

Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales

por Roser JUANOLA TERRADELLAS
y Mariona MASGRAU JUANOLA
Universidad de Girona

1. Algunas motivaciones que orientan este estudio

Siguiendo el hábito del profesor Eisner en sus presentaciones comenzamos este trabajo definiendo de entrada su estructura y objetivos. En cuanto a la estructura, queremos justificar el orden y las divisiones, puesto que se trata de un artículo próximo a una ontología; por ello, constará de cuatro apartados que representan los ámbitos donde consideramos que el profesor Eisner ha incidido de manera más influyente: la labor docente y el currículo, la gestión internacional, la intervención didáctica en los museos de arte y la investigación en educación. En este último apartado confluye todo su pensamiento y la epistemología que ha guiado su trayectoria, en la cual siempre se han evidenciado los autores que le influyeron y otras constantes, como la conexión con los centros docentes, con el trabajo de los artistas y el arte en general.

Los objetivos, ya se avanzan claramente en el título, y no están lejos de querer glosar a un profesor, Elliot W. Eisner, el cual pensamos que encarnó el paradigma de buen docente, pensador, investigador

y generador de políticas culturales. De siempre la obra del profesor Eisner ha estado presente en las bibliografías innovadoras de educación y, de manera más intensa, en las bibliografías de educación artística. En las revistas especializadas, se han ido mencionando sus aportaciones específicas, entre las cuales, tenemos algunas bastante recientes, como es el caso del libro *La escuela que necesitamos*, cuya traducción española se editó en el año 2002. Sin embargo muchos lectores de su obra consideramos que, para valorar lo mucho que E. W. Eisner nos ha transmitido, hacen falta recopilaciones y visiones de conjunto, aunque tratándose de un autor tan conocido a escala internacional, esta es una labor de gran envergadura; la abordamos convencidas que a veces un todo puede ser mucho más que la suma de las partes, puesto que no hablamos de estrictas matemáticas sino de una trayectoria docente rica y poliédrica. Este cometido, madurado tras su muerte reciente el 10 de enero de 2014 junto con su buen amigo el profesor Ibáñez-Martín, adquiere la dimensión de un homenaje a su carisma, su trabajo global y su testamento pedagógico.

Finalmente, y con la intención de situar el núcleo principal del estudio, resumimos los objetivos a manera de hipótesis, anunciándolos desde una visión holística:

– La coherencia entre la acción docente e investigadora y la personalidad del profesor Eisner facilitó la creación de una epistemología encaminada a conocer la mente humana y los diversos campos de la cultura que es perdurable, dada su capacidad de revisar siempre el pensamiento y la acción.

– Autor de dieciséis libros y un número muy importante de artículos, se puede englobar su legado intelectual en tres líneas: la educación artística, los estudios curriculares y los métodos de investigación cualitativa.

– Eisner desarrolló una gran labor en la promoción universal del papel de las artes en la educación y en el uso de las artes como modelo para la mejora de la práctica educativa en otras disciplinas.

Queremos defender estas hipótesis teniendo en cuenta sus rasgos humanos y profesionales, y sirviéndonos de los principios y conceptos que rigen su pensamiento.

1.1. Antecedentes: de Dewey a la experiencia estética lentificada

El profesor Eisner era un defensor a ultranza de John Dewey, un autor cuya obra le influyó por encima de todas. Eisner es reconocido como uno de los autores que mejor ha divulgado la investigación

de Dewey. Pero no solo lo ha difundido: es más acertado decir que ha transformado sus ideas en casos prácticos, útiles para los docentes. La compenetración con la obra de Dewey le mereció ser nombrado presidente de la John Dewey Society, un cargo que ostentó entre 1998 y 1999 y que tiene un gran reconocimiento intelectual en Estados Unidos.

Dewey, desde la pedagogía general, se interesó de manera particular por el arte y la estética. Su pensamiento estético ha resultado clave para entender, con todas sus implicaciones, la dinámica del arte y la sensibilidad contemporánea, tanto por el aspecto performativo, antirrepresentacional, como por la importancia concedida a una *autopoiésis*, o capacidad de los sistemas de producirse a sí mismos, un concepto que tiene varias definiciones pero que es complicado de entender. Sus categorías y términos, estrictamente situados en cada *sistema* de productividad estético o *modo de relación*, para denominarlo en términos del autor, ayudaron a entender la experiencia estética.

Durante varias décadas Elliot Eisner ha venido elaborando la idea de que el desarrollo de la percepción supone «la habilidad de tomar decisiones en ausencia de reglas» (2002, 41). Reconoce que la percepción «honra a la sorpresa, hace circular la ambigüedad, se enfrenta con la paradoja» (2002, 42). La percepción goza dentro de un campo de posibilidades más que de realidades, nos permite suspender el juicio resolutivo y sin embargo sostener la experiencia. Partiendo de la idea de experiencia de Dewey, transformó esta concepción y la recalificó con el nombre de *ex-*

perencia de lentificar la mirada, es decir, hacer la percepción más lenta y reposada para potenciar así la valoración estética. Esta nueva concepción da a entender que percibir significa atender más a lo que puede ser que a lo que es. Poniendo énfasis en este punto, Eisner nos recuerda que «crecer en una cultura es un camino que nos enseña a mirar, como así también a no mirar» (2006, 7). Postulados como el de la experiencia de lentificar la mirada constituyen un magnífico ejemplo para ilustrar su habilidad de reelaboración a partir de aportaciones previas de otros autores, en este y otros casos lo vemos en Dewey.

A parte de Dewey, sus referentes o andamios ideológicos principales son Cassirer (1874-1945), y Langer (1895-1985), que siguió con los estudios de simbología, y el filósofo, pedagogo y psicólogo Goodman (1906-1998). Goodman, un filósofo lógico que en los sesenta se interesó por las artes, creía que estas tenían un marcado carácter cognitivo y lo demuestra cuando afirma: «Yo mantengo que tenemos que leer la imagen como un poema, y que la experiencia estética es más dinámica que estática» (Goodman, 1960, 65).

Suscribiendo las afirmaciones del profesor Arañó (1994), de la Universidad de Sevilla, amigo también del profesor Eisner, reconocemos que el espacio simbólico constituye el estado de madurez de nuestra capacidad intelectual; para acceder a él, nuestra mente ha de ser capaz de abstraer primero la realidad y los conceptos. Es de gran importancia, por lo tanto, reconocer que la educación tiene una destacada misión en este sentido y una responsabilidad para alcanzar esta madurez

intelectual. Las mismas palabras de Cassirer lo concretan: «Llegamos a esta 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, 31).

1.2. *El ideario de Eisner*

Siempre partidario de la educación integral y con una mirada holística, Eisner (2002) plantea la necesidad de resolver el problema que se origina en la antigua contradicción entre pensamiento abstracto y experiencia sensorial. Su propuesta es adoptar una visión artística de los problemas, un tipo de actitud que pueda salvar el carácter único e irreplicable (con su unicidad y originalidad) de cada idea o experiencia sensorial pero que, al mismo tiempo, rescate su valor universal.

Eisner construye la noción de *conocimiento somático* que parte de la idea aristotélica que él descubre a través del trabajo de Langer (1957); este no sólo indica que la mente necesita de los sentidos para conocer las características sensibles del mundo, sino que el cuerpo tiene otras formas de conocimiento, como las emociones, la intuición, la memoria o el gusto. Goodman, reivindica que dentro del conocimiento humano, tanto el arte como la ciencia, ocupan lugares semejantes, declaración que será una influencia decisiva para Eisner y que convertirá en su *leitmotiv*. A partir de las ideas de Goodman, Eisner sustentará sus postulados indicando que ambos campos son versiones de

construcción del conocimiento hechas por nosotros y que no hay razón para reclamar prioridad epistemológica de una por encima de todas las demás.

La necesidad de proclamar la importancia de los sentidos en la formación usando las diferentes formas de representación con las cuales los seres humanos hacen públicas sus experiencias individuales será el fundamento de uno de los trabajos más profundos de Eisner: el estudio de la mente.

A través de nuestro sistema sensorial, nos dice Eisner (1994, 36), aprendemos a leer las cualidades del entorno. Coincide con Arnheim (1994, 55) al reconocer que la percepción es en sí misma un hecho cognitivo, autor que tendrá una gran influencia sobre el trabajo de Eisner, del que recoge principalmente el concepto de que las artes al igual que las ciencias, propician un pensamiento sofisticado, de alto nivel (*high order cognitive intellectual*), el fundamento del cual tiene cuatro facetas: producción, historia, crítica y estética. Su teoría universal del pensamiento visual (*visual thinking*), basada en la psicología de la *Gestalt* postula que la percepción y el pensamiento actúan recíprocamente, y la sustenta en las siguientes disciplinas: la filosofía, con el fin de desarrollar la lógica; las artes plásticas (*Studio Art*), para refinar los procesos de pensamiento; y la poesía, para desarrollar el lenguaje acorde al pensamiento visual. Estas influencias emergerán también más tarde, en el no menos famoso modelo educativo de Eisner potenciado por la Fundación Paul Getty. Más adelante colaborará con Gardner de cuya participación se podría destacar tres

puntos de coincidencia: crear, percibir y expresar el mundo visual, según las propias experiencias estéticas.

Eisner aclara la necesidad de entender la cognición en un sentido amplio, no disociada de la afectividad. Cognición y afectividad, nos señala, son dos procesos que ocurren de manera simultánea y que comparten la misma realidad dentro de la experiencia humana. El lenguaje, los números, la música, la danza, las artes plásticas, son para Eisner formas de representación que se manifiestan de diversas maneras, los medios expresivos que sirven para transmitir a otros las concepciones creadas en la experiencia individual. Ellas hacen posible compartir nuestro conocimiento privado, transmitirlo a través de procedimientos y técnicas; las cualidades únicas de cada lenguaje para expresar ciertas ideas hacen que, en algunos casos, sea más apropiado usar palabras y en otros imágenes visuales. En este punto es cuando enlaza con la función hegemónica de la escuela, la cual promueve ciertas formas de conocimiento, como el lenguaje y la escritura, y margina otras, como las artes visuales. Como contrapartida, defiende la revaloración de la expresión a través de los distintos lenguajes sin dejar de lado a ninguno.

A la educación general, entre otras cuestiones, aporta su capacidad de revisar continuamente los puntos de vista, una actitud anti dogmática y flexible, y la necesidad de estar en contacto directa y constantemente con la práctica en las aulas, capacidades todas que podemos constatar tanto en los diagnósticos como en los procesos o en la valoración de los resultados.

Tal como explica Escudero Escorza, (1978) dentro del libro *La enseñanza. Su teoría y práctica* de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, la importancia que da al proceso creativo —el cual conoce por su profunda formación artística—, la traslada a la necesidad de ampliar su especificidad, reivindicando por ello, la utilidad de los objetivos expresivos. Sus aportaciones las basa en las limitaciones existentes que cierran y contradicen el desarrollo de una metodología creativa que no hace posible obtener resultados imprevistos.

1.3. Una personalidad excepcional

Avanzando en el análisis de sus principios, se hace imprescindible dar algunos detalles sobre la personalidad del profesor Eisner; de lo contrario, se perderían elementos que ayudan a interpretar su obra. Es relevante destacar su humanidad —caracterizada por una gran facilidad de conectar con todo tipo de personas—, su capacidad de trabajo, su sentido del humor y su alta sensibilidad artística; estos rasgos son básicos para entender el porqué de su importante proyección. Por ello, es ineludible dejar de filtrar experiencias que compartimos junto con el profesor Eisner, tanto en sus visitas a España, como durante una estancia que hicimos en el año 1995 en Stanford University. Esta estancia surgió por una invitación del profesor, tras la gestión de la traducción al español de su texto *Educating artistic vision* (*Educación la visión artística*, Paidós 1995). Todo ello configura un largo período en el que nos hizo participar de su magisterio, familia, amigos y experiencias en general. Kit Grauer actualmente profesora emérita en Educación Artística en la Univer-

sidad de Columbia Británica, disfrutó de una sólida relación con el profesor Eisner, quien ejerció como mentor de su doctorado y, una vez terminado, juntos gestionaron la sociedad INSEA en unos momentos de gran precariedad económica. Grauer (2014, 1-9) resalta lo siguiente de la trayectoria profesional de su mentor: «Elliot era un orador increíble, era un maestro. Sus discursos tenían rigor intelectual, emocional y cognitivo y hacían que corriera la voz sobre sus palabras y argumentos por qué entusiasmaban al auditorio».

Cabe recordar que la obra de Eisner se divulgó extensamente en nuestro contexto en la década de los noventa gracias a la implicación de muchos profesores de educación artística (¡y sin la complicidad de Internet!); en estos años se editaron sus obras primordiales en español; también el profesor Eisner nos visitó varias veces y contamos con su presencia en importantes eventos; todo ello facilitó la divulgación de sus concepciones con una cierta oportunidad, puesto que eran momentos de pleno debate curricular.

Las vinculaciones que establecimos con el profesor de Stanford mediante INSEA (International Society Education through Art), institución de la cual era presidente, y también las relaciones personales que se trenzaron con profesores de las universidades de Madrid, Granada, Sevilla, Girona, Santiago de Compostela o Barcelona fueron muy fértiles, estrechas y llenas de empatía y complicidad. Visto en perspectiva, nos damos cuenta que el profesor Eisner entendió nuestra realidad cultural: conectó con los educadores y con los artistas del país y también con nues-

tras costumbres y tradiciones; por ello, cuando tuvo la oportunidad de disfrutar de un año sabático, no lo dudó ni un momento y decidió venir a pasarlo a Madrid.

Repasando brevemente su currículum, destacamos que Eisner obtuvo su licenciatura en arte y educación en la Universidad Roosevelt, Chicago, en 1954; estudió una maestría en educación artística en el Instituto de Diseño en el Instituto de Tecnología de Illinois en 1955 y una maestría y doctorado en educación en la Universidad de Chicago en 1958. Comenzó su carrera en 1956 como profesor de arte en la Carl Schurz High School, en Chicago y dos años más tarde fue profesor de arte en la Universidad de la Escuela Laboratorio de Chicago. Permaneció un año en la Universidad Estatal de Ohio, y regresó en 1961 a la Universidad de Chicago como profesor de educación. De aquí pasó en 1965 a la Universidad de Stanford, lugar en el que ejerció como catedrático de arte y educación durante casi cuarenta años con el título de *Lee Jacks Professor*. Cuando se jubiló fue nombrado *Professor Emeritus*. Hay que destacar su doble formación de componente artística y didáctica, junto con la capacidad y estrategia para vincular la educación general y la educación artística.

Se le reconoce unánimemente el mérito de usar hábilmente la pluridisciplinariedad y proponer procesos y recursos orientados a alcanzar una formación integral muy deseable. Subrayamos también su facilidad por conseguir reciprocidad entre todos los puntos de vista disciplinares y crear una importante transposición de conocimientos, que enriqueció a distintos campos de conocimiento.

2. La labor docente y el currículum: DBAE, un modelo educativo de gran impacto

Uno de los momentos de más auge de la vida profesional del profesor Eisner podemos situarlo en la década de los noventa, periodo en que los Estados Unidos implantan el modelo curricular llamado *Discipline-Based Art Education* (DBAE), uno de los currículos que ha gozado de un mayor prestigio. Puede considerarse que alrededor del 1960 nacen las bases teóricas de este modelo educativo, a través de las ideas de Bruner sobre las relaciones entre currículum y la estructura de las disciplinas. Finalmente durante los años 80 y 90 —tiempo de rápidos e importantes cambios en el mundo artístico— y tras muchos estudios, apareció el modelo DBAE, concretamente en 1967.

2.1. Antecedentes del DBAE

Como señala Wilson (1967), si el DBAE es un descendiente directo de la Reforma del Currículum de los años sesenta y del Programa de Artes y Humanidades de la Oficina Estadounidense de Educación, potenciado por el Seminario del Penn State University, que tuvo lugar en 1965.

Así pues, los fundamentos del DBAE, vienen a ser una fusión del ideario de Bruner (1960) con el trabajo de Barkan (1966) —una importante figura de la educación artística en los años sesenta y setenta— junto con las raíces de la educación estética de Broudy promovida durante la década de 1950. Coincidiendo con el traslado del profesor Eisner a California, surgió la posibilidad de establecer colaboraciones conjuntas con las principales instituciones locales y nació el Proyecto Kettering

de la Universidad de Stanford en septiembre de 1968; éste fue subvencionado por la Charles Kettering Foundation, y se ocupó de la dirección el profesor Eisner (1979), el cual implicó en este proyecto pionero de enseñanza básica a sus propios estudiantes de su universidad.

2.2. Difusión e implantación del DBAE

La Fundación Paul Getty Institute for Educators on The Visual Arts —organización filantrópica americana dedicada al arte— a partir de los años 80, según Greer, se plantéo el análisis disciplinar y la manera de llegar a una visión unitaria de la cultura artística, por eso «dirige sus esfuerzos en la promoción de un enfoque cuya gran novedad reside en que su análisis no se realiza desde su perspectiva artística sino educativa» (Greer, 1984).

Durante siete años se investigó y desarrolló el DBAE, financiando a seis institutos regionales para que formaran a directivos escolares, maestros y profesores de arte con sus propuestas metodológicas. La difusión del DBAE tuvo un alcance mundial y la bibliografía al respecto fue abundante, ya que se implicaron muchos centros en su divulgación, siendo sin duda la Fundación Paul Getty uno de los principales. Esta difusión no llegó a nuestro contexto hasta los años noventa, momento en que llegan las primeras traducciones y los profesores de educación artística las dan a conocer.

2.3. Filosofía del DBAE

El planteamiento del DBAE es ayudar a los estudiantes a adquirir las capacida-

des y el desarrollo de la imaginación necesarios para una producción artística de alta calidad; por ello, necesitan aprender a pensar como artistas. La estructura consta de varias disciplinas artísticas que se han llegado a comparar como el *Trívium* del arte, con la referencia a la clasificación medieval de las denominadas artes liberales, o de los hombres libres, divididas en: *Trívium* y *Quatrívium*. Mientras que el *Trívium* comprendía la gramática, la dialéctica y la retórica; y el *Cuadrívium*, abrazaba la aritmética, la geometría, la astronomía y la música, las disciplinas artísticas del DBAE eran el Arte, Crítica, Estética e Historia del Arte. Cuatro son las dimensiones que agrupaban las citadas disciplinas propuestas por el DBAE: la productiva, enfocada a la creación y dominio de los materiales artísticos; la crítica, relacionada con la crítica del arte y la capacidad de emitir juicios valorativos, dentro del campo filosófico y la estética (en ésta se incluyen las cuestiones relacionadas con la justificación y reivindicación del valor y la función del arte); y, por último, la vinculada a la historia del arte, encarga de contextualizar los demás conocimientos y de destacar la capacidad de comentar tanto la creación propia como la ajena.

Entre las principales novedades cabe mencionar el objetivo expresivo que describía una situación en la que el niño pudiera ser capaz de aplicar de forma personal y expresiva las habilidades adquiridas previamente. También como propuesta avanzada, se introduce el «portafolio» para su constante evaluación, actividad que llegaría a tener una gran difusión y que otros autores como Gardner llamarían, unos años más tarde, *processfolio*.

Distintos autores criticaron los planteamientos del DBAE propuesto por Eisner en la década de los setenta y ochenta, cuestionando la falta de nuevos contenidos, la manera de adquirir procesos para tratar los nuevos asuntos sobre el arte y el modo en que estos habrían de ser estudiados, también se señala que faltan planteamientos multiculturales (Chalmers, 1996). Como reacción a las críticas, y por no perder un dispositivo que había dado tan buenos frutos, nace la iniciativa del Neo-DBAE o Neo Disciplina Basada en la Educación Artística, una respuesta posmoderna a la DBAE de la modernidad de la década de 1980. El Neo-DBAE incluye formas multiculturales, no tradicionales de arte y los métodos cualitativos de evaluación. Entiende que el arte puede ser enseñado por separado de otras áreas o se puede integrar en ellas a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes e incluye perspectivas de género, ecológicas e interculturales.

Aparte de investigar la estructura del currículum y sus elementos constitutivos, Eisner define otro tipo de currículum que llamará *currículum nulo* y que está formado por aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. Esta no es una conclusión cualquiera sino con importantes consecuencias y que ha dado lugar a mucha bibliografía posterior. Eisner (1979), con la definición del currículum nulo, se refiere esencialmente a dos aspectos: a) todos aquellos procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y, b) materias, contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito. Reclama y critica la ausencia de materias transversales como el cine, la danza, la

antropología, el periodismo, la sociología, la ecología, la informática, la comunicación, etc., que no figuran en el currículum. Más tarde Giroux (1988) y Vallance (1980), entre otros autores, incidirán en estas ideas y saldrán otras nociones paralelas, como *currículum ausente* (Gimeno y Pérez Gómez, 1983) o *currículum sancionado* (Goodson, 1990); en este aspecto, otra vez, Eisner actúa como premonitor.

3. La gestión internacional

El profesor Eisner siempre fue un miembro activo de la American Educational Research Association y durante el año 1992-93 actuó como presidente de esta institución, quizá la de mayor relevancia en el mundo, también trabajó en otras asociaciones de las que ya hemos hablado, pero debemos subrayar que a través de la International Society for Education through Art (INSEA) se preocupó por potenciar la participación de los países latinoamericanos y propuso un congreso en África; en el momento indicado hizo un relevo ejemplar, al ceder la presidencia a la profesora brasileña Ana Mae Barbosa, lo cual mereció amplios elogios de toda la comunidad.

La obra y el trabajo de Eisner como miembro del comité de la Fundación Jean Paul Getty Center for Education in the Arts, su trabajo en la AERA y en la NAEA (National Art Education Association) durante los años 1977-79, fueron de gran beneficio para la educación general, ya que aportó abundantes reflexiones orientadas a distintas disciplinas de las ciencias de la educación y también a la educación artística, la cual revalorizó y elevó de estatus.

Su vinculación a estas prestigiosas asociaciones, permitió al profesor Eisner la posibilidad de establecer muchos contactos y viajar por todo el mundo difundiendo su labor. Si no hubiera sido por su carácter amable y cariñoso muchas de estas misiones no hubieran tenido éxito; de aquí que haya forjado tantos amigos en todas partes y se le recuerde como un personaje de gran carisma.

Elliot Eisner recibió muchos premios prestigiosos por su obra, entre ellos una beca John Simon Guggenheim, la Fulbright Senior Fellowship, el Premio Harold McGraw en Educación, el premio Brock Internacional de la Educación y el Premio Grawemeyer en Educación de la Universidad de Louisville. En 1992 obtuvo el Premio Internacional de Educación José Vasconcelos en reconocimiento a sus treinta años de práctica profesional y académica y, de manera particular, a su contribución en la formulación de las políticas educativas para el desarrollo educativo de los jóvenes. Miembro de la Sociedad Real de Arte en el Reino Unido, la Sociedad Real de Noruega de las Artes y las Ciencias, y en los Estados Unidos, la Academia Nacional de Educación, cuenta también con seis doctorados honorarios de universidades de todo el mundo.

Como resumen, es importante citar una parte del obituario que le acaba de dedicar Rita Irwin (2014) hasta hace pocos meses presidenta mundial de INSEA y una destacada educadora de la universidad de British Columbia Vancouver, ya que resume y refleja perfectamente una impresión muy común sobre el legado de Eisner entre los que conocemos su trabajo:

«Es imposible imaginar un intelectual más influyente en la educación artística que Elliot W. Eisner. Con su elocuencia cautivó audiencias en todo el mundo, a medida que hablaba en los congresos locales, nacionales e internacionales. Estimuló la imaginación educativa de generaciones de profesionales y académicos. Su liderazgo visionario a partir de las organizaciones de educación como (NAEA) e internacionales (INSEA) fue fundamental para mantener y ampliar las iniciativas prácticas y políticas (...) ha sido el más conocido y más respetado educador del arte de los últimos cincuenta años» (Irwin, 2014).

4. La intervención didáctica en los museos

Sin duda, sus propuestas de más valor dentro de la educación no formal son las relativas a los museos. Su modelo educativo, el DBAE (Discipline-Based Art Education) estaba pensado para ser aplicado en distintos contextos, pero sobre todo en los museos. Paralelamente creó materiales didácticos que fueron editados en diferentes formatos: principalmente vídeos y libros, pero también editó láminas que tuvieron una gran incidencia para fomentar la proximidad de la imagen visual. La Fundación Paul Getty y su museo de arte fueron, para Eisner, un auténtico laboratorio de experimentación; desde allí se dedicó a la formación de expertos, creó becas y editó todo tipo de materiales.

Con relación a la educación de museos, hay que destacar un libro de 1986 que puede considerarse pionero en el

tema, que fue escrito junto con Dobbs: *The uncertain profession: observations on the state of museum education in twenty American art museums*. Eisner avisa de la necesidad de una doble formación especializada, tanto para los educadores como para los técnicos; ambos necesitan formarse y complementarse de tal manera que, los educadores de museo tienen también que conocer las bases teóricas de la educación y los educadores las particularidades y funciones de los museos.

En el plano práctico, tuvimos la oportunidad de asistir con él a una visita en el recién inaugurado Museo de Arte contemporáneo de San Francisco y ver como interactuaba tanto con los educadores como con los artistas y demás personas del museo. Aprendimos de la visita lo que Eisner (1997) más tarde explicó en su bibliografía, cuando propone una estructura para la investigación basada en las artes que consiste en la promoción de la empatía: participar y ser capaz de sentir las emociones de los estudiantes, las motivaciones de los caracteres o los pensamientos de los profesores.

5. La labor investigadora

Uno de los ámbitos donde todo el trabajo de Eisner se cohesionan es en la investigación, una labor que intensificó en su etapa de madurez y la cual muchos recordamos con gratitud porque su trabajo llenó un gran vacío existente. Con ella sintetiza toda su actividad y cohesionan su pensamiento; todo respira coherencia y tiene su razón de ser. Sin dejar nunca de visitar escuelas y museos de todo el mundo, el profesor Eisner investigó hasta el úl-

timo momento y conectó con profesores de muy distintas procedencias y formaciones.

Explicar la mente y los distintos procesos de la acción ha sido una constante en la que el profesor Eisner ha ido profundizando a lo largo de todos sus textos. Podemos seguir sus aportaciones mediante sus publicaciones como único autor —como *El ojo ilustrado* (1991) y *El Arte y la creación de la mente* (2002)—, pero también en los numerosos *readings* editados entre varios colegas y también en las actas de los congresos de todas las sociedades nacionales e internacionales a las que pertenecía.

Su línea de estudio sobre investigación cualitativa le ha valido la definición de «cognitivo pluralista» y, entre sus principales argumentos, Eisner defiende que el conocimiento es un fenómeno que se ocupa de saber en lugar de sentir. Para Elliot Eisner, el conocimiento no puede ser sólo una construcción verbal y limitada por las estructuras de la lengua, idea que retomará y ampliará posteriormente Lloyd-Zannini (1998).

Eisner siempre reflexionó sobre los valores de las artes y de aquí nacieron muchas intuiciones reveladoras como la de plantear una investigación genuina basada en la propia naturaleza de las artes; las imágenes y el sonido. Tema de gran actualidad en el momento presente y que él ya apuntó unas cuantas décadas antes de Internet. Su convencimiento sobre el valor de las imágenes y la posibilidad de convertirlas en un dispositivo investigador de utilidad va más allá de los métodos existentes en los ámbitos cualitativos y cuantitativos hasta hoy. La revelación de crear

dispositivos basados en otros lenguajes —como el de la imagen y el sonido— han abierto nuevas puertas a la investigación actual. Estas aportaciones se han transformado en lo que actualmente se llaman las *metodologías visuales*, de amplia difusión pluridisciplinar. De hecho, sus orígenes los podemos buscar en los años noventa, cuando Eisner se preocupó de la evaluación basada en la crítica artística; este momento constituye la génesis de la perspectiva denominada Investigación Basada en las Artes (IBA) o, con el nombre inglés, *Arts-Based Research* (ABER): En esta etapa, tanto Eisner (1998) como Barone (2001), ponen de manifiesto que la ciencia ha dado lugar a un tipo de investigación, pero que ésta no es la única forma de investigación posible. Esta postura es el eje de su estudio, en el que hablan del enorme potencial de otras formas de representación no literaria, como la artística. Se basan en la hipótesis de que en la singularidad de la naturaleza de las artes no faltan valores propios y únicos, y que estos pueden generar también una investigación específica. Estas aportaciones tienen su reminiscencia en los presupuestos de Langer (1957), cuando se afirma que ninguna disciplina aborda con mayor calidad que el arte los fenómenos simbólicos, morales, emotivos y sensitivos.

Otra aproximación en esta línea la encontramos también de la mano de Barone y Eisner (2006), cuando configuran a la IBA y el ABER como una orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) y que permite acceder a lo que las personas hacen y no sólo a lo que dicen. Los dos consideran que las artes llevan ‘el hacer’ al

campo de la investigación y que hay que buscar otras maneras de mirar y representar las experiencias personales, para que al mismo tiempo emerjan valores ocultos. De inicio Eisner (1997), nos propone un marco concreto de actuación y Barone adjunta ejemplos concretos de actuaciones en las aulas fundamentados en estas bases. Este marco estructural se compone de siete elementos: 1) la creación de una realidad virtual, 2) la presencia de ambigüedad, 3) el empleo de lengua expresiva, 4) el empleo del contexto y la lengua vernácula, 5) la promoción de empatía, 6) la firma personal del investigador/escritor, y, 7) la presencia de la forma estética.

En cierta forma, lo que pretende la IBA es sobre todo sugerir preguntas, y no tanto ofrecer respuestas, así como buscar recursos creativos para resolverlas pensando que se puede ir más allá de las soluciones tradicionales y establecidas hasta hoy.

De acuerdo con Eisner, la fecha adecuada para ubicar el origen de la Investigación Basada en las Artes es 1993 cuando desde la AERA se convocó un curso sobre el tema en la Universidad de Stanford. Será más tarde, en 2004, durante la *Interdisciplinary Qualitative Studies Conference* en Georgia, cuando se inician conversaciones sobre el ABER, que continúan hasta el momento presente.

En los Estados Unidos a lo largo de la década de los noventa y a principios de los años 2000, se produce un cambio de paradigma que provoca una caída de la popularidad del modelo DBAE. En el campo de la educación artística y en los estudios

sociales en general, cobra fuerza una tendencia procedente de los *estudios culturales* que se implanta enérgicamente en el campo artístico bajo el nombre de *cultura visual*. Este modelo centra su función en ayudar a los estudiantes a convertirse en astutos lectores de imágenes visuales y sensitivas. La interpretación del significado, desde esta perspectiva, es en gran medida materia de análisis social y político. Eisner reconoce valores a la cultura visual pero alerta de que representa una pérdida muy considerable de contenido de la educación artística porqué renuncia a la producción artística y a la estética.

Esta línea de investigación tiene importantes raíces en nuestras universidades españolas donde algunas como la Universidad de Granada, tienen ya varias publicaciones al respecto principalmente a cargo de los profesores Marín (2005 y 2011) y Roldán (2010 y 2011), amigos también del profesor de Stanford y claros continuadores también de su legado.

Los libros y artículos de Eisner han sido un referente básico para construir un gran nombre de tesis y proyectos docentes (Agra, 1977, Calbó 2001, Vallés, 2005), estudios donde se presenta una buena síntesis de su obra y que son en cierta manera un testimonio de todo su pensamiento.

Discusión

Llegados a este punto, se abrirían un sinfín de interrogantes que valdría la pena recopilar, retomando la idea de Eisner cuando nos decía que por la profundidad de las preguntas se podía deducir la calidad del pensamiento.

Tal como hemos indicado la separación en cuatro ámbitos en los que ubicamos las influencias y el perfil del profesor Eisner, es solo un modo de estructurar el contenido de este artículo, puesto que los cuatro son inseparables y se retroalimentan entre ellos.

A pesar de que hemos glosado la memoria de nuestro profesor protagonista, no queremos tampoco ocultar que su obra ha sido objeto de críticas, un hecho común en todas las investigaciones de gran envergadura. Algunas críticas Eisner las aceptó y aprobó sin dudar, e hizo las enmiendas pertinentes, lo cual no deja de ser un tanto a su favor. En otras, discrepó y las rebatió con sus propios argumentos. No faltan sin embargo, y de hecho ya lo hemos avanzado, las que provienen de autores con un conocimiento sesgado sobre su pensamiento. Entre las críticas destacarían principalmente algunas valoraciones negativas al modelo del DBAE que dio pie a una pluralidad de lecturas procedentes tanto de sus reflexiones teóricas como de las abundantes y variadas ediciones de sus materiales curriculares. Buena parte de las opiniones negativas se centran en la situación de intercambio cultural que se da en nuestras sociedades: el paso de los criterios de la modernidad a la postmodernidad que afectan principalmente el primer DBAE (Efland, Freedman & Stuhr, 1996). Hubo propuestas de adecuar el DBAE a la situación postmoderna, como el Neo DBAE, que nos muestra la voluntad revisionista del autor, la idea de rechazar el esteticismo y modelar de manera continua el propio trabajo. Fue McFee (1988) quien, con estas intenciones, introdujo su visión antropológica de la cultura, basada en la diversidad y el pluralismo. La postura de Fehr (1997),

uno de los críticos principales en este sentido, es que aunque el modelo DBAE está planteado en tiempos posmodernos, no respeta del todo las características del pensamiento posmoderno, ya que en tres de las cuatro disciplinas (Historia, Crítica y Estética) siguen dominando los discursos modernos; por otro lado, Hamblen (1987, 69) manifiesta que cuando el arte se presenta como una asignatura estructurada gana legitimidad educativa, pero queda abierta al peso del reduccionismo.

Se critica también al profesor Eisner una falta de multiculturalidad, aunque haya evidencias de que su conocimiento del arte no occidental es amplio y manifiesto, y que su gestión de la presidencia de distintas sociedades internacionales se caracterizó por una visión universal que potenciaría la presencia de los países menos favorecidos. En este sentido, pensamos que estos ataques carecen de profundidad, así como los intentos de encuadrarlo en un único paradigma fijo y estático (Juanola y Calbó, 2008). A Eisner precisamente procede valorarlo como inclasificable, lo cual no quiere decir que peque de ecléctico o ácrata; él mismo se declara como un revisionista y un creativo de pensamiento y acción.

Como conclusión queremos subrayar que Eisner presenta un panorama de la educación esperanzador pero complejo, como no puede ser de otra manera. Conoce perfectamente lo difícil que es ser un buen docente y nos alerta de que, para llegar a serlo, hace falta actuar como un cuidador, un guía, un inspirador y un conspirador psíquico, actitudes todas ellas que representaba a la perfección.

En cuanto a la investigación cualitativa, es justo reconocer que Eisner significará siempre un puntal y un andamio indiscutible. Ha aportado ingenio, anticipación, concreción, y también un cierto atrevimiento necesario.

Queremos resaltar que la mejor manera de demostrarle gratitud y lealtad —y somos muchos los que compartimos estos sentimientos— es seguir con la misma actitud abierta, autocrítica y transformable que Elliot Eisner (2002, 54) desarrolló hasta el último momento. Invitamos a disfrutar ampliamente de su legado, y por ello elegimos entre sus frases la de: aprender a vivir el mundo con un marco de referencia visual, con una plena perspectiva estética. Como colofón subrayaremos que la contribución de Elliot W. Eisner ha sido defender en todo momento la importancia del arte en la vida y en la educación (y la investigación), y también ha aportado algunas ideas importantes en el proceso de transformación y re-creación de la educación para que sea más integral.

Dirección para la correspondencia: Roser Juanola Terradellas. Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Girona. Plaça Sant Doménech, nº 10, 17071, Girona. Email: roser.juanola@udg.edu.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 6. VI. 2014.

Bibliografía

AGRA, M. J. (1977) *Planes de acción: una alternativa para la Educación Artística*, Tesis Doctoral (UCM).

- ARAÑO, J. C. (1994) Arte, educación y creatividad. Pixel-Bit, *Revista de medios y educación*, 2, <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n2/n2art/art25.htm> (Consultado el 18. V. 2014)
- ARNHEIM, R. (1994) The way of the crafts, *Design Issues*, 10, pp. 29-35.
- BARONE, T., y EISNER, E. W. (1997) Arts-based educational research, en R. M. JAEGER (Ed.) *Complementary Methods for Research in Education* (Washington, AERA).
- BARKAN, M. (1966) Curriculum Problems in Art Education, en *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (Edward L. Mattil, U.S. Office of Education Cooperative Research Project No. V-002. University Park, Pennsylvania State University).
- BARONE, T. y EISNER, E.W. (2006) Arts-Based Educational Research, en J. L. GREEN, G. CAMILLI y P. B. ELMORE (Eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (Washington DC, American Educational Research Association), 30:7 pp. 95-110.
- BARONE, T. (2001) Science, art, and the predisposition of educational researchers, *Educational Researcher*, 30:7, pp. 24-29.
- BROUDY, H. S. (1972) *The real world of public schools* (Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich).
- BRUNER, J. (1960) *The process of Education* (Cambridge, Harvard University Press).
- CASSIRER E. (1986) *Filosofía de las Formas Simbólicas* (México, Fondo de Cultura Económica, S.A).
- CHALMERS, F. G. (1996) *Celebrating pluralism: art, education, and cultural diversity* (Santa Monica, Getty Center for Education in the Arts).
- DEWEY, J. (1923) The schools as a means of developing a social consciousness and social ideals in children, *Journal of Social Forces*, p. 513.
- EFLAND, A., FREEDMAN, K y STUHR, P. (1996) *Postmodern Art Education* (Virginia, National Art Education).
- EFLAND, A. (1987) Curriculum Antecedents of Discipline-Based Art Education, *Journal of Aesthetics Art Education*, 21:2, pp. 57-87.
- EISNER, E. W. (1979) *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs* (New York, Macmillan).
- EISNER, E. W., Dobbs, S. M. (1986) *The uncertain profession: observations on the state of museum education in twenty American art museums* (Los Angeles, Getty Center for Education in the Arts).
- EISNER, E. W. (1987) *Procesos cognitivos y currículum* (Barcelona, Martínez Roca).
- EISNER, E. W. (1991) *El ojo ilustrado. Indagación educativa y mejora de la práctica educativa* (Barcelona, Paidós).
- EISNER, E. W. (1992) La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano, **revista española de pedagogía**, 50:191, pp. 15-34.
- EISNER, E. W. (1994) *Cognición y Currículum. Una visión nueva* (Buenos Aires, Amorrortu Editores).

- EISNER, E. W. (1995) *Educación la visión artística*, Coord. R. JUANOLA (Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.). Versión original (1972) *Educating artistic vision* (New, York, Macmillan)
- EISNER, E. W. (2002) *La escuela que todos necesitamos* (Barcelona, Paidós).
- EISNER, E. W. (2002) *El arte y la creación de la mente* (Barcelona, Paidós).
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1978) *Formulación de objetivos para la programación Didáctica* (ICE de CCEE, Universidad de Zaragoza).
- FEHR, D. E. (1997) Clutching the lectern, or shouting from the back of hall: A comparison of modern and postmodern arts education, *Arts Education Policy Review*, 4, pp. 98.
- GARDNER, H. (1987) *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias* (México, F.C.E.).
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ, A. (1983) *La enseñanza. Su teoría y práctica* (Madrid, Akal).
- GIROUX, H. (1988) *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning* (Greenwood Publishing Group).
- GOODMAN, N (1960) Positionality and Pictures, *Philosophical Review*, 269, pp. 523-525.
- GOODMAN, N (1955) Axiomatic Measurement of Simplicity, *Journal of Philosophy*, 252, pp. 709-722.
- GOODSON, I. F. (1990) Curriculum history: knowledge and professionalization, *Curriculum and Teaching*, 5:1 y 2, pp. 3-13.
- GRAUER, K. (2014) E. Eisner: A Canadian Perspective and Personal Tribute, *International Journal of Education & the Arts*, 15:1.6. Ver <http://www.ijea.org/> (Consultado el 1. V. 2014).
- GREER, W. D. (1984) Discipline-based art education: approaching art as a subject of study, *Studies in Art Education*, 25:4, pp. 212-218.
- HAMBLÉN, K. A. (1987) An examination of discipline-based art education, *Studies Art Education*, 28:2, pp. 69-78.
- HATCH, T. y GARDNER, H. (1993) Finding cognition in the classroom: an expanded view of human intelligence, en G. SALOMOIN (ed.) *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations* (Cambridge, Cambridge University).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2014) Elliot Eisner, mi amigo, **revista española de pedagogía**, 72:258, pp. 351-354.
- IRWIN, R. (2004) Homenaje a E. W. Eisner. Ver boletinlea.bligoo.cl/homenaje-a-elliott-w-eisner (Consultado el 12. V. 2014).
- JUANOLA, R. y CALBÓ, M. (2008) Hacia modelos globales en educación, en R. CALAF y O. FONTAL (Coords), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (Oviedo, TREA).
- KINCHELOE, J. (1991) *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* (New York, Falmer).
- LANGER, S. (1957) *Problems of Art* (New York, Charles Scribner's Sons).
- MARÍN VIADEL, R. y ROLDÁN RAMÍREZ, J. (2010) *Metodologías de Investigación Educa-*

tiva basadas en las Artes Visuales (Málaga, Aljibe)

McFEE, J. K. (1988) *Art and Society*, en *Issues in Discipline-Based Art Education: Strengthening the Stance, Extending the Horizons*, 1 (Los Angeles, Getty Center for Education in the Arts).

VALLANCE, E. (1980) *The Hidden Curriculum and Qualitative Inquiry as States of Mind*, *Journal of Education*, 162 Winter, pp. 138-151.

WILSON, B. (1967) *Little Julian's Impure Drawings: Why Children Make Art*, *Studies in Art Education*, 17:2, pp. 45-61, W 76.

Resumen:

Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales.

El artículo pretende analizar las aportaciones del profesor E. W. Eisner a la luz de los cambios del siglo XX al XXI. A pesar del gran impacto internacional de las propuestas del profesor Eisner, se evidencia una falta de estudios unitarios sobre su labor. Se pretende dar una visión de conjunto, ontológica y unitaria con la finalidad de cohesionar los ámbitos en los que tuvo su principal incidencia y sacar conclusiones sobre su legado. Abordamos el perfil del profesor Eisner, tanto en lo personal como profesional, para crear un paradigma de profesor universitario necesario y completo, justificándolo en las vertientes de: docente, investigadora y generador de políticas culturales. Como conclusión y evaluación a las críticas de su trabajo, valoramos su capacidad de revisar y acep-

tar nuevos enfoques, a la vez que su gran habilidad por anticipar necesidades que acaban siendo innovaciones educativas.

Descriptor: Currículum artístico, objetivos expresivos, formas simbólicas, metodologías visuales, Art-Based Research, Discipline-Based Art Education, pensamiento visual.

Summary:

Elliot W. Eisner's contributions in education: a paradigmatic teacher as teaching, research and cultural policy generator

The article analyzes the contributions of Professor E. W. Eisner in the light of changes in the XXI century. Despite the large international impact of the proposed teacher Eisner, a lack of studies on their total work is evident. This article aims to give an overview, and ontological unit in order to unify the areas in which had its main impact and draw conclusions about his legacy. We design the profile of Professor Eisner, both personally and professionally, creating a paradigm for an accomplished university professor, justifying it on the slopes of: teaching, research and cultural policy generator. As a conclusion, evaluating also the criticism of their work, we value his ability to review and accept new approaches, as well as his great ability to anticipate needs that end up being educational innovations.

Key Words: Expressive objectives, symbolic forms, visual methodologies, Art-Based Research, Discipline-Based Art Education, visual thinking.