

## Lo que no es nuevo puede ser actual: hacia distintos puntos de mira de la didáctica del arte

**Roser Juanola**

Con este artículo queremos presentar un estado de la cuestión de la didáctica del arte en nuestro contexto, a la vez que debatir sobre su construcción pluri e interdisciplinar. Se recorren las distintas disciplinas que la configuran y se analiza el paradigma de la educación artística como disciplina (DBAE, Discipline Based in Art Education) y su paso a la postmodernidad. Dicho ejemplo centra la discusión sobre la oportunidad de adaptar los modelos educativos holísticos y la transición hacia los modelos competenciales de la actual innovación educativa.

**Palabras clave:** enseñanza, modelos educativos, arte, educación, estética, disciplinas artísticas, modelo competencial

### What is not new can be current - towards different approaches of the didactics of art

*With this article we want to present a state of affairs of the didactics of art in our context, and at the same time we want to discuss on its pluri- and interdisciplinary construction. We check the different disciplines that configure it and we analyse the paradigm of artistic education as a discipline (DBAE) and its passage to post-modernity. This example focuses the discussion about the opportunity of adapting holistic educative models and the transition of the current educative innovation towards skill models.*

Ante la afirmación de que existen diferentes puntos de mira en la didáctica del arte, subyace la sospecha de que también están emergiendo muchas incertidumbres y debates pendientes. Entre ellos, nos parece remarcable la discusión sobre los paradigmas de arte y educación modernos y los postmodernos, su transición y su aplicación. Frecuentemente se constata que la manera de introducirnos a la postmodernidad es a través de esquemas y simplificaciones que la caricaturizan, y esta opción de emplear criterios simplificados consideramos que solo puede ser válida como paso provisional para teorizar: es necesario contar con las transiciones que difícilmente se pueden adaptar de manera nítida y tajante.

A pesar de que las didácticas específicas, en palabras de Hernández (2004), son unas disciplinas emergentes y se siguen considerando como de nueva creación ¿ya cuentan con una historia entre dos o tres décadas cuyo desarrollo nos da cuenta de que no todas han conseguido la misma consolidación? a algunas, como es el caso de la Didáctica del arte, para estar a la altura de los modelos internacionales, ya les hace falta pasar por una revisión epistemológica muy profunda. Es por eso que nos parece oportuno plantear una revisión del pasado, una óptica que nos sirve para revisar también algo que siempre resulta más difícil de constatar: la evolución de estas disciplinas en los últimos treinta o cuarenta años. Este recorrido nos va a permitir las coordenadas de nuestra reflexión entre la búsqueda de la innovación más reciente y la interpretación de sus antecedentes. Con ello pretendemos valorar los conocidos tópicos de: "adonde vamos" y "de donde venimos" para debatir la didáctica del arte.

Como introducción a lo expuesto, nos parece indicado comentar una cita de Pizzo (1986) en la que nos recuerda que

*Para hablar de la Educación Estética de manera esquemática y con la intención de analizar los elementos por separado, que de hecho se encuentran en diversas combinaciones, podemos resaltar dos posiciones: la educación del Arte y/o la educación a través del Arte. En el primer caso la educación Estética convive con el proceso educativo, con la educación intelectual, con la educación moral y su objetivo es la formación del gusto, y de la sensibilidad estética. En el segundo caso, la educación Estética se convierte en instrumento del proceso educativo. (Pizzo en Gennari, 1994, p. 36)*

Arrastramos una tradición en la cual los límites de las ciencias estéticas no están consensuados y nos movemos en campos resbaladizos donde se mezclan concepciones distintas de las terminologías más comunes, de tal manera que cabe preguntarse sobre educación estética, sobre educación artística y sobre la construcción de la didáctica del arte. El tema, por lo tanto, merece unos debates más amplios que los marcos de este artículo; pero no por ello, dejaremos de plantear algunos interrogantes y presentar un estado de la cuestión, si bien anticipamos que no se podrá llegar a conclusiones.

En todo caso, nuestro posicionamiento ha sido comentado en un estudio amplio sobre modelos educativos en educación artística (Juanola; Calbó, 2004) en el que, abiertamente, manifestamos una apuesta por los modelos holísticos que reúnan la comprensión de la cultura estética y artística y eviten dar visiones sesgadas de ambas. Entendemos la construcción del conocimiento estético-artístico -y de hecho, así hemos fundamentado nuestra investigación- como una conjunción de

competencias complejas de pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad; este enfoque favorece el cruce de competencias y construir una didáctica del arte más rica, que pueda dar respuesta a las demandas del presente y del futuro.

## Entre el rigor y los estereotipos: algunos comentarios sobre las bases disciplinares y epistemológicas

Retomando el comentario anterior, es evidente que hemos heredado una tradición y unos estándares que marcan un cliché fijo y cerrado de cada disciplina. Pero con el horizonte puesto en la convergencia europea, convendría que ahora se reemprendiera y se replantearan sus bases y fundamentos.

Con el objetivo de apuntar criterios de apertura y progreso para romper algunos estereotipos de las disciplinas de arte y estética, podríamos decir que, en la revisión de las bases disciplinares y epistemológicas es importante diferenciar:

- El *análisis disciplinar*, que nos permite aproximarnos al *corpus* de conocimientos de una disciplina.
- El *análisis histórico*, que nos permite comprender los procesos que han ido configurando esa disciplina en el tiempo.
- El *análisis epistemológico*, que supone una reflexión a la luz de los análisis anteriores orientada a caracterizar la naturaleza de los conocimientos generados, valorar su estatus actual y ponerla en relación con otras disciplinas y tipos de conocimiento.

Los tres tipos de análisis son complementarios y necesarios para realizar una adecuada fundamentación del papel del conocimiento disciplinar en el currículo. A su vez, dichos análisis son fundamentales, también a la hora de seleccionar los contenidos educativos, configurar las áreas curriculares y definir su orientación. Todo ello, sin olvidar tampoco sus importantes implicaciones a la hora de considerar los criterios de organización y secuenciación de contenidos.

Ausubel (1976) ha analizado detalladamente las diferencias entre la *estructura lógica* y la *estructura psicológica* del conocimiento. Señala que ambas estructuras tienen aspectos similares y otros muy diferenciados. Para ponerlos en evidencia considera cuatro de sus atributos principales: significado, proceso de organización, orden de los elementos componentes y madurez cognoscitiva del contenido. ¿Se ha planteado la didáctica del arte estos aspectos que hemos comentado? ¿Hemos debatido suficientemente este *corpus* disciplinar y sus procedencias? ¿Contamos con algunos modelos que sean suficientes para dar respuesta a todo?

Vamos a replantearnos un paradigma, en concreto el que se preocupó en profundidad del análisis disciplinar como ningún otro lo ha hecho, y que es el llamado educación artística como disciplina, el DBAE (Discipline Based in Art Education). Sus orígenes se encuentran en los años ochenta en los Estados Unidos y tuvo allí una larga implantación; por ello nos da pie a este análisis histórico, para llegar a descubrir algunas de las variables implicadas en el análisis epistemológico. En la actualidad, el DBAE, ha sido sustituido por otros modelos como el de la Cultura Visual o el CAE (Comprehensive Arts Education), muy cuestionado y sujeto a continua evaluación. Mientras que para algunos estudiosos pueda resultar mucho menos completo, o otros consideren que focaliza una parte del DBAE, su aparición responde a la necesidad de un corte total. Es como una autoafirmación de lo nuevo, que acompaña la negación del paradigma precedente, negándole así la posibilidad de que sea adaptable a los nuevos planteamientos de la postmodernidad. A nuestro entender, la educación artística como disciplina tiene muchas ventajas pero, para algunos, es un modelo incómodo, dado que necesita de una profunda preparación teórico-práctica de los profesores y esto complica y limita el acceso de determinados docentes a los centros educativos.

## Ampliando horizontes: unicidad y convergencia de saberes

La unidad o unicidad de una disciplina se enriquece cuando convergen en ella saberes de distintas disciplinas, lo que supone siempre una explicación más rigurosa, una mayor precisión de análisis, descripciones y planteamientos comparativos y, en nuestro caso, también una valoración más equilibrada de los procesos estéticos, orientados principalmente en el campo artístico (<http://www.grao.com/imgart/images/IB/IB49030U.jpg> - cuadro 1).

Nos interesa presentar algunas concepciones epistemológicas de las disciplinas de la estética para luego poder explicar como estas relaciones son determinantes para construir la didáctica del arte.

Tal como vemos en el gráfico anterior, esta convergencia de intereses, en nada contradice la pluralidad de ciencias que pueden someter a estudio un mismo objeto o sectores de él. Esta pluridisciplinariedad comporta en nuestro caso, no sólo una relación de afinidad con otras disciplinas, sino un nexo mucho mayor: la relativa identificación con el objeto de estudio. No obstante, la razón de vecindad, típica de la pluridisciplinariedad, no permite explicar el nexo que pueda existir entre la estética y otras disciplinas. Será, por tanto, cada modelo didáctico el que se encargará de resolverlo a pesar de que, a nuestro entender, algunos no profundizan lo suficiente y dejan al aire aspectos muy decisivos de su fundamentación.

A raíz de los comentarios anteriores, conviene poner de manifiesto la relevancia de la interdisciplinariedad y el papel que ésta asume en la construcción del paradigma de la educación artística como disciplina; así como también es necesario observar que las relaciones interdisciplinares resultan relativamente fáciles entre sectores análogos de disciplinas diversas, (teoría del arte, historia del arte, crítica etc.). A veces incluso resultan más patentes tales relaciones interdisciplinares que las existentes entre algunas partes de la propia disciplina, las cuales exigen un verdadero esfuerzo para llegar a una madura conexión intradisciplinar con unidad y sentido. Esto es lo que hace que en las modernas estructuraciones que

presentan las ciencias de la educación se haga hincapié en el necesario trabajo intradisciplinar para armonizar la coherencia de las distintas partes de la disciplina.

## Repensar algunas propuestas: un modelo con estrategia interdisciplinar

Un caso ilustrativo de qué de reflexión inter o intradisciplinar es el citado modelo de Educación Artística como Disciplina (DBAE), desarrollado por el Paul Getty Institute for Educators on The Visual Arts a partir de los años ochenta (<http://www.grao.com/imgart/images/IB/IB49031U.jpg> - cuadro 2). Este Instituto, según Greer, se planteó el análisis disciplinar y la manera de llegar a una visión unitaria de la cultura artística; nos resume la labor de esta fundación en esta cita:

*(...) dirige sus esfuerzos en la promoción de un enfoque cuya gran novedad reside en que su análisis no se realiza desde su perspectiva artística sino educativa. (Greer, 1984)*

Esta aproximación contiene no sólo el ideario de Jérôme Bruner, sino también el trabajo de Manuel Barkan, importante figura en educación artística en los sesenta y setenta.

Justamente el DBAE apareció durante durante los años 80 y 90 un período de cambios rápidos e importantes en el mundo artístico; y estos cambios provocaron la aparición de un número considerable de iniciativas de reformas y innovaciones educativas como: *instrucción interdisciplinaria, currículum integrado, aprendizaje cooperativo, proceso de pensamiento*, etc. Estas eran también las aportaciones básicas del DBAE. Sus principios básicos han tenido una amplia divulgación en la bibliografía de la educación del arte, principalmente en el ámbito anglosajón (1) .

La concepción de que el arte y sus disciplinas están siempre en un estado de transición, ha formado parte desde siempre del modelo DBAE. Por lo tanto, los continuos cambios que han ido sucediendo, le han servido para evolucionar y para mejorar. Aunque el DBAE se implanta desde principios de los años ochenta, no ha dejado de lado el paso de ideologías artísticas modernistas a postmodernistas, y este es un aspecto que nos interesa a la hora de ver la situación en nuestro contexto y como se construye aquí la didáctica del arte. La postmodernidad -en sus varias facetas- ha conducido a artistas, historiadores de arte, críticos de arte y estética a plantearse cuestiones del período moderno para proponer nuevos contenidos y adquirir procesos que introduzcan nuevos temas sobre arte, y también, que den ideas de como estudiarlos. Otro aspecto importante es la adaptación de la introducción de los conflictos derivados de la multiculturalidad, reto que tampoco se ha dejado de lado, sino al contrario, generando abundante bibliografía (Chalmers, 2003).

Podemos decir como resumen, que existen diferentes versiones del DBAE porque es un paradigma que ha ido creando diferentes modelos. Las consecuencias de estos cambios vienen motivadas, por una parte, por los de los educadores de arte que se han preocupado de evaluar las disciplinas del arte, y, por otra, por los trabajos de referencia como los programas RIG (Regional Institut Grant) que efectúan evaluaciones continuas que aportan una crítica que sirve para mejorar. Estos tienen la misión de orientar en los procesos puntuales de innovación educativa y también promover debates acerca de las aproximaciones modernistas/postmodernistas.

Pero a pesar de esta gran difusión internacional del DBAE, han sido pocos los estudiosos de nuestro país que han seguido -a tiempo real- la evolución de este modelo, ya que para ello ha sido necesario estar en contacto con uno de sus principales divulgadores: el profesor Eisner de la universidad de Stanford. La oportunidad de poder traducir y prologar el libro *Educating artistic vision* en 1995 marcó un hito importante, así como la visita que realizó en Sevilla, Granada, Madrid y Girona a finales de los años ochenta y por los años noventa. Cabe considerar que en aquellos momentos, el estatus de la didáctica del arte alcanzó cotas importantes, ya que la didáctica general se nutría de aportaciones de la didáctica del arte (objetivos expresivos, evaluación crítica, etc.) propiciadas por el mismo profesor Eisner, el cual en aquellos momentos presidía la asociación americana de educación más importante, la AERA (American Educational Research Association).

En 1987, Ricardo Marín resumía la tesis de Eisner con estas palabras:

*El aprendizaje artístico implica el desarrollo de las habilidades para crear formas artísticas, desarrollar la capacidad de percepción estética y la de comprender el arte como un fenómeno cultural. De esta manera, los aprendizajes artísticos no exigen que nos fijemos ni en como se aprende a crear formas visuales en el Arte y en la naturaleza, ni como se produce la comprensión de los aspectos artísticos. Estas características del aprendizaje artístico son denominadas por Eisner: Productiva, Crítica y Cultural.*

Eisner (1972) apostaba por separar la educación artística del desarrollo, de las cualidades genéricas y de la creatividad. Defendía el valor intrínseco de la experiencia estética, no como una simple consecuencia del proceso de maduración, sino como un soporte a las tres dimensiones que comentamos a continuación:

- *Orientación o dimensión productiva.* Hace referencia a las cualidades estéticas y expresivas, a las técnicas y habilidades necesarias para crear. Esta orientación se preocupa de:
  - Las habilidades en el manejo de los materiales.
  - Las habilidades para poder percibir las cualidades relacionadas a través de formas como imágenes mentales.
  - Habilidad para inventar aquellas formas que satisfagan los límites de los materiales con los cuales se trabaja.

- Habilidad para crear un orden espacial, un orden estético y un poder expresivo.

Tiene que resolver aspectos como: ¿Cómo discriminamos las formas y los colores? ¿Qué cualidades sensoriales tienen los materiales? ¿Qué técnicas artísticas tenemos que experimentar? ¿Qué modalidades o alternativas pueden derivarse de las técnicas artísticas? ¿Qué habilidades deben utilizarse para cada técnica?

- *Orientación o dimensión crítica.* Consiste en aprender a ver formas visuales del arte y de la naturaleza, y en teorizar, evaluar y juzgar las propiedades y cualidades visuales con el propósito de comprender y apreciar las creaciones artísticas y comprender los roles de la sociedad. Se ocupa de que los educadores y las educadoras resuelvan problemas como: ¿Cómo juzgamos los valores artísticos? ¿En qué parámetros se apoya la valoración estética? ¿Qué medios sociales, culturales e históricos actúan en la realización artística? Eisner nos propone las siguientes categorías de juicio crítico:
  - Dimensión experimental: basada en como el niño realiza el trabajo y la experimentación.
  - Dimensión formal: el espectador entiende la estructura formal del trabajo.
  - Dimensión simbólica: es la capacidad de codificar y decodificar los significados.
  - Dimensión temática: como se comprenden el significado y los temas en el trabajo.
  - Dimensión material: contribuye a la naturaleza de la experiencia visual de manera que los materiales tienen sus limitaciones.
  - Dimensión contextual: la apreciación de aquellos sucesos que requieren de las artes una comprensión de su situación histórica.
- *Orientación o dimensión histórico-cultural.* Centra su interés en la comprensión de la cultura artística. Está compuesta por la historia del arte y por otros aspectos paralelos como la sociología o la antropología del arte. Son funciones de esta orientación: la interpretación, el contexto del arte, los temas que se representan especialmente en relación a la cultura, la política o otros movimientos. Algunas de las preguntas propias de esta orientación serían: ¿Qué elementos intervienen en el hecho artístico? ¿Cuál es el papel de los artistas en la sociedad? ¿Cómo comprendemos nuestros contextos culturales? ¿Cuáles son los lenguajes artísticos tradicionales y de vanguardia y qué códigos utilizan? o ¿Quién controla el discurso? ¿Quién participa o quién escucha? Son preguntas de enfoque postmoderno.
- *Orientación o dimensión estética.* Se ocupa de la naturaleza, valor y significado e impacto del arte. Formula opiniones y juicios sobre los trabajos artísticos y examina los criterios de evaluación. Como la frontera entre la crítica y la estética es muy delicada, con frecuencia es tratada como una prolongación de la misma. Algunas preguntas representativas podrían ser: ¿Qué valores artísticos debemos considerar? ¿Cómo vivimos estos valores? ¿Quién decide sobre arte? Todas estas y otras preguntas afectan tanto a la vida cotidiana como a los procesos culturales más elitistas y valen tanto para las creaciones personales como para la interpretación de las más diversas y contrapuestas creaciones de una gran amplitud de autores.

## Las competencias como vínculo de actualización

Tal como se ha comentado, esta estructura disciplinar y la creación de un modelo holístico, como el DBAE, se da a conocer por primera vez con la divulgación de los estudios patrocinados por la Fundación Paul Getty en el Proyecto Kettering que desarrolló la Universidad de Stanford (1969). Este proyecto -que contó con una importante financiación y reunió a los mejores expertos del momento- se ideó pensando en que los profesores de educación primaria pudieran contar con un material y unos recursos útiles para poder enseñar contenidos artísticos significativos a los alumnos. En la actualidad la misma fundación ha cerrado este programa y se sigue investigando en otras direcciones. Pero lo más relevante y el punto que nos interesa ahora destacar, es que se propuso por primera vez identificar un campo de saber más allá de las áreas del conocimiento, es decir, buscar una pluridisciplinariedad complementaria, con el que iban a desarrollarse las unidades del currículo, así como establecer las premisas y objetivos generales con los que se trabajaría.

Pero a pesar de su amplitud de miras y su actitud innovadora, a la hora de evaluar el modelo DBAE, tenemos que tener en cuenta que responde a un contexto cultural y educativo que es diferente al nuestro; y a pesar de que para nosotros, su aplicación se haya dado únicamente en focos aislados, e incluso se pueda decir que se han adoptado materiales para primaria y secundaria, no hemos conseguido llegar a debates profundos que nos puedan ayudar a plantear concepciones integradoras e inclusivas, imprescindibles para consolidar una buena didáctica del arte.

Ante una situación como la actual, que podríamos calificar de marcada por el modelo competencial, y ante una comparación con el modelo que analizamos, vemos que hay que tener en cuenta un variado repertorio de competencias y dominios. Un reciente e interesante estudio de Calbó (2005) -quizás uno de los pocos sobre el tema- nos explica el paso a un currículo pensado en competencias en lugar de conceptos y nos propone una amplia clasificación de ellas, tanto de las genéricas, como las de educación artística, que por su densidad, no podemos comentar a fondo pero seguro que será un texto de referencia dentro de estos próximos años. Solamente y de manera resumida, diríamos que entre las principales competencias, cabe resaltar el valor comunicativo del arte, su aspecto descriptivo, el valor polisémico, subjetivo, plural o sintético de los mensajes y también los valores proyectivos en relación a la comunicación inter e intrapersonal, los valores de interiorización de las emociones (sentimientos como los terapéuticos o creativos), etc.

No podemos olvidar tampoco la interpretación y adaptación al medio que el arte nos proporciona. Merece resaltarlo, ya que no sólo ayuda a disfrutar de las cualidades estéticas de todo lo que nos rodea, sea natural o artístico, sino que proporciona la verdadera clave de identificación de las diferentes culturas. La sensibilidad que se adquiere con el aprendizaje artístico facilita la aceptación de otras formas culturales y la aceptación de la diversidad. Todo ello, en un marco de una sociedad

que necesita competencias multiculturales e inclusivas para facilitar la convivencia y la paz. Sin duda que para ello nada mejor que potenciar competencias de orden psicopedagógico.

Este monográfico de didáctica del arte se edita en unos momentos en que los cambios planteados por la reforma -enfocada hacia el espacio europeo- se centran en las competencias que requieren los distintos aprendizajes. Por ello, la discusión disciplinar que apuntamos adquiere una gran trascendencia, puesto que analizar el modelo DBAE conlleva un debate sobre la conveniencia o no de unificar las diferentes ciencias que componen el arte: estética, teoría del arte, crítica del arte, producción artística, historia del arte, etc.; significa debatir sobre la necesidad de conseguir una cultura artística cohesionada, fruto de la interacción de estos aprendizajes, en vez de proponer modelos focalizados, que siempre son reduccionistas. Estos interrogantes han sido el motivo principal por el cual nos ha parecido oportuno repensar algunas propuestas y reinterpretarlas con clave de presente y futuro. Tal como nos dicen Efland y Freedman en el prólogo de su libro sobre La Educación artística postmoderna (2003):

*Los debates sobre el fenómeno artístico, para algunos autores, son el resultado de una natural evolución que ha desembocado en una cultura postmoderna, mientras que para otros, la inclusión de disciplinas como la estética, la historia del arte y la crítica del arte en las aulas, han convertido el aprendizaje artístico en un aprendizaje oficial comparable con el academicismo de otros momentos.*

Tal como se insinúa en el título, queremos evidenciar que la innovación y la intervención educativa necesitan adaptaciones a lo largo del tiempo, y que estas pasan por una necesaria transición en la que es muy importante orientar a los docentes. En nuestro caso, tenemos que releer lo que no es nuevo como el modelo del DBAE, para poder estar al día y replantearnos las estrategias de relaciones interdisciplinares que allí se proponen, puesto que es un debate que tenemos pendiente. Por otra parte, nos ha parecido oportuno aportar algunos comentarios testimoniales sobre uno de los modelos que más ha dignificado la didáctica del arte y del cual en algunos lugares hemos participado solo de manera tangencial. Para finalizar, añadiríamos que ante el cierre oficial de este paradigma, pensamos que no todo en él está superado y que sería creativo revisar sus aportaciones desde otra óptica local y temporal. Quizás de esta manera saldríamos del dilema planteado de si hay algo de actual en lo que no es nuevo.

## Bibliografía

ARAÑÓ, J.C.: "Educación por el arte" en *Arte por la Educación*, en *Revista de Arte y Educación*. Sevilla. Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1987, pp. 8-11.

AUSUBEL, D.P.: *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitiva*. México D.F. Ed. Trillas, 1976.

BALADA, M.; JUANOLA, R.: *L'Educació Visual a l'Escola*. Barcelona. Edicions 62, 1984. Educación Visual en la Escuela. Barcelona. Paidós, 1987.

BARKAN, M: *Curriculum Problems in Art Education*. Pennsylvania. Penn State University, 1965.

BRUNER, J.S.: *El proceso de la educación*. México D.F. UTEHA, 1972.

CALLE, R. de la: *Lineamientos de Estética*. Valencia. Nau llibres, 1985.

CALBO, M. : *Proyecto docente*. Trabajo inédito, 2005.

CLARK, G.; DAY, M.; GREER, D.: "Disciplined based art education: becoming students of art", en *The Journal of Aesthetic Education*, n. 21 (2), pp. 129-193.

CROCE, B.: *Estética como ciencia de la expresión y lingüística genera*. Barcelona. Espasa-Calpe (Col. Austral), 1979.

CHALMERS, F.: *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona. Paidós, 2003.

DE LA CALLE, R.: *Lineamientos de estética*. Valencia. Nau ediciones, 1988.

DEWEY, J: *Art as Experience*. Nueva York. Ed. Llimton, Balchan Co., 1934.

DOBBS, S.M: "The Kettering Project: Memoir of a Paradigm" en *The History of Art Education Proceeding from in Second Penn State Conference*. Ed. Patricia Amburgy and others, 1989, pp. 186-190. Reston, National Art Education Association, 1992.

- EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STHUR, P.: *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona. Paidós, 2003.
- EISNER, E. W.: *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona. Martínez Roca, 1987.
- EISNER, E. W.: *Educación la visión artística*. Barcelona. Paidós Ibérica, 1995.
- GADAMER, H.G.: *La actualidad de lo bello*. Barcelona. Paidós-ICE-UAB, 1991. Introducción de Rafael Argullol.
- GARDNER, H.: *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós, 1994.
- GENNARI, M.: *L'Educazione Estetica*. Milán. Strumenti Bompiani, 1994.
- GETTY TRUST: Centro Getty de Educación del Arte [www.getty.edu](http://www.getty.edu), 1985.
- HERNÁNDEZ, X.: "Didáctica e interpretación del patrimonio" en CALAF, R.; COORDAS, O.: *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón. Trea, 2004.
- JUANOLA, R.; CALBÓ, M.: "Hacia modelos globales en Educación Artística" en CALAF, R.; FONTAL, O. (Coords.); *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón. Trea, 2004.
- JUANOLA, R.; COLOMER, A.: "Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro" en HUERTA, R.; DE LA CALLE R.: *La mirada inquieta*. Valencia. PUV, 2005.
- KLEINBAUER, W.: "Art history in discipline-based art education" en *Journal of Aesthetic Education*. Champaign, n. 21-2, 1998, pp. 205-215.
- MARIN VIADEL, R.: "¿Medir los resultados o comprender los procesos? Dos alternativas para la investigación y la evaluación de la Educación Artística" en *Icónica*, n. 9, 1987, pp 41-62.
- RISATTI, H.: "Art criticism in discipline-based art education" en *Journal of Aesthetic Education*. Champaign, n. 21-2, 1987, pp. 217-225.
- SMITH, R.A.: *Discipline Based Art Education. Origins, Meaning, and Development*. Urbana and Chicago (EE.UU). University of Illinois Press, 1989.
- SPRATT, F.: "Art production in discipline based art education" en *The Journal of Aesthetic Education*. Champaign, n. 21-2, 1987, pp. 197-204.

## Dirección de contacto

Roser Juanola  
Universitat de Girona  
[roser.juanola@udg.es](mailto:roser.juanola@udg.es)

---

1. Desde el primer intento, cuando Barkan inició el concepto en 1962, la mayoría de los principios desarrollados y aportaciones del DBAE se presentaron en muchos centros y se divulgaron a través de publicaciones como las de Day (1984) y el Centro Getty de educación del arte (1985), libros y artículos editados en publicaciones sobre disciplinas del arte: G. Clark, M. Day, D. Greer, (1987); S.m. Dobbs, (1992); w. Kleinbauer, (1987); H. Risatti, (1987); s. Spratt, (1987); y, en la etapa de mayor madurez, a través de los textos de E.W. Eisner (1972-1998).