

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN  
CON LAS ARTES VISUALES Y EL CINE

**Nelly FORTES GONZÁLEZ**

**Doctoranda Grupo de investigación TeXe**

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6219-0474>

**Linkedin:** <https://www.linkedin.com/in/nelly-fortes-glez/>

**Correo electrónico:** [a.dosil.rosende@usc.es](mailto:a.dosil.rosende@usc.es)

**Álvaro DOSIL ROSENDE**

**Doctorando Grupo de investigación TeXe**

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5100-7101>

**Researchgate:** <https://www.researchgate.net/profile/Alvaro-Rosende>

**Linkedin:** <https://www.linkedin.com/in/alvarodosil/>

**Correo electrónico:** [nelly.fortes.gonzalez@usc.es](mailto:nelly.fortes.gonzalez@usc.es)

*Universidad de Santiago de Compostela  
Departamento de Pedagogía y Didáctica  
Área: Teoría e Historia de la Educación  
Facultad de Ciencias de la Educación*

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. El valor de las imágenes del arte
3. Consideración pedagógica del binomio artes y educación:  
la importancia de lo educativo
4. La relación educativa en torno a las artes
5. Las artes visuales y el cine como ámbitos de educación
6. Referencias bibliográficas

## CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN CON LAS ARTES VISUALES Y EL CINE

“Nunca, antes, según parece, la imagen se había impuesto con tanta fuerza en nuestro universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico” (Didi-Huberman, 2019, p.10).

**Nelly FORTES GONZÁLEZ**  
**Doctoranda Grupo de investigación TeXe**  
*Universidad de Santiago de Compostela*

**Álvaro DOSIL ROSENDE**  
**Doctorando Grupo de investigación TeXe**  
*Universidad de Santiago de Compostela*

### **1. Introducción**

Es innegable que vivimos en un universo visual que nos interpela y afecta nuestros modos de ser, pensar, sentir, querer, decidir, vivir, actuar y crear. A pesar de este reconocimiento, a la gran mayoría de las personas le resulta difícil navegar en el universo visual que forma parte de su cotidianeidad. En ocasiones, se considera que las imágenes no aportan más que la ilustración de un hecho, como sucede con las imágenes que acompañan las notas periodísticas, o que no transmiten nada más allá de lo que muestran. Es decir, que las personas no cuentan con las herramientas necesarias para su interpretación. Por otro lado, en el caso de representaciones artísticas o cinematográficas las personas suelen contar, en general, con recursos limitados para interpretarlas ocasionando que se emitan juicios simples de valor vinculados al gusto sin poder profundizar en la experiencia de la apreciación artística. Tampoco se suele desarrollar la capacidad para experimentar a partir de las posibilidades que ofrece el lenguaje visual ampliando de esta forma los recursos de expresión de las personas más allá del lenguaje escrito.

Asistimos en la actualidad a un gran debate derivado del advenimiento de las tecnologías y de la democratización de su acceso, propiciado por la constatación de las fatales consecuencias que puede provocar un mal uso y abuso de estas y de las acciones emprendidas en aras de revertir y atajar las problemáticas derivadas del exceso de exposición a las pantallas. El amplio espectro de posturas transcurre entre los que promueven la eliminación total de las pantallas en las escuelas hasta los que defienden que la solución pasa por la educación para el uso correcto y limitado de las mismas. No siendo nuestro cometido abordar el debate sobre las tecnologías en las aulas, sí nos sirve este ejemplo para llamar la atención a la necesidad de racionalizar el uso de las tecnologías y de reflexionar sobre la concordancia entre progreso educativo y social y progreso científico y tecnológico. A nuestro parecer, es el progreso social, y no tanto el tecnológico, el que ha de impregnar todos los procesos educativos y la función pedagógica. El progreso social debiera ir encaminado a que los avances científico-tecnológicos redunden en el beneficio común y no en la explotación por parte de unos a costa de otros. Entendemos como parte de este progreso social la asunción por parte de los gobiernos y de los sistemas educativos de la ineludible tarea consistente en educar la mirada como estrategia para combatir el engaño al que puede conducir el sobreestimulado ecosistema visual que nos anega y para mejorar el modo en el que comprendemos e interpretamos el mundo que nos rodea, entre otros muchos objetivos.

El estudio del arte y de la imagen desde la modernidad se ha centrado en la crítica hacia aquello que las imágenes transmiten y en cómo nos afectan; pero no se ha orientado a ofrecer herramientas que faciliten la comprensión y la navegación en el universo visual. Al instalarse en la crítica, los modos de construcción de procesos más igualitarios desde lo común que contribuyan a la acción y al conocimiento del lenguaje visual orientado al desarrollo de consciencia visual (Acaso y Megías, 2022), tampoco se han visto favorecidos. Precisamente, desde la educación artística visual se podrían ampliar las posibilidades de acercamiento a las diferentes tipologías de imágenes, desarrollar competencia cultural, artística y estética para su interpretación y para la diversificación de

representaciones; así como orientar los procesos educativos al desarrollo de valores vinculados a las artes dentro de la formación integral de las personas.

Eisner llama a reflexionar sobre la proposición de que el sistema sensorial es uno de los principales recursos de nuestra vida cognitiva y afirma que ésta es una idea cuyo momento aún no ha llegado plenamente a la teoría educativa americana (en Arnheim, 1993, p. 14). Además, sostiene que la obra de Arnheim nos demuestra que la propia percepción es un hecho cognitivo (p. 15). Si los sentidos desempeñan un papel tan crucial en nuestra vida cognitiva, aprender a usarlos inteligentemente debería parecer un compromiso razonable importante de nuestra agenda educativa.

En este trabajo nos interesamos por el papel que las artes visuales y el cine pueden desempeñar en la mejora de la calidad de la educación y por la generación de criterio a favor de las artes como pilar fundamental de los sistemas educativos de las presentes y futuras sociedades.

## **2. El valor de las imágenes del arte**

El valor del arte para las sociedades actuales es incalculable y la educación con las artes favorece la adquisición de conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades, hábitos y valores altamente demandados para la resolución de los problemas y conflictos a los que nos enfrentamos como ciudadanos y sociedades de un mundo cada vez más globalizado e interconectado, cada vez más tecnológico y cuyo talón de Aquiles es la carencia de una educación sensible, afectiva, social, responsable, ética, moral, lógica, humanista y espiritual que nos prepare para la convivencia pacífica y para el adecuado uso y disfrute de las conquistas científico-tecnológicas en armonía con los derechos humanos, las constituciones de los estados, los derechos de los pueblos y los derechos de los individuos, condición necesaria para que nadie se quede atrás y para conquistar la igualdad de oportunidades entre las personas. Promover el acompasamiento del desarrollo administrativo con el desarrollo epistemológico en el ámbito de la educación artística es un reto que

estamos dispuestos a asumir como parte de nuestra función académica, investigadora y docente.

La diversidad de imágenes existentes ha hecho que se considere el acercamiento desde el conocimiento a este tipo de producciones como una tarea compleja. Sin embargo, se pueden destacar algunas características comunes y que valen para comprender la razón de su relevancia a nivel social y educativo. Sin afán de ser exhaustivos, podemos mencionar algunas. Destaca la dificultad para orientarse en las imágenes derivado de la multiplicidad de funciones con las que cumplen. Encontramos imágenes cuya finalidad es informativa, publicitaria, educativa, identificativa, o artística. Su tipología también resulta diversa ya que pueden ser fijas, en movimiento, bidimensionales, tridimensionales, digitales, entre otras. A pesar de esta diversidad, es necesario conocer el lenguaje visual para poder “leer” las imágenes y descifrar su significado, tal y como ocurre con otras formas de comunicación. Sin el conocimiento de ese vocabulario y sintaxis particulares que configuran el lenguaje visual, la mirada será superficial. Por otro lado, resulta relativamente sencillo destruirlas. Solamente aquellas imágenes que han sido consideradas relevantes se han conservado porque poseen elementos destacables o características particulares que las distinguen del resto.

Las imágenes son representaciones de la realidad, no son la realidad misma porque se basan en apariencias. Es decir, cuando una persona toma una fotografía, un cineasta o un pintor deciden representar algo, eligen aquellos elementos que quieren que conformen su imagen. Capturan aquella porción que les resulta más interesante o que comunica de manera más eficaz sus objetivos. De hecho, y haciendo uso del lenguaje visual y fotográfico, es frecuente afirmar en el ámbito que cuando enfocamos no decidimos lo que queremos incluir sino lo que queremos dejar al margen. Desde una perspectiva occidental, durante siglos, se asoció la representación visual a una traducción literal de la realidad. La llegada de la fotografía contribuiría a afianzar esta creencia debido a que había una intervención mecánica. De tal forma que, aparentemente, la persona situada detrás del aparato fotográfico no modificaba, ni seleccionaba lo que quería mostrar sino simplemente mostraba la

realidad. Actualmente, se sabe que las imágenes no pretenden mostrar la realidad; al contrario, que a partir de aquellos elementos que muestran y, sobre todo, de aquellos que dejan fuera comunican y transmiten cuestiones específicas. De este modo, las imágenes contribuyen a la configuración de nuestra percepción porque poseen una dimensión sensible. Tienen carácter performativo porque estructuran la realidad y conducen a acciones, modos de comportamiento, creencias, entre otras. Dentro de este contexto particular, es importante tener en cuenta qué visión o perspectiva intentan imponer las imágenes que observamos. Es decir, no basta con conocer el lenguaje, sino también contar con capacidad crítica para identificar la forma en que esa imagen nos interpela. Por ejemplo, se pueden imponer visiones del mundo, estilos de vida y modelos narrativos a través de producciones audiovisuales las cuales a partir de la repetición ejercen una especie de *soft power* que conduce de manera gradual a la aceptación y la asimilación. Tal es el caso de las series y películas producidas en Estados Unidos que acaparan las salas de cine, canales de televisión y plataformas de *streaming*.

Los argumentos anteriores resultan comunes a todas las imágenes. Dentro del complejo universo visual existen algunas imágenes que poseen características que permiten alterar y modificar la realidad a partir de una reconfiguración en la repartición de lo sensible (Rancière, 2011). Para Rancière (2011), existen imágenes que guardan una relación de semejanza con su original y aquellas, que él denomina, imágenes del arte, que son una alteración de semejanza y que generan distanciamiento. Estas imágenes tienen capacidad para fracturar el mundo sensible. Al igual que las demás, tienen carácter performativo porque estructuran la realidad, pero con capacidad para generar movimientos donde no se da un proceso de transmisión, sino que se desarrolla capacidad para configurar composiciones donde cada persona encuentra su espacio, desde su propia historia, saberes y experiencias. El arte posee la capacidad de componer un nuevo orden a partir de lo común donde se entrelazan diferentes formas de hacer, palabras, medios de visibilidad y estrategias para su comprensión (Rancière, 2011). A pesar de estar rodeados de imágenes, la representación resulta limitada porque existe una reproducción constante

de imágenes banales orientadas al autoconsumo y al reconocimiento (Garcés, 2013). Y es aquí donde las imágenes del arte adquieren una relevancia singular porque “la verdadera función de las artes no es celebrar el virtuosismo del autor sino transformar al que mira, hemos de reconciliarlas con la educación” (Acaso y Megías, 2017, p.33). Aunque no paramos a pensar en ello, el arte nos hace reflexionar acerca de nosotros mismos – a veces desde la ironía, desde la simplicidad, desde la estética. Las artes también nos incitan a pensar acerca del mundo en que vivimos y contribuyen a la configuración de la identidad. Dicho esto, se puede afirmar que el arte es una producción cultural de valor y, por lo tanto, tiene valor educativo.

### **3. Consideración pedagógica del binomio artes y educación: la importancia de lo educativo**

Hay muchísimas realidades importantes en las escuelas y en los sistemas educativos actuales. Entre ellas figuran las artes, que compiten por tener atención. "No hace falta ser Sherlock Holmes para descubrir que, en la mayoría de las escuelas a las artes, materias centrales para el desarrollo de las sensibilidades y para la imaginación, se les presta una atención muy marginal" (Eisner en Arnheim, 1993, p. 15). Eisner habla de los cerebros como realidades biológicas e innatas y de las mentes como el fruto de un proceso desarrollado a través de experiencias. Afirma que la experiencia que obtienen en la escuela los niños está profundamente influenciada por el currículo que se les ofrece y denomina al currículo un plan para la mente con la capacidad de cambiar la manera de pensar de la gente (Congreso Vivarte, 2014).

Se antoja constante la percepción a lo largo de la historia de que la educación va pasos por detrás de los cambios y necesidades sociales y del progreso. Estamos convencidos de que el momento del reconocimiento e implementación de la educación artística todavía está por llegar, y asumimos como responsabilidad propia y compartida el desarrollo de un sólido corpus teórico que, acompañado de la constatación y verificación práctica sobre el valor, las funciones y las potencialidades de la educación artística, contribuya en la tarea de convencer a las sociedades y a los legisladores de la necesaria deconstrucción y rediseño de las políticas

educativas en las sociedades actuales que priorizan, sobre cualquier otro ámbito de realidad, la educación científica y tecnológica, soslayando la presencia de las ramas sociales, humanísticas y artísticas en el sistema educativo.

La negación del derecho a la educación artística es la negación a una educación de calidad para todas y todos, e incide directamente en el ensanchamiento de la brecha educativa entre las familias con pocos recursos y las familias acomodadas, que pueden permitirse suplir la carencia de educación artística gratuita y pública de manera alternativa, como las clases extraescolares, las actividades, los conservatorios, las clases de pintura o escultura y otras opciones que requieren de una contraprestación económica. Basta con atender a los reclamos utilizados para la captación de clientes para darse cuenta de que esta importancia que no concede el desarrollo administrativo y legislativo a la educación artística sí es reconocida por parte de centros concertados y privados, incidiendo nuevamente en la ampliación de la brecha educativa y la diferencia del acceso a una educación de calidad.

Desde la pedagogía mesoaxiológica se establece una relación entre artes y educación con criterio pedagógico. El ámbito artístico se estudia como instrumento-medio, meta y como objeto de educación. De esta forma, los productos artísticos no pierden sus cualidades, sino que la perspectiva pedagógica los aborda teniendo en cuenta sus propias características. “No es posible realizar la educación artística sin mentalidad pedagógica específica y sin mirada pedagógica especializada” (Touriñán, 2022, p.251).

Comúnmente, existe una distinción entre educación artística y práctica artística profesional. Por un lado, la práctica artística es percibida como un espacio donde tiene cabida la innovación y la trascendencia de aquel que realiza la producción (Bauman, 2007). Por otra parte, la tendencia en educación artística es la de considerarla como una práctica manual y técnica limitada a la realización de pequeños trabajos dentro de las aulas. El talento individual e innato suele prevalecer sobre aquellas perspectivas donde las artes se integran como componentes culturales válidos para el desarrollo de valores y la comprensión del entorno del

alumnado. Este antagonismo también puede deberse a que no se han generado propuestas que aborden una cuestión central dentro de la relación artes y educación vinculado a que los aspectos que contribuyen al proceso formativo de los individuos, como son el análisis, la interpretación, el disfrute, el goce y la comprensión de las obras artísticas, que quedan excluidos. Sin una mirada pedagógica especializada en torno a las artes, no es posible desarrollar las competencias necesarias para el análisis y la interpretación de imágenes dotadas o no de valor artístico debido a que dichas competencias no se desarrollan de manera natural, sino que requieren de procesos específicos de intervención pedagógica para que el alumnado pueda desarrollar valores y competencia cultural y artística.

La relación artes y educación se estrecha cuando las primeras son vistas como forma de conocimiento del mundo y de producción de conocimiento que puede ser objeto de intervención pedagógica; por lo tanto, tienen cabida dentro de la educación. Las artes y la educación comparten que la cognición y las emociones son componentes inseparables porque no ocurren en un vacío social, político, cultural o histórico; al contrario, reaccionamos ante las imágenes porque formamos parte de un contexto en el que ofrecemos respuestas emocionales ante lo que vemos. Por lo tanto, la educación artística no consiste en reproducir aquellos marcos impuestos por la cultura hegemónica, sino en integrar perspectivas diversas para que las artes se conviertan en vía de expresión individual para el entendimiento mutuo y la comprensión del mundo en que vivimos.

Partiendo de la perspectiva mesoaxiológica hablamos de la educación artística y ponemos el foco en la triple acepción de artes como educación, pues nos permite enfatizar lo que consideramos importante desde la pedagogía mesoaxiológica para el desarrollo educativo. "Desde la perspectiva del conocimiento de la educación se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones" (Tourrián, 2014, p. 18):

- Las artes como ámbito general de educación, es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al carácter y sentido propios del significado de Educación. En este caso hablamos de Educación común en la educación obligatoria y básica.
- Las artes como ámbito de educación general, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos los valores vinculados al sentido conceptual propio de cada área de experiencia. En este caso hablamos de Educación específica en la educación obligatoria y básica.
- Las artes como ámbito vocacional y procesional, es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse. En este caso hablamos de Educación especializada en la educación básica y obligatoria y en la educación profesional y vocacional.

Mediante las dos primeras acepciones damos sentido a la expresión educar por las artes. La tercera acepción hace referencia a la educación para las artes. Cuando hablamos de educación debemos tener presente que la finalidad de la educación es que los educandos adquieran conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que capaciten para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se le plantean en cada situación desde cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) (Touriñán, 2017, p. 28). Por eso entendemos que para educar con las artes en la educación general y obligatoria debe priorizarse la educación por las artes porque nuestra función en esta etapa no es la de profesionalizar sino la de educar para el ejercicio de la ciudadanía y para dotar a los educandos de las herramientas necesarias para construir su propio proyecto de vida, sin que eso implique renunciar en la educación obligatoria a formar espectadores críticos y

activos e incipientes realizadores de productos artísticos sin pretensión de vocacionalidad o de profesionalización. Por eso, nos interesa prioritariamente en la educación obligatoria y básica todo lo que las artes puedan aportar para el singular proyecto de vida de cada una de las personas y su formación como persona sensible a la expresión estética y artística más que para el desempeño profesional, cuya importancia reconocemos en estadios más avanzados de los itinerarios formativos cuando se ha elegido como opción laboral, profesional o vocacional.

#### **4. La relación educativa en torno a las artes**

Como ya hemos indicado con anterioridad, algunas propuestas educativas intentan orientar los procesos educativos a la adquisición de competencias en materia tecnológica y científica por ser áreas mejor valoradas socialmente y con probabilidad alta de conseguir trabajo una vez concluida la formación universitaria o profesional. La educación, desde esta perspectiva, se convierte en un proceso tecnocrático orientado a la obtención de un fin específico, más que una oportunidad de formación del individuo que le permita definir un proyecto personal acorde con sus intereses, así como tener capacidad para entender y actuar en su entorno.

La educación centrada exclusiva o mayoritariamente en el desarrollo científico y tecnológico corre el riesgo de generar personas desequilibradas porque las emociones, la afectividad, lo sensorial y lo simbólico quedan excluidos. Aparentemente, una educación orientada hacia lo digital y lo científico-tecnológico generará oportunidades para solucionar los complejos retos a los que nos enfrentamos, cuando en realidad lo que se requiere es replantear los modos de vida para ofrecer alternativas basadas en procesos más igualitarios dentro de los sistemas sociales, políticos, económicos, etcétera (MacAllister, 2020). La ciencia y las artes, así como la filosofía, son necesarias para poder explicar y comprender el mundo desde perspectivas renovadoras que no siempre resultan evidentes al emplear procesos y métodos distintos (Bueno, 2018). Para que la educación sea integral debe formar en lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo. De esta forma, las personas contarán con hábitos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para vivir en una sociedad cambiante donde definir su proyecto personal y de vida (Touriñán, 2010). Es decir,

que la educación debe incluir dentro de los procesos educativos aquellas cuestiones cuyos planteamientos exceden las jerarquizaciones y la medición exacta (Torres Santomé, 2017). Una educación integral no se limita a inculcar un pensamiento científico con la intención de formar futuros científicos e informáticos debido a que no es esa su función, sino que también tiene que considerar lo social y lo estético (MacAllister, 2020; Fooladi, 2020). Tampoco las artes deben ser vistas como subsidiarias de las ciencias y la tecnología o como instrumentos cuya única finalidad es la liberación social. En ambos casos, sólo se valora su potencial a partir de aquello que pueden lograr, pero no lo que su propia naturaleza aporta al proceso formativo como ámbito cultural (Burnard y Colucci-Gray, 2021).

La educación tiene cualidad dentro de un proceso continuo (Acaso, 2017; Meirieu, 2010; Martínez Luna, 2017; Greene, 2005); de lo contrario, se convierte en instrucción cuyo objetivo es informativo, más que formativo, y tiene carácter temporal, debido a que se detiene una vez que alcanza su objetivo. La instrucción se basa en la alfabetización funcional que no necesariamente garantiza la movilidad social, sino que prepara al individuo para ser igual a los demás y desempeñarse en un puesto de trabajo. Desde la instrucción se promueve la idea de que el conocimiento es objetivo y carente de valores y los individuos que lo reciben seres desposeídos de cualquier posible pertenencia a una identidad étnica o racial (McLaren, 1994; Giroux, 1996; Giroux, 1992; Giroux, 1988; Camnitzer, 2017). Por su parte, la educación contribuye a la promoción y la protección de la identidad cultural. Asimismo, es el medio a través del cual las personas pueden defender y promover sus derechos y ejercer una ciudadanía activa en un mundo globalizado (Touriñán, 2010); es decir, que construye individuos libres, sintientes y pensantes capaces de actuar y transformar su entorno. “No hay educación sin sujeto y sin reconocimiento de lo que nos pasa en nuestras vidas, en nuestras experiencias cotidianas. No hay educación si no hay voluntad de vivir, de protagonizar el momento, el proceso, la experiencia de la escuela” (Carbonell y Martínez, 2020, p.19).

Para que haya educación, se requiere de una participación compartida entre sociedad civil, profesorado, familia, escuela y Estado porque el proceso educativo es un área de corresponsabilidad que no

ocurre de manera aislada. Por lo tanto, la educación es una tarea en la que participan diversos agentes y que a la vez está centrada en los individuos. Es necesario entablar una relación con uno mismo para que haya educación. Primero, porque nos constituimos como guías de nuestros procesos de educación y desempeñamos una función de agente-autor. Al mismo tiempo, nos constituimos como agente-actor porque seguimos las acciones guiadas propuestas por los educadores para educarnos. De esta forma, se reconoce que la relación educativa es una relación de identidades porque existe interacción con uno mismo, con el otro y con lo otro (Touriñán, 2022).

En la relación educativa hay una gestión de espacios y de afectos porque tiene lugar a partir de interacciones con otras personas. Estas interacciones se construyen a partir de una relación de respeto al sujeto donde lo que se pretende es que desarrolle capacidades para que pueda desempeñarse y funcionar en sociedad. Es justamente desde la relación educativa que se gestionan los ámbitos educativos. La relación educativa es un proceso de intervención comprometido que genera valor; por esta razón, se habla de valores educativos. En consecuencia, existe un triple eje condicional que se manifiesta a partir de los valores, del agente como autor y como actor, y una concurrencia entre conocimiento y acción. Para pasar del pensamiento a la acción es necesario que se vinculen afectos, valores y expectativas personales. La acción educativa no es válida si no se presta atención a la relación entre valores y sentimientos. Tiene que haber un sentido de apego hacia el valor de aquello que hemos conseguido o que queremos conseguir. No basta con conocer esos valores y estimarlos; sino que una vez que han sido elegidos debemos comprometernos con ellos para realizarlos e integrarlos a nuestros proyectos de vida (Touriñán, 2022).

A partir de la relación educativa, la educación se consolida como un proceso personal porque se busca el desarrollo y crecimiento personal de seres autónomos que se constituyan como seres libres y pensantes. Cada individuo aprende a elegir, decidir y tener finalidades para dar respuesta a sus necesidades personales; por lo tanto, tiene carácter patrimonial. El objetivo de la educación nunca puede ser integrarse al

*status quo*, sino que aquello que se aprende se consolida como parte de su experiencia personal. La educación es un proceso axiológico porque cualquier acción educativa es educación en valores que permanecen y que, a la vez, se modifican para adaptarse a las condiciones socioculturales a las que se enfrentan los individuos a lo largo de la vida. Construimos el ámbito de educación “valores” y educamos CON valores para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando y eso lo hacemos desde la relación educativa, utilizando la actividad común interna y externa de cada educando en cada interacción (Touriñán, 2017).

## **5. Las artes visuales y el cine como ámbitos de educación**

Las personas y sociedades actuales vivimos inundadas, cuando no abrumadas, por estímulos visuales y audiovisuales cuyas influencias a nivel psicológico, neurológico y educativo están siendo actualmente investigadas y contrastadas. Desde la perspectiva educativa consideramos que las potencialidades que ofrecen las artes visuales, audiovisuales y fílmicas deben ser aprovechadas para perseguir metas educativas y pedagógicas mientras que las amenazas que suponen, siempre bajo la atenta mirada y racionalidad del rigor científico, deben ser vigiladas y neutralizadas. La pedagogía encuentra tanto en la imagen estática como en la imagen dinámica un sustento para la generación de reflexión, transformación, debate, sentido crítico y modulaciones en los sistemas de valores de las personas, suscitando oportunidades para transformar conocimientos, hábitos, actitudes, valores y conductas. Lo visual y lo cinematográfico, más concretamente las artes visuales y lo fílmico representan lenguajes que se sitúan entre los más consumidos en la actualidad y que se constituyen como valiosas herramientas para contemplar y reflexionar sobre lo que nos rodea.

Los diferentes ámbitos de educación son necesarios para lograr el desarrollo de ciudadanos e individuos plenos y capacitados para realizar su proyecto de vida sin importar la carrera profesional a desempeñar en un futuro. En el caso de la educación artística como componente de la educación obligatoria, debe su relevancia a que las artes están consideradas como un valor educativo por estar socialmente aceptadas

como meta educativa (Touriñán, 2010; Gaudelius y Speirs, 2002). Comúnmente, cuando se hace referencia a la educación artística se incluye a todas las artes, pero es importante tener en cuenta que cada forma de arte posee sus características e incide en el desarrollo del alumnado de maneras distintas. Por ejemplo, de manera general se puede decir que desde la danza se favorecen aspectos relacionados con el uso del cuerpo y el entorno que no se trabajan de la misma manera en otras artes. En el caso del teatro, éste contribuye a mejorar la confianza y la capacidad de hablar en público y permite explorar los diferentes usos que se pueden hacer de la voz a partir del manejo corporal. A pesar de lo anterior, cabe recordar que la educación artística es esencialmente educación; por lo que la cuestión artística no debe prevalecer sobre la educativa (Touriñán, 2018). En este artículo nos centramos en las artes visuales y el cine por la relevancia que lo visual tiene en la actualidad. A pesar de existir rasgos comunes entre ambas manifestaciones, también hay elementos diferenciadores.

Dentro de las artes visuales encontramos englobados distintos lenguajes, como el fotográfico o el pictórico que comparten ciertos rasgos comunes y otros diferenciadores. Por su parte, el cine, desde sus inicios, desarrolló su propio lenguaje. Dentro de las artes visuales encontramos imágenes fijas y en movimiento o que ocurren en tiempo real, como el performance o el happening. El cine es siempre imagen en movimiento con un sentido narrativo. Dentro de estas diferencias, las imágenes fijas permiten un mayor tiempo de observación porque es la persona que mira la que determina el tiempo a dedicarle a la imagen; mientras que cuando la imagen está en movimiento, el lapso temporal de observación es establecido por otra persona. El cine y las artes visuales se retroalimentan. Son comunes las referencias a escenas pictóricas o plásticas en el cine, como es el caso de la película musical *Jesucristo Superestrella* (1973) donde la escena de la Última Cena recuerda a la famosa representación pictórica que hizo Leonardo da Vinci. Tanto las artes visuales como el cine tienen una variante más comercial y una más “independiente” o “artística” donde se rompen los esquemas tradicionales de representación y donde

pueden abordarse temáticas enfocadas a la crítica social. Ambas ofrecen posibilidades de análisis múltiple.

El cine se esfuerza por lograr que la sociedad se identifique con sus creaciones y se apropie de ellas, las haga suyas, y para ello hace que tanto los grandes como los pequeños problemas, los que afectan a colectivos o a individuos, se encarnen en la pantalla y se establezca un vínculo con doble direccionalidad. Pereira defiende que el cine logra un considerable poder sociocultural, artístico y humano gracias a su capacidad para acoger toda la diversidad de sentimientos, deseos, acontecimientos y percepciones. "Por ello, cualquier aprendizaje transmitido a través de este medio es de fácil asimilación porque representa un producto cultural que favorece el desarrollo de la personalidad de los espectadores" (2010, p. 240). Para Alonso y Pereira el cine "representa un instrumento insustituible para acercarnos a la fantasía y a la imaginación, a la ilusión y el ensueño, a la simbología y a la misma realidad" (2000, p. 128). Huerta defiende la capacidad del cine en el aula para "elaborar discursos educativos inclusivos y respetuosos. Cuando nos referimos al cine lo hacemos valorando las oportunidades que nos brindan tanto las grandes superproducciones comerciales, como los videos no profesionales que elaboran el alumnado y el profesorado" (2019, p. 11). Martínez-Salanova (2002) destaca que "el cine es un instrumento de comunicación de masas porque llega a todo el mundo y de comunicación social porque nos ayuda a conocer mejor nuestro entorno" (2002, p. 123) y además concuerda con lo defendido en este trabajo sobre la necesidad de hacer diseño e intervención educativos y educación audiovisual cuando afirma que una película no basta con verla sino que "hay que analizarla con ojos críticos con el fin de sacarle todo el partido posible, para comprenderla mejor y valorar el cine como contador de historias, como transmisor de valores, y como portador de arte y de conocimientos" (2002, p. 303).

Infinidad de investigadores y autores han defendido los beneficios y las potencialidades del cine para la educación, como hemos expuesto en otros trabajos (Dosil, 2021) y a pesar de todas las evidencias epistemológicas, salta a la vista el grado de prioridad que los sucesivos

gobiernos en España le han otorgado, ya que, como reflexiona Fernando Lara:

“a ninguno de los gobiernos democráticos que se han sucedido en España desde el fin de la dictadura fueran del signo político que fueran, le ha interesado lo más mínimo que la enseñanza del cine y del audiovisual entrasen en las aulas de nuestros colegios, institutos o centros universitarios. Tampoco al Gobierno actual, pese a su declarado compromiso con la educación y la cultura, pero que no se ha traducido en nada práctico dentro de este terreno”. (2022, p. 22)

La ausencia de una integración eficaz de las artes visuales en el sistema educativo español a lo largo de los años denota la falta de interés por lo visual, lo audiovisual y lo fílmico desde los círculos de poder que toman las decisiones legislativas y administrativas y obvia el potencial de estas manifestaciones de la capacidad creativa del ser humano. El estudio del cine ha sido desarrollado desde muy distintas ópticas: como espectáculo, como industria, como arte, como técnica o como negocio (García Escudero, 1970, p. 11) pero nuestro interés se focaliza en el cine como educación. Para García Arias, el uso didáctico del cine reporta múltiples beneficios, como ayudar a la adquisición (en mayor o menor medida) de todas las Competencias Básicas, ser un eficaz instrumento para la educación en valores y generador de modelos, ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades de redacción, investigación, creación, análisis y síntesis o beneficiar al desarrollo de las capacidades creativas, cognoscitivas, artísticas y expresivas (2018, p. 14). Algunas películas consiguen que nos desprendamos durante horas de la realidad mundana, otras nos conectan con múltiples y diversas realidades, situándonos frente a frente ante la alteridad y muchas otras expresan aspectos de nuestro propio ser y de nuestras propias vidas de una forma tan ilustrativa, vívida y certera que emerge la sensación de que ni nosotros mismos habríamos sido capaces de expresar con tanta afinidad nuestros propios pensamientos, emociones, impulsos o sensaciones. En este aspecto radica parte de la magia del cine como arte y como educación: en generar un

abánico tan amplio de posibilidades en la ficción como de realidades existen, en trasladarnos a mundos remotos que nos hablan de nuestros propios imaginarios y en tener la capacidad de conectar como nunca antes había conectado una expresión artística con nuestro yo interior gracias al componente de apariencia de realidad y verosimilitud que caracteriza a lo fílmico. Nos mostramos en total sintonía con Prats (2005, p. 11) cuando defiende que películas nos evaden de la realidad, nos trasladan a mundos muy lejanos, a situaciones que probablemente nunca experimentaremos en la realidad, y nos permite vivir la vida de muchos personales, pues son como las novelas, un retrato de la vida una lección para vivirla.

Está reconocido, para las dos formas artísticas, su valor educativo como ámbitos de educación porque presentan la oportunidad de ampliar el conocimiento de diferentes tipos de lenguajes artísticos. Por esta razón podemos decir que “EDUCAMOS CON el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógica” (Touriñán, 2018, p.56). Es necesario construir para cada materia el ámbito de educación que puede enfocarse en la formación general y común o en la formación de especialistas del área cultural con la que se educa.

Por esta razón se realiza una distinción entre conocimiento de la educación y conocimiento de las áreas culturales (historia, geografía, química o matemáticas). El conocimiento de la educación no está limitado al conocimiento de las áreas culturales. Se requiere de conocimiento en materia pedagógica para que ese conocimiento, proveniente de las áreas culturales, pueda ser empleado con finalidad educativa. Sin este conocimiento pedagógico no será posible determinar las destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que se desarrollan a partir de un tema particular. Educar no significa transmitir información acerca de un área cultural, sino contar con el conocimiento necesario para lograr que aquello que se quiere transmitir tenga finalidad educativa. No basta con tener conocimientos de un área cultural para educar con la misma. El profesional de la educación requiere ambos conocimientos: el del área cultural y el pedagógico para poder transformar ese conocimiento del área cultural de forma que el alumnado pueda aprenderlo al elegir el

método más apropiado para hacerlo y lograr el desarrollo de competencias, actitudes, hábitos y destrezas necesarias. A su vez, el profesional de la educación debe contar con el conocimiento necesario para justificar dicha intervención (Touriñán, 2018).

Cualquier actividad o acción puede ser transformada en educación, pero no todas las actividades realizadas son educativas. Únicamente se constituirán en educativas aquellas acciones que logren transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Esto exige ajustar el conocimiento a criterios inherentes al significado de educar y los más básicos desde el lenguaje común. Para que una acción sea educativa, es necesario contar con criterio axiológico de contenido (valores), criterio ético de forma (respeto a la libertad y la dignidad), criterio formativo de uso (repetir lo que no se entiende o no sabe cómo usarse) y criterio de equilibrio en el desarrollo (Touriñán, 2022). Los ámbitos de educación se construyen para generar valores educativos. Si las artes son consideradas como un valor, entonces a través de ellas se enseñan valores y se aprende a elegir valores; por lo tanto, hay construcción de experiencia axiológica (Touriñán, 2010 y 2019).

Al centrarse en las artes como ámbito general de educación y como ámbito de la educación general, no se pretende formar profesionales de un arte, sino desarrollar competencias necesarias para que cada educando pueda definir su proyecto personal y de vida. No se trata de memorizar datos relacionados con las obras y sus creadores o de alcanzar el dominio técnico de alguna forma de arte; sino de favorecer procesos de formación de los individuos que al mismo tiempo forman parte de una sociedad. Como ámbito de educación general, a través de las artes se pueden desarrollar habilidades y conocimientos que no se desarrollan con la misma idoneidad a través de otras áreas. Desde las artes se educa para contar con capacidad para evaluar la calidad de las obras, cultivar el sentido estético y artístico, experimentar con los procesos de creación de las obras de modo que se permita la apropiación de dichas experiencias; así como identificar que el mundo del arte no está exento de contradicciones (Blanco y Cidrás, 2019; García Canclini, 2010; Touriñán, 2018). Educar por las artes, por lo tanto, significa abrirse al campo de las

tareas y los problemas, más que al estudio de lecciones sobre estilos de arte. La experiencia educativa a partir de las artes significa tener un acercamiento a la vida y a lo vivido desde las actitudes y destrezas adquiridas, más allá del conocimiento técnico o el dominio de una determinada forma artística (Fernández y Casas, 2019).

El desarrollo de sentido estético y artístico en el educando (Touriñán, 2022) no significa uniformar el gusto por determinadas manifestaciones, sino dotar de capacidades para desarrollar argumentos contruidos a partir del conocimiento de una cultura artística amplia que incluye una diversidad de expresiones y que favorece el desarrollo de criterios personales de evaluación (Blanco y Cidrás, 2019). Individuos que sean capaces de identificar que en las producciones artísticas hay significados culturales que permiten establecer un proceso comunicativo que no es posible establecer sin el conocimiento necesario para descifrar los códigos empleados para la transmisión de ese mensaje. A través de las artes se puede aprender que no existe un único camino para afrontar un mismo problema porque los procesos artísticos nos demuestran que existen múltiples formas de abordar una temática. Desde estos procesos, enfocados en perspectivas colaborativas y colectivas, se pueden construir identidades compartidas sin dejar de lado las contradicciones inherentes al universo artístico.

La educación artística tendría como finalidad que los educandos se conviertan en espectadores críticos y activos de las diferentes manifestaciones artísticas y que cuenten con capacidad suficiente para identificar las variantes existentes entre las producciones artísticas y sus tipologías. Hay que formar a las personas para que sean sensibles a lo artístico dentro de la educación básica, general y obligatoria. Se busca que sean capaces de conocer, estimar, elegir, realizar y sentir los valores estéticos (Touriñán, 2018). Otra finalidad de la educación artística visual sería que el alumnado tenga capacidad de determinar las cualidades que hacen que una obra artística sea un éxito (Eisner, 2004; Torres, 2017). Es decir, que la educación artística debería orientarse hacia la apertura de nuevas formas de subjetivación política donde se configuren nuevas

formas de lo visible y de lo posible a partir de esta reconfiguración de lo sensible (Rancière, 2010).

Las artes van mucho más allá de ser una simple y mecánica representación de la realidad. Las representaciones artísticas son mucho más que una representación en sentido estricto de la realidad, a la que podríamos llamar "copia" de lo que los sentidos perciben. Las obras artísticas están cargadas de una "fuerza expresiva" que denotan la exposición de motivos del artista en lugar de ser meras réplicas de su apariencia física. La relevancia de las artes está en su capacidad de simbolizar, de generar nuevos significados, y no de ejercer como mera copia de lo que los sentidos perciben y registran y la educación artística es una tarea ineludible e insoslayable para los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas.

## **6. Referencias bibliográficas**

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. y Megías, C. (2022). *Soberanía visual. Una guía para la autogestión de las imágenes*. Paidós.
- Alonso, M.<sup>a</sup> L. y Pereira, M.<sup>a</sup> C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (5), 127-148.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2714424>
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Carbonell Sebaroroja, J. y Martínez Bonafé, J. (2020). *Otra educación con cine, literatura y canciones*. Octaedro.
- Camnitzer, L. (2017). Prólogo. En M. Acaso y C. Megías, *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación* (pp.11-19). Paidós.
- Congreso Vivarte (2014, 29 de abril). Elliot Eisner - *¿Qué puede aprender la educación del arte?* [Vídeo]. YouTube  
<https://youtu.be/yegvXHe4Dno?si=Yo1qjQNQph8vj-xk>
- Bauman, Z. (2007). *Arte, ¿líquido?* Sequitur.
- Blanco Mosquera, V.; Cidrás, S.; Modia Vázquez, R.; Costa Rico, A. (2019). *Educación a través de arte: cara a unha escola imaxinada*. Kalandraka.
- Bueno, D. (2018). Uno. En M. Garcés (Ed.), *Humanidades en acción. Un proyecto dirigido por Marina Garcés* (pp. 183-194). Rayo Verde Editorial.

- Burnard, P. & Colucci-Gray, L. (2021). Reframing STEAM by Posthumanizing Transdisciplinary Education: Towards an Understanding of How Science and Arts Meet and Matter for Sustainable Futures. *Convergence Education Review*, 7(2), 1-29.
- Didi-Huberman, G. (2019). *Arde la imagen*. Vestalia Ediciones.
- Dosil-Rosende, Á. (2021). Pedagogía Fílmica. Educar con el patrimonio cinematográfico. En J. M. Touriñán y E. Olveira (Coords.), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación La función de educar* (pp. 407-414). Redipe.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Fernández, B. y Casas, A. (2019). Por qué enseñar música no es suficiente: Educación Musical y su Red Nomológica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 7, 3-12.
- Fooladi, E. (2020). Taste as Science, Aesthetic Experience and Inquiry. En L. Colucci-Gray & P. Burnard (Eds.), *Why Science and Art Creativities Matter. (Re-)Configuring STEAM for Future-Making Education* (pp. 358-380). Brill Sense.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- García Arias, T. (2018). Cine y educación: una propuesta didáctica. Making of: *Cuadernos de cine y educación*, (150), 13-19.
- García Escudero, J. M.<sup>a</sup> (1970). *Vamos a hablar de cine*. Salvat.
- Gaudelius, Y. & Speirs, P. (eds.) (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. Prentice Hall.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge.
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A., y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Tirant humanidades.
- Jewison, N. (Director). (1973). *Jesucristo superestrella [Film]*. Universal.
- Lara, F. (2022). El cine en las aulas españolas. Historia de un fracaso. *Caimán cuadernos de cine*, (166), 22-24.

- Meirieu, Ph. (2010). *Frankenstein educador*. Laertes Educación.
- MacAllister, J. (2020). Embracing the Serpent: Education for Ecosophy and Aesthetic Appreciation. En L. Colucci-Gray & P. Burnard (Eds.), *Why Science and Art Creativities Matter. (Re-)Configuring STEAM for Future-Making Education* (pp. 229-244). Brill Sense.
- McLaren, P. (1994). Multiculturalism and Postmodern Critique. En H. Giroux & P. McLaren (Eds.) *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* (pp. 192-225). Routledge.
- Martínez Luna, S. (2017). 'Ni/ni': 'entrelugares' del arte y la educación. En GED (Coords.), *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico* (pp.27-44). Catarata.
- Néstor García Canclini. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz Editores, 1ª ed.
- Pereira, M.ª C. (2010). El cine como ámbito de educación. La educación "por" y "para" el cine". En J. M. Touriñán (Coord.), *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 238-262). A Coruña: Netbiblo.
- Prats, L. (2005). *Cine para educar*. Belacqva.
- Rancière, J. (2010). *El Espectador emancipado*. Ellago, 1ª ed.
- Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Prometeo Libros.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Tourinán López, J. M. (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2014). Conocer, enseñar y educar no son lo mismo desde la mirada pedagógica. El reto de la construcción de ámbitos de educación. *Revista Boletín REDIPE*, 3(3), 6-30.
- Touriñán López, J. M. (2017). El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Revista Boletín REDIPE*, 6(12), 24-65.
- Touriñán López, J. M. (2018). Common, Specific and Specialized Arts Education: Substantivation and Adjectivation of Arts-Education Relationship. En J. M. Tourinán López y S. Longueira Matos (Eds.), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. (pp. 307-350). Andavira Editora.
- Touriñán López, J.M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Editora Andavira.