

IGUALDAD, INDIVIDUALISMO Y CULTURA GENERAL  
EN LA EDUCACION ARTISTICA (\*)

KERRY FREEDMAN (\*\*)

La educación artística en Estados Unidos ilustra cómo los conceptos de igualdad son inherentes a los presupuestos que delimita el currículo. Los presupuestos de igualdad aparecen históricamente contenidos dentro de un discurso que promueve el desarrollo completo del individuo y el progreso social. Sin embargo, el lenguaje de la justicia social y la igualdad de oportunidades en la educación artística alude también a numerosos conflictos de intereses y de objetivos.

Este estudio se concentra básicamente en el análisis de los supuestos de carácter conflictivo que perfilan dos marcos de comprensión de la educación artística en Estados Unidos relacionados con preocupaciones acerca de la igualdad. En este sentido, pienso que los presupuestos de equidad. En este sentido, pienso que los presupuestos de equidad y los conflictos en la práctica se han ocultado históricamente tras un discurso reformista vinculado, al menos, a dos tipos de educación artística. En el primero, el currículo se organiza en torno a ideologías individualistas que suponen que los niños deben prepararse para desarrollar una vida productiva y adaptada a través de su práctica artística en la escuela. Al centrarse en la producción individual, este tipo de educación parece ocuparse de los problemas de equidad y resolverlos; sin embargo, como se expondrá más adelante, la insistencia en el individualismo ha ocultado formas de socialización en las que se sostiene una aceptación de la diferencia social.

En el segundo, el currículo se centra en el desarrollo de una cultura común. Contemplar ciertas obras de arte y hablar sobre ellas es desarrollar la apreciación por los «grandes logros del hombre». La escolarización pública, surgida aproximadamente a finales de siglo, se dirige a erigir normas morales y estéticas y a promover la movilidad social ofreciendo una enseñanza de conocimientos culturales de élite para la gente común. No obstante, lo que se considera equitativo para el público en general, fomenta al final los intereses de grupos concretos. Las tensiones sociales generadas en ambos supuestos, tanto en el del individualismo como en el

(\*) Este estudio es una versión revisada de un capítulo de la autora en la obra compilada por W. Secada, *Equity in Education* (Londres, Falmer Press, 1989).

(\*\*) Universidad de Minnesota (U.S.A.)

de una cultura común, hacen de la educación artística una representación de las complejas y profundas cuestiones de equidad vinculadas al currículo.

## LA PRODUCCION ARTISTICA Y EL INDIVIDUO

El currículo se diseña en relación con teorías sobre la infancia, la inteligencia y la competencia. Estas teorías no son neutrales, sino que sostienen creencias concretas sobre la relación de los individuos con la sociedad surgidas de una historia cultural determinada. En los Estados Unidos, el centro es «el individuo», como manifestación de los derechos y posibilidades humanas, y los conceptos teóricos de infancia, inteligencia y competencia se han definido y aplicado en relación con esta idea de individualismo.

El currículo de arte ha venido determinado por el individualismo a través de programas nacionales y creencias comunes sobre lo que es justo al menos en tres formas. En primer lugar, se considera que el arte de la escuela pública obligatoria debe en principio, facilitar, a las personas con un estatus socio-económico bajo destrezas vendibles. En segundo lugar, se cree que hay personas dotadas de forma especial o innata; se busca el talento en los niños para poder alimentar el potencial innato y permitir así que alcancen logros superiores y el liderazgo, con independencia de su posición social al nacer. En tercer lugar, se desea que los niños expresen una cualidad interna del «yo» para superar terapéuticamente patologías impuestas socialmente. La idea es que la producción artística posibilita la independencia y la realización de la persona.

Estos conceptos de individualismo, aunque presentan variaciones en la práctica, sostienen algunos presupuestos comunes. Por una parte, se cree que, al centrarse en los individuos, se resuelven problemas mayores de clase, raza y sexo. Por otra, la atención se centra en las diferencias individuales, eliminando del examen la diferenciación social y emplazando la responsabilidad en personas concretas y no en estructuras sociales. Se presupone, por ejemplo, que los individuos son buenos o malos ciudadanos que desarrollan cualidades personales aisladamente del cuerpo social en el que viven.

Históricamente, el carácter instrumental del individualismo como marco para la educación artística contiene determinadas premisas políticas y económicas que plantean problemas para una práctica equitativa. El individualismo ha adoptado formas que han servido a fines industriales, ha fomentado sólo determinados tipos de mérito y ha definido lo que se considera como una expresión mentalmente sana. Para comprender estas cuestiones de equidad, nos ocuparemos en primer lugar de la aparición de la educación artística como currículo para el desarrollo de la destreza técnica; después expondremos las consecuencias de determinadas ideas sobre la aptitud artística innata y los conceptos sobre la expresión de la propia personalidad en la escuela.

### *Individuos responsables y desarrollo de destrezas técnicas*

La educación artística en el siglo XIX reflejaba la creencia general de que el desarrollo del carácter mejoraba la vida de las personas. El arte disciplinaba la mente a través de una formación técnica centrada en la perfección de las habilidades de dibujo y diseño. Con práctica y fuerza de voluntad, los alumnos podrían desarrollar destrezas que fomentarían de forma equitativa el éxito a través del trabajo y la disciplina moral.

### *La formación profesional como reproducción social*

Un debate sobre la historia de la equidad en la educación artística debe contemplar por lo menos dos raíces decimonónicas de carácter «provinciano». La primera la constituyen las clases particulares de dibujo y bordado que preparaban a las hijas de los ricos para el matrimonio. Se educaba a las jóvenes como esposas y madres para proporcionar belleza y refinamiento a la familia; las muchachas diseñaban y cosían motivos florales destinados a decorar objetos para el hogar. La educación artística ennoblecía, al mismo tiempo que era funcional; proporcionaba una educación moral a las personas que, según esta creencia, eran las encargadas de custodiar altas aspiraciones y normas de moralidad (Efland, 1985; Freedman, 1987a).

A finales de siglo, las escuelas públicas femeninas habían adoptado y elaborado el programa privado e incluían una formación para la realización de tareas fuera del hogar. Estaban destinadas a muchachas menos ricas que las que recibían clases particulares, que, según se creía, no necesitaban habilidades profesionales. En palabras de la directora de la High School Washington Irving de Nueva York:

«La escuela es una institución que trata de facilitar a las jóvenes que residen en la parte más baja de la isla de Manhattan todos los tipos de formación educativa y profesional que la experiencia y la investigación sugieren como servicio público adecuado. Cada una de las dos mil muchachas de la escuela debe recibir formación en dibujo como elemento esencial en la educación de una mujer culta» (citada en Carter, 1908, p. 205).

Una segunda raíz de la educación artística se encuentra en la formación en dibujo impartida en las escuelas públicas a fin de preparar a los jóvenes de clases inferiores e inmigrantes para el trabajo industrial (Freedman, 1987a; Freedman y Popkewitz, 1988). Antes de 1870, los empresarios norteamericanos contrataban a diseñadores formados en Europa. En 1870, un grupo de destacados empresarios de Massachusetts consiguieron que las escuelas públicas del Estado impartieran de forma obligatoria la asignatura de dibujo técnico. Las clases de dibujo dotarían a la industria de diseñadores cualificados, proporcionando al mismo tiempo a los niños de las escuelas públicas habilidades vendibles.

Además de una educación técnica, el programa de dibujo constituía una educación moral. Siguiendo el modelo del centro de trabajo industrial, inculcaba eficazmente a los alumnos los hábitos de trabajo y los valores que buscaban los di-

rectivos de las empresas. Las habilidades en el diseño se enseñaban como algo distinto del producto acabado (del mismo modo que la producción en las fábricas) y se desarrollaban copiando meticulosamente dibujos sencillos de adultos. Copiando, los alumnos aprendían disciplina, uniformidad, eficiencia y otros valores que se consideraban fundamentales para el trabajo, el hogar y la sociedad, de los que carecían supuestamente los niños pobres e inmigrantes.

Estas primeras formas de educación artística ilustran otros tantos dilemas en los conceptos de equidad en la escolarización pública. Es posible que preparar a las jóvenes para convertirse en buenas madres y esposas no pareciera injusto, pero la educación reproducía fielmente papeles definidos de clase y sexo. Es posible que la formación en una destreza técnica en la escuela pública obligatoria no pareciera injusta, pero asumía una división del trabajo según la cual determinadas personas estaban destinadas a realizar determinados tipos de trabajo.

Existía en la educación una tensión entre su papel de reproducción social y los ideales nacionales de movilidad social. Se creía que la elevación del propio estatus dependía de la posesión de habilidades competitivas y de carácter para progresar. La movilidad social de las mujeres pasaba por el desarrollo de habilidades útiles para el hogar que les permitieran hacer una buena boda. Para los trabajadores varones, se pensaba que la competencia en el mercado recompensaría a los que lo merecieran; los que asumieran responsabilidades y mostraran diligencia tendrían una buena oportunidad para progresar.

El formato de la movilidad social establecería también estructuras dentro de las cuales tendría lugar dicha movilidad, introduciendo así formas de control. La educación artística inicial, aunque mantenía en apariencia la movilidad social de los individuos, reproducía relaciones sociales existentes, al facilitar a los alumnos sólo ciertos tipos de conocimiento. Los supuestos de movilidad albergaban una estructura jerárquica de formas de trabajo para los distintos grupos sociales.

#### *Un cambio en la retórica: de la reproducción social a la movilidad social*

Hacia finales de siglo, el debate público sobre la diferenciación social fue apagándose con la aparición de un nuevo concepto de equidad y de formación profesional a través de la escolarización (Spring, 1986). Causaba inquietud el injusto trato que recibían determinados grupos sociales, y se creía que una educación equitativa debía ser algo más que una formación profesional para los pobres. Comenzó a tomar cuerpo la idea de que el libre mercado era ineficiente y se dejó de confiar en que recompensaría a quienes más lo merecieran. Se hizo hincapié en el ensayo y la medición, a fin de conseguir una educación más equitativa que la que seleccionaba a los alumnos de las escuelas públicas para formas de trabajo concretas (por ejemplo: Kliebard, 1986; Krug, 1969).

Este cambio en el discurso estaba relacionado con los intereses de la nueva clase media, que había pasado a ser predominante en las escuelas. A pesar de la retórica igualitarista, los padres y profesionales de la clase media dirigían el currículo y la enseñanza hacia el éxito económico (Kratz, 1987). Lo que más se valoraba era una escuela pública que preparara a los alumnos de clase media para la ense-

ñanza superior. Se esperaba que una formación liberal y especializada facilitase eficaz y equitativamente la movilidad social.

En este contexto, se desarrolló una nueva forma de formación artística en las escuelas. Siguió habiendo una demanda de cursos independientes de dibujo técnico especializado y de formación manual para los alumnos que no fuesen a pasar a la escuela secundaria, pero se creó una educación artística general ampliada que incluía la artesanía y otras actividades que no se enseñaban con anterioridad en la escuela como habilidades profesionales (por ejemplo: Haney, 1908). Los niños a los que se consideraba futuros directivos se beneficiarían así de las actividades de dibujo técnico desarrollando la destreza manual y la agudeza visual. Todos los alumnos de las escuelas públicas desarrollarían un amor por la belleza y el refinamiento al dibujar los caprichosos arabescos antes típicos de la formación femenina. La educación artística tendría un valor práctico para todos los niños y mejoraría la calidad de la mano de obra y de la producción (por ejemplo: Course of Study for the Elementary Schools of Pennsylvania, 1918; citado en Kern, 1985).

«En efecto, no hay profesor, platero, impresor, sombrerero, sastre, maquinista, fontanero, empapelador, constructor, ingeniero, vendedora, bordadora, expedidor, electricista, vendedor inmobiliario ni contratista para el que no sea valioso aumentar su capacidad en su profesión» (Mississippi Elementary School Curriculum, 1926, p. 54; citado en Kern, 1985).

El enfoque del desarrollo de las habilidades artísticas como algo útil para la profesión de los alumnos de la escuela pública predominó durante las décadas de 1930 y 1940 y siguió formando parte del currículo. En las escuelas secundarias actuales, en las que el arte es una asignatura optativa, los alumnos con fracasos escolares y que se prevé no pasarán a un *college* son orientados hacia cursos de arte comercial y diseño industrial (1). Esta insistencia en el currículo ha dado lugar a contradicciones en lo que se refiere a la equidad: la formación técnica, aunque se considera equitativa por fomentar el desarrollo de habilidades vendibles, reproduce también la estratificación social.

#### *El estado innato del individuo: la equidad y el concepto de talento*

A finales de siglo, la educación estaba influida por las perspectivas concretas sobre las posibilidades de la naturaleza humana. Lo que se entendía como natural en los niños venía determinado por las teorías sobre la inteligencia, la eugenesia y los intereses de una clase media creciente. Las nuevas definiciones de las capacida-

---

(1) Hay asimismo otras creencias contradictorias sobre la equidad en la escuela, a partir de las cuales se aconseja también a estos alumnos que se matriculen en cursos de arte. Por una parte, se supone que crearán arte; por otra, se estima que el hecho de no aprobar esta asignatura carece de importancia. El arte se considera inocuo; mantener en esta asignatura a alumnos fracasados no les perjudicará, porque no necesitan dedicar tiempo a asignaturas de preparación universitaria. Además, se piensa que hacer arte es un medio terapéutico, en especial para los alumnos con problemas de «adaptación». Manteniéndoles en las aulas en las que se imparten las clases de arte, se les ayuda a dominar otras asignaturas que parecen exigir más disciplina y atención.

des de rendimiento de los niños tuvieron consecuencias sutiles, pero importantes para la equidad de la escolarización.

Para comprender los presupuestos de la potencialidad innata en la educación artística, debemos tener en cuenta las creencias predominantes sobre las diferencias individuales, que estaban enmarcadas por una ciencia de la selección biológica. La estratificación social se entendía como resultado de las variaciones en las posibilidades intelectuales de las distintas razas, clases y sexos. La eugenesia se ocupaba de la mejora de la raza mediante la selección hereditaria. Los partidarios de la eugenesia mantuvieron y legitimaron las disposiciones de poder existentes mediante el uso selectivo de datos empíricos y análisis estadísticos por lo menos hasta 1920 (Gould, 1981) (2).

El movimiento eugenésico prestó un gran interés al estudio del genio hereditario. Sus defensores afirmaban que el genio se transmitía a través de la sangre de los varones de la Europa septentrional; a las mujeres, los negros y otras «razas» inmigrantes y pobres no se les consideraba poseedores de genio, salvo en relación con su propio grupo. Se utilizaron informes biográficos de grandes hombres de la historia, especialmente artistas, y de sus familias para respaldar la teoría genética (por ejemplo: Galton, 1869). Se suponía que los hombres de genio podían superar su bajo estatus socioeconómico original y alcanzar el éxito.

Aunque los lectores tenían la impresión de que estos estudios eran biológicos, los factores que se utilizaban para distinguir el genio eran sociales y culturales. Entre ellos destacaban una reputación profesional sobresaliente, que exigía un deseo de preeminencia, y, de forma característica, una educación a la que sólo tenían acceso los ricos (Constable, 1905). El único grupo profesional en el que se apoyaba de forma congruente la teoría de que los hombres podían elevarse por encima de una vida de pobreza para alcanzar la notoriedad era el de los artistas, que, según se creía, se beneficiaban en realidad de los sinsabores de ser pobres (Constable, 1905). Los estudios vinculaban también el genio con la locura, que se creía iba acompañada de anormalidades físicas e inmoralidad; cuanto mayor fuera un genio, mayores defectos mentales y físicos tendría (Lombroso, 1891; Nesbit, 1900).

Dentro del estudio científico de las posibilidades humanas se contemplaba también el estudio biológico y psicológico de los niños. G. Stanley Hall, destacado defensor de este estudio, era un evolucionista (Curtl, 1959) y pensaba que las «necesidades» y potencialidades naturales de los niños podían descubrirse mediante el estudio científico y cubrirse, en parte, a lo largo de la escolarización. Sin embargo, puesto que creía que las diferencias genéticas de los niños determinaban los resultados en la vida, la escolarización sólo podía ser útil si era individualizada, ya que la uniformización institucional retardaría el crecimiento natural de los nacidos para el éxito. Para Hall, la educación debía contribuir a que los mejores lograran desarrollar todo su potencial hereditario; los niños «torpes» no constituían su preocupación fundamental. Se pensaba que la clase social, la raza y el sexo eran la repre-

---

(2) Para una exposición más detallada de la eugenesia, véase el trabajo de Steven Seldon, en el que se muestra que las ideas expuestas, aunque rechazadas como legítimas por la comunidad científica, se mantuvieron en influyentes textos educativos hasta mucho después de 1920.

sentación externa de unos límites intelectuales determinados genéticamente. La educación debía proporcionar la mayor oportunidad a los varones brillantes, procedentes de la clase media (Hall, 1907); según Hall, las niñas debían prepararse para su destino más grande: la maternidad.

El estudio del niño conduciría a identificar los elementos «naturales» del desarrollo artístico que se interpretaban como medidas de inteligencia. Se suponía que todos los niños normales dibujaban objetos y representaban el espacio de una forma particular en determinadas etapas de su crecimiento; éste, en un niño medio, seguía un esquema de adaptación lineal a determinados patrones adultos de destreza artística. Sin embargo, las aptitudes artísticas de los niños ya no se entendían como habilidades técnicas aprendidas mediante una práctica disciplinada, sino más bien como etapas que el niño atravesaba naturalmente.

La interpretación normativa del arte infantil pasó a formar parte de una ideología de fracaso y éxito. El niño cuyo desarrollo pareciera lento o estancado debía tener alguna disfunción genética o insuficiencia racial. Determinados niños parecían atravesar las etapas con mayor rapidez o alcanzar etapas a las que otros no podían llegar. En contraste con la creencia de que los alumnos sobresalían en virtud de su esfuerzo, que era parte integrante de las primeras prácticas de la escuela pública, se enseñaba a los niños que algunos sobresalían porque habían nacido meritorios.

Las desviaciones positivas en el rendimiento del alumno se consideraban muestras de genio. Sin embargo, la idea de genio en los niños era problemática. El concepto decimonónico de Galton exigía una edad de cincuenta años (tiempo suficiente para ganar fama) y sólo se manifestaba en uno entre un millón de hombres. En cambio, los niños que superaban las definiciones de desarrollo normal eran relativamente más numerosos; de forma característica, eran los chicos de clase media de los que hablaba Hall. Aunque no todos se convertirían en genios adultos, todos iban a recibir un trato especial en la escuela.

En las primeras décadas del siglo, la literatura sobre educación artística se desplazó de los debates sobre el genio al concepto de talento en los niños; se creía que éste era hereditario, aunque diferente del genio, y que se hallaba con mayor frecuencia entre la clase media. El niño con talento era mejor que sus compañeros, pero, a diferencia de los hombres geniales, no era raro. No se le reputaba loco ni se le atribuían anormalidades que se reflejaran negativamente en la familia; al contrario, respondía a los valores fomentados por la clase media en la escuela. Tener talento era moralmente bueno y señal de buena adaptación; el talento significaba personalidad, fortaleza psicológica y aptitud para ser líder.

En parte, la búsqueda del talento en la escuela se debió a la idea dominante de que éste presentaba características (habilidades excepcionales, valores de clase media y capacidades de liderazgo) análogas a las del dinero: era algo que se tenía o no se tenía, era finito y podía malgastarse. Los niños con talento tendrían éxito económico si eran dirigidos de una forma especial. Dar a determinados niños una atención extra se consideraba equitativo, no sólo porque permitía a los nacidos para ser grandes que lo fueran, sino porque constituía un modo

eficiente de mejorar la sociedad. Puesto que se suponía que una sociedad próspera estaba formada por individuos con éxito, el talento no desarrollado pasó a convertirse en una cuestión de interés público. A principios de siglo, en las guías de estudios estatales y en los informes federales (por ejemplo: *Course of Study in Art, Idaho, 1915*, citado en Kern, 1985; Farnum, 1926) se defendía la creencia de que las instituciones públicas tenían la responsabilidad de educar de forma especial a los niños con talento.

Aunque, en un principio, la búsqueda del talento se dejó a los profesores, posteriormente se consideró que éstos no tenían formación suficiente para actuar en tal ámbito con justicia y eficiencia (Farnum, 1926; Carroll, 1940; Hollingworth, 1942). La discriminación del talento se objetivó y se sometió a pruebas. Una valoración mediante pruebas debía revelar el mérito natural.

Sin embargo, la discriminación del talento artístico estaba enmarcada por normas estéticas culturalmente específicas. Como se ha indicado, en las primeras décadas del siglo el talento artístico venía determinado por la aptitud de un niño para hacer dibujos más realistas que algunos ejemplos de conducta media; el talento se definía mediante la conformidad a una norma estética determinada. Aunque la representación realista sigue considerándose señal de aptitudes artísticas, en la actualidad, la caracterización del talento engloba diversas opiniones, surgidas de una estética vanguardista, de un nuevo conjunto de valores de la clase media y de una nueva comprensión general de la creatividad a partir de la guerra fría.

La comprensión del talento en los niños llevó a adoptar un nuevo enfoque de la equidad, que todavía sigue vigente en educación. Se insistió en que cada individuo debía alcanzar el máximo de su potencialidad, concebida como algo que está dentro de la persona «esperando» ser descubierto. La potencialidad se consideraba biológica, pero se definía en términos culturales y en función de las posibilidades sociales. El estado «innato» de una persona estaba limitado por los horizontes conceptuales de científicos y educadores. Las definiciones de talento, aunque parecían posibilitar y fomentar los intereses individuales, eran resultado de intereses sociales más amplios y llevaron a un enfoque del currículo basado en la existencia de desigualdades sociales y económicas de los niños.

Se desarrolló así un currículo para hacer iguales las oportunidades de ser desigual. Debía facilitar la movilidad social, pero, en realidad, proporcionó los medios para mantener la diferenciación en riqueza, estatus y poder (Entwistle, 1977).

#### *Especial pero igual: el enfoque del yo*

Un tercer enfoque del individualismo que ha servido de marco a las cuestiones relativas a la equidad es el de la psicoterapia. A principios de siglo, el carácter manifiestamente moral de la educación artística se desplazó hacia el interés por ofrecer a los niños una educación psicológicamente sana. Los educadores comenzaron a hablar del arte como medio de autoexpresión terapéutica. Los alumnos de las escuelas públicas tendrían la oportunidad de desarrollar la personalidad de una forma sana a través de las actividades artísticas escolares.



El currículo terapéutico apareció así como consecuencia de una redefinición general de las cuestiones públicas desde el punto de vista de las relaciones psicológicas. Lo que antes se entendía como ética del comportamiento se transformó en un discurso de salud mental. El carácter, esto es, la voluntad de las personas para obtener la fama, pasó a entenderse desde la perspectiva de los rasgos de personalidad (Susman, 1984).

La producción terapéutica del arte fue fundamental para las escuelas privadas progresistas de las primeras décadas del siglo y, poco después, adquirió vigencia en las escuelas públicas. Una premisa de esta perspectiva consistía en que los niños son sanos por naturaleza, y la sociedad, patológica. El proceso de creación artística se concebía como un remedio para la enfermedad que la sociedad impone a los niños. El currículo consistía en la organización de actividades para ofrecer vía libre a la expresión de la personalidad de los niños, sofocada fuera de la escuela (o de la clase de arte). La educación artística debía mantener a los niños como tales, en lugar de prepararlos para la vida adulta.

En las décadas de 1940 y 1950, el arte escolar, que mantenía de forma terapéutica una personalidad democrática, se consideraba vital en un mundo que, según se creía, imponía de forma tajante principios insanos y antidemocráticos a los individuos débiles (Freedman, 1987b). Durante la segunda Guerra Mundial y después de ella, las tendencias políticas se describían en términos de rasgos de la personalidad y de estados mentales (por ejemplo: Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson y Stanford, 1950). Preocupaba que el fascismo fuese el fruto de una personalidad autoritaria y la fomentara. Los educadores examinaron la posibilidad de que los niños desarrollaran tendencias autoritarias como resultado de determinadas técnicas de escolarización. Un currículo equitativo sería el que fomentara la expresión de la personalidad y despertara una independencia que se suponía latente en cada niño (Lowenfeld, 1949).

Los supuestos de equidad del arte terapéutico albergan dinámicas contradictorias. Una finalidad primaria era narcisista, y se centraba en el desarrollo en los niños de la confianza de sus propias acciones; éstos considerarían superiores sus ideas y creencias al tiempo que respetaban las diferencias de los otros como iguales a las suyas. Al mismo tiempo, no tendrían diferencias. Todos mostrarían los mismos rasgos de personalidad en su arte. Había un estilo artístico concreto que constituía la expresión de la personalidad infantil. Por ejemplo, se suponía que determinadas características de la línea y del empleo del color indicaban una personalidad sana (por ejemplo: Lowenfeld, 1949). El arte infantil no se debía evaluar cualitativamente. O no era expresivo (si no tenía las características de estilo apropiadas), o bien era expresivo y de calidad relativa.

En la actualidad, la realización de un currículo destinado a desarrollar una personalidad democrática representa un conflicto de equidad en la escolarización. Hablar de expresión a través del arte ofrece la ilusión de un mantenimiento de la salud políticamente neutral, pero el concepto de expresión implica ciertas imposiciones sociales que podrían ser equitativas. Aunque el centro del currículo es el individuo, la forma de expresión viene definida por los expertos. Se ha argumentado que, aunque fomenta el narcisismo, la educación ha producido individuos a los

que es fácil controlar socialmente inculcándoles la fe en determinados valores blancos de clase media a través de una pericia profesional psicológica (por ejemplo: Lasch, 1980). Aunque el currículo esté diseñado para hacer creer a los niños que cada uno de ellos es especial e importante, los alumnos han de respetar la autoridad de unos profesionales que son quienes determinan qué es importante en ellos haciendo uso de una psicología desarrollada en relación con el comportamiento «normal» y determinada por un entorno político concreto.

En resumen, el currículo alberga presupuestos sobre lo que es justo. Las ideologías del individualismo presuponen que la equidad se alcanza desarrollando unas habilidades, un talento o una personalidad que se proyectan en diversas formas de responsabilidad, herencia y patología socialmente inducida. Sin embargo, «el individuo» es como un héroe mítico: no representa a personas concretas en situaciones reales; al contrario, es un ideal construido socialmente, que refleja las creencias culturales y políticas dominantes y que los expertos aplican en formas que parecen equitativas, pero que preservan los intereses de determinados grupos sociales.

#### PROPIEDAD, APRECIO Y DISTRIBUCION EQUITATIVA DE LA CULTURA

A determinado nivel, la educación artística se considera intrínsecamente elitista porque se basa en tradiciones de las bellas artes de Europa occidental. El currículo implica mirar y hablar de las obras maestras que representan una forma elevada y noble de la cultura. Una finalidad manifiesta de la educación artística es hacer accesible a todos la cultura superior mediante el estudio de objetos de arte.

Los conceptos de arte y de cultura superior están vinculados a los valores y el estatus económico de un grupo social dominante. Históricamente, las bellas artes han formado parte de la definición de la vida de una persona culta con una sensibilidad refinada y un status socioeconómico alto. Durante siglos, los ricos han prestado apoyo económico a la comunidad de las bellas artes y han influido en la determinación de su contenido y su gestión. La historia del arte ha sido también una historia de las relaciones de poder entre los dos sexos (Nochlin, 1973; Parker y Pollock, 1981). Aunque el propio concepto de una dama refinada implica el aprecio de las bellas artes, la producción, interpretación y análisis artísticos masculinos han fomentado representaciones ideológicas de la femineidad, y negado calidad al arte femenino.

Cuando el arte pasó a ser objeto de la escolarización pública a finales del siglo XIX, la distribución de la cultura superior europea a la población norteamericana estaba controlada por la filantropía privada. Los nuevos empresarios se habían convertido en benefactores del arte a través de las adquisiciones que realizaban en sus visitas a Europa. Se formaron colecciones siguiendo las recomendaciones de historiadores del arte que actuaban como asesores de inversión. Los filántropos ofrecían sus colecciones privadas al público mediante la construcción y financiación de museos.

El mecenazgo filantrópico desarrolló y apoyó instituciones que debían convertir a los inmigrantes y a los menos pudientes en seres más cultos y, por tanto, civilizados. La cultura de unos pocos se representaba como la mejor cultura para crear ciudadanos ilustrados y fomentar una sociedad justa y moral. La preocupación por el civismo iba unida a teorías evolucionistas y a los incipientes estudios antropológicos sobre las sociedades y razas «primitivas». Se creía en la naturaleza civilizada de los que habían alcanzado el éxito material y apoyaban los valores económicos y culturales norteamericanos. Las bellas artes representaban la forma más elevada de producción humana desde el punto de vista de la moralidad y la destreza. El desarrollo por parte del público de un gusto culto constituiría un indicio del progreso nacional.

Estas nobles aspiraciones coexistían con algunos imperativos funcionales de la escolarización en un mundo de acuerdos sociales, políticos y económicos. El arte en la escuela debía distribuir de forma equitativa el capital cultural. Aunque los museos albergaban y custodiaban las colecciones privadas de los empresarios filántropos, no eran instituciones educativas ni tenían carácter obligatorio. Las fundaciones filantrópicas y los museos ofrecían a las escuelas exposiciones itinerantes de objetos artísticos y completaban la educación artística con la presentación de diapositivas y reproducciones de obras maestras, que permitían el desarrollo de nuevas tecnologías. La educación artística debía promover el respeto por quienes poseían una cultura superior centrando la atención en un concepto de determinado gusto. Lo que parecía servir y enriquecer legitimaba al mismo tiempo las relaciones sociales existentes.

Se distinguió el arte de las otras formas de producción. El concepto de estética existente suponía un valor inherente a determinadas obras de arte y contemplaba el objeto como algo distinto del contexto en el que se había producido. Se pensaba que algunas obras de arte tenían esta cualidad inherente, que hacía que fueran apreciadas universalmente a través del tiempo. Tener una educación artística significaba poder apreciar tal cualidad inherente.

Existe una tensión entre la exclusividad del aprecio del arte, la propiedad de las obras de arte y la distribución equitativa de los conocimientos culturales en la sociedad norteamericana. A principios de siglo, el desarrollo de un aprecio común de la cultura superior en el curso de la escolarización se consideraba como un ejemplo de educación equitativa y democrática. Esta tensión sigue existiendo en las categorías de cultura alta y de educación superior que mantienen los nuevos programas sociales, políticos y económicos.

Recientemente, en el marco del movimiento de reforma educativa general, se ha renovado la petición de un currículo centrado en el estudio de objetos y valores concretos de las bellas artes. Esta perspectiva parte de la creencia de que una experiencia estética adecuada se basa en el aprecio de ciertas obras maestras dotadas de un valor intrínseco, intemporal y universal aceptado por los expertos (Smith, 1987). Las cualidades técnicas y formales de los objetos artísticos son el objeto de la principal atención. Se fomenta la ilusión de que existe un consenso profesional sobre el valor de una obra de arte y de que la historia filtrará adecuadamente lo bueno y lo malo. El currículo no expone con claridad que existe un de-

bate permanente incluso sobre los objetos que se defienden ante la opinión pública como obras maestras. No queda claro que el arte rechazado en su época ha sido con frecuencia reverenciado posteriormente, o que el arte valorado en su tiempo es rechazado después.

No se tienen en cuenta las finalidades y contextos sociales del arte. Cuando se considera la obra de otras culturas, es criticada no en función del contexto en que fue producida, sino de los valores representados por el currículo. Desde esta perspectiva, los niños no deben enfrentarse a las obras de arte contemporáneas o a las resultantes de los medios de comunicación más recientes, porque no tienen un nivel de excelencia consensuado profesionalmente; no han sido «probadas» por el tiempo.

El currículo, a través del cual los niños de la enseñanza pública tendrán acceso a la cultura superior, no es necesariamente equitativo. En vez de mejorar la calidad de la vida social, tiende a reproducir la perspectiva desde la cual ciertos grupos concretos mantienen el poder a través de los procesos escolares (Bourdieu, 1986). No tiene en cuenta las diversidades culturales del arte, ni la posibilidad de que haya gustos y sensibilidades adecuados fuera de este concepto de excelencia. La idea de excelencia hace de los intereses y convicciones de determinados grupos sociales una realidad para todos.

## CONCLUSIONES

El estudio histórico de la educación artística pone de manifiesto un enfoque individualista que alberga presupuestos de equidad. El arte se ha ido presentando a través de distintos conceptos individualistas. Se ha considerado al individuo responsable de la realización de su mayor potencialidad mediante la educación, pero los límites de la potencialidad vienen determinados por intereses más amplios que los del individuo a quien deben servir.

La educación artística se ha preocupado también por la formación de una cultura común. El concepto de cultura excluye históricamente a determinados grupos en su interpretación de la producción social, pero supone que todos los grupos deben ser culturizados. Esta perspectiva supone un aprecio del arte por encima de otras formas de producción, pero trivializa la obra artística presentándola como si se produjera al margen de la vida social. Las cualidades culturalmente específicas del arte, que están vinculadas a los valores y tradiciones de determinadas configuraciones sociales, políticas y económicas, se presentan como algo universal e intemporal. Al presentar el valor estético como algo culturalmente neutral, el currículo ignora el carácter de construcción social de lo que valoramos como cultura. El concepto de excelencia en las reformas actuales niega la importancia de la ubicación sociohistórica de la producción, valoración y gestión. Las declaraciones de superioridad de una visión concreta de la cultura basadas en una pretensión de competencia o de nobleza de los valores ocultan el carácter social de los conocimientos artísticos y ofrecen la ilusión de que existe una jerarquía del conocimiento fija y consensuada.

## BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. W.; Frenkel-Brunswick, E.; Levinson, D. J. y Sanford, N. *The authoritarian personality*. Nueva York, Harper, 1950.
- Bordieu, P. *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, Harvard University Press, 1984 (Traducción de R. Nice).
- Carroll, H. A. *Genius in the making*. Nueva York, McGraw-Hill, 1940.
- Carter, C. M. «Art education in the high schools», en J. P. Haney (dir. ed.). *Art education in the public schools of the United States*. Nueva York, American Art Annual, 1908.
- Constable, F. C. *Poverty and hereditary genius: A criticism of Mr. Galton's theory of hereditary genius*. Londres, Arthur C. Fifield, 1905.
- Curti, M. *The social ideas of American educators*. Paterson, NJ, Pageant Books, 1959.
- Entwistle, H. *Class, culture and education*. Londres, Methuen, 1977.
- Efland, A. «Art and education for women in 19th century Boston». *Studies in Art Education*, 26 (3), 1985, pp. 133-140.
- Farnum, R. B. «Art education in the United States». *Bureau of Education Bulletin*, 38. Washington, D. C., Government Printing Office, 1925.
- Freedman, K. «Art education as social production: Culture, society and politics in the formation of curriculum», en T. S. Popkewitz. *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. Londres, Falmer, 1987a.
- «Art education and changing political agendas: An analysis of curriculum concerns of the 1940s and 1950s». *Studies in Art Education*, 29 (1), 1987b.
- Freedman, K. y Popkewitz, T. S. «Art education and social interests in the development of American schooling: ideological origins of curriculum theory», *Journal of Curriculum Studies*, 50 (5), 1988, pp. 387-405.
- Galton, F. *Hereditary genius*. Nueva York, D. Appleton, 1986.
- Gould, S. J. *The mismeasure of man*. Nueva York, W. W. Norton, 1981.
- Hall, G. S. *Chautauguan*, 47, 1907, p. 155.
- Haney, J. P. (Ed.) *Art education in the public schools of the United States*. Nueva York, American Art Annual, 1908.
- Hollingworth, L. S. *Children above 180 IQ: Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY, World Book, 1942.
- Katz, M. A. *Reconstructing American education*. Cambridge, Harvard University Press, 1987.
- Kern, E. J. «The purposes of art education in the United States from 1870 to 1980». The History of Art Education Conference, State College, PA, noviembre 1985.
- Kliebard, H. M. *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Boston, Routledge & Kegan Paul.
- Krug, E. A. *The shaping of the American high school, 1880-1920*. Madison, University of Wisconsin Press, 1964.
- Lasch, C. *The culture of narcissism*. Abacus, 1980.
- Lombroso, C. *The man of genius*. Londres, W. Scott, 1981.
- Lowenfeld, V. *Creative and mental growth: A textbook on art education*. Nueva York, Macmillan, 1949.
- Nesbit, J. F. *The insanity of genius and the general inequality of human faculty physiologically considered*. Londres, Grant Richards, 1900.
- Nochlin, L. «Why are there no great women artist?», en V. Gornick y B. Moran. *Women in sexist society: Studies in power and powerlessness*. Nueva York, 1971.
- Parker, R. y Pollack, G. *Old mistresses: Women, art and ideology*. Nueva York, Pantheon, 1981.
- Smith, R. A. *Excellence in art education: Ideas and initiatives*. Reston, VA, National Art Education Association, 1986.
- Spring, J. *The American school 1643-1985*. Nueva York, Longman, 1986.
- Susman, W. I. *Culture as history: The transformation of American society in the twentieth century*. Nueva York, Pantheon Books, 1985.