales es muy barata; su gratitud me impulsa una vez más a hiperdesarrollar el lenguaje visual.

Desaparecen los costes de producción, el desarrollo tecnológico consigne que el avance del lenguaje visual pierda fisicidad, tengo una copia (evidentemente pirata) del Photoshop en mi ordenador, de manera que las imágenes, las representaciones visuales que fluyen a mi alrededor, son de tan fácil producción que acaban por multiplicarse. Y esto ocurre en mi vida, y en la de mucha gente del planeta, y en muchas empresas, corporaciones, organizaciones, asociaciones... Todos podemos hacer y rehacer imágenes, sin almacenarlas, sin pagar, manipularlas con *software* robado. La publicidad encuentra nuevos cauces de llegar hasta mí (a través de Internet, a través de mi móvil), juego con la videoconsola y, al abrir la despensa, me asalta el *packaging* de última generación. Los productos realizados mediante el lenguaje visual han encontrado en la técnica un vehículo de hiperexpansión. Una expansión que no conoce tregua en el maravilloso objetivo de hacernos comprar algo.

DE LA VENUS DE WILLENDORF A PAMELA ANDERSON. LA ESPECTACULARIZACIÓN DE LOS MENSAJES VISUALES

Vale, me lo compro; pero ¿ahora qué? He de compartirlo. Salvajemente, de manera inmediata, he de exhibir mi compra. Si no, mi subconsciente me juega una mala pasada. Entonces sucede el allanamiento de los procesos de exhibición. Un ejemplo. Voy a la playa, me meto en el agua, me tuesto con el sol, pero 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. El hiperdesarrollo del lenguaje visual, auspiciado por las nuevas tecnologías, produce la multiplicación de imágenes en todos los aspectos de nuestra vida, y esto produce un efecto rebote: el hecho de que vivamos la experiencia como incompleta si no se exhiben las reproducciones visuales de dicha experiencia.

MARÍA ACASO

La técnica y el capital nos han conducido ante un mundo en el que, como apunta Jiménez (2002): "La vida y la experiencia están sobredeterminados estéticamente"; y quizá sea esto lo más radicalmente diferente con respecto a épocas anteriores: las representaciones visuales que configuran este mundo hiperestético acaban por convertir lo cotidiano (o no) en espectáculo, y lo privado en público, porque como condición *sine qua non* unimos a la construcción de la imagen un deseo de compartir su visión, una auténtica necesidad de exhibición, de convertir, como comentaba Debord (1967) en *La sociedad del espectáculo*, la contemplación privada en exhibición pública.

En este tipo de sociedad los individuos, deslumbrados por el espectáculo, nos sumergimos en una existencia pasiva aspirando sólo a adquirir la mayor cantidad de productos posible y a exhibir la compra inmediatamente. Porque ya no siento placer al contemplar mis imágenes, siento placer cuando las comparto contigo. Las grandes experiencias hipervisuales que han sucedido actualmente dan fe de esta espectacularización a la que nos ha llevado el desarrollo técnico. Sin ir más lejos, en teoría, las fotos de Abu Ghraib constituyen un ejemplo de todo este proceso: resulta que ahora los soldados viajan con cámaras de fotos digitales personales, resulta que disponen de Internet para comunicarse con sus allegados y resulta que sus actividades profesionales, pero privadas, se convierten en públicas al compartirlas con estos últimos, puesto que, según justificó la prensa, las torturas de Abu Ghraib fueron descubiertas al difundirse las representaciones visuales que los soldados enviaban a sus casas de dichas torturas. Y fotografiar las torturas resulta espeluznante, pero aun lo resulta más mandarlas a casa cual lóbregas postales (eso sí, virtuales).

Asistimos a un proceso patológico en el que casi todas las actividades que tienen que ver con la violencia en nuestra sociedad se han convertido en espectáculo debido al hiperdesarrollo del lenguaje visual: las prácticas pederastas, siempre practicadas pero nunca exhibidas, ahora se suceden gracias a la combinación de técnica e imagen; o el tema del *bullying* (está claro que siempre ha existido el acoso escolar), pero hasta que los teléfonos móviles no han tenido cámara, no se han filmado las palizas ni se han compartido: no se han espectacularizado.

32

NIKE COMO CURRÍCULUM. EL HIPERDESARROLLO DEL HIPERCONSUMO

Creo la imagen, la exhibo y ¿qué pasa con las imágenes que otros crean para mí? El deseo se provoca a través de una incitación omnipresente pero velada, trabajada desde un segundo plano, oculta si no se sabe mirar bien (Acaso, 2006a), porque lo que se dice a través del lenguaje visual no se puede comunicar a través de otros lenguajes: un anuncio de Calvin Klein nos está diciendo literalmente que debemos comprar dicho perfume para que quieran follarnos. Y, como acaba de ocurrir, dicho mensaje explicitado mediante el lenguaje escrito resulta políticamente incorrecto (por decirlo finalmente), lo que no ocurre si decimos lo mismo a través de una representación de carácter visual. 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, que se cree en él o ella la necesidad de comprar diariamente, de quererse renovar a cada instante, de querer ir a IKEA por necesidad vital y no por la necesidad de comprar muebles. Y para crear este impulso irracional, paradójico y perverso, la hipertextualización del lenguaje visual es la clave.

Aunque Lipovetsky no utiliza en su texto en ningún caso el término *lenguaje visual*, resulta evidente que habla de su hiperdesarrollo cuando se refiere a la *hiperpublicidad* o a la *fuertza de las imágenes*: "Lo que avanza no es un totalitarismo publicitario, sino una hiperpublicidad espectacular, sin freno, onírica y cómplice; hiperpublicidad irónica que se mira a sí misma, que juega consigo misma y con el consumidor. La fuerza de las imágenes que contribuye a levantar las grandes marcas no instituye un orden tiránico, sino el universo de las *marcas estrella* planetarias: la época del hiperconsumo coincide con el triunfo de la marca como moda y como mundo" (Lipovetsky, 2007: 89).

En este proceso de transformación de ciudadano a consumidor, el hiperdesarrollo del lenguaje visual tiene un papel central porque, para convencer al espectador de que compre, *el mundo como texto ha sido sustituido por el mundo como imagen*. Los reclamos evidentes han sido sustituidos por reclamos sutiles enunciados

33

a través de una suerte de retoricismos coloreados que configuran un universo deseable donde todo es felicidad. Pero, claro, una felicidad endeudada, como Lipovetsky señala, una *felicidad comercial*, que es ni más ni menos el universo que el capital fabula para, mediante el lenguaje visual, convencernos de que sólo seremos felices comprando: "La fase III es contemporánea de un consumo estético de masas, de una creciente demanda de arte y belleza, de estilos y experiencias estéticas en todas las dimensiones de la vida. Cuanto más rige el mundo la eficacia tecnocomercial, más se estetiza la oferta y más se caracteriza la demanda por deseos de gustar el goce de las 'impresiones inútiles'" (Lipovetsky, 2007: 342).

Cuando recomendar no funciona y obligar mediante los lenguajes evidentes resulta políticamente incorrecto, sólo queda embelesar mediante el lenguaje invisible. Es en esta trampa visual donde estamos cayendo todos, todos los días, sin remedio. Cualquier actividad, desde las relacionadas con el ocio, con el transporte, con la higiene, con aspectos de la vida aparentemente alejados del comercio (como, por ejemplo, la educación), acaba deglutida por la demanda: quiero ir a Cuba, quiero ir en el AVE, quiero comprar este gel, quiero hacer este máster. Como incitador del deseo, como herramienta coloreada que susurra en la oreja (probablemente operada) de nuestro hedonismo, el lenguaje visual no hace más que gritarnos: ¡cómpralo ahora, porque tú lo vales!

TÉCNICA. ESPECTÁCULO. HIPERCONSUMO. Podemos afirmar que vivimos dentro del *mundo-imagen*, de una serie de mundos visuales, paralelos al mundo real y contruidos a través del lenguaje visual, que tienen una influencia en nuestras vidas cada vez mayor que la propia realidad. ¿Quién tiene más importancia en nuestra existencia, Homer Simpson o el vecino de arriba? ¿Quién alimenta nuestras fantasías sexuales, Pamela Anderson o nuestra pareja? ¿Quién establece lo que queremos comer, nosotros o McDonalds?

Vivimos dentro de una sociedad estresada, donde todo se acelera. Zygmunt Bauman, en su libro *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, cita a David Shi, quien comenta que en nuestro mundo "esperar se ha convertido en una circunstancia intolerable" (Bauman, 2007: 21), lo que desata el *síndrome de la impaciencia*,

característica que define la cotidianidad de nuestra sociedad líquida. En una sociedad amargada, como comenta Sennett (2006) en su libro *La corrosión del carácter*, en el que explica cómo las estrategias capitalistas con respecto al empleo afectan de manera directa a nuestros estados de ánimo y a nuestra personalidad, corroyéndola y desdibujándola. Pues bien, todas estas características de nuestra sociedad están, de una manera u otra, ligadas al hiperdesarrollo del lenguaje visual, el cual funciona como catapulta del deseo. Pero no debemos olvidar que la capacidad para absorber e interpretar la información visual no es una capacidad innata en el ser humano, sino que es una habilidad que hay que aprender a desarrollar y, por lo tanto, la educación artística tiene mucho, pero mucho que ver no tanto con la consolidación sino con la desconsolidación del mundo-imagen.

CAPÍTULO 2

LOBO NÚMERO 2: EL HIPERAVANCE
DE LA PEDAGOGÍA TÓXICA

LA LETRA CON SANGRE ENTRA.
Dicho popular

En uno de los cursos que habitualmente imparto se inició una discusión con un estudiante: él estaba empeñado en decir que si el mundo que les había tocado vivir a nuestros alumnos era el que era, nosotros, como docentes, no podíamos hacer nada; y subrayaba que *ellos eran felices así*. Yo repliqué que desde mi punto de vista el problema no radicaba en si los alumnos de secundaria eran o no eran felices, sino en si eran felices como ellos querían o como *otros* les habían dicho que debían serlo. El verdadero problema para mí era si ellos y ellas, nuestros estudiantes, habían decidido ser así, habían configurado su identidad según modelos locales, cercanos, familiares o a través de modelos globales, alejados, televisivos.

Para que el nuevo-consumidor se trague las mentiras del lenguaje visual, los desarrollos del terrorismo visual y compre sin medida, es absolutamente necesario que esté *desinformado* en el terreno que nos ocupa, *desechado* en cuanto a la lectura de imágenes, que sea un *analfabeta visual*: al desconocer la potencia del lenguaje visual, consumirá sin tregua.

Por lo tanto, para que el hiperdesarrollo del lenguaje visual sea imparparable es necesaria una aliada, y qué mejor aliada que la menospreciada y arrinconada educación. Si la paralizamos, si la

convertimos en un instrumento ineficaz, si decimos que vamos a hacer con *ella esto*, pero realmente vamos a hacer *esto otro*, conseguimos nuestro objetivo: fragilizar al espectador.

Lipovetsky entra de lleno en el terreno de la educación y nos alerta de su poderío cuando al final de su texto se refiere a las pocas alternativas que existen para frenar el hiperconsumo: "El imperativo futuro es inventar nuevos modos de educación y trabajo que permitan a los individuos encontrar una identidad y satisfacciones que no sean las de los paraísos pasajeros del consumo" (Lipovetsky, 2007: 351).

Así, la clave está en *no inventar nuevos modos de educación*, en no dinamizar las prácticas docentes, en no motivar, en no... En resumen: en no hacer en la realidad todo aquello que se escribe en las programaciones, que se dice que se va a hacer en las reuniones.

La clave consiste en no llevar a la realidad lo que se presenta por medio del currículum, ese *currículum ficticio* que presentamos al superior, al inspector, incluso a los alumnos, pero que de ninguna manera llevamos a cabo, porque de lo representado (y no deberíamos olvidar nunca que un currículum es un sistema de representación) a lo realizado hay un enorme, gigantesco, incalculable a veces, trecho.

Podemos entonces decir que la segunda casa (el ámbito de la pedagogía, de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje) se ve amenazada por un lobo particular: la *pedagogía tóxica*, un tipo de metodología educativa que parece que educa pero que, en realidad, *desechada*; que parece que nos hace libres, pero sólo nos hace libres para comprar; que parece que es beneficioso, pero resulta letal para el conocimiento crítico. Derribada la casa de la educación, el lobo campará a sus anchas.

En el siguiente apartado intentaremos analizar por qué y cómo NO se desarrollan estas nuevas metodologías educativas que cambiarían el panorama del hiperconsumidor y, sobre todo, *desmascararíamos a la pedagogía tóxica*, el sistema que si se desarrolla, el sistema que nos invade, el sistema que nos persigue y que, no nos equivoquemos, tiene como objetivo fundamental el que *nunca lleguemos a estar educados*.

VENENOS SABROSOS

Antes de abundar en los cimientos de este lobo, considero necesario que veamos cómo está el patio, analizar someramente cómo son las constantes vitales del panorama educativo en la actualidad. Tres son los ejes desde donde poder analizarlo: la situación en que se encuentran los estudiantes, en la que se encuentra el profesorado y en la que se encuentran las instituciones educativas.

La situación actual de los estudiantes en cualquier contexto educativo se puede resumir en dos palabras: alto fracaso escolar y alta exposición a los medios de comunicación de masas. Si elegimos una franja específica, podemos ver repetidos en los estudios de medios, año tras año, que los niños y adolescentes españoles menores de 12 años pasan cerca de tres horas al día delante de la televisión, sin contar con el uso de las otras pantallas: videojuegos e Internet. De esas tres horas, ¿cuánto tiempo consumen expuestos a la publicidad? Porque, evidentemente, de eso se trata: los contenidos televisivos funcionan como cebo para que nos traguemos los desarrollos de imagen comercial. Yo me enfado conmigo misma al ver la televisión porque me siento utilizada. En su discurso, la televisión combina hábilmente, y casi al mismo tiempo, información, entretenimiento y un catálogo de productos a través de la combinación de imágenes, audio y texto, produciendo un nivel de atención y concentración prácticamente imposible de alcanzar en un aula. Y este discurso obtiene a nuestros deseducados ojos tal potencia que reemplaza nuestras vivencias por las de quienes diseñan y producen los contenidos televisivos. "La televisión no puede ser educativa porque tiene un discurso sicótico, pasa de la información a la ficción y de ésta a la publicidad. No hay buen uso posible de algo que en sí mismo es dañino. La televisión suprime la acción y reemplaza experiencias necesarias para la vida, como la relación con el entorno, el aprendizaje de la responsabilidad y la autonomía y el desarrollo del pensamiento complejo. Porque la televisión se impone, calla, aisla y simplifica hasta el engaño" (Cembranos, 2004).

Podemos por lo tanto decir que, para los estudiantes en general, la televisión es el *principal agente educativo en nuestros días*. Podemos decir que la situación en la que se encuentran los estudiantes de

cualquier contexto educativo es que *acaban educados por los medios*, porque el hecho de que se aburran en los contextos educativos y que disfruten en los lugares de ocio les sumerge en un mundo paranoico. De esta manera, la brillantez del mundo hipervisual ensombrece aun más el mundo del aula, lo que favorece el fracaso en todas las etapas y contextos educativos.

En cuanto al profesorado, se trata de una de las figuras más desprestigiadas del panorama profesional en general, entre otras cosas porque "las complejas sociedades contemporáneas realizan demandas a los sistemas educativos que, en ocasiones, pueden resultar contradictorias entre sí" (Belver, 2005: 14). Se encuentra sin motivación, sin formación, sin conexión. Un alto porcentaje de los profesores accede a su puesto sin interesarle de manera directa la educación y, en el caso de la educación artística, son muchos los artistas frustrados que acaban ejerciendo esta profesión, la cual está altamente feminizada debido a los bajos sueldos y a la escasa estimación profesional. El panorama de la formación del profesorado en España es *especialmente* cfre. La formación inicial para ser profesor de enseñanza secundaria, mientras escribo estas líneas, se resume a un curso no presencial, tras el cual el nuevo docente se pone a dar clase directamente. Y qué decir de la formación del profesorado universitario (no existe) o de la del educador de museos (mayoritariamente proveniente de la carrera de Historia del arte, donde no hay en ningún plan de estudios del panorama nacional una sola asignatura dedicada a la didáctica). La formación continua es muy precaria, los pocos cursos de formación del profesorado que se diseñan atienden más a la necesidad de que parezca que se hace algo que a la verdadera demanda de dotar al personal de herramientas nuevas y cambiantes, como cambiante es la sociedad en la que vivimos. A los pocos años de vida profesional, el docente se siente agotado, exprimido, deprimido, descorazonado. Y esta desazón se instala para siempre en su práctica cotidiana, la cual, en muchos casos, se acomete con desgana, incluso con ira. Y, para terminar, es un colectivo (en concreto, a los profesores del área de la educación artística) sin conexión: sin asociaciones que los aglutinen y los hagan ser fuertes, sin revistas o lugares web que se consulten de forma habitual y les

MARIA ACASO

los profesionales, puesto que las directrices de la PT consiguen que las políticas tecnicistas instauran la inmovilidad y la no reflexión como principales quehaceres de los enseñantes.

El currículum tradicional o academista (nombre oficial de la PT) se consolida como un sistema de amortiguación de lo que podría llegar a ser pensamiento libre: "La principal corriente pedagógica simplemente reproduce aquellas formas de subjetividad preferidas por la cultura dominante, domesticadoras, pacificadoras, armonizadoras de un mundo de separación e incongruencia, y suaviza los aspectos no reglados de la existencia diaria. Al mismo tiempo, las subjetividades de los estudiantes son racionalizadas y acomodadas a los existentes regímenes de verdad" (McLaren, 1997: 269).

PUNTOS BÁSICOS DE LA PT

A. FUNDAMENTACIÓN

A1. El principal objetivo de la PT es que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a través del conocimiento importado (metanarrativas) y sean incapaces de generar conocimiento propio. Es, por lo tanto, un modelo que, paradójicamente, persigue la no-educación del estudiante.

A2. Modelo centrado en los resultados en vez de estar centrado en el aprendizaje.

B. CONTENIDO

B1. Los contenidos de la enseñanza se seleccionan sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes; es más, se seleccionan teniendo en cuenta lo que no forma parte de su vida real. Es un contenido desvitalizado.

B2. Aunque resulte paradójico, la selección de los contenidos se fundamenta en la ocultación, de manera que los alumnos aprenden más de lo que no se les enseña que de lo que propiamente se les enseña.

B3. En cuanto a los contenidos relacionados con los productos visuales, no se tienen en cuenta las micronarrativas, ni se incorporan representaciones de la baja-cultura, ni se trabaja el vínculo poder-saber, ni la doble codificación.

C. CURRÍCULUM

C1. Metodologías monológicas donde no interesa la participación del estudiante. El poder sólo lo acumula una parte de la acción educativa.

C2. Se fomenta un análisis superficial basado en una lectura formal. No interesa la deconstrucción profunda para llegar al verdadero mensaje. Se transmite la idea de que el papel central en el proceso artístico lo mantiene el productor de la imagen en vez del espectador.

C3. Los procesos de evaluación se convierten en el verdadero eje central del modelo al utilizar las calificaciones como arma mediante la cual se reproduce un clima angustioso que fomenta la competitividad por el único objetivo que le interesa al estudiante: la calificación máxima. Todo esto crea una alta competitividad que relega a la mayoría y hace sobresalir a una minoría.

C4. La evaluación sólo se dirige en una dirección. El fracaso educativo sólo corresponde al participante, nunca al profesor. Los procesos de evaluación son sumativos y de resultados, nunca continuos y del proceso.

C5. No se incorporan las nuevas tecnologías.

C6. El currículum oculto nunca se hace explícito en ninguna de sus tres vertientes: escrito, oral y visual.

D. CONTEXTO

D1. No se tiene en cuenta las características de la localidad ya que la metodología se implementa de igual manera en cualquier institución.

ORÍGENES

Este sistema nace tras la Primera Guerra Mundial en los EE.UU., aupado por el desarrollo del neocapitalismo y de la técnica. Pero si hemos de responsabilizar a alguien de su auge deberíamos citar directamente a Franklin Bobbitt, quien en 1918 publica *The curriculum*. Este autor, basándose en los modelos empresarial y militar y teniendo en mente la creación de un tipo concreto de persona (el futuro hiperconsumidor y el futuro trabajador), diseña una serie de estrategias educativas que, increíblemente (recordemos la fecha de publicación de su obra: 1918), siguen totalmente vigentes hoy en día y son utilizadas por una inmensa mayoría de quienes nos dedicamos a la educación. Para que los estudiantes del futuro devengan trabajadores sumisos y compradores ansiosos, es necesario desarrollar un modelo utilitarista que conlleve la tecnificación del proceso educativo. Nada de pensar, ni de criticar, ni de inventar, ni de crear. La pedagogía tóxica anula las capacidades tanto del profesor, que se convierte en un mecánico que no se para a pensar *qué hay que hacer* sino cumplimentar una técnica eficiente para *hacer bien lo que se le dice que tiene que hacer*, como la de los estudiantes, que son tratados como objetos para completar un puzzle comercial.

Como apunta Gimeno Sacristán en su obra *La pedagogía por objetivos, obsesión por la eficiencia* (1997), el profesor mecánico sólo reconoce el valor de los objetivos en la enseñanza en vez del valor de los objetivos de la enseñanza. La excesiva obsesión por el diseño de los objetivos operativos ha causado el olvido de lo verdaderamente importante, lo particular ha hecho que nos olvidemos de lo

fundamental: ¿qué tipo de conocimiento queremos crear? Este modelo se olvida de que la educación no es totalmente equiparable a un proceso de producción industrial. El miedo físico conduce a la paralización de distintas partes del cuerpo, mientras que el miedo mental lo que paraliza es nuestra mente. La consolidación de la *pedagogía tóxica* conlleva el auge de una *pedagogía de la repetición*, donde los destinatarios de los procesos educativos repiten los conocimientos que les son transmitidos sin reflexionar sobre ellos, sin repensar, sin deconstruir, sin criticar, sin pensar: “Nuestra tendencia educativa incontestada hacia el absolutismo y la certeza, tiene como resultado un programa de formación de 12 a 16 años en la modernidad cartesiano-newtoniana. Las escuelas modernas enfatizan lo cuantitativo, lo distante y lo inmediato, en detrimento de la calidad, de las relaciones y del contexto... Puesto que no se les ha enseñado a pensar en términos críticos, en términos que saquen a la luz las presuposiciones tácticas que impregnan nuestras convenciones y nuestras prácticas diarias, el profesorado incapaz, ignorante, cuando diseña sus pruebas y prepara sus clases, que está contribuyendo a la propagación de una ideología concreta” (Kincheloe, 2001: 47-48).

La pedagogía tóxica adquiere un nuevo auge con el desarrollo de la *Psicología de la educación*, y muy en concreto con una corriente específica: el conductismo. De la mano de sus dos principales impulsores, Skinner y Thorndike, la educación acaba *infectedada* (Kincheloe, 2001: 47), empezando por el profesorado: “La gestión científica influyó sobre la escuela, hasta el extremo de afectar profundamente a la relación entre administradores, maestros y alumnos. Cuando la psicología conductista pasó a formar parte del programa pedagógico, el profesorado comenzó a ser visto, cada vez más, como un recurso susceptible de ser controlado y manipulado” (Kincheloe, 2001: 19).

Incapacitar al profesorado para ser crítico, para llegar a tener un conocimiento propio, para que los profesores no opinen sobre los contenidos que enseñan, y el cuerpo docente se convierta así en “el peón del un culto a la pericia —como planteó Thorndike— a las órdenes de expertos que conversan en el lenguaje de la eficiencia y de la gestión científica” (Kincheloe, 2001: 21).

OBJETIVOS

Son muchos, incontables, los objetivos de la pedagogía tóxica. Pero hay dos cosas que tengo clarísimo que persigue. La primera de ellas, y que ya hemos visto, consiste en que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a través del conocimiento importado (metanarrativas) y sean incapaces de generar conocimiento propio. La imposibilidad de desarrollo de la creatividad, la consolidación de una *pedagogía de la repetición*, la absoluta certeza de que serán sumisos, serán buenos comparadores, serán determinados votantes y profesarán una religión determinada. Como apunta McLaren: “Los estudiantes son tratados como objetos de consumo a la vez y simultáneamente que se les enseña el valor de convertirse en sujetos consumidores” (McLaren, 1997: 272). Y estos objetos de consumo son los que forman, sin quererlo, una sociedad neocapitalista donde pensar está pasado de moda.

Por otro lado, la pedagogía tóxica tiene un segundo objetivo: convertir el conocimiento en una mercancía más. Zygmunt Bauman dice al respecto: “La alegría de deshacerse de las cosas, de descartarlas, de arrojarlas al cubo de la basura, es la verdadera pasión de nuestro mundo. [...] hay que evitar las posesiones, y particularmente las posesiones de larga duración de las que no es fácil librar-se. El consumismo de hoy no se define por la *acumulación* de cosas, sino por el *breve goce* de esas cosas. En el torbellino de los cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se use una vez” (Bauman, 2007: 29).

La conversión del conocimiento en mercancía, como ocurre con los libros de texto, con determinadas unidades didácticas que se venden y se compran (como, por ejemplo, la metodología *Visual Thinking Strategies* (VTS) utilizada en diferentes museos españoles y de otras partes del mundo importada desde el MoMA), con, al fin y al cabo, multitud de experiencias que parecen estar medidas como el croquis de un arquitecto, constituye uno de los grandes agravios que se están llevando a cabo dentro del mundo de la educación. Como veremos más adelante, y teniendo en cuenta que la educación es un proceso de interpretación y la interpretación siempre es subjetiva, nadie puede comunicar al cien por cien algo, ni nadie puede entender al cien por cien algo. Siempre se escapan cosas, se modifican

de la mente de uno a la del otro, se filtran líquidos que escapan por las rendijas, aparecen y desaparecen cosas que ni el emisor ni el receptor aseguran haber dicho. Entonces: ¿cómo se puede compactar algo fluido? ¿Cómo se puede estandarizar algo diverso? ¿Cómo se puede mercantilizar el conocimiento? Como en un partido de tenis, la pelota viene y va. Y vuelve, y va. Y vuelve a venir. Pero siempre con distinta fuerza, a distinta presión, cambia el clima, cambia el estado de ánimo del público en las gradas, cambia el estado de ánimo de cada miembro del público en las gradas. Por lo que la pelota nunca es la misma. Lo mismo ocurre con el conocimiento.

CARACTERÍSTICAS DE LA PT

AGAZAPADA

La característica más notable de la PT es que opera de manera velada, escondida, que está agazapada. Nadie va a decir nunca ni a escribir en ninguna parte: "Pondrás en práctica una metodología educativa sexista, clasista y racista, además de homófoba. Procurarás que tus estudiantes aprendan lo menos posible para que, cuando lleguen al mundo laboral, siempre les digan lo que tienen que hacer. Al mismo tiempo, intenta aburrirles cuanto más mejor, de manera que queden seducidos absolutamente por las lindezas del mundo exterior y así compran como idiotas..."

Oculto (como el curriculum occulto, como cualquier mensaje opuesto al manifiesto), la pedagogía tóxica nunca da la cara. Está ahí, omnipresente y ubicua, pero debajo de lo demás. Por eso es tan amiga del lenguaje visual, porque quiere estar sin que se note y, debido a que la mayoría de nosotros no sabemos interpretar conscientemente los mensajes visuales, las representaciones visuales constituyen su mejor aliada.

LA SANCIÓN Y EL CONTROL COMO BASE. ANSIEDAD, CASTIGOS Y TRAUMAS

El control por el control, no el control por el aprendizaje, es otra de las características de la PT, en un claro intento de establecer como únicas las dinámicas de sometimiento, algunas de las cuales son:

- Pasar lista por sistema.
- Obligar a firmar para dar un documento o para recogerlo.
- Obligar a los estudiantes a que rellenen una ficha con sus datos y que al mismo tiempo no tengan ni un solo dato personal del profesor.
- No llamar a los estudiantes por su nombre.
- Establecer castigos tales como: si no me entregáis el trabajo en esta fecha, iréis directos al examen.
- Crear mal ambiente en clase (no hace falta que sea de forma deliberada).
- Largo etcétera.

Ansiedad, traumas, desespero. ¿Quién no se ha sentido humillado alguna vez en alguna actividad educativa? ¿quién no ha tenido pesadillas con algún profesor?, ¿quién no ha derramado alguna lágrima por más de una injusticia en el colegio? Sancionar, ejercer el poder, tener la posibilidad de amargarle la vida a alguien. Resulta tan fácil caer en el abuso y tan difícil hacer explícito ese poder y compartirlo...

ES MORTALMENTE ABURRIDO

Mientras que fuera, en el mundo-imagen, las metodologías son nuevas, trepidantes, adictivas, en los contextos educativos estas siguen siendo aburridas, paralizantes, abrumadoramente adormecedoras. Y este aburrimiento no es una consecuencia, es una dirección. No es un efecto, es algo que se desea. Porque los amigos de la pedagogía tóxica quieren, no debemos olvidarlo, que no aprendamos, y aprender es divertido, estimulante, vivificador.

Estrategias pro aburrimiento se especifican claramente en las metodologías de transmisión de contenidos: la lección magistral, a no ser que el profesor sea un orador excepcional, es probablemente una de las experiencias menos entretenidas que existen, porque, además, la pedagogía tóxica recomienda el uso de un tono monótono, la ausencia de imágenes, la toma de apuntes lo más parecido posible a lo que está contando el profesor. Nada de trabajo en grupo, nada de debate crítico. A atender y a callar. En este caso, no porque yo lo valgo, sino porque lo digo yo.

RUFINO TENÍA RAZÓN: NO ES AMIGA DE LA TÉCNICA

Y, para terminar, es importante no utilizar la técnica, no vaya a ser que motivemos minimamente al alumnado. Me explico. En el congreso *Los museos en la educación. La formación de los educadores*, celebrado en Madrid en 2008, uno de los ponentes, Rufino Ferreras, comenzó su charla poniendo de relieve que si un profesor del siglo XII diese un salto en el tiempo y se situase en nuestro mundo de ahora, se sentiría totalmente desorientado en cualquier contexto nuevos en el educativo, donde los cambios tecnológicos están tardando tanto en entrar que dicho profesor podría dar su clase prácticamente con las mismas herramientas y los mismos sistemas que utilizaba en el siglo XII. Aunque periódicamente todos los gobiernos nos hablen de los miles de euros que han dado al Ministerio de Educación de turno para incentivar el uso de las nuevas tecnologías en los contextos educativos, seamos realistas: ¿dónde están esas tecnologías?, ¿cuántos de los alumnos de secundaría (que utilizan habitualmente el correo electrónico y el chat, manipulan sus fotos con el Photoshop y surfean la web a velocidades de vértigo) utilizan diariamente las tecnologías en clase?, ¿cuántos profesores, hartos de ir a cursos sobre nuevas tecnologías educativas, luego las manejan en su práctica diaria? Las tecnologías NO se usan en los contextos educativos porque, claro está, se aprende más a través de ellas. Y ya sabemos que, en esta vaina de la pedagogía tóxica, lo que se pretende es NO APRENDER.

HERRAMIENTAS VISIBLES

Tal y como acabamos de ver en el apartado anterior, una de las características más consolidadas de la pedagogía tóxica es su agazapamiento, y esta característica hace que en su funcionamiento opere con dos tipos de herramientas bien distintas: las herramientas visibles y las invisibles. Las primeras constituyen el grueso de apartados con el que trabaja la mayoría de los docentes del mundo occidental: el currículum, la unidad didáctica, la lección y la programación, apartados que se engloban bajo el deslizante nombre de *diseño curricular*. Las segundas, mucho más difíciles de detectar, pero al mismo tiempo de enorme potencia, están pero no están,

aprisionan pero no se detectan, educan en una dirección concreta (clasista, sexista, racista), pero se cubren con la pátina de lo políticamente correcto. Es hora de que hagamos visible lo invisible.

Para poder enseñar algo a alguien es imprescindible que el profesor planifique la actividad educativa. Entendiendo el término *diseño como proyecto o plan*, el diseño curricular (bonito palabro) es el sistema que la PT recomienda que empleemos para planificar una actividad educativa.

Derivados de los modelos tecnicistas analizados en el apartado anterior, estos instrumentos están dotados de unos nombres cripticos elaborados para una mayor incompreensión de los conceptos que representan, dentro de la *dinámica de dominación elitista* que imponen los profesores de universidad (los legitimados, los *guays*) al resto de los docentes de enseñanzas consideradas como inferiores. Cuanto más complicado sea un término y más difícil sea su comprensión, mejor. Intentando romper esta dinámica de encierpación de las herramientas base, en este apartado intentaré explicar de la forma más sencilla posible lo que significan estos cuatro términos que, queramos o no, nos vamos a ver obligados a usar.

Estas cuatro herramientas, inservibles para una verdadera educación, servibles para una educación tóxica, son:

- El currículum.
- La programación.
- La lección.
- La unidad didáctica.

Un currículum (término que, desde mi punto de vista, está sobre utilizado en educación) es, según el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia, "una relación de títulos o conjunto de cosas". Dentro del campo de la educación, este término hace referencia al conjunto de actividades organizadas mediante un sistema planificado donde se engloban todos los componentes de la acción educativa que se desarrollan de forma intencional con el fin de ofrecer formación a uno o más estudiantes. Es decir, el currículum es el saco donde metemos todos los componentes de una acción educativa. De forma más sencilla podemos decir que diseñar un currículum

consiste en planificar de antemano lo que vamos a hacer cuando nos disponemos a enseñar algo a alguien. Fernando Hernández lo define como "lo que los alumnos se supone que deben aprender para comprender y actuar en el mundo en el que viven" (2000: 17) y Kerry Freedman como "la interacción entre los estudiantes y una serie de personas a través de textos e imágenes" (2006: 4). Del término currículum se deriva el término *diseño curricular*, actividad que consiste básicamente en programar currículum, lo que nos lleva a intentar adivinar lo que significa el término programar.

La programación es el documento donde queda plasmado el diseño curricular, bien en su totalidad, bien en partes. Es donde se representan, a través del lenguaje escrito, las acciones que se van a desarrollar en la actividad educativa. Deviene en un documento formado por la disposición ordenada de los elementos generales de la actividad educativa teniendo en cuenta el tiempo total con el que contamos (por ejemplo, un mes). Es una descripción general de la actividad educativa en su conjunto.

La programación sirve para organizar de forma estratégica la acción educativa. Es una herramienta de representación para mostrar a los demás qué es lo que va a ocurrir en el proceso educativo. Hay tres tipos básicos de programación:

- La que el profesor realiza para sí mismo.
- La que realiza para los alumnos.
- La que el profesor realiza para sus superiores (o para los inspectores, incluso).

La primera es la programación real, la que se pone en funcionamiento en clase, mientras que las dos siguientes suelen ser programaciones fantasma. Es un diseño general que muchos docentes realmente realizan por orden de sus superiores o por la amenaza de la inspección. De lo que muchos docentes planifican y especifican en la programación a lo que hacen en las aulas hay un gran abismo.

Una unidad didáctica es un subsistema curricular mediante el cual se distribuye un tema, es decir, una serie de contenidos similares o unidos (de ahí el término *unidad*). Es un subsistema del currículum organizado por medio de un tema.

Las lecciones sirven para acometer la práctica educativa de manera directa. Son herramientas de actuación. Si la programación es un documento formado por la disposición ordenada de los elementos generales de la actividad educativa, teniendo en cuenta el tiempo total con el que contamos (por ejemplo, un mes), la lección es un subdocumento formado por la disposición ordenada de los elementos concretos de la actividad educativa teniendo en cuenta el tiempo con el que contamos (por ejemplo, dos horas).

Para terminar con los componentes visibles, me gustaría formular unas preguntas: ¿por qué casi el cien por cien de los docentes del consumo-mundo utilizan estas cuatro herramientas para organizar su docencia?, ¿por qué no hay otras? Y, si las hay, ¿por qué no son visibles?

HERRAMIENTAS INVISIBLES I. ¿NOS SENTAMOS DELANTE O NOS SENTAMOS DETRÁS? UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO 'CURRÍCULUM OCULTO'

Ahora, vamos a bucear. Para realizar esta faena es necesario ponerse unas gafas especiales y un tubo que nos brinde de vez en cuando un poco de aire para poder respirar, puesto que la opacidad, la textura, la solidez de los terrenos por los que vamos a adentrarnos pueden llevarnos a un ahogamiento prematuro. Y tal y como ocurría en la película *Matrix*, va a ser complicado saber cuándo nos encontramos en la realidad y cuándo fuera de ella, cuándo nos encontramos en el currículum manifiesto y cuándo en el currículum oculto, porque este último está tan arraigado en nuestras vidas (en el fondo es tan manifiesto), está tan presente, es tan de verdad, que continuamente lo obviamos, se nos hace transparente, se nos escurre...

Si queremos que lo evidente no se nos oscurea, podemos empezar por una serie de preguntas en cascada: ¿por qué los alumnos "brillantes" se sientan en primera fila y por qué los alumnos "malos" se sientan detrás? ¿Por qué en los colegios privados o concertados a los que asiste la clase media (que le gustaría ser clase alta), religiosos (la mayoría), los estudiantes van con un uniforme de corte anglosajón (falda escocesa, ellas, pantalón oscuro y corbata, ellos), mientras que

en la escuela pública raramente se lleva uniforme? ¿Por qué hacemos más preguntas a los niños y menos a las niñas (es mejor grabar unas cuantas clases para comprobar esto)?

Aunque en este capítulo utilizaremos el currículum oculto dentro del ámbito educativo, el traspaso de información no consciente es algo que hacemos todos los días y en todos los ámbitos. Por ejemplo, nuestra forma de vestir es una declaración informal de nuestra identidad: elegimos este color, esta forma, esta textura o marca para decir quiénes somos. Esto, que lo tenemos superclaro con la moda, resulta que no lo tenemos tan claro con el tema del uniforme, ya que todo el mundo esgrime la comodidad de su uso, en vez de decir lo *real* (que permanece oculto, claro): que el uniforme es muy representativo de ciertos estatus y que lo que representa es la segmentación de las clases sociales a través de la indumentaria (parte de lo que Bourdieu [2001] denomina *violencia simbólica*). Con los coches pasa igual, son una prolongación del yo, un producto visual a partir del cual decimos a los demás quiénes somos (resulta curioso comprobar, aunque este análisis en profundidad excedería los límites de este ensayo, cómo a las mujeres nos hacen preferir conducir pequeños, ergonómicos, redondeados y blandos *coches útero*, mientras que a los hombres les han hecho preferir conducir grandes, alargados y duros *coches faldo*). Y lo mismo pasa con nuestras casas: ¿elegimos la cocina para cocinar o para transmitir nuestros estatus, nuestro carácter rústico o contemporáneo, tradicional o vanguardista? Tanto a través del lenguaje escrito, del lenguaje oral y, como veremos, principalmente a través del lenguaje visual (cómo no), decimos en bajito lo que no podemos gritar, y esta información es la que funciona en nuestras relaciones y en nuestras vidas de manera preponderante, la que hace que el jefe de selección de personal no nos seleccione frente al candidato que ha pasado justo antes que nosotros, es la información que decide que el profesor tal nos tenga *manía* o que el profesor cual nos tenga *enchufe*, es la información que hace que votemos a este personaje en vez de al otro.

Es la información que, al final, lo decide todo. De manera que la información explícita, la que comunicamos de forma consciente, se queda en un segundo plano. Y cuando nos preguntan: ¿y por qué preferes a este estudiante?, contestas: No sé. Pero este "no sé" es falso. Lo sabes perfectamente, te gusta ese estudiante porque se

parece a ti, porque lo que transmite se asemeja a tu forma de ver la vida, a tu cultura, porque su información implícita te está contando que tú también le gustas a ella o a él. Le tienes enchufe por afinidad, y esa afinidad se transmite a través de lo denominado como *currículum oculto* si estamos en un aula y lo denominado como *información inconsciente* si estamos en una discoteca. A este alumno lo ensalzas: sabes su nombre, le preguntas más (le das más presencia temporal) y con un tono especial que toda la clase identifica (currículum oral); eliges las preguntas para el examen que sabes que se acaba (currículum oculto textual); al percibir tu preferencia se acaba sentando en la parte delantera de la clase (currículum oculto visual) y, por consiguiente, saca mejor nota en tu asignatura (lo cual no quiere decir que aprenda más; quizá otro estudiante al que no se le privilegia aprenda más, pero resulte que, al final, obtenga una calificación inferior). En cambio, del estudiante que no te gusta, ni te sabes su nombre; ni le preguntas, ni le das tiempo, ni le miras: no le desprecias en el plano consciente, pero sí en el inconsciente, porque al no mirarle, ni preguntarle ni reconocerle, vas minando su autoestima, su posición en la dinámica del grupo, de manera que no participa, se calla, se aburre, deja de interesarse lo que cuentas y, por lo tanto, obtiene una calificación peor. Si el que está leyendo esto es docente, me atrevo a preguntarte: ¿cuántas veces se ha desencadenado el proceso que describo? Inconscientemente, vale, pero todos privilegiamos a unos e ignoramos a otros basándonos inconscientemente en criterios de preferencia personal.

Darle la vuelta a la tortilla, reconocer estas dinámicas y transformarlas, tratar por igual, tanto en el plano consciente como en el inconsciente, a todos los estudiantes, hacer clases más democráticas, más simétricas, pasa necesariamente por *hacer explícito el currículum oculto*... Y el primer paso para hacer explícito lo oculto pasa por saber qué demonios es.

ORÍGENES

El término *currículum oculto* fue acuñado por el pedagogo norteamericano Philip Jackson en su obra *La vida en las aulas* (Jackson, 1968) y ha sido tema de numerosas investigaciones,

fundamentalmente en los países anglosajones. Julio Torres, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Coruña y autor del libro *El currículum oculto* (Torres, 1995), es quien más ha profundizado sobre el tema en el contexto español.

El mejor repaso historicista sobre el desarrollo del currículum oculto lo encontré en el capítulo del libro *The Hidden Curriculum in Higher Education* titulado "Peekaboo: Hiding and Outing the Curriculum" (Margolis, Soldatenko, Acker y Gair, 2001: 1-19). En concreto, en el apartado "A Brief Review of the Hidden Curriculum", en donde los autores clasifican en tres las etapas de desarrollo del término. Estas son:

ORÍGENES FUNCIONALISTAS ANTES DE 1960

- Émile Durkheim (1925).
- Talcott Parsons (1959).
- Robert Dreeben (1967).
- Philip Jackson (1968).

PERSPECTIVAS MARXISTAS Y TEORÍA DEL CONSENSO HACIA 1960-1970

- Pierre Bourdieu (1973) y Basil Bernstein (1977).
- Samuel Bowles y Herbert Gintis (1976).

SOCIOLOGÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN Y TEORÍA DE LA RESISTENCIA. 1970-1980

- En Inglaterra: Rachel Sharp y Anthony Greens (1975), Paul Willis (1977).
- En Estados Unidos: Michael Apple, Jean Anyon, Henry Giroux, Peter McLaren, Kathleen Weiler (1988).
- Otros lugares: Paulo Freire, Donaldo Macedo.

Durante los años noventa han sido Henry Giroux (1982) y Peter McLaren (1995), cabezas más que visibles de las pedagogías críticas. Los teóricos que más han trabajado sobre el tema y quienes consideran que el principal objetivo del educador posmoderno consiste en hacer explícito el currículum oculto.

ACERCAMIENTO A UNA DEFINICIÓN DEL TÉRMINO 'CURRÍCULUM OCULTO'

Entendiendo la educación como un proceso de traspaso de información para generar conocimiento, en cualquier contexto educativo la información se puede transmitir de dos maneras: a través de un discurso explícito o evidente y a través de un discurso implícito, es decir, oculto. En base a esta sendo -realidad, el currículum oculto se puede definir como el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo.

Definiciones más recientes, que podemos encontrar en el libro ya citado *The Hidden Curriculum in Higher Education*, describen el currículum oculto como los elementos de socialización que se desarrollan en los contextos educativos pero que no forman parte del contenido curricular formal.

Recordemos las estrategias del terrorismo visual y el funcionamiento de las micronarrativas y las metanarrativas (Acaso, 2006a: 30). Lo que define el carácter de las metanarrativas es la existencia de un elemento de falsedad implícito, que produce un encubrimiento del mensaje latente por parte del mensaje manifiesto. Esta misma dinámica con la que funciona la publicidad, el cine y los discursos televisivos (por poner algunos ejemplos en los que se combina la información oral, la escrita y la visual) se reproduce de forma exactamente igual en el discurso educativo.

EL MENSAJE MANIFIESTO: información que el receptor considera que está recibiendo.

EL MENSAJE LATENTE: información que el receptor está recibiendo de verdad.

Una vez más, nos encontramos con conceptos bipolares. En este mundo dominado por la paradoja realidad/hiperrealidad, esta se proyecta también en el plano educativo, de manera que tenemos los siguientes opuestos que pueden desarrollarse en escala:

- Información explícita o manifiesta versus información implícita u oculta.

MARÍA ACASO

- Contenidos manifiestos *versus* contenidos ocultos.
- Curriculum manifiesto *versus* curriculum oculto o hipercurriculum.

Podemos entonces entender el currículum como una metanarrativa educativa y redefinir el término basándonos en estos descubrimientos:

CURRÍCULUM REAL O MANIFIESTO, conjunto de contenidos que se están transmi-

tiendo de forma explícita en los contextos educativos. Mensaje manifiesto o explícito.

CURRÍCULUM OCULTO O HIPERCURRÍCULUM, conjunto de contenidos que se están transmitiendo de forma implícita en los contextos educativos. Mensaje latente o implícito.

En cualquier caso, el currículum oculto está relacionado con los contenidos, y los contenidos se transmiten a través de tres posibles lenguajes:

- El lenguaje oral.
- El lenguaje escrito o textual.
- El lenguaje visual.

Por lo tanto, podríamos desarrollar una subdivisión del currículum oculto en tres apartados:

- El currículum oculto que se transmite a través del lenguaje oral.
- El currículum oculto que se transmite a través del lenguaje escrito.
- El currículum oculto que se transmite a través del lenguaje visual.

Estos tres formatos del currículum oculto funcionan en cualquier contexto educativo: museos, hospitales, escuelas, Internet. En cualquiera. Realmente, el currículum oculto opera en cualquier contexto, porque no hay mayor contexto manipulador que el centro

comercial, espacio construido sobre la máxima de la manipulación no notoria del personal. Y lo mismo pasa si analizamos nuestro entorno más próximo, el lugar donde estás leyendo este libro: con una mirada pausada, descubriremos el currículum oculto del lugar, de tu lugar, donde expresas sin quererlo tu identidad a través de los colores que eliges, las texturas de muebles y telas, el tipo de iluminación. Lo mismo ocurre en las instituciones culturales: un museo conservador utilizará ciertos elementos para evidenciar veladamente su posición; un museo progresista lo hará explícitamente.

OBJETIVOS

El principal objetivo del currículum oculto es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo, por ejemplo, el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada o el privilegio de una raza, de un género, de una cultura, de una religión (además de muchas otras nociones, como un determinado tipo de arte o un determinado enfoque sobre la historia o un sistema específico de entender las matemáticas, entre otras) sobre las demás. Pero, sobre todos sus requerimientos, su principal objetivo es *perpetuar las bases del sistema capitalista, es decir, perpetuar el actual reparto asimétrico del poder*. En todos los niveles de la educación formal en España lo que se transmite de forma implícita son conocimientos que asientan las bases del sistema patriarcal capitalista y jerárquico mediante la defensa de:

- Un sistema de reparto del poder autoritario frente a un sistema de reparto del poder democrático.
- El predominio del género masculino sobre el femenino.
- El predominio de las clases sociales con alto poder adquisitivo sobre otras.
- El predominio de la raza blanca sobre las demás.
- La hegemonía cultural norteamericana sobre el resto de las culturas.
- La hegemonía religiosa católica sobre el resto de las religiones.

En un segundo lugar, y desde la formación inicial del profesorado, aparece lo que Kincheloe denomina como *currículum psicóptico oculto*, que no es otra cosa que un sistema velado que puja por la repetición, la *anestesia cognitiva* y el tedio intelectual, y que "embotada la curiosidad de alumnos y maestros por igual" (Kincheloe, 2001: 22). Aburrirnos hasta la saciedad es uno de los principales objetivos del currículum oculto.

HERRAMIENTAS INVISIBLES II.

EL PADRE DE BLANCANIEVES O EL APLASTANTE PESO DE LO AUSENTE. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO 'CURRÍCULUM NULO'

Imaginemos que estamos en una clase de Historia del arte. Las imágenes de obras de artistas se suceden a toda velocidad, mientras que la oscuridad de la sala hace que hayamos perdido la noción del tiempo. Seguimos, durante los cuatro meses que durará la asignatura, viendo y comentando obras de arte, las grandes obras de arte de la humanidad. Leonardo, Miguel Ángel, Picasso. Al final, cuando las luces se encienden, los exámenes pasan y la asignatura se aleja, sólo hemos aprendido una cosa: la incapacidad del género femenino para la creación artística, porque ninguna de las obras de arte que hemos visto ha sido producida por ninguna mujer; por lo tanto, *hemos aprendido más de lo que no hemos visto, que de lo que efectivamente hemos visto*.

Y es que lo ausente, por las razones que sean (porque tanto consciente como inconscientemente se provoca la ausencia de algo), tiene mucho más peso que lo presente. Y, si no, que se lo digan a Blancanieves, porque ¿dónde demonios está su padre?, ¿por qué no la protege de la madrastra?, ¿por qué no la ayuda a dar sentido a su vida? La ausencia del padre de Blancanieves (esta idea me surgió tras leer el libro de Belén Gopegui (2007) que lleva por título *El padre de Blancanieves*) es realmente lo que da sentido a la vida de esta pobre mujer: es lo que organiza su confusión, su malestar, su debilidad, su dolor; y es donde se ampara la madrastra, en ese enorme hueco que deja el padre, para poder perseguir a su enemiga hasta la muerte.

Lo que aprendemos de lo ausente es lo que da forma al *currículum nulo*, término acuñado dentro del mundo de la educación por Elliot Eisner en su obra *The Educational Imagination* (1985) (aunque, en concreto, el término que él acuña es *nule curriculum*, lo que ha sido traducido al castellano como el *currículum nulo* o el *currículum ausente*) y con el que nos referimos a lo que *aprendemos de lo que no nos enseñan*.

El currículum nulo se constituye a través de tres tipos de ausencias relacionadas con los tres integrantes del proceso educativo: aquello que el docente obvia, aquello que el estudiante olvida y aquello que las instituciones relegan de su memoria. Lo que el docente obvia está íntimamente ligado con su posicionamiento político, seguramente agazapado en lo más profundo de su inconsciente. *No* incluir nociones básicas de educación sexual, *no* incluir arte contemporáneo (*no hay quien lo entienda*), que las chicas *no* practiquen fútbol. El término que más utilizaré en este apartado es *no*, porque los profesores ejercen su docencia basándose más en lo que *no* nos enseñarán (pero que luego irremparablemente nos enseñan) que en lo que realmente nos acaban mostrando en sus clases.

Lo que el estudiante olvida entra dentro de la dinámica de lo que Beaugrande (1992) ha denominado como la *educación bulímica*. Recordado perfectamente las épocas de exámenes cuando era estudiante: tras largas noches estudiando, pasábamos a vomitar la información (que no el conocimiento) en el examen para no acordarnos de nada segundos después de que el examen hubiera terminado y zambullirnos rápidamente en alguna fiesta repleta de alcohol. Este era el proceso y el sistema a través del cual, mediante un rito catártico (con su consiguiente drogaje), se realizaba la *fiesta anti-conocimiento* (con su celebración el fin de la pedagogía tóxica, el fin del aburrimiento y las sanciones, dando comienzo a la época (las vacaciones) del placer y la libertad: ¿quién de nosotros, estudiantes del mundo-imagen, del consumo-mundo, no hemos participado en algunas de estas fiestas donde acabábamos vomitando en la realidad lo que habíamos vomitado de forma metafórica en el examen de turno?

Ken Bain, en su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2006), cita a Beaugrande, quien se acerca a la educación bulímica así: "La educación bulímica fuerza al estudiante a alimentarse

MARÍA ACASO

con un festín de datos que debe memorizar y utilizar en algunas tareas muy concretamente definidas, tareas que conducen siempre a una única respuesta concreta previamente definida por el profesor o por el libro de texto. Tras este uso, los datos son purgados para hacer sitio al próximo festín. La educación bulímica, refuerza así un enfoque intensamente local o de corto recorrido sin considerar ningún beneficio de mayor alcance que pudiera surgir de la sucesión de ciclos de alimentación y purga (Beaugrande, 1991)" (Bain, 2006: 53).

A partir de ahora mismo va a entrar en juego en este texto un segundo texto de referencia. Si hasta ahora han sido las ideas de Lipovetsky las que me han inspirado para explicar la casa número uno, la casa número dos se está literalmente tambaleando gracias al libro *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad* de la pedagoga norteamericana Elizabeth Ellsworth (2005), publicado en Estados Unidos por primera vez en 1997. La autora, devuelta en pedagogía pero formada en los estudios filmicos, acomete en esta obra una renovación de todos y cada uno de los conceptos habitualmente tratados dentro del campo de la educación, además de reivindicar el realismo mágico como el estilo más apropiado para la prosa académica, algo que comparto y que he intentado utilizar a mi manera en este texto.

Este rito de paso bulímico basado en el absurdo está íntimamente relacionado con lo que Ellsworth define como la *ignorancia activa*, y que básicamente consiste en aquello que el estudiante (o el subconsciente del estudiante) quiere olvidar, aquello que no quiere interpretar y aquello a lo que no quiere dar la bienvenida, reconocido como un posicionamiento activo. Ellsworth cita a Feldman, la autora que utiliza como continua referencia, en la siguiente declaración sorprendente en defensa apasionada de la ignorancia: "Enseñar, al igual que el [psico] análisis, no tiene que ver tanto con una falta de conocimiento como con las resistencias al conocimiento. La ignorancia, sugiere Lacan, es una pasión. Dado que la pedagogía tradicional postulaba un deseo por el conocimiento, una pedagogía influenciada por el [psico] análisis tiene que considerar 'la pasión por la ignorancia'. La ignorancia no es otra cosa que el deseo por ignorar... no es una simple falta de información, sino la incapacidad—o el rechazo—para reconocer la

propia implicación de una persona en la información (1987: 79)" (Ellsworth, 2005: 65).

Lo que las instituciones relegan está por todas partes: sin ir más lejos, en los pasillos de la facultad donde doy clase no hay ni una sola obra de arte realizada por una mujer. Y puedo ir más allá. En aquellas obras de arte en las que aparecen mujeres, que son bastantes, todas se nos muestran en posturas ofendidas, semidesnudas, dejando clara su posición como objeto sexual. Por supuestos que no aparecen tampoco personajes de culturas diferentes a la occidental, mientras que, al mismo tiempo (y teniendo en cuenta que vivimos en un Estado laico y que trabajo en una universidad del Estado), se deja muy claro nuestra pertenencia al catolicismo. Obras llenas de santos, de martirios, de vírgenes. De clavos y de sangres que no sólo relegan a todas las demás creencias, sino también a aquellos que no tenemos creencias y que tenemos que soportar las creencias de los demás.

Concluyendo, podemos decir que el aprendizaje se lleva a cabo a partir de los siguientes elementos: lo que aprendemos de lo que nos ocultan pero está presente, lo que aprendemos de lo que no nos enseñan y lo que no aprendemos de lo que nos enseñan.

| CURRÍCULUM OCULTO | CURRÍCULO AUSENTE | IGNORANCIA ACTIVA |
|---|---|---|
| Lo que aprendemos de lo que nos ocultan pero está presente. | Lo que aprendemos de lo que no nos enseñan. | Lo que no aprendemos de lo que nos enseñan. |

HERRAMIENTAS INVISIBLES III. VER LO INVISIBLE. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO 'CURRÍCULUM OCULTO VISUAL'.

Los contenidos de las tres cajas que he presentado arriba se podrían subdividir, cada una de ellas, en otros tres apartados que sumarian nueve, ya que en cada celda deberíamos incluir la coletilla: "mediante el lenguaje visual, el escrito y el oral". Y, como el tema que me preocupa es la educación del arte y la cultura visual, voy a centrarme en todo aquello que nos ocultan, no nos enseñan y olvidamos pero que llega a nosotros a través del lenguaje visual.

Durante la década de los años noventa han sido numerosos los estudios sobre el curriculum oculto, desapareciendo el interés por el tema en el año 2000. Justo cuando aparece el apogeo de la cultura visual. ¿Por qué ambos conceptos se presentan desde esferas separadas? ¿Por qué los investigadores de ambos campos no comparten información? ¿Qué relaciones comparten ambas líneas? Resulta evidente que la cultura visual tiene mucho que ver con el curriculum oculto, ya que los mensajes que verdaderamente nos afectan de la información que se transmite a través de sistemas icónicos son los que llegan hasta nosotros de forma sesgada, inconsciente o latente, de tal manera que podríamos hablar de la cultura visual oculta o del curriculum visual y casi estaríamos hablando de lo mismo.

La mayoría de los artículos, cursos y proyectos de investigación realizados durante el auge del tema que nos ocupa han tratado tan sólo el curriculum oculto transmitido a través del lenguaje oral y escrito. Teniendo en cuenta que en la sociedad en la que vivimos una gran cantidad de información se comunica a través del lenguaje visual, resulta paradójico que no se hayan estudiado los sistemas de socialización que tienen lugar en los ambientes educativos a través de la imagen.

Investigando los posibles antecedentes sobre el tema, encontré algunas referencias, pero siempre como desarrollos que forman parte del curriculum oculto general, que no poseían entidad por sí mismos. Estos desarrollos son:

- El curriculum oculto que utiliza como vehículo el lugar (Yang, 2001).
- El curriculum oculto que utiliza como vehículo el ambiente (Gair y Mullins, 2001).
- El curriculum oculto que utiliza como vehículo el cuerpo humano (Gair y Mullins, 2001).
- Los mediadores ambientales simbólicos (MAS) (Belver y Ullán, 2008).

Al leer los artículos en los que se explicaban los currículos citados, me di cuenta de que todos ellos tenían algo en común, y era que tanto el cuerpo como el ambiente y los lugares constituían contextos en los que *los significados se transmitían no mediante representaciones*

visuales, pero sí mediante el lenguaje visual. Me explico: los mensajes no sólo se transmitían en imágenes, fotos, folletos o páginas web (todos estos productos son representaciones bidimensionales de la realidad a través del lenguaje visual), sino a través de la realidad misma (edificios, mobiliario, vestimenta, etc.). Cuando en Estados Unidos se obliga a los de seguridad que vayan con un determinado uniforme, se está transmitiendo la jerarquía del centro mediante la imposición de un determinado tipo de ropa, con un determinado uso del color, la forma y la textura. El uniforme no es una representación de la realidad, es la realidad, pero sí que funciona como una representación de los usos de poder (y que además tiene que ver con el posicionamiento en cuanto a género y raza, porque la seguridad en Estados Unidos corre a cargo básicamente de hombres negros). Los edificios también son la realidad, pero sitúan un departamento en el lugar mejor emplazado, con mejor luz natural y con más espacio que otros del centro es una forma simbólica de demostrar su poder. Así que, de nuevo, es el lenguaje visual el que trabaja en este caso, no como herramienta de la sociedad de hiperconsumo, sino como herramienta de la pedagogía tóxica.

DEFINICIÓN

La suma de aquellos elementos que transmiten significado a través del lenguaje visual, tanto en la realidad como en sistemas de representación, es lo que me he atrevido a denominar como *curriculum oculto visual*. Paradójicamente, lo tenemos enfrente de nuestras narices, pero somos incapaces de verlo ante su aparente ausencia de intencionalidad. Es un curriculum explícito, pero implícito a la vez. Carteles, edificios, revestimientos, vestuario de profesores, de alumnos, del personal de limpieza y del de seguridad. Todas estas cosas no están ahí simplemente para decorar o librarnos del frío, están ahí para establecer jerarquías y decirnos quién es más importante y qué es más importante e, incluso, por qué.

Utilicé el término por primera vez en el artículo "El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen" (Acaso y Nuere, 2005), donde planté la cuestión de la transmisión de mensajes a través de lo visual en los contextos educativos tras pasear por

mi barrio (San Blas, en Madrid) y dar me cuenta de que un edificio que consideraba que era una fábrica resultó ser una escuela.

Para mí este hecho fue revelador, pues me hizo pasar de *ver a mirar* los lugares y los objetos y descubrir cómo la escuela con forma de fábrica estaba dejando claro a los estudiantes que de allí saldrían siendo obreros, un mensaje relacionado con la clase social. Porque dichos objetos y lugares de socialización emiten mensajes con respecto a tres temas clave: la supremacía de géneros, la de raza y la de clase social. Otros dos temas que suele tocar el currículum oculto tienen que ver con opciones religiosas y con opciones de tipo político pero que conviene ocultar como, por ejemplo, un talante conservador en una escuela de Derecho, una tendencia hacia métodos no-naturales en una escuela de Medicina o un posicionamiento de permisividad del dopaje en una escuela de Educación física. Todos estos temas están ahí, pero están de forma invisible, oculta, latente. Nunca nadie afirmará que la escuela que dirige es machista, ni racista, ni clasista, pero un analista crítico puede llegar a desvelar las verdaderas posiciones de la institución tan sólo con contar cuántas mujeres son autoras de las imágenes que decoran los pasillos.

Pero ¿cómo llevar esta relectura a cabo? Uniendo el interés por la cultura visual y el currículum oculto, en el año 2005, gracias al Programa de Profesores UGM en el Extranjero, tuve la oportunidad de investigar cómo la cultura visual constituye la base de *currículum oculto visual* realizando un estudio comparativo sobre su uso en el campus de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y en las tres sedes del School of the Art Institute of Chicago (SAIC). Mi objetivo en este proyecto consistió en desarrollar una *herramienta para hacer explícito el currículum oculto visual*, es decir, un protocolo de análisis que se puede consultar en el artículo: "Reflection on the Role of Artists: a Case Study on the Hidden Visual Curriculum of the School of the Art Institute of Chicago" (Acaso, Baker y NG-HE, 2008).

Pero ¿qué es lo que realmente quería desvelar mediante el uso de dicho protocolo? De entre toda la información que se transmite a través de este sistema, un tipo de mensaje me interesaba en especial: los mensajes relativos a las jerarquías de poder: cómo a través de esta cultura visual se legitiman de forma implícita en el entorno universitario unos departamentos sobre otros y, en concreto, me interesaba

evidenciar la posición de inferioridad de los departamentos de educación artística de ambos centros, frente al resto de departamentos.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO ES "SEXY"

Esta inferioridad quedó patente desde el primer momento, cuando Marissa, una de las estudiantes que participé conmigo en la parte de la investigación que realicé en Chicago, me relató la reacción de una amiga cuando le contó que estaba estudiando en el SAIC. Dicha amiga, al ver que Marissa estudiaba en este centro de prestigio exclamó: "¡¡¡guauuuu!!!". Pero cuando Marissa especificó que estaba haciendo un máster en educación artística, la cara de la amiga se desfiguró y dijo: "¡¡¡uffff!!!". Con su bufido dejaba claro que lo que *mola* cursar en la universidad son las grandes disciplinas artísticas, y no la marginada educación (cuando, además, mucha gente identifica la educación artística con trabajar sólo con niños, una labor también completamente desprestigiada en una sociedad donde el éxito consiste en otras cosas), porque lo que *mola* es ser artista de renombre, ganar mucho dinero, ser famoso, viajar y exponer por medio mundo, para eso se paga un caro máster en el SAIC, no para hacer dibujitos y esculturas de niga de pan con niños...

Pero yo no quería sólo una anécdota más sobre algo que de sobra sabía, quería evidenciar eso que sabía, ponerlo de manifiesto, desvelarlo. El trabajo de campo dio comienzo en mayo de 2005 y finalizó en octubre del mismo año. Debido a que uno de los entornos donde se realizó era una escuela dividida en tres edificios, consideramos que el sistema en el que nos íbamos a basar para la toma de fotografías se organizaría según la distribución espacial de ambos centros. Tras recolectar los planos arquitectónicos de cada planta, tomamos un total de 1.500 fotografías aproximadamente.

Pero ¿cómo organizar dicho protocolo al principio?, ¿de qué tomar las fotografías? Y sabiendo que iban a ser muchas, ¿con qué organización, con qué sistema? Nos pareció lógico basar el protocolo en la siguiente clasificación, elaborada por mí a partir de la publicación de *El lenguaje visual* (2006), obra en la que he intentado resumir cuáles son aquellos lugares u objetos donde el espectador puede crear significado a través del lenguaje visual.

A. NATURALIZA

Objetos o lugares no creados por el ser humano. No hay emisor pero sí receptor. El lenguaje visual no opera desde un sistema de representación. Por ejemplo, el significado de un paisaje en el cual no ha intervenido el hombre.

B. PRODUCTOS CREADOS POR EL SER HUMANO

• Realidad

Objetos o lugares creados por el ser humano que no son representaciones de la realidad sino la realidad misma. Hay emisor y receptor, pero el lenguaje visual no opera desde un sistema de representación. Por ejemplo, el significado de un jardín.

• Representaciones de la realidad

Objetos o lugares creados por el ser humano a través de sistemas de representación de la realidad, por lo que no son la realidad misma. Por ejemplo, el significado de un logotipo. Pueden ser de dos clases:

- En dos dimensiones: fijas y en movimiento.
- En tres dimensiones: fijas, en movimiento y recontextualizaciones.

El primer apartado lo dejamos de lado, puesto que ambas instituciones estaban literalmente dentro de dos grandes ciudades. En cuanto al segundo, ordenamos lo que descubrimos según lo que relato a continuación.

REALIDAD: LUGARES

Nos pareció obvio comenzar por el análisis de las imágenes que había expuestas en los pasillos, pero nos llevamos una sorpresa cuando empezamos a descubrir que, utilizando otra mirada, todo se convertía en un elemento visual cargado de significado, incluso el propio pasillo. Nos dimos cuenta de que el primer significado emergía de la manipulación del espacio, es decir, de los lugares en los que se desarrollan las diferentes actividades que se llevan a cabo en una institución académica universitaria: las estancias donde tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje (las aulas): los lugares donde se realizan actividades no relacionadas directamente con el aprendizaje, como las zonas de tránsito pasillos, halls y ascensores; las zonas de descanso como las cafeterías, las terrazas

y los jardines; las bibliotecas e, incluso, los baños. Por último, también nos dimos cuenta de que eran importantes los despachos y oficinas y, debido a que estábamos dentro de dos escuelas de Bellas Artes, también eran significativamente importantes las galerías, las zonas destinadas a la exhibición de obras de arte. El bloque de lugares quedó clasificado como sigue:

- Aulas (aulas teóricas, aulas de trabajo o talleres, estudios privados).
- Zonas comunes (pasillos, ascensores, baños, jardines, zonas dedicadas a la hostelería, zonas de descanso, biblioteca, tiendas varias).
- Despachos (profesores, personal de administración y servicios, zonas de privilegio, decanos, etc.).
- Zonas expositivas (galerías, pasillos).

El significado del análisis de estas cuatro áreas empezó a revelarse al comparar los espacios tradicionales de trabajo, lo que habitualmente denominamos como *aulas*: las clases teóricas, los talleres o espacios de aprendizaje con una orientación más práctica, y los estudios privados (el tema de los estudios privados resulta imposible de entender en una universidad pública: consiste en espacios que se otorgan a cierto tipo de alumnos para que trabajen aislados). En todos estos casos, la amplitud del espacio nos daba la clave para entender determinadas cosas. Por ejemplo, en ambas instituciones la zona de talleres ocupaba mucho más espacio que la zona de clases teóricas. Este sistema de organización espacial demuestra la importancia del *hacer* sobre el *pensar* en las escuelas de arte. Siguiendo en esta línea, en una de las dos, a los estudiantes de cursos superiores de las especialidades prácticas se les otorgaba un espacio propio, un estudio, para trabajar sin límite de tiempo, pero las visitas que a diferentes horas hicimos a dichos espacios nos revelaron que la mayoría de las veces estaban vacíos y nos preguntamos por qué. Rápidamente vinculamos la obtención de este estudio propio con una especie de torre de marfil, con la figura del artista del siglo XIX. Un artista del siglo XX necesita muchas más cosas que un reducido espacio para trabajar; necesita, sobre todo, estar en contacto con la

sociedad y disponer de tecnología. En cualquier caso, la dotación de estudios para los alumnos matriculados en los grandes departamentos tradicionales revelaba un significado relacionado con la jerarquía invisible del centro. ¿Por qué no podían disponer de un espacio los estudiantes que habían optado por las especialidades teóricas? ¿Por qué gastar una inmensa cantidad de dinero en ofrecer a los alumnos un espacio que luego no utilizaban? Responder a estas preguntas consiste en hacer explícito el currículum oculto.

El uso de los pasillos también se reveló como un sistema semiótico: los departamentos dedicados a la producción los copaban de manera ostensible los departamentos fuertes, y aquellos pasillos de gran impacto, como por ejemplo el pasillo de acceso al centro, eran utilizados para definir los objetivos de ambas instituciones: mientras que en el pasillo de la institución A, una gigantesca Victoria de Samotracia puntualiza de forma implícita el carácter clásico del centro, en la institución B el pasillo estaba decorado por diseños (carteles principalmente) de antiguos alumnos de reconocido renombre, que más que decir gritaban: "¡Estudiar aquí te va a hacer famoso!". Un elemento tan aparentemente inocente como los cuartos de baño puede funcionar como un potente transmisor de información: cuando están sucios y dejados revelan el poco interés que la institución tiene por los alumnos (sobre todo si otros lugares están impecables) o también puede explicar cosas sobre los sistemas de poder en el centro si unos están mejor que otros.

Siguiendo el esquema fijado, nos dimos cuenta de que uno de los elementos más relevantes del currículum oculto visual son los *despachos de los profesores*, verdaderos escaparates donde muchas veces se dice aquello que no se puede decir en clase. Dejando de lado la semántica de su ubicación, su tamaño y su iluminación, los despachos se constituyen como una especie de santuarios, donde los profesores gozaban de mayor libertad para expresar sus pensamientos individuales. Tras la investigación, podemos decir que si alguien quiere conocer a un profesor, lo mejor es analizar su despacho, pero analízalo desde una mirada profunda: analiza qué hay en la puerta, qué hay en el corcho, qué libros están en su estantería. Analiza qué mobiliario han elegido, si se sientan detrás de la mesa para recibirte o si prefieren una mesa redonda para hacerte. Analiza si la puerta está siempre abierta,

está siempre cerrada o está entornada. Y analiza qué imagen ha colocado el profesor como fondo de escritorio de su ordenador: la imagen con la que empezará cada una de sus clases es una auténtica definición personal. Todo este cúmulo de mensajes no explícitos serán los que realmente nos digan de qué va el docente en cuestión.

Y en cuanto a los espacios expositivos, quizá fuesen los menos ocultos, los más explícitos: no había más que echar una ojeada a la programación para comprobar quiénes exponían más y qué tipo de arte se privilegiaba.

Realidad: objetos

Seguimos. El siguiente bloque de elementos portadores de significado dentro de un entorno educativo estaba integrado por los *productos visuales*, aquellos elementos *no naturales* que están diseñados por el ser humano y que, a través del lenguaje visual, emiten mensajes muy concretos. Estos productos visuales eran muchos, de tal manera que los organizamos en dos sub-bloques: los referentes al continente y los referentes al contenido.

- Continente: arquitectura exterior.
- Contenido: arquitectura interior.

En ambos casos, el significado procedía de:

- Usos de los revestimientos y otros materiales en suelos, techos y paredes.
- Mobiliario: sillas, mesas, cortinas, puertas (incluidos los picaportes), estanterías, así como las cortinas, las lámparas, las plantas y cualquier otro elemento de decoración.
- Apariencia de los trabajadores (profesores, personal de administración, bedeles, limpiadoras, etc.).

El principal producto visual que opera como continente son los elementos arquitectónicos, es decir, *los edificios* que albergan las instituciones educativas. Su estilo, los materiales con los que están hechos y, por supuesto, su emplazamiento son, entre otras cosas,

fortísimas herramientas semióticas que nos aclaran el posicionamiento de dicha institución. De la misma manera que el palacio de Versalles refleja visualmente los intereses de la monarquía francesa, o que las Torres Gemelas representaban la supremacía del capitalismo norteamericano, los edificios que se elijen para albergar comunidades educativas son representaciones visuales de dichas comunidades.

En cuanto a los contenidos, los *revestimientos* cobran un significado de máxima importancia: en la institución A, sabemos claramente cuál es el despacho de quien ostenta el poder por los tejidos que inundan determinado pasillo (terciopelo granate, madera oscura, latón). En la institución B, ciertas clases teóricas ostentaban el suelo enmoquetado, mientras que otras aulas presentaban un modesto linóleo. ¿Quién toma estas decisiones y por qué? ¿Qué departamentos, y por qué, reciben más dinero que otros? Si el departamento de Pintura sigue perdiendo alumnos año tras año, ¿por qué sigue teniendo las mejores dotaciones físicas del centro?

El *mobiliario* también es un elemento clave: una simple silla nos dice si estamos en una clase teórica o en una clase de taller, o quién es el profesor y quién es el alumno. Diferentes tipos de puertas, con diferentes tipos de picaportes, diferentes mesas, diferentes cortinas nos están diciendo multitud de cosas. Y otro factor de suma importancia es su distribución: una distribución y un mobiliario democrático (que se pueda mover, que se pueda situar en círculo) situarán al profesor al mismo nivel que los alumnos, mientras que un mobiliario fijo, orientado hacia la pizarra y donde el profesor da la clase subido en una tarima deja muy claro quién tiene el poder.

Y, cómo no, el *cuerpo*, uno de los productos visuales con mayor importancia en la creación de significado: el sistema de comunicación visual del personal del centro, especialmente los profesores, pero también de gran importancia los limpiadores/as, el personal de seguridad, los camareros/as, el decano/a, los secretarios/as. Algunos de ellos se mostraron reacios a que les tomásemos fotos, quizá porque les preocupaba que su indumentaria quedase inmortalizada. Mientras que en la institución A los profesores utilizaban su propia construcción visual para distanciarse de los alumnos, en la institución B encontramos que el profesorado se vestía para todo lo contrario, para fundirse con ellos. En cualquier caso, los profesores nos

vestimos de *determinada manera* para dar clase porque por medio de la ropa, del peinado, de la montura de las gafas y de los zapatos estamos posicionándonos frente a los alumnos y ¿quién ha reflexionado sobre la importancia de dicha construcción?

REPRESENTACIONES DE LA REALIDAD

Para terminar, y una vez analizado el valor significativo de los espacios, descubrimos el valor de las representaciones visuales tanto bi como tridimensionales, las cuales catalogamos de la siguiente manera:

- Productos visuales expuestos en paredes:
 - Permanentes y no permanentes.
 - En papel o en lienzo.
 - Enmarcados o no enmarcados.
 - Cerrados o no cerrados.
- Productos visuales representados en documentos (folletos, otras publicaciones del centro).
- Productos visuales representados en la red (salvapantallas, imágenes de Internet, etc.).

Con respecto a las representaciones visuales localizadas fundamentalmente en las *paredes* de ambos centros, nos resultó muy curioso descubrir que imágenes que llevábamos viendo durante años cobraban un nuevo significado al descubrir cómo estaban *enmarcadas* y por qué unas estaban enmarcadas y otras no. Nos dimos cuenta de que las imágenes *permanentes* estaban legitimadas por delante de las *no permanentes*, entendiendo por permanentes las imágenes que no se cambian de sitio y que suelen ser pinturas al óleo realizadas sobre lienzo de antiguos profesores de la institución (en la institución A no encontramos ni una sola obra de arte hecha por mujeres que decorara los pasillos), o reproducciones de artistas famosos como Picasso o Gauguin. Las no permanentes, ese grupo de imágenes que desaparecen cada cierto tiempo y que, por lo tanto, no están consideradas como las más importantes, suelen ser las imágenes realizadas por los alumnos. En ambas instituciones, ninguna de las obras de los alumnos estaban privilegiadas por el marco: sólo aparecían con chinchetas y, por lo tanto, utilizaban como soporte el papel. Como elemento de legitimación máximo

encontramos las imágenes "encerradas", aquellas que son tan importantes que no podemos dejar que nadie se las lleve.

El análisis de los folletos que ofrece a sus alumnos cada institución, o de los contenidos de la página web, también revela información relativa al género, la clase social, la raza y la tendencia artística del centro: sólo hay que pararse a contar el número de hombres y de mujeres que aparecen, de qué raza son, qué tipo de clase social se representa y qué tipo de arte se legitima. Ninguna institución va a declararse nunca explícitamente como machista o racista, pero cuando en estos folletos aparecen en el 85 por ciento de los casos varones blancos, la información implícita está revelando información cuando menos contradictoria.

Las representaciones tridimensionales, en esta nuestra época web, constituirían la parte menos significativa del currículum oculto visual, quizá algunas esculturas y poco más. Pero, claro, qué esculturas: el ejemplo de una enorme Victoria de Samotracia que se desploma sobre todo aquel que ose entrar en la facultad de Bellas Artes de la institución A transmite de forma verdaderamente aplastante la posición conceptual del centro.

PROTOCOLO DEANÁLISIS DEL CURRÍCULUM OCULTO VISUAL

Mientras llevábamos a cabo el trabajo de campo y, sobre todo, el sistema de clasificación de la cultura visual, íbamos poco a poco descubriendo que todos estos sistemas de exposición acababan por privilegiar una serie de cosas sobre otras y la que más saltaba a la vista en términos de *injusticia visual* era la situación de ambos departamentos de Educación Artística. En ambas instituciones, la mayoría de los alumnos licenciados acababan de una manera u otra dando clase, por lo que, de una manera lógica, entendimos que este departamento sería de los más relevantes. Esto es lo que revelaba el currículum oficial; en cambio, el currículum oculto reveló justo lo contrario: que todo aquello que tenía que ver con la educación estaba considerado como de segundo orden en ambas escuelas. Así que la pregunta que queríamos responder era: ¿qué podíamos averiguar a través del protocolo con respecto a la situación del Departamento de Educación Artística (DEA)?

Con respecto a la asignación de espacios, descubrimos varias cosas interesantes. Por ejemplo, el DEA de ambas instituciones no podía utilizar ninguna de las aulas-taller destinadas a la realización de labores prácticas, como si construir un texto o analizar una imagen no fuesen tareas prácticas. En la institución B, los alumnos de los másteres de los departamentos de producción podían optar a trabajar en un estudio privado, mientras que los alumnos del DEA (pagando los mismos) no disfrutaban de dicha opción. Algo similar ocurría con las zonas de trabajo destinadas a la pedagogía: el del departamento que analizamos era pequeño, oscuro y con ordenadores obsoletos. La conclusión que podemos sacar de estos mensajes es que *lo práctico está por encima de lo teórico*, y si lo teórico tiene que ver con la educación, está más por debajo todavía, aun cuando muchos de los alumnos acababan siendo profesores.

Con respecto a los lugares de tránsito, no existían casi trabajos de los alumnos del DEA en ningún pasillo: en la institución B se mostraban continuamente y, como ya sabemos, con chinchetas, fotografías, grabados y otras producciones bidimensionales de otros departamentos. Y, aun siendo este departamento muy activo en la realización de proyectos, su actividad se hacía invisible al no existir representaciones visuales de dicha actividad.

En cuanto a los *despachos*, en ambas instituciones los despachos de los profesores del DEA eran los más políticamente utilizados: por primera vez aparecían personas de otras razas, de otras opciones sexuales, por primera vez había más mujeres que hombres colgados en las paredes. Las puertas mostraban una auténtica devoción por la enseñanza, ya que, a modo de escaparates, alentaban al aprendizaje crítico. La decoración de los pasillos del departamento consistía en un guiño irónico hacia el resto de la escuela. Y, a pesar de todo, despachos y departamento estaban en una zona no "noble", decorada con materiales austeros y sin gota de luz natural.

Cuando le tocó el turno al *mobiliario*, la geografía general del departamento era bastante precaria y las clases teóricas destinadas para la docencia no eran las mejores en ambas instituciones en cuanto a calidad del mobiliario, existencia de luz natural, dotaciones tecnológicas, etc. Además, el Departamento de Educación Artística de la institución B se encontraba en el edificio menos importante de

MARÍA ACASO

los tres en los que se dividía el campus de la escuela, en un ala de próxima venta, lo que les obligaba a mudarse una vez más.

Para terminar, y con respecto a las *representaciones visuales*, en los carteles donde se exponía el trabajo de ex alumnos famosos no aparecía el nombre de ni un solo profesor, algo realmente paradójico cuando la mayoría de los estudiantes acababan dando clase. Y esta tendencia se repeta en los folletos de propaganda y en la página web, donde las alusiones al Departamento de Educación Artística eran realmente pocas en comparación con su demanda. Una profesora nos comentó la llegada de un mensaje por parte del Departamento de Comunicación de la institución B para realizar un artículo con los éxitos del los integrantes de la misma. Pero cuando envió como logro importantísimo la obtención de un reconocido galardón dentro del campo de la educación por parte de uno de sus ex alumnos, el Departamento de Comunicación le contestó que no era eso lo que precisamente estaban buscando...

En resumen, pudimos comprobar cómo el currículum oculto visual (COV) marginaba totalmente en ambas instituciones a los departamentos de Educación Artística, una situación cuanto menos paradójica ya que la mayoría de los licenciados de ambas instituciones acababan siendo profesores. Nuestro trabajo de investigación acababa ahí, pero no podíamos dejar de preguntarnos por qué ocurría esto, por qué en las escuelas de arte (y estamos seguras de que en las escuelas de educación pasará algo parecido) la educación de las artes visuales *no es sexy*. ¿Es que la praxis artística es más importante que la didáctica de dicha práctica? ¿Es que la Historia del arte es una disciplina más reconocida? ¿Es que los departamentos de educación artística *preferen ser invisibles*? Simplemente, si tenemos la certeza de que nuestros alumnos serán profesores, hagamos del Departamento de Educación un departamento tan importante como los otros, usemos la democracia en la política universitaria.

Está claro: aunque en ambas instituciones más del 50 por ciento de los estudiantes graduados acababan siendo profesores, los departamentos de Educación Artística son los menos importantes en las escuelas. Aunque esto nunca aparezca en el currículum oficial, el currículum oculto en general, y el visual en particular, nos revela este dato. *Es a los no-pintores, a los no-escultores, a los no-diseñadores (anticipo el no porque nunca llegarán a serlo) a quienes privilegia la*

universidad, una universidad dominada por profesores que quisieron ser pintores y que, desde su frustración, siempre marginarán la educación, aunque de forma velada.

Para que cada uno de nosotros podamos desarrollar una línea de pensamiento propia resulta imprescindible ir un poco más allá de la superficie de la cultura visual que nos rodea en universidades, colegios y escuelas y pararnos a analizar qué ideas están construyendo en nuestro cerebro las imágenes que nos rodean. Reflexionar sobre por qué un tipo de marco privilegia determinada información visual o por qué algo se expone o no se expone en una vitrina cerrada es reflexionar sobre el poder que se ejerce a través de las representaciones visuales. Tanto el predominio de género como el de clase y de raza se transmite a través del lenguaje visual mediante un sistema de penetración aparentemente decorativo e inocuo pero de gran potencia sustancial en la realidad. El Protocolo de Análisis del Currículum Oculto Visual que diseñamos a lo largo de nuestra investigación constituye una herramienta orgánica, que cambiará en cada contexto y con cada cazador, con la cual identificar qué sistemas privilegian determinadas informaciones y cómo nosotros, al darnos cuenta de ello, comenzamos a elaborar por nuestra cuenta, y a partir de nuestras propias experiencias, conceptos propios sobre estos temas.

Recomendamos a quienes trabajan en instituciones educativas que, por un día, analicen su entorno de manera semántica, que se pregunten cómo tienen decorado el despacho o qué hay en el pasillo de entrada. Y, sobre todo, que se pregunten por qué pasa esto. Quizá la revisión del COV descubra cosas nuevas y consiga que los departamentos invisibles luchan por convertirse en visibles.

DEL CURRÍCULUM OCULTO A LA CRÍTICA INTERNA.

No he hecho más que repetir que el currículum oculto tiene que ver con lo inconsciente, lo subconsciente, lo implícito. Así que, si queremos seguir innovando, un paso más allá consistiría en relacionar educación y subconsciente. Y, en estos, me veo en la necesidad de volver a Ellsworth. Una de sus propuestas más interesantes consiste en reiterar que la educación *no es cosa de dos, sino cosa de tres*: el estudiante, el profesor y lo que ella denomina como el *Otro*, que no es

PROTOCOLO DE ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM OCULTO VISUAL

Significado del lenguaje visual a través de:

1. Color
2. Luz
3. Materiales
4. Composición
5. Use of space

Espacios generales

- Clases (clases teóricas, talleres, seminarios, etc.)
- Zonas comunes (pasillos, cafeterías, biblioteca, zonas de descanso, WC, jardines, ascensores)
- Espacios expositivos
- Oficinas y despachos staff

Información visual de representaciones visuales.

Información visual de productos visuales reales.

- Representaciones visuales en paredes
 - Permanentes no permanentes
 - Cerradas no cerradas
 - Enmarcadas o no enmarcadas
 - Hechas por los alumnos, por grandes artistas o por antiguos alumnos
 - En papel o en lienzo
- Representaciones visuales en documentos (folletos, etc.)
- Representaciones visuales en Internet

- Contorno
 - Arquitectura exterior
 - Arquitectura interior
- Contenido
 - Mobiliario: mesas, sillas, plantas, etc.
 - Trabajadores (profesores y otros miembros del contexto educativo)
 - Tecnología

otro que el subconsciente de los dos anteriores: "En lo ideal de la estructura dual del diálogo entre el profesor y el estudiante, en la que se supone que el aprendizaje se desarrolla lineal, cognitiva, acumulativa, progresivamente en un único sentido desde la ignorancia al conocimiento, llega un discurso que perturba todo esto. Todo el aprendizaje y el conocimiento toman un desvío a través del discurso del Otro, a través del inconsciente y las dinámicas opacas de la pro-hibición social y cultural. Y es debido a la presencia de este tercer término que no habla de forma directa, sino a través de sus sustituciones, desplazamientos, sueños y lapsus orales que el aprendizaje no puede continuar de forma directa" (Ellsworth, 2005: 72). Esta interesante aportación de la autora, sobre (y de esto hablaremos más adelante) cómo el proceso educativo es, al fin y al cabo, un proceso de interpretación donde la información que recibe el estudiante es reelaborada y transformada en otra cosa distinta a lo que enseñó el profesor, vinculando el psicoanálisis a la práctica educativa diaria, me llevó a pensar que quizá Ellsworth manejase el término *currículum oculo*. Pero lo hizo sólo una vez: "[...] hemos sobrepasado el *currículum oculo*. Ya no estamos hablando de una ideología no reconocida del *currículum* que se puede sacar a la luz y determinar a través del análisis... Por el contrario, hemos llegado a la 'grieta interna' de la educación, que 'no se puede resolver' (Bahovec, 1994: 171).

Hemos llegado a la imposibilidad de perfeccionar los encajes entre lo que el profesor o el *currículum* pretenden y lo que el estudiante logra; lo que un profesor 'sabe' y lo que enseña; a qué invita el diálogo y qué es lo que llega de forma espontánea" (Ellsworth, 2005: 61).

Para Ellsworth, no es que exista una información velada, es que toda la información lo es, tanto la explícita como la implícita, porque el subconsciente siempre es activo, tanto el del emisor como el del receptor; impide la adquisición de información explícita u objetiva, ya que el tamiz de la personalidad, la historia, el bagaje, la creatividad del receptor convierten en Otro aquello que recibe del emisor. Por eso Ellsworth, apoyándose en la obra de Feldman (Feldman, 1987) y en la de Freud y Lacan, sostiene que enseñar es imposible: "La 'grieta interna' irresoluble de la educación en sí misma, sus eternos fracasos para producir los resultados sociales deseados, o para separar con un muro las mentes jóvenes de sí mismas y de las obras de su sociedad a través de la razón, la

comprensión y el diálogo, hacen que la educación, para Freud, sea una de las profesiones imposibles" (Ellsworth, 2005: 61): "Se podría decir que enseñar es imposible porque el inconsciente constantemente desbarata las mejores intenciones de las pedagogías" (Ellsworth, 2005: 64): "Lo que se enseña nunca es lo que se aprende" (Ellsworth, 2005: 65).

Ya volveremos a ello, pero yo me quedé estupefacta cuando lei la frase: "Enseñar es imposible", que Ellsworth refiere a Feldman (1987), sobre todo porque, paradójicamente, yo aprendí de ella. De hecho, probablemente este sea el libro del que más haya aprendido últimamente. Y además, entonces, ¿para qué escribe Ellsworth si enseñar es imposible? Ella misma aclara la cuestión cuando, un poco más abajo, escribe: "Mientras voy pensando en estas nociones [...] la educación, como me han enseñado a pensarla y practicarla, se vuelve imposible. Y me dispongo, como profesora, a perseguir mi deseo en otro lugar" (Ellsworth, 2005: 62).

Mi interpretación de lo que me cuenta Ellsworth me hace pensar que lo que es imposible es enseñar como hasta ahora se ha enseñado: pensando que el estudiante captará el cien por cien de lo que yo le transmita, pensando que el conocimiento es una mercancía estanca y cerrada que se puede empaquetar y hacer que alguien se la trague. Puede que no todos los docentes que lean este texto se lleguen a plantear el papel de su profesión, que reconozcan abiertamente el papel del intervinga en su profesión, que reconozcan abiertamente el papel del Otro, pero sí creo que es fundamental reconocer (y es curioso que Ellsworth provenga de los estudios filmicos y yo de las artes visuales) que cualquier tipo de información la termina el receptor, que acaba siendo el constructor del mensaje. Simplemente teniendo esta estructura en mente, convertimos en más simétricas las dinámicas educativas en sus numerosas formas, nos obligamos a desvestirnos de poder, aceptamos como coautor al estudiante que tenemos en frente y convertimos la educación en algo verdaderamente posible.

La "grieta interna" resulta un necesario paso más allá dentro del concepto de currículum oculto, pero para entender lo que es la "grieta interna", para reconocerla y sobre todo para poder hacer algo a partir de ella, resulta fundamental explicitar esa grieta, y eso pasa primero por hacer explícito el currículum oculto en sus tres vertientes, así como el currículum nulo de cada acción docente o, por lo menos, de cada profesor.

CAPÍTULO 3 LOBO NÚMERO 3: HEREDEROS DE 'SENSATION'

ES INCREÍBLE LO QUE SE PUEDE HACER CON
UN SUSPENSO EN ARTE EN SELECTIVIDAD,
UNA IMAGINACIÓN RETORCIDA Y UNA MO-
TOSIERRA.

Damien Hirst

Si en nuestra sociedad el lenguaje visual (casa número uno) se ha visto hiperdesarrollado y la pedagogía (casa número dos) se ha vuelto cada vez más tóxica, la casa número tres (dentro de estos tres edificios donde hemos visto que se asientan las bases de la educación artística), la de las artes y la cultura visual, también ha sufrido una enorme conmoción.

En el año 1997, Charles Saatchi, el coleccionista de arte contemporáneo privado más importante del momento (a la par que director y dueño de la todopoderosa agencia de publicidad Saatchi & Saatchi), reúne en una cuando menos controvertida exposición a una serie de jóvenes artistas británicos. *Sensation* nos puede servir como metáfora de todo lo que está ocurriendo y como ejemplo del hecho de que las artes visuales acaben por utilizar las mismas armas que el resto de productos que se encuentran catapultados por el hiperdesarrollo del lenguaje visual.

Las artes visuales se espectacularizan; los únicos nombres de artistas que lo que se denomina como *el gran público* conoce hoy son los que salen, no ya en la tele, sino en el telediarario. Por ejemplo, Spencer Tunick, el fotógrafo/*performer* norteamericano que realiza sus obras a través de la confrontación de la organicidad del cuerpo humano desnudo y del resto del paisaje. Este artista convoca a miles

de personas (en la convocatoria de Barcelona fueron 7.000 las personas que acudieron) para llevar a cabo sus fotografías, de manera que la cita se convierte en todo un evento que aparece indefectiblemente en los medios.

Tunick sale en el telediario, no hace falta siquiera que exponga su obra en tal o cual museo, aunque lo que persigue no queda muy claro si es fotógrafo o *performer*, si es más importante la foto o el hecho de reunir a tantas personas desnudas en una era en la que nadie se muestra desnudo en público, donde en ciertos estados de Norteamérica puedes ser encarcelado por cometer este delito. Tunick compite con las noticias sobre las guerras, con las noticias sobre la bolsa, y también con el cuarto de hora largo de anuncios que hay después. Sus desbordantes imágenes se quedan grabadas en nuestra retina, en nuestro inconsciente. Y puede que el gran público no retenga su nombre, pero sí el hecho, sí la hilera de culos, sí las tetas. Entonces, estamos salvados. Las artes visuales *están*.

Podría poner otros muchos ejemplos: Christo y Jean Claude y sus edificios y paisajes *tapados*; Anish Kapoor y su Nube gigante donde se reflejan los altos edificios que rodean al Millennium Park; Jaume Plensa y la fuente gigante donde se suceden los rostros de los habitantes de Chicago; Chris Ofili y su *madonna* negra o Damien Hirst y sus animales disecados, todos ellos artistas que han conseguido traspasar la barrera de lo artístico para convertirse en espectáculo, para competir en los medios con los desarrollos de imagen comercial que nos inundan. La espectacularización de las artes visuales resulta, por lo tanto, una estrategia de supervivencia: o el arte llega a la hiperrealidad, forma parte de ella, de este mundo paralelo al real pero que se convierte en la verdadera realidad, o simplemente las artes visuales habrán desaparecido.

Se tecnifican, se suben, como es natural, al carro de la tecnología, que brinda nuevas posibilidades infinitas de creación, de difusión, de significación: "Si todos estos elementos son ya, de por sí, factores que explican la transformación revolucionaria de las artes, los últimos avances de la técnica, el despuntar de una modernidad digital, nos lleva hoy a un nuevo umbral" (Jiménez, 2002: 218). Este umbral está por cruzar: bioarte, fotoescultura, arte transgénico... la técnica consigue que se formulen nuevos

conceptos y campos, que el des-arte de Kaprow (2007) sea una auténtica realidad.

Se ultraparticularizan: hace poco recibí por correo electrónico las fotografías que una amiga había tomado en sus vacaciones: una de ellas retrataba a una bandada de golondrinas reposando sobre un cable de teléfono. Resultaban de una alta calidad formal para alguien que no pertenecía al entorno del lenguaje visual. Le comenté, de forma irónica, que eran fantásticas y que si había pensado en hacer Bellas Artes. Ella me contestó que en dichas fotos no existía ninguna intención artística, que si la hubiese, las habría realizado con ese propósito, tendría que haber retratado a los pájaros electrocutándose o algo así...

El tema de las narrativas particulares se lleva al extremo: los temas de las artes visuales contemporáneas se radicalizan hacia las micronarrativas, hacia aquellos temas que la imagen comercial no tocará jamás, precisamente porque tienen que ser diferentes de ella en el contenido en esta época que son prácticamente iguales en la forma. El hiperdesarrollo del lenguaje visual en la imagen comercial, apoyado por las inmensas cantidades de dinero que mueve la publicidad y que por lo tanto se invierte en los desarrollos publicitarios, nos ha conducido a la *exceleñcia publicitaria*, a que los anuncios de televisión, los escaparates de las tiendas de moda más caras o los interiores del restaurante más famoso del momento sean de una altísima calidad visual. Esta excelencia del uso del lenguaje visual en los desarrollos comerciales ha producido que los artistas (que siempre han sido la cabeza excelente de los desarrollos artísticos) hayan tenido que radicalizar el mensaje, ya que prácticamente no existen diferencias en cuanto a la forma. En los días que corren, es bastante difícil (si no tenemos una serie de datos de entrada) diferenciar entre qué es un desarrollo comercial y qué es un desarrollo artístico. Sólo existe una característica formal que nos indica que una imagen es comercial, la presencia de la marca, porque en la mayoría de los casos son indistinguibles. Salvo en el mensaje: las marquesinas de los autobuses nos hablan de sexo adulto placentero; los artistas nos hablan de vejaciones, violencia de género y pederastia; los publicistas, del *glamour*, de los viajes en crucero; los artistas, de la tortura que constituye venir a España

en patera: los anuncios nos abren el apetito con un sinfín de comidas admirablemente presentadas; los artistas nos advierten de los peligros a largo plazo de la comida transgénica. Para diferenciarse, los artistas se ultraparticularizan, el tema de las narrativas particulares se lleva al extremo, los temas de las artes visuales contemporáneas se radicaliza hacia las micronarrativas.

No debe asombrarnos que las artes visuales contemporáneas hayan llegado a esto, puesto que esta mutación, este cambio, refleja nada más y nada menos que lo que está pasando en el exterior. Y, evidentemente, como el hiperdesarrollo del lenguaje visual, y como el hiperavance de la pedagogía tóxica, este tercer lobo intenta derrumbar nuestra casa.

RETOS Y PROPUESTAS ANTE
SITUACIONES PUNZANTES

ESTA MAÑANA LLEGAMOS AL COLE DE LO MÁS CONTENTOS PORQUE ÍBAMOS A TENER DIBUJO. ES GENIAL CUANDO TENEMOS DIBUJO EN CLASE. PORQUE NO HACE FALTA ESTUDIAR LECCIONES NI HACER DEBERES Y ADENMÁS SE PUEDE HABLAR Y ES UN POCO COMO UN REGALO. A ANIANO NO LE GUSTA EL DIBUJO PORQUE COMO NO PUEDE APRENDERSE LO DE MEMORIA, NO ESTÁ SEGURO DE SER EL PRIMERO.

René Goscinny, 2004

El párrafo que antecede a este texto pertenece al cuento titulado "La manzana", que, dentro del volumen de historietas *La vuelta al cole*, retrata la vida y las experiencias de un niño francés de principios de los sesenta, el pequeño Nicolás. Es más, así es como comienza el cuento, una historia genial en la que los estudiantes asisten a la clase de dibujo y todos tienen que representar la misma manzana, pero acaban castigados por el director puesto que cada uno dibuja lo que le interesa: un castillo, una tarta, un avión o una batalla naval. En esta historia, un buen analista podría distinguir todos y cada uno de los estereotipos que se identifican con lo que ocurre en la escuela cuando lo que toca es *plástica*, o en este caso *dibujo*: no hace falta estudiar, porque, claro, dibujar no es un proceso intelectual; no hay deberes, porque es una asignatura *maria* y no cuenta para nada la nota que saquemos en ella; se puede hablar, porque, en vez de atender al profesor, *hay que hacer algo*, habitualmente una actividad de producción a través de alguna técnica pictórica; y, para terminar, se invierte la jerarquía habitual del aula, ya que Aniano, el número uno y ojito derecho de la profe, no se siente cómodo y no logrará ser aquí el primero de la clase. Este cuento resume la realidad de la educación artística, no sólo en Francia, sino en cualquier escuela occidental de los años sesenta: dibujar y producir imágenes en general no tiene nada

MARÍA ACASO

que ver con la adquisición de conocimiento, es más bien un pasatiempo donde se realizan una serie de trabajos manuales y donde, para colmo y excentricidad de la propia asignatura, muchas veces los que sobresalen son los *torcos* de la clase.

Después, ya en su casa, Nicolás y sus amigos iban al parque (solos), leían cuentos y merendaban tarta de manzana. Y la pregunta que me hago al releer este cuento es: ¿qué es lo que haría el pequeño Nicolás hoy en día?, ¿merendaría tarta de manzana, iría al parque y leería cuentos o merendaría galletas *Oreo*, se quedaría en casa solo y jugaría a la Play? La realidad es que la cotidianidad de aquellos que devienen estudiantes (sea en la franja educativa que sea) ha cambiado enormemente, tal y como hemos visto en el capítulo anterior, mientras que las instituciones educativas (sean museos, escuelas, universidades u otros contextos) siguen sin cambiar, porque lo que hacía el pequeño Nicolás en su escuela de principios de los sesenta es lo mismo que hacen hoy en día muchos estudiantes. Y ¿no resulta increíble que mientras que en casa y en la calle *casi nada*, que las actividades relacionadas con la cultura y las artes visuales sigan siendo actividades desvinculadas del pensamiento, de lo intelectual, de los retos, del placer, donde parece que sólo se ejercitan las manos poniendo en funcionamiento una serie de técnicas más bien poco utilizadas por los creadores visuales (artistas y productores de imagen comercial) del siglo XXI?

Los estudiantes universitarios con los que comparto procesos de enseñanza y aprendizaje me relatan las clases de plástica sufridas en su adolescencia y niñez y la situación sigue siendo la misma que hace cincuenta años, por lo que considero urgente que nos preguntemos: ¿no va siendo hora de que *la situación cambie*? Creo que resulta vital cambiar las prácticas de la educación de las artes y la cultura visual, desarrollar esta especialidad educativa para estudiantes que *viven dentro de la hiperrealidad*, que viven en un mundo *altamente tecnificado*, que configuran su identidad en base a *ídemos mediáticos*, que determinan su *dieta basada en se en las marcas*, que desarrollan su ocio siempre *a través de pantallas*. Mientras no nos enfrentemos a estos retos, mientras la educación artística siga desarrollando marcos y currículos del siglo XXI, seguiremos siendo aliados de la pedagogía tóxica, piezas del neocapitalismo,

un área florento al servicio de la *educación buímica*, fomentadora de la *ignorancia activa*; un área que cierra la mente en lugar de abrirla, que obstruye el conocimiento libre, que condena a los estudiantes a no saber que pueden ser otras personas, que no necesitan pesar 50 kilos, que no necesitan ser rubios ni tener varios coches para ser felices.

Y sigo. ¿Cómo puede ser que mientras los adolescentes graban escenas de la vida real en sus móviles, las retrocan con el Photoshop y las comparan en Internet, la educación artística siga brindándonos como única posibilidad de trabajo el carboncillo y las témperas? ¿Cómo puede ser que devoren revistas del corazón, películas comerciales y series y nosotros, como única actividad fuera del aula, les queramos llevar al museo? ¿Cómo puede ser que vivan en un mundo metasexual, donde las ciudades enteras aparecen tapizadas con imágenes de hombres y mujeres que se ofrecen al viandante, mientras que en el aula de plástica (o de cualquier otra cosa) no se habla de sexo, no se analizan estas imágenes y en cambio se comentan paisajes de flores de otros mundos? ¿Cómo puede ser que la moda sea uno de los principales alicientes en sus vidas y en clase de plástica nos parezca una insensatez incorporar como contenido las zapatillas deportivas para las que llevan ahorrando varios meses? ¿Cómo puede ser que la brecha abierta entre hiperrealidad y realidad, entre los mundos visuales y los reales, les ocasione una paranoia continua y nadie se interese por que aprendan a diferenciar entre una cosa y otra? ¿Cómo puede ser que haya webs que fomenten la anorexia, y un tropel de artistas contemporáneos que tratan este tema, y en cambio en clase sólo se hable de los pintores franceses impresionistas? ¿Cómo puede ser que todos tengan cámara de fotos digital y esta técnica de producción no se use en clase (lo mismo digo del vídeo, y de los espacios en red de almacenamiento y exhibición de imágenes tipo MySpace)? ¿Que todos sepan quién es Pamela Anderson y nos neguemos a utilizarla como recurso educativo para abordar temas tan interesantes e importantes como la identidad de género, la genitalidad, los problemas relacionados con la raza, la independencia femenina y la violencia machista, por poner algunos ejemplos?

A pesar de la magnitud de esta realidad, en la mayoría de los casos la educación artística sigue siendo considerada como "un conjunto de experiencias agradables, divertidas e incluso, en ocasiones,

interesantes, pero que no constituyen un conocimiento útil" (Hernández, 2000: 86). Términos como *marginal*, *periférica*, *asignatura comodín*, *asignatura maría*, *asignatura residual* son los que se consolidan y los que han hecho que la educación artística se entienda como una de las parcelas menos legitimadas de todas las disciplinas en las que se dividen las Ciencias de la Educación. Y resulta impresionante que, en la época del hiperdesarrollo del lenguaje visual, la cosa no haya ido a mejor, sino a peor, como pone de manifiesto que en la organización de la nueva ley que rige la educación en España, la LOE, el área de Educación plástica y visual haya sido reducida hasta prácticamente desaparecer del mapa o que en educación infantil y primeros años de primaria, en la franja educativa en la que los estudiantes hacen más uso de la información visual puesto que todavía no saben leer ni escribir, no haya especialistas en educación artística.

Esta desconsideración, marginación, se ha visto agrandada, desmesurada, espesada por las tres situaciones nuevas que han afectado a la educación de las artes y la cultura visual y que hemos analizado en el capítulo anterior. En este que abro, toca tratar otros temas que podemos introducir a partir de tres preguntas clave:

1. ¿Qué modelos han sido desarrollados para una educación artística prederrumbe pero continúan vigentes en nuestros días?
2. ¿Qué retos han surgido a los que ha de enfrentarse una educación de las artes y la cultura visual que quiera adaptarse a las nuevas situaciones aparecidas tras el derrumbe de las Torres Gemelas?
3. ¿Qué modelos han sido desarrollados para afrontar dichos retos?

Antes de continuar quiero dejar claro que no es el cometido de esta segunda parte del libro hacer una revisión histórica exhaustiva de los desarrollos curriculares de la educación artística, entre otras cosas porque hay magníficos manuales sobre el tema: el libro de Imanol Aguirre titulado *Teorías y prácticas de la educación artística* (publicado en el 2000 por la Universidad Pública de Navarra y reeditado en el 2005 con el mismo título pero en una edición ampliada por Octaedro) y el ya clásico de Arthur Effland, *A History of Art Education* (publicado por primera vez en 1990 por Teachers College

Press y traducido al español en 2002, con el título *Una historia de la educación del arte*, como primer volumen de la colección "Arte y educación" de Paidós). Recomiendo a quienes estén interesados especialmente en la historia de la educación de las artes visuales, que lean ambos libros. Yo sólo pretendo dar mi visión personal, eso sí, utilizando como organización la evolución histórica de algunas de las principales tendencias de la educación de las artes y la cultura visual y plantear, a partir de esta visión, los retos que considero necesarios.

CAPÍTULO 4
**MANUALIDADES EXPRESIVAS: PROPUESTAS PARA
 'ANTES' DEL DERRUMBE**

Antes de que se produjera el derrumbe de las Torres Gemelas, el mundo era diferente y la educación artística, también. Algunos teóricos han situado este acontecimiento, y en concreto la fecha del 11 de septiembre de 2001, como el nacimiento de una nueva época: *la post-postmodernidad*. Y antes de que los dos edificios diseñados por Minoru Yamasaki se viniesen abajo, los educadores de las artes visuales (en esta denominación omito claramente el término *cultura visual*) estaban interesados en desarrollar determinadas cosas. Debido a que no se consideraba la educación artística un área de estudio vinculada con lo intelectual sino completamente ligada a lo manual, el término *manualidades* es el que mejor define las características de las propuestas pre-

Las *manualidades*, como su propio nombre indica, se nos aparecen como un auténtico pasatiempo en el que se realizan cosas con las manos, por lo que los únicos procesos que se desarrollan en la ejecución de dichas cosas son aquellos enfocados en la producción, dejando de lado el análisis. Estas cosas han de cumplir una premisa fundamental: han de ser bellas, gustar, ser bonitas, ser ornamentales, decorar. Para producir toda esta cantidad de objetos, los contenidos se centran en la enseñanza y el aprendizaje de diferentes técnicas, empezando muchas veces por las más difíciles de todas las técnicas pictóricas (y escultóricas) posibles, como las acuarelas y el óleo, por poner un ejemplo. (Recuerdo a una estudiante

que me vino a pedir consejo porque la habían contratado como profesora para enseñar a pintar a un niño de cinco años y quería comenzar con el óleo antes que con cualquier otra cosa.) La pericia técnica se convierte por lo tanto en el máximo objetivo que se persigue, lo que, de rebote, nos conduce a que los únicos procesos de análisis que se desarrollan están situados en un área que, por increíble que parezca, está considerada como ajena a la nuestra: la Historia del arte. Como resultado de la combinación de todo lo anterior, las actividades relacionadas con las artes visuales se configuran como una especie de *servienta visual*, ya que *sirven al centro* donde se desarrollan porque lo *decoran* con murales, escenarios, maquetas... y *sirven a los padres*, ya que desde esta asignatura se elaboran regalos, *chirismas*, marcos, pisapapeles, móviles con pajari-
 tos que cuelgan...

CARACTERÍSTICAS DE LAS MANUALIDADES

- Objetivo: realización de *manualidades*, por lo tanto, procesos manuales encaminados a la producción. No se contempla la producción artística como un proceso intelectual.
- Dichos productos han de ser bellos, bonitos, decorativos. Lo visual se produce para ser ornamental.
- Contenidos: centrados en las técnicas. Desarrollo del mayor número de técnicas posibles.
- El estudiante ha de cultivar la pericia técnica y el desarrollo de su *sentimiento y expresión*.
- Los procesos de análisis quedan fuera: están en la asignatura de Historia del arte.
- Los objetos realizados en las actividades relacionadas con la educación artística configuran parte del currículum oculto visual del centro: murales, decorados de obras de teatro, regalos del Día de la madre. No son para los estudiantes, los estudiantes muchas veces operan como peones para que los productos que ellos realizan dentro de este grupo de asignaturas luzcan en los pasillos del centro o en la puerta de la nevera de su casa.

Esta realidad se encuentra teóricamente justificada en los cuatro paradigmas educativos que dan forma a la educación artística *antes de*:

PRINCIPALES TEORÍAS DENTRO DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS PAÍSES DE INFLUENCIA OCCIDENTAL DISEÑADAS PARA ANTES DEL DERRUMBE

- La Autoexpresión creativa
- La Educación Artística Como Disciplina
- El currículum multicultural
- Reformismo y el reconstruccionismo

Y, en cualquier caso, quiero poner de relieve que aunque las propuestas *pre* están diseñadas para un mundo anterior al derrumbe, esto no quiere decir que no se estén utilizando ahora: es más, probablemente estos recursos son los que más se siguen utilizando hoy, y es justamente aquí donde quiero situar la principal reinvención de este libro: que no se pueden estar utilizando *hoy* sistemas diseñados para *antes*, por lo que hay que diseñar y utilizar *sistemas diseñados para ahora*.

SACANDO EL ALMA: LA AUTOEXPRESIÓN CREATIVA

La educación artística comienza su andadura teórica con la preocupación por la organización de la educación del niño en la escuela en EE UU. Que esta preocupación aparezca en los Estados Unidos de América tiene que ver con la carrera intelectual que este país detenta desde finales del siglo XIX, como heredero de la Ilustración, por un lado, e impulsor del desarrollo industrial, por otro.

Una serie de investigadores trabajan sobre el tema del arte infantil, lo que da lugar a que (Eiland, 2002):

- Comiencen a elaborarse informes anuales sobre las actividades realizadas en torno a lo denominado como *arte infantil*.
- Se realicen las primeras exposiciones de arte infantil.
- En el año 1901 aparece el primer libro de texto para la enseñanza de las artes: *Applied Arts Book*, que luego se llamará *School Art Book*, en el que se señalan los contenidos básicos que cualquier niño o niña debía dominar con respecto a la

producción de imágenes en la escuela y que en un principio se agrupan de la siguiente manera:

- Percepción y apreciación de la belleza.
- Dibujo del natural.
- Artesanía, artes aplicadas y manualidades.
- *Dibujo de modelo del natural y de bodegón*.
- Color y diseño.

En 1874 nace en Boston la primera asociación de profesores de educación artística: la Art Teachers Association. Y en 1883 se crea la NAEA (National Art Education Association), la cual sigue vigente y es uno de los centros donde más materiales y esfuerzos se dedican al desarrollo de la educación de las artes visuales a nivel internacional. (Merece la pena visitar su web www.reston-naea.org)

La primera propuesta teórica que se desarrolla como tal en el mundo de la educación artística se consolida como lo que los teóricos han denominado *Autoexpresión creativa*. Esta tendencia encuentra su base en la función que cumplió la educación artística tras la Segunda Guerra Mundial, así como en el desarrollo de los dos grandes modelos educativos que se desarrollaron desde EE UU: el modelo científico y el modelo expresionista. Bobbit y sus compañeros *técnicos* polarizan las teorías educativas siguiendo la dinámica desarrollada en todos los campos de creación del conocimiento.

Mientras que en el modelo científico se engloban las materias que *sirven para algo*, es decir, las materias que tienen una continuación directa en el mundo profesional, en el modelo expresionista se englobaron las asignaturas que *no sirven para nada* desde el punto de vista de la producción industrial, y entre ellas nos encontramos con todo aquello que tiene que ver con la expresión y con el lenguaje visual. Debido a que el lenguaje visual no está relacionado con la ciencia y no es considerado como un tipo de conocimiento de carácter intelectual, todo aquello que tiene que ver *sólo* (y recalco este término porque quiero dejar claro que el lenguaje visual está efectivamente relacionado con todo lo que voy a enumerar a continuación, pero *también* con otras cosas) con él se vincula con la expresión, el sentimiento, la fuerza innata de los colores, etc., es

decir, con *la loca de la casa*, la imaginación, la fantasía, la liberación. No debe por lo tanto extrañarnos que el submodelo que encaja con este modelo general se denomine Autoexpresión creativa.

La idea base de la Autoexpresión creativa es que *el arte* (no se contempla como contenido curricular la cultura visual) *es un modo de expresión personal e individual*. Para que esta expresión se desarrolle, el estudiante, en la clase de plástica, sólo necesita liberar su imaginación. Para acometer este objetivo, se suprimen todos los requisitos pedagógicos que se consideraban imprescindibles en el resto de asignaturas, de tal manera que la organización de las actividades educativas gira en torno a la producción como medio para la liberación de los sentimientos. El alumno/a ha de crear en abso-luta libertad: se considera perjudicial mostrar en clase arte creado por cualquier otro autor y lo único que se fomentan son las técnicas que posibilitan esta liberación sentimental.

El autor que teoriza sobre esta forma de didáctica de las artes visuales es Victor Lowenfeld. Nacido en Austria en 1903, desde 1926 despliega una carrera centrada en el desarrollo psicológico del niño a través de las artes visuales. Debido a la invasión alemana en 1938, emigra a Inglaterra para acabar viviendo en los EE UU, donde completa sus estudios de psicología y crea, en 1946, el Departamento de Educación Artística de la Universidad de Pensilvania. Un año después publica *Creative and Mental Growth* (Desarrollo de la capacidad creadora), posiblemente el libro sobre educación artística más influyente del siglo.

Partiendo de la educación primaria, pero aplicándolo a cualquier contexto educativo, Lowenfeld *no consideraba las artes visuales como un fin, sino como un medio*. El estudiante que dibuja o esculpe está desarrollando su creatividad por medio de la liberación de su propia expresión, lo que se traduce en que acaba siendo más creativo y resolutivo en cualquier otra faceta como ser humano, no sólo en su faceta como productor visual. Las artes visuales sirven para el resto de asignaturas, son una especie de trampolín necesario para los demás, pero no para sí mismas. Por todo esto, para Lowenfeld el profesor de plástica no tiene por qué saber mucho sobre el mundo de las artes visuales, sino saber estimular a sus alumnos y alumnas para que se expresen y desarrollen su creatividad, para desarrollar los usos terapéuticos de la actividad creativa en las artes (Efland, 2002: 344).

Resulta paradójico que en este modelo, primer intento de organización formal de la enseñanza de las imágenes, se pretenda la ausencia de modelo curricular. Cuando en el resto de las disciplinas educativas todos los investigadores se esforzaban por desarrollar un sistema organizado con el que desarrollar mejor la enseñanza y el aprendizaje, en la enseñanza de las imágenes se hace justo lo contrario, decidir que no es necesario organizar nada...

ADAPTARSE O MORIR: LA APLICACIÓN DEL SISTEMA DE LAS DISCIPLINAS

Al tiempo que la Autoexpresión creativa se desarrolla en la escuela, el movimiento cientifista avanza en EE UU y tiene como principal objetivo regular las actividades educativas en los colegios norteamericanos. Famosos psicólogos como Thorndike lideraron este movimiento intentando dar a la educación un sentido empírico mediante la férrea organización del currículum. A partir de entonces aparece en educación el término *disciplina*, el cual nace de la necesidad creada de estructurar el pensamiento, así como un planteamiento tecnológico de la educación, más preocupado por los procesos y las metodologías examinadas a la producción.

Aunque las primeras aproximaciones a una sistematización de la enseñanza aparecen, como hemos visto, de la mano de Franklin Bobbitt ya en 1918, las ciencias de la educación se embarcan en la tarea de clasificar las diferentes disciplinas y construir un currículum para cada una de ellas desde los años sesenta (Efland, 2002: 353). Bobbitt realizó un listado de cuáles deberían ser las disciplinas adecuadas para el desarrollo integral del ser humano, pero (cómo no) no incluyó la educación plástica dentro de las disciplinas básicas del currículum. Desde su punto de vista, que representaba la visión general del resto de los investigadores de la época, la capacidad para expresarse plásticamente era algo que no todo el mundo *podría ni debía* desarrollar.

Desde que las disciplinas son el primer objetivo de la reforma curricular, se establece una jerarquía que eleva determinadas áreas

MARÍA ACASO

a esta categoría de *disciplinas* y relega a otras a la de *asignaturas*. En este panorama, o la educación artística adquiriría la categoría de disciplina o simplemente sería eliminada del currículum general. Pero, para que un campo de estudio pasase a considerarse una *disciplina*, debía cumplir tres requisitos formales:

- Existir unos contenidos reconocibles.
- Existir una comunidad de profesionales que estudiasen dichos contenidos.
- Desarrollar un cuerpo de procedimientos característicos y métodos de trabajo que faciliten la investigación.

La fecha en que ocurre esto en la educación artística es en torno a 1965, año en el que tiene lugar un famoso seminario en la Universidad de Pensilvania a partir del cual la educación artística comenzó a articularse como un conjunto organizado de conocimientos disciplinados. Es este el momento en el que Jerome Bruner presenta su propuesta curricular para las humanidades en general, pero no es hasta 1966 cuando se estructura el primer currículum planificado para la enseñanza del lenguaje visual. Otro investigador del campo, Manuel Barkan, aparece como la cabeza visible de una serie de proyectos que tienen como objetivo la sistematización de la educación de las artes visuales, basándose en la idea de que los artistas trabajan para cubrir objetivos concretos, con unos contenidos, con una metodología y con unos resultados que pueden someterse a una evaluación cuantitativa. Si los artistas trabajan así, de la misma manera que trabaja un matemático, un físico o un deportista, es así como debe enseñarse el arte.

La EACID es el primer diseño curricular tecnificado dentro del campo de la didáctica del lenguaje visual que se redacta y se consolida como un documento, y se genera desde un contexto educativo muy concreto: el Centro Getty para la Educación Artística, que, como veremos, lideró desde 1966 hasta 1999 el desarrollo teórico sobre esta área en EE UU. Este centro de investigación nace de la mano de su fundador, Paul Getty, un multimillonario norteamericano que en 1930 inicia una fabulosa colección de arte basada en antigüedades romanas y griegas, así como en pinturas renacentistas

y barrocas. Tras su muerte en 1976 deja todas sus propiedades, incluida su colección de arte, en las manos de Paul Getty Trust, que en 1982 compra una colina en la zona de Santa Mónica (Los Angeles), aunque no será hasta el 16 de diciembre de 1996 cuando el museo abra sus puertas al público, es decir, trece años después. En cualquier caso, es a partir de 1982 cuando se fundan los siete institutos adscritos al museo, entre ellos el Centro Getty para la Educación Artística, desde donde se desarrolla una labor muy intensa en cuanto a la organización de conferencias, congresos, programas de becas y publicaciones para la divulgación de este modelo curricular.

El Museo Getty es el símbolo por antonomasia de la Norteamérica capitalista: de manera no tan metafórica representa la trayectoria de un hombre, blanco y heterosexual que consigue, con el esfuerzo de sus manos, llegar a tener una colección de arte y antigüedades como mínimo equiparable a las colecciones de las casas reales europeas. El Museo Getty significa algo así como "no es importante el linaje heredado a través de la sangre, porque con el esfuerzo personal se pueden llegar a amasar increíbles fortunas, tan increíbles como las de la realeza europea". El que hace dinero, *ahora es el rey*. Según lo que acabamos de ver, este lugar pedagógico está asentado en el sistema profesional de la amortiguación de impuestos por excelencia, la fundación, formando en su conjunto un contexto de trabajo ultracapitalista.

El sistema curricular que se diseña para anar estas características dentro del campo de la educación artística es la Educación Artística Como Disciplina. Desde su lengua madre, el inglés, el término se denomina *Discipline Based Art Education* (DBAE). Hemos traducido el término como Educación Artística Como Disciplina y, según las sugerencias de Marín Viadel (1997: 55-77), la sigla que utilizaremos será EACID. La EACID es un planteamiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje, basado en un cuerpo de cuatro disciplinas cuyos objetivos son la creación, el entendimiento y la apreciación del lenguaje visual y del arte. Siempre se cita 1987 como año de consolidación oficial de la DBAE, con el famoso artículo G. A. Clark, M. D. Day y W. D. Greer titulado "Discipline Art Education: Becoming Students of Art". Aunque estos autores, y en especial Dwayne Greer como directora del Getty

Center, han sido los que han pasado a la historia como padres y madres de la EACD, no debemos olvidar que el teórico que permanece en la sombra de todo este proyecto es Elliot Eisner, probablemente, con Arthur Effland, el teórico de este campo de estudio más influyente hasta el momento.

A partir de entonces, las actividades educativas relacionadas con la enseñanza del lenguaje visual atienden a los siguientes requisitos (Dobbs, 1992):

- El arte se enseña como una asignatura considerada al mismo nivel que cualquier otra, mediante un currículum estructurado de lo general a lo particular y a partir de unidades didácticas que cubran los cuatro contenidos fundacionales básicos (creación, crítica, historia del arte y estética).
- Las unidades didácticas construirán un cuerpo de conocimientos, entendimientos y habilidades que podrán ser evaluados.
- El docente enseñará al alumno a producir arte (producción artística), a analizar, interpretar y evaluar las cualidades de los desarrollos visuales (crítica artística), a conocer el rol del artista y del arte en la cultura que a ese estudiante le ha tocado vivir (historia del arte) y a entender y a disfrutar de las cualidades del arte y cómo la gente puede emitir juicios artísticos y justificar dichos juicios (estética).
- Las actividades educativas contarán con un soporte de organización y administrativo básico, con personal capaz de desarrollar los programas, y con el tiempo y el material necesarios, además de asesoramiento tanto para el profesor como para los alumnos.
- Los profesores que trabajan dentro de la enseñanza de las imágenes han de sentirse parte de una comunidad de estudiosos del área de tal manera que puedan acceder a publicaciones y materiales de otros profesionales, así como dar a conocer a sus colegas sus logros en el campo.

Como resumen de los puntos principales de dicho modelo, Marín Viadel (1997) propone el siguiente cuadro:

PUNTOS BÁSICOS DE LA EACD

A. FUNDAMENTACIÓN

- A1. El objetivo de la Educación Artística Como Disciplina es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo.
- A2. El arte se enseña como un componente esencial de la educación general y como fundamentación para su estudio especializado.

B. CONTENIDO

- B1. Los contenidos de la enseñanza se derivan fundamentalmente de las siguientes disciplinas:
 - La estética
 - La crítica de arte
 - La historia del arte
 - La creación artística
- B2. Los contenidos del estudio provienen del amplio campo de las artes visuales, incluyendo las artes populares, las artes aplicadas y las Bellas Artes tanto de la cultura occidental como de las no occidentales y desde las épocas antiguas hasta los movimientos contemporáneos.

C. CURRÍCULUM

- C1. El currículum, escrito, incluye contenidos organizados y articulados secuencialmente para todos los niveles escolares.
- C2. Las obras de arte ocupan una posición central en la organización del currículum y en la integración de los contenidos de las cuatro disciplinas.
- C3. El currículum se estructura de modo que refleje una implicación similar respecto a cada una de las cuatro disciplinas artísticas.
- C4. El currículum se organiza de modo que vaya acrecentando el aprendizaje y nivel de comprensión del alumno. Ello implica un reconocimiento de los niveles de desarrollo apropiado.

D. CONTEXTO

- D1. La ejecución completa del programa viene determinada por una enseñanza artística regular y sistemática, la coordinación de todo el distrito escolar, el trabajo de expertos en educación artística, el apoyo administrativo y los recursos adecuados.
- D2. Tanto los logros de los alumnos como la efectividad del programa se confirman mediante criterios y procedimientos de evaluación apropiados.

El contexto capitalista en el que se ubica la EACD hace mella en la selección de contenidos, unos contenidos que nunca motivan una mirada crítica hacia la obra. En ninguno de los cuatro puntos base del currículum (creación artística, historia del arte, crítica de arte y estética) se proclama como objetivo el despertar el espíritu crítico del estudiante, ya que la producción se basa en las técnicas; la historia, en un recorrido pautado; lo que se denomina como "crítica de arte" se queda en un análisis iconográfico superficial y el apartado de teoría del arte se basa en memorizar las reflexiones de determinados autores.

Y, a pesar de todo, ¿cuáles han sido desde mi punto de vista los aciertos y los fallos de este sistema de organización curricular? Pues, sin ninguna duda, la mayor aportación de la EACD ha sido la incorporación del objetivo curricular de análisis, denominado desde el inglés como de *crítica*. Por primera vez se reconoce como uno de los objetivos básicos de la educación artística *aprender a ver*. Pero el fallo tremendo de la EACD viene de la mano de esta misma aportación: aunque el sistema incorpora el análisis de imágenes, este proceso se queda en la mayoría de los casos en un estudio completamente superficial, prácticamente formal, que se olvida de cuestiones como la clase social, la raza y el género. Esto parece lógico si tenemos en cuenta el contexto del que parte la EACD.

En resumen, la consideración de la enseñanza artística como una disciplina produce tres consecuencias de gran importancia para el desarrollo de la educación artística:

- La incorporación de las actividades de análisis: mientras que en la Autoexpresión creativa sólo se contemplaban como válidas las actividades relacionadas con la producción de objetos artísticos, la EACD añade la actividad de análisis mediante la crítica y la contextualización histórica.
- La incorporación de actividades de evaluación: si en la Autoexpresión creativa Lowenfeld rechazaba de pleno la evaluación, los creadores de la EACD la recuperan como actividad básica tanto para que la educación artística sobreviviera como asignatura como para comprobar la eficacia de los propios procesos.
- La necesidad de organizar la asignatura mediante un modelo: la teoría de la educación es fundamental para los educadores de arte. Diseñar una actividad es mucho más que disponer al alumno de técnicas.

Este modelo pedagógico se utilizó durante la década de los ochenta de manera exhaustiva en colegios y en el propio Museo Getty. Cuando a principios de los noventa el multiculturalismo denuncia la falta de directrices críticas, sus contenidos conservadores y la falta de inclusión de las minorías, la EACD entra en decadencia, lo que conduce al progresivo abandono del método.

DE TODOS LOS COLORES: EL CURRÍCULUM MULTICULTURAL

Como respuesta a los vacíos de la EACD, a principios de los años noventa, y siguiendo las tendencias de la educación general, aparece el *currículum multicultural*. El término *multiculturalismo* reemplaza al término *crítica poscolonial* en EE UU y conceptualmente se basa en la idea de que el diseño curricular debe conectarse con la realidad de la comunidad concreta donde el proceso educativo tiene lugar y que, debido a que dicha comunidad nunca o en muy pocas ocasiones es homogénea, ha de construirse bajo el concepto de la *diversidad cultural*, manteniendo que todos los estudiantes han de tener las mismas oportunidades a pesar de su sexo, su clase o su raza. Puesto que la corriente multiculturalista nace, crece y se desarrolla en EE UU, esta tendencia curricular enfatiza las necesidades de los tres grupos históricamente relegados en este país: los hombres y mujeres de raza negra, los homosexuales y los nativos americanos.

El multiculturalismo en EE UU tiene mucho que ver con el concepto denominado "crisol de culturas" (*melting pot*), basado en la creación de la cultura americana a través de la unión de las diferentes nacionalidades de colonos que formaron la base de la sociedad de aquellos años. Esta idea, claramente modernista, funcionó para las clases europeas dominantes, predominantemente anglosajonas (sobre todo irlandeses e ingleses), lo que promovió la marginación de los grupos sociales que no eran de raza blanca, que no eran de clase alta, que no eran heterosexuales, además de asentarse en un patriarcado ultraconservador. Por lo tanto, podemos decir que los pobres, las mujeres, los individuos de ambos sexos de raza negra y los homosexuales quedaron excluidos de los componentes base de la identidad norteamericana y el multiculturalismo lo que quiere es reparar este vacío, ya que en el siglo XXI la situación ha cambiado notablemente de manera que, en la situación actual, en algunas ciudades norteamericanas como Los Ángeles, los individuos blancos, de clase media y heterosexuales constituyen ya una abrumadora minoría. La bipolaridad modernista blanco/negro, hombre/mujer, rico/pobre, heterosexual/homosexual ya no tiene validez, al ser infinitas las identidades, todas ellas heterogéneas, todas ellas nacidas de la mezcla en vez de ser todas ellas homogéneas y nacidas de un concepto que el posmodernismo rechaza, el concepto de pureza.

Los teóricos multiculturalistas de los años noventa defienden la evidencia de que la cultura actual de cualquier país industrializado no puede defenderse desde un único punto de vista (que en la mayoría de los casos es el occidental), por lo que *la construcción del currículum ha de prestar atención a la diversidad cultural de los estudiantes*, pero no sólo en cuanto a las directrices del multiculturalismo tradicional (clase, raza, sexo y orientación sexual), sino en otras muchas dimensiones.

En resumen, podemos decir que el currículum multicultural es el primero que enlaza con el posmodernismo, ya que pretende formar *pensadores críticos (critical thinkers)* con el sistema social y que atiende a la diversidad cultural en el arte y en las personas. Es el primer sistema de diseño curricular que utiliza el término *micronarrativas*, aunque no habla concretamente de *micronarrativas visuales*.

VISOS POSMODERNOS: REFORMISMO Y RECONSTRUCTIVISMO

Fundamentalmente, lo que trastoca el desarrollo del diseño curricular a finales del siglo XX es la evidencia de que los profesionales de la enseñanza de las imágenes, aun prestando gran atención a los cambios en el mundo de la educación, habían dejado de lado los cambios en el mundo del arte. Resultaba patente que, en todos los niveles educativos, lo que se realizaba en los talleres y lo que se estudiaba en las aulas teóricas poco o nada tenía que ver con el arte contemporáneo.

Este estancamiento del desarrollo curricular está basado, según Clark (1996: 66), en una sucesión de mitos que son:

MITOS RELACIONADOS CON LA AUTOEXPRESIÓN CREATIVA

- La educación artística ha de estar dirigida hacia la producción.
- Los alumnos han de trabajar en total libertad en el aula de arte.
- La educación artística ha de tener como principal objetivo el desarrollo de la creatividad del alumno o de la alumna.
- Los procesos técnicos son más importantes que los productos artísticos creados a través de ellos.

- Los resultados de la educación artística no deben ser evaluados, especialmente cuando se trabaja con niños.
- El currículum ha de estar formado por la mayor cantidad posible de materiales y desarrollos técnicos.

MITOS RELACIONADOS CON EL ARTE MODERNISTA

- El arte tiene valor en sí mismo.
- El arte es un lenguaje universal.
- Las obras de arte pueden ser estudiadas fuera de su contexto.
- Existe el Arte (con mayúsculas) y por otro lado el arte (con minúsculas).
- El arte sólo puede ser interpretado por expertos en arte.
- Todo tipo de arte puede ser interpretado desde los parámetros del arte occidental.
- El modelo de artista es el genio (masculino) que trabaja aislado en su estudio.

Para revisar estos mitos, y aportando una serie de valores nuevos, como antecedentes al posmodernismo se desarrollan el *currículum reformista* y el *currículum reconstructivista*.

Podríamos decir que mientras que la primera tendencia pretende una reforma de la educación artística partiendo de los modelos establecidos, los reconstructivistas alegan que es necesario partir de cero y construir un currículum totalmente nuevo.

REFORMISTAS: llegar a los cambios desde modelos anteriores.

RECONSTRUCTIVISTAS: construir un modelo completamente nuevo.

La primera propuesta pretende una reforma de la educación artística partiendo de los modelos establecidos, siendo la primera tentativa reformista el *currículum evolucionario* (Shane, 1981), o lo que también se denomina el *currículum de transición*, y que mantiene como base del contenido curricular los productos artísticos basados en la cultura occidental aunque enriqueciéndola con aportaciones de otras culturas y perspectivas.

Podríamos definir las bases del currículum reformista a partir de las respuestas dadas por Eisner a los artículos de corte

reconstructivistas publicados en el número 35 de la revista más importante de la educación artística norteamericana, el SAE o *Studies in Art Education*. Estas respuestas representaban en su conjunto la oposición reformista a las ideas reconstructivistas. Las dos primeras críticas se dirigen hacia la falta de preocupación por el placer estético y el pensamiento creativo en el nuevo modelo educativo, así como a la dificultad de transmitir ciertos contenidos: esos relacionados con la homosexualidad o el racismo, por ejemplo, que en la educación infantil y primaria pueden conducir al riesgo de convertir la clase de arte en un debate permanente sobre temas considerados por algunos educadores como peligrosos. Ante estas críticas, los reconstructivistas alegan que es precisamente en los primeros niveles educativos donde temas tales como la segregación racial y de género han de desarrollarse para fomentar el pensamiento crítico de niños y niñas ante los medios de comunicación de masas (pensemos en las películas de la Disney o en los dibujos animados japoneses).

En segundo lugar, los reformistas alegan que no es misión del profesor de arte desarrollar la conciencia social, ante lo que los reconstructivistas alegan que desarrollar dicho tipo de conciencia es misión de todas las disciplinas y que, en concreto, la artística es una de las más adecuadas para llevar este objetivo a buen puerto. En un tercer apartado, los primeros consideran que para entender una obra de arte y disfrutarla no es necesario situarla en su contexto, ya que de ciertas obras de arte tenemos tan poca información que resulta difícil juzgarlas, mientras que los que abogan por un currículum nuevo defienden el contexto como parte fundamental de la lectura y la producción de imágenes.

La cuarta crítica al reconstructivismo radica en su posición poco pluralista, donde no cabe más que un modelo de organización curricular y, en un quinto nivel, los reformistas consideran que, aunque se incorporen ejemplos de otras culturas, la cultura occidental ha de ser el contenido base del diseño curricular, puesto que resulta imposible para el profesor de arte dominar los contenidos de las múltiples culturas que forman los entornos sociales de nuestras sociedades. Ante esto, los reconstructivistas responden que lo importante es tener una mente abierta al resto de las experiencias

artísticas más que conocer en profundidad una determinada. Y, para terminar, el sexto punto pretende poner de relieve el instrumentalismo soterrado del reconstructivismo, donde el arte se convierte en un medio para algo muy determinado: la crítica social.

En cuanto a la EAED, es considerada como un modelo curricular que puede servir de base para el desarrollo del posmodernismo, según los reformistas, o por el contrario ser claramente opuesta a los ideales de los posmodernos, según los reconstructivistas, que la consideran heredera de los ideales modernistas provenientes de la Fundación Getty, tales como:

- Conservadores
- Formalistas
- Esencialistas
- Poco democráticos
- Paternalistas
- Sexistas
- Racistas
- Reduccionistas
- Sin contenidos filosóficos

Los reformistas desarrollan lo que se ha denominado Neo-DBAE (Hamblen, 1993), que introduce algunos conceptos posmodernistas y que evoluciona hasta la MDBAE (*Multicultural Discipline Based Art Education*) desarrollada por Fehr en 1994. Como ya hemos visto, el currículum reconstructivista no acepta como válidos los modelos existentes dentro de nuestro campo de estudio y los teóricos que lo argumentan piensan que es indispensable crear modelos totalmente nuevos. Investigadores de esta tendencia son Kerry Freedman, Patricia Shuhr o Harold Pearse. El objetivo principal de este tipo de currículum es desarrollar en el estudiante un hábito de relativismo intelectual y una perspectiva cultural, sea el estudiante perteneciente a una cultura considerada como minoritaria o no. Esta relatividad estará basada en los conceptos de diversidad y diferencia y alentará la conciencia crítica y social de los estudiantes.

Dentro de esta tendencia, las obras de arte se valoran por el contenido que transmiten más que por sus características formales, así

como por su capacidad para estimular conexiones simbólicas en el espectador. Los reconstructivistas consideran que el discurso connotativo es el que impera en las obras de arte y otros artefactos visuales y que la labor de la educación es descubrir el significado de este tipo de discurso. Consideran que el concepto de *integrifacilidad* (*integrativeness*) tiene una serie de implicaciones curriculares: la primera de ellas es que la educación artística no debe estar sólo orientada a la producción; la segunda es el reconocimiento del uso de la comunicación visual dentro de otras muchas tipologías además de las obras de arte y la tercera es que la creación de artefactos visuales ha de estar ligada a la creación de conciencia social, así como que uno de los grandes objetivos de la educación artística es el desarrollo de la interpretación visual.

Podemos decir que el currículum reconstructivista es el primer paso hacia un modelo curricular que se plantea por primera vez lo que ocurre fuera del aula. Será en 1996 cuando Effland, Freedman y Shuhr asientan las bases del currículum posmoderno. Pero todavía las Torres no se han caído.

DIRECCIONES OPUESTAS: GARDNER Y LAS VISUAL THINKING STRATEGIES' (VTS)

No me gustaría cerrar este apartado sin referirme a otro modelo que ha dejado una potente impronta en el mundo de la educación artística pero que no encuentra su sitio dentro de los apartados que acabamos de citar y que llega hasta nosotros de la mano de un teórico de máxima visibilidad: Howard Gardner, y que sitúo dentro del capítulo dedicado a las *propuestas pre*, ya que sus ideas se encuentran más cercanas a la Educación Artística Como Disciplina que a las ideas posmodernas.

Howard Gardner, una de las grandes figuras internacionales de la educación artística y director del Proyecto Zero de Harvard, ha realizado una extensa labor de producción literaria en el área. En su libro *La educación de la mente y el desarrollo de las disciplinas* (2000) expone las dos necesidades fundamentales en la educación: volver al estudio de las disciplinas académicas, es decir, al estudio de *la verdad, lo bello y lo bueno*, conceptos que se organizan mediante las

disciplinas científicas (lo que es verdad y lo que no lo es), las disciplinas artísticas (lo bello y lo que no lo es) y las disciplinas filosóficas (lo bueno y lo que no lo es). Según este autor, un currículum basado en estas disciplinas debería ser la base para la educación en cualquier lugar del mundo.

Ante buena parte de los postulados posmodernos, Gardner se consolida como una voz crítica. Lo que expone en el apartado titulado: "Mas allá del modernismo, la ironía del posmodernismo", donde define el posmodernismo como "El conjunto de perspectivas que han puesto en duda lo que se daba por cierto en épocas precedentes" (Ibídem: 61), algo que recalca al definir la premisa posmoderna como *la imposibilidad de avanzar hacia el conocimiento de la verdad*. Sobre todas las cosas, Gardner critica la relatividad posmoderna: "No podemos adoptar una postura que destaca la relatividad de todo conocimiento y, al mismo tiempo, exigir que se nos escuche y se nos tome en serio" (Gardner, 2000: 62). Frente a esta relatividad propone el regreso a las disciplinas, alegando que estas muestran los conocimientos y los hábitos que debe dominar un individuo en un área organizada desde hace mucho tiempo. Gardner, fiel a su espíritu cognitivo, no se limita a criticar el posmodernismo sin más, sino que lo hace desde una serie de puntos concretos. En primer lugar, y como algo que ya percibimos desde el propio título del libro, Gardner se opone a la crítica que el posmodernismo ejerce sobre el concepto de *disciplina*. Para este autor, las disciplinas académicas son el resultado del esfuerzo realizado por muchos individuos para dar respuesta a preguntas esenciales, aunque dicha respuesta sea provisional. Estas respuestas se han organizado tradicionalmente dentro de tres ámbitos que ya hemos citado. A pesar de todo, y como es evidente, estas disciplinas no son inmutables, sino que están contextualizadas: "No creo en una verdad, una belleza o una moralidad singulares o incontrovertibles. Cada época y cada cultura tendrán sus propias listas de objetivos preferentes y provisionales. Deberíamos de empezar explorando los ideales de nuestra comunidad y también deberíamos de conocer los ideales de otras comunidades" (Gardner, 2000: 25). Defiende que una educación basada en estos tres conceptos es la que se ha desarrollado a lo largo de la historia y en todos los lugares (desde los griegos en Occidente hasta Confucio en Oriente) y que

MARIA ACASO

renegar de estas bases es negar los conceptos básicos de la educación. Si las disciplinas son los recipientes que recogen los contenidos seleccionados y depurados a través de la historia, son fundamentales para la enseñanza. En cualquier caso, Gardner no considera los conocimientos como fines en sí mismos, sino medios para que los estudiantes accedan a las disciplinas. Y las disciplinas mismas tampoco son la meta: lo son el conocimiento científico, el artístico y el moral.

En segundo lugar, pone de manifiesto cómo además de lo local, que es una premisa completamente posmoderna, existen ciertas cualidades (sobre todo en las disciplinas que tienen que ver con lo moral) que son universales. Qué se entiende por una persona buena y qué se entiende por una persona mala son conceptos con una base común en cualquier cultura. En cualquier caso, no es que Gardner reniegue de lo local, es que considera que el uso específico que otorga el posmodernismo a lo local olvida lo universal y que son tan importantes lo primero como lo segundo.

Y, por último, considera que las tecnologías son un medio, no un fin en sí mismas. Tal y como nos comenta el propio Gardner: "Un lápiz se puede usar para escribir sonetos al estilo Petrarca o para sacarle un ojo a alguien" (2000: 43). En este sentido, el uso de las nuevas tecnologías no debe ser sobrealorado como ocurre dentro de la posmodernidad, aunque tenemos que tener claro que son hacia donde nos dirige la educación. En el futuro, todos los estudiantes podrán disfrutar de herramientas que les permitan adaptar el currículum a sus necesidades espaciales y temporales, su perfil de aptitudes y un largo etcétera, pero el interés por la tecnología tendrá que ir parjo al interés por el diseño curricular que se adapte a ellas, y no al revés.

EL MODELO VTS

Las propuestas teóricas de Gardner se vuelven prácticas a través del método educativo de este momento (sí, 2009), ya que el modelo educativo más utilizado en educación en museos a nivel internacional es el que vamos a ver ahora, y que poco a poco también está encontrando su hueco en la escuela. Se trata del *Visual Thinking Strategies* (VTS), lo que traducido al castellano sería Estrategias para el Pensamiento Visual, modelo desarrollado desde el MoMA (Museum of Modern

Art, Nueva York) de la mano de Abigail Hosen, psicóloga cognitiva, y Philip Yenawine, antiguo director de Educación del museo desde 1991, justo coincidiendo con la decadencia de la EACD. En 1995 Hosen y Yenawine abandonan el MoMA para crear una organización sin ánimo de lucro, VUE (*Visual Understanding in Education*), desde donde desarrollar y vender (sí, vender) el modelo más allá del MoMA, de manera que el VTS está funcionando en multitud de escuelas y de museos tanto dentro como fuera de los Estados Unidos.

Basándose en autores como Bruner, Vigotsky, Arnhem, Parsons, además de en Gardner, el VTS se desarrolla en cinco fases y tiene un objetivo claro: convertir en observadores autosuficientes a los observadores noveles. Como resumen de los puntos principales de dicho modelo, podemos analizar el siguiente cuadro:

PUNTOS BÁSICOS DEL VTS

A. FUNDAMENTACIÓN

A1. El objetivo del VTS es profesionalizar el proceso de observación de los participantes noveles organizando su proceso de lectura y verbalizando sus pensamientos, de manera que lleguen a convertirse en observadores autosuficientes.

B. CONTENIDO

B1. El VTS se aplica a cualquier contenido de carácter visual siempre que sea de carácter figurativo, de manera que las artes visuales occidentales constituyen el referente para la mayoría de las actividades que se llevan a cabo.

B2. La preocupación por analizar un tipo de contenido, podríamos decir, no complicado se explicita en las restricciones a analizar obras en las que aparezcan temas sexuales, políticos o religiosos. Siguiendo esta línea, el arte emergente (donde abundan las narrativas particulares con obras que tocan temas como la pederastia o la inmigración) o la publicidad actual (donde el sexo explícito es uno de los recursos más utilizados) no entran a formar parte de los contenidos.

B3. Estas obras de contenido no complicado suelen estar realizadas por procedimientos tradicionales como la pintura y la escultura, de manera que los contenidos audiovisuales, las performances y otros soportes actuales no entran dentro de los contenidos recomendados.

C. CURRÍCULO

C1. El proceso de profesionalización del espectador novel se hace avanzando por cinco etapas basadas en los estadios de desarrollo del juicio estético de Parsons:

- Etapa descriptiva.
- Etapa de análisis.
- Etapa de clasificación.
- Etapa de interpretación.
- Etapa de placer.

C2. El que organiza el recorrido por estas etapas es el educador: eje central del proceso de enseñanza/aprendizaje, quien va conduciendo al participante, verbalmente, a través de las diferentes etapas.

C3. El VTS incluye procesos de evaluación en la dirección monitor-participante, pero no al revés. Estos sistemas de evaluación están orientados a la comprobación de la eficacia del método y no a la comprobación del nivel de aprendizaje real del estudiante.

D. CONTEXTO

D1. El contexto no modifica el desarrollo de las cinco fases señaladas, es el mismo se aplique el modelo en un museo o en una escuela, en Minnesota o en Málaga.

Desde mi punto de vista, y como planteo en el artículo "El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. Modelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna" (Acaso, 2009), el VTS presenta una serie de puntos conflictivos, los cuales comparto con las investigadoras Magali Kivatinetz y Eneitz López (2006), quienes han desarrollado un extenso programa de evaluación y contraste de la puesta en práctica de este método en diversos modelos españoles. Estos puntos son:

- Desde el VTS no se considera importante el espacio sociocultural donde se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje, aplicándose la misma metodología en cualquier lugar del mundo. Por lo tanto, no hay educación en contexto, no se atiende a la diversidad del lugar de desarrollo de la experiencia educativa y, lo que desde mi punto de vista es mucho peor, a las características específicas del público.
- Al trabajar con un proceso verbal, el alumno llega a donde el educador *quería que llegara*, es decir, el VTS viste de diálogo abierto algo que en realidad no lo es, ya que no pretende que el alumno llegue a su propio conocimiento, sino al conocimiento que el educador ha decidido por él.
- En cuanto al análisis de la obra, se lleva a cabo un análisis de carácter formal más que un análisis del significado. La preocupación por la belleza formal es de gran importancia en el VTS, cuando "La belleza no es tan importante para el arte, lo importante es el significado de la obra" (Danto, 2005).
- En cuanto al significado de la obra, considera como única interpretación válida la dada por el artista. Debido a que en muchas ocasiones nos es imposible conocer la intención del

artista y a que creemos firmemente que la experiencia artística quien la completa es el espectador, quien comparte la autoría de la obra con el artista, consideramos que el VTS subalterna el papel del espectador.

- Relega la experiencia artística a una práctica objetual, sin tener en cuenta que en muchos casos (sobre todo en el arte contemporáneo) el arte es experiencia; ya no existe el ARTE, sino el *des-arte* y el *des-artista* (Kaprow, 2007).
- La educadora es la protagonista del proceso enseñanza/aprendizaje.

Este modelo pedagógico, como ya hemos comentado, se está constituyendo hoy en día como el paradigma que muchos museos quieren utilizar, y que de hecho han comprado y están utilizando muchos en nuestro país. En la actualidad se están desarrollando multitud de cursos y seminarios para divulgar este sistema, por lo que podemos decir que es el *modelo educativo dentro del terreno de la educación artística que tiene más vigencia en nuestros días*.

CAPÍTULO 5 RETANDO A LOS RETOS

En el año 2001 ocurrió algo que marcará para siempre el paisaje del nuevo siglo. El derrumbe de las Torres Gemelas, con su aplastante carga de visibilidad y los cambios políticos que afectan invariablemente a los mundos de la educación y de las artes visuales, consiguieron que los diseños curriculares que acabamos de analizar se queden obsoletos.

Evidentemente, el área educativa más influenciada por el derrumbe de las Torres y el consiguiente hiperdesarrollo de la imagen es aquella en la que se trabaja con el lenguaje visual como principal recurso de conocimiento: la educación artística. Así que podemos decir que el hecho histórico que más impacto ha creado en la cotidianidad global impacta también a nuestra área educativa. Aunque otras áreas curriculares como la biología, las matemáticas o la música evidentemente también sufran cambios y tengan que desarrollar soluciones para afrontarlos, es la educación artística la especialidad más afectada por esas dos casas que se han caído. Y todas las propuestas que acabamos de ver, desarrolladas para el pasado, no afrontan los retos con los que nos encontramos ahora.

Pero... ¿cuáles son esos retos? Para afrontarlos primero hay que detectarlos, examinarlos, nombrarlos, tenerlos claros.

tocarlos, definirlos. Y, para todo esto, quiero preguntarme: ¿qué es un reto? Un reto nace de una situación nueva que nos sitúa ante una encrucijada donde tenemos que decidir qué hacer: abandonar o enfrentarnos al reto. Si elegimos la segunda opción, podemos fracasar o vencer. Si elegimos la primera, sólo nos queda fracasar.

El diagrama del reto podría funcionar mediante el siguiente esquema:

- Situación nueva.
- Reto (acción).
- Propuestas para afrontar el reto.

Si aplicamos todo esto a la educación de las artes y la cultura visual, podríamos desarrollar el siguiente *retograma*:

- Situación nueva: hiperdesarrollo del lenguaje visual, hiperdesarrollo de la pedagogía tóxica y cambios en el mundo de las artes visuales.
- Reto (acción): desarrollo de una educación artística en consonancia con dichas situaciones.
- Propuestas generales para afrontar el reto: la Educación Artística Posmoderna, la Educación Artística Crítica, la Educación Artística para la Cultura Visual.
- Propuestas concretas: el currículum-placenta.

Seguidamente, analizaremos aquellos retos que considero necesario afrontar para pasar a tratar las propuestas que, desde diferentes posiciones de la educación artística, se han desarrollado ante las nuevas situaciones que nos acechan.

RETOS VISUALES

En el capítulo anterior hemos analizado la primera situación que afecta al desarrollo de la educación artística: el hiperdesarrollo del lenguaje visual. Esta situación nos sitúa ante cinco encrucijadas:

1. Enseñar a diferenciar entre realidad y representación.
2. Incorporar aquellos productos que transmiten el LV (cultura visual) como contenido habitual de la educación artística.
3. Incorporar los procesos de análisis como procesos base.
4. Entender el análisis y producción de los productos visuales como una actividad relacionada con la creación de conocimiento.
5. Reconocer que la educación artística se desarrolla en todos los lugares de desarrollo del LV, no sólo en los contextos educativos.

ENSEÑAN LA DIFERENCIA ENTRE REALIDAD Y REPRESENTACIÓN

A MENUDO HE SOSTENIDO QUE LO QUE OCURRE EN LA PANTALLA (EN VEZ DE SER IRREAL) ES REALIDAD PARA LOS ALUMNOS. LEJOS DE SER UNA VÍA DE ESCAPE, APRENDEN DE LAS PELÍCULAS, DE LA TELEVISIÓN Y DE LOS JUEGOS DE ORDENADOR, CON LOS QUE INTERACTÚAN DE UNA MANERA QUE NO SE REPRODUCE CON OTRA ACTIVIDAD.

Freedman, 2006: 12

LOS EDUCADORES DEL ARTE DEBEN SER SIEMPRE CONSCIENTES DE QUE ESTÁN REPRESENTANDO UNA REPRESENTACIÓN, INTERPRETANDO UNA INTERPRETACIÓN.

Freedman, 2006: 29

Ya he comentado en otro de mis textos (Acaso, 2006a) la diferencia entre haber presenciado el verdadero derrumbe de las Torres Gemelas y haber presenciado las imágenes (representaciones visuales mediadas por las agencias de información norteamericanas) de dicho derrumbe. Varios son los artistas que han trabajado y trabajan con este tema, alertándonos de los peligros de esta confusión organizada: René Magritte, con su ya famosa obra *Esto no es una pipa*, o Joseph Kosuth, con su *Una y tres sillas*. O, dentro de un contexto más cercano, Juan Fontcuberta, con toda su trayectoria basada en deslegitimar la fotografía como documento. Si los artistas están preocupados por este tema (porque, claro, los creadores de imagen informativa y comercial no están tan preocupados por desvelar el secreto, sino más bien por lo contrario, en repetirnos hasta la saciedad que *una imagen es la realidad* y que *una imagen vale más que mil palabras*), creo que los profesores que han elegido trabajar con el lenguaje visual

pueden estar preocupados por lo mismo. Lo primero que ha de tener claro un profesional de la educación artística para el desarrollo de su docencia (vuelvo a repetir, trabaje en un museo, en un centro de día para discapacitados o esté diseñando una página web) en la era del hiperdesarrollo del lenguaje visual es que los significados que emergen de los productos elaborados mediante dicho lenguaje son *construcciones visuales, son construcciones mediadas a través del lenguaje visual*. Considero que este es el tema central de la educación artística ahora. Disccionar esta diferencia, volverla visible, aniquilarla.

Una vez asumido que las representaciones visuales no son la realidad, considero que el siguiente reto supone enseñar para que *los estudiantes diferencien entre realidad e hiperrrealidad*. El concepto de hiperrrealidad, esa madeja de imágenes que nos envuelve (y que nos hace creer que Madonna (de más de 50 años) tiene el aspecto de una mujer de 25 porque entendemos su existencia a través de las imágenes mediadas que nos rodean de ella), ha de ser tangible. Hay miles de recursos que nos pueden servir para trabajar este concepto en el aula, por ejemplo, *Marriv*, la película de los Wachowski Brothers, donde la ficción se vuelve realidad, y viceversa, y a partir de la cual yo llegué a preguntarme si lo que veía era en realidad mi vida o una simulación creada por un superordenador más inteligente que nadie. (Hago un inciso sobre esa genial forma de representar la educación del futuro que queda reflejada en la película cuando la protagonista *aprende a pilotar un helicóptero* en dos segundos gracias a un programa informático insertado en su cerebro...) Así como los videojuegos de última generación, las series de televisión, la prensa del corazón. Son infinitas las propuestas que la vida real nos brinda para trabajar la diferencia entre realidad e hiperrrealidad en los contextos educativos.

Los conceptos *representación e hiperrrealidad* nos conducen al tema de la interpretación (Acaso, 2006b), porque hay que darle la vuelta a la tortilla y *darle el poder al espectador*, desterrando el mito de que es el emisor el creador del mensaje. Si soy yo, el receptor, quien construyo el significado, soy yo, el receptor, el constructor del mensaje. Soy yo la que cuando ve *La navaja mecánica* interpreto que el malo de la película es el ministro del Interior y no el pobre Alex; soy yo

la que, cuando me retuerzo ante el anuncio de Benetton en el que yace postrado un enfermo y su familia, interpreto la visión de una nueva *pietà* donde el moribundo tiene sida; soy yo la que pienso en el *mal de las vacas locas* cuando contemplo las vísceras de diferentes animales mantenidos en formol en la obra de Damien Hirst. No son ni Kubrick, ni Toscani, ni Hirst: la constructora del mensaje soy yo, a partir de sus propuestas, pero esponjadas por mi cultura, mi imaginación, mi vida y el contexto donde consumo dichas representaciones, la que las termino, las hago, las fabrico. Darle este poder al espectador, inflar su autoestima, reconocer su papel. Es labor de una educación artística comprometida con lo que está pasando ahora, tanto en el terreno de las artes visuales como en el de las imágenes informativas y comerciales, analizar los procesos de interpretación y proclamar el valor del receptor en la construcción del mensaje.

Y para terminar, teniendo en cuenta que ni siquiera lo que vemos de la realidad es verdad (puesto que nuestro cerebro re elabora lo que ve el ojo y lo que vemos es siempre una construcción cultural), los conceptos *representación, hiperrrealidad, interpretación* nos llevan a un tema clásico: *la verdad*. ¿Qué es verdadero, qué es falso, quién soy yo, quién eres tú? Adentrándonos en el complejo mundo de la filosofía a través de la imagen, reflexionar sobre qué es el mundo y la vida debe ser uno de los temas centrales que ha de desarrollarse en una educación artística emergente. Como dice Freedman: "La hiperrrealidad es didáctica" (Freedman, 2006: 137).

| | |
|----------------|----------------|
| Realidad | Representación |
| Realidad | Hiperrrealidad |
| Representación | Interpretación |
| Verdad | No verdad |

INCORPORAR COMO CONTENIDO CURRICULAR LOS PRODUCTOS QUE UTILIZAN EL LV EN LA REALIDAD COTIDIANA, ES DECIR, INTRODUCIR LA CULTURA VISUAL COMO CONTENIDO HABITUAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Chiquilicuatre. La Duquesa de Alba. Los personajes de *Escenas de matrimonio*. Estos son algunos de los grupos de representaciones visuales (relacionadas con el entretenimiento) que forman parte de

lo denominado como *cultura visual*. Debido al enorme impacto del terrorismo visual, la educación artística no puede ocuparse sólo de los productos visuales catalogados como artísticos, sino que *ha de aburrar todo aquello que esté relacionado con la producción de significado a través del lenguaje visual*. El arte deja de ser el único contenido para dar paso a grupos de imágenes nunca antes tratados en los contextos educativos que, como hemos visto en otros textos, se engloban bajo el nombre genérico de *cultura visual*. Porque, cuando vamos por la calle o vemos una revista, estamos inmersos en un proceso desde donde nos educa la cultura visual. Este conglomerado de representaciones visuales nos está enseñando, y nosotros, al mismo tiempo que nos entretendemos, que compramos, estamos aprendiendo cosas que quizá no quisiésemos aprender. Por lo tanto, poner en funcionamiento el concepto de *ignorancia activa* es consustancial con la introducción de la cultura visual como contenido habitual de la educación artística: para no desear estar tan delgada, estar totalmente depilada o cambiar de ropa cada temporada hay que aprender a *defendarse* de los reclamos publicitarios, o de la aparente belleza de un coche o de la aparente hermosura de un mueble que vamos a comprar para remplazar a otro que habremos de tirar inmediatamente. Para romper esta dinámica de *tirar para comprar* hay que saber decir no a los impulsos comerciales hacia los que nos lleva el lenguaje visual. Porque no quiero saber quién es el nuevo novio de Jennifer Aniston, pero lo acabo sabiendo, porque me importa un pimiento la carrera profesional de Fernando Alonso, pero me la sé *de memoria*.

INCORPORAR LOS PROCESOS DE ANÁLISIS COMO PROCESOS BASE

Y para *poder olvidar*, resulta paradójico, pero es imprescindible poder *mirar*. Y para *poder mirar*, alguien tiene que darnos unas pautas para aprender a hacerlo. Aprender a analizar los mundos visuales que nos rodean, aprender a pararnos a observar, aprender a quitarnos la venda y dejar de estar ciegos, quizá sea la meta más importante de un profesional de la educación artística del siglo XXI, ya que algunos de los estudiantes se convertirán en constructores de productos visuales pero todos, absolutamente todos, son y serán espectadores.

Como hemos visto en la introducción histórica, el gran logro de la EACD fue introducir el análisis (sus creadores lo denominaron como *crítica*) dentro del terreno de la educación, cuando la mayoría de las actividades se dirigían a la producción. Pero esto no está ni mucho menos consolidado en la realidad educativa. Si compilásemos los procedimientos de trabajo que desarrollan los estudiantes en los contextos educativos reales, en el día a día de la educación artística, veríamos que producir imágenes y objetos, rellenar cuadros, colorear fichas y dibujar son los procesos que se llevan a cabo de forma mayoritaria. Pasar una hora analizando el póster de Pamela Anderson que tengo en mi habitación es muy divertido, pero *no es algo que se deba hacer en un colegio, en un museo, en un hospital*. No es serio, no sirve para nada (¡ja!). Cuando los padres se enteran de que sus hijos están haciendo esas cosas raras en clase, se mosquean, ponen una queja, hablan con el superior del profesor... Protestan, ¿por qué mi hija no hace verdadero arte o, como mínimo, por qué no analiza *Las Meninas*? Tonterías, las precisas.

Aprender a analizar la cultura visual es necesario. Si no incorporamos estas imágenes como una práctica habitual, la percepción social de lo que se debe hacer en el aula de plástica seguirá siendo la misma.

ENTENDER LOS PROCESOS DE ANÁLISIS Y DE PRODUCCIÓN DE PRODUCTOS VISUALES COMO PROCESOS RELACIONADOS CON LA CREACIÓN DE CONOCIMIENTO

Porque, aunque la apreciación es importante, también es importante la producción. Aunque reivindique el papel del mirar (porque mirar miramos todos) es importante *saber construir una representación visual*. Pero construir no es seguir unos pasos encaminados a *no sabemos qué*, consiste en algo tan complicado como desarrollar una idea a veces original, fijarse un objetivo y desarrollar un proceso hasta llegar a dicho objetivo. Pura tarea intelectual, en la que podemos dar muchos pasos con las manos, pero donde la organización cognitiva es lo fundamental, el centro de la actividad. Y eso sin volver a defender que *para mirar bien es imprescindible pensar*.

Entender estos, los procesos de análisis y producción, como procesos intelectuales relacionados con la creación de significado, y por lo tanto de conocimiento, resulta vital para empezar a utilizar

el término *manualidades* para parte de las actividades relacionadas con la educación artística y no como eje central de la misma. Entender que analizar y producir imágenes son procesos intelectuales con desarrollos en fases y objetivos de realización me parece otro de los grandes retos que tenemos todos.

RECONOCER QUE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA TIENE LUGAR EN TODOS LOS LUGARES DE DESARROLLO DEL I.V., NO SÓLO EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

LA PEDAGOGÍA NO SE DA EN LA ESCUELA, SINO EN TODOS LOS EMPLAZAMIENTOS CULTURALES.

McLaren, 1997: 40

Si a estas alturas del texto tenemos claro que cuando estamos viendo tres horas y treinta minutos diarios de televisión al día estamos inmersos en un proceso educativo donde la cultura visual es el principal cuerpo de conocimientos, también tendremos claro que los procesos relacionados con el aprendizaje de las imágenes se producen en multitud de contextos que, en la mayoría de los casos, no tienen nada que ver con lo que socialmente se entiende como educación artística, porque la enseñanza a través de las imágenes se produce cuando:

- Estamos viendo una película en casa o en el cine.
- Visitamos un parque temático.
- Hojeamos el periódico o una revista.

Todos estos tiempos y lugares forman lo que denominaremos como *educación visual no centrada* (lo que Freedman denomina "educación artística informal") (Freedman, 2006: 26), que consiste en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar por medio de imágenes en contextos *no tradicionales* y que ocurre cuando las personas *se están educando a través de representaciones visuales de forma inconsciente*. "El conocimiento es construido en el contexto de una situación educativa. Esto puede ocurrir dentro o fuera de una institución educativa" (Freedman, 2006: 83), como ocurre, y de manera ascendente, en el espacio virtual (Ávila, 2007).

Por el contrario, me atrevo a llamar *educación visual centralizada* a aquella que tiene lugar en contextos tradicionales como la escuela o la universidad (educación formal y no formal) y en otros lugares como los museos, centros culturales, hospitales, centros de día, sitios web, etc.

EDUCACIÓN VISUAL CENTRALIZADA:
LAS PERSONAS SE ESTÁN EDUCANDO
DE FORMA CONSCIENTE

EDUCACIÓN VISUAL NO CENTRALIZADA:
LAS PERSONAS SE ESTÁN EDUCANDO
DE FORMA INCONSCIENTE

- Formal: escuela, universidad.
- No formal: museos, centros culturales, lugares de existencia de colectivos vulnerables como hospitales, centros de día.
- Contextos de consumo de productos visuales: informativos.
- Contextos de consumo de productos visuales comerciales y de entretenimiento.

Jugar a la Play o la Wii. Leer un cómic. Surfear en la red. Ir de compras. ¿Acaso no es esto *educación artística*?

RETOS TÓXICOS

En el terreno de la educación, son tres los retos inminentes que nos asaltan:

1. Cambio de nomenclatura
2. Formación del profesorado
3. Desarrollo de metodologías nuevas

CAMBIA Y HOMOGENEIZA LA NOMENCLATURA DEL ÁREA

Cuando mi madre les explica a sus amigas a qué me dedico, siempre dice que doy clases en la universidad. Nunca cita el nombre del departamento al que pertenezco (Didáctica de la Expresión Plástica) porque, como ella dice: "Para que lo voy a decir si nadie va a entender nada". Esta situación resume muy bien lo que está ocurriendo con respecto a nuestra nomenclatura. Clase de plástica, de plástica y visual, talleres de dibujo y pintura, manualidades, facultad de Bellas Artes, curso de arte contemporáneo, Didáctica de la Expresión Plástica... ¿de qué estamos hablando? La clase de matemáticas es la de matemáticas y todo el mundo sabe que se da en una clase de

matemáticas, lo mismo ocurre con la de química, con la de literatura y con la de educación física, pero la residualidad de esta disciplina hace que la mayoría de nosotros no sepamos muy bien ni cómo se llama, ni qué se imparte en ella. Estamos, por lo tanto, trabajando dentro de un área sin nombre, siendo este el primer lugar donde se experimenta la marginación que nos caracteriza: uno de nuestros principales problemas es la indefinición de su designación.

Para empezar, la definición, la más común y la que he utilizado en el título para que el contenido del libro se pudiera identificar fácilmente, abarca más allá de las artes visuales, y por lo tanto es inexacta, puesto que ni la música, ni la literatura ni otras artes entran dentro de nuestra competencia. Nuestra competencia se dirige a aquellos objetos, lugares o experiencias a partir de los cuales se crea significado mediante el lenguaje visual. Particularmente me he decantado por designar al área como *Educación de las artes y la cultura visual*, aunque otros autores han propuesto otros sistemas de designación. Quizás deberíamos darnos cuenta de que la dificultad de nomenclatura resume un poco el espíritu de nuestra área, ya que su complejidad escapa al encasillamiento de un solo nombre, pero, a nivel de entendimiento y posicionamiento de cara al exterior, creo que necesitamos un nuevo nombre, un nombre que refleje qué es lo que necesitamos ahora.

CAMBIA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LOS SISTEMAS DE ACCESO A LOS EMPLEAZAMIENTOS PROFESIONALES

Voy a empezar este apartado poniendo de relieve algo que subyace en este libro desde el principio: que la marginación de la educación artística es una cuestión política, y el principal objetivo de esta cuestión política es el hiperdesarrollo del lenguaje visual. Es decir, para que el lenguaje visual avance, lo importante es que los ciudadanos y ciudadanas no comprendan las imágenes, es imprescindible que los mensajes que estas emiten se queden siempre en el plano inconsciente y no pasen al consciente, y para que esto ocurra es indispensable que la educación artística sea ineficaz. Para ello, y dentro del panorama español, que puede servir de representación de lo que ocurre en otros contextos, existen tres hechos determinantes:

- La ausencia de especialista en educación artística en la etapa educativa de educación primaria.
- La prácticamente nula formación inicial del profesorado en la etapa educativa de educación secundaria destinado al área de Plástica y Visual.
- La inexistencia de una carrera planificada de los educadores de museos y de aquellos que trabajan en contextos especiales como los relacionados con la salud y los colectivos en exclusión social.

El profesor de Educación Artística se perfila junto con el creador de artes visuales en los principales activistas contra el terrorismo visual. Pues bien, quizás sea la formación del profesor de secundaria la que más importancia tenga, ya que en el sistema educativo español es la única etapa educativa donde el aprendizaje de las imágenes es *obligatorio*. Y este profesional accede a la docencia plena a través de un curso no presencial. En España, en la actualidad la formación del profesorado de Educación Artística *formal* se lleva a cabo en las facultades de Bellas Artes para los profesores de secundaria y en las facultades de Ciencias de la Educación para los profesores de primaria, es decir, los maestros. El primer colectivo citado, tras cinco años cursando la carrera, en los que solo es obligatoria una asignatura en el plan de estudio correspondiente (así como las asignaturas relacionadas con el área son optativas o genéricas), se pasa al ejercicio real de la profesión pasando por un curso a distancia, el famoso CAP o Curso de Adaptación Pedagógica.

Una vez realizado el CAP, aquellos que quieren seguir su carrera docente en la educación pública han de pasar una oposición en la que la prueba definitiva es una prueba de dibujo técnico: ¿alguien se ha parado a pensar qué repercusiones educativas tiene que sea una prueba basada en el dibujo técnico la que determine quiénes serán los profesores de Plástica y Visual en la educación secundaria en España y que a esa misma prueba puedan concursar ingenieros y arquitectos? Estos últimos, debido a las características de su formación, desconocen casi por completo no ya los fundamentos pedagógicos de la educación artística, sino muchos de los conocimientos básicos sobre arte contemporáneo o sobre el lenguaje visual.

Y, una vez en la vida real, el profesor se encuentra completamente solo: no existen asociaciones ni entidades que organicen actividades para el reciclaje profesional del profesorado de secundaria, y los pocos cursos que se ofertan al profesorado en activo a lo largo de su vida profesional son completamente insuficientes.

Tal como apunta Joe Kincheloe en su excelente texto *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente* (2001), es necesaria una renovación de la formación del profesorado porque: "Según el modelo tecnocrático-conductista de formación de educadores, ideas como la visión de Henry Giroux de los *maestros como intelectuales* no son más que monstruosidades alienígenas, que escandalizan a los profesores de educación" (2001: 23). O: "Resulta particularmente inquietante que gran parte de los programas de formación del profesorado mantengan un silencio virtual sobre la influencia de los patrones socioculturales que forman el pensamiento del cuerpo docente" (2001: 25).

Y, como ya analicé en otro texto (Acaso, 2009), resulta también muy urgente renovar la situación real del colectivo de educadores de museos y otros contextos de la educación artística emergente, ya que la mayoría de ellas provienen de licenciaturas en las que no existen asignaturas dedicadas a la educación, desarrollan su trabajo en condiciones económicas muy precarias y sin casi conexión con el resto de profesionales de su sector y es necesario especificar cuál es su carrera profesional.

Una educación artística nueva necesita, por delante de todo lo demás, nuevos profesionales, conocedores de la materia, críticos, conscientes de su hacer político, en consonancia con los tiempos que corren.

DESARROLLAR METODOLOGÍAS NUEVAS ANTE LA INEPLICACIA DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN ACCIÓN

La pedagogía tóxica se encuentra plenamente asentada en los espacios educativos relacionados con la educación de las artes y la cultura visual. A través, como acabamos de ver, de una consciente formación ineficaz del profesorado deviene el uso del modelo tóxico por repetición. Romper esta dinámica es uno de los grandes retos postderrumbé.

RETOS ARTÍSTICOS

Y, estando los retos visuales y los tóxicos ya vistos, ¿cuáles son las situaciones nuevas que nos hacen tirar por un camino o por otro dentro del campo de las artes visuales?:

1. Reconocer el arte contemporáneo como una micronarrativa ante el TV.
2. Entender el paso de la contemplación a la comprensión.
3. Incorporar el arte emergente como un contenido habitual de la educación artística.
4. Reconocer que la educación artística es necesaria para todos los estudiantes, y no sólo para aquellos que aparecen especialmente dotados para el dibujo.
5. Entender el análisis y la producción de productos y experiencias artísticas como actividades relacionadas con la producción de conocimiento crítico.

RECONOCER EL ARTE CONTEMPORÁNEO COMO UNA MICRONARRATIVA ANTE EL TV

Delicadas porcelanas decoradas con escenas donde se practica la pederastía. Grabados originales de Goya pintarrajados con boligras. Salas vacías donde lo único que coloca el artista es un par de guardas jurados que impiden el acceso a dicha sala a todo aquel que no tiene un DNI español... Estos son algunos ejemplos de a lo que se dedican en la actualidad los artistas contemporáneos, creando, como ya hemos visto y por qué, un nivel de estupefacción tal que cada actividad queda reflejada inmediatamente en el televisor. Pero esto no funciona así sólo para llamar la atención de los medios (que también), sino porque el arte contemporáneo es el único contexto desde donde y con las mismas armas (el lenguaje visual) se pretende concienciar al espectador de lo que está ocurriendo en el mundo, meter el dedo en la llaga, quitarle la venda a un espectador ciego que se cree *vidente*. Porque cuando Grayson Perry (premio Turner 2003) moldea, pinta y hornea los aparentemente inocuos jarrones que vistos desde más cerca representan escenas de violaciones de niños, está hablando de su infancia, denunciando los malos tratos que otros muchos

niños y niñas como él están sufriendo ahora y que nadie ve. Y esa perplejidad que acontece una vez que te acercas al jarrón y ves que esas figuras pequeñitas representan lo que representan, te das cuenta de que de que es imprescindible realizar ese cambio de escala y empezar a ver como *peligrosas* imágenes que quizás no nos parezcan más que frívolas, como muchas de las que utilizan a la infancia como reclamo publicitario. Porque cuando los hermanos Chapman pintarrajean con bolígrafo un grabado original de Goya (que previamente han comprado por una importante suma de dinero) no lo hacen sólo por fastidiar al personal, sino porque están llevando una de las técnicas retóricas más utilizadas por el arte actual, el apropiacionismo, hasta sus últimas consecuencias, ya que no se están *apropiando de una copia de una obra de arte* (como por ejemplo hizo Duchamp cuando se apropió de la Gioconda y le pintó perilla y bigotes), sino que los Chapman *se están apropiando de un original, de la verdadera obra de arte*, y, para colmo, lo están manipulando, invitándonos a reflexionar sobre el peligroso tema de la propiedad de las obras de arte, lanzando al aire la pregunta: si yo lo pago, ¿puedo hacer con ello lo que quiera? Y por que Santiago Sierra, el artista español que también en 2003 impidió el acceso al pabellón que representaba a España en la Bienal de Venecia a todo aquel que no tuviese un DNI español (de manera que no pudo entrar ni el director de la bienal), lo que quiere es plantearnos la duda de *quiénes somos en realidad: si nosotros mismos o el documento que nos identifica como ciudadanos de determinada nación*, duda en clara relación con los problemas que tiene uno de los grupos de seres humanos que más viajan de planeta: los inmigrantes.

Mientras que la publicidad, las series de televisión, el cine *made in Hollywood* y los mangas intentan mantener un mismo sistema capitalista, patrarcal, basado en el hiperconsumo más desorbitado a través de las *metanarraciones visuales*, el arte contemporáneo se configura como una *micronarración visual* que busca alertarnos de los peligros de las anteriores. Reconocer el arte contemporáneo como este sistema que pretende esta revolución a través de lo visual es uno de los grandes retos que nos esperan, tal y como nos dicen Antúnez, Ávila y Zapatero (2008: 7): "El arte emergente constituye no sólo un motor de creación, sino que se convierte en motor de reacción, en motor de comprensión".

PASAR DE LA CONTEMPLACIÓN A LA COMPRENSIÓN

No es posible entender el arte actual de un solo vistazo, utilizando apenas un segundo, que es lo que gastamos en posar nuestra mirada en un anuncio en el periódico o en la valla publicitaria que me sirve de paisaje; ni tampoco es válido un análisis puramente formal: la única forma de entender el arte contemporáneo es pasar del análisis a la comprensión (De Diego, 2004), estar dispuestos a comprender que la experiencia artística es algo que exige nuestro esfuerzo, nuestro poder de relación, nuestra creatividad, nuestro conocimiento. Porque somos nosotros los que la terminamos y, para realizar esta tarea, no se puede contemplar tan sólo.

Pero la comprensión no es una actividad innata en el ser humano, nos tienen que enseñar a hacerlo y, si desde las primeras fases del sistema educativo se sigue transmitiendo la idea de que la función de las artes visuales es el regocijo placentero del espectador, nunca se podrá llegar a la comprensión. Es una opción ante la que ha de elegir el profesor: enseñar para la contemplación o enseñar para la comprensión.

INCORPORAR EL ARTE ACTUAL COMO CONTENIDO HABITUAL
DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La función del arte como educador público y como alternativa al hiperdesarrollo del lenguaje visual cobrará sentido si acercamos a nuestros alumnos *el arte de su tiempo* (además del arte de otras épocas) y les enseñamos a llegar hasta el final. Y podemos jugar al mismo juego que hemos jugado antes y explicar: que una adolescente encuentre el pleno sentido a la obra de Joana Vasconcelos, quien en 2005 sustituyó los cientos de cristales de una gigantesca lámpara colgante por tapones; que otro adolescente desentrañe sin ningún problema el sentido de la obra de Dario Escobar (1999). *Just do it*, que no es otra cosa que un calzoncillo real intervenido y donde aparece el logotipo de Nike bordado en oro; que cualquier niño o niña, ávido consumidor de cultura visual, entienda a la perfección los vídeos de Pipilotti Rist, que además puede descargarse con toda facilidad desde Youtube.

El arte contemporáneo es precisamente eso, contemporáneo, emergente, con características actuales, de lo que hay hoy en todos

sitos. No ocurre lo mismo con Monet, con Velázquez, con Miguel Ángel, figuras capitales de la historia de las artes visuales occidentales, pero no precisamente obras actuales ni con las características de las obras actuales: tecnología, temas candentes, retórica. ¿Por qué no se utiliza el arte contemporáneo como recurso habitual de la educación artística? ¿Por qué en otras áreas educativas se habla de los matemáticos actuales, de las historiadoras actuales, de los cocineros actuales, y en el terreno del lenguaje visual resulta tan difícil encontrar una obra de arte creada ahora o, como mucho, hace poco? Un nuevo desafío, adentrarme en el universo de un grupo de imágenes nuevas que quizá no conozco, pero que son las imágenes artísticas con las que a mis estudiantes y a mí nos ha tocado vivir.

RECONOCER QUE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA HA DE SER ESTUDIADA
POR TODOS LOS ESTUDIANTES Y NO SÓLO POR AQUELLOS QUE PARECEN
ESTAR DOTADOS PARA EL DIBUJO

¿Acaso alguien se cuestiona que todos los alumnos han de aprender matemáticas? Está claro, aunque sólo unos pocos lleguen a ser matemáticos, todos sin excepción utilizarán las matemáticas en su vida. Pues con el lenguaje visual ocurre lo mismo, porque sólo unos pocos llegarán a ser artistas, publicistas, diseñadores, pero casi todos harán fotos, vídeos, dibujos, páginas web... y todos, absolutamente todos, serán consumidores de desarrollos creados a partir del lenguaje visual.

Hay que plantearse como un reto imprescindible desterrar la idea de que sólo han de cursar *plástica* los alumnos que parecen especialmente dotados para el dibujo y que (como ocurría en el cuento de "El pequeño Nicolás") los que son buenos en otras materias serán malos en esta...

ENTENDER EL ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE LOS PRODUCTOS
Y EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS COMO ACTIVIDADES RELACIONADAS
CON LA CREACIÓN DE CONOCIMIENTO CRÍTICO

Cuando comprendemos un objeto o una experiencia artística, cuando lo comprendemos en profundidad procesamos información, y esto puede conducir a que algo se modifique en nuestra

conciencia. Por lo tanto, estamos ante una actividad donde se genera conocimiento. La expresión, el sentimiento y el placer son también parte de la experiencia artística, pero la generación de conocimiento es quizá la parte fundamental *del hecho artístico hoy*. Debemos vincular esto con lo que ocurre en los contextos en los que se desarrolla la educación artística, hacer ver a los estudiantes que las artes visuales contemporáneas tienen que ver con el vínculo *poder-saber*, con las estructuras políticas que nos rodean, que pueden servir para cambiar el mundo y no sólo adornarlo. Que realizar un proyecto artístico no consiste en no saber muy bien qué se va a hacer ni para qué, aunque luego quede muy bonito. Que, como el resto de los productos de la hiperrealidad que nos rodea, los productos artísticos se hacen por alguien, para algo, con un proceso, con etapas, para cubrir un fin. Que hacer arte implica pensar, ser creativos, relacionar. Y que eso lleva su tiempo.

CAPÍTULO 6 PROPUESTAS PARA 'DESPUÉS'

Los retos que hemos visto nos sitúan ante una encrucijada educativa: ¿qué hacemos ahora? Debido a que el mundo que ha quedado después del derrumbe tiene una serie de características que lo hacen *especial*, la educación ha de estar al tanto de esta *especialidad*, por lo que han surgido desde el seno de nuestra especialidad (pero en evidente conexión con lo que está ocurriendo en el terreno de la educación en general) una serie de propuestas desarrolladas por quienes están al tanto de lo que pasa, por los que están *visagrados* entre los *dentros* y los *afueras*, por quienes han detectado la brecha y, lejos de querer cerrarla, han hecho de ella un camino. Así, desde mi punto de vista y desde mi biografía, tres son las aportaciones principales que se encuentran conectadas con las características del *nuevo mundo*:

PRINCIPALES TEORÍAS DENTRO DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS PAÍSES DE INFLUENCIA OCCIDENTAL. DISEÑADAS PARA 'DESPUÉS' DEL DERRUMBE

- EAP. La Educación Artística Posmoderna (fecha de la primera propuesta: 1996. Traducida al castellano en 2003).
- EAC. La Educación Artística Crítica (fecha de la única propuesta redactada en inglés: 1998. sin traducir al castellano).
- EACV. La Educación Artística para la Cultura Visual (fecha de la primera propuesta en castellano: 1997. reeditado en 2000).

Ya sé lo que está pensando el lector: que si estas son propuestas para después, ¿cómo es que se formulan todas antes, en 1996, 1998 y 1997? Evidentemente, el derrumbe de las Torres Gemelas es un símbolo de lo que estaba a punto de ocurrir y que se venía fraguando desde hacía unos años. El desarrollo de las tecnologías y de los medios de comunicación nos estaba llevando a una carrera hipervisual que eclosiona con las imágenes de la caída de las Torres. Por ello, aunque históricamente estas propuestas aparecen unos pocos años antes de 2001, están formuladas para lo que acontece después.

Tres son las propuestas que se desarrollan: la *mestiza*, la *incisiva* y la *breathy*:

- La Educación Artística Posmoderna es *mestiza* por lo ecléctico de sus recomendaciones, que nacen de la mezcla de conceptos que configuran nuestra realidad (o hiperrealidad) cotidiana.
- La Educación Artística Crítica es *incisiva* porque no para de molestar, de cargar, de fastidiar, e intenta, a partir de la molestia, el cargamiento y el fastidio, compensar las asimetrías que nos rodean.
- La Educación Artística para la Cultura Visual es *breathy* evidentemente por *Breatny Spears*, la reina del pop, la cual encarna todas las virtudes y defectos de un mundo dominado por la cultura visual norteamericana.

No quiero avanzar sin hablar de los autores sobre los que se asientan estas tres propuestas: Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Joe Kincheloe y Shirley Steinberg. Los cinco constituyen la avanzada occidental en cuanto a educación posmoderna y crítica se refiere, asentando las bases de estos tres *modelos*, y específicamente de los dos primeros, ya que la Educación Artística para la Cultura Visual es una proposición que nace y se desarrolla en el seno de nuestra área.

A todo aquel docente que se posiciona dentro de una corriente progresista le recomiendo disfrutar de estos autores y de su obra. Debido a la enorme producción intelectual de todos ellos, resulta muy difícil recomendar una lectura concreta, aunque podemos citar como textos seminales *La pedagogía del oprimido*, de Freire; *Los profesores como intelectuales*, *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*,

de Giroux; *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, *Políticas de oposición en la era posmoderna*, de McLaren, y *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, de Kincheloe.

PROPUESTAS 'MESTIZAS': LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA POSMODERNA

WE DON'T NEED NO EDUCATION
 WE DON'T NEED NO THOUGHT CONTROL
 NO DARK SARCASMI IN THE CLASSROOM
 TEACHERS LEAVE THEM KIDS ALONE!
 HEY! TEACHERS! LEAVE THEM KIDS ALONE!
 ALL IN ALL IT'S JUST ANOTHER BRICK IN THE WALL.
 ALL IN ALL YOU'RE JUST ANOTHER BRICK IN THE WALL.
 Pink Floyd, *The wall*

El *mestizaje* no es exactamente lo mismo que la *multiculturalidad*. Es una característica de nuestra época donde la pureza aparece como un valor baldío, de otro planeta, ligado con las religiones y los fanatismos. Ni la comida, ni el agua ni las razas son puras, porque es imposible escapar de la mezcla, ya que ninguno de nosotros sabemos muy bien de dónde venimos, dónde nacieron nuestros antepasados, qué sangre es la que nos pertenece. No hay más que pensar en los amasijos, en los amasijos de las vísceras que *no nos dejan ver*, en la mezcla de miembros que *no nos muestran*, en el revoltijo de seres humanos que supuso el derrumbe para darnos cuenta de que continuamos inmersos en la era del mestizaje.

Además, escribo estas líneas al tiempo que acabo de enterarme de que Barack Obama ha ganado las elecciones presidenciales en EE UU, y no encuentro un ejemplo mejor para representar la primacía del mestizaje que la elección como presidente del primer afroamericano mulato (que tampoco es lo mismo que negro) de la historia de este país. Siendo esta una de las características más evidentes de nuestra vida real e hiperreal, es una de las características de la posmodernidad, el momento *filosófico* que nos ha tocado vivir.

MARLA ACASO

¿QUÉ ES ESTO?

El término *posmodernidad* es un tanto confuso y a mí solamente me gustaría aclararlo para que aquellos que vayan a utilizarlo en el aula sepan por qué esta propuesta se llama así y no se llama *educación artística crematística*, pongamos por caso. La Educación Artística Posmoderna se llama así porque atiende a este concepto y no a otro. Como voy a vincularlo con algo muy concreto, la educación de las artes y la cultura visual, no quiero extenderme en un tema sobre el que existe una enorme cantidad de literatura, incluyendo textos aclaratorios como el famoso libro de Lyotard, *La posmodernidad (explicada a los niños)*, publicada en Francia en 1986 y en castellano en 1994, aunque recomiendo el libro de David Lyon titulado *Posmodernidad*, un texto que va al grano y muy accesible.

El concepto posmodernidad es el resultado de un proceso de posicionamiento filosófico que nace cuando una serie de pensadores atienden a los enormes cambios sociales y culturales que están teniendo lugar en las sociedades occidentales desde mediados del siglo XX, cambios que les llevan a cuestionar de forma general las doctrinas heredadas.

De forma más concreta, Lyotard define el posmodernismo como una *experiencia de crisis que provoca la incredulidad ante las metanarraciones de la modernidad*. El tema del cuestionamiento de la herencia de la modernidad es central en el posmodernismo, la dinámica de no creernos nada de lo que nos han transmitido ni de lo que nos están transmitiendo. El posmodernismo cuestiona todos los principios esenciales de la Ilustración europea.

Los cambios que provocan este replanteamiento filosófico son fundamentalmente cuatro:

- El desarrollo brutal de las nuevas tecnologías y la creación de modelos vitales nuevos cuyo máximo exponente es el estilo de vida denominado como *Silicon Valley*.
- El desarrollo de un neocapitalismo salvaje que genera una sociedad basada en el hiperconsumo, donde "El proyecto del yo se traduce en la posesión de bienes deseados y en

- estilos de vida configurados artificialmente" (Lyon, 2005), donde la libertad se reduce a la libertad de comprar.
- El hiperdesarrollo del lenguaje visual. El mundo posmoderno está centrado en la imagen. El cuerpo tiene una posición central dentro del debate posmoderno. El cuerpo está sujeto a la violencia tele-visual.
- El cuestionamiento de la ciencia como sistema de adquisición de la verdad. Entre otras, se vio cuestionada la idea de conocimiento.

Como consecuencia de estos cambios, la vida social se redefine y, mientras que en la sociedad tradicional la identidad se recibía, y en la modernidad se construía, en la posmodernidad se deconstruye. Conceptos como *familia, linaje y comunidad* han sido sustituidos por *incertidumbre, pérdida de dirección y sensación de soledad* (Lyon, 2005). La *duda, la ansiedad y la inseguridad* han sido el precio a pagar por la sensación de disponer de múltiples opciones, además de la sensación de prisa permanente, el *síndrome de la impaciencia* que apunta Bauman (2007), y una *naturaleza fragmentaria* de la vida cotidiana, donde en una misma jornada adoptamos múltiples identidades, puede que algunas de ellas directamente enfrentadas.

El posmodernismo es un *concepto trascendental* que parte de la filosofía pero que acaba instalándose en todas las esferas del conocimiento y de la vida: *hay historia posmoderna, música posmoderna* y hasta Ferrán Adrià define su comida como *gastronomía posmoderna*, ya que deconstruye la comida tradicional y nos regala una tortilla de patatas líquida o en *mousse*; es un *concepto transitorio*, porque sugiere lo que no es más que imponer lo que es, y es un *concepto transicional*: al alejarse del concepto de verdad absoluta, las teorías enmarcadas en esta corriente nunca son definitivas (Lyon, 2005).

Con respecto al lenguaje visual, los principales conceptos posmodernos nacen del concepto de *erosión del principio de realidad*, la idea de que tanto lo tangible como las experiencias se están *descomponiendo en imágenes*. Debido a esto, los siguientes conceptos (que ya hemos desarrollado en otros textos y en otros capítulos) se vuelven centrales:

- Hiperrrealidad
- Simulacro
- Ciego vidente
- Micronarrativas/Melanarrativas
- Deconstrucción
- Baja cultura/alla cultura
- Hermenéutica de la sospecha

Con respecto a las artes visuales, a partir de los cambios posmodernos el arte se decanta por ser una interpretación metafórica de la realidad. A los artistas posmodernos no les interesa retratar la realidad tal cual es, sino interpretarla, utilizar el lenguaje visual para emitir mensajes críticos utilizando las principales variables posmodernas:

- Desfragmentación
- Ironía
- Pastiche y collage

POSMODERNIDAD Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Teniendo en cuenta que la realidad es posmoderna, algunos docentes, investigadores y teóricos empiezan a preguntarse si la educación no debiera serlo también. A preguntarse si en una sociedad donde predomina la mezcla es posible que las asignaturas continúen siendo estancas, si en una cotidianidad donde la identidad se encuentra fragmentada resulta lógico que las identidades diversas desaparezcan bajo las estereotipadas, si es posible entender el aprendizaje como un proceso lineal cuando todos los caminos que emprendemos tienen miles de curvas... Como respuesta a estas preguntas aparece la *educación posmoderna*, un enfoque que desarrolla las propuestas que el pensamiento posmoderno desarrolla dentro del campo concreto de la educación artística, con varios autores entre los que sobresale la obra de Stanley Aronowitz y Henry Giroux.

Para evaluar la influencia del posmodernismo en la educación artística, nada mejor que visitar la web de publicaciones de la

NAEA (National Art Education Association, www.naea.org) y comprobar que existe un apartado dedicado a este enfoque educativo. Aunque ya desde 1989 aparecen artículos en los que emerge el término (como, por ejemplo, el de Parks denominado "La educación artística en la era posmoderna" [*Art education in a Postmodern Age*]), podemos fijar en 1995 cuando dicha influencia se formaliza con la publicación de varios textos. El primero de ellos es *Context, content and community: a postmodern art education*, publicado por Neperud en ese año. Los dos textos base que aparecen un poco después parten también como encargos de la NAEA, que encomienda a uno de los principales investigadores del área, Arthur Elland, así como a dos investigadoras incipientemente importantes, Kerry Freedman y Patricia Stuhr, la obra *La educación en el arte posmoderno (Postmodern Art Education: an Approach to Curriculum)*, que se publica en el año 2003 en castellano, al mismo tiempo que otro profesional, en este caso de la University of Western Ontario, Robert Clark, publica, justamente en el mismo año, *Art Education. Issues in Postmodernist Pedagogy*. A partir de este momento aparecen numerosas publicaciones sobre Educación Artística Posmoderna en otros lugares del mundo, como, por ejemplo, la obra de Lee Emery publicada en 2002 desde Australia: *Teaching art in a postmodern World*. En castellano, el único volumen que recoge esta tendencia es el ya citado de Elland, Freedman y Stuhr.

El objetivo principal de la Educación Artística Posmoderna es configurarse como alternativa a las pedagogías de corte modernista, clasista, conformista o como lo queramos llamar. Nace como alternativa a la pedagogía tóxica (es decir a los sistemas de trabajo que entran dentro de un enfoque *tradicional o academicista*), como opción ante un tipo de pedagogía basada en la modernidad. En su libro citado anteriormente, Lee Emery (2002) señala este problema de la dicotomía en los enfoques curriculares de la educación artística, aplicados en concreto en el país de origen de la autora (Australia), y denomina a la corriente nueva como el *curriculum plural* y a la corriente vieja como el *curriculum conformista*. Emery apunta en su texto algo de suma importancia y es que *en sí mismo el curriculum es un paradigma modernista*, debido al reduccionismo al

que nos llevan los propios sistemas de diseño curricular. La autora describe la manera tradicional de diseñar un currículum como una metanarrativa en sí misma que obliga al profesor a basarse en normas hipotéticas que no existen en la realidad pero que se ocultan implícitas en el sistema educativo.

Desde mi punto de vista, el enfoque posmoderno en educación en general y en la educación artística en particular ha influido poco tanto en la práctica docente como en el trabajo teórico de los investigadores españoles. Apenas se han publicado textos accesibles en los que se hayan concretado propuestas posmodernas en el terreno de la educación artística actual. Tan sólo podemos encontrar y manejar de una manera práctica los de Agirre (2005) o Escaña (2003). Concretamente, Escaña realiza la única propuesta publicada para la educación primaria, en el capítulo titulado "Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la educación artística y la posmodernidad" (2003: 396-444). Este capítulo, narrado en formato diálogo, termina cuando uno de los miembros que lo mantienen le pregunta al otro el significado del título, a lo que el otro miembro responde: "¿Recuerdas una de las escenas finales de *Blade Runner*? El replicante Nexus-6 sabe que va a morir muy pronto. Lo siente y lo sabe como nada o nadie lo había sentido y sabido antes que él. Está lloviendo, la oscuridad y las luces de neón subrayan la secuencia, y dice: Yo he visto cosas que vosotros no creeríais. He visto atacar naves en llamas más allá de Orión. He visto rayos brillar en la oscuridad cerca de la puerta de Tannhäuser. Todos esos momentos se perderán en el tiempo como *lágrimas en la lluvia*. Es hora de morir" (Escala, 2003: 437).

Lágrimas en la lluvia. Creo que esta metáfora podría representar lo que está ocurriendo entre nosotros.

LOS CUATRO PRINCIPIOS DEL CURRÍCULUM DE ARTE POSMODERNO

Los razonamientos de Efland, Freedman, Stuhr, Clark o Emery nos dan cuenta de que hay un sector del profesorado cansado, aburrido, indignado, que experimenta día a día la eficacia de los métodos pedagógicos que están funcionando (evidentemente, estoy siendo irónica), una eficacia que conduce a los estudiantes hacia un tipo de

posicionamiento muy concreto. Como resumen de todas estas voces que reclaman un cambio en la enseñanza de las artes y la cultura visual nace la postura posmoderna.

El *currículum posmoderno* es una propuesta no sólo de planificación curricular sino de filosofía de la educación y vital. Desde mi punto de vista, constituye el primer procedimiento contra hegemónico de aplicación de la enseñanza de las representaciones visuales y, por lo tanto, el primer sistema organizado que es consciente del hiperdesarrollo del lenguaje visual. Además, es una propuesta práctica que se puede aplicar de inmediato, que reflexiona y teoriza, pero que también, como hace de forma tan consciente la pedagogía tóxica, puede aplicarse fácilmente, ya. Estos cuatro puntos quedan reflejados en la página 189 del libro *La educación en el arte posmoderno*, en concreto en la tabla (de salvación) número 4. "Los principios del currículo posmoderno y sus repercusiones", principios que pueden entenderse como la destilación práctica de todo esta propuesta tan compleja:

1. EL PEQUEÑO RELATO

- A. El currículo se ha desplazado desde las tendencias universalizantes de la modernidad hacia las tendencias pluralizadoras de la posmodernidad.
- B. La preocupación exclusiva por el conocimiento disciplinario basado en comunidades de eruditos evoluciona hacia un uso mayor del conocimiento local e informantes locales.
- C. Hay una mayor receptividad/respecto al arte no occidental, el arte de las minorías, el arte de las mujeres y la artesanía popular. La inclusión de estos tipos de arte puede describirse como una tendencia general para la democratización del currículo y alejarlo de las concepciones elitistas del arte.
- D. Se fusionan el contenido local y los intereses de tipo regional con intereses de ámbito nacional.

2. EL VÍNCULO DE PODER-SABER

- A. Las cuestiones poder-saber ponen de relieve el impacto de las fuerzas sociales en las artes y en la educación, y los mecanismos por los cuales validan ciertas formas de conocimiento y marginan otras.
- B. Ejemplos concretos de cuestiones de poder-saber en las decisiones arquitectónicas, el diseño industrial, la historia, la crítica de arte y las artesanías.

C. El elitismo y el igualitarismo se presentan como un conflicto de validación del saber entre grupos sociales dominantes y menos dominantes.

D. En la crítica de arte las cuestiones de lenguaje son particularmente sensibles. El discurso crea los significados y valores derivados de las obras de arte.

3. DECONSTRUCCIÓN

A. Los críticos deconstruccionistas alteran la función de elucidación de las obras de arte tradicionalmente asignadas a la crítica, en su búsqueda de sentido en una cultura en la que los significados de las imágenes y de las palabras no son fijos.

B. Se tiende cada vez más a una crítica orientada hacia el lector o espectador alejada cada vez más de la crítica orientada hacia el escritor o artista.

C. Los medios de arte posmodernos valoran el *collage*, el montaje y el pastiche, mientras que la fotografía y los ordenadores adquieren mayor importancia.

D. El carácter interactivo del ordenador tiene la capacidad de alterar la separación tradicional del artista y el público.

4. LA DOBLE CODIFICACIÓN

Puesto que el objeto posmoderno tiene códigos o conjuntos de mensajes que se suman a los de la posmodernidad, agregar otros códigos a lo moderno también puede ser un modelo de procedimiento útil para el cambio curricular (por ejemplo, incorporar significados alternativos al currículum moderno).

En el siguiente apartado pretendo hacer una revisión de estos cuatro conceptos, ordenados y clasificados según mi visión particular del tema, para la aplicación de los mismos dentro de una práctica de la educación artística actual.

SOBRE EL PEQUEÑO RELATO. INCORPORANDO LAS MICRONARRATIVAS VISUALES

Basta ya de *metarrelatos*. Basta ya de atender a lo externo que, por el mero hecho de serlo, parece fundamental. Basta ya de ver sólo pintura impresionista francesa, de analizar una y otra vez la obra de Velázquez. *Las tres Gracias*. Basta ya de (sólo) pintura al óleo, escultura en mármol, materiales alejados de la realidad, de la vida cotidiana de estudiantes y docentes del siglo XXI. Basta ya de ver sólo obras de hombres, blancos, heterosexuales. Porque en la vida real



FIG. 1. LA CONTRAPUBLICIDAD PUEDE CONSIDERARSE COMO UNA MICRONARRATIVA VISUAL.

también hay mujeres artistas (cada vez más), de otras razas (cada vez más), homosexuales (cada vez más). Porque lo local es lo mío y, claro, me interesa Hirst (aunque sea británico), pero también me interesan los artistas de mi localidad, los que tratan temas de mi barrio, los que hacen graffiti sobre las paredes de mi escuela, los que esmaltan los azulejos de mi casa (Huerta, 2008). Quiero saber qué es la contrapublicidad. Quiero aprender a usar el Photoshop o cualquier otra técnica (Moreno, 2004) para retocar mis fotos, esas que cuelgo en MySpace. Necesito que alguien me enseñe a diseccionar el arte contemporáneo que no veo, el tipo de cine que no disfruto, los vídeos que no sé ni dónde están. Y todo esto, ¿qué son?, ¿son microrrelatos? Pues entonces quiero microrrelatos, necesito que mi profesor los incorpore en mi clase. Ya.

He intentado definir las micronarrativas visuales o microrrelatos como *el discurso que los grupos oprimidos por el poder formulan a través del lenguaje visual y que hoy en día están contruidos por colectivos formados por lo que actualmente entendemos como artistas visuales*, aunque haya colectivos paralelos, como los que generan la contrapublicidad, que también podríamos meterlos en este grupo. Ya en nuestro terreno, podemos entender como microrrelato los textos visuales que tradicionalmente la pedagogía tóxica se ha preocupado en ocultar: el arte contemporáneo, el arte emergente, el arte local, las producciones visuales de los propios estudiantes, el cine de autor, el video arte, la artesanía, la contrapublicidad, como ocurre con la imagen de la figura 1, una representación visual que está construida con las características formales de la marca Galvín Klein justamente porque lo que quiere es alertarnos de los peligros que la publicidad esconde, como, por ejemplo, la bulimia. Todo aquel artefacto cultural producido a través del lenguaje visual que lucha contra las estructuras de poder establecidas puede entenderse como microrrelato visual. Así que hemos de cambiar los contenidos de nuestras actividades docentes incorporando aquello que jamás hubiésemos pensado que formaría parte de lo que reconocemos como *una clase*: un mantel (artesanía),

MARÍA ACASO

las fotografías-vestigios de una *performance* realizada por la artista cubana Ana Mendieta (arte feminista). La instalación denominada *Un millón de pasaportes finlandeses* de Alfredo Jaar (arte emergente). Enseñar lo que en el resto de la hiperrealidad se oculta, este es uno de los cuatro principios de la EAP y una de las grandes necesidades de la educación artística actual como hemos visto en los retos.

La introducción de los microrrelatos como contenido básico de la educación artística resulta fundamental si decidimos entender la educación como un vehículo para que los estudiantes sean capaces de crear su propio cuerpo de conocimientos, ya que los metarrelatos pretenden justo lo contrario. Como profesores posmodernos, tenemos que revisar el tipo de contenidos visuales que estamos utilizando para la acción docente y, en el caso de que no incluyamos microrrelatos, tenemos que crearlos la necesidad de hacerlo.

SOBRE EL VÍNCULO PODER-SABER. DISECCIONADO LAS METANARRATIVAS VISUALES

En la figura inferior tenemos una obra de Rubens utilizada en muchos libros de texto y por muchos docentes para explicar la



FIG. 2. RUBENS. EL RAPTO DE LAS HIJAS DE LEUCIPPO (HACIA 1618).

resolución formal de la composición en aspa, la cual provoca gran dinamismo en la imagen. En la mayoría de los casos en los que esta obra se usa como recurso didáctico, nadie pone en evidencia que la obra representa el rapto, por supuesto violento, que antecede a una violación. Nadie pone de manifiesto que a través de este cuadro, estamos legitimando la violencia contra las mujeres.

Nadie pone de manifiesto lo que nos está diciendo el contenido del cuadro, es decir, nadie está poniendo de relieve su vínculo poder-saber. Y que nadie diga lo

contrario: mostrar esta imagen en un contexto educativo cualquiera, como ejemplo de lo que sea, es presentar la violencia contra las mujeres como algo más que un proceso habitual. Como profesor posmoderno, puede que haya incorporado los microrrelatos en mi práctica docente, pero no puedo olvidar la otra parte del sistema, los metarrelatos. Tan importante como enseñar a mis estudiantes a construir y comprender las micronarrativas visuales será enseñarles a identificar y analizar las metanarrativas visuales. Y aquí es donde reside el concepto vínculo poder-saber desarrollado por Foucault en 1970.

El póster que tengo en mi habitación, ¿solamente me está vendiendo un coche o me está diciendo cómo he de *modelar mi deseo*, desear a esta *chica*, con estas características y no a esa otra que es la que me gusta de verdad? La foto de portada del periódico que hojeo, ¿me está sólo informando o me está diciendo quién es el malo y quién el bueno, a quién debo venerar y a quién odiar, a quién votar y a quién olvidar? El personaje que representa al portero del inmueble en la serie de las nueve, ¿me está sólo entreteniéndome o también me está recalcando que los porteros en España son todos andaluces? ¿Y por qué no pueden ser valencianos o aragoneses o vascos?

El segundo principio, el de trabajar en los contextos educativos con el vínculo poder-saber, nos recomienda transmitir a través de la acción educativa la noción de que con el lenguaje visual se ejerce el poder, que el uso (ya sea comercial, artístico o de entretenimiento) del lenguaje visual es un uso político. Por lo tanto este principio nos está recomendando la disección de los metarrelatos, el análisis profundo de aquel grupo de imágenes cómplice con la pedagogía tóxica. En el ejemplo del póster, el poder se está ejerciendo sobre las mujeres, sobre las razas disjuntas a la blanca y sobre las clases sociales económicamente desfavorecidas. Porque la imagen exalta un tipo de mujer imposible (delgada, joven, rubia, en perpetuo ofrecimiento) y *modela nuestra mirada*, que siempre privilegiará el modelo de *mujer-como-objeto-sexual* frente a otros sistemas de comprensión y entendimiento del género femenino. Sobre las razas porque, de nuevo, la mega repetición visual de la raza blanca, unida a la supresión de las representaciones de individuos de raza negra (esperemos

que esto cambie con Obama) o la identificación de individuos de raza negra con estereotipos bastante malvados (traficantes de drogas, delincuentes, asesinos o simplemente *vasallos* como el personaje de Corbin en el peligrosamente exitoso *High School Musical*, donde la noción de trabajo en equipo se confunde con la noción de trabajar para los líderes) hace que nuestra mirada se modifique otra vez e identifiquemos estos estereotipos cuando tratamos a un individuo de raza *no blanca*. Y, para terminar, el poder se está ejerciendo sobre las clases sociales, privilegiando a aquellos que poseen una mayor cantidad de bienes materiales sobre los que no los tienen, sin tener en cuenta ningún otro factor a la hora de emitir juicios y establecer contacto (o no).

Las representaciones realizadas mediante el lenguaje visual *ejercen el poder*, y es labor de un docente comprometido con la libertad de pensamiento enseñar a identificar ese poder, a diseccionarlo, a penetrarlo, además de enseñar a construir textos visuales que ejerzan otro tipo de poder o que *inviertan las relaciones de poder*. Construcciones visuales como pósters no machistas, como vídeos que reflejen la pluralidad de razas que hay en un instituto, como cómics donde los protagonistas tengan alta talla moral y no sólo económica.

SOBRE LA DOBLE-CODIFICACIÓN. SINTIENDO EL PLAGER DE LA MEZCLA

Soy ecléctica. Llevo unas Nike, ropa de Zara, un tatuaje maorí en el brazo izquierdo y una toquilla de ganchillo que me ha hecho mi tía. Esta mañana he comido un cocido madrileño con Coca-Cola. Me gusta Cañas y tapas, ese local de apariencia antigua donde toda la comida está ultracongelada. En mi salón conviven muebles de IKEA, aparatos tecnológicos y una mesa de madera oscura heredada de mi abuela. El concepto de doble-codificación que Efland, Freedman y Shuhr presentan puede ser aplicado tanto a las micro-narrativas visuales como a las metanarrativas visuales, porque ambas son creaciones posmodernas.

El eclecticismo, la mezcla, el *collage* o el pastiche son, según Jencks (1977) (el primer arquitecto que aplica el término posmoderno a la arquitectura y en el que se basan Efland, Freedman

y Shuhr para desarrollar este principio), la característica formal de los textos visuales contemporáneos. Jencks entiende la doble codificación como el principal elemento que distingue a los objetos posmodernos de los modernos. Consiste en la característica que los objetos posmodernos poseen al *dejar de ser puros*, al incorporar de forma natural elementos que son ajenos a la posmodernidad, de lo que nace esta mezcla que los convierte en *impuros*. Quizá esto con un ejemplo se entienda mejor, y nada más ecléctico que usar dos *madonnas*: en este caso, una *madonna* tradicional (figura 3), más que moderna premoderna, y la *madonna* posmoderna por antonomasia: Madonna (figura 4). Mientras que la figura 3 es pura en el sentido de que todos sus componentes son coherentes entre sí y pertenecen a la misma escala, no ocurre lo mismo con la imagen de promoción del último disco de Madonna *Hard Candy*. Mientras que la pintura de Raffaell es compacta, nada desentonada, si analizamos bien la imagen de Madonna podemos advertir un elemento completamente anterior a la posmodernidad, una cruz que cuelga de su cuello. La mezcla del traje sadomasoquista (más la postura pornográfica) unido a la cruz cristiana es lo que hace de esta imagen un buen ejemplo para entender el concepto de *doble codificación*.

Que los estudiantes aprendan a apreciar la doble-codificación es otra de las grandes propuestas de la Educación Artística Posmoderna. Que aprendan a interesarse por *lo feo* que quizás sea



FIG. 3. RAFAEL. MADONNA DEL JUICIO 11505-001. IMAGEN POSMODERNA.



FIG. 4. IMAGEN PROMOCIONAL DE LA CANTANTE MADONNA PARA SU DISCO HARD CANDY. IMAGEN POSMODERNA, POR LO TANTO ECLÉCTICA. MEZCLA. FOTO DE LA QUE DESPUÉS DEL MISMO MASCARABERENZA UNA CRUZ CRISTIANA, OBLICUANDO EL CUELLO DE LA PROMOCIONISTA. LA CUAL SE EXHIBE EN UNA CLARA POSTURA SEXUAL.

ahora lo bello, o mejor aun, que reflexionen sobre qué es la belleza, si la encontramos sólo a través de recursos formales o si quizá la encontremos en el significado del texto visual. Seguramente nos será muy difícil encontrar una respuesta, pero recordemos que nuestra intención es que los estudiantes, para empezar, se hagan preguntas. Preguntas donde ellos han de encontrar también las respuestas.

Sobre la deconstrucción. El conocimiento es un proceso inacabado

Y para hacer todo lo anterior, para llegar al final del mero y de los metarrelatos doblemente codificados, el proceso que recomien- dan los teóricos de la Educación Artística Posmoderna es la *deconstrucción*, hija de otro de los grandes teóricos del posmodernismo, Jacques Derrida, quien acuña el término en 1976 durante un encuentro en la Universidad Johns Hopkins en el que expuso su ensayo *Estructura, signo y juego*.

La idea base de la deconstrucción es que cualquier artefacto cultural (o texto, como veremos ahora) se configura a través de dos o más niveles, un nivel explícito y otro implícito, de manera que el primero esconde determinadas cosas debajo. Es decir, para llegar al corazón de un producto visual hay que releerlo, descuartizarlo y llegar a discernir sus significados ocultos.

Considerado en la actualidad como un movimiento intelectual de suma importancia, el análisis por deconstrucción emerge a partir de la semiótica y la teoría crítica como un marco para la reflexión teórica que desde la filosofía occidental puede aplicarse a cualquier desarrollo cultural, incluyendo la producción visual y, por supuesto, la educación. Porque en los métodos de adquisición del conocimiento relacionados con la modernidad verbos como *verificar* y *probar* son con mucho los más utilizados, mientras que la posmodernidad utiliza otro tipo de verbos como *examinar*, *interpretar*, *proponer*, *participar* y, sobre todo, *reflexionar*. El objetivo del proceso de deconstrucción consiste en generar *conocimiento emancipado* para poder llegar a una distribución simétrica del poder.

Derrida no habla ni de *escritos* ni de *indógenos*, prefiere hablar de *textos*, siendo un *texto* un *artefacto cultural*. Debido a que todo lo

que nos rodea es de hecho un artefacto cultural, todo es un texto: desde la camiseta que me he puesto esta mañana hasta el opulento coche de mi vecino. La idea de texto es inherente al concepto de deconstrucción, la idea de que cualquier sistema de comunicación organizado (ya sea visual, musical, etc.) incluye algún tipo de información de tal manera que muchas de las cosas que nos rodean en nuestra vida cotidiana pueden ser consideradas como textos. Buscar un texto dentro de otro, disolver un texto en otro o construir un texto en otro.

Desde este paradigma, podríamos decir que *aquellos objetos o experiencias a partir de los cuales elaboramos significado a través del lenguaje visual son un texto visual*. Esta idea de texto visual incorpora la noción importantísima de que el texto lo acaba el lector, es decir, que la información del texto no la mantiene este de forma objetiva, sino que necesita invariablemente de la participación del espectador. El lector, no el autor, es el que tiene la clave, el lector-interpretar es el que termina el texto, por lo que algunos autores consideran el contenido final como un *documento negociable*.

Y ¿cómo pongo en práctica la deconstrucción? Cada uno de nosotros ha de desarrollar su propio sistema de análisis de los textos visuales. Quizás lo que he desarrollado en mis otros dos libros sirva como punto de partida:

PRIMERA PROPUESTA DE SISTEMA DE ANÁLISIS POR DECONSTRUCCIÓN. PLAN DE COMPRENSIÓN DE REPRESENTACIONES VISUALES

1. Primer paso: clasificación del producto visual
 - 1.1. Clasificación por soporte
 - 1.2. Clasificación por función
2. Segundo paso: estudio del contenido
 - 2.1. Análisis preiconográfico
 - de los elementos narrativos
 - de las herramientas del lenguaje visual
 - 2.2. Análisis iconográfico
 - *punctum*

- de los elementos narrativos
 - de las herramientas del lenguaje visual
- 2.3. Fundido

3. Tercer paso: estudio del contexto

- 3.1. Autor o autores
- 3.2. Lugares
- 3.3. Momentos

4. Cuarto paso: enunciación

- 4.1. Mensaje manifiesto
- 4.2. Mensaje latente

**SEGUNDA PROPUESTA DE SISTEMA DE ANÁLISIS
POR DECONSTRUCCIÓN. MELIR (MÉTODO PARA LA LECTURA
DE LAS IMÁGENES QUE NOS RODEAN)**

1. Empezando a leer

Mirar durante más de cinco segundos y clasificar la imagen por la función que le ha dado el creador: informativas, comerciales, artísticas y otras.

2. Las cinco preguntas clave:

- ¿Cómo ha llegado esta imagen hasta mí?
- ¿Qué estructura física alberga al producto visual?
- ¿Cómo se ha construido la imagen?
- ¿Es accesible y cuántas veces la he visto?
- ¿Quiénes son el autor o autores?

3. ¿Meta o micror?

¿Esta imagen es una metanarrativa, es decir, quiere hacernos modificar nuestro conocimiento para que pensemos lo que les interesa a otros, o es una micronarrativa que quiere hacernos reflexionar y que seamos nosotros mismos los que establezcamos un juicio sobre lo que ocurre en el mundo?

Análisis de estereotipos visuales

Mensaje manifiesto

Mensaje latente

4. Da nombre a tu terror
- Tipo de terror
- Actividad consumista que desarrolla
- Consecuencias sociales de ambas cosas

5. ¿Me lo voy a crear?
- ¿Decido interiorizar el mensaje o no?

Podemos decir que, en resumen, la EAP recomienda la incorporación de las micronarrativas, la incorporación de las metanarrativas y el trabajo con ambas a través del descubrimiento del vínculo poder-saber y la doble-codificación.

PUNTOS BÁSICOS DE LA EAP

A. FUNDAMENTACIÓN

A1. El objetivo principal de la EAP es que los estudiantes lleguen a deconstruir los mundos visuales posmodernos que les rodean para poder desarrollar un tipo de pensamiento propio.

B. CONTENIDO

B1. La EAP recomienda la incorporación de los pequeños relatos, de los tipos de textos visuales que luchan contra las estructuras asimétricas de poder: arte contemporáneo, arte feminista, contrapublicidad, arte local, etc.

B2. La EAP recomienda la incorporación de los metarrelatos con la intención de poner de manifiesto el vínculo poder-saber que estos textos incluyen.

B3. El proceso más adecuado para realizar las actividades anteriores es el análisis por deconstrucción.

B4. Dentro de esta postura, se recalca el papel de la mezcla, del pastiche y del collage como particularidad que los estudiantes han de identificar como característica de lo postmoderno.

C. CURRÍCULUM

C1. El proceso de aprendizaje se hace entendiendo el propio currículum como una micronarrativa, por lo que se distribuye el poder en el aula y se desarrollan procesos opuestos a la pedagogía tóxica.

C2. La EAP como todas las teorías progresistas de la educación artística, no se preocupa tanto por el resultado como por el proceso, por lo que hace mayor hincapié en la evaluación del aprendizaje que en la evaluación del rendimiento.

D. CONTEXTO

D1. La EAP pretende reconocer lo local como el contexto de trabajo fundamental, siempre dentro de lo global, que es el contexto posmoderno por excelencia. Reivindicar el arte de nuestra comunidad, de los artistas que se encuentran cercanos, de los colectivos que tenemos frente a nosotros es una forma de luchar contra las asimetrías del mundo profesional de las artes visuales.

PROPUESTAS 'INCISIVAS': LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CRÍTICA

MENSAJE A LOS PADRES:

HOY EN DÍA, YA LA GENTE NO RESPETA NADA. ANTES PONÍAMOS EN UN PEDESTAL LA VIRTUD, EL HONOR, LA VERDAD Y LA LEY... LA CORRUPCIÓN CAMBEA EN LA VIDA AMERICANA DE NUESTROS DÍAS. DONDE NO SE OBEDECE OTRA LEY, LA CORRUPCIÓN ES LA ÚNICA LEY. LA CORRUPCIÓN ESTÁ MINANDO ESTE PAÍS. LA VIRTUD, EL HONOR Y LA LEY SE HAN ESFUMADO DE NUESTRAS VIDAS.

Al Capone
17 de octubre de 1933

Empiezo este capítulo con la cita superior que tomo prestada de uno de mis autores favoritos, Eduardo Galeano, y que robo de su obra *Patas arriba. La escuela del mundo al revés* (1998). Se lo dedica a Elena, y siempre que abro el libro, envidio mucho a Elena. El libro termina tan bien como empieza: "El autor terminó de escribir este libro en agosto de 1998. Si quiere usted saber cómo continúa, lea, escuche o mire las noticias de cada día" (Galeano, 1998: 346).

Me llamó poderosamente la atención el enfoque pedagógico de este libro (por ejemplo, los nombres de los cuatro primeros apartados son: "Educando con el ejemplo", "Los alumnos", "Curso básico de injusticia", "Curso básico de racismo y machismo") cuando tuve la suerte de encontrarlo, un texto en el que el autor disecciona la situación del mundo en el que vivimos, un mundo que *está al revés, con las patas arriba*, donde los mafiosos hablan del honor, donde "Los violadores que más ferozmente violan la naturaleza y los derechos humanos, jamás van presos. Ellos tienen las llaves de las cárceles" (Galeano, 1998: 7).

Eduardo Galeano, sin ser pedagogo ni estar dentro de lo que vamos a definir como *pedagogía crítica*, resume en este libro la esencia de esta propuesta educativa, un sistema de enseñanza-aprendizaje que tiene como principal objetivo que el estudiante desarrolle, a partir de una dinámica crítica, un *pensamiento emancipado*. Galeano plantea que, en las sociedades occidentales actuales, para intentar *scribir* libros hay que aprender a hacer dos cosas: primero, a desmascarar

algo de pensamiento importado que domina la realidad y, segundo, desarrollar acciones creativas. Es necesario saber analizar, por un lado, y ser capaces de elaborar pensamiento nuevo, por otro.

Y, cómo no, en el texto aparecen continuas alusiones al hiperdesarrollo del lenguaje visual, frases como: "El poder de persuasión no depende del contenido, la mayor o menor fuerza de verdad de cada mensaje, sino de la buena imagen y de la eficacia del bombardeo publicitario que vende el producto" (Galeano, 1998: 305). Una vez más, la literatura se convierte en pedagogía, y, como estamos hablando del lenguaje visual, se convierte en educación artística. Creo que tanto Galeano, a partir de este libro, como Lipovetsky o Elsworth han de ser reconocidos como *autores del área*.

¿QUÉ ES ESTO DE LA 'PEDAGOGÍA CRÍTICA'?

La teoría crítica es una propuesta filosófica, paralela al pensamiento posmoderno, que emerge en la Europa anterior a la Segunda Guerra Mundial de la mano de un grupo de intelectuales que configuran la Escuela de Frankfurt, siendo uno de sus principales intereses el estudio sobre las relaciones entre el poder y la transmisión del conocimiento.

Debido a su interés por la producción y el reparto del conocimiento, la teoría crítica tiene un enorme impacto en la educación, impacto del que nace la *pedagogía crítica*. Esta propuesta pedagógica se centra en las relaciones entre poder y conocimiento en los contextos donde tiene lugar la acción educativa, y, aunque estos contextos se relacionen de forma directa con la escuela (que es el lugar que más trabaja la pedagogía crítica), desde este texto hemos visto que pueden ser muchos otros. La pedagogía crítica afirma que el conocimiento que se desarrolla en los contextos educativos es una representación particular de la cultura dominante que legitima la ideología de dicha cultura, por lo que el problema del proceso de enseñanza/aprendizaje es un problema de selección del conocimiento, puesto que el conocimiento no es algo objetivo, es algo creado por alguien y para algo. Por eso se reivindica que el aprendizaje conecte con una teoría del conocimiento, más concretamente con una teoría del conocimiento que esté en consonancia

con una perspectiva política liberadora. Varios son los principales objetivos que aborda esta propuesta.

En primer lugar, cuando la pedagogía crítica reflexiona sobre los problemas derivados de la transmisión de conocimiento, se da cuenta de algo de suma importancia sobre lo que la pedagogía crítica no incide en absoluto: la realidad de que los profesores y sus alumnos *crean conocimiento*, la *realidad de que los procesos educativos son fundamentalmente procesos de creación de conocimiento*. Este conocimiento creado, imbuído por las características del sistema, puede o bien perpetuar las tres bases de nuestro sistema social (la verdad, nuestras creencias y las estructuras de poder) o, por el contrario, cuestionar estas tres cosas. Cuando los profesores reflexionan sobre lo que están enseñando, estas estructuras quedan al descubierto y por lo tanto la práctica educativa se convierte al mismo tiempo en *filosofía de la educación*. Reflexionar, pensar o teorizar sobre lo que es verdad, sobre nuestras creencias y las de nuestros alumnos, así como cuestionar las estructuras de poder, consigne convertir la práctica educativa en una herramienta poderosa.

En segundo lugar, la pedagogía crítica también desea poner el dedo en una de las llagas más ocultas de nuestra cotidianidad educativa, la ausencia de planteamientos filosóficos de los docentes en cuanto a su quehacer diario, cuestión de la que derivan multitud de problemas. Este vacío está producido, entre otras cosas, por el interés positivista en separar la teoría de la práctica de tal manera que, como dice Cary (1998), los filósofos filosofean, los teóricos de la educación postulan y los profesores enseñan, aunque no sepan muy bien ni cómo ni por qué. La dicotomía que separa la teoría de la práctica es una herencia que las humanidades han recogido de las ciencias y esta dicotomía se despliega también en la estructura jerárquica de las instituciones educativas, donde, por un lado, están los directores, coordinadores y supervisores de los programas y, por otro, están los profesores, es decir, las personas que llevan a la práctica dichos programas. Mientras que los primeros habitualmente tienen conocimientos sobre teoría curricular, los segundos no los tienen o son muy básicos. Esta jerarquía entre los que dominan los conocimientos teóricos y aquellos que ejercen la práctica nos parece natural sobre todo cuando los primeros utilizan

una terminología críptica en sus disertaciones, de tal manera que los segundos creen no poder llegar a dominar los conocimientos de los primeros. Podemos decir, por lo tanto, que la pedagogía crítica es la primera en alertar sobre los peligros del profesor como icono y renovar su posición en el sistema.

En tercer lugar, la pedagogía crítica persigue, a través de la educación, la justicia social y la democratización de la sociedad, por lo que podemos decir que la pedagogía crítica está preocupada en cómo transformar la enseñanza en una herramienta política en vez de estar preocupada en desarrollar recetas para aplicar en el aula. Es más una *filosofía para enseñar* que una *filosofía sobre cómo se enseña* (Cary, 1998) y por lo tanto es compatible con multitud de modelos formativos, así como con multitud de metodologías, siempre y cuando todos estos recursos y sistemas de trabajo sean flexibles y orgánicos.

Y, por último, tal como su propio nombre indica, la pedagogía crítica intenta conseguir ante todo la toma de conciencia crítica por parte del estudiante, entendiendo por ello la capacidad para identificar y analizar elementos de opresión que están tan fundidos en nuestro entramado social que muchas veces son invisibles ante nuestros ojos. Dentro de este enfoque, "se está desarrollando un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un modelo de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso" (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1994: 39).

La pedagogía crítica está basada en la idea de que la justicia social es posible mediante la emancipación ideológica y el reparto de poder a los grupos históricamente relegados, también denominados grupos oprimidos. La mayoría de los teóricos que apoyan y defienden esta tendencia consideran que nuestra sociedad dista mucho de estar democráticamente construida, sino que más bien, y por el contrario, nuestra sociedad es una compleja jerarquía de grupos formados por una desigual distribución de poder, de tal manera que la pedagogía crítica debe contribuir a cambiar esta asimetría distribución del poder. Si las aulas dejan de ser espacios de transmisión de los modelos de poder para ser lugares donde profesores y alumnos examinen y cuestionen esta dominación, la democracia sería una realidad. Estas clases pueden llegar a ser, tal y como

señala Cary, clases incómodas para el profesor y no el terreno cetero al que está acostumbrado.

De la pedagogía crítica se derivan multitud de pedagogías cercanas como son:

- Las pedagogías de la oposición
- La pedagogía radical
- La educación para la justicia social
- Pedagogía de la liberación
- Pedagogías de la emancipación
- La educación para el empoderamiento

LA OBRA DE PETER MCLAREN

Uno de los pedagogos críticos que más cercanos se encuentran al tema del lenguaje visual en su obra es Peter McLaren, profesor de educación en la Universidad de California en Los Angeles (UCLA), reconocido como uno de los creadores e impulsores de la pedagogía crítica a nivel internacional. McLaren, además de haber escrito más de cuarenta obras relacionadas con el tema que tratamos, es el impulsor de la Fundación McLaren (www.fundacionmclaren.org), a partir de la cual realiza verdaderas acciones político-educativas con el objetivo de hacer llegar al mundo una mayor simetría social. Existe una gran cantidad de literatura no solamente suya sino sobre él, además de vídeos y otros recursos, en la web.

Podemos resumir las aportaciones de McLaren en tres ideas básicas:

- La relación entre poder y conocimiento.
- La educación es política.
- La urgencia de acciones educativas en contra de los media.

McLaren define la pedagogía como *el proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados* (McLaren, 1997); es decir, lo que realizamos los profesores en el aula es una actividad relacionada con la producción de pensamiento, y todo pensamiento está relacionado con un posicionamiento vital, de tal manera

que la labor del profesor está relacionada con el poder. "Nuestra misión aquí no es sólo el desarrollo de un lenguaje de crítica y desmitificación, sino la creación de un lenguaje de la posibilidad que pueda generar prácticas de enseñanza alternativas capaces de demoler la sintaxis de los sistemas dominantes de inteligibilidad y representación, tanto dentro como fuera de la escuela" (McLaren, 1997: 57). Los profesores no damos clase, tenemos una misión en el mundo.

Dejando claro que con nuestra labor se conduce al estudiante hacia determinados lugares: "Los educadores se han de percatar de que es totalmente imposible alcanzar un nuevo orden mundial sin crear antes en casa un nuevo orden moral (es decir, en las aulas y en los hogares de la nación" (McLaren, 1997: 27). En el momento en que lo moral toma cuerpo dentro de lo educativo, estamos manifestando que lo educativo es político, que lo que hago de lunes a viernes de nueve a dos es una actividad que dirijo hacia una dirección concreta, que dirijo para que se produzca una acción. Si esta direccionalidad la hago consciente, si reflexiono sobre mi posicionamiento, entraré en el umbral de una educación activa; pero si no reconozco este poder político del proceso educativo y simplemente me dejo llevar por las pedagogías tóxicas, permaneceré en el umbral de una educación pasiva donde otros (el capital, la religión de turno, las multinacionales) educarán a través de mí.

Con respecto al hiperdesarrollo del lenguaje visual y la conexión de este con el neocapitalismo (lo que McLaren define como *cultura deprecadora*), los avisos sobre la confusión entre realidad y representación son continuos, así como la urgencia por alfabetizar visualmente a la población: "La cultura deprecadora colapsa todas las diferencias entre lo real y lo imaginario" (McLaren, 1997: 18). "En el debate educativo de nuestros días no se habla de la desesperada necesidad que tienen nuestras escuelas de tener una ciudadanía alfabetizada en el lenguaje de los *mass-media* capaz de interrumpir, contestar y transformar el aparato de estos, de manera que pierdan su poder de infantilizar a la población y dejen de crear sujetos sociales pasivos, temerosos, paranoicos y apolíticos" (McLaren, 1997: 26).

Por todas las razones anteriores, McLaren proclama la necesidad de un nuevo modelo: "Se está desarrollando un modelo educativo que entiendo el aprendizaje como un modelo de interacción entre

los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso" (McLaren, 1997: 39). "La pedagogía crítica aporta a la arena de las prácticas de enseñanza modalidades de interpretación insurgentes, resistentes e insurreccionales que se establecen para poner en peligro lo familiar, para contestar a las normas legitimadoras de la principal vida social y para considerar problemáticos los marcos discursivos comunes y los regímenes en los que el comportamiento *adecuado*, la conducta y las interacciones sociales son permitidas. La pedagogía crítica intenta analizar y desestabilizar las configuraciones sociales existentes, desfamiliarizar y hacer remarcable lo que a menudo es considerado como lo ordinario, lo mundano, lo rutinario y lo banal. En otras palabras, la pedagogía crítica hace ambigua la complacencia de enseñar bajo el signo de la modernidad, es decir, bajo un signo en el que el conocimiento es considerado como ahistórico, neutral y separado del valor y del poder" (McLaren, 1997: 269).

Quando terminas de leer cualquiera de los textos de este autor, te sientes en la brecha, sientes que es necesario decidir, tomar una opción, y esta necesidad de posicionamiento que la obra de McLaren suscita hace que nos planteemos la siguiente pregunta: ¿qué tipo de educador quiero ser: un educador burgués, un educador liberal o un educador crítico?

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CRÍTICA

Prácticamente al mismo tiempo que va tomando forma la pedagogía crítica en la realidad educativa, y un año después de la obra de McLaren *Pedagogía crítica y cultura deprecadora* (1997), Richard Cary escribe *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education* (sin traducción al castellano), monografía en la cual el autor conecta los principios de la pedagogía crítica con la educación artística y que constituye el único recurso directamente realizado desde la educación artística en relación con esta tendencia pedagógica. Cary es una *terra avis*, trabaja como profesor en Departamento de Arte en el Mars Hill College en Carolina del Norte y se identifica en su libro primero como artista y después como investigador educativo. No pertenece al entorno de la *élite* de la educación artística norteamericana

y yo, por mi parte, no conozco ninguna otra publicación suya. Escribe este libro y punto, un libro que cuenta ya con diez años de vida pero cuyo contenido sigue más vigente que nunca.

Mientras que el término posmoderno abre un apartado, como ya vimos en los contenidos bibliográficos de la NAEA (National Art Education Association) y vamos a ver que algo muy parecido va a pasar con la cultura visual, la pedagogía crítica no influye de manera tan profunda en la literatura de la educación artística. No existen principios claros como los de Elland, Freedman y Stahr, ni tantos recursos como los que se están creando alrededor de la cultura visual. Pero, a pesar de esto, considero que el libro de Cary representa una propuesta lo suficientemente sólida para que podamos establecer un modelo autónomo (aunque tengo que decir que me he visto tentada de meterla dentro de la EAP) con diferencias reconocibles.

Desde mi punto de vista, la principal incorporación que esta tendencia aporta consiste en la politización explícita de la educación artística. Esta postura habla abiertamente de llegar a la justicia social, a la simetría social a través de la educación de las artes visuales, en un principio, y de la educación de las representaciones visuales, en general. Tal y como Cary nos dice: "*The heart of critical theory is its concern for social justice through the empowerment and emancipation of the oppressed*" (Cary, 1998: 9). Para ello, la lucha ha de hacerse desde dos frentes: por un lado, desde la creación de lo que se denomina como resistencia informada a través de la hermenéutica de la sospecha con respecto a los procesos de análisis y, por otro lado, desde la creación de productos visuales efectivos, de productos visuales críticos, socialmente potentes. Combinando el aprender a leer con el aprender a hacer (y especialmente en esta propuesta es casi más importante este segundo objetivo), la educación artística se convierte en un arma política de primera magnitud.

Los conceptos generales sobre los que gravita una Educación Artística Crítica son los siguientes:

- Revisión de la memoria *nociva visual*.
- Creación de un *conocimiento visual emancipado*.
- Desarrollo de una *hermenéutica de la sospecha*.
- Desarrollo de la *conciencia crítica visual*.

MARÍA ACASO

- Consideración de los estudiantes como de una resistencia visual informada.
- Desensamblamiento del curriculum oculto visual.

REVISIÓN DE LA MEMORIA NOCIVA ('DANGEROUS MEMORY')

El término "memoria nociva" fue desarrollado por Giroux en 1981 en su libro *Ideología, cultura y el proceso de escolarización*, y se refiere a las influencias explícitas e implícitas en las que somos educados desde niños a través de lo referido como *historia* y que van formando nuestro tipo de conciencia. La memoria nociva es elaborada por *alguien* para *nosotros*. Este alguien son los medios de comunicación de masas, nuestro entorno familiar y, claro está, el sistema educativo en el que nos vemos inmersos. De forma implícita todos estos estamentos, a través de todos los lenguajes, pero muy específicamente en nuestra época a través del lenguaje visual, van formando en nosotros un cuerpo de conocimientos concretos sobre qué es lo que ha ocurrido en el pasado de tal manera que aceptamos de forma normal que no existían mujeres en la historia del arte, que en la cima de la expresión artística se sitúe permanentemente el arte occidental, etc. Evidentemente, de la memoria nociva visual es de la que se ocupa más específicamente la EAC.

Ideas racistas, sexistas, homófobas anidan en nuestro interior. Las ideas machistas que muchas mujeres transmiten a sus hijos sin quererlo son un buen ejemplo de la fuerza de penetración de la memoria nociva: aunque nos consideremos feministas, puede que a veces hagamos cosas como las que detalla Jurjo Torres en su libro cuando describe qué ocurre en una clase cuando la profesora llama la atención a sus alumnos sobre un caracol: "Cuando una niña quiso tocarlo, la maestra se lo impidió diciendo: 'Huy, no lo toques, es muy viscoso y está muy pegajoso; que uno de los niños lo coja y lo deposite fuera'" (Torres, 1995: 87).

Dentro del campo de la educación artística, la Educación Artística Crítica deconstruye esta visión de la historia y lucha por la reinvestigación histórica de los textos visuales que han constituido nuestra historia, tanto la común como la personal. Procesos educativos donde nuestro álbum de fotos, las películas que vimos una

y otra vez en nuestra infancia o los juguetes a partir de los que generamos los estereotipos visuales que han modelado nuestra identidad (Barbie, Geyerman, etc.) son los que trabajan con el concepto de memoria nociva.

CREACIÓN DE UN CONOCIMIENTO VISUAL EMANCIPADO

Del concepto memoria nociva podemos evolucionar hasta el concepto desarrollado por Habermas "conocimiento emancipado", que aparece en los originales como *dangerous knowledge* o *emancipatory knowledge* (Gary, 1998: 182, 13 y 36) y que también podríamos traducir como *conocimiento crítico* (aunque a mí me gusta mucho más la traducción salvaje que nos haría denominar a este tipo de conocimiento como *conocimiento peligroso*). Este tipo de conocimiento es lo que he denominado en otras partes del libro como *conocimiento propio* y que he puesto en oposición al *conocimiento importado*, es decir, el tipo de conocimiento que genera el estudiante de forma autónoma. Cuando este conocimiento se materializa, puede hacerlo a través del lenguaje visual, y este es precisamente uno de los puntos fuertes de la EAC, la necesidad que tenemos los docentes de incentivar en nuestros alumnos la creación de productos visuales en lucha para llegar hasta la justicia social. Crear conocimiento visual emancipado consiste en utilizar la educación para generar productos visuales fuertes, guerreros, micronarrativas luchadoras tal como están llevando a cabo muchos de los artistas visuales contemporáneos. Consiste en darle la categoría al estudiante de artista visual y hacerle ver a él o a ella cómo a partir de los productos visuales se puede cambiar el mundo.

DESARROLLO DE UNA HERMENÉUTICA DE LA SOSPECHA

Ricoeur es quien acuña el término *hermenéutica de la sospecha* en su obra de 1978 *The Rule of Metaphor*. Siendo la hermenéutica el arte de interpretar los textos sagrados, de llegar a descubrir *qué nos quieren decir* en lugar de descubrir *qué nos están diciendo*, Ricoeur une este concepto al de *sospecha* para explicar la necesidad que tiene el sujeto posmoderno de sospechar por sistema de todos los textos que le llegan y de analizarlos hermenéuticamente, llegando a los verdaderos mensajes que

MARÍA ACASO

esconden. Esta hermenéutica ha de ser específicamente sospechante en los textos visuales, de manera que es labor del pedagogo de arte crítico poner en funcionamiento este mecanismo en sus estudiantes.

En el capítulo cuatro de su libro, Cary (1998: 181-265) defiende tres procedimientos que, para crear el conocimiento emancipado, puede poner en práctica una hermenéutica de la sospecha: la semiótica, la deconstrucción y las metodologías de corte cualitativo. La semiótica visual, como ya he apuntado en otro texto, "de la suma de la comunicación visual y la semiótica nace una rama del saber centrada en los problemas de la comunicación a través del lenguaje visual que se acaba por llamar Semiología de la Imagen o Semiótica Visual y que podemos definir como el área de conocimiento donde se estudia la significación de los mensajes codificados a través del lenguaje visual" (Acaso, 2006b: 24). Dentro de la semiótica visual, el análisis por deconstrucción, que ya hemos visto en la EAP, se consolida como el método más interesante para llevar a cabo el proceso de desenmascaramiento.

DESARROLLO DE CONCIENCIA CRÍTICA VISUAL

El desarrollo de todos los conceptos anteriores tiene como objetivo provocar en el estudiante lo que podemos denominar como conciencia crítica visual, un mecanismo que ha de ser automático y a través del cual iniciemos un proceso de reflexión sobre los textos visuales que nos rodean. El pedagogo de arte crítico ha de concienciar al estudiante de la necesidad de desarrollar este mecanismo de defensa para generar el conocimiento emancipado que es tan necesario para llegar a ser independiente visualmente.

RESISTENCIA VISUAL INFORMADA

Los profesores que fomentan este tipo de conocimiento acababan por crear lo que podemos denominar como *la resistencia visual informada*, el conjunto de individuos que, a partir de la identificación de las ideologías implícitas en los mundos visuales que los rodean, son capaces de generar su propio cuerpo de conocimientos rechazando el importado y de luchar, por lo tanto, contra el hiperdesarrollo del lenguaje visual. Serán entonces más selectivos en sus procesos de

consumo, más responsables ecológicamente hablando, descubrirán sus propios estereotipos y, quizás, intenten luchar contra ellos.

DESENMASCARAMIENTO DEL CURRÍCULUM OCULTO VISUAL

Para terminar, un pedagogo de arte crítico intentará hacer explícitas todas las variantes de su currículum oculto, pero específicamente del visual: revisará su forma de organizar el mobiliario de su aula, las imágenes que proyecta, la relación que provoca con sus estudiantes a través de su ropa. Y, al darse cuenta de la importancia que los textos visuales crean en sus dinámicas, quizás las cambie.

No debemos olvidar que la pedagogía de arte crítica, como la pedagogía crítica en general, es incómoda: "Los estudiantes ven a menudo a los educadores críticos que se preocupan por la comunidad y por la justicia social como una amenaza para sus contenidos ideológicos generales. La pedagogía crítica pasa a ser para muchos estudiantes un ejercicio incómodo y violento. Son reticentes o contrarios a cuestionarse los significados ya que prefieren vivirlos" (McLaren, 1997: 38). Y también, según muchos autores, es pesimista: los pedagogos críticos no hemos sido capaces de desarrollar un discurso crítico que proporcione las bases necesarias para crear enfoques alternativos. Partiendo de que la incomodidad es una de la bases de cualquier aprendizaje, sólo nos queda transformar la EAC en una opción optimista. Yo creo que el simple hecho de que alguien mire más de dos segundos una imagen es ya en sí mismo un hecho positivo.

PUNTOS BÁSICOS DE LA EAC

A. FUNDAMENTACIÓN

A1. El principal objetivo de la EAC es politizar la acción de la educación artística para llegar a una situación de justicia social a través y por el lenguaje visual.

B. CONTENIDO

B1. Seis son los objetivos a los que la EAC pretende llegar:

- Revisión de la memoria noctiva visual.
- Creación de un conocimiento visual emancipado.

- Desarrollo de una *hermenéutica de la sospecha*.
- Desarrollo de la *conciencia crítica visual*.
- Consideración de los estudiantes como de una *resistencia visual informada*.
- Desemascaramiento del *currículum oculto visual*.

C. CURRÍCULO

C1. En coherencia con su labor política (guatadora, los métodos que propone la EAC reproducen en los contextos educativos un sistema de simetría educativa: simetría entre el profesor y el estudiante, entre los diferentes contenidos que se trabajan en clase, entre los intereses de alumno y de profesor, etc.

C2. En cuanto a la evaluación, considera tan sólo los métodos cualitativos como válidos y considera básica la evaluación de la acción docente.

D. CONTEXTO

D1. La EAC atiende a un contexto marcadamente político de carácter progresista.

PROPUESTAS 'BRITNEY': LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA CULTURA VISUAL

UNA RESPONSABILIDAD ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN DEL FUTURO SERÁ ENSEÑAR A LOS ALUMNOS ACERCA DEL PODER DE LAS IMÁGENES Y LAS LIBERTADES Y RESPONSABILIDADES QUE VIENEN CON ESTE PODER. SI QUEREMOS QUE LOS ALUMNOS COMPRENDAN EL MUNDO POSMODERNO EN EL QUE VIVEN, EL CURRÍCULO TENDRÁ QUE PRESTAR UNA MAYOR ATENCIÓN AL IMPACTO DE LAS FORMAS VISUALES DE EXPRESIÓN MÁS ALLÁ DE LOS LÍMITES TRADICIONALES DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE, INCLUYENDO LOS LÍMITES DE LAS CULTURAS, LAS DISCIPLINAS Y LAS FORMAS ARTÍSTICAS.

Freedman, 2006: 47

Britney Spears es la pobre artista pop a quien le he robado el nombre para designar este apartado. Ella representa, con su vida y con su obra, la quintaesencia de la cultura visual: es joven, es guapa (?), es famosa pero... no crea nada, es la fachada de una industria, de una empresa dedicada a vender sonidos (que no música), una fachada frágil y tan quebradiza que tras unos años de éxito se ha visto completamente superada por los acontecimientos.

Britney representa, como veremos seguidamente, las tres innovaciones que incorpora esta tercera propuesta a las dos que acabamos de ver: incorpora los productos visuales que tienen que ver con el

entretenimiento, hecho que se equipara con la obra de Spears, un fenómeno relacionado más con el ocio que con lo musical; incorpora a través de las imágenes, inestable y cambiante, que la encumbra y la hunde a la vez; incorpora la noción de los *estereotipos*, ya que ella es en sí misma un estereotipo visual. Porque la cultura visual es como Britney, el resultado del hiperdesarrollo del lenguaje visual, la consecuencia de los excesos de neocapitalismo que nos llevan a una vida como la suya: tras el fulgor, el *glamour* y los colores chillones, acabamos en la más desolada y negra de las depresiones, acabamos solos, patológicos, esquizooides, hundidos... nos rapamos la rubia (y probablemente teñida) cabellera para llamar la atención porque nadie nos quiere. Porque la cultura visual, como Britney, es deseable, es llamativa, es bella, nos deslumbra con sus fuegos artificiales y, cuando abrimos los ojos y la vemos de verdad, sólo vemos a una pobre chica de veinte años que ha sido utilizada para aumentar las ganancias de las multinacionales...

¿QUÉ ES ESTO DE LA CULTURA VISUAL?

Ya intenté definir y especificar las características del término cultura visual como el "conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada. La cultura visual es el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianidad y dan origen a la identidad del individuo contemporáneo" (Acaso, 2006a: 18).

De forma más concreta, podemos decir que la cultura visual es el conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de los que creamos significado a través del lenguaje visual que forman parte de nuestra vida cotidiana. Son todas aquellas cosas que pueblan nuestra experiencia del día a día que están construidas a través del lenguaje visual y que nunca antes nadie se ocupó de estudiar: las cerámicas que pueblan las estanterías de nuestras casas, las fotografías de la prensa deportiva y del corazón, los cromos que intercambian los niños y adolescentes, los videojuegos, la pornografía, la toalla con la que me seco en la playa, la muñeca Barbie... Dentro del término se

incluyen las representaciones visuales comerciales y las dedicadas al entretenimiento, las imágenes recreativas o de ocio, es decir, las que más en contacto entran con nosotros, porque, desgraciadamente, las representaciones de carácter artístico sólo entran en contacto directo con un grupo muy reducido de nuestra sociedad. La cultura visual es, por lo tanto, casi todo lo que me rodea y, debido al hiperdesarrollo del lenguaje visual, también se encuentra en fase de hiperdesarrollo lo que ha originado la creación del término y la proliferación de estudios, obras y congresos sobre el tema.

Pero, de hecho, este término es bastante nuevo. Los estudios sobre cultura visual, lo que en los ambientes anglosajones se llaman *estudios visuales*, son bastante recientes y los libros de Mirzoeff y de Walker y Chaplin, considerados como los primeros manuales sobre el tema, datan el primero de 1999 (traducido al castellano en 2003) y el segundo de 1997 (traducido al castellano en 2002). En el primer texto, el autor abre una enorme cantidad de puertas que todavía no parecen cerradas, ya que uno de los espinosos asuntos que rodean a la cultura visual es su pertenencia: ¿a qué área pertenece la cultura visual?, ¿a la historia del arte, a la estética, a la educación artística o a la comunicación audiovisual? Todas las áreas de conocimiento la reclaman como propia y hoy es el día en que los estudios sobre lo que antes se denominaba como *baja cultura* forman parte de muy diversos lugares de conocimiento.

- Mirzoeff, N. (2003). *Cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Walker, J. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

En su texto, Mirzoeff acomete una serie de definiciones y realiza puntualizaciones sobre actividades cotidianas que empezamos a darnos cuenta que forman parte de la cultura visual: "La crisis ante las nociones de realidad, verdad modelada por la influencia de las imágenes cotidianas es el campo en el que trabajan los estudios sobre la cultura visual. La cultura visual es un discurso de Occidente sobre Oriente. La cultura visual es una táctica para estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la vida cotidiana posmoderna desde

la perspectiva del consumidor. La cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia contemporánea a plasmar la vida en imágenes, a visualizar la existencia" (Mirzoeff, 2003). Walker y Chaplin abordan el tema de la cantidad de productos que configuran la cultura visual de la siguiente manera: "Este campo abarca miles de millones de productos culturales generados a través de la historia por las gentes de todo el mundo. Existe una cantidad tan ingente de material—cantidad que sigue aumentando con el paso del tiempo—que es difícil imaginar sus límites" (2002: 56).

No todo puede clasificarse dentro del concepto *cultura visual*. Para que un objeto o experiencia aparezca dentro de esta categoría, considero que necesita poseer al menos cinco características: ha de ser cotidiano, global, hiperreal, hiperestereotipado y ser paradójico (Acaso, 2006a: 19-22).

Ha de ser cotidiano, machacón, fácil de encontrar, incluso invasivo, como, por ejemplo, la película norteamericana *Pretty Woman*, la cual acabamos viendo aunque no la 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 playas remotas de Madagascar, donde cada noche cenábamos con Eminem proyectado sobre una inmensa pantalla, coresta 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 hiperestereotipado, ya que como nos decía José Jiménez (2002) nuestra vida y nuestra existencia están sobredeterminadas estéticamente y elegimos todo aquello que nos rodea por el principio de estereotipación, según el cual, elegimos lo que vamos a comer por el envase o por el lugar donde vamos a consumirlo en vez de por el sabor o incluso por la apariencia de la propia comida. Y, por último, ha de ser paradójico, entrar en contradicciones, entresesarnos, 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 una incesto glamuroso.

LA CULTURA VISUAL EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La corriente que puede ser denominada como *Educación artística para la comprensión de la cultura visual* es la propuesta pedagógica más reciente dentro del panorama internacional, y podemos señalar tres nombres clave: Kerry Freedman, Paul Duncum y el nuevo del fin del área, Kevin Tavin. Estos tres autores trabajan en zonas geográficas muy cercanas: la primera en la Universidad de Northern Illinois en Dekalb; Paul Duncum, en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign y Kevin Tavin desde el School of the Art Institute de Chicago. Mientras que las ideas de Tavin por el momento sólo podemos encontrarlas en publicaciones periódicas, Freedman y Duncum tienen una gran cantidad de libros publicados, sobre todo Freedman, de la que encontramos traducida al castellano su obra más reciente, *Enseñar la cultura visual*. En cualquier caso, la literatura sobre cultura en la educación artística visual, ya sean artículos, libros o publicaciones en Internet, es extensísima. Como ejemplo de esta extensión puedo decir que la bibliografía que sobre el tema se entregó en la *International Visual Culture in Arts Conference* (celebrada en el año 2005 en Urbana-Champaign y organizada por Kerry Freedman y Paul Duncum) llega a las 13 páginas. Los dos textos de referencia serían:

- DUNCUM, P. (2006). *Visual Culture in the Art Class. Case Studies*. Reston: NAEA.
- FREEDMAN, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Desde mi punto de vista, esta propuesta educativa es la que más interés ha despertado en los expertos en educación artística en España y, en concreto, es Fernando Hernández (Catedrático de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad de Barcelona) el que más se ha preocupado en desarrollar esta tendencia en nuestro país y quien ha escrito dos textos sobre el tema a demás de

publicar en castellano en la colección que dirige (Intersecciones) los textos de Walkery Chaplin y el de Freedman. Los dos textos clave de este autor son:

- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Esplendor de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Todos estos autores construyen el tercer modelo educativo antitóxico: la Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual, la cual asienta sus bases en el siguiente planteamiento de Freedman: "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 superficialidad de las imágenes y de los objetos diseñados que ven cada día" (Freedman, 2006: 19).

Sin guía, nos perdemos, no sabemos seguir. Y esta guía no sólo habrían de tenerla los estudiantes de artes visuales o de comunicación audiovisual, sino las personas que viven inmersas en un mundo creado a partir de la cultura visual, es decir, *todas las personas*.

INNOVACIONES QUE INCORPORA ESTA PROPUESTA

Los preceptos básicos de esta corriente quedaron claros en 2005 en la *International Visual Culture in Arts Conference*. Las conclusiones de dicho encuentro hicieron que se desarrollasen los siguientes puntos básicos de la EACV:

1. INCORPORACIÓN DE LA CULTURA VISUAL COMO CONTENIDO CURRICULAR MANDATADO.

En la Introducción a la edición española de su libro, Freedman dice: "Hay que considerar seriamente qué es básico en educación artística" (Freedman, 2006: 12) y estoy totalmente de acuerdo con

este planteamiento. La innovación más importante de esta propuesta (que bebe gran parte de sus posiciones de las dos propuestas anteriores, no olvidemos que Freedman es, junto con Effland y Stubr, coautora del libro *La educación en el arte posmoderno*) radica en la necesidad de incorporar todos los elementos que integran lo denominado *cultura visual* como elementos cotidianos del currículum de educación artística. El siguiente párrafo del libro *Enseñando cultura visual* explica a la perfección esta nueva necesidad pedagógica: "Cada vez que vemos la televisión, paseamos por un centro comercial, nos sentamos en un mueble, visitamos un parque de atracciones o navegamos por Internet, experimentamos formas visuales de representación" (Freedman, 2006: 121).

Esta necesidad de inclusión de la cultura visual es consecuencia de uno de los hechos más importantes de nuestros días, en clara conexión con el hiperdesarrollo del lenguaje visual y sus consecuencias: la proliferación del ciudadano como *ciego vidente*, término con el que hacemos referencia a una de las grandes paradojas que vivimos, como es la de consumir visualmente más de 800 productos visuales diarios pero sin ver realmente ninguno de ellos. Recordemos que, en *Matriz*, los rebeldes que conocían el dualismo mundo real/mundo virtual, cuando accedían a este último se colocaban unas gafas de sol. Quizás los directores querían simbolizar mediante este gesto la ausencia de sol en el mundo virtual, o de forma más poética, el concepto de ciego vidente, es decir, el resto de los personajes que habitaban en *Matriz* no llevaba gafas, pero *estaban ciegos*, no eran capaces de diferenciar entre la hipercalidad y la realidad. La EACV quiere acabar con el concepto de *ciego vidente* y pasar al de *vidente crítico*.

GRABACIÓN DEL TÉRMINO 'EDUTAINMENT' (FREEDMAN, 2006: 142)

"La educación artística adquiere una responsabilidad cada vez más importante en cuanto que los límites entre educación, alta cultura y entretenimiento se difuminan y los alumnos cada vez aprenden más a partir de las artes visuales" (Freedman, 2006: 41).

Habiéndose incorporado de forma más o menos sistemática algunos desarrollos de la cultura visual como la publicidad o el

cine en los contextos educativos, los teóricos de esta propuesta nos alertan sobre la necesidad urgente de incorporar desarrollos nuevos, sobre todo, aquellos que tienen que ver con el entretenimiento.

De la fusión de los términos *educación (education)* y *entretinimiento (entertainment)*, Freedman desarrolla el híbrido *edutainment*, porque lo que esta autora pone de relieve es que las imágenes recreativas no sólo nos evaden ni sólo nos producen placer, también nos enseñan: "Es una era donde la variedad de las Bellas Artes y del arte popular influyen cada vez más en nuestras vidas y de la que los alumnos pueden aprender más a partir de las fuentes de información visuales que de las textuales. Es una era donde la educación artística ya ha dejado de ser una asignatura optativa. El aprendizaje de la cultura visual se ha convertido, dentro del centro escolar y fuera de él, en una parte integral de la construcción de conocimiento tanto para los niños como para los alumnos del siglo XXI" (Freedman, 2006: 11).

El problema más importante de la cultura visual es que a través de ella creamos conocimiento, un conocimiento la mayoría de las veces inconsciente sobre el que no nos paramos a pensar y que se forma en nosotros no sólo sin esfuerzo sino casi siempre con placer. Por esta razón la EACV considera centrales los productos que están dentro de lo que podemos denominar como *imágenes recreativas o para el entretenimiento*, siendo estas, con mucha diferencia sobre las demás, el grupo de representaciones visuales que más modelan nuestra forma de ser y pensar. De esta realidad surge la fuerza del *edutainment*.

En específico, la EACV se preocupa enormemente por la televisión, a la que se considera el principal agente educativo de nuestros días; de hecho, Freedman titula un subcapítulo como "Televisión: el currículum nacional" (2006: 183). Dentro de esta plataforma educativa, la combinación en tan poco tiempo de información, entretenimiento y el catálogo de productos que nos brinda la publicidad mediante la utilización de imágenes y audio, produce un nivel de atención y concentración prácticamente total (niños que no son capaces de concentrarse en nada permanecen completamente absortos ante la televisión).

2. CONECTAR LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM CON LOS PROCESOS DE CREACIÓN DE LA IDENTIDAD

La educación configura nuestra identidad. Hasta el desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación de masas, las principales fuentes educativas eran la familia y la escuela. Hoy la principal fuente educativa es la cultura visual, algo que permanece ajeno a la escuela y que muchas veces se consume *cerca* de la familia pero no con la familia.

Los símbolos visuales son utilizados como una forma de discurso (Freedman, 2006) que nos transmiten básicamente tres cosas: quiénes tenemos que ser o no ser, qué tenemos que comprar y a quién tenemos que votar. Por lo tanto, podemos decir que la cultura visual está fuertemente relacionada con los procesos de creación de identidad. Porque: "La creación del yo se basa en que el sujeto es investido con determinadas características a través de la representación simbólica (Lacan, 1977). Los efectos de las imágenes dan forma al concepto que el individuo tiene de sí mismo, e incluso dan forma a la noción de individualismo. El individuo se apropia de características de las representaciones visuales, y las adopta como representaciones de sí mismo. Desde esta perspectiva, las personas pueden ser manipuladas a través de imágenes que a menudo son diametralmente opuestas a su naturaleza individual (Baudrillard, 1983)" (Freedman, 2006: 27).

En una época, la posmodernidad, donde la identidad no es *heredada* sino que es *construida*, aprender a deconstruir tanto mi imaginario personal como el colectivo resulta una herramienta fundamental para *ser yo* y *dejar de ser quienes los demás quieren que sea*.

3. TRABAJAR CON LA RUPTURA DE LOS ESTEREOTIPOS VISUALES

Para que la EACV tenga efecto en la realidad, es necesario incorporar procesos de análisis críticos: "Este estudio indicaba que los alumnos no ven las imágenes de manera crítica a menos que se les enseñe específicamente a hacerlo. Como consecuencia, su apropiación de las imágenes puede tener como resultado un conocimiento (como los estereotipos de género) que es incoherente con los objetivos demostrativos de la escolarización" (Freedman, 2006: 137).

Optar por la EACV como modelo base de la práctica educativa implica varias cosas:

- El conocimiento por parte del docente de la cultura visual de aquellos con los que va a tener lugar la acción educativa.
- El contacto continuo con la realidad exterior a los contextos educativos.
- La renovación constante del material con el que trabajaremos allí donde tenga lugar la acción educativa.
- La inmersión tecnológica.

Todas estas implicaciones, unidas a las innovaciones anteriores, hacen que a través de esta propuesta el docente acometa, quizás sin darse cuenta, un cambio sustancial en su currículum: el cambio de contenidos dirigidos hacia los intereses de los alumnos en sustitución de un currículum donde los contenidos están dirigidos hacia los intereses del profesor.

PUNTOS BÁSICOS DE LA EACV

A. FUNDAMENTACIÓN

A1. El principal objetivo de la EACV es romper con el concepto del ciego vidente y transformar en observadores críticos a los participantes de la educación artística.

B. CONTENIDO

B1. La EACV incluye como contenido base todo aquello que se encuentra dentro de la cultura visual haciendo especial hincapié en los productos de entretenimiento, en las imágenes recreativas o lúdicas, para llegar a su deconstrucción.

B2. Otro de los contenidos base de esta tendencia es la hiperrealidad, el lugar donde se desarrolla la cultura visual. Identificarla y diferenciarla de la realidad es otro de sus temas principales.

B3. La identidad es otro de los temas centrales de la EACV de manera que se conecta el contenido curricular con la vida privada de cada estudiante.

C. CURRÍCULUM

C1. En contra de procesos y metodologías unidireccionales, la EACV utiliza metodologías que fomentan la interacción entre todos los componentes de la acción educativa, y no sólo entre el profesor y el estudiante, sino también entre los estudiantes entre sí.

C3. La EACV recomienda procesos de evaluación más democráticos como, por ejemplo, la evaluación en grupo.

D. CONTEXTO

D1. El contexto donde se desarrolla la EACV es el mundo globalizado, sin fronteras, de la cultura visual. Es por lo tanto un contexto virtual, altamente tecnificado.

INNOVACIONES CLAVE DE LAS PROPUESTAS POSTDERRUMBE

DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Nombre teoría: EAP (Educación Artística Posmoderna)

Texto de referencia: Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Puntos básicos:

- Todo diseño curricular ha de incluir al pequeño relato.
- Todo diseño curricular ha de poner de manifiesto el vínculo poder-saber que incluyen los metarrelatos.
- El proceso para realizar las actividades anteriores es análisis por reconstrucción.

Nombre teoría: EAC (Educación Artística Crítica)

Texto de referencia: Cary, R. (1998). *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education*. Nueva York: Garland. (Sin traducción al castellano.)

Puntos básicos:

- El educador ha de concebir cualquier actividad educativa como un sistema de creación de conocimiento, en concreto, de conocimiento crítico.
- El educador ha de entender su papel como de agitador político.
- El principal objetivo de los procesos educativos es alcanzar la justicia social.

Nombre teoría: EACV (Educación Artística basada en la Cultura Visual)

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

Puntos básicos:

- Incorporar todos aquellos productos o experiencias a partir de los que creamos significado mediante el lenguaje visual.
- Conectar curriculum e identidad.

HACIA EL DESPRENDIMIENTO.
UN 'NO-MÉTODO' PARA UNA DIDÁCTICA
DE LA HIPERREALIDAD

EN EL PASADO, LA EDUCACIÓN ADQUIRÍA MUCHAS FORMAS Y DEMOSTRÓ SER CAPAZ DE AJUSTARSE A LAS CAMBIANTES CIRCUNSTANCIAS. FIJÁNDOSE NUEVOS OBJETIVOS Y DISEÑANDO NUEVAS ESTRATEGIAS. PERO, LO HEPTO. EL CAMBIO ACTUAL NO ES COMO LOS CAMBIOS DEL PASADO. EN NINGÚN OTRO PUNTO DE INFLExIÓN DE LA HISTORIA HUMANA LOS EDUCADORES DEBERON DE AFRONTAR UN DESAFÍO ESTRICtAMENTE COMPARABLE CON EL QUE NOS PRESENTA LA DIVISORA DE AGUAS CONTEMPORÁNEA. SENCILLAMENTE, NUNCA ANTES ESTUVIMOS EN UNA SITUACIÓN SEMEJANTE. AÚN DEBEMOS APRENDER EL ARTE DE VIVIR EN UN MUNDO SOBRESATURADO DE INFORMACIÓN. Y TAMBIÉN DEBEMOS APRENDER EL AUN MÁS DIFÍCIL ARTE DE PREPARAR A LAS PRÓXIMAS GENERACIONES PARA VIVIR EN SEMEJANTE MUNDO.

Bauman, 2007: 46

La cita anterior describe exactamente lo que está ocurriendo *ahora*, el carácter de desafío que señala Bauman, el talante de reto que nos expone, porque, como él mismo dice, *nunca antes estuimos en una situación semejante*. De forma urgente, los que nos dedicamos a la enseñanza y al aprendizaje tenemos que acometer este desafío, especialmente los profesores de las disciplinas relacionadas con las artes y la cultura visual, porque en ese mundo *sobresaturado de información*, la mayoría de esa *información es información visual*.

Para llevar a cabo este reto, aparte de las propuestas marco que hemos visto en el capítulo 6, considero fundamental tener propuestas concretas, sobre todo para aquellos y aquellas que han de ponerse a dar clase por primera vez aunque muchas veces no les interese la docencia y en realidad quieran ser artistas o diseñadores. Para quienes las teorías generales a veces se derraman en el suelo como un caldo muy caliente. Para aquellos que tienen una semana para preparar un curso entero y, conscientes de lo que educar significa, no quieren reproducir los sistemas con los que han sido educados y se preguntan: y, ahora, ¿qué hago?; para aquellos que necesitan estructuras tangibles, reconocibles, a partir de las que luego elaboren estructuras intangibles, modelables, irreconocibles y que nunca

estarán acabadas. Para quienes son conscientes de que las prácticas educativas en la era del hiperdesarrollo del lenguaje visual han de cambiar, y desean (o no tienen más remedio) que acometer esa práctica, porque se encuentran en *la obligación de dar clase* de una forma inminente. Para esas personas está escrita esta tercera parte: son mi primer *target*, mi primer destino de direccionalidad, los estudiantes de grado y de máster que todavía no han puesto el pie en una aula como docentes. Sólo como estudiantes.

Pero luego están quienes llevan ya *demasiado* tiempo dando clase, teniendo en cuenta que *demasiado* puede ser bien un cuatrimestre o bien diez años, los educadores que trabajan en un *centro de día para adolescentes con síndrome de down*, en un aula de secundaria de un colegio concertado, en un centro de arte moderno recién inaugurado en una capital de provincias, y quieren, experimentan, la necesidad de cambiar. Empezan a reflexionar, más que sobre lo que están haciendo, sobre lo que no están haciendo y conectan su quehacer cotidiano con una realidad cuajada de imágenes. Se dan cuenta de que la metodología sobre la que se asienta su docencia está aletargada y que la realidad social demanda, solicita, exige una renovación. Y quieren vincular su enseñanza a esos cambios. Este es mi otro destino de direccionalidad, el que encuentro sobre todo en los cursos de doctorado y seminarios que imparto.

Para todos ellos, en esta última parte que abrimos intentaré contestar a la siguiente pregunta-llave: ¿qué *alternativas concretas* podemos utilizar para el desarrollo de una educación artística en consonancia con las características vitales del inicio de siglo?

Intentaré conectar los retos propuestos en el capítulo 5, con pasos, con eslabones reconocibles, con algo concreto con lo que empezar a trabajar. Precisamente esta *practicidad* es una de las características ausentes tanto en la educación posmoderna como en la pedagogía crítica o en la educación de la cultura visual, mientras que, por el contrario, es una característica presente en las propuestas más conservadoras. El VTS (*Visual Thinking Strategies*, recordemos, una de las pocas metodologías desarrolladas desde el campo de la educación artística que se vende y que se compra) tiene éxito, se aplica en varios países y en muchos museos y escuelas porque es *fácilmente aplicable*, y me pregunto por qué no hay ninguna otra propuesta que recoja dicha aplicabilidad. Yo me he propuesto

desarrollar una metodología de trabajo que combine lo práctico con lo fluido, lo aplicable con lo flexible, lo concreto con lo creativo, que se pueda usar ya, mañana mismo, pero que no se termine nunca, que se despliegue interminablemente sobre el futuro.

Antes de *salir a la piscina*, me gustaría aclarar el nombre con el que he bautizado al sistema que ofrezco como alternativa: *el currículum-placenta*. Me ha costado mucho decidirme por este nombre, sobre todo porque las vísceras no están bien vistas en el consumomundo. Las vísceras y otros interiores de colores *no-brillantes* y superficies opacas han entrado a formar parte de lo deliberadamente oculto, sobre todo cuando mostrarlas puede significar debilidad y agotamiento (recordemos otra vez las no-imágenes del 11 de septiembre). Yo reivindico el carácter de las vísceras como órganos motores, sin los cuales el exterior se desmoronaría, sin el cual las narices operadas y las prótesis mamarias no encontrarían soporte. Las vísceras son al cuerpo lo que los andamios al edificio. Y, dentro de todas las vísceras, la más desconocida, al tiempo que la más importante (ya que gracias a ella conseguimos sobrevivir en el útero materno), es la *placenta*. Nadie sabe cómo es una placenta, por no decir que mucha gente no sabe lo que es una placenta. Nadie la admira cuando se produce el alumbramiento (su expulsión tras el parto) a pesar de su increíble generación y su increíble vida: es un órgano creado con la misión de alimentar al ser en gestación y, una vez cumplido su objetivo, el órgano se retira, se marcha, sale para dejar que la nueva vida a la que alimentaba empiece a alimentarse por sí misma. Por este juego metafórico es por el que he elegido a la placenta como sistema de representación, porque considero que la educación ha de ser un proceso de paulatino abandono, de paulatina lejanía, de desprendimiento. De dar, pero sobre todo de dejar una vez que lo dado ha sido convertido en otra cosa, como lo que ocurre con el alimento que las madres transmitimos a nuestros hijos a través de la placenta. Y nuestros hijos llegan al mundo alimentados por una placenta que los abandona, pero sin la cual no hubieran podido vivir. Es la metáfora perfecta para describir cómo entiendo yo el proceso educativo. Además, me gustaría volver a hacer referencia a la película *Matrix*. El término *matrix* viene de "matriz", y la matriz no es otra cosa que el útero, así que si una saga

tan comercial utiliza la víscera femenina por excelencia, no sé por qué yo no voy a poder utilizar el término *placenta*. Por eso, si quisiese comercializar mi método, lo renombraría y lo convertiría en Placentix. Y, otra cosa, el término *placenta* fonéticamente está muy relacionado con el término *placer*.

Esta metáfora del desprendimiento es por la que he utilizado la placenta como denominación, porque la educación sólo *no se lleva a cabo* (veremos ahora que hemos de empezar a considerar la educación como un fenómeno inacabado) sin que el educando se desprenda de su fuente de alimentación. Las relaciones de maestro-aprendiz que representan el paradigma de la enseñanza y que aparecen en tantas representaciones cinematográficas (como, por ejemplo, las relaciones Padawan-Jedy en la saga de *La guerra de las galaxias*) constituyen precisamente la anítesis de lo que quiero sugerir a través del término *placenta*: una metodología que entienda la educación como un proceso de desprendimiento intelectual. Así que nada más visualmente representativo que esta víscera informe para imaginar este sistema de abandono, de despidido, de orfandad en que consiste educar y ser educado.

CAPÍTULO 7 BASES DEL CURRÍCULUM-PLACENTA: LA OBRA DE ELIZABETH ELLSWORTH

Y ADEMÁS, QUE LA ENSEÑANZA ES IMPOSIBLE...
Ellsworth, 2005: 81-82

Quando leí esta frase me quedé impactada. Incluso me reí. Estaba ya en la página 82 del libro que cambiaría mi forma de entender la educación y, hasta entonces, la cosa había sido tumultuosa pero suave. Esta frase me hizo pararme y reflexionar. Sobre todo porque yo consideraba que estaba aprendiendo mucho de dicha lectura. Entonces, ¿qué es lo que estaba pasando?, ¿cómo puede ser que Ellsworth considere que enseñar es imposible al mismo tiempo que me estaba enseñando a mí? Puesto que lo que realmente sugiere la obra de Ellsworth es que hay que replantearse de manera profunda todo lo concerniente a enseñar y aprender, no sólo cambiar de metodologías o incorporar nuevos recursos, sino cambiar la percepción sobre todo el proceso, repensar nuestra posición en la enseñanza.

Elizabeth Ellsworth escribe *Posiciones en la enseñanza* en 1997 (la traducción al castellano es del año 2005) y no vuelve a escribir más. No se alinea, no se posiciona consciente ni inconscientemente con ninguna de las corrientes que acabamos de ver en el capítulo 6. Va por libre. Aunque su obra entra de lleno en una dinámica posmoderna y crítica, el término *pedagogía crítica* aparece una vez para ser cuestionado en la página 61; el término *currículum oculto* aparece en la misma página para explicar que lo hemos sobrepasado; y aunque el término *posmodernidad* aparece varias veces en el libro, no lo hace vinculado a la educación.

Su obra se basa, como ella misma asume en la introducción, en la obra de James Donald y Shoshana Feldman. De la segunda, reutiliza la obra de 1987 titulada *Jacques Lacan and the Adventure of Insight: Psychoanalysis in Contemporary Culture* y, del primero, *Psychoanalysis and Cultural Theory* (1991). Ambos autores le dan pie para repensar la pedagogía desde el psicoanálisis, algo que sorprende que nadie hiciese hasta entonces. Los textos de ambos la conducen a: "Escribiendo este libro, mi pregunta ¿cómo debo enseñar? se ha visto desplazada por la respuesta: 'enseñar es imposible... y esto abre posibilidades sin precedentes'. Esta respuesta asombrosa y mis intentos de responder a ella como profesora han hecho que enseñar sea novedoso y sorprendente otra vez. Enseñar es como dar lo que no tengo" (Ellsworth, 2005: 27). Esta cita resume las influencias de ambos autores en Ellsworth, autores que a través de ella han influido en mi práctica docente, en mi propio proceso de aprendizaje y en la redacción de este texto, influencias que deseo resumir en cuatro ideas clave sobre las que considero que es recomendable asentar cualquier acción docente en el siglo XXI o, como mínimo, repensar la acción docente que uno está llevando a cabo. Estas cuatro ideas son:

1. Los currículos no reflejan la realidad, siendo, por tanto, *sistemas de representación*.
2. La educación es un proceso de comunicación donde *no se aprende lo que se enseña* porque hay un tercer participante, el *inconsciente*, que modifica todo el proceso.
3. Aprender no es sólo dar la bienvenida a cierto tipo de conocimiento, es también *no dar la bienvenida a otro cierto tipo de conocimiento*, consiste también en *no aceptar que cierto conocimiento acabe por formar parte de nosotros*, consiste en *ser ignorante de manera activa*.
4. La educación es una *práctica performativa*, es decir, es una *práctica que nunca se completa ni se acaba y que debe acabar alterando la realidad de alguna manera*.

Para entender las bases del currículum-placenta creo que es importante desgarrar brevemente estos cuatro conceptos partiendo de la base de que son el resultado de mi interpretación (con las

particularidades de mi inconsciente) de la obra de Ellsworth, por lo que recomiendo activamente su lectura (maravillosamente traducido por Laura Trafi) para que cada docente interactúe con él (y con su propio inconsciente) y llegue a sus propias conclusiones.

ESTO TAMPOCO SON LAS TORRES GEMELAS: LOS CURRÍCULOS NO REFLEJAN LA REALIDAD, NI LA VERDAD, NI LO CORRECTO

La primera idea que debe aceptar y revisar un docente crítico es la realidad de que *el currículum* (esa bolsa donde metemos todos los ingredientes del proceso de enseñanza/aprendizaje) *es un sistema de representación*, es decir, que no es la realidad ni la verdad en sí misma, sino que es una interpretación que *alguien* hace para *algo*. Ya sea en la clase de geografía, en la de matemáticas o en la de artes visuales, el profesor lleva a cabo una *selección* de sucesos, elabora una ordenación de esos sucesos, y por lo tanto un *discurso*, y los transmite de una manera determinada. Todas estas actividades son procesos donde el docente realiza una interpretación de dichos sucesos, por lo que el currículum se convierte en un sistema de representación.

Resulta increíble que machaconamente haya repetido hasta la saciedad que *una imagen no es la realidad*, tema central en toda mi actividad docente, y que me haya costado darme cuenta de que un currículum *tampoco es la realidad*. Exactamente del mismo modo que en uno de mis textos anteriores comentaba la diferencia entre imagen y realidad y cómo y por qué las significaciones a las que llegamos de los productos realizados a través del lenguaje visual son construcciones medradas por alguien para algo, exactamente igual ocurre en el campo de la educación y he tenido que leer y releer el texto de Ellsworth (concretamente el capítulo 4 de su libro titulado *¿Quién piensa que eres el diálogo comunicativo?*) para darme cuenta de este hecho.

Ellsworth llega a esta conclusión a través de su biografía y a través del conocimiento derivado de sus estudios sobre la imagen fílmica. En los años en que esta autora realiza sus cursos de doctorado, según ella relata, existe una especie de *mantra* que repiten una y otra vez sus profesores y los libros que maneja. El mantra es:

los medios no reflejan la realidad. Nos lo comunica así: "Tan pronto empecé los cursos de doctorado en artes de la comunicación, era obvio que todas las cosas y todo el mundo estaban atrapados en un gran cambio de paradigma... La primera cosa que aprendí en los cursos de doctorado se convirtió en una especie de mantra... Para la gente de estudios fílmicos y televisivos, este mantra simplemente era los medios no reflejan la realidad" (Ellsworth, 2005: 82-83).

Debido a esto, cuando Ellsworth no sólo se convierte en profesora sino que reflexiona sobre su propia práctica educativa, se da cuenta de que: "Poco después de salir de los estudios de comunicación para trabajar en educación, no pude evitar ver la educación como un campo de materiales, discursos y prácticas que se dirigen a sus estudiantes como si simplemente reflejaran el mundo tal como era. O como si fuese posible que la lectura de un estudiante de un currículum coincidiese con el texto del currículum" (Ellsworth, 2005: 86).

Igual que Ellsworth analiza el proceso de interpretación de un currículum en paralelo con el análisis fílmico, podemos analizar el proceso de interpretación de un currículum comparándolo con el consumo de arte contemporáneo a través de la siguiente metáfora: el artista equivaldría al profesor, la obra o experiencia artística equivaldría al currículum y el espectador equivaldría al estudiante. Y de la misma manera que en el arte contemporáneo hemos asumido la idea de que el espectador termina la obra, la construye, podemos decir también que, en el contexto educativo, el currículum termina el estudiante, que es a la vez su constructor.

Dentro ya del campo concreto de la educación artística, otros autores se posicionan sobre este tema de manera muy similar aun que es nueve años después cuando Freedman nos dice:

1. "Podemos entender el currículum como una interacción entre los estudiantes y una serie de personas a través de textos e imágenes" (Freedman, 2006: 29).
2. El currículum es una forma de representación, es un proceso en el que seleccionamos parte del conocimiento de determinado campo. Los profesores somos seres humanos y por lo tanto seleccionamos desde nuestros intereses y desde nuestras experiencias psicologizando el currículum.

3. Un currículum es un collage, una mezcla que elaboramos a través de diferentes fuentes. Es una superficie mestiza en la que el contenido está rehaciéndose continuamente. La EACV huye de lo monolítico y las disciplinas estancas para definirse como un elemento orgánico, en continua elaboración.
4. El currículum es una producción que el docente elabora desde su experiencia creativa. Diseñamos currículum basándonos en el conocimiento que obtenemos a partir de libros, imágenes, artículos de prensa que interpretamos y reelaboramos. El currículum no es, como muchas definiciones apuntan, un documento donde planificamos una o varias acciones educativas, porque el propio acto de enseñar, así como el de aprender, son parte del currículum.
5. Ningún currículum posee la verdad absoluta. Los de corte tradicional o modernista se asientan en el concepto de verdad e intentan conducir al alumnado hacia un pensamiento de corte positivista. Por el contrario, la EACV potencia la idea de contexto de tal manera que se sobreentienda que las nociones de verdad varían según el tiempo, el lugar y el individuo que las maneja.
6. El currículum ha de hacerse de manera transparente. Hemos de transmitir a nuestros alumnos y alumnas cuáles son nuestras fuentes y por qué, cómo y para qué las hemos seleccionado. Esta transparencia convierte a estos alumnos y alumnas en coeditores del mismo.

Desde mi punto de vista, la principal aportación de Freedman a las ideas de Ellsworth es (y ocurre lo mismo en el arte contemporáneo) que el currículum deja de ser un documento (al fin y al cabo, un objeto) para pasar a ser una experiencia. Experiencia que nace de esa interacción entre el estudiante, verdadero eje del aprendizaje, y otras entidades como textos, imágenes o personas. Porque aprendemos mucho de los libros, de las películas, de los vídeos, de cualquier web y no sólo de las personas.

En algún lugar de este texto hemos visto que en sí mismo un currículum es un paradigma modernista debido fundamentalmente al reduccionismo al que nos llevan los procesos de diseño curricular y hay

autores como Emery (2002) que sostienen que el sistema tradicional de diseño curricular es en sí mismo una metanarrativa que sólo construye el profesor. Este concepto del currículum como metanarración conecta una vez más con las ideas que he desarrollado sobre el lenguaje y el terrorismo visual en mis otros libros. Para huir de la pedagogía tóxica y de la idea de metanarrativa, hay que convertirlo en una micro-narrativa, en un sistema de lucha contra las asimetrías del poder.

Si el objetivo base de los sistemas tradicionales de diseño curricular es crear un tipo de conocimiento dependiente donde los contenidos son elegidos por la cadena Estado-institución educativa-profesor, la idea base del currículum-placenta va a ser crear un tipo de conocimiento independiente basado en el cuestionamiento (sospecha), primero, de los contenidos impartidos en el sistema educativo en el que estamos participando; segundo, de los contenidos que nos llegan en la vida real, fuera del contexto educativo. Es decir, los currículos desarrollados a partir del placenta serían una micronarrativa que contestarían a la metanarrativa del currículum tradicional.

CURRÍCULUM TRADICIONAL: sistema de interpretación de la realidad organizado por los grupos de poder (Estado, multinacionales, escuela) que perpetúa la dependencia entre enseñante y alumno a través del desarrollo de conocimiento importado.

PLACENTA: sistema de interpretación de la realidad organizado para luchar contra el poder (Estado, multinacionales, escuela) que suprime la dependencia entre enseñante y alumno a través del desarrollo del conocimiento propio o emancipado.

Del mismo modo que, con respecto al mundo hiperreal, uno de los mantras que repito a mis estudiantes es que *Hoy en día, más de lo nunca, la imagen es un instrumento de alienación, de alejamiento de la verdad, también puedo decir que Hoy en día, más que nunca, el currículum es un instrumento de alienación, de alejamiento de la verdad*. Para empezar a conectar la idea de currículum con la idea de interpretación hay que destruir prejuicios internos. Es verdad. Ningún profesor parece aceptar que su currículum es su forma parcial de ver el mundo, que su currículum está teñido por su inconsciente. Oreo que tendremos que aceptar:

- Primero, que los currículum *no son la realidad*, son interpretaciones privadas, individuales de la realidad.
- Segundo, al ser representaciones, son hechas por alguien *para* alguien por algo.
- Tercero: a) pasan por el filtro de la representación, de quien *construye* el currículum; y b) pasan por el filtro de la interpretación, de quien *lee* el currículum.

Y, así, proponer una definición de currículum como: *un sistema de representación a través de diferentes lenguajes (oral, escrito y visual) donde se pretende generar conocimiento en un contexto educativo*.

ESPÁRRAGOS FRITOS: EDUCAR, ¿ES IMPOSIBLE?

Tras reflexionar sobre la no representatividad del currículum, la siguiente idea que ha cambiado mi forma de entender la educación es que *no se aprende lo que se enseña*. Esta afirmación, que resulta tan asombrosa en el terreno educativo, resulta habitual en otros terrenos. Por ejemplo, todos aceptamos que *nadie ve la misma película*, es decir, que mientras que unos ven el hundimiento de un barco, otros ven una historia de amor, otros una historia de superación personal de dos inmigrantes, y así sucesivamente. Y *nadie lee la misma novela*, ni mucho menos *nadie escucha la misma melodía*. Entonces, se plantea Ellsworth, ¿por qué todos los estudiantes tienen que entender de la misma manera el mismo currículum? ¿Qué pasa si, al igual que la relación entre una película y su espectador, la relación entre un estudiante con un currículum es desordenada e impredecible e inconscientemente al mismo tiempo excede la comprensión y las comprensiones erróneas? Esta perspectiva no está muy extendida en el campo de la educación. Sin embargo, como la lectura de un estudiante de una película, su lectura de un currículum de forma constante e inevitable, pasa a través de material incontrolable vinculado al deseo, miedo, horror, placer, ansiedad, fantasía y a lo impensable" (Ellsworth, 2005: 55-56).

Tal y como señala esta autora, en muchos casos la educación se resume a si el estudiante *pilló* o *no pilló* el currículum. Si *lo pilló*,

obtiene una calificación positiva. Si no lo pillas, obtiene una calificación negativa. ¿Cómo hemos podido llegar a pensar que la educación es sólo esto? ¿Cómo podemos seguir pensando que en la educación la comprensión es neutral, universal, benigna, general y genérica (Ellsworth)? ¿Por qué con los textos (utilizando el significado posmoderno de texto) visuales, literarios, musicales, gastronómicos, fílmicos o de vestuario resulta obvio que la interpretación será abierta, subjetiva, diferente de individuo a individuo, de un lugar a otro, ayer y mañana y, en cambio, con los textos educativos (los currículum, la información a la que los estudiantes tienen que darle significado) resulta obvio que la interpretación será cerrada, objetiva, igual?

Ellsworth nos conmina a que "los educadores no deben ver la relación entre el currículum del profesor y la comprensión del estudiante como una relación resuelta en un solo sentido" (2005: 57). Si aceptamos que lo que enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden, es cuando podemos hacernos la siguiente pregunta: ¿educar es imposible? Cuando algo cambia en tu cabeza, aunque no sea lo que el profesor desease que hubiese cambiado, ni siquiera lo que tú querías que cambiase, pero, a pesar de todo, se produce ese cambio, estamos en la situación de decir que enseñar sí es posible. Lo que quiere hacernos ver la frase *educar es imposible* es que *educar no es posible tal como se sigue educando y se ha educado hasta ahora*, enseñar no es posible si queremos que el estudiante se limite a pillar el currículum, a deglutir exactamente lo que le exponemos nosotros. *Aprender así es imposible* porque cada sujeto realizará una interpretación diferente en cada momento y en cada lugar de los contenidos. Es imposible porque la educación siempre es una actividad inacabada. *Enseñar es imposible* tal como entendemos enseñar ahora mismo: "Enseñar es imposible porque el inconsciente constantemente desbarata las mejores intenciones de las pedagogías... Enseñar es imposible incluso cuando nos dirigimos a los estudiantes con un reconocimiento total del inconsciente... Lo que se enseña nunca es lo que se aprende y enseñar es estructuralmente incompleto: 'Ninguna autoridad puede dar fin a la relación pedagógica, ningún conocimiento

puede salvarnos de la tarea de pensar' (Readings, 1996: 154)" (Ellsworth, 2005: 64-65).

Para que enseñar sí sea posible, hay que aceptar que lo que el profesor enseña nunca es lo que el estudiante aprende, porque la educación no es un proceso de comunicación dual, sino un proceso de comunicación triangular, ya que hay un tercer participante, una tercera cosa: el inconsciente. "En lo ideal de la estructura dual del diálogo entre el profesor y el estudiante, en la que se supone que el aprendizaje se desarrolla lineal, cognitiva, acumulativa, progresivamente en un único sentido desde la ignorancia al conocimiento, llega un discurso que perturba todo esto. Todo el aprendizaje y el conocimiento toma un desvío a través del discurso del Otro, a través del inconsciente y las dinámicas opacas de la prohibición social y cultural. Y es debido a la presencia de este tercer término que no habla de forma directa, sino a través de sustituciones, desplazamientos, sueños y lapsus orales que el aprendizaje no puede continuar de forma directa. Por consiguiente, el inconsciente es el tercer participante. Y toma parte indirectamente en el 'diálogo' entre profesor y estudiante. Habla a través de los márgenes, sustituciones dobles, negaciones, olvidos, prohibiciones, sentimientos de miedo, vergüenza, placer. Vuelve con la interacción profesor-estudiante lo reprimido por una sociedad, una cultura y las vidas del individuo que ha vivido en ellas" (Ellsworth, 2005: 72).

DIÁLOGO COMUNICATIVO: comunicación dual (estructura de direccionalidad tradicional).

DIÁLOGO ANALÍTICO: comunicación triangular (estructura de direccionalidad no tradicional).

Entonces, es el estudiante el verdadero constructor del currículum, de la misma manera que es el espectador el constructor de la obra de arte, de la película, de la novela. De la misma manera que en la semiótica visual contemporánea decimos que es el espectador el constructor de la obra, puesto que lo que aporta en la interpretación es un entramado de conceptos contruidos por su

experiencia personal, su memoria, su imaginación y su inconsciente (de hecho, los teóricos del arte no se cansan de decir que el cambio más importante en este siglo es la emergencia de un *nuevo espectador*); podemos decir que en la pedagogía que sustenta al currículum-placenta se busca un *nuevo estudiante*, un nuevo estudiante que construye el currículum aceptando la participación de su inconsciente y aceptando que lo que está aprendiendo no es lo que el profesor le está enseñando. Entonces, traspasando la idea de la *obra abierta* a la educación, podemos hablar del *currículum abierto*, del currículum como una obra siempre inacabada, siempre en elaboración que culmina, es un éxito, "cuando se elimina la diferencia entre un currículum y la comprensión del estudiante" (Ellsworth, 2005: 55).

Podemos decir que cuando el estudiante (y su inconsciente) se convierte en su propio docente, *enseñar sí es posible*. Todo esto me lleva a plantear la idea de que quizás no exista la enseñanza, que sólo exista el aprendizaje...

QUIERO SER IGNORANTE

ESTE TERCER PARTICIPANTE EN LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA TIENE PASIÓN POR LA IGNORANCIA, NO POR EL CONOCIMIENTO.

Ellsworth, 2005: 71

A pesar de llevar casi cien páginas leídas del texto de Ellsworth, volví a dar un respingo: ¡pasión por la ignorancia! Otra vez estaba ocurriendo algo que pensaba difícil de ocurrir, otra sacudida, otra bomba sobre edificios aparentemente bien contruidos. "La ignorancia, cuando se relaciona con el inconsciente, es una dinámica activa de negación, un rechazo activo a la formación" (Feldman, 1987: 79)" (Ellsworth, 2005: 65). Tener *pasión por la ignorancia* significa que el inconsciente de cualquier estudiante ponga resistencias al conocimiento, rechace determinados contenidos y/ó olvide aquello que no lo interese. Reflexionando sobre estas resistencias, me he dado

cuenta de cuántas veces en mi vida he rechazado un determinado conocimiento, creo que he olvidado mucho de cuanto aprendí en la escuela y en la universidad, así que yo también he desarrollado esa pasión por la ignorancia, no es algo ajeno, es algo que practico todos los días. Otra cosa es que esa resistencia sea consciente, que es, por ejemplo, lo que hago ahora con la información de lo que proviene del mundo del deporte, especialmente del fútbol. Es que no quiero saber quién ha ganado el último Roland Garros. No quiero. Lo rechazo, lo excluyo, lo veto. Pero resulta muy difícil sustraerse a dicha información, por lo que está en el aire, en la radio del taxi, en la conversación de la comida, en la contraportada del periódico. Así que es verdad, tan importante es la *pasión por el conocimiento* como la *pasión por la ignorancia*.

LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA PERFORMATIVA

LA ACTIVIDAD DE UN ESTUDIANTE DE RECORDAR, REPRESENTAR Y REAFIRMAR NUEVA INFORMACIÓN ES UN ACTO GENERATIVO DE RECUPERACIÓN Y MEMORIA. PASA A TRAVÉS DE LOS SIGNIFICADOS, PERSONALES Y SOCIALES DEL ESTUDIANTE Y SUS SIGNIFICADOS, ASOCIACIONES E HISTORIAS SOCIALES (PHILAN, 1993: 147). NO ES UN ACTO DE REPRESENTACIÓN O REPRODUCCIÓN. LAS LECTURAS DE ESTUDIANTES DIFERENTES DE UN TEXTO CUALQUIERA VARIARÁN CONSIDERABLEMENTE, INCLUSO SALVAJEMENTE. Y SI PREGUNTAS AL MISMO ESTUDIANTE UNA Y OTRA VEZ, A LO LARGO DEL TIEMPO, SOBRE EL MISMO TEXTO, DESCRIBIRÁ UN TEXTO DIFERENTE.

Ellsworth, 2005: 162

Y la cuarta idea es que *la actividad docente es una práctica performativa*, es decir, *es una práctica que nunca se completa ni se acaba* (Ellsworth, 2005: 161) *y que debe acabar alterando la realidad de alguna manera*, que es una práctica que aunque la encontremos confinada en los límites (cada vez más difusos) de los contextos educativos (en nuestro caso, de la educación artística: colegios, institutos, universidades, Internet, hospitales, museos, aquel restaurante donde regalan a los niños un kit de dibujo, campamentos de verano, nuestra casa, guarderías de centros comerciales,

MARÍA ACASO

largo etcétera) debe saltarse las fronteras físicas de dichos espacios para llegar a cambiar la vida social, la posición que los estudiantes y el profesor, y por ende, sus familiares y amigos, toman sobre ciertas cosas. Incluyo familiares y amigos porque cuando la actividad docente se vuelve verdaderamente performativa, *el estudiante deviene en docente*, de manera que actúa como aglutador social e implica a las personas que tiene más cerca en este cambio de punto de vista. En este sentido, veo habitualmente cómo los estudiantes que comparten conmigo el proceso de aprendizaje vuelven locos a sus madres, padres y hermanos con respecto a la cultura visual que les rodea, y esas madres, padres y hermanos empiezan a *ver*, empiezan a desconfiar de las imágenes, empiezan un proceso de pensamiento crítico que es precisamente lo que entiendo como el resultado de la educación como práctica performativa al intentar transformar las relaciones sociales (Juanola y Glabó, 2007: 42).

Para poder acometer esta transformación de la acción educativa es necesario renovar el concepto de profesor, que en el currículum-placenta se concibe como *un intelectual transformativo, un misionero y un aprendiz*.

Para un profesional de la educación que elige trabajar con el currículum-placenta, la pedagogía debería entenderse como una praxis política y ética que se establece a partir de un discurso crítico inacabado. Tal y como nos señala Giroux, y huyendo de la idea del docente como mero técnico que requiere la pedagogía tóxica, esta propuesta entiendo al profesor como un agente activo en la creación de conocimiento, lo que Giroux define como un intelectual transformativo:

- Un profesional crítico con todos los elementos y procesos que configuran la educación.
- Un profesional que entiende la enseñanza como práctica emancipadora.
- Un profesional preocupado con la recuperación de una comunidad de valores progresistas.
- Un profesional que fomenta un discurso público unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social.

- Un profesional que vuelve explícito su currículum oculto y su currículum nulo.

Un docente de estas características entiende su trabajo en relación con su vida y la de los demás, más allá de sus límites profesionales: "Los profesores intelectuales y reflexivos suelen tener un alto grado de compromiso con su tarea, más allá del éxito personal en el aula. Valoran sus propios esfuerzos como parte de una empresa educativa más general y no como una oportunidad para lucirse" (Bain, 2006). Entienden su trabajo como una *misión*, como una actividad verdaderamente poderosa, capaz de cambiar el mundo, de ponerlo *patas abajo*.

Y, para terminar, es un profesional que acepta las discontinuidades educativas y los flujos orgánicos, por lo que acepta que aprenderá de sus estudiantes, que sus estudiantes saben muchas cosas que él no sabe, que el enriquecimiento intelectual es mutuo, de doble dirección. Por todo esto es:

- Un profesional que respeta a sus estudiantes.
- Un profesional que acepta que aprende de ellos.
- Un profesional que crea buen ambiente en clase.

Con este cambio de la pedagogía como acto de representación a la pedagogía como acto performativo (Ellsworth, 2005: 128) se completa el panorama de la educación como acción política.

EN PARTICULAR

Ahora es cuando podemos decir que los métodos generales no existen. No es posible en educación aplicar un mismo método en todas las acciones educativas porque todas las situaciones educativas son distintas debido a la realidad espacio-tiempo y a las características de cada estudiante y su inconsciente.

Por lo tanto, el currículum-placenta no es un método, es una propuesta, cuyas ideas particulares presente en el siguiente cuadro:

ELEMENTOS BASE DE LA PEDAGOGÍA PLACENTARIA VERSUS ELEMENTOS BASE DE LA PEDAGOGÍA TÓXICA

| PEDAGOGÍA TÓXICA | PEDAGOGÍA PLACENTIA |
|--|--|
| Pretende la imposibilidad de desarrollo de conocimiento propio | Pretende el desarrollo de conocimiento propio y emancipado |
| Lo que se valora es la calificación | Lo que se valora es el aprendizaje |
| Fomenta el aburrimiento | Fomenta la pasión |
| El contenido se basa en metarrelatos | El contenido se basa en microrelatos así como en la deconstrucción de metarrelatos |
| Se busca la verdad | No se busca la verdad ya que el contexto desvirtúa el concepto de verdad |
| Apoya la ciencia como proceso absoluto | Deslegitima la ciencia como proceso absoluto e incorpora otros métodos de adquisición de significado |
| Oculto el carácter político del acto educativo | Defiende el carácter político del acto educativo |
| Entiende el currículum como la realidad en sí misma | Entiende el currículo como un sistema de representación |
| Sólo se contempla la capacidad del profesor como técnico | Reposiciona al docente como el profesional central del acto educativo. Se contempla la capacidad del profesor como intelectual transformativo (Giroux, 1990) |
| La educación sirve para solucionar problemas | La educación sirve para dar problemas |
| Se fomenta la acumulación de poder por parte del docente | Se fomenta la distribución de poder en el aula, compartiendo poder con el estudiante |
| No se adapta al contexto | Se adapta al contexto |
| Los contenidos los elige la ley, el inspector, el docente | Los contenidos los elige el estudiante o el profesor pensando en el estudiante |
| Fomenta la ocultación, el currículum oculto o directamente, el currículum nulo | Fomenta convertir en explícito aquello que permanece oculto en el acto educativo |
| Considera la tecnología como una herramienta complementaria | Considera la tecnología como una herramienta central |
| Sólo busca el conocimiento | También busca la ignorancia activa |
| Acepta que enseñar es posible | Acepta que enseñar es imposible |
| Se centra en lo presente (que se oculta) | Se centra en lo ausente |
| Fomenta la acción apresurada | Fomenta la reflexión pausada |
| Fomenta lo acabado | Fomenta lo inacabado |
| Fomenta el miedo | Fomenta la seguridad |

CAPÍTULO 8
PASOS DEL CURRÍCULUM-PLACENTIA

LA PEDAGOGÍA ES UNA ACCIÓN QUE SE SUSPENDE (COMO UNA INTERRUPCIÓN NUNCA COMPLETADA) EN EL ESPACIO ENTRE YO Y EL OTRO. LA PEDAGOGÍA ES UNA ACCIÓN QUE ESTÁ SUSPENDIDA EN EL TIEMPO ENTRE EL ANTES Y EL DESPUÉS DEL APRENDIZAJE.

Ellsworth, 2005: 28

Ejecutar en la práctica una acción educativa necesita planificación. Esta actividad de planificar o diseñar la actividad que vamos a *perforar* técnicamente se denomina *diseño curricular*. Es importante si no hemos dado clase ninguna vez. Tenemos que prepararnos, organizarnos, construir el recorrido, y para llevar a cabo esta *acción de diseño* que precede a la *acción de dar la clase* (y que seguramente prepararé, organizaré y construiré en casa, en la biblioteca, en un lugar donde pueda consultar diferentes fuentes y donde me pueda concentrar) recomiendo dar seis pasos:

1. *Me Manifiesto*: un primer paso donde me posicionaré como docente.
2. *Vamos a encuadrar*: un segundo paso donde intentaré analizar las características de la acción educativa.
3. *Preparados, listos, ya*: un tercer paso donde fijaré unas metas.
4. *Contenidos*: un cuarto paso donde buscaré, seleccionaré, elaboraré y organizaré la información que será utilizada en la acción educativa.
5. *ProcesOS*: un quinto paso donde buscaré y decidiré cómo voy a transmitir dicha información.
6. *Boomerang*: un sexto y último paso donde comprobaré adónde hemos llegado.

Un buen diseño augura una acción educativa *efectiva*, entendiéndolo como efectiva todo lo que hemos visto en los capítulos anteriores: una acción incompleta en el espacio y en el tiempo, que producirá diferentes resultados según cada estudiante, y que tendrá una respuesta en la vida real. Partimos de la base de que *lo que construiremos mediante este diseño curricular no será en absoluto lo que el estudiante aprenda*, porque ya sabemos que el currículum es una construcción que, a través de los diferentes inconscientes de cada uno de nosotros, dejará pasar (transformado) determinado tipo de conocimiento y se negará a aceptar otro. Pero nosotros estaremos muy contentos de que esto ocurra y, en cualquier caso, para que *pase no sólo lo que queremos que pase sino lo que no queremos que pase*, organizarse bien es fundamental.

ME 'MANIFIESTO'

Quizá el manifiesto más famoso de la historia del arte sea el manifiesto dadaísta realizado por Tristan Tzara y publicado en 1918 en el número 3 de la revista *DADA*. A partir de este, han sido algunos los artistas que se han aventurado a redactar y declarar algún que otro escrito de este tipo, algo que siempre he lamentado, porque considero que las declaraciones de intenciones más o menos públicas donde enunciamos lo que queremos hacer y por qué queremos hacerlo deberían ser una práctica habitual en todas las esferas profesionales. Sobre todo porque redactar un manifiesto supone *la obligación de reflexionar* sobre lo que estamos haciendo, de pararnos a pensar y, en vez de *hacer, concebir, realizar, redactar con prisas y entregar, pasar a disjuntar, cavilar, especular, recapacitar, repasar, numiar, madurar, preocuparse, deliberar* y todos aquellos sinónimos que nos conducen a *pararnos* en vez de a *producir* como a la *dinámica consumo-mundo* le gustaría que hiciésemos.

Mientras que en el mundo del arte los manifiestos parecen normales, en el mundo de la educación pocos son los docentes y/o investigadores que se aventuran a redactar y publicar sus propuestas, aunque, evidentemente, toda educación esconde un manifiesto. Y por supuesto que la pedagogía tóxica tiene un manifiesto.

muy claro y muy conciso, pero oculto. Como lo tienen la Autoexpresión creativa o la Educación Artística Como Disciplina, pero estos posicionamientos son (otra vez más) invisibles, no escritos, intangibles. La diferencia de un *manifiesto tóxico* con uno que no lo es, es que el que no es tóxico *manifiesta* su manifiesto, lo redacta, lo hace visible, lo permite leer, lo difunde, lo expone. Recordando las estrategias de las metanarraciones y las micronarraciones visuales, recordemos que las primeras *escondían* al autor, se hacía muy difícil encontrar a alguien directamente responsable de la imagen en cuestión (como ocurre con las imágenes del derrumbe de las Torres Gemelas, sin ir más lejos). Mientras que en las segundas el autor era evidente, recordable, estaba presente, localizable en cualquier caso. Esto mismo ocurre en nuestro campo: sabemos que Freire es el autor de *Pedagogía del oprimido*, pero no sabemos quién es el responsable de la pedagogía tóxica.

Y los manifiestos son tan poco habituales en los contextos educativos porque requieren de una actividad poco ejercitada, requieren de la reflexión. Quizás el teórico que más ha desarrollado la necesidad de incorporar la reflexión como eje central de cualquier actividad profesional (incluida la docente) haya sido Donald Schön. Este profesor del Massachusetts Institute of Technology recomienda en su libro *El profesional reflexivo* (1998) la práctica reflexiva como una oportunidad para repensar qué es lo que estamos haciendo y para qué lo estamos llevando a cabo. Hemos de huir de la repetición sin sentido y convertir la práctica en un lugar desde donde reflexionar sobre nuestro trabajo. La mejor manera de cumplir este cometido es realizando uno o varios manifiestos.

TIPOS DE MANIFIESTOS

Realmente, *redactar un manifiesto* consiste en tomar posiciones en la enseñanza, *consiste en posicionarse como enseñante, en determinar ante uno mismo y ante los demás qué es lo que deseamos como educadores, aquello a lo que alude el título del libro de Ellsworth*. Por eso es importante, y creo que cualquier educador ha de redactar uno o varios manifiestos, siendo el más importante de todos *aquel que el docente escribe para sí mismo*. Los cuatro tipos posibles de manifiesto son:

- Manifiesto personal (consciente e inconsciente): posicionarnos con nosotros mismos.
- Manifiesto para el alumnado.
- Manifiesto para quien no conocemos (publicado en la red, por ejemplo).
- Manifiesto para las jerarquías superiores. Por ejemplo, para la figura del censor, revisor, inspector...

Los contenidos de cada manifiesto sólo añaden a cada educador, a lo que en su forma de entender la vida y en su ética considere que debe hacer con la educación. Evidentemente, en el capítulo 6 vimos una serie de deseos que las teorías nos lanzan como base y que estaría bien que compusieran la urdimbre de todo manifiesto. Y, claro, hay que tener en cuenta que un manifiesto nunca está del todo acabado, que día a día, estudiante a estudiante, las cosas varían. Pero siempre una serie de ideas se mantendrán como las columnas fundamentales de la acción educativa y, en cualquier caso, tiene la función de posicionarnos ante nosotros mismos, *de hacer quizás consciente lo inconsciente*.

Por supuesto, y más en los tiempos que corren, este *Manifiesto inicial* que construye el docente que por primera vez en la vida va a *perforar* una acción educativa, se ha de seguir construyendo en cada acción docente, porque una de las características del docente-placenta es precisamente la de tener un interés pedagógico permanente.

PROPUESTAS PRÁCTICAS DEL PASO 1

Reflexiona y redacta tu propio manifiesto.

Elige y justifica la elección del modelo educativo en el que vas a basar tu práctica educativa. El problema es que en la pedagogía tóxica la elección es implícita.

Si la estás haciendo explícita, es que ya te estás alejando de la pedagogía tóxica.

VAMOS A ENCUADRAR

Encontrados con nosotros mismos, habiendonos sincerado y habiendo realizado la tarea de traer desde lo oculto a lo consciente

y/o desde lo público a lo privado nuestra posición en la enseñanza, puede que lo siguiente que podamos hacer sea echar un vistazo a lo que tenemos fuera. A echar este vistazo yo lo llamo *encuadrar*, o sea, meter una relación de cosas en un cuadro, y en nuestro caso consiste en meter en un cuadro las reflexiones sobre los contextos donde vamos a trabajar. Dicho de otra manera, *encuadrar consiste en investigar, reflexionar, redactar y orientar la actividad teniendo en cuenta los elementos ajenos que la componen*. Esta es otra de las grandes diferencias que nos alejan de la pedagogía tóxica, ya que las pedagogías liberadoras encuadrarán porque entienden que los contextos ajenos son muy importantes para lograr la enseñanza, mientras que la pedagogía tóxica no presta atención a lo ajeno: no adapta los programas a cada nueva situación, sino que desarrolla la misma metodología sin tener en cuenta los contextos de aplicación.

Estos elementos son ajenos porque *no nos pertenecen* y, en consecuencia, y para que sea efectivo (de la manera como entendemos ahora que el aprendizaje es efectivo), resulta indispensable entrar en contacto con ellos. Con la práctica y el tiempo cada educador descubrirá sus propios contextos, los lugares ajenos que le interesan por los motivos que sean y en los que quiere profundizar. Yo propongo, para aquellos que acepten como suya (momentáneamente) mi experiencia como educadora, tres lugares ajenos:

- El contexto temporal
- El contexto espacial
- El contexto humano.

EL CONTEXTO TEMPORAL

Una vez posicionado como intelectual transformativo, lo que recordo hacer es reflexionar sobre el tiempo *total y concreto* del que dispongo para el desarrollo de la actividad a partir de tres preguntas:

- ¿De cuánto tiempo *total* dispongo para desarrollar la acción educativa? Por ejemplo, dos días por semana durante dos meses.

- ¿De cuánto tiempo dispongo para el desarrollo de cada *lección concreta*? Por ejemplo, 2 horas.
- Total: Mapa temporal de la actividad: 16 lecciones de 2 horas cada una, una acción educativa de 32 horas en total.

Tener claro de cuánto tiempo dispongo y organizar la docencia con respecto a estos límites sirve para acometer la acción de una forma *real*, de manera que contemple hasta dónde puedo llegar y hasta dónde no puedo. Ya sabemos, por todo lo que hemos visto antes, que lo que aprendan los estudiantes será una interpretación de estas coordenadas, pero, precisamente, como coordenadas, me servirá a mí, profesor, para hacerme el *Mapa temporal* de la asignatura, los días que tengo y cómo distribuir las actividades en ese tiempo.

EL CONTEXTO ESPACIAL'

Si me paro a reflexionar sobre el hecho de que mis estudiantes "estudian cuarto de secundaria en un colegio concertado religioso situado en un barrio periférico de Valladolid" me vuelvo a posicionar, vuelvo a reflexionar dónde están, y a la cota temporal le sumo la cota geográfica. El significado que para mí como docente tiene el contexto espacial se puede establecer desde dos contextos: el macro, que se refiere a las cotas geográficas más generales del lugar, y el micro, que se puede relacionar con el contexto específico en el que se desarrollará la actividad.

Macro

¿Dónde voy a desarrollar mi proyecto educativo? Estemos en una escuela, en un museo, en una página web o en un campamento de refugiados en Katmandú, todos estos lugares educativos atienden a una serie de características. Este es el punto que propongo para reflexionar sobre ellas. Los significados más generales los podré recabar a partir de un *continuum* donde cada docente puede poner el tope donde quiera y establecer los análisis sociológicos que considere oportunos.

- Enclave A. Zona no urbana/urbana: desde el punto de vista del lugar, lo primero sobre lo que tenemos que reflexionar

es si la acción educativa va a tener lugar en un enclave urbano o no urbano. Como es evidente, las características de ambos son diferentes.

- Enclave B. Tipo de ciudad/no ciudad: OK. Estoy en una ciudad, pero ¿es igual dar clase en una gran ciudad como, por ejemplo, Barcelona que en una ciudad más pequeña como, por ejemplo, Ávila?
- Enclave C. Estoy en Madrid, pero ¿es lo mismo acometer la acción educativa en un barrio periférico que en uno central, en uno del norte que en uno del sur? Y, si estoy en un pueblo de 10.000 habitantes, ¿es lo mismo que el colegio esté en el centro que no lo esté?
- Enclave D. En el último eslabón de la geografía macro resulta muy interesante hacer un análisis de la institución donde vamos a trabajar: ¿es lo mismo organizar una actividad en un museo de corte clásico que en un centro que se autodenomina como alternativo?

En todo lo anterior me puedo preguntar: ¿cómo afectan las características de la institución y los diferentes enclaves a mi docencia? Además, en este apartado puedo analizar el currículum oculto visual de la institución (véase el Protocolo del Currículum Oculto Visual en el capítulo 2) y realizar un estudio comparativo con el currículum manifiesto del centro, las directrices generales impresas explícitas que ha de hacer públicas la institución en la que voy a trabajar.

Micro

El lugar *ajeno micro* es el *contexto final* donde se desarrollará la actividad educativa y sus características: las estancias expositivas de un museo, el jardín de una fundación, el salón de mi casa, un aula de un instituto, una sala de diálisis en un hospital infantil, la *piscina de bolas* donde los padres han dejado a mis estudiantes mientras ellos hacen la compra.

Todos estos lugares educativos tienen características concretas que es indispensable tener en cuenta para que la acción sea efectiva:

- ¿Tengo luz natural o no?
- ¿Dispongo de un cañón de proyección que pueda conectar a mi portátil? ¿Tengo agua corriente para desarrollar una actividad de producción y que luego los estudiantes puedan lavarse las manos?
- ¿De qué tipo de mobiliario dispongo y cómo está organizado?
- ¿Se puede pinchar en las paredes o no?
- ¿Puedo manchar?
- ¿Se puede oscurecer?
- ¿Tengo Internet?

Resulta altamente recomendable establecer una lista con:

- a. Las características del lugar donde va a tener lugar la acción educativa.
- b. Los materiales de los que disponemos y de los que nos gustaría disponer.

EL CONTEXTO HUMANO.

Y por último tenemos el contexto humano, donde podemos reflexionar sobre nuestros estudiantes pero también sobre nosotros mismos, y en donde es interesante realizar, en la medida en la que se pueda, un análisis y una reflexión sobre *destinatarios y destinatario*, sobre las características de los componentes *blancos* del sistema educativo.

Ellos

Para hacer una reflexión sobre ellos podemos utilizar los siguientes puntos como guía:

- Edad de los estudiantes.
- Cantidad total de estudiantes.
- Conocimientos previos en el tema elegido.

¿Qué edad tienen los estudiantes con los que voy a trabajar? Lo que podemos hacer en este segundo paso consiste en realizar una

reflexión sobre la edad y las características de dicha edad con respecto a lo que tengo entre manos. La edad en sí sólo nos va a servir como excusa para tener un punto de partida que me llevará hacia nuevos contextos como, por ejemplo, la franja educativa, que no es ni más ni menos que la nomenclatura social que se ha otorgado al tiempo educacional desde donde voy a trabajar, a un grupo de personas acotadas, la mayoría de las veces por sus características biológicas, lo que las confiere carácter de grupo y las sitúa en un lado o en otro por lo que resultan muy estereotipadas. Saber que voy a organizar la acción para estudiantes de *cuarto de primaria* me posiciona educativamente en un contexto. La edad nos sirve para tener un primer contacto con los *estudiantes posibles*: debido a que en muchos casos no podré tomar contacto con ellos hasta que llegemos a cabo la acción educativa, la reflexión sobre la edad nos invita a imaginar a nuestros estudiantes y pensar. Por ejemplo, aquí tenemos tres clasificaciones basadas en el contexto temporal que nos pueden servir para organizar nuestro discurso hacia una u otra dirección:

- Voy a organizar un taller para la Universidad de Mayores.
- Voy a dar clase en segundo de infantil.
- Tengo que organizar una actividad para adolescentes en relación a la exposición *tal*.

Reflexionar sobre la edad de mis estudiantes no es más que un paso inicial para establecer un primer contacto entre ellos y yo. El documento donde recabamos esta información, además de otros datos de tipo práctico, es la *ficha de clase*. Las fichas que en la mayoría de los contextos educativos se dan a los estudiantes para que estos las rellenen (con foto de carné incluida) y así tener información sobre ellos es una herramienta claramente contractual. Quien nos da la ficha rellena, acepta nuestras condiciones. La ficha es un contrato didáctico implícito, por lo que en el currículo-placenta, haciendo explícito dicho contrato oculto, la ficha se puede convertir en otra cosa. Si estamos convencidos de que queremos una educación diferente, hay que reflexionar sobre la ficha que daremos a nuestros estudiantes y reflexionar por qué hay que hacerla o por qué los docentes tienen una de los estudiantes pero los estudiantes no tienen una sobre los docentes. En mi facultad la mayoría del

profesorado utiliza una ficha común, y nadie reflexiona sobre este hecho. Pensarse lo que se pregunta, por qué se pregunta y para qué se pregunta. En las asignaturas relacionadas con la imagen como las que yo imparto, me tomo muy en serio la foto que me dan mis estudiantes como una declaración visual (construida, claro está) sobre sí mismos. Y ¿qué foto les da el profesor?

Resulta evidente que diseñar una acción educativa para un grupo de cinco personas no es lo mismo que diseñar una acción educativa para un grupo de cien. Con cinco personas puedo tener una relación individual con todos los estudiantes, mientras que, con cien, la relación individual, si tengo alguna, será con unos pocos.

Las pruebas de diagnóstico inicial, las herramientas que utilizamos para establecer un primer contacto con ellos, también merece la pena que sean analizadas: ¿son una forma de comunicar ocultamente el poder de los exámenes o realmente sólo quieren recabar información? Por todo esto, recomiendo un sistema más cualitativo de acercamiento a esta información, quizás mediante una discusión abierta en grupo comentando imágenes o quizás mediante una serie de entrevistas en profundidad, herramientas con las que obtendremos información sin utilizar pruebas estándar.

¿Yo?

Pero si estamos tratando de renovar o de hacer nuevo nuestro planeamiento educativo, también podemos posicionarnos a nosotros como lugar ajeno para ellos. Y por ello es importante que en este paso, quizás por primera vez, pensemos en nosotros pero desde la óptica de los estudiantes, de manera que nos deconstruyamos como un elemento ajeno, reflexionando sobre la relación de uno mismo con el grupo con el que va a trabajar.

Preguntas como las siguientes son las que podríamos hacernos en este punto del diseño curricular:

- ¿Qué pensarán mis alumnos (12 años) de mí (25 años)?
- ¿Cómo voy a posicionarme a través de mi indumentaria el primer día de clase? ¿Qué impresión les voy a causar? ¿Me voy a disfrazar o voy a ir como soy? Y, como soy, ¿de qué

manera va a repercutir en el proceso de enseñanza sobre estos alumnos que me han tocado?

Todas estas preguntas tienen que ver con *hacer explícito nuestro currículum oculto*, tienen que ver con hacer consciente nuestra identidad, de analizarnos (como vimos en el capítulo 4).

PROPUESAS PRÁCTICAS DEL PASO 2

Contexto temporal

Diseño e impresión del Mapa temporal de la actividad.

Contexto geográfico

Macro: realiza un análisis de los diferentes enclaves de la acción educativa y si puedes, un análisis profundo del currículum manifiesto y del currículum oculto visual de la institución.

Micro: realiza una lista con las características del aula y del material que te gustaría tener.

Contexto humano

Ellos: realiza un análisis de la edad, cantidad total y conocimientos previos de los estudiantes.

Yo: realiza un análisis de ti mismo como docente para ellos.

PREPARADOS, LISTOS, YA: METAS

LA PEDAGOGÍA, CUANDO FUNCIONA, ES IRREPETIBLE Y NO SE PUEDE COPRAR, VENDER O INTENCAMBIAR, NO TIENE VALOR EN LA ECONOMÍA DE LO EXPLICABLE EN EDUCACIÓN.

Ellsworth, 2005: 26

Mientras que los dos pasos anteriores son *novedades* con respecto al proceso que hemos denominado como *diseño curricular*, el paso dedicado a diseñar, redactar y ordenar los objetivos es uno de los

completamente consensuados dentro de la práctica educativa habitual, un proceso obligatorio del que la mayoría de los profesores no pueden escapar. Es, en realidad, el corazón de la actividad docente, ya que una de las pocas actividades intelectuales de muchos profesores se reduce a *diseñar objetivos*. Tal es la obsesión por este tema en la pedagogía occidental que probablemente sea, junto con la evaluación, la cuestión más tratada y del que existe un mayor número de bibliografía, de investigaciones y de recursos. Así que, antes de explicar por qué considero que es mejor trabajar con *metas* que con *objetivos*, creo que es interesante hacer un breve repaso del tema de los objetivos.

LOS OBJETIVOS ANTES DEL 'DERRUMBE'

En la pedagogía tóxica, los estudiantes acaban por tener un solo objetivo: aprobar. Y para ello, han de memorizar mecánicamente una serie de conceptos concretos que olvidan una vez conseguido su objetivo. El tema de los objetivos es por lo tanto completamente central y se convierte en la base de la enseñanza y del aprendizaje, ya que los objetivos son la antesala de la evaluación.

Desde mi punto de vista, este tema está íntimamente ligado al desarrollo del neocapitalismo, y el propio nombre del curso educativo lo afirma: el término, como indica Gimeno Sacristán en su libro *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (1997), proviene del entrenamiento industrial y militar, trasladándose desde dichos ámbitos a la enseñanza general. Por eso, la pedagogía por objetivos intenta comercializar el proceso educativo, estancar el conocimiento convirtiéndolo en mercancía, algo imposible de hacer por definición si entendemos la pedagogía como *algo irrepetible que no se puede copiar, vender o intercambiar*. El título del libro de Gimeno Sacristán resume el interés por los objetivos: eficiencia, consecuencias a corto plazo, aplicabilidad, efectos lineales. Los objetivos aparecen íntimamente unidos a la pedagogía tóxica, entre otras cosas, debido al interés que tiene este modelo educativo en los resultados cuantitativos, ahora, ya. Y, efectivamente, en la realidad nadie cuestiona el uso de los objetivos, que se nos aparecen, sobre todo a los profesores noveles, como la tabla de salvación sobre la que asentar el trabajo cotidiano. *Hay que formular objetivos, la educación*

no es válida sin objetivos, sin objetivos no se puede evaluar. Estas son las ideas que los especialistas de la didáctica han conseguido hacernos creer a todos nosotros y que rara vez son cuestionadas.

En la educación artística se producen dos diferencias con respecto al concepto de objetivo que desarrolla la pedagogía tóxica. En consonancia con los postulados de la Autoexpresión creativa, podremos ver que dentro de esta propuesta el único objetivo que se contempla es la supresión de objetivos, puesto que lo que se persigue es el desarrollo en total libertad del estudiante. Y un poco después, vinculado al desarrollo de la EACD, Eisner formuló el término *objetivo expresivo* (1970), concepto que representa la realidad de que mientras que en el resto de las disciplinas el criterio de evaluación se basaba en que los resultados de los trabajos de los estudiantes fueran todos iguales, en la educación artística lo que se pretendía es que los resultados fueran todos diferentes. Pero seguimos hablando de objetivos, de procesos orientados en una dirección única, que se desarrollan linealmente, que están cerrados, que son como túneles de los que no puedo salir hasta que llegue al final de un recorrido que alguien ha fijado por mí.

DE LOS 'TÚNELES' A LOS 'CAMINOS': LA RENOVACIÓN DE LOS OBJETIVOS A TRAVÉS DE LAS PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

Si, como hemos visto en otras partes de este libro, las estructuras curriculares han de estar al servicio de las estructuras sociales en las que se enmarcan, ¿cómo es posible que en el año 2009 los procesos de diseño curricular sigan basados en un concepto desarrollado en 1918? Porque, seamos sinceros, el sistema de la *pedagogía por objetivos* es el sistema que más se sigue utilizando, me aventuraría a decir que en un 90 por ciento de los contextos educativos actuales, en cualquier contexto educativo. Afortunadamente, las corrientes más progresistas han sido las primeras en cuestionar el sistema de los objetivos proponiendo alternativas en cuanto a la orientación de los objetivos más que desarrollando nuevas formas de orientación.

La Educación Artística Posmoderna incluye dos grandes objetivos que ya hemos tratado, la incorporación del pequeño relato y de la deconstrucción como sistema de análisis que nos llevará

a desemmascarar el vínculo poder-saber y a apreciar la doble codificación. Por su lado, la Pedagogía de Arte Crítica nos propone tres grandes objetivos: la revisión de la memoria nociva, la necesidad de generar conocimiento crítico y el desemmascaramiento del currículum oculto. La última tendencia educativa, la Educación Artística basada en la Cultura Visual, renueva los objetivos de la acción educativa y nos sitúa en la encrucijada de la identidad y del entretenimiento. Como objetivos ineludibles debemos vincular la enseñanza con todo aquello que ocurre fuera de los contextos educativos y que, de una manera u otra, configuran nuestra identidad.

DE LOS TÚNELES A LOS SENDEROS: LA ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO-PLACENTA

Las pedagogías alternativas nos alertan de los peligros de los objetivos y cambian su orientación, pero no nos dan herramientas concretas. La pregunta que me he hecho una y mil veces es la siguiente: ¿es posible organizar un sistema de diseño curricular que no esté basado en objetivos? La respuesta a esta pregunta la encontré en el *Diccionario de la lengua española* de la RAE (1992), donde "objetivo" y "meta" se definen de la siguiente manera:

OBJETIVO: fin o intento.

META: fin a que se dirigen las acciones o deseos de una persona.

Esta obsesión de la pedagogía tóxica por llegar a cumplir el objetivo de manera exacta, perfecta, es imposible, porque cada estudiante (y su inconsciente) interpretará el objetivo de forma diferente y llegará a él por un sendero propio. Debido a que en cualquier sistema planificado hemos de dirigirnos hacia alguna dirección o direcciones, en vez de túneles voy a usar senderos, caminos alternativos, muchas veces creados por mí, orgánicos, sinuosos, de incierto origen y más incierto final, de tal manera que las diferencias entre los túneles y los senderos son similares a las diferencias entre los objetivos y las metas:

- Mientras que los objetivos son externos, alguien los fija por mí, las metas son internas: tienen que ver con los propios deseos que me marco como persona.
- Mientras que los objetivos son concretos, las metas son inciertas. (Los objetivos tienen la necesidad de ser concretos, cerrados, circulares y acabados para poder ser correctamente evaluados. Como la finalidad de la meta no es la evaluación, las metas son generales, abiertas, elípticas, inacabadas.)
- Mientras que los objetivos son lineales, las metas son rizómicas.
- Mientras que los objetivos son fácilmente evaluables, las metas no lo son. La finalidad real de un objetivo es ser evaluado; la finalidad de una meta es producir un cambio en la estructura intelectual del estudiante, cambio en absoluto especificado, pues dependerá de los tres componentes del proceso, de los manifiestos y de los ocultos.
- Mientras que los objetivos son autoritarios, las metas son democráticas.
- Mientras que los objetivos siempre han sido claros elementos de representación, las metas presuponen pasar a la acción, son performativas.

Características

¿Qué características tienen las metas del currículum-placenta? ¿Que son metas reales, positivas e inciertas.

Son reales porque vinculan el interior de la acción educativa con el exterior. Como nos recomienda Bain, las metas han de influir no sólo en la vida académica de sus estudiantes, sino en su vida real: "Los estudiantes hablaban de cómo habían aprendido a pensar de una manera distinta, de cómo el curso les había cambiado sus vidas y de lo que tenían previsto hacer con todo lo que habían aprendido" (Bain, 2006: 21). Cuando no podemos aplicar la posibilidad de que el alumno sea quien fije sus propias metas, hay que conseguir que las metas que fija el profesor sean reconocidas como propias por los estudiantes. Esto nos lleva a convertir las metas del profesor en las metas personales del estudiante, o como dice Ellsworth: "Cuando el estudiante elimina las diferencias entre

el currículum y sus intereses individuales, es cuando la educación es un éxito" (Ellsworth, 2005: 55).

Son positivas porque la meta principal de cualquier profesor ha de consistir en crear un entorno de aprendizaje favorable, una experiencia de trabajo positiva. Tenemos que dejar de lado el terror y la ansiedad, aquello en lo que hemos sido educados. Un clima de trabajo agradable favorece el aprendizaje. Creémoslo.

Y son inciertas porque, una vez más, no podemos considerar el conocimiento como algo certero, completo y acabado. La verdad puede que esté dentro de uno mismo, o puede que no. Dependerá, como todo, del contexto y del cristal con que se mire.

Tipos

Una vez que ya nos ponemos delante del ordenador y que estamos en pleno proceso de diseño, recomiendo tener en cuenta dos premisas:

Las metas han de fijarse entre *estudiantes y profesor*, o *bien sólo el profesor*, pero siempre que este piense en las realidades vitales de los estudiantes.

Lo óptimo sería que los alumnos determinasen sus propias metas pero, como esta recomendación es normalmente difícil de llevar a cabo en la realidad educativa de nuestros días, lo que propongo es que las metas las fije el profesor y los estudiantes, o bien sólo el profesor pero pensando en los intereses de los estudiantes. Lo que ya no es viable es que las metas las fije el profesor pensando en sí mismo o en los libros de texto o en la inspección.

Han de ser *generales*, no tiene sentido programar objetivos para cada diez minutos de clase ya que esto a lo único que conduce es a que educar se convierta en programar objetivos.

Los procesos educativos han de servir, por encima de los objetivos concretos, para que los estudiantes recapaciten sobre sus supuestos vitales y para que recapaciten sobre los modelos mentales que poseen de la realidad, en nuestro caso, de la realidad visual. Por lo tanto, concretar excesivamente la redacción de las metas

resulta absurdo. Las metas, para ser abiertas, inacabadas, para que puedan convertirse en parte del estudiante, tienen que ser generales. Dentro de esta generalidad, propongo tres niveles prácticos de concreción:

METAS GENERICAS: nivel relacionado con el hiperdesarrollo del lenguaje visual. Meta general planteada para cualquier actividad, por ejemplo: *que los estudiantes desarrollen una visión crítica de los mundos visuales que les rodean.*

METAS MEDIAS: nivel relacionado con las propuestas posmodernas y críticas analizadas en el capítulo 4. Metas semigenerales que pueden plantearse también para cualquier actividad, por ejemplo: *sospechar de las metanarrativas, entender y construir micronarrativas y diferenciar entre realidad y representación.*

METAS DE YA: nivel relacionado con los contenidos específicos de la actividad que se está diseñando. Metas concretas que han de diseñarse para cada actividad en específico.

PROPUESTAS PRÁCTICAS DEL PASO 3

Metas genéricas y medias

Introduce como metas genéricas y como metas medias las siguientes:

Metas genéricas

Que los estudiantes desarrollen una visión crítica de los mundos visuales que les rodean.

Metas medias

Sospechar de las metanarrativas; productos visuales comerciales; informavos y para el entretenimiento.

Entender y construir micronarrativas: arte emergente, contrapublicidad, arte de colectivos no representados (mujeres, homosexuales, razas diferentes a la blanca, artistas locales, etc.)

Diferenciar entre realidad y representación.

Metas de ya

Redacta las Metas de ya de la actividad que estás diseñando.

CONTEN (IDOS)

¿Con qué información voy a contar en la acción educativa? ¿De dónde voy a obtener dicho cuerpo de conocimientos? Información, conocimiento, contenidos. Estos son los tres términos con los que vamos a trabajar en este apartado. Según Bauman (2007) el reconocimiento del conocimiento como *paquete* ha evolucionado hasta la idea del conocimiento como *mercancía*, idea que impregna la educación y otras áreas más o menos intelectuales como la denominada "Gestión del conocimiento" que tan de moda se ha puesto en las empresas y grandes corporaciones internacionales. Desde este punto de vista, el conocimiento es algo que se gestiona como si fueren las piezas de un puzzle: cada apartado encaja con otro en un mapa estable que se completa poco a poco y constituye un sistema cerrado, como algo concreto, aprensible y aplicable a cosas específicas, de manera que se fomenta, se enseña y se aprende para conseguir objetivos precisos, se compra y se vende, se almacena en superficies reconocibles como carpetas virtuales y de papel, en libros de texto donde al final existe la posibilidad de llevar a cabo tu propia evaluación porque sólo es válido el conocimiento evaluado.

Pero, si lo pensamos bien, ¿esto puede ser así? Si tenemos en cuenta los procesos de representación y de interpretación a los que hemos dado por supuesto que el conocimiento está sometido, cada emisor efectuará una representación subjetiva de una información concreta, mientras que cada receptor hará también una interpretación subjetiva. Como una catarata, como una corriente fluida, yéndose continuamente, escapándose y volviendo a tomar nueva forma para perderla un segundo después, así es como se puede representar visualmente el término *conocimiento*. Porque, en contra de la idea de conocimiento como sustancia, como ladrillo, como objeto terminado, reconocible, tangible, el conocimiento, tal como nos dice Ellsworth, es una estructura dinámica, que corretea, que suena sin ritmo como el gorgojo de un recién nacido.

Al contemplar la información implícita como parte integrante del sistema, y al contemplar el proceso de interpretación de dicha información como un sistema de adjudicación de significado independiente de la propia información, la catarata se desboca, se vuelve

algo múltiple, infinito, orgánico. De tal manera que el conocimiento no puede fijarse por un solo objetivo y no puede evaluarse de forma única. Entonces, desde el reconocimiento de la información y del conocimiento como catarata, sólo podremos hablar del conocimiento que se va, que camina, que fluye...

DE LOS CONTENIDOS A LOS CONTEN (IDOS)

Dentro de la jerga educativa, el conocimiento, la información se denomina *contenido*, y por contenido se entiende "el grueso de información explícita que se transmite a los estudiantes con el objetivo de que hagan suya dicha información". Los contenidos, junto con los objetivos, son los dos grandes pilares del diseño curricular, es decir, del trabajo práctico cotidiano del docente. Y en la dinámica de la pedagogía tóxica el tripartito objetivo-contenido-evaluación aparece como indisoluble. A cada objetivo le corresponde su contenido; a cada contenido, su correspondiente sistema de evaluación.

El profesor selecciona y elabora sus contenidos desde lugares consensuados desde las *estructuras superiores*. No se propone decidir ni elaborar *transformación nueva* porque no se considera a sí mismo con la capacidad suficiente para hacerlo (baja autoestima profesional), porque la creatividad no se reconoce como un valor necesario dentro de la educación y porque la pedagogía tóxica distribuye de forma invisible una serie de recursos que se legitiman como los correctos en cada disciplina. En la educación artística, los contenidos legitimados han estado centrados en el desarrollo de técnicas para la realización de objetos (manualidades) y, en el plano más intelectual, en la deglución de la historia del arte occidental anterior al siglo XX. *Habilidad y belleza* formal como únicos objetivos. *Habilidad* para la realización de productos visuales lo más parecidos a la realidad posible. *La belleza* como eje. Estos son los contenidos considerados como lógicos, adecuados, tranquilizadores, en nuestra área de estudio. No queremos cosas raras, no queremos que en clase se trate el tema de la anorexia, ni el de los inmigrantes ni de nada de este tipo. ¿Para qué vamos a analizar anuncios, cine, vídeos? ¿Para qué vamos a utilizar la cámara de fotos en clase (cuando todos los niños occidentales son fotografiados nada más nacer)? Ya la tienen en

casa. La clase de plástica sirve para aprender a utilizar el óleo, las acuarelas, el gouache, esos materiales tan presentes en la vida habitual del ciudadano urbano occidental. Contenidos tóxicos.

Pero si hemos dicho que el conocimiento fluye, se va, no podemos pensar en contenidos sino en conten(t)idos). Para romper con esta dinámica. Lo primero que tenemos que hacer explícito son los tres tipos de contenidos con los que se trabaja en cualquier contexto educativo, puesto que los que básicamente se consideran son los contenidos orales y los textuales, relegando como ya hemos visto la información que se transmite mediante el lenguaje visual:

CONTENIDOS ORALES/SONOROS/AUDIO: información que se transmite y se crea en la acción educativa mediante el lenguaje oral: tanto el discurso que desarrolla el docente como que desarrolla el estudiante.

CONTENIDOS TEXTUALES: información que se transmite y se crea en la acción educativa mediante lenguaje escrito: libros, artículos, textos de los Power Point o transparencias, recursos web, etc., tanto la que aporta el docente como las que aportan los estudiantes.

CONTENIDOS VISUALES: información que se transmite y se crea en la acción educativa mediante el lenguaje visual: salvapantallas, imágenes de las presentaciones o transparencias o dispositivas, vídeos, ilustraciones de los libros de texto, sin conlar con la información visual real: vestuario de docente, vestuario de los estudiantes, decoración del contexto educativo y un largo etcétera.

Lo segundo, después de reconocer el papel de todos los lenguajes en la acción educativa, la idea que fluye en la Educación Artística Posmoderna es que *hay que repensar cada parte del proceso de manera que hay que repensar los contenidos*. En este sentido, si repensamos la información que habitualmente se considera *normal* en nuestra disciplina (por ejemplo, el círculo cromático como único contenido relacionado con el color), veremos que resulta fundamental cuestionarse la utilización de los recursos que hay disponibles (libros de texto, programaciones prefabricadas, programaciones de otros docentes, etc.) y que resulta imprescindible que *cada docente construya su propio cuerpo de contenidos*. Es recomendable que la información que transmitimos a nuestros estudiantes sea creada desde el interior del propio docente.

CONTENIDOS PLACENTANIOS

Los grandes tipos de contenidos que se manejan en el currículum-placenta serían:

CONTENIDO REFLEXIVO

Mediante lo que denominaremos como *contenido reflexivo* el profesor ha de preguntarse: "¿De dónde he extraído este cuerpo de información?", y luego: "¿Para qué sirve realmente esta información?" (Giroux, 1990). Para este autor el conocimiento ha de cuestionarse revisándolo y analizando lo que estamos dispuestos a transmitir, es decir, haciendo de filtro a nuestra memoria nociva. Hemos de ser conscientes de que el conocimiento es "tratado básicamente como una esfera de hechos objetivos cuya meta es la acumulación y la categorización. El control, y no el aprendizaje, es lo que parece tener prioridad en el modelo de currículum tradicional" (Giroux, 1990).

CONTENIDO VITAL, AUTOSELECCIONADO, PROFESIONAL

Una de las ideas más repetidas en este texto es la de integrar el exterior del contexto educativo con el interior y, para ello, hemos de incorporar contenidos relacionados con la vida actual del estudiante, porque el conocimiento que se crea en el proceso educativo ha de tener una influencia duradera e importante en lo que la gente piensa, actúa y siente a largo plazo y no servir tan sólo para aprobar el próximo examen. Para llevar esto a cabo es fundamental incluir siempre material seleccionado por los estudiantes o, como mínimo, extraer el grueso de información de los intereses de los propios estudiantes. El *contenido vital* es el seleccionado por el docente teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, pero sin los estudiantes. Cuando el docente les brinda la posibilidad de elegir sus propios contenidos, estamos evolucionando hacia lo que podemos llamar como *contenido autoseleccionado*. Y, yendo más allá, cuando realizamos proyectos con los alumnos e introducimos dichos proyectos en la realidad, llegamos al paso final del *contenido*

vital, el contenido profesional, que es el que se desarrolla cuando se trabaja en los contextos educativos con los mismos contenidos con los que trabajan los profesionales, en nuestro caso de las artes visuales y de la cultura visual.

CULTURA VISUAL, METANARRATIVAS E HIPERREALIDAD

El gran reto con respecto a los contenidos en nuestro campo de estudio, si partimos de la figura del educador como mediador entre la realidad visual que hay fuera y los contenidos faltos de sentido que hay dentro, es que los contenidos deben cambiar. Debemos dar clases sobre los telediarios, los envases de leche o sobre el último vídeo comercial de Britney Spears; sobre el más reciente programa de la Play Station, la portada del periódico de ayer o la fachada del banco que hay enfrente del lugar donde está teniendo lugar la acción educativa, sobre el artista ganador de los premios Turner y sobre Photo España. La clave de la educación de la cultura visual ahora es que el contenido curricular que se imparte desde los estamentos educativos a todos los niveles (formal y no formal) no tiene para los estudiantes ninguna conexión con su vida real, no tiene ninguna función práctica inmediata.

Dentro de la educación secundaria en España son muy pocos los profesores que pasan del Impresionismo dentro de sus recorridos curriculares, de tal manera que los estudiantes no encuentran ninguna función a la clase de plástica, ya que lo que ve en clase está completamente alejado de su realidad vital. Si, por el contrario, el profesor ofrece a sus alumnos la posibilidad de elegir los temas para tratar en clase, los relacionados con la publicidad, el cine o los vídeos musicales serán los elegidos, productos visuales que configuran la identidad de las personas que han elegido dichos temas, y que por tanto les motivan, y convierten la clase de plástica en la oportunidad para preguntarse por ellos mismos.

Utilizar la cultura visual como contenido nos lleva directamente al tema de las metanarrativas, puesto que la cultura visual está compuesta a partir de ellas, a reconstruirlas, a aprender a analizarlas; mientras que algunas de las representaciones visuales comerciales ya han entrado a formar parte de los contenidos habituales de

la educación artística, como la publicidad y algunos ejemplos de cine, todavía las representaciones visuales informativas, y muy especialmente las representaciones lúdicas o para el entretenimiento, se resisten a ser utilizadas. La prensa del corazón y toda la enorme gama de productos visuales asociados a ella como los programas de *tele-realidad* y los concursos del tipo *Operación Triunfo*, en muy estrecha vinculación con la creación de deseos e identidades, todavía no se consideran un contenido apropiado cuando resulta que en varias encuestas realizadas entre niños y adolescentes españoles la respuesta mayoritariamente dada a la pregunta ¿qué quieres ser de mayor? es: ser famoso.

Introducir contenidos relacionados con la cultura visual exige una reelaboración continua de la información que utilizamos en cada clase, ya que la velocidad de cambio de este tipo de cultura, adaptada cada dos meses a una nueva moda, es espeluznante. Esa idea de algunos profesores de que, una vez que prepara una unidad didáctica, sirve para siempre no tiene sentido en el currículum-placenta. Si de verdad queremos estar en consonancia con los tiempos que corren, cada lección utilizará una mezcla de información anterior con la información que está en los medios hoy, ahora. Evidentemente, esto exige el dominio de las nuevas tecnologías por parte del profesorado, así como la inmersión de este en la cultura visual que viven los estudiantes con los que comparte la acción educativa.

La introducción de la cultura visual nos lleva de forma inmediata a la introducción de la hiperrealidad como contenido. Efland (2003: 58) cita el término cuando comenta los puntos clave de la teoría posmoderna: "El análisis del imaginario artístico y mediático es consustancial a la teoría posmoderna. Esta cuestión tiene que ver con el debate anterior sobre la representación. Los medios de comunicación de masas han creado la hiperrealidad. Su forma de cortar y pegar el tiempo es incompatible con la experiencia vivida. Sin embargo, pasamos tanto tiempo de nuestras vidas viendo la televisión que es lícito decir que ésta se convierte en experiencia vivida". El fenómeno de confusión entre realidad y representación, es decir, entre realidad e hiperrealidad es especialmente agudo y por lo tanto preocupante en la infancia. Muchos de nuestros niños creen firmemente que Harry Potter o incluso Bar Simpson son personajes reales. En cualquier

caso, personajes hiperreales como los dos citados influyen más en su existencia que sus hermanos o amigos. Por eso reivindicó una didáctica de la hiperrealidad, basada en esta como contenido.

MICRONARRATIVAS

Hay que incluir el grupo de textos visuales que luchan contra los anteriores:

- Arte contemporáneo, y muy especialmente, arte emergente.
- Contrapublicidad y otros contenidos web.
- Inclusión de narrativas locales: concepto de localidad y territorialidad. Inclusión de autores locales y vivos.
- Inclusión de narrativas periféricas: inclusión de mujeres artistas, artistas no occidentales, artistas homosexuales, etc.

Ya hemos tratado de la necesidad de incluir el arte posterior al siglo XIX, en concreto, el arte que se está produciendo al mismo tiempo que la acción educativa está sucediendo, como contenido fundamental. Se trata de un tipo de información muchas veces más integrada en la vida del estudiante que en la del docente en cuanto a sus soportes y a sus sistemas de difusión pero, una vez más, incluir arte emergente, buscarlo, capturarlo, elaborarlo, cuesta mucho más trabajo que referirnos al libro de texto de turno.

PROPUESTAS PRÁCTICAS DEL PASO 4

Reflexiona sobre los contenidos que vas a utilizar. Piensa de dónde vas a sacar el cuerpo de información que vas a transmitir y para qué sirve realmente esa información a tus estudiantes.

Propone construir personalmente toda la información de tu programa, incluyendo lo que hemos denominado como *contenido vital*, haciéndote la siguiente pregunta: ¿está conectada dicha información con la vida real de los estudiantes o solamente con mis intereses personales?

Introduce:

Cultura visual, hiperrealidad y macrorelatos.

Micronarrativas.
Date la oportunidad a tus estudiantes de que ellos mismos elijan parte de los contenidos del programa.

PROCESOS

Ya sabemos más o menos dónde queremos llegar y qué información necesitamos para llegar a esas metas. En lo siguiente que tenemos que pensar es: ¿cómo hago que llegue esta información a los estudiantes para que elaboren su propio conocimiento? SOS es el acrónimo con el que designamos el término SOCCORRO y, cómo no, lo utilizo para designar este capítulo como una metáfora de la situación de las metodologías que se están utilizando en la actualidad. He elegido el término *proceso* en vez de *metodología* o *método* para diferenciarne de la sistemática propuesta curricular de la pedagogía tóxica (recordemos: objetivos, contenidos, metodologías y evaluación) y porque, de nuevo, la metodología alude a un sistema cerrado, mientras que los procesos son dinámicos.

Para que la información que selecciona el profesor y expone en la acción educativa se transforme, mediante un sistema interpretativo, en información propia, se pueden utilizar diferentes procesos que provocarán reacciones diversas. Se puede provocar el individualismo obligando a cada estudiante a trabajar por separado o se puede provocar la cooperación ofreciendo la posibilidad de hacerlo en grupo. Podemos conectarlos con el mundo exterior utilizando las nuevas tecnologías o podemos no conectarlos utilizando procesos obsoletos. Podemos sembrar el terror y amenazar con las calificaciones o podemos ser amables y crear un ambiente relajado donde lo importante sea el aprendizaje y no la evaluación. Podemos llamar a cada estudiante por su nombre (a todos, no sólo a los estudiantes que nos gustan) y repartir el poder o podemos acurrullarlo y tratar a los estudiantes como *masa* en vez de como *individuos*. Provocar todas estas situaciones es por lo tanto una cuestión que tiene que ver con los deseos del profesor y que se transforma en una pedagogía innovadora cuando reflexionamos

y conscientemente nos posicionamos ante nuestros deseos. Cosa que no ocurre ni ha ocurrido nunca.

Dentro de las actividades propias del diseño curricular, nos encontramos con dos grandes grupos de metodologías: las metodologías de *transmisión* de contenidos (que son los sistemas mediante los que el docente transmite literalmente la información al alumnado) y las metodologías de *creación* de contenidos (que son los sistemas mediante los cuales los estudiantes trabajan para conseguir hacer suya dicha información).

LOS PROCESOS ANTES DE...

Dentro de las pedagogías tóxicas, la metodología estrella para la transmisión de contenidos sigue siendo lo que se denomina como *Lección magistral* (con mayúscula). Todos sabemos en qué consiste este sistema: alguien hablando durante un determinado tiempo en una sola dirección. De este discurso monológico, el estudiante ha de tomar los tristemente famosos *apuntes*, las secuelas del monólogo del profesor, la transcripción más literal posible de lo que el orador nos ha contado. Este sistema de aprendizaje *por apuntes* representa la culminación de un modelo de enseñanza centrado en el no-aprendizaje, porque realmente es imposible que nadie transcriba de forma literal aquello que a toda velocidad dijo el profesor, es imposible que todo eso que hemos escrito lo hagamos nuestro también de forma literal, sin ninguna interpretación y haciendo caso omiso de nuestro inconsciente, para que luego, una vez hecho el examen, nuestro profesor encuentre exactamente la misma información que vomitó en su exposición. Como todo este proceso es imposible, la lección magistral es una metodología de no-transmisión y realmente se usa para que los estudiantes no aprendan. Esta metodología centraliza el poder, fomenta el miedo y se desliga del exterior.

En cuanto a las metodologías de creación, la pedagogía tóxica fomenta el trabajo individual de corte acumulativo (¿de cuántos folios ha de ser el documento?). trabajos que siguen una dinámica parecida a la anterior: aquello que el estudiante escriba ha de ser lo más parecido posible a lo que dijo el profesor en clase, continuar con su filosofía sin aportar nada nuevo.

METODOLOGÍAS DE NO-TRANSMISIÓN

Lección magistral sin apoyos tecnológicos ni gráficos, volcada en una interpretación de tipo textual basada en los apuntes que toma el estudiante del monólogo del profesor y que ha de introducir en su interior de la forma más parecida al original posible para que el docente la encuentre exactamente así representada en el examen Centralización del poder.

A través de diferentes herramientas, produce un clima de terror en clase.

Destigamiento del exterior al no usar las nuevas tecnologías.

METODOLOGÍAS DE NO-CREACIÓN

Trabajos individuales que fomentan la no-cooperación.

PROCESOS PLACENTARIOS

RECOMENDACIONES GENERALES

El curriculum -placenta no se conforma con un sistema monológico, porque no cree en él. Sabe de la interpretación y conoce al Otro, al inconsciente y, sobre todo, pega un respingo cuando ve que el aprendizaje está basado en el miedo. Por todo esto los procesos que utiliza se basan en cinco criterios generales:

- Compartir el poder.
- Fomentar el relax.
- Utilizar un lenguaje familiar.
- Hacer uso de las nuevas tecnologías.
- Fomentar el trabajo en grupo.

Ya hemos hablado de lo que significa *compartir el poder* y, con respecto a los procesos, significa utilizar sistemas dialógicos en vez de monológicos, donde los estudiantes hablen, cuenten cosas y su actividad no se reduzca a escuchar y tomar apuntes. Significa que el docente *dé* parte de su tiempo para compartir los contenidos orales, textuales y visuales. Que los estudiantes se *preparen* la clase de la misma manera que se la tiene que preparar el profesor. Como dice Bain: "La mejor docencia no puede encontrarse en reglas o prácticas concretas, sino en las *actitudes* de los profesores, en su *fe* en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su

predisposición a tomar en serio a sus estudiantes y dejarlos que asuman el control sobre su propia educación y en su *compromiso* en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del *respeto* y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores" (Bain, 2006: 92).

Este respeto que los docentes han de demostrar por sus estudiantes se representa en una serie de prácticas como darles la misma información que tenemos de ellos (tema de la ficha de clase en doble dirección) o llamarles por su nombre, pues representa reconocerles como individuos. El estudiante como figura paralela al profesor, no inferior al profesor; el estudiante sabe tanto o más que el profesor. Reconocerles sus capacidades paralelas a las nuestras, en ningún caso inferiores.

Fomentar el *relax* es muy fácil, pero al mismo tiempo es difícil encontrarlo en un contexto educativo. Y, cuando existe, la pedagogía tóxica arremete y se considera al profesor como un *blando*, puesto que se aleja de la figura del *profesor-policia-torico*. Fomentar el *relax* consiste en algo tan sencillo como en tratar a tus alumnos como te gustaría que tus profesores te hubiesen tratado a ti: ser amables, dar confianza y seguridad, demostrar respeto, hacer del lugar donde transcurre la acción educativa un lugar alegre y positivo, donde todo es posible. Tratar bien a todos los estudiantes, no sólo a los que *nos gustan*. Sobre todo es importante no generar ansiedad, algo a lo que estamos desgraciadamente acostumbrados dentro de las dinámicas del consumo-mundo. Si reflexionamos sobre nuestra docencia, descubriremos muchas prácticas que conducen a la ansiedad: fechas estrictas de entrega con consecuencias peligrosas, firmas al entrar y al salir de la acción educativa, exámenes sorpresa, etc. Metodologías que tienen como objetivo no el aprendizaje, sino el control, porque, como dice Bain, entregar un trabajo a tiempo no significa que hayas aprendido, sólo significa que eres puntual. Está demostrado que el exceso de tensión y ansiedad dificulta el aprendizaje y, debido a esto, la pedagogía tóxica fomenta la tensión y la ansiedad para que los estudiantes no aprendan nada. Por eso, porque el *relax* y un entorno amable y optimista refuerzan el aprendizaje, nosotros si vamos a utilizarlo. Hay que buscar el compromiso sin amenazar, conseguir que los estudiantes se involucren

en el proceso educativo de manera completa, porque sólo así se produce el aprendizaje (otra cosa es que saquen calificaciones altas).

Como la filosofía que subyace en la pedagogía tóxica es no enseñar, el lenguaje oral y escrito se utiliza para confundir al estudiante. Cuanto más enrevesado y críptico sea el discurso, mejor, más considerará el estudiante al profesor como un profesional brillante cuanto menos entienda lo que dice. Esta paradoja de intentar enseñar utilizando un lenguaje incomprensible para el estudiante se da en todas las etapas educativas y en todos los contextos. Considero muy urgente deshacer esta práctica, utilizar un *lenguaje cálido*, familiar a partir del cual se establezca esa conversación cálida entre docente y estudiantes.

En 1978 existían en España 5,6 millones de líneas de teléfono fijo. En 2005 existían 44 millones de móviles (VV AA, 2008). Si están fuera, tienen que estar dentro, no es una opción, es una característica del contexto: nuevas tecnologías para transmisión de la información, como hace la cultura visual en la realidad, pantalla grande, audio, vídeo, espectáculo. Si tan bien funciona en una dirección (*comprar, comprar, comprar*) puede funcionar igual de bien en otra: no comprar, pensar, pensar. Y en cuanto a la producción, cómo no incorporar los ordenadores, las cámaras digitales de fotos y de vídeo, los móviles o las múltiples posibilidades de almacenamiento, exhibición de la red. Está claro, para que alguien no aprenda lo mejor es no incorporar las nuevas tecnologías.

Está demostrado que el trabajo en grupo y sobre todo la crítica en grupo, es decir, los comentarios consensuados sobre las cuestiones que se estén tratando en la actividad educativa, mejora el aprendizaje. Además, fomenta la cooperación, la creación de redes, la aceptación del otro, desarrolla la creatividad... Trabajar en grupo consigne el aprendizaje cooperativo. Trabajar de forma individual fomenta la competitividad, fomenta el espíritu neocapitalista.

RECOMENDACIONES CONCRETAS

De la 'lección magistral' a la 'lección horizontal'.
Dentro de los microprocesos, el currículum-placenta ofrece un sistema específico que opera como alternativa concreta a la lección magistral y que se desarrolla a partir de cuatro pasos: el primero

sorprende al estudiante y le posiciona de manera diferente ante lo que va a suceder; en el segundo se establece un intercambio de información entre docente y estudiantes; en el tercer paso se lleva a cabo una actividad práctica que puede ser bien de análisis o bien de construcción; y un último paso en el que todo lo que ha ocurrido se pone en común. Este sistema he decidido denominarlo *lección horizontal*. Podemos ver en el siguiente cuadro sus diferencias respecto a la metodología a la que se presenta como alternativa:

| LECCIÓN MAGISTRAL | LECCIÓN HORIZONTAL |
|---|---|
| Sólo habla el profesor y escucha el estudiante | Hablan y escuchan estudiantes y docentes |
| Es autoritaria | Es democrática |
| Es monológica, de una sola dirección | Es polilógica y de múltiples direcciones |
| Tiene como consecuencia la toma de apuntes que han de ser memorizados de la forma más literal posible | Tiene como consecuencia el aprendizaje |
| Tiene resultados concretos | No puede tener resultados concretos |
| Es evaluada cuantitativamente | Puede ser evaluada cualitativamente, o no, porque lo importante no es la evaluación |

Más concretamente, los cuatro pasos que configuran la lección horizontal son:

1. El detonante.
2. El debate por preguntas.
3. Actividad práctica (de análisis y de construcción en grupo).
4. Puesta en común.

El detonante es un recurso pedagógico que tiene como función cambiar el punto de vista del estudiante con respecto a la acción educativa que va a comenzar. Recuerdo unos estudiantes que hicieron uso de este recurso de la siguiente manera: estaban diseñando una acción educativa sobre el tema de los estereotipos femeninos en la publicidad. En vez de poner como título "Los estereotipos femeninos en la publicidad actual" decidieron llamarla "¿Y tú qué pesas?". Cuando la actividad educativa se puso en práctica, en el momento en que los estudiantes se sentaban en sus mesas veían

proyectada encima de la pizarra dicha frase al tiempo que el profesor pidió a cada uno de ellos que escribiera cuánto pesaba y cuánto le gustaría pesar. La combinación de las dos partes del detonante, el título de la clase y el escrito con el tema del peso, les sumió a todos en una gran expectación. De repente, la clase no empezaba como las demás, proyectada en la pared había una frase retadora y les habían pedido información sobre un tema muy importante para ellos y muy pelagudo, su peso. El profesor recogió todos los papeles y fue leyendo el contenido uno a uno. Ninguno de los quince chicos y chicas de veinte años que componían el grupo pesaba lo que quería pesar. A partir de este momento, se puso en funcionamiento el punto dos, se abrió un debate con los resultados de la prueba hasta que varios estudiantes llegaron al tema de los estereotipos en la publicidad. Puede ser una imagen chocante, puede ser el título de la acción educativa, puede ser, como también utilizaron otros estudiantes en otra de las asignaturas que impartí, una caja que el docente coloca encima de la mesa y de la que todos esperan que saque algo. El detonante crea perplejidad, engancha con la vida real del estudiante y genera una enorme expectativa y un comienzo motivador. Utilizarlo es como pulsar el botón de alarma. El docente comunica a los estudiantes que *esa clase no va a ser como una clase tradicional*. Se está posicionado dentro de una pedagogía alternativa.

Los estudiantes llegaron a darse cuenta de que el tema de su peso estaba ligado con la publicidad, y más concretamente con los estereotipos visuales, a través de una serie de preguntas que formulaba el docente a partir de las cuales se organizó un caluroso debate animado por una serie de imágenes publicitarias (seleccionadas por el profesor en este caso) en las que se identificaban claramente los estereotipos a los que habían legado los chicos.

Una vez presentado el tema, para que la información que se genera en la acción educativa llegue al centro de conocimiento de los estudiantes, es recomendable llevar a cabo alguna actividad práctica. Por ejemplo, en "¿Y tú qué pesas?" la *actividad práctica de análisis* consistió en deconstruir en grupo varias representaciones publicitarias (metanarrativas) y en reconstruir experiencias artísticas contemporáneas (micronarrativas) que luchan precisamente sobre los estereotipos visuales comerciales. La *actividad práctica de*

construcción consistió en la realización de un salvapantallas para el móvil donde cada grupo de estudiantes se auto fotografiaba rompiendo un estereotipo concreto. Tal fue el entusiasmo que generó la actividad que incluso le pusieron nombre a la campaña. La titularon "Tommy Hi Hitler". Considero de suma importancia entender el análisis como una actividad práctica en lugar de ahondar una vez más en las diferencias entre *actividades teóricas y actividades de taller*. Deconstruir un texto visual es una actividad práctica y hacerse un autorretrato con el móvil, con ceras o con óleos, también. Dos son los procesos sobre los que se asienta este apartado, la deconstrucción y el trabajo por proyectos. De la deconstrucción ya hemos hablado en el capítulo anterior. En cuanto a la metodología de trabajo por proyectos, podemos referirnos a ella como un tipo de proceso educativo más o menos prolongado en el tiempo (como poco de una semana de duración) donde la participación de los estudiantes constituye la clave para la evolución del proyecto.

Que cada grupo exponga en público por qué han realizado determinada construcción o por qué han llegado a determinado análisis supone, además de que se enriquezca la actividad a partir de las construcciones de todos, exponer una metodología, desglosar los pasos, explicar ante los demás cuál ha sido el proceso de producción. Y esto sirve para que tanto el análisis como la producción de textos visuales se entiendan como proyectos, con un fin y unos pasos, como un discurso, como un relato.

PROPUESTAS PRÁCTICAS DEL PASO 5

Reflexiona sobre los procesos a utilizar de forma general.

- ¿Compartes el poder?
- ¿Fomentas el relax?
- ¿Utilizas un lenguaje familiar?
- ¿Haces uso de las nuevas tecnologías?
- ¿Fomentas el trabajo en grupo?

Reflexiona sobre los procesos a utilizar de forma concreta:

1. Diseña un detonante.

2. Diseña un debate por preguntas.
3. Diseña una actividad práctica (de análisis y de construcción en grupo).
4. Diseña una puesta en común.

'BOOMERANG'

Lo lanzo y vuelve. Lo dirijo en determinada dirección pero retorna hasta mí. Creo que lo voy a perder de vista pero regresa: pocas cosas hay en la experiencia humana como el *boomerang*, el arma ritual de las culturas aborígenes australianas, y considero que la evaluación debería ser una de esas cosas. Porque la evaluación no debería ser un proceso que fuese en una sola dirección, sino en muchas y que, como mínimo, debería volver hasta mí, profesor, que también he de ser evaluado. No para satisfacer a mis superiores, no para fiscalizar mi actividad, sino para comprobar que todo funciona como deseamos en la acción educativa, incluida (por supuesto) mi actividad docente.

A lo largo de este penúltimo paso del currículum -placenta bajaremos con dos términos que, a pesar de que se utilizan de forma intercambiable, no significan lo mismo. Estos términos son: evaluación y calificación. Mientras que la primera consiste básicamente en analizar los procesos educativos, la segunda consiste en representar de forma numérica o por otros procedimientos dichos procesos. El verdadero objetivo de la evaluación es la comprobación de la eficacia de los resultados para llevar a cabo los cambios necesarios en el aprendizaje pero, tal como la entendemos en los contextos educativos hoy en día, es un sistema de represión, de castigo, de control.

LA EVALUACIÓN COMO EJE DE LAS PEDAGOGÍAS TÓXICAS

En líneas generales podemos encontrarnos con dos grandes filosofías educativas relacionadas con la evaluación:

- La evaluación centrada en el rendimiento.
- La evaluación centrada en el aprendizaje.

Como dice Bain (2006), evaluación y calificación se centran en el aprendizaje no en el rendimiento. Las calificaciones se convierten no en una forma de clasificar, sino en una manera de comunicarse con los estudiantes. La educación centrada en el rendimiento entiende el proceso educativo como una competición en la que la calificación es el trofeo, porque literalmente luchan los estudiantes. La educación balmica es también un buen ejemplo de este tipo de educación, donde lo que menos importa es aprender. Por el contrario, las pedagogías alternativas en vez de tener como eje la evaluación tienen como eje el aprendizaje. Tal como nos comenta Bain, los buenos profesores sólo utilizan la calificación para que sus alumnos aprendan: "Nuestros profesores extraordinarios evitaban por lo general utilizar las calificaciones para persuadir a los alumnos de que estudiaran. En lugar de ello, invocaban a la asignatura mostrando su propio entusiasmo por los asuntos contenidos en la materia" (Bain, 2006: 47).

¿Cuántas veces hemos sacado buena nota y no hemos aprendido nada? Hemos de tener presente que no es lo mismo tener calificaciones altas que aprender. ¿Puede ser esto posible? Perfectamente, hay estudiantes que desarrollan habilidades especiales para dar al profesor *aquello que quiere*, pero sin adquirir ningún cuerpo de conocimientos nuevo. Pero, si mis alumnos no aprenden, fracaso como profesor, aunque saquen calificaciones altas. Y, ya puestos, ¿por qué tenemos que calificar? Investigaciones recientes han puesto de relieve los valores negativos de la calificación y la mayor implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje cuando no hay notas.

En la educación artística, el problema de la evaluación ha sido especialmente peliagudo, ya que la evaluación del resultado en este caso debe valorar la diferencia en vez de la igualdad. Existen monografías específicas sobre el tema, como el famoso capítulo de Wilson titulado "Evaluation of Learning in Art Education" (Bloom, 1971), que desde mi punto de vista no consiste en nada más que incorporar técnicas cuantitativas en las artes visuales. Además, existen bastantes acercamientos sobre cómo evaluar la producción pero pocas sobre cómo evaluar el análisis de imágenes.

RECOMENDACIONES GENERALES PARA LANZAR UN 'BOOMERANG'

Cuatro son los conceptos sobre los que recomiendo construir el edificio de la evaluación: la motivación intrínseca, la perseverancia, lo cualitativo y la evaluación de todos los componentes del proceso educativo y no sólo de una parte.

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA (Bain, 2006)

Dando el control a los estudiantes sobre su propio aprendizaje se crea *la motivación intrínseca*, la motivación creada por recompensas internas y no externas (calificaciones), eliminando cualquier proceso que cree ansiedad o malestar en los estudiantes. Este es el pilar sobre el que se asentará la evaluación del currículum-placenta, un proceso dirigido desde el propio estudiante hacia el propio estudiante, donde la competitividad sólo se establece con uno mismo y donde las zancadillas no sirven para nada.

PERSEVERANCIA FRENTE A TALENTO INNATO (Bain, 2006)

Los logros personales se consiguen con perseverancia, no son producto de ningún don natural; el aprendizaje es el resultado del trabajo organizado y persistente, no de un golpe de suerte determinado. Este otro concepto, la lucha contra la idea de genio, ese ser (nascullino principalmente) que, tocado por una varita mágica, es capaz de obtener las mejores calificaciones sin mover un dedo. Esto no ocurre en la realidad. Porque en la realidad el aprendizaje se produce cuando se culmina un proyecto, no cuando el conejo sale de la chistera.

TÉCNICAS CUALITATIVAS FRENTE A CUANTITATIVAS

Una conversación (teniendo en cuenta la participación del inconsciente) es uno de los mejores sistemas de evaluación, es una de las mejores formas para averiguar si el estudiante que tenemos al lado ha creado su propio cuerpo de conocimientos o no. La conversación es uno de los muchos procesos cualitativos que podemos desarrollar para llevar a cabo la evaluación de una acción educativa.

Seguidamente veremos más, pero quiero dejar claro que en el currículum -placentia, lo cualitativo, lo subjetivo, lo inalficible es otro de los grandes pilares en cuanto a evaluación se refiere.

SE EVALÚE DE FORMA SISTEMÁTICA EL PROCESO DOCENTE

Si estamos hablando de reparar el poder, de democratizar la vida a través de la educación, algo tenemos que hacer ante la asimetría más evidente del proceso educativo y preguntarnos: ¿por qué no se evalúa también la acción docente?

HERRAMIENTAS CONCRETAS

Teniendo claro que es tan importante la evaluación del estudiante como la del resto de los componentes del sistema educativo, dividiremos este apartado en dos grandes grupos. Muchas de las herramientas que propongo son también analizadas por Freedman en su interesante capítulo "La producción artística de los alumnos y su evaluación" (Freedman, 2006: 189-212), el cual recomiendo para ampliar conocimientos sobre el espinoso tema de la evaluación de la educación artística.

EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

Dentro de las dinámicas de reparto del poder, hay que compartir la evaluación, hay que ayudar a los estudiantes a que aprendan a evaluar su propio trabajo. Es urgente organizar estrategias para que el profesor deje de ser el centro permanente, de tal manera que los estudiantes ejerzan el liderazgo dentro del aula. Para llevar a cabo estas prácticas evaluativas innovadoras, el currículum -placentia propone:

- Evaluación anticipada.
- Autoevaluación.
- Evaluación compartida.
- Entrevista en profundidad.
- Portafolio visual.
- Cuaderno de bitácora.

La evaluación anticipada consiste en un sistema en el que los estudiantes establecen desde el inicio de la acción educativa cuál es la calificación que quieren alcanzar. Sin que ellos conozcan al profesor. Sin que el estudiante conozca a los estudiantes. Consiste en unos recursos para que el estudiante se posiciona consigo mismo y establece, partiendo de la realidad, del tiempo del que dispone, de la motivación que tiene, etc., hasta dónde va a querer llegar. La evaluación anticipada parte de la base de que la calificación en muchos casos es omnipresente y, ya que esa omnipresencia es real, puede convertirse en un recurso de ida y vuelta, en un *boomang*, en un decirme a mí mismo y al profesor: "quiero llegar hasta aquí". Mantener fresco el resultado de la evaluación anticipada conlleva en la práctica altos estándares de motivación y entrega, no porque no quiera defraudar al profesor, sino porque no quiero defraudarme a mí misma. Es un sistema que consiste en convertir al estudiante en responsable de su propia calificación.

Cuando el profesor hace recaer en los estudiantes su propio proceso de evaluación en cualquiera de los momentos de la acción educativa, y especialmente al final, estamos hablando de autoevaluación. Este sistema de comprobación de las metas propuestas, además de reforzar el reparto del poder en los contextos educativos, fomenta enormemente la motivación intrínseca, en especial la de los estudiantes que están acostumbrados a tener bajas calificaciones. Convierte el proceso de calificación en una responsabilidad que yo adquiero, que nadie va a hacer por mí. *Istoy conmigo mismo cara a cara. Sé perfectamente qué es lo que he hecho y lo que no, lo que he aprendido y lo que no he querido aprender. Por lo tanto, estoy en mucha mejor posición que el profesor para establecer una calificación sobre mi aprendizaje (que no sobre mi rendimiento). Yo soy mi mejor evaluador.*

La evaluación es compartida cuando los estudiantes se evalúan entre sí. Es un tipo de evaluación vinculada al proceso de trabajo por proyectos donde, desde una perspectiva más democrática de la educación, cada grupo evalúa a los grupos restantes, aunque por supuesto también exista la posibilidad de que sea una evaluación compartida individual. Cuando la evaluación compartida es entre grupos, estamos ante lo que Freedman denomina *evaluación grupal* (Freedman, 2006: 208). Puede que la evaluación del profesor se incorpore a las de los demás, o puede que no. En cualquier caso, supone de nuevo un

sistema de reparto del poder donde la responsabilidad se distribuye entre todos los agentes de la acción educativa en vez de en uno sólo como ocurre con las dos propuestas anteriores.

Para comprobar el nivel de aprendizaje de un estudiante lo mejor, sin lugar a dudas, es hablar con él o con ella. Cuanto más espacio, relajadamente y en mayor intimidad, mejor. Porque en esta entrevista todos los lenguajes que confluyen en el cuerpo nos dirán qué es lo que está pasando en la realidad, incluso puede que alore el Otro y que cosas que jamás se dirían en una prueba escrita, con barreras de todo tipo coartando la relación, ahoren y aparezcan. Quizás como docentes nos sea francamente difícil calificar el resultado de esta entrevista pero, aun con algún género de dudas, esta es la herramienta con la que más nos acercaremos a lo que el estudiante ha aprendido.

Un portafolio visual es "una colección secuenciada cronológicamente de obras que demuestre la evolución del pensamiento artístico durante un periodo de tiempo largo" (Wolf, 1988), es decir, una carpeta que contiene los trabajos del estudiante y donde se puede comprobar la evolución en conjunto, puesto que la ventaja que nos otorga la acumulación en un solo formato es la posibilidad de visualizar el proceso. Aunque tengan un contenido evidentemente visual (tanto si son productos visuales producidos por los propios alumnos como si son productos visuales seleccionados por dichos alumnos de entre la cultura visual que les rodea para llevar a cabo un proceso de deconstrucción) es recomendable que el portafolio visual incluya reflexiones desarrolladas mediante el lenguaje escrito. Creo que resulta casi innecesario decir que esta carpeta puede ser tanto real como virtual y que los nuevos sistemas de almacenamiento en la red como los portales Facebook o MySpace deben incorporarse como los formatos actuales para el desarrollo de estas herramientas.

Las películas que vemos con nuestros amigos, la marquesina de la parada del autobús, el logotipo de tus zapatillas preferidas... el cuaderno de bitácora tiene como objetivo la aplicación de los procesos de análisis y producción de aquellos productos visuales que le interesan individualmente a cada estudiante y que se sitúan en el exterior de la acción docente, en su habitación, en la calle, en los hipermercados. Si el portafolio visual consiste en un formato de almacenamiento de los productos visuales que se producen o

analizan dentro del contexto educativo, el cuaderno de bitácora es el formato de almacenamiento de lo que se produce o analiza fuera. Consiste en un análisis crítico razonado y extendido en el tiempo de la realidad y de la hiperealidad que rodea al alumno o alumna. Para ser efectivo, ha de realizarse mediante un proceso de trabajo continuo, por lo que aparece el carácter de diario ya que, de nuevo, lo que nos interesa comprobar es la evolución, el avance y no sólo el resultado. El formato del cuaderno de bitácora es recomendable que sea libre, que cada estudiante lo adapte a su identidad, elaborando a partir de su excusa un producto visual complejo. Al final consiste en un análisis del propio proceso educativo, desde donde cada estudiante comprobará cómo aquello con lo que está trabajando en la acción educativa influye sobre su manera de ver el mundo y cómo se materializa conscientemente ese cambio.

EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE

Si es nuestra voluntad que el reparto del poder se lleve a cabo de manera totalmente equitativa para que la democracia sea el pilar donde asentemos nuestra práctica, es imprescindible incorporar como elemento habitual la evaluación de la acción docente. Esta actividad se puede llevar a la práctica con varias herramientas. Las más habituales son las pruebas de evaluación cuantitativa del profesorado que de hecho se ponen en funcionamiento en gran cantidad de instituciones, la mayoría de las veces no con la intención de demostrar el proceso educativo, sino para penalizar la labor docente. Algo muy diferente. Realmente, si queremos que el reparto del poder sea lo más simétrico posible, en el apartado de la evaluación de la acción docente deberían aparecer exactamente las mismas herramientas que en la evaluación del estudiante.

La profesora o el profesor puede utilizar perfectamente la evaluación anticipada y establecer qué nota quieren que le pongan los estudiantes antes de que empiece la acción docente. Puede autoevaluarse y establecer y hacer públicos tanto el nivel de aprendizaje que ha desarrollado como establecer una calificación sobre este nivel de aprendizaje. Puede formar parte de un grupo de trabajo y dejarse evaluar por el resto de los grupos que configuran la clase y, si pone en funcionamiento

la entrevista en profundidad, puede dar por seguro que el estudiante comprobará su grado de satisfacción con la asignatura. Puede llevar en paralelo con los estudiantes un cuaderno de bitácora donde analice los productos visuales que le interesan de manera particular y que dé a cada uno de los estudiantes para que le califiquen.

Después de reflexionar sobre la enseñanza como un imposible, de reflexionar sobre la importancia de la ignorancia o de reflexionar sobre la evidencia de lo oculto, no podría terminar este libro sin recomendar los procesos evaluativos de los estudiantes sobre el profesor como una dirección básica en una educación artística actual.

PROPUESTAS PRÁCTICAS DEL PASO 6

Reflexiona sobre los pilares de la evaluación en tu práctica docente:

- ¿Fomentas la motivación intrínseca o extrínseca?
- ¿Fomentas la perseverancia o el talento innato?
- ¿Qué priorizas, lo cuantitativo o lo cualitativo?
- ¿Te consideras sujeto de la evaluación?

Elige las herramientas a utilizar de forma concreta:

- Evaluación del estudiante
 - Evaluación compartida
 - Evaluación anticipada
 - Autoevaluación
 - Entrevista en profundidad
 - Portafolio visual
 - Cuaderno de bitácora
- Evaluación de la acción docente
 - Evaluación compartida
 - Evaluación anticipada
 - Autoevaluación
 - Entrevista en profundidad
 - Portafolio visual
 - Cuaderno de bitácora

BIBLIOGRAFÍA

- ACASO, M. y NUÑE, S. (2005): "El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen". *Arte, individuo y sociedad*, nº 17, pp. 207-220.
- ACINKE, J. (2000): *Teorías y prácticas de la educación artística*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra (UPN).
- (2005): *Teorías y prácticas de la educación artística*, Barcelona: Octaedro.
- ARIBREZ, N. (2008): "Presentación", en Antánez, N., Avila, N. y Zapatero, D. (coords.): *El arte contemporáneo en la educación artística*, Madrid: Eneida.
- ÁVILA, N. (2007): "El espacio virtual como recurso didáctico", en Belver, M. y Ullán, A. M. (coords.): *La creatividad a través del juego*, Salamanca: Amarú, pp. 171-189.
- AVIÑE, A.; FUECIA, R.; LOPEZ, F. y LIEBOS, J. (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona: Graó.
- BAIN, K. (2006): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia: PUV.
- BAUNMAN, Z. (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Cerdisa.
- BEAUCAMPE, R. (1992): "Knowledge and Discourse in Geometry: Intuition, Experience, Logic", en *Journal Technology Research* 3/2. [Cita disponible en Internet en: <http://beaungrand.beiland.com/Geometry.htm>]
- BEVER, M. (2005): "Niños, arte y educación artística en la cultura actual", en Belver, M., Acaso, M. y Merodio, I. (coords.): *Arte infantil y cultura visual*, Madrid: Eneida, pp. 11-24.
- BEVER, M. y ULLÁN, A. M. (2008): *Cuando los niños son los niños. Humanización y prolijidad en la hospitalización pediátrica*, Madrid: Eneida.
- BEVER, M., ULLÁN, A. M. y ACASO, M. (2005): "Integrating Art Education Models: Contemporary Controversies in Spain", en *The International*
- ACASO, M. (2004): "Últimas tendencias en la educación de las artes visuales en la educación secundaria: hacia una práctica posmoderna de la enseñanza", en Aguayo, C. y Merodio, I. (coords.): *Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*, Madrid: MEC.
- (2006a): *El lenguaje visual*, Barcelona: Paidós.
- (2006b): *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a ver la televisión y otras imágenes*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- (2009): "El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. Modelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna", Actas del Congreso Los museos en la educación. *La formación de los educadores*, Madrid: Museo Thyssen Bornemisza, pp. 51-65.
- ACASO, M.; BAKKE, M. y NE-HE, C. (2008): "Reflection on the Role of Artists: a Case Study on the Hidden Visual Curriculum of the School of the Art Institute of Chicago", en *Teacher-Artist Journal*, nº 6(4), pp. 290-297.

- Journal of Art & Design Education*, vol. 24(1), pp. 93-99.
- BUOMO, B. (1971): *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Nueva York: McGraw Hill.
- BOBBITT, F. (1918): *The Curriculum*. Nueva York: Houghton.
- BOUMPIEU, P. (2001): *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- CARY, R. (1998): *Critical Art Pedagogy: Foundations for a Postmodern Art Education*. Nueva York: Garland.
- CEMBRANOS, F. (2004): "Entre 'la Play' y el canal temático". *El País*, 27 de febrero.
- CHAMBERS, F. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- CLARK, R. (1996): *Art Education, Issues in Postmodernist Pedagogy*. Reston: NAEA.
- CLARK, G. A.; DAV, M. D. y GREER, W. D. (1987): "Discipline Art Education: Becoming Students of Art", en *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), pp. 130-193.
- DAVITO, A. C. (2005): *El abuso de la belleza*. Barcelona: Paidós.
- DEBORD, G. (2002): *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- DIEGO, E. de (2004): *La guía Gaja Madrid para el arte ahora mismo*. Madrid: Obra Social Gaja Madrid.
- DOBBS, S. M. (1992): *The DBAE Hand Book: an Overview of Discipline Based Art Education*. Santa Mónica (California): The Getty Center for Education in the Arts.
- DUNCUM, P. (2006): *Visual Culture in the Art Class: Case Studies*. Reston: NAEA.
- ERFAND, A. (2002): *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- ERFAND, A.; FREEDMAN, K. y STUHN, P. (2003): *La educación en el arte post-moderno*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. (1970): "Instructional and Expressive Educational Objectives: their Formulation and Use in Curriculum", en *American Educational Research Monograph on Curriculum*. Chicago: Rand McNally & Co., pp. 1-18.
- (1985): *The Educational Imagination*. Nueva York: MacMillan.
- ELLSWORTH, E. (2005): *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
- EMERY, L. (2002): *Teaching Art in a Postmodern World*. Melbourne: Common Ground.
- ESCOÑO, C. (2003): "Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la educación artística y la posmodernidad", en Martín Viadel, R.: *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson, pp. 396-444.
- FEHR, D. (1994): *Promise and Paradox: Art Education in the Postmodern Arena*. SAE 35(4), pp. 209-217.
- FEINMAN, S. (1987): *Jacques Lacan and the Adventure of Insight: Psychoanalysis in Contemporary Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- FOUCAULT, M. (1999): *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- FREEDMAN, K. (2006): *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- FREIRE, P. (2007): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GARR, M. y MULLINS, G. (2001): "Hiding in Plain Sight", en Margolis, E. (coord.): *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Nueva York: Routledge, pp. 21-42.
- GALEANO, E. (1998): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- GANDNER, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1997): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GINOUX, H. (1981): *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Filadelfia: Temple University Press.
- (1990): *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: MEC.
- (1994): *El mito de Disney o el final de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ripérez.
- GIROUX, H. y PURVEL, D. (coords.) (1982): *The Hidden Curriculum and Moral Education: Description or Discovery?*. Berkeley: Macmillan.
- GOUREAU, B. (2007): *El padre del Blancanives*. Barcelona: Anagrama.
- GOUGHAN, H. (2004): "La manzana", en *La vuelta al cole*. Madrid: Santillana, pp. 172-178.
- HAMBLER, K. (1993): *The Emergence of Neo-DBAE: Comunicación presentada en la Asociación Americana para la Investigación Educativa*. Atlanta.ERIC. ED. 364459.
- HERNÁNDEZ, F. (2006): *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- HUERTA, R. (2008): "Indagando en las actividades educativas de los museos de cerámica valencianos", en Huerta, R. y De La Calle, R. (coords.): *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. Valencia: PUV, pp. 179-201.
- JACKSON, P. (1968): *Life in Classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.
- JENCKS, C. (1977): *Post-modernism: the New Classicism in Art and Architecture*. Nueva York: Rizzoli.
- JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos.
- JUANOLA, R. y CALVO, M. (2007): "La educación estético-artística y el museo: un link por sus recorridos comunes", en Huerta, R. y de la Calle, R. (coords.): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV, pp. 35-44.
- KAYROW, A. (2007): *La educación del des-artista*. Madrid: Ardora.
- KINCHERLE, J. L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- KWANTINEZ, M. y LOPEZ, E. (2006): "Estrategias de pensamiento visual: ¿método educativo o efecto placebo para nuestros museos?", en *Arte, individuo y sociedad*, nº 18, pp. 221-240.
- LITVETSKY, C. (2007): *La jeltitud paradjica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- LOWENFELD, V. (1947): *Creative and Mental Growth*. Nueva York: Macmillan.
- LYON, D. (2005): *Posmodernidad*. Madrid: Alianza.
- LYOTAR, J. F. (1984): *La condición post-moderna*. Madrid: Cátedra.
- (1994): *La posmodernidad (explorada a los ruidos)*. Barcelona: Gedisa.
- MARCOUS, E. y ROMERO, M. (1998): "The Department is very Male, and very Conservative: the Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Departments", *The Harvard Educational Review*, 68(1), pp. 1-32.
- MARCOUS, E.; SOLTARENKO, M.; ACKER, S. y GARR, M. (2001): "Peekaboo: Hiding and Omitting the Curriculum", en Margolis, E. (coord.): *The hidden curriculum in higher education*. Nueva York: Routledge, pp. 1-19.
- MARIANZY, J. (1990): "Multiculturalism and Art Education", en VV AA: *Art, Culture and Ethnicity*. Reston: NAEA.
- MARTÍN VIADOL, R. (1997): "Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes. Una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea". *Arte, individuo y sociedad*, nº 9, pp. 55-77.
- (2003): *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- McLAREN, P. (1995): *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- (1997): *Pedagogía crítica y cultura de la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- MIRZOFFER, N. (2003): *Cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- MOHENO, C. (2004): "La cinematografía como alternativa a la fotografía convencional en la educación artística", en Aguayo, C. y Mervolio, I. (coords.): *Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*. Madrid: MEC, pp. 61-109.

- NEPERUD, R. (1995): *Context, Content and Community in Art Education. Beyond Postmodernism*, Nueva York: Teachers College Press.
- PARKS, M. (1989): "Art Education in a Postmodern Age", en *Art education*, 42. n.º 2, pp. 10-13.
- PLANO, J. (2008): "El Photoshop nos arruinó la vida", en <http://revista-peinate.com.ar>.
- RICOEUR, P. (1978): *The Rule of Metaphor*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- SCHÖN, D. A. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- SENNETT, R. (2006): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama.
- SHANE, H. (1981): *Edwaring for a New Millennium*, Bloomington: Delta Kappa Educational Foundation.
- STUHR, P. (1994): "Multicultural Art Education and Social Reconstruction", en *Studies in Art Education*, 35(3), pp. 171-178.
- TORRES, J. (1995): *El currículum oculto*, Madrid: Morata.
- VV AA (2008): "Los españoles consiguen en poner en pie la democracia", *El camino de la libertad. La democracia año a año*, Madrid: Unidad Editorial, p. 121.
- WALKER, J. y CHAPLIN, S. (2002): *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona: Octaedro.
- WOLF, D. P. (1988): "Opening up Assessment", en *Educational Leadership*, 45(4), pp. 24-29.
- YANG, C. (2001): "Schools by the Classroom. The (Re)production of Social Stratification in Professional School Settings", en Margolis, E. (coord.): *The Hidden Curriculum in higher education*, Nueva York: Routledge, pp. 43-60.
- YOUNG, R. (1992): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona: Paidós.

RECURSOS DISPONIBLES EN CASTELLANO PARA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL SIGLO XXI

B. Colección "Arte y educación", publicada por la editorial Paidós y coordinada por Roser Juanola:

- ACASO, M. (2006): *El lenguaje visual*, Barcelona.
- CHALMERS, F. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona.
- ÉPILAND, A. (2002): *Una historia de la educación del arte*, Barcelona.
- ÉPILAND, A.; FRIEDMAN, K. y STUHR, P. (2003): *La educación en el arte post-moderno*, Barcelona.
- ESSNER, E. (2003): *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*, Barcelona.
- MATTHEWS, J. (2002): *El arte en la infancia y en la adolescencia*, Barcelona.
- MINZOFF, N. (2003): *Cultura visual*, Barcelona.
- PAMINI, P. (2002): *Los recorridos de la mirada*, Barcelona.
- PARSONS, M. (2002): *Cómo entendemos el arte*, Barcelona.
- VITTA, M. (2003): *El sistema de las imágenes*, Barcelona.
- WILSON, B. y WILSON, M. (2004): *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Barcelona.

C. Colección "Intersecciones", publicada por la editorial Octaedro y coordinada por Fernando Hernández:

- ANTÚÑEZ, N.; ÁVILA, N. y ZAVATEÑO, D. (2008): *El arte contemporáneo en la educación artística*, Madrid.
- BEIVER, M.; ACASO, M. y MERODIO, I. (2005): *Arte infantil y cultura visual*, Madrid.
- BEIVER, M.; MONERO, C. y NUÑE, S. (2005): *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Madrid.
- BEIVER, M. y SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (2008): *Qué pintan los niños*, Madrid.
- BEIVER, M. y ULLÁN, A. M. (2008): *Cuando los pacientes son los niños. Humanización y calidad en la hospitalización pediátrica*, Madrid.
- ACIARRE, I. (2005): *Teorías y prácticas de la educación artística*, Barcelona.
- ÉPILAND, A. (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona.
- FRIEDMAN, K. (2006): *Enseñar cultura visual*, Barcelona.
- HERRNÁNDEZ, F. (1997): *Educación y cultura visual*, Barcelona.
- (2007): *Espectadores de la cultura visual*, Barcelona.

MARTINEZ, L. M. (2004): *Aire y símbolo en la infancia*. Barcelona.
 WALKER, J. y CHAPLIN, S. (2002): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona.

RECURSOS GENERALES SOBRE APLICACIONES DEL LENGUAJE VISUAL

SEMióTICA VISUAL

ACASO, M. (2006a): *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
 — (2006b): *Esto no son las Torres Gemelas: Cómo aprender a ver la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
 BARRINES, R. (1998): *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
 BAUDRILLARD, J. (1978): *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
 BERGER, J. (1974): *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
 BREA, J. L. (ed.) (2005): *Estudios visuales. La epistemología de la visibilidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.

CATALU, J. M. (2005): *La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Barcelona: UAB.
 CRUZ, P. A. (2005): *La muerte (in)visible. Verdad, ficción y posficción en la imagen contemporánea*. Murcia: Tavaliarum.
 DONDIS, A. D. (2003): *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
 GUERN, R. (2004): *Paralógicas de la imagen*. Madrid: Anagrama.

HALL, S. (2007): *Esto significa esto. Esto significa aquello. Semiótica: guía de los signos y su significación*. Barcelona: Bume.
 SANZ, J. C. (1996): *El libro de la imagen*. Madrid: Alianza.
 VILCHES, L. (1990): *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.
 VILLAVARNE, J. (1996): *Introducción a la lectura de la imagen*. Madrid: Pirámide.

VITTA, M. (2003): *El sistema de las imágenes*. Barcelona: Paidós.

ARTE CONTEMPORÁNEO

COMBALLA, V. (2003): *Comprender el arte moderno*. Barcelona: Debolsillo.
 DANTO, A. C. (2005): *El abuso de la belleza*. Barcelona: Paidós.
 DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
 DIEGO, E. de (2004): *La guía Goya Madrid para el arte ahora mismo*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.
 FRIELAND, C. (2003): *Peró ¿esto es arte?*. Madrid: Cátedra.
 JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos.

RECURSOS GENERALES SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA INNOVADORA

EDUCACIÓN ARTÍSTICA POSMODERNA

BAIN, K. (2006): *La que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
 BAUMAN, Z. (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
 EHAND, A.; FRIEDMAN, K. y STRUBB, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
 KAPROW, A. (2007): *La educación del des-artista*. Madrid: Argora.

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA CRÍTICA

AVUSTE, A.; FUECHA, R.; LÓPEZ, F. y LERAS, J. (1994): *Planeamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Crno.
 EUSWORTH, E. (2005): *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
 FRIERE, P. (2007): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

GALEANO, E. (1999): *Patús arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
 GIMENO SACRISTÁN, J. (1997): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
 CHOUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
 — (1994a): *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
 — (1994b): *El ratoncito feroc: Disney o el final de la inocencia*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
 KIMCHELOE, J. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
 KIMCHELOE, J. y STRIMBERG, S. (2000): *Cultura infantil y multiculturales*. Madrid: Morata.

McLAUGHLIN, P. (1995): *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
 — (1997): *Pedagogía crítica y cultura deprecadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
 SCHON, D. A. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
 YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

CULTURA VISUAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA CULTURA VISUAL

BEYER, M.; ACASO, M. y MENDIÑO, I. (2005): *Aire infantil y cultura visual*. Madrid: Eneida.
 FRIEDMAN, K. (2006): *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
 HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
 — (2007): *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
 HINZELER, N. (2003): *Cultura visual*. Barcelona: Paidós.

WALKER, J. y CHAPLIN, S. (2002): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

CURRÍCULUM OCULTO

ACASO, M. y NUÑE, S. (2005): "El currículo oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen", en *Aire, indicios y sociedad*, vol. 17, pp. 207-220.
 TORRES, J. (1995): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

RECURSOS APLICADOS A CONTEXTOS CONCRETOS SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA INNOVADORA

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA CONTEXTOS ESCOLARES, EXTRAESCOLARES, DE OCIO Y DOMÉSTICOS, TANTO PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES COMO PARA ADULTOS

ACIÀ, M. J. et al. (2007): *La educación artística en la escuela*. Barcelona: Crno.
 ANTÚÑEZ, N.; ÁVILA, N. y ZAPATERO, D. (2008): *El arte contemporáneo en la educación artística*. Madrid: Eneida.
 BEYER, M.; ACASO, M. y MENDIÑO, I. (2005): *Aire infantil y cultura visual*. Madrid: Eneida.
 BEYER, M.; MORENO, C. y NUÑE, S. (2005): *Aire infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Eneida.
 BEYER, M. y SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (2000): *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
 — (2008): *Que juegan los niños*. Madrid: Eneida.
 BEYER, M.; ACASO, M. y MENDIÑO, I. (2005): *Aire infantil y cultura visual*. Madrid: Eneida.
 BEYER, M.; MORENO, C. y NUÑE, S. (2005): *Aire infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Eneida.
 BEYER, M.; SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. y ACASO, M. (2003): *Aire, infancia y creatividad*. Madrid: Editorial Complutense.

- BEVER, M. y ULLÁN, A. M. (coords.) (2007): *La creatividad a través del juego*. Salamanca: Amarú.
- MARSO, F. (2003): "Perspectivas para la investigación en educación artística de la enseñanza secundaria", en *Actas Congreso IARS: la investigación en las artes plásticas y visuales*. Sevilla: Fundación El Montey y Universidad de Sevilla. pp. 233-240.
- MARÍN VIADÉ, R. (2003): *Didáctica de la educación artística (para primaria)*. Madrid: Pearson y Prentice Hall.
- MARTÍNEZ, L. M. (2004): *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MUSEOS**
- ACOSO, M. (2007a): "Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos", en Huerta, R. y de la Calle, R.: *Espacios estímulantes Museos y educación artística*. Valencia: PUV. pp. 129-142.
- (2007b): "¿Por qué a la educación artística no les gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales", en Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.: *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Irea. pp. 75-81.
- (2008): "Blancos y los siete Enanietes. Sistemas de investigación actuales en educación y museos", en Huerta, R. y De la Calle, R.: *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. Valencia: PUV. pp. 47-62.
- (2009): "El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. Modelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna", en VV AA: *Actas del Congreso Los museos en la educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen Bornemisza. pp. 51-65.
- BEURMAN, C. L. (2005): *La educación como mediación en centros de arte contemporáneo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- FERNÁNDEZ, O. y RÍO, V. (2007): *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Ediciones del Museo Patio Herreriano.
- HUERTA, R. y DE LA CALLE, R. (2002): *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: PUV.
- (2005): *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV.
- (2007): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV.
- (2008): *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. Valencia: PUV.
- KWATNITZ, M. y LÓPEZ, E. (2006): "Estrategias de pensamiento visual: ¿método educativo o efecto placebo para nuestros museos?", en *Arte, individuo y sociedad*, nº 18. pp. 221-240.
- PAURÓ, C. (2003): "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio", en Lorente, J. P. y Almazán, D.: *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. pp. 51-52.
- EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CONTEXTOS HOSPITALARIOS**
- BEVER, M. y ULLÁN, A. M. (2004): *Los niños en los hospitales. Espacios, tiempos y juegos en la hospitalización infantil*. Madrid: Tempora.
- (2008): *Cuando los pacientes son los niños. Humanización y realidad en la hospitalización pediátrica*. Madrid: Eneida.
- Otros**
- ANAÑO, J. C. y MAÑERO, A. (2003): *La investigación en las artes plásticas y visuales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARÍN VIADÉ, R. (2007): *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

