

La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un período de cambio¹.

Juan Carlos ARAÑÓ GISBERT
Universidad de Sevilla

1. EL PROBLEMA DE UNA IDEOLOGÍA ARTÍSTICA: ARTE, SÍMBOLO Y CULTURA

La existencia de clases sociales demuestra que las personas habitan medios diferentes. Y como consecuencia, establecer la conclusión de que existen áreas distintas significa que las personas que viven en cada una de estas áreas se parecen relativamente entre sí en sus conductas, actitudes, valores, normas, y que a su vez difieren de aquellas que viven en otras áreas sociales. Esto quiere decir que se posee una *Identidad cultural* llena de significaciones individuales y/o colectivas (Ferdman, 1990). Sin embargo este contexto no constituye únicamente un puro universo físico sino que es simbólico. El símbolo constituye la clave de la existencia y naturaleza humana y su comprensión (Cassirer, 1989).

Referirnos al conjunto de identidades y diferencias que delimitan a los distintos grupos sociales o étnicos es hablar de cultura. La Cultura es entendida como un conjunto de «*formas simbólicas*», es decir, acciones intencionadas, objetos y expresiones de varios tipos producidos, transmitidos y recibidos en contextos socialmente específicos e históricamente estructurados utilizando procesos igualmente específicos para tales contextos. Estas formas simbólicas son guiadas desde el punto y momento de su origen por «*modos de transmisión cultural*» específicos (Thompson, 1988). Hasta cierto punto podemos entender que cultura consiste en la forma genuina de búsqueda de soluciones a los proble-

¹ El presente artículo constituye la primera de dos entregas.

mas sociales, que son específicos y comunes a un mismo grupo. Estas soluciones dependerán de determinados factores ambientales y de relación con otros grupos sociales. Es precisamente en esta interrelación de diferentes culturas en donde se centra la importancia que tiene desde el punto de vista educativo o proyectivo.

1.1 Cultura e Identidad

La cultura deriva su carácter específico y su valor intelectual y moral no de la materia que la compone sino de la forma que esta materia adopta, de su estructura arquitectónica. Construir el conjunto constituye el principal objetivo de la educación, puesto que en la función y proceso de esta construcción reside la adquisición del conocimiento. Lo importante desde el punto de vista vivencial no son los ladrillos y las piedras utilizados, como elementos o unidades en sí, sino su función general como forma, como estructura (Cassirer, 1992).

El Espacio y el Tiempo configuran la urdimbre en que se contiene toda realidad, en otras palabras, el encofrado y los cementos de la construcción. Somos incapaces de concebir ninguna cosa que no se sitúe bajo las condiciones de espacio y tiempo (Kubler, 1988). Hasta cierto punto podemos afirmar que espacio y tiempo son los elementos que permiten la interpretación y comprensión del símbolo.

Así pues, es de vital importancia comprender y analizar las formas que adopta la cultura con la intención de descubrir el carácter auténtico que poseen el espacio y el tiempo en nuestro mundo humano, y de este modo acceder al símbolo.

1.2 Símbolo y Cultura

Desde el punto de vista de una teoría general del conocimiento y de la filosofía antropológica existe otra cuestión que centra nuestro interés. Más que investigar el origen y el desarrollo del espacio preceptivo tenemos que analizar el *espacio simbólico*. El espacio simbólico constituye el estado de madurez de nuestra capacidad intelectual, para acceder a él, nuestra mente ha de ser capaz primeramente de abstraer la realidad y los conceptos. Llegamos a la idea del *espacio abstracto*, no de una manera inmediata sino mediante un proceso de desarrollo y evolución mental verdaderamente complejo y difícil, y la idea original da lugar a una nueva y sucesiva y consecuentemente al conocimiento (Cassirer, 1986).

La filosofía de las formas simbólicas parte del supuesto de que, si existe alguna definición de la naturaleza o esencia del humano, debe ser entendida como una definición *funcional* y no sustancial. No podemos definir al individuo mediante ningún principio inherente que constituya su esencia metafísica, ni tampoco por ninguna facultad o instinto congénitos que se le pudiera atribuir por la observación empírica. Es decir, la característica sobresaliente y distinta del hombre no es una naturaleza metafísica o física sino *su obra*, sus producciones. Es esta obra, el sistema de las actividades humanas, lo que define y determina el contexto de la humanidad. Su filosofía sería, por lo tanto una filosofía que nos proporcionara la perspectiva de la estructura fundamental de cada una de esas actividades humanas y que, además nos permitiera entenderlas como un todo orgánico. Podemos afirmar que el lenguaje, el arte, el mito y la religión, en tanto que productos humanos, no son creaciones aisladas o fortuitas, se hallan entrelazadas por un vínculo común; no se trata de un vínculo sustancial, sino de un *vínculo funcional* (Cassirer, 1971).

Todas las producciones humanas, y especialmente las artísticas, surgen en particulares condiciones históricas y sociales y no se comprenderían jamás estas condiciones especiales si no fuéramos capaces de captar los principios estructurales generales que se encuentran en la base de esas obras. La visión estructural de la cultura debe preceder a la meramente histórica. La misma historia se perdería en una masa informe de hechos dispersos si no poseyera un esquema estructural general en cuya virtud poder clasificar, ordenar y organizar estos hechos (Kubler, 1988).

1.3 Arte y Cultura

El ojo artístico, en su percepción, no es un ojo pasivo que recibe y registra la impresión de las cosas; es constructivo, y únicamente puede construir mediante actos naturales. Toda gran obra de arte se caracteriza por una profunda unidad estructural, posee una estructura intuitiva y esto quiere decir un carácter de racionalidad.

El Arte, desde una perspectiva sociológica y más concretamente antropológica, lo podemos considerar como un fenómeno cultural, de carácter universal que afecta a todas las personas, grupos sociales y culturas. Es quizás uno de los fenómenos más complejos que comprende la cultura como un todo (Alcina, 1982). Si entendemos la cultura como un sistema, el arte constituye un subsistema incluido en este, de modo que se encuentra funcionalmente relacionado con las demás manifestaciones culturales (Read, 1970), aunque dependiente siempre de algún aspecto concreto y especialmente vinculado a los *modos de*

transmisión cultural. De esta manera también se podría considerar el arte como elemento de expresión, lenguaje o comunicación. El artista, en este caso, genera el lenguaje por medio del que se relaciona con su sociedad emitiendo mensajes que no sólo espera que sean comprendidos sino esperados. Pero el artista no actúa como individuo aislado, sino implicado y condicionado por la compleja realidad sociocultural de su ambiente natural.

2. DIFICULTADES PARA LA DEFINICIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO

¿Qué entendemos o que se ha entendido en España por *Educación Artística*? ¿Qué tipos de *instrucción* ha desarrollado esta educación artística? En otras palabras, ¿cuál es la *situación* de estas enseñanzas en el contexto escolar?

Roger Gehlbach (1990) afirmaba que «el arte constituye, en todas sus formas de manifestarse, uno de los tópicos educativos más fascinantes», por cinco razones:

1. El arte, en una o más formas, está presente en cada civilización humana.
2. Arte es un concepto que clara y ampliamente rechazan definirlo quienes se ocupan de su estudio, o práctica.
3. En la mayoría de los casos la práctica artística es un trabajo de sociedad individual, al menos a nivel conceptual.
4. La habilidad para su aprendizaje está en relación directa con las aptitudes personales.
5. Como consecuencia de las razones anteriores las enseñanzas artísticas habitualmente se consideran difíciles de enseñar.

Si revisamos los precedentes en la literatura al uso comprobaremos que en el término *Educación Artística* confluyen acepciones como EXPRESIÓN PLÁSTICA, EXPRESIÓN MUSICAL, EXPRESIÓN CORPORAL, DRAMATIZACIÓN, ARTES PLÁSTICAS, ARTES VISUALES, MÚSICA, DIBUJO, TEATRO, ANIMACIÓN, FORMACIÓN ESTÉTICA, etc. por hacer referencia a los contenidos expresamente vinculados con arte, si fuéramos menos rigurosos en nuestro criterio e hiciéramos caso a muchos profesores en ejercicio que incluyen aspectos menos evidentes, pero más actuales vivencialmente, y sobre todo con mucha más intención profesional, como FOTOGRAFÍA, DISEÑO, GEOMETRÍA, DIBUJO TÉCNICO, etc. la nómina sería interminable. Sin embargo, la cuestión no es que nosotros seamos o no severos en nuestra selección. El problema reside en que esta legión de materias configuran, hoy por hoy, un área extensa a la que el usuario se refiere utilizando el térmi-

no que le resulta más atractivo e interesante para sus intenciones o capacidades, pero con más que dudosos propósitos de una descripción auténtica del contenido educativo.

2.1 Definición de Arte

Una de las cuestiones obvias desde el punto de vista social es que difícilmente se puede hablar de Arte sin un producto dotado de tal significación cultural (Locke, 1991). Otra, es que lo que usualmente consideramos arte «es una peculiar categoría emic de la moderna civilización euroamericana. A los niños se les inculca en la escuela la idea de que arte es una categoría de actividades y productos que se contraponen a la categoría de lo no artístico. Aprenden a creer, en otras palabras, que ciertas pinturas, esculturas, canciones, danzas y cuentos no son arte» (Harris, 1990). Son evidentes las dificultades que se han encontrado para definir el arte:

Semánticamente: proviene del término griego *tejnè* con él se aludía la destreza que se requiere para construir algo. Su traducción romana bastante literal en cuanto a su significación fue *ARS* que dió lugar a la raíz de las palabras que lo identifican en todas las lenguas con ciertos orígenes latinos.

Antropológicamente: se relaciona con la manifestación productiva de una cultura o civilización.

Estéticamente: alude su vínculo con la Belleza, término probablemente muchos más ambiguo, subjetivo y discutido.

Económicamente: se refiere al valor crematístico del producto de ese arte, a sus posibilidades comerciales.

Políticamente: está relacionado con la inmensa capacidad de especulación que permite ese «valor» del producto.

Subjetivamente: se une al significado de la regla o norma con la que se ha de realizar la producción artística.

Materialmente: posee la referencia al resultado formal de esa producción, al objeto material en sí.

Sociológicamente: la obra de arte puede entenderse como un valor existencial, individual o colectivo, como una declaración del ser humano.

Psicológicamente: su interés se centra en los efectos que produce la experiencia estética o artística sobre la audiencia.

Popularmente: toma la acepción de todo saber no metódico, poco riguroso, opuesto a ciencia y que para ejercitarlo se necesitan más cualidades o talento que capacidad intelectual.

Resumiendo, usualmente se tiende a dar una idea liberal y amplia de lo que

se entiende por ARTE, que unas veces tiende hacia un significado general, y otras con una serie de significados particulares más relacionados con unas habilidades, productos o especificaciones que con una forma especial de conocimiento (Engel, M. y DOBBS, S., 1983). Esto hace que en cualquier ámbito, pero especialmente en el educativo el ARTE aparezca necesitado de justificación.

Ciertamente mientras la educación se manifieste en nuestra cultura en términos de oferta y consumo, la educación artística no dejará de ser un mero «adorno» de nuestro sistema escolar.

Gadamer (1967) nos da tres razones para explicar esta situación:

- El inmenso progreso obtenido por la CIENCIA MODERNA NATURAL.
- Como consecuencia de las dos anteriores el rumbo TÉCNICO Y CIENTÍFICO dado a la dirección social de nuestra época.
- Y como consecuencia de las dos anteriores el rumbo TÉCNICO Y CIENTÍFICO dado a la dirección social de nuestra época.

Pero ¿qué se entiende por ARTE? Especialmente ¿qué se entiende por arte como componente semántico de la *EDUCACIÓN ARTÍSTICA*?

2.2 La Definición de Educación Artística

Antes enunciábamos distintas formas en que los profesores en ejercicio denominan al área de la educación artística en virtud estricta de la selección personal de contenidos que realizan. Es evidente que el profesor es el único que controla la enseñanza, en nuestros diseños no solemos participar de su gestión a los alumnos y el resultado es que damos un tipo de enseñanza basada en una comprensión adulta del arte y de la educación artística para ser consumida por los estudiantes. Hasta cierto punto, como profesores contribuimos en institucionalizar la creencia generalizada de que las exposiciones, los conciertos y los museos constituyen el patrimonio de una minoría de ciudadanos (Eisner, 1985).

Kubler (1988) enfatizó el carácter de pasado que tiene el Arte. No en todas las épocas se ha entendido del mismo modo, sin embargo, cada una de ellas parece condicionar a la siguiente. Y en todas ellas no es posible hablar de arte sin la referencia a la obra realizada y considerada como artística en un tiempo anterior determinado aunque esa obra no hubiera logrado una consideración artística o estética.

Aunque la preocupación por el arte se remonta hasta los tiempos más antiguos, Aristóteles lo entendía como «el saber y la capacidad de producir». Pla-

tón en otros términos lo trató ampliamente en el Fedro y la República. Pero tanto este como aquel en el contexto del pensamiento filosófico. La preocupación estrictamente estética no llegará hasta el siglo XVIII en el que Baumgarten le da una nueva dimensión ontológica increíble y hasta cierto punto contradictoria con su tiempo al considerar «la experiencia artística como un conocimiento sensible». En una línea similar, pero con tremenda actualidad, CARO BAROJA (1990) trata de situarlo epistemológicamente al mismo nivel de la ciencia, entendiéndolo como un «órgano de conocimiento que ilumina de forma similar el mundo de las ideas, expresivas por medio de ellas».

Estas consideraciones del arte vinculadas expresamente a formas de experiencia humana tuvieron su origen en los planteamientos kantianos de la Crítica del Juicio. Gadamer (1991) profundiza en las aportaciones de Kant y nos sitúa a la experiencia artística vinculada indisolublemente al juego, símbolo y experiencia.

El concepto de educación, por otro lado, en su acepción sociológica se nos presenta como un perfeccionamiento de la persona (Durkheim, 1983). Este perfeccionamiento se produce en los seres inteligentes con la coordinación de sus movimientos a la vez que desarrolla su mente y todo ello contribuye a la adquisición de conocimientos como una reafirmación de sí mismo en relación con la naturaleza. La persona adquiere y produce este conocimiento interactuando con su entorno natural y artificial, en el ejercicio de su estructura biológica y psicológica con el medio ambiente natural. La educación se concluye como una constante reorganización de las experiencias humanas.

Esta idea de la educación como reconstrucción continua de la experiencia, identifica el resultado y el proceso. Quiere decir que la reconstrucción de la experiencia es tomada como un proceso activo, que por ser continuo ocupa un tiempo secuenciado. Es decir, un período anterior completa al posterior, uno revela y encuentra significado en el otro y la experiencia general se establece una disposición hacia aquello que posee este significado. De tal modo que la educación reside en la posesión de dichas experiencias porque en ellas se encuentra su significación.

El modo estético de experiencia es una actividad genérica en la que participamos todos en mayor o menor medida, mientras que la actividad artística es una especie de experiencia estética en la que la participación es más selectiva. En otras palabras no todos encontramos significación en la experiencia ofrecida por la práctica artística, ni todos los significados encontrados son del mismo tipo. En consecuencia, no es igual para todos una misma enseñanza artística, ni esto indica que exista una insuficiencia educadora del arte.

Esto quiere decir que para que exista experiencia estética no es necesario que exista ni un producto ni una producción artística en el sentido estético y

estricto del pensamiento occidental. Quiero decir que siguiendo el supuesto contrario, solo serían capaces de experimentar estéticamente y por tanto organizar una educación artística virtual aquellas comunidades que dispusieran de obras y pudieran ofrecer a sus conciudadanos experiencias consideradas artísticas, sus materiales o reproducciones. Cuando en la actualidad se demuestra todo lo contrario, lo que esto indica es únicamente la dificultad de nuestra educación artística en distanciarse de la obra de arte.

3. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Probablemente uno de los principios generales más renovadores contenidos en la actual legislación educativa española (LOGSE) sea el que antepone la teoría del aprendizaje escolar significativo al aprendizaje memorístico. Este principio psicológico se basa en la teoría del aprendizaje constructivista de Ausubel (1976) por la que cualquier aprendizaje siempre se estructura sobre situaciones originales de aprendizaje anterior y de este modo resulta significativo. Esta cuestión elemental está llevando a que todas las materias revisen sus estructuras conceptuales y metodológicas, como un intento de revisión de los precedentes y elicitación de su conocimiento base, y el mejor camino es el de la referencia epistemológica.

Sin embargo esta reflexión no resulta sencilla en aquellas áreas en las que la tradición alejó a las artes de la labor del estudio y la investigación (Arañó Gisbert, J. C. y Rojas Román, J. J., 1989), y en definitiva de su *conciencia epistemológica* y conocimiento base.

La acción educativa constituye una experiencia exageradamente compleja en la que las variables: profesor, estudiante, currículum y contexto se encuentran sometidos a sus propias presiones, las de las otras variables y las del momento histórico (un reflejo directo de ello lo supone el creciente aumento actual del rechazo a la escuela secundaria). De modo que las circunstancias de estado y contexto en que se encuentran las variables sea de vital importancia para el resultado final de una enseñanza y por tanto del aprendizaje. El pensamiento, los sentimientos y la actuación, del profesor o estudiante, constituyen parte determinante de la experiencia educativa, la condicionan y transforman su sentido (Novak, J. D. y Godwin, D. B., 1988).

Toda actividad humana comienza en la observación. Del mismo modo, el aprendizaje o construcción de nuevos conocimientos comienza con la observación de acontecimientos u objetos o ideas a partir de los conceptos previos que

poseemos. La enseñanza tratará por tanto de construir el entramado estructural del conocimiento a partir de las proposiciones que forman los conceptos y estos, a su vez, el significado.

4. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU PLANIFICACIÓN

Cualquier definición de arte es por naturaleza del tema, incompleta y abierta a debate como hemos podido comprobar. Pero esto no indica que como profesores debamos ser ambiguos, imprecisos o demagógicos, sino que por el contrario nos fuerza con mayor evidencia a la objetividad y la univocidad. Entendemos el *arte*, en un sentido educativo, *como una actividad humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esta intervención reproduce cosas y/o ideas, manipula formas y/o ideas de modo creador, y/o expresa una experiencia. En todas estas manifestaciones la persona puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y como consecuencia de todo ello puede ser capaz de obtener placer, emocionarse y/o sufrir conflictos.*

Entender la educación artística de este modo supone un acto cultural de aproximación a la propia cultura. «La cultura es el vehículo mediante el cual los niños adquieren los conceptos que han sido construidos a lo largo de los siglos» (Novak, J. D. y Gowin, D. B., 1988). También hemos comprobado como el significado del término *cultura* está sometido a un continuo y serio debate (Bohannon, 1973), implica una realidad mucho más amplia que la relativa al patrimonio artístico. La cultura, asegura Geertz (1990) no es una realidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera casual acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales. Comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir sus particularidades. La cultura se constituye en estructuras de significación en virtud de las cuales los hombres dan forma a su experiencia.

Decía Ortega (1981): «La vida humana es una realidad extraña, de la cual lo primero que conviene decir es que es la realidad radical, en el sentido de que a ella tenemos que referir todas las demás, ya que las demás realidades, efectivas o presuntas, tienen de uno u otro modo que aparecer en ella.»

De este modo cuando se quiere entender a las personas, o algo de su vida debemos averiguar *cuales son sus ideas* (Ortega, 1955) y *cuales son sus creencias*. Si convenimos con Ortega que no hay existencia humana que no posea su estructura de creencias efectivas, «o lo que es igual, que inarticuladas desde el punto de vista lógico o vital, *funcionan* (sic) como creencias apoyándose unas en otras, integrándose y combinándose», construyendo el nivel esencial de nues-

tra vida hasta el punto de que se confunden con nuestra realidad misma. Y hasta nuestras ideas, valores, actos y hasta nuestras emociones son, lo mismo que nuestro sistema nervioso, productos culturales, productos elaborados partiendo ciertamente de nuestras tendencias, facultades y disposiciones con que nacimos (Geertz, 1990).

La cuestión, finalmente, reside en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y alcance para comprender cuales son las estructuras psicológicas que orientan la conducta de los individuos o de los grupos.

Planificar y gestionar la educación artística supone estructurarla en un sentido relativamente objetivo, de modo que permita informar claramente sus propósitos instructivos, prácticos y lúdicos. Significa establecer del modo más preciso posible las conexiones y diferencias con las otras disciplinas en el contexto de la educación general y adecuarse a sus propósitos desde una perspectiva cultural amplia. Y fundamentalmente supone tomar conciencia del tipo de experiencias que en cada nivel educativo debe producirse (Gelbach, 1990). Supone establecer su conciencia epistemológica, su conocimiento base en el contexto del conocimiento general.

5. EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO SIGNIFICATIVO

En la última década se ha venido desarrollando en los USA una nueva concepción de la educación artística, la Educación Artística como Disciplina (DBAE), que se fundamenta en un cambio epistemológico de la misma y en una nueva propuesta curricular. Sus orígenes se remontan a los debates conceptuales y curriculares de los años sesenta. En los que se trató fundamentalmente de valorar la relación entre arte y conocimiento y como consecuencia la real dimensión de la educación artística en el contexto de la educación general. Pero quizás debiéramos enfatizar también el hecho de que su alternativa se centra en ser profundamente reflexiva y enfatizar la reflexión sobre arte como una forma de conocimiento humano.

El núcleo central de la DBAE es la formación artística en la educación general organizada en torno a cuatro materias directamente interrelacionadas: la estética, la producción artística, la historia del arte y la crítica del arte, que establecen el conocimiento base del arte (conceptos, ideas, principios, teorías, técnicas, etc.) (Greer, 1984).

El objetivo final consistiría en que el estudiante adquiriera una cultura, es-

pecialmente la artística. Un contenido estructurado de la materia, de los contenidos artísticos, de los conceptos, generalizaciones, procedimientos y técnicas propios de la disciplina.

SUMARIO

Vivimos en un mundo en cambio permanente. Una de las características esenciales de nuestra época es el de los grandes, profundos e intensos cambios producidos fundamentalmente en el ámbito del pensamiento y la cultura y estos han producido y producen como efectos más inmediatos, cambios en ideologías políticas, transformaciones sociales, en fin, rápidas evoluciones culturales.

La educación artística de nuestra época, la que enfatizamos, debe ir dirigida a que las personas sean capaces de afrontar con mayores posibilidades y garantías estas evoluciones. Nuestra propuesta rechaza una educación artística basada únicamente en enfoques expresivos, productivos e instrumentales. Esta educación artística parte de una idea de arte amplia y general, inscrita en contenidos de cultura. Fundamentada en una valoración sobre el proceso que da lugar al hecho artístico.

Los aspectos expresivos y de producción, sin relegarlos, no deben superar a los meramente comprensivos. En definitiva, necesitamos una educación artística que entienda el arte como parte del conocimiento humano, esto significa que posea una estructura propia inscrita en una más amplia del conocimiento general a la que no se opone sino que la complementa.

Y finalmente para que dicha educación sea significativa deberemos proceder a su planificación a partir del interés y conocimiento de los estudiantes y desde este organizar su estructura, su conciencia epistemológica.

REFERENCIAS

- ALCINA FRANCH, José (1982): *Arte y Antropología*, Madrid, Alianza Editorial.
- APPEL, Michel W. (1986): *Ideología y Currículo*, Madrid, Ediciones Akal, S.A.
- ARAÑO GISBERT, Juan Carlos y ROJAS ROMAN, José Javier (1989): «Los Caminos del Arte», *Cuadernos de Pedagogía*, 167, 8-11.
- AUSUBEL, D. P. (1976): *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*, México, D. F., Trillas.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982): *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston, Allyn and Bacon.

- BOHANNON, Paul (1973): «Rethinking Culture», *Current Anthropology*, 14, 357-372.
- CARO BAROJA, Julio (1990): *Arte Visoria y otras lucubraciones pictóricas*, Madrid, Tusquets Editores, S. A.
- CASSIRER, Ernst (1971): *Filosofía de las Formas Simbólicas*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, S. A. de C. V.
- CASSIRER, Ernst (1986): *El Problema del Conocimiento en la Filosofía y las Ciencias Modernas*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, S. A. de C. V.
- CASSIER, Ernst (1989): *Esencia y Efecto del Concepto de Símbolo*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, S. A. de C. V.
- CASSIER, Ernst (1992): *Antropología Filosófica, Introducción a una Filosofía de la Cultura*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica S. A. de C. V.
- DURKHEIM, Emile (1983): *Las Reglas del Método Sociológico*, Barcelona, Los Libros del Plon.
- EISNER, Elliot W. (1985): «Why Art in Education and Why Art Education», *Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools*, A Report by the Getty Center for Education in the Arts, 64-69.
- ENGEL, Martin and DOBBS, Stephen (1976): «The Future of Aesthetic Education», *Art Education*, 29 (3), 5-8.
- FERDMAN, Bernardo M. (1990): «Literacy and Cultural Identity», *Harvard Educational Review*, 60 (2), 181-204.
- GADAMER, Hans-George (1987): *Verdad y Método*, Valladolid, Editorial Sígueme.
- GADAMER, Hans-George (1991): *La Actualidad de la Bello. El Arte como Juego, Símbolo y Fiesta*. Barcelona, Ediciones Paidón Ibérica.
- GEERTZ, Clifford (1990): *La Interpretación de las Culturas*, Barcelona, Editorial Gedisa S. A.
- GELBACH, Roger D. (1990): «Art Education: Issues in Curriculum and Research», *Educational Researcher*, 19 (17), 19-25.
- GREER, W. Dwaine (1984): «Disciplina-Based Art Education: Approaching Art a a Subject of Study». *Studies in Art Education*, 25 (4), 212-218.
- KUBLER, George (1988): *La Configuración del Tiempo. Observaciones sobre la Historia de las Cosas*, Madrid, Editorial Nerea.
- HARRIS, Marvin (1990): *Antropología Cultural*, Madrid, Alianza Editorial S. A.
- LOCKE, Simon (1991): ««Depth Hermeneutics”: Some Problems in Application to the Public understanding of Science». *Sociology*, 25 (3), 375-394.
- NOVAK, Joseph D. y GOWIN, D. Bob (1988): *Aprendiendo a Aprender*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, S. A.
- ORTEGA Y GASSET, José (1955): *Ideas y Creencias*, Madrid, Espasa-Calpe, S. A.
- ORTEGA Y GASSET, José (1981): *Historia como Sistema y Otros Ensayos de Filosofía*, Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial S. A.
- THOMSON, J. B. (1988): «Mass Communication and Modern Culture: Contribution to a Critical Theory of Ideology», *Sociology*, 22, 359-383.