

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES
VISUALES EN PRIMER Y SEGUNDO AÑO ESCOLAR**

María Carmen Rita Sallé Leiva

**Licenciada Alicia Muzante
Director de la tesina**

**INSTITUTO DE PERFECCIONAMIENTO Y
ESTUDIOS SUPERIORES**

**DIPLOMA EN DIDÁCTICA PARA LA
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Marzo 2013

Resumen

En el presente proyecto de investigación se indagan las prácticas de enseñanza de las artes visuales de los maestros de primer y de segundo año escolar en dos escuelas urbanas.

En el contexto de la posmodernidad se fundamenta la importancia de la educación artística en los currículos escolares desde múltiples perspectivas.

La validez del presente proyecto radica en la ausencia de investigaciones en nuestro contexto sobre este tema..

El análisis de las prácticas se realiza desde la didáctica crítica, transitando por los constructos: relación teoría práctica, buena enseñanza y prácticas de enseñanza.

Se realiza una revisión de las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas de la enseñanza de la educación artística, línea del posgrado en que se inscribe este proyecto.

La metodología de investigación es de carácter interpretativo - crítico adoptando un diseño de corte cualitativo en las entrevistas, observaciones de prácticas y estudio de documentos.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, didáctica crítica, cultura visual, artes visuales y educación artística.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN PRIMER Y SEGUNDO AÑO ESCOLAR.

Índice

1. PRESENTACIÓN: TEMA A INVESTIGAR	- 5 -
1.1. FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA	- 7 -
1.1.1. <i>La educación artística: un tema de agenda</i>	- 8 -
1.1.2. <i>La educación artística: un derecho</i>	- 11 -
1.1.3. <i>La Educación artística: construcción de subjetividad y reconstrucción social</i>	- 12 -
1.1.4. <i>La educación artística y la emergencia de las nuevas subjetividades.</i>	- 16 -
1.1.5. <i>La educación artística: desarrollo del pensamiento y la inteligencia</i>	- 20 -
1.1.6. <i>La educación artística y la educación científica: una sola educación</i>	- 22 -
1.2. LÍNEA DEL POSGRADO EN LA QUE SE INSCRIBE	- 25 -
2. INDAGACIONES PRELIMINARES. CONGRESOS, INVESTIGACIONES Y PROGRAMAS	- 25 -
2.1. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA	- 26 -
2.2. LOS CONGRESOS E INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL MUNDO.	- 28 -
2.2.1. <i>Conferencias y congresos</i>	- 28 -
2.2.2. <i>Investigaciones a nivel mundial</i>	- 30 -
2.3. EL PROGRAMA ESCOLAR, LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LAS INVESTIGACIONES EN EL URUGUAY.....	- 32 -
3. MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO	- 40 -
3.1. LA POSMODERNIDAD, LA CULTURA Y EL ARTE	- 42 -
3.1.1. <i>La posmodernidad</i>	- 42 -
3.1.2. <i>Hacia una conceptualización de cultura</i>	- 46 -
3.1.3. <i>Hacia una conceptualización de arte</i>	- 48 -
3.1.3.1. <i>El arte en la posmodernidad y sus interrogantes</i>	- 50 -
3.2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA	- 56 -
3.2.1. <i>Cultura visual y artes visuales</i>	- 59 -
3.2.2. <i>El alfabetismo socio cultural de la cultura visual</i>	- 63 -
3.3. LA DIDÁCTICA CRÍTICA	- 64 -
3.4. ENSEÑANZA, BUENA ENSEÑANZA Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	- 69 -
3.4.1. <i>La buena enseñanza</i>	- 70 -
3.4.2. <i>La dimensión moral de la enseñanza</i>	- 76 -
3.4.3. <i>La buena práctica de la enseñanza</i>	- 77 -
3.4.4. <i>Postura docente en la buena práctica</i>	- 78 -
3.5. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA SU ENSEÑANZA	- 80 -
3.5.1. <i>La educación artística y su programa logocéntrico con el dibujo como eje de la instrucción.</i> ..	- 81 -
3.5.1.1. <i>La práctica de la educación artística: el modelo de los gremios, el modelo humanista y el modelo de las academias</i>	- 83 -
3.5.1.2. <i>El contexto epistemológico del programa logocéntrico.</i>	- 86 -

3.5.2.	<i>La educación artística y la autoexpresión creativa</i>	- 88 -
3.5.2.1.	Consideraciones generales	- 88 -
3.5.2.2.	El contexto epistemológico de la autoexpresión creativa	- 92 -
3.5.3.	<i>La educación artística y su reconstrucción disciplinar</i>	- 95 -
3.5.3.1.	Consideraciones generales	- 95 -
3.5.3.2.	Dos propuestas de la educación artística: como lenguaje y como disciplina	- 96 -
3.5.3.2.1.	El arte como lenguaje	- 97 -
3.5.3.2.2.	El arte como disciplina	- 98 -
3.5.4.	<i>La educación artística para la comprensión de la cultura visual</i>	- 101 -
3.5.4.1.	La educación artística multicultural	- 101 -
3.5.4.2.	La educación artística reconstruccionista	- 103 -
3.5.4.2.1.	La interdisciplinariedad: más que una faceta del currículum	- 104 -
3.5.4.2.2.	¿Currículum en red o en árbol?	- 105 -
3.5.5.	<i>La educación artística y nuestro Programa escolar</i>	- 106 -
4.	OBJETIVOS Y PREGUNTAS	- 108 -
4.1.	OBJETIVOS	- 108 -
4.2.	PREGUNTAS RELATIVAS A LOS OBJETIVOS	- 109 -
5.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	- 109 -
5.1.	ABORDAJE METODOLÓGICO	- 109 -
5.2.	CONTEXTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO-HUMANO	- 110 -
5.3.	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PRIMARIAS	- 111 -
5.4.	TÉCNICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	- 111 -
5.4.1.	<i>Instrumentos</i>	- 112 -
5.4.1.1.	Entrevista al director de la escuela	- 112 -
5.4.1.2.	Entrevista a maestros de primer y segundo año escolar	- 113 -
5.4.1.3.	Análisis de las planificaciones docentes	- 114 -
5.4.1.4.	Observación de una clase	- 114 -
6.	PLAN DE TRABAJO CON TIEMPO DE REALIZACIÓN ESTIMADO Y CRONOGRAMA TENTATIVO	- 115 -
7.	LISTA DE REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA	- 117 -
7.1.	LISTA DE REFERENCIAS	- 117 -
7.2	BIBLIOGRAFÍA	- 124 -

1. Presentación: Tema a investigar

Para potenciar las capacidades creativas y la sensibilización a la cultura de la infancia del siglo XXI mediante la educación artística, se deben tomar decisiones en base a información fehaciente. Contando con el respaldo de esta información, aportando pruebas de su eficacia, se puede influir en los responsables de la política educativa para la promoción de la educación artística en la educación.

En el documento de UNESCO de la “Hoja de Ruta de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI”, realizada en Lisboa el año 2006 y que fue retomada por la Segunda Conferencia Mundial (Seúl, 2010)¹ se afirma:

La creatividad expresada a través de la cultura es el recurso que está distribuido de modo más equitativo en todo el mundo. Sin embargo, la investigación indica que determinados sistemas educativos pueden reprimir la creatividad, mientras que otros la fomentan. Se supone que la educación artística es uno de los mejores métodos para fomentar la creatividad (cuando los métodos de enseñanza y aprendizaje lo permiten), pero los mecanismos para hacerlo no se documentan correctamente y por lo tanto los argumentos a favor de este tipo de educación no son bien recibidos por los responsables políticos. Así pues, es necesario profundizar en las investigaciones sobre este ámbito. (p.10)

¹UNESCO. (2010). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf

En el documento antes citado se afirma que en las investigaciones sobre la educación artística en los centros educativos se han obtenido pruebas de que la incorporación de las artes en la propuesta curricular resulta beneficiosa.

En la mayoría de los países estas pruebas revisten el carácter de anécdota, su documentación y su divulgación no cuentan con la relevancia que el tema amerita.

Se hace necesario disponer de un corpus de documentación de investigaciones en prácticas de educación artística que como información pueda ser consultada para mejorar la enseñanza e influir en la formulación de políticas educativas.

Se insiste en contar con este corpus teórico práctico, pues la mayoría de las investigaciones no documentan de modo adecuado sus resultados o no transmiten sus supuestos teóricos. Las mismas deben enfocar su mirada y su pensamiento reflexivo desde perspectivas que abarcan la vertiente artística paralela a la vertiente pedagógico-didáctica.

Anclando esta información en nuestro país, se puede afirmar que no se cuenta con un banco de investigaciones en Educación Primaria, en el primer ciclo escolar, en el Área del conocimiento artístico, así nominada en el Programa escolar del C.E.I.P. vigente desde 2008.

Desde la labor del maestro director como supervisor de primera línea y del maestro inspector como supervisor de segunda línea, se visualiza la escasa incursión de los maestros de grupos inferiores en educación artística.

Interesa en la presente investigación indagar: **las prácticas de enseñanza en el área del conocimiento artístico, en las artes visuales, de los maestros de primer y de segundo escolar.**

La investigación se desarrollará en dos escuelas primarias públicas (escuelas categorizadas: del Programa “Aprender”, y de Práctica), durante tres meses en una ciudad del departamento de Colonia.

A continuación se expone la fundamentación de la importancia del tema de este proyecto.

1.1. Fundamentación del tema

La investigación en las prácticas de enseñanza de la educación artística se fundamenta en la importancia multidimensional de esta disciplina. Se realiza un breve rastreo de su presencia en la agenda educativa a lo largo de la historia. El relegamiento sufrido que ha sufrido su enseñanza, no se justifica en la actualidad por una cuestión de derecho democrático a una formación integral, así como por el desdibujamiento de fronteras, entre educación científica y artística, abordadas desde un enfoque holístico.

Se han realizado publicaciones que testimonian su papel en la construcción de la subjetividad de los educandos, en el desarrollo del pensamiento y la inteligencia así como su función en la reconstrucción social. Los educadores se enfrentan a la emergencia de las nuevas subjetividades y esta disciplina es considerada muy potente para generar vínculos con el conocimiento y el saber.

1.1.1. La educación artística: un tema de agenda

En el contexto de la Posmodernidad (Lyotard, 1984)² invade la riqueza y multiplicidad de experiencias visuales y su relación con las habilidades para analizarla, enriquecerla o criticarla.

Es tema de la agenda educativa el cuestionamiento sobre qué enseña el maestro, cómo se posiciona frente al arte y lo visual. Este cuestionamiento requiere un rastreo del lugar asignado a la educación artística a lo largo de la historia de la educación, y desde múltiples miradas (el derecho, la psicología, la sociología y las ciencias) que fundamentan y justifican la importancia del área, y el interés en investigarla.

La enseñanza de las artes cuenta con un lugar privilegiado en la historia de la educación.

En la antigüedad griega y luego en el renacimiento que retoma sus principios, el ideal pedagógico se basa en tres pilares fundamentales: el intelectual (*sapiens*), el estético (*eloquens*), y el moral (*pietas*). La educación aspira así a un equilibrio entre cuerpo y mente, con un énfasis en lo estético. (Lundgren, 1997).³

En la antigüedad griega, el renacimiento italiano, y en el siglo de la ilustración filósofos, educadores y escritores han reconocido la importancia de estas disciplinas en todos los niveles del conocimiento y del quehacer humanos. En el siglo XVIII, Friedrich Von Schiller puso estas disciplinas en el centro del proceso de aprendizaje. El concepto general que subyace es que la

² Lyotard, J.F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

³ Lundgren, U.P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

humanidad se perfecciona a través de la estética y el arte y así mismo se realiza colectivamente como comunidad y totalidad humana (Wagner, 2001, p.79)⁴

El siglo XIX, siglo de organización de los sistemas educativos, jerarquiza el dibujo pues la sociedad industrial hace necesario que la población sepa leer, escribir y el conocimiento del dibujo. Este, en los trabajos calificados, es el vehículo para el desarrollo tecnológico y la fabricación industrial. (Marín Viadel, 2003)⁵

El siglo XX es el siglo del descubrimiento del arte infantil como manifestación genuina y propia del niño de comprender el mundo, del surgimiento de la autoexpresión creativa del niño, de la revalorización de la Educación artística como disciplina y del lenguaje visual como modo de conocimiento. (Marín Viadel, 2003)⁶ La escuela pública se extiende y la educación artística, bajo diferentes denominaciones, marca presencia en los currículos escolares.

El advenimiento de una sociedad globalizada, donde las desigualdades sociales amenazan con la exclusión y donde el bombardeo de los medios de comunicación con la trasmisión instantánea de imágenes en directo, desafían a la educación.

⁴Wagner, T. (2001). *Las artes y la creatividad artística*. En : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf>

⁵ Marín Viadel, R.M. (2003). *Didáctica de la Educación artística*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

⁶ Marín Viadel, R.(2003), op.cit.

Educar a los niños como futuros ciudadanos en la lectura crítica de la imagen posibilita enfrentarse con capacidad a la manipulación que el poder dominante pueda realizar a través de ella.

Este tema es central en foros internacionales sobre educación. Del Foro Mundial de Educación en Dakar (2000) ⁷ se cita de su marco de acción:

Reafirmamos el principio enunciado en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990), apoyada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño según las cuales toda persona —niño, adolescente o adulto— tiene los derechos humanos de beneficiarse de una formación concebida para responder a sus necesidades educativas fundamentales, en el sentido más amplio y más completo del término, una formación que incluya aprender para saber, para hacer, para vivir juntos y para ser. Una educación que pretende explotar los talentos y el potencial de cada persona y desarrollar la personalidad de los que aprenden, con el fin de permitirles llevar una vida mejor y de transformar la sociedad en la cual viven.

Se han realizado congresos a nivel internacional y nacional sobre educación donde se da un lugar de importancia a la educación artística.

⁷ OEI. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Marco de acción de Dakar .La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (22) Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie22a09.htm>

Se la visualiza como una estrategia potente para la construcción de ciudadanía.

Álvaro Marchesi, secretario de la OEI enfatiza “ La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes”, (p.7)⁸ como uno de los contenidos de las “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”.

1.1.2. La educación artística: un derecho

El arte no es sólo estrategia para construir ciudadanía como se cita en el párrafo anterior, el reto de la calidad y equidad en la educación para la formación del ciudadano del mundo global implica efectiva inclusión de la educación artística en el currículum en acción. Se puede rastrear un largo recorrido.

En la Hoja de Ruta de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Artística (Lisboa, 2006), se enfatiza en el primer objetivo de la educación artística:

Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura. Las declaraciones y convenciones internacionales tienen como objetivo garantizar a niños y adultos su derecho a la educación y a gozar de oportunidades para un desarrollo pleno y armonioso, así como su participación en la vida

⁸ Marchesi, A. (2011). *Preámbulo*. OEI. En: Jiménez,J., Aguirre,I.,& Pimentel,G.(2001). Educación artística, cultura y ciudadanía. OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9239>

artística y cultural. El cumplimiento de estos derechos es el principal argumento a favor de convertir a la educación artística en una parte importante e incluso obligatoria del programa educativo en los distintos países. La cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente. Por lo tanto, la educación artística es un derecho universal para todos los educandos. (p.2)⁹

Así pues, desde el derecho del niño y del adolescente a una educación integral, que todas las legislaciones reconocen y desde una visión democratizadora de la cultura, el arte debe marcar su presencia, no solo en el currículum oficial sino también en las prácticas áulicas en el currículum en acción.

Lo antes citado conlleva el necesario compromiso estatal de instrumentar la necesaria formación del magisterio y del profesorado de la educación pública.

1.1.3. La Educación artística: construcción de subjetividad y reconstrucción social

Se alude al complejo mundo globalizado donde la cultura visual invade y las desigualdades económicas fragmentan la sociedad.

⁹ UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

generando desigualdades educativas con el consiguiente peligro de exclusión. La violencia es un síntoma de la sociedad en la que vivimos y la educación artística una vía posible para la reconstrucción social.

“Al individuo que ha perdido su yo” el arte le brinda un anclaje en su posibilidad de organizarse y de integrarse socialmente. (Barbosa, 2002).¹⁰

Al decir de esta autora el arte devuelve humanidad, pues en él no hay premisas absolutas. Da la oportunidad de jugar en un lugar donde no hay aciertos ni errores, revitalizando al ser humano que vive en las márgenes de la sociedad, posibilitando una elaboración que por sí mismo le es dificultosa, construyendo su subjetividad a través de la mediación del arte.

A través del arte, los individuos, en sus relaciones con su inconsciente y con las demás personas, ponen en juego su creatividad y su propia narrativa. En ello radica el poder que el arte produce. A menos que los docentes (o mediadores) encuentren placer en la experiencia artística, ninguna teoría de la educación artística podrá lograr la reconstrucción social (Barbosa, 2002, p. 2)¹¹

Esta disciplina capacita a los seres humanos para no ser extranjeros en su propio país, ni extraños en su sociedad, superando el estado de despersonalización, “insertando al individuo en el lugar al cual

¹⁰ Barbosa, A.M. (2002). La reconstrucción social a través del arte. *Perspectivas*. Oficina Internacional de Educación. 32. (4). Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf>

¹¹ Ibidem

pertenece, reforzando y ampliando sus lugares en el mundo [...] es un instrumento importante para la identificación cultural y el desarrollo individual". (Barbosa, 2001,p.23)¹²

En íntima relación con las conceptualizaciones acerca del valor de esta enseñanza como constructora de subjetividad y reconstructora de los lazos sociales se encuentra la idea del derecho de todos de acceder a los códigos elaborados de la cultura erudita, ya que como código dominante es portadora de la ideología del poder.

No implica negar la cultura popular, sino reconocer que no hay movilidad e integración social posible si no existe interrelación entre los códigos culturales de todas las clases sociales.

Se adhiere a la conceptualización de Michael Wimmer (2002) quien evidencia puntos de contacto con las afirmaciones de Ana Barbosa, al sostener que el arte constituye un indicador y "da una orientación hacia la espontaneidad y el autodescubrimiento, la imaginación, la tolerancia y la libertad interna, desprendiéndose de prejuicios trasnochados". (p.3)¹³

Joachim Kettel (2001) educador artístico alemán también sostiene que mediante un enfoque del arte, receptivo, productivo y centrado en el niño se puede desarrollar "la capacidad de autorreferencia del sujeto creando así un acceso a la profundidad pre lingüística del yo". (p.432)¹⁴

¹² Barbosa, A. (2001). *Arte /Educación en Brasil: hagamos educadores del arte*. En : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf>

¹³Wimmer, M. (2002). La mediación artística en los procesos educativos. *Perspectivas*. 32. (4), Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf>

¹⁴ Kettel, J. (2001). *La alienación del yo*. Oberhausen: Athena.

La educación artística desempeña una labor fundamental en el autodescubrimiento del yo personal:

Esta disciplina como ninguna otra , posee los instrumentos para utilizar experiencias artísticas ejemplares, maneras de simbolizar, estrategias, medios y materiales que constituyen un terreno predilecto o un laboratorio, para su propio esfuerzo de desarrollo , en el que los diferentes tipos de racionalidad y aspectos físicos, el conocimiento del propio cuerpo, la percepción de los sentidos y las diversas conexiones con el mundo se convierten en un importante factor de motivación que subyace en una percepción diferente de las épocas, los lugares, los contextos, las atmósferas y los espacios en que individuos autorizados, al experimentar siempre nuevos aspectos de la diferencia, podrían crear para sí mismos una nueva base, adoptando esta versatilidad. (Kettel, 2001, p. 432)¹⁵

La educación artística en la estructuración de la de subjetividad es decisiva, pero se constituye también en un medio de vinculación con los educandos, como se expone a continuación.

¹⁵ Ibidem.

1.1.4. La educación artística y la emergencia de las nuevas subjetividades.

El predominio de la imagen en la sociedad lleva a cambios cualitativos en relación a épocas anteriores, planteando retos educativos.

No se puede responder con los mismos métodos o estrategias de los años de nuestra infancia o la de nuestros abuelos a los niños de hoy.

La construcción de la subjetividad de nuestros alumnos, su formación identitaria como futuros ciudadanos está determinada por múltiples influencias, las del entorno socio cultural y del sistema escolar son fundamentales.

Son las experiencias y conocimientos afines al campo de las artes los que más contribuyen a configurar las representaciones simbólicas portadoras de los valores que los detentadores del poder utilizan para fijar su visión de la realidad (Hernández, 2003, p.51) ¹⁶

Las películas, los deportes, la música popular, los datos electrónicos y los programas de televisión son los nuevos productos que interesan financiera e ideológicamente, al comercio internacional [...] La influencia que tienen esos productos diseñados para vender, sobre las creencias y la conciencia

¹⁶ Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

humana, es difícil de valorar, pero no se la puede pasar por alto.
(Schiller,1996,p.9)¹⁷

No hay ninguna duda de que una educación crítica y artística en particular es la herramienta para enfrentar el mercado que acecha.

A diferencia de otras disciplinas curriculares la educación artística ha necesitado siempre argumentar las razones de su inclusión.
(Hernández, 2003)¹⁸

Por ello es necesario revisitar la mirada sobre lo escolar.
¿Cómo es la educación de nuestros niños?

La educación es gris como un delantal [...]mientras que lo cultural es coloreado como nuestra pantalla [...] la escuela hace acceder a la libertad de la mente mediante algunas coacciones físicas mientras que lo cultural se dedica a una captura de los espíritus por el rodeo de las sensaciones [...] (Debray,1996.p.103)¹⁹

No hay dudas respecto a la necesidad de los educadores de agudizar su mirada hacia la sociedad posmoderna y sensibilizarse a las nuevas subjetividades del alumnado.

Cuando Piscitelli (2009)²⁰ plantea que la educación debe transformarse en industria del deseo si quiere ser industria del

¹⁷ Schiller, H. (1996). *Aviso para navegantes*. Barcelona: Icaria.

¹⁸ Hernández, F.(2003), op. cit.

¹⁹ Debary, R. (1996). *El estado seductor*. Buenos Aires: Manantial.

²⁰Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales: Dieta cognitiva, Inteligencia Colectiva y Arquitecturas de la Participación*. Buenos Aires: Santillana.

conocimiento, está argumentando la devaluación que sufre la propuesta escolar frente a la fascinación que despierta lo audiovisual en el mundo actual.

No se pone en duda la relevancia, la corrección o el valor del contenido en la propuesta educativa, pero sí se cuestionaría su pertinencia al tipo de alumno y a la forma en que construye subjetividad, inmerso en prácticas sociales, donde la virtualidad y el lenguaje audiovisual adquieren relevancia.

La subjetividad se instituye reproduciéndose, al mismo tiempo que se reproduce el dispositivo que instituye la subjetividad en cuestión; [...] el dispositivo escolar reproduce subjetividad pedagógica, el dispositivo familiar reproduce subjetividad paterno-filial, etcétera. (Corea, Lewkowicz, 2004, p.48)²¹

¿Qué alumno encontramos en nuestras aulas? No es el alumno ideal de la modernidad que sigue siendo añorado por los docentes, por su quietud, su preferencia por lo lingüístico, su potencial lógico matemático cuya subjetividad pedagógica no se corresponde con la subjetividad mediática, pues se asiste al desfonde de la escuela. (Corea, Lewkowicz, 2004)²²

Guardan estrecha relación, la emergencia de la cultura visual, en el mundo del niño, con el conjunto de operaciones realizadas por él para habitarlo, lo cual se hace posible a través de la institución de la subjetividad mediática o informacional.

²¹ Corea, C., & Lewkowicz I. (2004). Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.

²² Ibidem

Esta configuración se nos presenta como inestable y precaria pues responde a la saturación e hiper estimulación visual y auditiva que no exige las operaciones de la atención ni de la memoria, predominando la percepción sobre la conciencia. De allí que la desatención es un efecto de esta estimulación desenfrenada de los sentidos, experimentando la puntualidad de la instantaneidad, del momento, sin progresión ni acumulación temporal.

Estamos en presencia de una saturación producida por la imagen televisiva, de los videos juegos, de los afiches publicitarios móviles, que fragmenta, generando “aburrimiento no por represión sino por desolación” (Corea, Lewkowicz, 2004)²³.

Esta situación en la cual se vuelve imposible la constitución del mundo interno, genera dos figuras de la saturación: los hiperkinéticos y los aburridos. De estos niños no podemos esperar la atención, con la consiguiente elaboración, que posibilita la secuencia temporal progresiva de la concentración y memoria de lo aprendido; para continuar en un segundo paso reestructurando lo anterior en un proceso acumulativo.

Por lo tanto un reto de la educación artística, radica precisamente en la generación de aprendizajes en este niño.

La agenda didáctica contemporánea se encuentra ante el desafío de proponer prácticas de enseñanza de esa cultura visual que satura y fragmenta, haciendo necesario que la cuestionen para generar conocimientos y saberes sobre la misma.

¿Qué prácticas de enseñanza son las pertinentes para esta generación de alumnos? ¿Qué cambios se hacen necesarios en la propuesta curricular ante la emergencia de estas subjetividades contemporáneas? ¿Desde qué lugar se ha investigado y producido?

²³ Ibidem.

¿Sólo en la construcción de subjetividad o en el vínculo con el educando muestra relevancia la educación artística?

1.1.5. La educación artística: desarrollo del pensamiento y la inteligencia

El interés por el desarrollo de la inteligencia ha sido objeto de muchas investigaciones en una perspectiva diacrónica.

La relación entre el desarrollo del potencial intelectual y el arte se han multiplicado en los últimos cincuenta años.

Vigotsky (1987)²⁴ sostiene desde una perspectiva psicológica que el pensamiento y las funciones psicológicas superiores son puestos en juego por el arte. Este exige además recurrir al análisis, las inferencias, la comprensión y la interpretación.

Siguiendo a Vigotzky en la medida que estas estrategias y habilidades de pensamiento son andamiadas y luego interiorizadas, se favorece el pleno desarrollo de la potencialidad intelectual.

Coincidiendo con este planteo, la educación artística enriquece la propia identidad del alumno “en relación con las capacidades de discernir, valorar, interpretar, comprender, representar, imaginar lo que le rodea y a sí mismo”,(Hernández, 2010, p. 49)²⁵ además de favorecer e impulsar las habilidades manuales y el desarrollo de los sentidos.

Eisner (2004)²⁶ considera a la educación como proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos y destaca la función del arte en la creación de la mente.

Trabajar en las artes implica crear un producto y en el proceso se

²⁴Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

²⁵Hernández, F. (2003). *Educación y la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

²⁶ Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós

abren nuestras consciencias, se afianzan actitudes, se establecen asociaciones y se descubren nuevos significados, en la convivencia con los demás al compartir la cultura.

Al considerar la imaginación, el mismo autor valoriza la función cognitiva fundamental que desempeña como forma de pensamiento, al engendrar imágenes de lo posible, permitiendo con el ojo de la mente, ensayos sin las consecuencias de la prueba empírica. “Ofrece una red de seguridad para experimentar y ensayar”. (p. 21)²⁷

Se recurre a la imaginación pero se necesita que esta pueda ser representada para realizar una contribución a la cultura. Seleccionar una forma de representación repercute en la vida mental del niño, no solamente en lo que se pueda representar, supone además ampliar o restringir los aspectos del mundo que pueda experimentar. “Tendemos a buscar lo que podemos representar”. (Eisner, 2004, p. 25, 42)²⁸

Cabe concluir en la importancia del currículo, por lo que incluye o excluye, por las formas de representación que prioriza, constituyéndose en un dispositivo que determina la conformación de la mente.

En este recorte de los saberes dignos de ser aprendidos, ¿cuáles se priorizan? ¿Los saberes provenientes de las disciplinas científicas o de las ciencias sociales? ¿Qué lugar le corresponde a la educación artística?

En una visión holística se visualiza la potencia de considerar la integración interdisciplinaria en una sola educación.

²⁷.Eisner,E.(2004), op.cit.

²⁸Eisner,E.(2004), op.cit.

1.1.6. La educación artística y la educación científica: una sola educación

Los estudios actuales en los campos de la educación, las ciencias, las artes y las humanidades nos revelan que las áreas especializadas de conocimiento evidencian avances muy significativos al asociarse con áreas con las que no se relacionaban con anterioridad.

En esencia un abordaje holístico permite el desarrollo pleno del potencial intelectual. En un mundo de cambios vertiginosos la especialización en una sola área reduce la capacidad de salir adelante.

Lindy Joubert (2002)²⁹, enfatiza la importancia de una educación holística, afirmando que es preciso realizar una revisión en los modelos actuales de educación, en pos de una visión que nos deje visualizar la unidad entre las ciencias y el arte. De hecho Einstein y Newton, en su época afirmaron su necesidad de experiencias visuales creativas para iluminar sus resultados científicos.

Se han realizado investigaciones que corroboran que los artistas que trabajan en entornos hospitalarios “son distribuidores de creatividad”, (Jouvert, L, 2002, p. 4)³⁰ mejoran su bienestar y su autovalía y fortalecen a los médicos y enfermeros en su capacidad de comunicación con los pacientes.

Desde la perspectiva de Jouvert (2002)³¹ el matemático Mandelbrot, desarrolla la geometría fractal para encontrar el orden de las

²⁹ Jouvert, L. (2002). La ciencia y el arte: nuevos paradigmas en educación y salidas profesionales. *Perspectivas*. 32 (4), 1-15. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf>

³⁰. Jouvert, L. (2002), art.cit.

³¹ Jouvert, L. (2002). art. cit.

estructuras naturales que se resisten al análisis. Las imitaciones fractales de una costa rocosa, paisajes, nubes o árboles permiten generar imágenes computarizadas detrás de las cuales se encuentran las fórmulas matemáticas, ejemplificando la urdimbre entre belleza, arte, naturaleza y matemática.

La ingeniería recurre al arte para hacer visibles los fenómenos complejos como la teoría de los “Solitones” de Norman Zabusky, apoyándose en la visualización como instrumento heurístico para explicar los procesos no lineales. Se ejemplifican así las turbulencias del aire, o la circulación de los vientos y el oleaje. (Jouvert, 2002)³²

Frank Oppenheimer, fundador del Exploration Science Museum, es un ejemplo de cómo la ciencia y el arte se conjugan para hacer comprensible al público el significado de un modelo, pues la búsqueda de estos es capital tanto para el arte como para la ciencia.

Los físicos encuentran modelos en el color, los botánicos en las plantas superiores, algunas de las cuales son la solución óptima de ingeniería y diseño.

Estos modelos presentan una combinación de armonía, belleza y equilibrio comparables a los modelos en el arte. Es redundante detallar las relaciones entre los lenguajes visuales de la arquitectura y el arte. (Jouvert,2002)³³

En esencia se trata de realizar un abordaje desde la complejidad:

La ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento disgregador, el pensamiento complejo,

³² Jouvert, L. (2002). art. cit.

³³ Jouvert, L. (2002). art. cit.

aspira a un conociendo multidimensional y poético. Pero desde el comienzo sabe que el conocimiento completo es imposible (...) “la totalidad no es la verdad” (Morin, 2003, p. 67)³⁴

Esta concepción epistemológica se articula con la presentada por Beane (2005)³⁵ en la integración del curriculum pues se considera que las disciplinas adquieren relevancia en la medida que aportan a la resolución de un problema, porque son pertinentes y no cuando son convenientes de enseñar en el marco de una secuencia.

Esta perspectiva además permite que aquellos conceptos que quedan en las fronteras de las asignaturas y áreas disciplinares sean considerados. Condice con la propuesta de Edgard Morin (2002)³⁶ cuando plantea que el método implica la presencia del arte y la estrategia, lo que se vincula en el poliscópico método donde el alea (el obstáculo, o la adversidad para alcanzar los fines), se halla presente en situaciones aleatorias donde se despliega la estrategia, junto con el neo-artesano y el pilotaje.

Es deseable que el nodo escuela incorpore esta práctica en la que los niños puedan generar identidad desde una perspectiva interdisciplinaria tal como se presenta la realidad.

³⁴ Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa

³⁵ Beane, J. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid: Morata.

³⁶ Morin, E. (2002), op.cit.

1.2. Línea del posgrado en la que se inscribe

Esta investigación se inscribe en la línea de las “Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas en los discursos y en las prácticas de aula”

El tema abordado, **las prácticas de enseñanza en el área del conocimiento artístico, en las artes visuales de maestros en el primer y segundo año escolar**, está comprendido en esta línea del posgrado.

La justificación de la inclusión en esta línea radica en la importancia de los discursos generados por los docentes tanto en su explicitación verbal y escrita como en la argumentación frente a la postura adoptada.

En las planificaciones se reflejan, la concepción del maestro sobre la importancia del conocimiento del arte y cómo se verifica el mismo y la corriente pedagógico- didáctica a la que adhieren. Es importante además el análisis de la coherencia entre la planificación y la práctica explícita, del currículum en acción.

La relación entre las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas en relación con las prácticas de enseñanza de la educación artística son conceptualizaciones a indagar. Para ello es fundamental contar con un corpus teórico de dichas conceptualizaciones. Las mismas se explicitan en el capítulo 3.

2. Indagaciones preliminares. Congresos, investigaciones y programas.

Se desarrolla la importancia de la investigación en educación artística afirmando que el relegamiento sufrido en la enseñanza se ha traducido también en la investigación. Por este motivo se analiza la consideración de esta disciplina en nuestro programa escolar.

Se describe el estado del arte a nivel mundial y se realiza el necesario anclaje a nuestra realidad.

El resumen de congresos y organizaciones sobre educación artística deja explícito su lugar en la investigación.

2.1. La investigación en educación artística

El área de educación artística ha sufrido un relegamiento que debemos “desdramatizar y tomarse la vida profesional con filosofía”. (Barragán, J., s.f.)³⁷

En la perspectiva de este autor se debe enfrentar la desconsideración de la importancia del área en los contextos educativos, en instancias directivas y organizativas, para las familias y para muchos colegas docentes que priorizan otras áreas. Las razones son varias y de difícil síntesis, entre las que se destaca la mayor valoración social del área del pensamiento y la capacidad matemática, la preponderancia del lenguaje verbal y de áreas aparentemente aplicables a la vida cotidiana extraescolar.

En correlación con lo antes conceptualizado se encuentra la carga horaria, instrumento de valoración, en la cual la educación artística resulta notablemente desfavorecida.

³⁷ Barragán, J. M..(s.f.) *Cultura escolar en cambio y planificación docente: algunas ideas para educadores desconcertados.* Recuperado de <http://www.guiasensenanzasmedias.es/verpdf.asp?area=plastica&archivo=GR105.pdf>

La desconsideración que esta disciplina ha sufrido en los puntos reseñados se traslada al área de la investigación, que exige profesionalización tal como es planteado por Imanol Agirre (2005):

La educación artística ha vivido en un círculo vicioso de difícil apertura, [...] gestado por la falta de valoración social de la formación artística, que incide en la escasa presencia curricular, que incide en la escasa atención y profesionalización de los educadores, que incide en la escasa formación de la sensibilidad artística, que incide otra vez en la falta de valoración de la formación artística...y así hasta el infinito. (p.53)³⁸

La misma opinión es sostenida por Fernando Hernández (2003):

Sin investigación parece muy difícil cambiar no solo la consideración universitaria y escolar de esta materia, sino la propia concepción [...] la estructura de racionalidad en la que se fundamenta este conjunto de saberes que de forma genérica se denomina Educación Artística.

Quizá también por la ausencia de investigación, lo que viene acompañado por la escasez de publicaciones, parece difícil cambiar la tendencia de la Educación Artística... (p.111)³⁹

³⁸ Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Navarra: Octaedro.

³⁹ Hernández ,F.(2003) , op. cit.

2.2. Los congresos e investigaciones en educación artística en el mundo.

2.2.1. Conferencias y congresos

En última Conferencia Mundial sobre Educación Artística (Seúl, 2010), entre los cincuenta y cinco objetivos para promover el desarrollo de la Educación Artística, tres se relacionan específicamente con la investigación, uno general y dos específicos:

2. c. Estimular el intercambio entre la investigación y la práctica en Educación Artística.

2. c.1. Apoyar globalmente la investigación y la teoría en Educación Artística y a la relación entre teoría, investigación y práctica.

2. c.2. Fomentar la cooperación para desarrollar la investigación en Educación Artística y distribuir sus resultados así como las prácticas ejemplares a través de estructuras internacionales tales como instituciones y observatorios. (UNESCO, 2010, p. 6-7)⁴⁰.

En la Conferencia Mundial en Lisboa (2006), precedente a la de Seúl se establece una lista de temas de investigación entre los que se selecciona: “¿Cuáles son los mejores métodos docentes para la

⁴⁰ UNESCO. (2010). Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf

enseñanza de la Educación Artística? ¿Cuál es la eficacia formativa de los programas y métodos de Educación Artística, tanto desde un punto de vista personal como social?” (UNESCO, 2006, p. 10-11)⁴¹

Desde la perspectiva de Marín Viadell (2001)⁴² la UNESCO como organización gubernamental, para los temas relacionados con Educación Artística trabaja en colaboración con otras organizaciones no gubernamentales internacionales, que corresponden a diferentes especialidades artísticas, entre ellas se destaca por su relación con las artes visuales, la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (InSEA)⁴³

InSEA⁴⁴ es una organización internacional de los profesionales de la enseñanza de las artes visuales, en su gran mayoría docentes de todos los niveles de enseñanza. Convoca cada tres años a su congreso mundial, el último se realizó en junio de 2011 en Budapest. En el último europeo, en Rovaniemi (2010), los temas de trabajo entre ellos la alfabetización visual y las artesanías como un contexto particular en Educación Artística; el arte, la infancia y la diversidad cultural; entre otros no aluden en forma directa a las prácticas de enseñanza.

Se relevan los temas en directa vinculación con este proyecto.

⁴¹ UNESCO. (2006). *Conferencia Mundial sobre Educación artística*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php>

⁴² Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas *Educação*. Porto Alegre. 34, (3), 271-285.

Recuperado de [https://www.google.com.uy/#hl=es&rlz=1C2CHJL_esUY424UY456&q=Mar%C3%ADn+Viadel,R.+\(2001\).+Las+investigaciones+en+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+y+las+metodolog%C3%ADas+art%C3%ADsticas+de+investigaci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n:+temas,+tendencias+y+miradas+Educa%C3%A7%C3%A3o.+Porto+Alegre.+34,\(+3\),+p.+271-285,+set..&spell=1&sa=X&ei=GLI2UcO3HZD29gSDzoC4AQ&ved=0CCsQBSgA&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_cp.r_qf.&bvm=bv.43287494,d.eWU&fp=5570f4ce53da9a00&biw=1024&bih=677](https://www.google.com.uy/#hl=es&rlz=1C2CHJL_esUY424UY456&q=Mar%C3%ADn+Viadel,R.+(2001).+Las+investigaciones+en+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+y+las+metodolog%C3%ADas+art%C3%ADsticas+de+investigaci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n:+temas,+tendencias+y+miradas+Educa%C3%A7%C3%A3o.+Porto+Alegre.+34,(+3),+p.+271-285,+set..&spell=1&sa=X&ei=GLI2UcO3HZD29gSDzoC4AQ&ved=0CCsQBSgA&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_cp.r_qf.&bvm=bv.43287494,d.eWU&fp=5570f4ce53da9a00&biw=1024&bih=677)

⁴³ Marín Viadel, R. (2011), art. cit.

⁴⁴ Marín Viadel, R. (2011), art. cit.

En el congreso de InSEA en Melbourne (2011)⁴⁵ entre los diez temas propuestos resultan relevantes para este proyecto los enumerados en primer término “a) la educación en artes visuales en la era digital; b) las prácticas artísticas innovadoras en el currículum escolar; c) las artes visuales y el currículum nacional oficial; d) las voces de artistas, estudiantes y profesorado” (Marín Viadel, 2011,p.277)⁴⁶ ;

El último documento que ha publicado La Asociación Nacional de Educación Artística (NAEA, 2008) de los Estados Unidos de Norteamérica, se titula: “Crear una agenda de investigación en la educación de las artes visuales para el siglo XXI: fomentar la investigación individual y colaborativa”. (Marín Viadel, 2011, p.277)⁴⁷

2.2.2. Investigaciones a nivel mundial

Para el rastreo del estado del arte a nivel mundial se continua en la perspectiva presentada por Ricardo Marín Viadel (2011) quien cataloga las investigaciones en Educación Artística como un campo especializado “dentro de las investigaciones educativas, por un lado, y de las investigaciones sobre el arte, por otro”. (p.271)⁴⁸

Este autor sintetiza las investigaciones en el área mencionada realizando un relevamiento de los temas de mayor frecuentación en los principales manuales de investigación publicados, así como los destacados por las asociaciones profesionales de relevancia mundial.

El desarrollo de modelos curriculares de educación artística en el ciclo de escolaridad obligatoria que apostaran a la innovación y el cambio

⁴⁵ Marín Viadel, R. (2011), art. cit.

⁴⁶ Marín Viadel, R. (2011), art .cit.

⁴⁷ Marín Viadel, R. (2011), art. cit.

⁴⁸ Marín Viadel, R. (2011), art. cit.

cristaliza como el tema destacado entre 1930 y 1970 por Barkan (1965); Barkan, Chapman y Kern, en 1970.

Por el interés educativo y por las consecuencias sociales, la didáctica de la disciplina y el desarrollo curricular innovador continúan siendo los temas centrales de las investigaciones de Dobbs (1992); Efland, Freedman y Stuhr (2003); Freedman y Hernández (1998).

Los manuales de investigación artística no abundan y cuando se ubican publicaciones corresponden a iniciativas institucionales como el de la National Art Education Association, norteamericana cuyos editores son Elliot Eisner y Michael Day (2004).

Se destacan diez temas de investigación entre los que se encuentran la educación estética (con un enfoque teórico especulativo), la historia de la educación artística durante los siglos XIX y XX, los estudios evolutivos sobre la conducta estética de niños, la organización del currículo, los enfoques multiculturales, la evaluación del aprendizaje en arte, la formación inicial y la cualificación del profesorado de artes visuales, y la cultura visual. Interesan particularmente los dos citados en último término.

En el año 2005, se publica en España un manual de investigación correspondiente al programa interuniversitario de doctorado en educación artística, actualmente posgrado “Artes y Educación”.

Cada capítulo del manual corresponde a los contenidos que se imparten en cada curso, destacándose entre otros, la teoría y pedagogía crítica en Educación Artística y la cultura visual.

Cuatro temas claves interesan a la investigación: el aprendizaje artístico, la comunidad profesional de profesores de artes visuales, los intereses artísticos del conjunto de la sociedad, y la propia investigación sobre Educación Artística. Se proponen preguntas sobre cada uno.

Sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales, se plantean los siguientes cuestionamientos:

¿cómo se diseña y organiza el aprendizaje del alumnado de artes visuales, cómo se lleva a cabo, y cómo se evalúa según los diferentes modelos educativos actuales? El documento señala explícitamente seis modelos de enseñanza artística: experiencias de taller, cultura visual, cultura material, basado en las disciplinas (creación, historia del arte, crítica de arte y estética), basado en problemas, y por último, cuando la educación artística se enseña integrada en otras asignaturas.(Marín Viadel, 2011,p. 277)⁴⁹

2.3. El programa escolar, la educación artística y las investigaciones en el Uruguay

Para considerar las investigaciones en educación artística en nuestro contexto debemos relevar como consideración preliminar la consideración de la misma en los programas oficiales.

Todos los docentes del Uruguay concuerdan en el relegamiento que ha sufrido la enseñanza de la educación artística en nuestro país.

⁴⁹ Marín Viadel, R. (2011). art. cit.

En los programas de Educación Primaria anteriores al actual Programa de Educación Inicial y Primaria (2008)⁵⁰ de nuestro país, se jerarquizaron las disciplinas consideradas instrumentales: lengua materna y conocimiento matemático en tanto que el arte formaba parte de aquellas de menor carga horaria, sin ser objeto de evaluación por parte del colectivo docente.

Se fundamenta lo anterior recurriendo a la lectura de la publicación del Consejo de Educación Primaria en sus “Consideraciones generales y fundamentos básicos de la Revisión del Programa de 1957”⁵¹, donde figuran los responsables de las área lenguaje, matemática, historia, educación cívica, geografía, y ciencias naturales.

En la publicación no se registra ningún responsable del área de educación artística. Se verifica la misma desconsideración de esta área en el “Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas” “Revisión 1986, Contenido” (Editado por el Diario “El País” en 1986)⁵². No se registran en el índice los objetivos para el área que nos ocupa, sólo para las seis disciplinas mencionadas con anterioridad.

Estos datos implican la categorización que del área artística que se les trasmite inconscientemente a los educandos y a nivel de orientación de la programación a los maestros. Entendemos que estas definiciones no expresas, se encuentran en el nivel de lo que algunos autores denominan “currículum oculto” y que parece

⁵⁰ Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Primaria (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Recuperado de <http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/>

⁵¹ Consejo de Educación Primaria. (1986). *Consideraciones generales y fundamentos básicos de la revisión del programa de 1957*. Montevideo. Departamento de ayudas audiovisuales y material didáctico del C.E.P.

⁵² Consejo de Educación Primaria. (1986). *Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas*. Montevideo: Ed. El País.

conveniente analizar.[...] Este currículum real nos dice que la actividad de artes plásticas en la mayoría de las escuelas de Primaria, está destinada a cubrir un espacio de “relleno, los viernes después del recreo o los días de lluvia”, o sea que la educación en artes plásticas es considerada de menor importancia frente a la de las otras áreas del conocimiento (Sztern, S. 2001 p.5)⁵³

La cita anterior pertenece al “Proyecto de Investigación de la Escuela Nacional de Bellas Artes: Creación de un sistema de educación artística” de la Universidad de la República de nuestro país y nos describe una realidad que necesitaba ser cambiada en el programa 2008.

En el contexto del Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008⁵⁴ de nuestro país, en cuya elaboración participó todo el magisterio uruguayo, bajo múltiples modalidades, se otorga un lugar al Área del conocimiento artístico, en las “Fundamentaciones por Áreas y Disciplinas” el área del Conocimiento Artístico aparece en segundo lugar. En las “Redes Conceptuales por áreas y Disciplinas”, en los “Contenidos por áreas del Conocimiento” y “Ejemplificaciones” el área mencionada se registra en tercer lugar.

A pesar de esta consideración y relevancia en el documento oficial, a nivel de las evaluaciones que las políticas educativas jerarquizan, no se registran evaluaciones en educación artística.

⁵³Sztern, S. (2000) *Proyecto de Investigación de la Escuela Nacional de Bellas Artes: Creación de un sistema de educación artística*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/culture/es/files/40473/12668512493creacion.pdf/creacion.pdf>

⁵⁴Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Primaria (2008), op. cit.

Rastreado el estado del arte sobre el tema, las prácticas de enseñanza en el área del conocimiento artístico, en las artes visuales, de maestros de primer y segundo año escolar, se observa la ausencia de investigaciones formales a nivel del magisterio de nuestro país.

Se han publicado en las revistas de divulgación de la producción del magisterio uruguayo, muchos artículos sobre proyectos y experiencias en las distintas áreas del conocimiento, entre ellas sobre Educación artística. Se trata de proyectos institucionales o proyectos áulicos donde se realiza la exposición de los mismos y la narrativa de su puesta en práctica, pero sin un enfoque de investigación.

A nivel de la UDELAR, el ya citado “Proyecto de Investigación de la Escuela Nacional de Bellas Artes: Creación de un sistema de educación artística” de Samuel Sztern, se comienza en 1995 y se publica en 2001. La finalidad del mismo es: “elaborar conjuntamente con ANEP un sistema de educación artística que esté inserto en todo el proceso educativo, desde la enseñanza básica hasta la universitaria”. (p.6)⁵⁵

Se conforma un equipo en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) integrado por docentes de experiencia en educación universitaria, y estudiantes avanzados en el proceso inicial de formación docente. Este equipo inicia cursos para maestros en actividad y profesores (secundaria y UTU), con la finalidad de conformar un lenguaje común con estos docentes. Se sensibiliza a los recursos metodológicos, los objetivos y los contenidos en el área de las artes plásticas, así como un programa de actividades para lograr “el relacionamiento sensible con los elementos plásticos por parte de los niños”. (p. 6)⁵⁶

En 1997 se concreta la idea y se define una “estrategia para organizar una investigación educativa que tuviera como meta la creación

⁵⁵ Sztern, S. (2000), art. cit.

⁵⁶ Sztern, S. (2000), art. cit.

y organización de lo que hoy denominamos un Sistema de Educación Artística”. (p.7)⁵⁷ Se recogen expectativas de directores e inspectores de Educación Primaria de la zona de El Cerro de Montevideo. En esta etapa del proyecto se trabaja con maestros, llevándose a la práctica con niños de escuelas de dicha zona. El trabajo se realiza en forma conjunta. “Es de señalar que es la primera vez que se elabora un programa experimental (tentativo y abierto) sobre color para ser desarrollado por los niños de 4º,5ºy 6º año. [...] También fue la primera vez que nos integramos con los maestros para trabajar en un mismo equipo,...”. (p.8)⁵⁸

Entre los objetivos generales del proyecto, se seleccionan los relacionados con el nivel de educación primaria:

“Colaborar con:

- El diseño de los programas para ser aplicados en 4º,5ºy 6º año de enseñanza primaria.
- El diseño de programas de “expresión libre” y su aplicación en los cursos de 1º,2º y 3er año.
- La puesta en práctica y consolidación de estos.
- El mantenimiento de núcleos de investigación curricular que permitan la generación de nuevas propuestas para la permanente actualización de estos programas.”(p.11)⁵⁹

A continuación se realiza una reseña de una serie de “Elementos –premisa que aprendimos a tener en cuenta en la educación artística,”

⁵⁷ Sztern, S. (2000), art. cit.

⁵⁸ Sztern, S.(2000), art. cit.

⁵⁹ Sztern,S.(2000), art. cit.

(p.14)⁶⁰ que fueron elaborados por los participantes de la investigación, integrados en equipo.

Se sintetizan pautas a tener en cuenta en la realización de propuestas para el análisis sin condicionamientos estéticos.

Entre estas premisas a tener presentes en la enseñanza de educación artística se destacan: la postura estética del docente ante la producción del niño, las diferencias entre plástica y estética, el cuestionamiento de lo bello y lo lindo, la consideración del arte en la naturaleza, la promoción de la investigación libre, la motivación como motor del proceso de investigación del educando, la actividad experimental como método para aprender y las características que debe reunir el ambiente del taller escolar, entre muchas más.

Finalmente se analizan las etapas en el proceso de interrelación entre los educandos, el incentivo logrado en el desarrollo de la creatividad, en el descubrimiento de otras realidades y en la promoción de tolerancia.

Todo el proyecto de investigación culmina con acuerdos para la creación del sistema de educación artística desde primaria a la universidad.

De relevancia son también las publicaciones e investigaciones realizadas por Fernando Miranda, referente como único doctor en Educación Artística de nuestro país.⁶¹

Plantea que los desafíos actuales de la investigación en educación artística se deben traducir en propuestas de programas así como en la revisión y crítica de la postura adoptada y concretarse en prácticas de realización.

⁶⁰ Sztern,S.(2000), art. cit.

⁶¹ Doctor en Educación Artística por la Universidad de Barcelona. Profesor de la Universidad de la República – Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” en Montevideo, Uruguay. Responsable, en 2009, del proyecto Plataforma de Aprendizajes, del Centro Cultural Plataforma del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.

Es decir, lo que estamos procurando establecer no es básicamente un mero glosario descriptivo de líneas políticas sino, fundamentalmente, un abanico posible y necesario de líneas de investigación, enseñanza y producción teórica y práctica que debería asumirse colaborativamente para el desarrollo de la educación artística y su transformación necesaria. (Miranda, 2011, p.16)⁶²

Aunque no aborda específicamente la investigación de las prácticas de los maestros en el área que nos ocupa, interesa su línea de pensamiento por su intervención en la promoción de prácticas innovadoras en la escuela como institución.

La experiencia educativa se desarrolla desde la cultura visual, promoviendo la experiencia estética y la perspectiva relacional, a nivel público en la escuela N° 26 de Montevideo en el año 2009.⁶³ Participan de la misma 40 alumnos de sexto año, maestros, estudiantes de formación docente y los articuladores del proyecto del Ministerio de Educación y Cultura.

El tema es la exposición – performance – concierto del artista uruguayo Dani Umpi que se realizaría en el mes de diciembre en el

⁶²Miranda, F. (2011). Desafíos actuales de la educación artística en Montevideo. *Invisibilidades, Revista Ibero-Americana de Pesquisa Em Educação, Cultura e Artes* (1), 11-19. Recuperado de http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_01

⁶³ Miranda, F. *En una escuela pública de Montevideo: cultura visual y experiencia estética*. Disponible en https://www.google.com/search?source=ig&rlz=1G1GGLQ_ESUY370&q=En+una+escuela+p%C3%BAblica+de+Montevideo%3A+cultura+visual+y+experiencia+est%C3%A9tica+Fernando+Miranda&oq=&gs_l=

Centro Cultural Plataforma del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.⁶⁴

En el contexto del aula, los alumnos deben diseñar el vestuario del artista para la ocasión. Esta producción se expone, como muestra fotográfica en el lugar de actuación del artista, donde asisten junto a sus padres.

Se trata por tanto de no restringirse a la actuación del artista en su escenario y lo que quiso transmitir, sino de promover en el marco de lo institucional escolar formas de producción e interpretación visual de la cultura extraescolar de la que participa el alumno.⁶⁵

Remite asimismo a la posibilidad de articular lo subjetivo con lo colectivo, generándose un espacio en común. Permite la incorporación ciudadana crítica, interviniendo sobre las prácticas culturales desde una dimensión relacional.

Se visualiza la importancia de la intervención de Sztern y Miranda como generadores de transformación e innovación en las prácticas de la

⁶⁴ En la Plataforma de Aprendizajes del proyecto citado se afirman estos objetivos:

la creación / formación /incorporación de nuevos públicos a la construcción social de sentido de las manifestaciones artísticas contemporáneas sobre la base de: a) la diversidad de pertenencia etaria, de género, colectiva, social, etc.; y b) las referencias institucionales y organizativas de los participantes (entidades educativas y sociales públicas o privadas de diversa índole y cometido).

El proyecto educativo de Plataforma está disponible, en su texto completo en <http://www.plataforma.gub.uy/> (último acceso 02.02.2010)

⁶⁵ La cada vez más profusa y difundida producción académica y práctica con relación la cultura visual, las nuevas narrativas, y los nuevos alfabetismos, genera un entorno propicio para incorporar nuevas maneras de trabajar educativamente con diferentes tipos de públicos, incluyendo aquellos que aparecen casi cautivos de las instituciones culturales o aquellos otros que escasamente son considerados por éstas. Un objetivo fundamental ha de ser, por tanto, promover maneras de producción, representación e interpretación visual como nuevas formas de construcción de narración y significado que den sentido a las trayectorias vitales individuales en marcos institucionales necesariamente grupales y colectivos. Miranda,F., art.cit.

enseñanza de la educación artística, participando con los maestros y aportando su sus saberes profesionales.

Se concluye afirmando la ausencia de investigaciones sobre el tema del presente proyecto, con su foco en la investigación de las prácticas de los docentes y su interpretación.

3. Marco conceptual y teórico

Se consideran relevantes en este marco teórico las conceptualizaciones que fundamentan esta investigación. Constituyen la lente a través de la cual, desde una posición asumida se construye evidencia enfrentados a los datos de la empiria.

Son pilares fundantes la ubicación de la misma en el contexto de la posmodernidad, (Lyotard, 1968)⁶⁶ con el consiguiente cambio en las concepciones de cultura y arte. (Efland, Freedman y Sthur, 1996)⁶⁷

Una de las características salientes de las coordenadas espacio temporales posmodernas radica en el exceso, la fragmentación y la exhibición de multiplicidad de imágenes que se han tornado cotidianas, justificando una concepción de la educación de la cultura visual basada en Miranda y Vicci (2011)⁶⁸ y Mirzoeff (1999)⁶⁹ entre otros, que posibilite reconocerse como protagonista en la producción de sentido.

⁶⁶ Lyotard, J.F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

⁶⁷ Efland, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

⁶⁸ Miranda, F. Vicci, G. (2011). *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Montevideo: Santillana.

⁶⁹ Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

El enfoque se realiza en la perspectiva del paradigma educativo de la didáctica crítica, imbricando las nociones de poder, ideología y currículo. En esta perspectiva el lugar asignado al arte no es neutral, implica un fuerte compromiso en el curriculum en acción, en una postura emancipadora.

Son igualmente relevantes y están alineadas en coherencia en la línea de la didáctica crítica, los constructos prácticas de enseñanza, aprendizaje, planificando la didáctica de la educación artística en el respeto a la diversidad del alumnado, noción congruente con el criterio rector de cultura multicultural.

La educación es el motor de cambio hacia otra forma de mirar y comprender el mundo. Desde la educación artística se cuenta con estrategias para el encuentro y las relaciones sociales, donde la propia diferencia y la conservación "crítica" de la identidad cultural sean potenciadoras de un enriquecimiento cultural.

Por todo lo anterior se trata de alfabetizar en el sentido amplio, sin restringirlo a la capacidad de leer, comprender, realizar valoraciones críticas de textos lingüísticos. Se adhiere al alfabetismo socio-cultural, asociado a la cultura visual, siendo esta la perspectiva teórica adoptada.

Los exponentes del campo de la educación de las artes visuales Hernández, (2003)⁷⁰ Efland Freedman y Stuhr, (2003)⁷¹ son referentes a consideraren en la concepción socio-cultural que fundamenta el alfabetismo de la cultura visual.

El concepto de alfabetismo socio- cultural se relaciona con un currículum como constructo de campos en tensión con el currículum en acción. En el contexto de cambio del mundo actual todo se pone en cuestión. No está claro qué se debe hacer para revertir el sentido de la educación escolar. Es indudable que plantear un currículum donde enseñar el alfabetismo visual, a partir de tiempo , reflexión y debate entre

⁷⁰ Hernández, F. (2003), op.cit.

⁷¹ Efland, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003), op. cit.

comunidades de aprendizaje de maestros, es una de las líneas que permitirán la construcción de ese sentido.

Dada la línea del posgrado en que esta investigación se inscribe “Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas en los discursos y en las prácticas de aula” es vital indagar en torno a las concepciones epistemológicas pedagógicas y didácticas de la enseñanza del arte que se han desarrollado y estudiado en Agirre (2005)⁷², Efland (2002)⁷³, y respecto de las cuales se registran saberes reflexivos.

Desde este marco teórico se trata de construir evidencia en relación a cuáles son las características de las prácticas de enseñanza de las artes visuales que serán interpretadas desde una didáctica crítica.

A continuación se realiza una profundización teórica de la síntesis esbozada.

3.1. La posmodernidad, la cultura y el arte

3.1.1. La posmodernidad

Las concepciones de cultura, arte y educación no son conceptos aislados, son constructos que responden a la estructura espacio-temporal generadora que los engloba: la posmodernidad. En 1968, Lyotard, representante del posmodernismo francés, lanza este término. El año 1945, fin de la segunda guerra mundial es la fecha operativa de su nacimiento, pues partir de 1970 se comienza a admitir que algo estaba muriendo, que el proyecto de la modernidad no sólo se agotaba, sino que era desterrado por los pensadores, entre los que se destacan

⁷² Agirre, I. (2005), op.cit.

⁷³ Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós

Nietzsche, Foucault, Heidegger, y Luhmann entre otros. (Rodríguez Rojo, 1997)⁷⁴

Otros autores como Habermas, apuestan a la aceptación de la modernidad considerándola como proyecto inacabado, que cuenta con los elementos para autosuperarse.

Para Jean François Lyotard (1984) la idea de progreso define la modernidad, es uno de sus grandes relatos que enfatiza como obsoleto y de allí su énfasis en definir nuestra época como posmodernidad.

Afirma que todos los metarrelatos de la modernidad marcaron su inoperancia: el principio de emancipación de la ignorancia y la servidumbre por medio del conocimiento y la igualdad; el principio de emancipación de la pobreza por el desarrollo técnico y económico del sistema capitalista; y por último, el principio de emancipación de la explotación gracias al discurso marxista.

Estos se han mostrado falsos y no tienen capacidad legitimadora, requieren una sustitución por los pequeños relatos, que son portadores de la visión de los grupos minoritarios, de las subculturas.

Esta consideración por la diversidad cultural del hombre coincide con la línea de pensamiento de Rodríguez Rojo (1997): “La posmodernidad es una toma de conciencia del nuevo estado de la condición humana.” (p. 65)⁷⁵

Este nuevo estado lo determina la sociedad postindustrial e informatizada, donde desde lo económico social emerge el capitalismo de consumo.

Desde la visión política, las perspectivas emancipadoras del hombre son rechazadas así como toda ideología que se defina como

⁷⁴ Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla .

⁷⁵ Rodríguez Rojo, M. (1997), *op.cit.*

universal. Se desconfía de los principios de la revolución francesa (libertad, igualdad y fraternidad), mitos del progreso modernista.

Desde el punto de vista filosófico y antropológico se niega la razón y al hombre en su posibilidad de progreso.

La lógica moderna de la razón instrumental y la primacía de la tecnología como manifestaciones de la utilidad de las ciencias positivas por sobre los valores morales, no se sostienen.

Interesa particularmente reseñar los aspectos claves de la posmodernidad por su incidencia en las concepciones de la educación artística.

En primer lugar, del conocimiento moderno se basa en la dicotomía, basado en la jerarquía de valores, en el dualismo, asignando características positivas o negativas a las cosas, Desde la epistemología actual esta concepción muestra su inoperancia.

La causa radica en que nuestra cultura posmoderna está basada en mestizajes, mezcolanzas y matizaciones, donde la realidad no puede reducirse a dicotomías, donde se necesita favorecer la comprensión y relativizar valores tomados por universales.

Desde la nueva epistemología se acepta que los hechos son “densos” (Geertz, 1973)⁷⁶ y deben abordarse desde la multidisciplinariedad.

La espacialidad y la temporalidad sufren cambios; la historia lineal y continua y la geografía unidimensional, se reconceptualizan como categorías. El tiempo no es lineal, sino espacio de múltiples dimensiones, la historia pierde la sinonimia de gran narrativa, acontece en cada uno. Los medios de comunicación crean una hiperrealidad, pues su “corte y pegue” del tiempo no es compatible con la vivencia del

⁷⁶ Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.

mismo. Desde la perspectiva de Efland, Freeman y Sthur (2003)⁷⁷ se impone una sensación de fragmentación: en el tiempo, el espacio (ya mencionados) y del sujeto, con una pérdida de coherencia en su identidad. El hombre no es libre ni independiente, inmerso e integrado en colectivos sociales diversos.

En estos enclaves, el niño culturalmente mediatizado por las instituciones, por el uso social del lenguaje y el mundo de la imagen, construye su identidad.

Los principios de diversidad, contradicción, disenso, diferencia, peculiaridad, aventura e imprevisibilidad rigen la vida colectiva.

Según del postmodernismo del que se trate y de la interpretación de los diversos autores o bien no existe otra alternativa que el nihilismo caracterizador de una cultura pesimista, cultura del vacío, del azar, del sin sentido (Nitzsche, Heidegger, Foucault) ahondando así las posiciones reaccionarias o neoconservadoras o bien la postmodernidad abre el camino a una sociedad emergente. (p. 65)⁷⁸

En esta sociedad emergente la democracia radical da la palabra a los diferentes, posibilitando la imaginación, la autorreflexión y el diálogo enriquecido, al radicalizarse los previos disensos.

Visualiza el acontecimiento, escucha el relato corto en la riqueza integral de cada contexto.

Los hombres posmodernos no se conforman con la destrucción, en una ampliación del esfuerzo de transformación elaboran el concepto de deconstrucción.

⁷⁷ Efland, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003). op. cit.

⁷⁸ Rodríguez Rojo, M. (1997). op. cit.

[...]”deconstrucción” desenmascaradora, inclusiva y constructivamente crítica de la modernidad [...] Personalmente prefiero optar por esta onda interpretativa de la postmodernidad: por la deconstrucción de la modernidad. Creo encontrar en tal decisión un punto de arranque para el posible diálogo entre las distintas voces de dos mundos, entre las distintas conciencias de la condición humana. (Rodríguez Rojo, 1997, p.66)⁷⁹

En este breve encuadre de la posmodernidad, se enmarca la cultura, el arte y la educación como prácticas sociales, las que se consideran a continuación.

3.1.2. Hacia una conceptualización de cultura

Definir el término cultura nos lleva a una encrucijada pues es concepto de gran debate en el ámbito académico.

Al intentar delimitar un estado de situación en torno al mismo se coincide con García Canclini, (2004) quien sintetiza diversas visiones disciplinares afirmando que “la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de significación en la vida social”. (p. 34)⁸⁰

⁷⁹ Rodríguez Rojo, M. (1997). op. cit.

⁸⁰ García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.

En el mundo globalizado donde los individuos se trasladan, migran y se comunican:

No podemos hablar de diferentes sociedades sino de infinidad de grupos separados real o artificialmente y unidos-paradójicamente - por un proceso forzado de falsa homogenización, a través de la extendida concepción de lo cultural como acumulación de bienes producidos para ser consumidos o comercializados. (Miranda, Vicci, 2012, p. 59)⁸¹

Las culturas se solapan, se entremezclan, asisten a un mestizaje dinámico y cambiante.

Por tanto nos concentramos más que en las diferencias entre una cultura y otra, en la forma en que cada grupo se apropia de los objetos, ideas, instrumentos, de los bienes culturales y cómo se relaciona con ellos, provengan de la llamada “alta cultura” o de la “cultura popular”, “cultura de masas” o “baja cultura”. (Miranda, Vicci, 2012)⁸²

Continuando en la línea de pensamiento de los autores citados, interesa desde el punto de vista educativo, no el valor de las producciones en sí mismas, sino el valor relacional en el marco de la vida cotidiana ya sea individual o colectiva.

Se asiste a una concepción pluralista y contingente del ser humano, respetando la diferencia en una humanidad mosaico de costumbres, valores, producciones, lenguajes y cosmovisiones. Las personas pueden tener experiencias artísticas, más allá de tener

⁸¹ Miranda, F. & Vicci, G. (2011). Pensar el arte y la cultura visual en las aulas. Montevideo: Santillana.

⁸² Ibidem.

consciencia de su lenguaje, su historia o la manifestación estética en sí, todos participan en la relación con los objetos culturales. Se observa un enfrentamiento a nuevas formas de concebir lo cultural, como conjunto de prácticas que implican la significación construida en torno a la producción de objetos y de tecnología.

Es en este sentido que cobran importancia las imágenes y prácticas visuales en este marco de significaciones globales.

Si de acuerdo a lo anterior nos enfrentamos a nuevas formas de concebir lo cultural, ¿cómo se define el arte en ese marco?

3.1.3. Hacia una conceptualización de arte

Para definir el arte se debe recurrir a diferentes vertientes de pensamiento, pues el reduccionismo estrecha nuestro pensamiento. En la perspectiva de Agirre (2005)⁸³ se abre el camino a tres posiciones: como práctica institucionalizada, como sistema cultural (Geertz, 1984)⁸⁴, como experiencia. (Dewey, 1949)⁸⁵

En la línea de Zolberg, (2003)⁸⁶ se define el arte como construcción social, en continuo cambio en el espacio, el tiempo y la cultura, reflejándose en instituciones, medios de comunicación, objetos artísticos, diversidad de públicos y artistas.

Al definir el arte como construcción social, se constituye en una producción de la cultura donde adquiere un significado compartido.

En consecuencia se acuerda con Geertz (1984)⁸⁷ que el arte constituye un sistema simbólico como entramado de significaciones y un sistema cultural. Adquiere sentido definido en este entretejido de

⁸³ Agirre, I. (2005), op.cit.

⁸⁴ Geertz, C. (1984), op.cit.

⁸⁵ Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: F.C.E.

⁸⁶ Citado por Hernández, F. (2003). *La cultura visual* Octaedro :Barcelona. p.47

⁸⁷ Geertz, C. (1984). op. cit.

sistemas. Situándolo en la posmodernidad, reviste caracteres de esta temporalidad: complejidad, dinamismo, heterogeneidad, multidireccionalidad y cambio.

Dewey (1949)⁸⁸ pone su acento en definir el arte como experiencia, gestada en la relación que el hombre establece con el evento o el objeto, ya sea en el hacer, como proceso de producción de una obra de arte o en el percibir, como contemplación estética. Una obra no puede catalogarse como artística, hasta no fundirse en la experiencia con quien la produce o la percibe, su potencia radica en la relación gozada estéticamente.

Como práctica institucionalizada se emplea la noción de arte para tratar “de y con aquellas prácticas o experiencias” (Agirre, 2005)⁸⁹ ejercidas por los que la sociedad y los expertos consideran artistas, que la crítica de arte avala con su autoridad, que se exponen promocionalmente en contextos institucionales vinculadas al patrimonio artístico ya existente o consideradas continuidad del mismo.

Se define así el arte como sinónimo de las bellas artes, y aún se emplea para nombrar las prácticas que surgen en los mismos contextos y características de las mencionadas bellas artes.

La comprensión del arte enmarcado en una cultura se ilumina si se recurre con Miranda y Vicci (2011)⁹⁰, al concepto de campo tomado de Bordieu (1980). La idea de campo del arte, alude a la idea de lucha, de las relaciones en el mismo, que implican el enfrentamiento de una tradición, una acumulación así como las tendencias a modificar y subvertir el orden establecido en relación a los lugares que cada actor ocupa en él.

⁸⁸ Dewey, J. (1949), op.cit.

⁸⁹ Agirre, I. (2005), op.cit.

⁹⁰ Miranda, F & Vicci, G. (2011), op. cit.

Desde esta perspectiva al definir arte, se debe definir el actor del campo, el artista:

[...] el artista es aquel cuya existencia en cuanto artista está en juego en ese juego que llamo campo artístico. O incluso el mundo del arte es un juego. En lo cual lo que está en juego es la cuestión de saber quién tiene el derecho de decirse artista, y sobre todo de decir que es artista. (Bourdieu, 2003, p.25)⁹¹

Este planteamiento resulta muy esclarecedor, pues el artista que se rebela ante la tradición imperante, no queda aislado, a pesar de que su discrepancia lo segrega, no deja de ser parte del campo del arte. Es el propio campo, en su juego de fuerzas quien define al artista. (Bourdieu, 2003)⁹²

Estas conceptualizaciones exigen ubicar el arte en las coordenadas temporales actuales.

3.1.3.1. *El arte en la posmodernidad y sus interrogantes*

Se aborda el tema del arte en la posmodernidad en base a cuestionamientos más que a certezas.

Desde la perspectiva de Miranda y Vicci (2011)⁹³ las preguntas promueven la reflexión. ¿Qué obtiene el actor en ese juego de fuerzas en el campo? ¿Es la recompensa material o simbólica de llamarse artista?

⁹¹ Bourdieu ,P (2003). Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura . Buenos Aires : Aurelia Rivera.

⁹² Bourdieu ,P (2003), op.sit.

⁹³ Miranda, F & Vicci,G. (2011), op sit.

¿Un artista es alguien que se autodenomina artista, o es alguien de quien los demás catalogan de artista? ¿Quiénes son los otros que juegan en este campo? ¿Es la comunidad de artistas o la gente de su vecindario que le otorga tal apelativo aunque la cultura elitista lo considere un pintor aficionado? La cuestión de considerar a alguien artista implica decisiones muy difíciles e importantes. ¿Es la crítica de arte, el dueño de la galería, quien colecciona (por su sensibilidad ante la obra o como inversión), o quien vende y comercia con las obras? ¿Es “el gran público” o “el pequeño público” de los expertos? ¿Qué es el arte? ¿Esto es arte? ¿Quién es artista? ¿El que produce o el que percibe?

Para enmarcar los cuestionamientos recurrimos a la metáfora del holograma.

Se visualiza a la posmodernidad en cada célula que la caracteriza desde lo histórico-geográfico, económico-social, político, cultural-educativo y filosófico antropológico. Cada célula constituye una parte del holograma total, y en una concepción holística la posmodernidad se refleja en cada una de ellas.

Los cuestionamientos que se formulan y se responden desde la modernidad, de acuerdo a la lógica de la razón, al pensamiento dualista, definen claramente el arte, la obra de arte y al artista.

Las preguntas que se responden desde el pensamiento posmoderno, conducen a nuevos cuestionamientos. Exigen la definición del marco de referencia, entre la pluralidad existente, en el entendido de que en su seno se aceptan el disenso y la diversidad de opiniones.

En un análisis más detallado se puntualiza que en el holograma de la modernidad, el progreso es uno de sus grandes metarrelatos. El progreso que se aplica a lo económico social, se encuentra también en lo cultural y específicamente en la concepción de arte.

La creencia moderna imperante afirma que la cultura y la sociedad evidencian un desarrollo evolutivo, progresivo, fundamentado en el avance de la ciencia y la racionalidad del hombre tal como la teoría

darwinista lo avala. Si la sociedad elitista de la época se convence de la validez del arte abstracto sobre las formas artísticas que lo preceden deriva precisamente de la interiorización del progresismo, donde una sucesión de ismos es la muestra fehaciente en esta creencia. Se privilegian así el formalismo y el expresionismo, acorde con las vanguardias inspiradas por las élites estéticas, que recurren a la “destrucción creativa” como lo señala Harvey (1989). El arte va evolucionando, hacia una progresiva abstracción “comparable al reduccionismo científico y a su tendencia a descomponer fenómenos complejos en partes más sencillas” (Efland, Freeman, Sthur, 2003, p. 27)⁹⁴

En consecuencia, si hoy se afirma que no hay progreso en el arte: ¿Se asiste al fin de los estilos?

El arte posmoderno se caracteriza por la pluralidad de estilos, el eclecticismo, el mestizaje, siendo susceptible de múltiples interpretaciones.

Frente a la universalidad del arte moderno se contraponen el abordaje multicultural del arte en el mundo posmoderno. Ello no implica la actitud estética desinteresada de la época anterior pues se realiza un giro en el enfoque y se pretende una cultura artística comprometida con la sociedad de la que emerge y en la que se compromete a cambiar las relaciones sociales imperantes.

La racionalidad de la sociedad moderna en su lógica considera “la obra de arte”, catalogada como tal por la comunidad de expertos, portadora de la ideología dominante y del poder. Esa élite, es la que acuerda quién es “artista”, poseedor de un talento, o un genio especial.

⁹⁴ Efland, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003), op.cit.

Se coincide con Lyotard (1989) citado por Olaia Fontal (2003)⁹⁵, en el abandono de la categoría “obra de arte” y de todo tipo de signos en general y la aplicación de categoría de “artístico” a todo tipo de sucesos o iniciativas en cualquier contexto en que ocurran.

De allí que “el arte” es ahora sustituido por las artes o los procedimientos artísticos. Lo anterior tiene relación con el uso del término arte como identificativo o como calificativo. En las manifestaciones o producciones “artísticas”, la palabra arte se utiliza en el sentido calificativo, designando las prácticas humanas caracterizadas por su artísticidad.

Al develarse y estudiarse la ideología subyacente a las relaciones de poder y su análisis crítico, la importancia del capital cultural de cada ciudadano, el papel de la educación en la producción de conocimiento y saber, el campo del arte se complejiza y se enriquece con la emergencia de nuevas figuras.

La figura del espectador cobra relevancia, es fundamental como observa Miranda y Vicci (2011):

La construcción de aquellas posibilidades de mirada, como formas y prácticas que permiten a un espectador acercarse comprensiva, creadora y críticamente a las producciones visuales de su entorno (aunque no de su época necesariamente) requieren de una posibilidad educada. En ningún caso surge esa construcción de la ingenuidad o de la naturaleza. Por el contrario, son adquisiciones y

⁹⁵ Fontal, O. (2003). La enseñanza de las últimas tendencias del arte: nuevas formas de ordenación al hilo de la posmodernidad. Barcelona: Grao.

aprendizajes logrados, aunque no exclusivamente por acción de lo educativo. (p11)⁹⁶

Todo ciudadano no solo puede ser un espectador, sino tiene derecho a una incorporación crítica a la visualidad de la época. Si cambia esta visión es porque la obra de arte como tal ha sufrido un cambio, una incorporación como bien cultural al mundo del mercado y por tanto: “el objeto de arte, bien de consumo y por tanto capaz de ser poseído se muestra así como un elemento de diferencia social” (Miranda & Vicci (2011. p. 13)⁹⁷

Se adhiere a la línea de Bordieu (2003), cuando al analizar la obra de Duchamp, plantea que el “ready made” no está hecho cuando se presenta al espectador, el espectador termina la elaboración que el artista comenzó.

Los espectadores a su vez, son producto de su historia, de la educación recibida, de su contacto o aislamiento de los museos y otras manifestaciones artísticas, de la multidimensionalidad de influencias en la construcción de su subjetividad.

De allí que el espectador al preguntarse ¿por qué el artista hace esto? ¿En qué marco se ubica esta producción?, requiere de un contexto que lo explique. Es común que hoy el artista presente junto a su producción una memoria o un proyecto que la argumenta y justifica, o en entrevistas en los medios de comunicación brinda las llaves para la comprensión. (Fontal, 2003)⁹⁸

Se puntualizan a continuación otras características del campo del arte, en el marco posmoderno.

⁹⁶ Miranda, F. & Vicci, G. (2011), op. cit.

⁹⁷ Miranda, F. & Vicci, G. (2011), op. cit.

⁹⁸ Fontal, O. (2003), op. cit.

Las producciones estéticas se integran a la cultura de masas en calidad de mercancía y por tanto la cultura se convierte en un producto. (Gadner, 1996)⁹⁹

Otro rasgo del arte actual es la indefinición liminar de lo artístico, con un ataque a los tradicionales límites del arte. Hacen su aparición prácticas acciones, formas de experiencia que resulta imposible englobarlas. Tratar de enmarcarlas implica ya el uso de categorías de la modernidad. El dinamismo y la labilidad del arte actual es tal que las categorías mencionadas son insuficientes.

El interés por el significado y la interpretación está ligado al avance de la hermenéutica. Se manifiesta en tres ámbitos: en la historia del arte, en las producciones y experiencias artísticas y en las poéticas de la significación (Agirre 2005).¹⁰⁰

La historia del arte adquiere un carácter interpretativo, frente a la tradición descriptiva y prescriptiva.

En el segundo ámbito mencionado trata de resolver problemas en el lenguaje y la comunicación.

Finalmente frente a la poética de la representación en arte, ubicando lo estético en el plano de la destreza, los atributos o los soportes, hoy se asiste a la búsqueda de la significación.

En el momento actual no hay símbolos específicamente artísticos, cualquier objeto puede ser utilizado como símbolo. Se llega al extremo de representar en forma simbólica valores, información y objetos no estéticos tomados de la ciencia, la religión o la trivialidad de la vida cotidiana. De

⁹⁹ Gadner, J. (1996). *¿Cultura o basura? Una visión provocativa de la pintura, la escultura y otros bienes de consumo contemporáneo*. Madrid: Acento.

¹⁰⁰ Agirre, I. (2005), op.cit..

allí que surge una nueva pregunta, en un giro sobre la definición de arte, desembocando en la pregunta que la educación artística necesita plantear al futuro ciudadano: ¿Cuándo es arte?

El papel de la educación es necesario para responder o tratar de responder a este interrogante, pues se visualiza su potencia para la construcción de la posibilidad de mirar, argumentar y acercarse en forma crítica a las producciones del entorno presente o pasado.

Requiere pensar en una metodología para lograr la elaboración de un saber a partir de un contenido, tarea del docente crítico de educación artística.

3.2. Educación artística

¿De qué se ocupa la educación artística? Como disciplina derivada de las Ciencias de la Educación, se sitúa en un territorio donde su esencia son los procesos de enseñanza y aprendizaje y lo primordial el educando.

Las disciplinas madres de la educación artística son la educación y la didáctica de las artes, de allí que lo que interesa es el “cómo” además de “qué” se va a enseñar. El primero remite a las construcciones metodológicas que se ponen de manifiesto en las prácticas, el segundo a los contenidos de enseñanza.

Virando la línea de indagación hacia la genealogía de la Educación Artística, (Marín Viadel, 2003)¹⁰¹, tres son los ejes en base a los cuales organiza su conocimiento:

En primer lugar las artes visuales que incluyen una gama de actividades artísticas y prácticas profesionales como pintura, diseño,

¹⁰¹ Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson.

fotografía, imágenes digitales, grabado, carteles, comics, televisión, tatuajes. La denominación Artes Visuales trata de superar otras más restrictivas (bellas artes, artes plásticas, artes aplicadas, oficios artísticos, expresión plástica, etc.).

El segundo eje comprende sus contenidos, derivados de las disciplinas que estudian, analizan y explican las imágenes, las obras de arte y los objetos, entre ellas la historia del arte, la teoría del arte, la estética, y la crítica.

En el tercer eje se consideran algunos conceptos básicos que proceden de las ciencias y las tecnologías, aludiendo a fenómenos como la luz, el color y la trasmisión de imágenes, que explican la materialidad de la obra de arte.

Desde la perspectiva de Guzmán (2004)¹⁰² se explicita la historia del arte.

Esta disciplina se centra en clasificar y estudiar las producciones artísticas desde la prehistoria a la actualidad, contextualizándolas social, geográfica y culturalmente.

Dos notas son consustanciales a la misma: la estética y la historicidad, pues toda obra de arte es un hecho histórico y estético.

El componente artístico otorga especificidad a la obra de arte diferenciándola de los hechos históricos. Artificialidad, comunicabilidad, unicidad, singularidad, autenticidad y originalidad la caracterizan.

La historia del arte, en su epistemología como disciplina cuenta con una larga tradición. Sus inicios se ubican en el mundo greco romano con Plotino, transitando por la Italia del siglo XV con Vasari y su método biográfico dando comienzo a la historiografía artística.

¹⁰² Guzmán, M. (2004). Fundamentación conceptual, científica y metodológica de la historia del arte. En Domínguez, M. (Ed.), *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. (251-358). España: Pearson.

Winckelmann le otorga paternidad científica a la disciplina con su método basado en la descripción y el análisis. Su defensa del arte clásico griego como baluarte del ideal de belleza repercute aún en nuestros días. En el siglo XX Buckhardt introduce una innovación metodológica capital al considerar que la obra aislada carece de sentido. El mismo se lo confieren la interconexión con factores políticos, sociales y religiosos, entre otros.

El formalismo del siglo XIX y XX, centra su metodología en la obra basándose en su estricto lenguaje como elemento diferenciador de otras manifestaciones. Cinco categorías antagónicas y explicativas son aplicadas en el abordaje de la obra de arte: lineal pictórico, plano y profundo, unidad y multiplicidad, claridad y oscuridad, y finalmente forma cerrada y forma abierta.

En el siglo XX se asiste al nacimiento de la iconografía-iconología con Warburg, Salkx y Panofsky como sus representantes más destacados. Se define el método con sus tres niveles: 1- Contenido temático principal, coincidente con la fase preiconográfica o descriptiva. 2- contenido temático secundario, coincidente con el análisis iconográfico. 3- significado artístico o contenido donde radica la fase iconológica con la interpretación de los significados implícitos.

El estructuralismo y la semiótica influyen en la historia del arte aportando la visión de la misma como signo.

Desde la línea de pensamiento de Guzmán (2004) en la que se continúa en esta breve síntesis, se leen entre líneas la complejidad de la configuración de la Historia del arte, con los conflictos y problemas de límites de cada aporte.

Cada uno de ellos aborda la disciplina con su metodología específica, ninguna de ellas es excluyente, se recurre a la pluralidad e integración de las mismas.

La estética favorece la comprensión de problemas que se relacionan con el mundo de las artes. (Calaf & Fontal, 2010)¹⁰³ A modo de ejemplo, el concepto de belleza es una producción del gusto de un tiempo histórico, se necesita la ruptura del canon para acceder a nuevas claves y valorar los objetos artísticos actuales.¹⁰⁴

Se han considerado someramente algunas de las disciplinas que conforman el conocimiento en educación artística (segundo eje).¹⁰⁵

El primer eje lo constituyen las artes visuales. Se adhiere a la visión de Kerry Freedman (2006) “Las artes visuales componen la mayor parte de la cultura visual, que es todo lo que los humanos forman y sienten a través de la visión de la visualización, y que da forma al modo como vivimos nuestras vidas” (p.25)¹⁰⁶.

Se introduce con este pensamiento la consideración de la cultura visual y las artes visuales escuchando las voces de los estudiosos referentes en dichos temas: Mirzoeff, Hernández, Freedman y Sthur.

3.2.1. Cultura visual y artes visuales

La riqueza de experiencias visuales en la cultura posmoderna y la habilidad para analizarla, crea la imperiosa urgencia de convertir la cultura visual en un campo a estudiar.

De acuerdo con Nicholas Mirzoeff (2003), si el siglo XIX es representado a través de la prensa y la novela, como culturas impresas, el siglo XX es representado por la cultura visual.

¹⁰³ Calaf, R., Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.

¹⁰⁴ Se remite a la obra de Tatariewicz, W. (1976) *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos
En el apartado 3.5.1.1. del presente trabajo se amplía dicho concepto.

¹⁰⁵ En el presente trabajo en: 3.2. Educación artística, se definen los tres ejes.

¹⁰⁶ Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Curriculum, estética y la vida social en el arte. Barcelona: Octaedro.

La cultura visual es una táctica para estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la vida cotidiana posmoderna desde la perspectiva del consumidor, más que la del productor. [...] la cultura fragmentada que denominamos posmoderna se entiende e imagina mejor a través de lo visual. (p.20)¹⁰⁷

Este entendido de la cultura visual como una táctica y en la conceptualización de Michel de Certeau (1984), citado por Mirzoeff (2003),¹⁰⁸ “la táctica no tiene más lugar que el del otro”, asistimos a la explosión de la imagen que todo lo invade.

En la sociedad controladora donde vivimos, lo visual explora los lugares de la vida cotidiana, “tácticamente” a fin de colarse en nuestra existencia, estudiando intersticios por donde filtrarse, puntos de resistencia a vencer, con el fin de imponerse sobre el consumidor posmoderno.

Mirzoeff (2003)¹⁰⁹ también la entiende más como una disciplina táctica y no académica, como estructura fluida que se enfoca a comprender las respuestas de la gente a los medios visuales de comunicación.

Su fin no es la conversión en una disciplina confinada a los reductos universitarios, sino que busca el estudio de las fuerzas en tensión con la cotidianidad de los individuos, centrándose en lo visual, como lugar donde se crean y discuten los significados.

¹⁰⁷ Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

¹⁰⁸ Mirzoeff, N.(2003), op.cit.

¹⁰⁹ Mirzoeff, N. (2003), op.cit.

Como característica saliente de esta cultura visual se destaca la hiperestimulación promovida por miles de imágenes, intentando producir una saturación del campo visual, lo cual fracasa continuamente pues la retina dispone de cien millones de células nerviosas capaces de realizar más de diez mil millones de operaciones de procesamiento por segundo.

La visión del mundo occidental como texto (donde influyeron los movimientos lingüistas del estructuralismo y post estructuralismo) ha sido sustituida por la del mundo como imagen (Mirzoeff, 2003), donde la ciencia y la filosofía se posicionan en una visión del mundo más gráfica y menos textual.

El pensar occidental tiene una larga tradición de hostilidad a lo visual, enraizado ya en Platón. El tradicional relegamiento que la misma cultura realizaba de las imágenes, obedecía a la consideración como representaciones de segundo orden, como malas copias del ideal perfecto de los objetos y personas. Puesto que las artes despiertan nuestros deseos y pasiones, en la República de Platón no tenían cabida.

“La pintura y en general todo arte mimético realiza su obra lejos de la verdad, y se asocia con aquella parte de nosotros que está lejos de la sabiduría y que es su querida y amiga sin apuntar a nada vano ni verdadero” (Platón, 1991, p.286).¹¹⁰

La influencia de la cultura griega en occidente perdura más allá de lo manifiesto. Las imágenes han sido juzgadas durante mucho tiempo como peligrosas y hemos asistido a su quema o destrucción.

Esta concepción ha cambiado radicalmente con la emergencia de la “teoría de la imagen” como la denominó W.J.T. Mitchell.¹¹¹

Hoy se acuña la expresión “alfabetismo visual” para hacer alusión a las complejas operaciones de la mirada, la observación y el placer

¹¹⁰ Platón. (2001). La república. Madrid: Espasa-Calpe.

¹¹¹ Citado en Mirzoeff (2003), op.cit.

visual, que exigen una comprensión tan intensa como las requeridas por la lectura, sus decodificaciones e interpretaciones.

Uno de los aportes de la cultura visual a la comprensión del mundo de la imagen es resituar su lugar de visualización: ya no se confinan a los entornos académicos tradicionales, el cine, las exposiciones y museos.

Todos se enfrentan a ella en forma cotidiana, se asiste a su consumo diario en la televisión, en la publicidad y en los diarios. De allí que desde esta perspectiva se trata de indagar el sentido del consumo de la imagen por la cultura de masas.

En esta indagación y su búsqueda de sentido se encuentra la perspectiva de Fernando Hernández (2007):

Si utilizo la noción Cultura Visual para plantear un giro en la Educación de las artes visuales es porque asumo que estamos viviendo un nuevo régimen de visualidad.[...] En un mundo dominado por dispositivos visuales y tecnologías de la representación (las artes visuales actúan como tales) nuestra finalidad educativa podría ser facilitar experiencias reflexivas críticas que permitan a los estudiantes comprender como las imágenes influyen en sus pensamientos, sus acciones sus sentimientos y la imaginación de sus identidades e historias sociales(2007, p. 25) ¹¹²

¹¹² Hernández, F.(2007). Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro.

En este “régimen de visualidad” en el que vivimos, cuando se hace referencia a la cultura visual son tres los sentidos que se nos presentan: 1) Como campo transdisciplinar que indaga sobre las prácticas de mirar, haciendo énfasis en lo que subjetivamente producen las imágenes. 2) Como un paraguas que cobija, imágenes, obras, objetos, producciones del pasado y del presente, su distribución y recepción que nos informan de cómo se ve y es mirado cada uno. 3) Como relación con las TIC (Tecnologías de la Información y comunicación). (Hernández.2003)¹¹³

En este marco se suman las TAC¹¹⁴ (Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación) y las TEP¹¹⁵ (Tecnologías de los Entornos Personalizados) que influyen sobre la forma que el mundo mira al hombre y cómo este se visualiza en ese mundo.

Cuando nos colocamos en este espacio de cruce, ya no decimos con Berger que lo que vemos habitualmente nos confirma, sino que nos conforma. [...] Por eso no nos engañamos y pensamos que no vemos lo que queremos ver, sino aquello que nos hacen ver. (Hernández, 2003, p. 17)¹¹⁶

En esta afirmación tan comprometida, se asume en este proyecto la adhesión a la perspectiva socio cultural, en su insistencia en la necesidad de alfabetizar en la cultura visual.

3.2.2. El alfabetismo socio cultural de la cultura visual

¹¹³ Hernández, F.(2003), op. cit..

¹¹⁴Reig, D. (2012) *Sociedad aumentada y aprendizaje*. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=212692>

¹¹⁵ Reig, D. (2012). art.cit.

¹¹⁶ Hernández, F. (2003), op. cit.

Hernández (2009) plantea que “desde el comienzo de la década pasada, algunas voces en el campo de la Educación de las Artes Visuales (Duncun, Freedman, Hernández, Sthur, Tavin, Wilson, entre otros) se han ido manifestando en torno a la necesidad de repensar las bases ”, (p.13)¹¹⁷ incorporando en especial las prácticas de las Artes Visuales vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación y las proyectadas por artistas con temas de cultura popular así como las nuevas demandas de una escuela que necesita repensar su narrativa.

En este replanteo considera que la enseñanza del Alfabetismo de la Cultura Visual desde una perspectiva socio crítica se fundamenta en:

a) La necesidad de pensar el alfabetismo como praxis social crítica que se proyecta más allá de leer y escribir, se trata de leer las imágenes y el mundo.

b) El alfabetismo funcional es la base de las sociedades posmodernas, pues está inserto en los discursos y se estructura en base a las relaciones sociales e institucionales.

c) La cultura visual está dominada por las imágenes de allí la necesidad de pensar en las funciones socio culturales de las visualidades. Se hace necesario una reflexión crítica sobre las representaciones visuales y las formas de ver y de interpretar las posiciones y discursos sociales.

Si el docente de educación artística se hace cargo del alfabetismo de la cultura visual: ¿Cuál es su postura didáctica?

3.3. La didáctica crítica

¹¹⁷Hernández, F.(2009). *De la alfabetización visual al alfabetismo de la cultura visual*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/15914/1/978-84-7800-166-8-0021-0037.pdf>

Frente al asedio de la imagen y la necesidad de formar al ciudadano con sentido crítico la educación cumple un papel fundamental. ¿Qué caja de herramientas la escuela ofrece al alumno para enfrentarse al mundo? ¿Cómo enseña el maestro? ¿Qué prácticas de enseñanza pone en juego en base a su formación pedagógico-didáctica?

De acuerdo a estas preguntas, se conceptualiza la didáctica como lugar sin certezas absolutas. En la intersección de las propuestas teóricas y prácticas se puede generar creación, abandonando las actitudes mecánicas y prescriptivas, tradicional albergue de verdades cuestionadas en el presente.

Este lugar de intersección es el que se debe recuperar para la construcción del campo de la didáctica de la educación artística.

Se coincide plenamente con Martín Rodríguez Rojo (1997)¹¹⁸ definiendo a la didáctica como:

Ciencia teórico- práctica, orienta la acción reestructuradora del conocimiento, en un contexto de enseñanza aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora. (p.41) ¹¹⁹

Continuando en la línea de pensamiento de este autor, desde la racionalidad emancipadora la finalidad de la enseñanza artística, consiste en transformar al alumno como integrante de la sociedad y como individuo, para lograr su autonomía.

¹¹⁸ Rodríguez Rojo, M. (1997), op. cit.

¹¹⁹ Rodríguez Rojo, M. (1997), op. cit.

La didáctica crítica cree en el poder de la razón para que el niño pueda conocer, pensar y razonar pero la aproximación al alumno no se realiza sólo desde la lógica y la deducción.

Se dirige al educando interpretando sus intereses, considerando la cultura de la que es portador, su historia y sus sentimientos. Trata de orientar la reconstrucción y reelaboración del conocimiento y de la información recibida a través de los medios de comunicación masivos, coadyuvando a la organización de la misma para el logro de una síntesis reconstructiva crítica. Esta se logra mediante una organización de la situación educativa que favorezca la reflexión, el debate y la discusión en diferentes dinámicas de grupos teniendo presente en el contexto de enseñanza aprendizaje la cultura local, verificándose una relación dialéctica entre la escuela y la vida. Se estudian los problemas de esta última pero con los aportes de la cultura local y la académica, encontrándose puntos de contacto. Se generan valores compartidos, cooperativos, construyéndose intersubjetividad entre los alumnos y el docente.

La didáctica crítica es teórico- práctica pues el corpus de normas, principios, supuestos, teorías y conceptos son extraídos de la práctica, explicitando lo que es la enseñanza y cómo se realiza. “No dicotomiza la realidad que es teoría y práctica simultáneamente”. (p.43)¹²⁰, pues la práctica es teoría en acción, ambas se relacionan dialécticamente.

El razonamiento dialéctico, supera los simples dualismos y los problemas que surgen de la oposición de los mismos, pues limitan la comprensión, conducen a contradicciones, pues las ideas opuestas en realidad se encuentran en interacción y “los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas, constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los

¹²⁰ Ibidem.

escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar” (p.85)¹²¹

Coincidente con este planteamiento de la relación teoría – práctica Nicholas Burbules (1999) afirma:

La relación entre teoría y práctica, se transforma en un problema cuando la relación entre los que teorizan y los que hacen es un problema, y ese es ciertamente el caso en la educación actual. Muchos maestros prácticos [...] consideran que el trabajo teórico, que en buena parte se encarga a especialistas académicos [...] está alejado de sus intereses y es irrelevante para estos. Por otra parte los teóricos miran a muchos maestros prácticos como si no reflexionaran lo bastante sobre su práctica y los aquejara una comprensión errada del propósito y del valor de su quehacer. (p. 42)¹²²

El establecimiento de una relación dicotómica entre una y otra con la consiguiente prioridad de una sobre la otra acarrea la subestimación de una de ellas. El educador en su reflexión recursiva entre conocimiento práctico y teórico, jerarquiza la profesionalidad de la docencia.

En consecuencia desde la didáctica crítica se considera al maestro como profesional, reflexivo, crítico de sus prácticas, investigando la teoría subyacente, y con un fuerte compromiso con la realidad escolar y con el contexto socio - político. De allí el imperioso compromiso que contrae posicionado en la didáctica crítica, pues el carácter constructivo

¹²¹ Kemmis. S. (1998). *Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

¹²² Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica*. Buenos Aires: Color Efe.

destacado por Rodríguez Rojo (1997)¹²³, citando a Klatki, hace alusión a las nuevas formas de cooperación entre la teoría y la práctica. Esta disciplina es ciencia de la praxis para la praxis, con una continua referencia a la acción y al cambio.

[...] pues no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados.

Vemos que la teoría y la práctica deben tener un espacio común de diálogo, en el que el profesorado asuma el papel de investigador, pues nadie mejor que él posee las condiciones para identificar, analizar y dar pertinente respuesta a los problemas educativos. La relación teoría práctica (la traducción del conocimiento teórico en conocimiento práctico) se establece a partir de la presunción epistemológica de que la solución para la buena práctica yace en conceptualizar cómo la teoría y la práctica se relacionan. (Latorre, A, 2003, p.13)¹²⁴

Latorre, (2003) citando a Whitehead (1995) afirma con este autor, la importancia de la práctica creativa, estrategia de teorización fundada en el diálogo entre la teoría y la práctica, en reformulación continua. La práctica creativa, como proceso es considerada, eje de formación, objeto de reflexión, de construcción y de transformación.

¹²³ Rodríguez Rojo, M. (1997), op. cit.

¹²⁴ Latorre, A. (2003). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

Coincidente con esta relación entre teoría y práctica, Litwin,¹²⁵ (1996) define a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de enseñanza, haciendo énfasis en la consideración del contexto socio histórico en el que se desarrolla. En esta línea, Camilloni, (1996)¹²⁶ la visualiza como teoría de la enseñanza, comprometida con prácticas sociales orientadas a la elaboración de diseños, la implementación, el desarrollo y la evaluación de programas de formación.

Define situaciones didácticas para orientar y apoyar a los alumnos en su aprendizaje como disciplina que se edifica tomando posición de la problemática de la educación, como práctica social.

En los párrafos anteriores se define y se analiza la didáctica crítica y las relaciones teoría - práctica con la consiguiente producción de saberes. Se cuenta así con algunos fundamentos para observar, analizar e interpretar las prácticas de enseñanza de las artes visuales, tema de este proyecto de investigación.

Interesa considerar a continuación los conceptos enseñanza, buena enseñanza y prácticas de enseñanza.

3.4. Enseñanza, buena enseñanza y prácticas de enseñanza

Se consideran en los siguientes párrafos, las categorías fundamentales que se pueden aplicar en el campo de la enseñanza. Se presenta en primer lugar la buena enseñanza y luego la buena práctica,

¹²⁵ Camilloni, A., Davini, M., Steiman, G. Litwin, E. Souto, M. & Barco, S. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Barcelona: Paidós.

¹²⁶ Camilloni, A., Davini, M., Steiman, G. Litwin, E. Souto, M. & Barco, S. (1996), op.cit.

categoría creada por Pendlebury (1995)¹²⁷, para posicionar al docente en el aula.

3.4.1. La buena enseñanza

Se tiene un concepto inconsciente o implícito de lo que es enseñar. Se quiere elaborarlo, no por una exigencia de operacionalidad que haga mensurable el concepto sino para captar su significado. Se parte de un enfoque genérico, lo suficientemente amplio que permita incluir todos sus componentes, para elaborar, luego el concepto de enseñanza desde otros enfoques.

En un análisis genérico tipo, el significado fundamental de la enseñanza remite a:

1. La existencia de un docente .
2. Que posee cierto contenido .
3. Trata de transmitirlo o impartirlo.
4. A l educando que inicialmente carece del contenido.
5. De modo que alumno y docente se comprometen en una relación a fin de que el primero adquiera el conocimiento. (Fenstermacher, 1989)¹²⁸

Jackson, (2002) analiza los supuestos genéricos para una definición de enseñanza de la siguiente manera:

¹²⁷ Pendlebury, S.(1995) Razón y Relato en la buena práctica docente. En: Egan, K.;&Mc Ewan, H. (Ed.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu: Buenos Aires

¹²⁸ Fenstermacher, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Paidós.

- A) Presunción de la existencia de un público.
- B) Presunción de ignorancia.
- C) Presunción de identidad compartida. (p.41)¹²⁹

Se debe precisar que este autor procura determinar si el sentido común es suficiente para dedicarse a la enseñanza o si existe un saber específico.

En un análisis comparativo de ambas caracterizaciones, el primer autor personaliza las personas implicadas en el acto de enseñanza en tanto, Jackson pluraliza, lo que no crea diferencias fundamentales. Lo que prioriza Fenstermacher (1989)¹³⁰ es el compromiso que se establece entre el enseñante y el estudiante dando una dimensión moral a la enseñanza.

La presunción de identidad compartida que plantea Jackson, amplía el concepto, pues tiene en cuenta:

Nuestra herencia cultural común, lengua, héroes, gustos costumbres, convenciones que hacen que las personas se sientan cómodas en un contexto específico, que perciban el nivel de fatiga, de interés de su auditorio, lo que engloba dimensiones culturales, psicológicas y fisiológicas. (Jackson, 2002, p. 43)¹³¹.

En tanto sea válida la presunción de identidad compartida las leyes de la ciencia pedagógica parecen ser poco complicadas. Algunos de sus contenidos, el sentido común, gustos, costumbres, convenciones

¹²⁹ Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

¹³⁰ Fenstermacher, G. (1989), op.cit.

¹³¹ Jackson, P. (2002), op.cit.

cotidianas, parecen más accesibles al educador a partir de una aproximación al contexto. Pero otro nivel de esta identidad compartida se relaciona con el funcionamiento psicológico.

“Los docentes dan por descontado que sus alumnos son iguales a ellos en cuanto al modo que funciona su mente, a lo que piensan y sienten, a lo que los hace reír y llorar, etc.”(Jackson, 2002, p. 43)¹³².

Existe una profusa literatura e investigaciones en relación a las representaciones mentales y modos de aprender de los nativos e inmigrantes digitales, por lo que llegamos a la conclusión de que el supuesto de identidad compartida entre niños y docentes no es válido. Aquí comienza la tarea docente.

La coincidencia cultural, psicológica y fisiológica es posible, si el docente logra empatía con respecto a las situaciones, procesos y vivencias por las que el otro transitó. Aquello que el autor citado daba por supuesto, en el contexto de esta investigación debe explicitarse en cuanto al alumno y al docente. Por lo tanto “los factores que crean fatiga, nivel de estrés tolerable, las situaciones que suscitan interés o aburrimiento no son las mismas”. (Jackson, 2002, p. 43)¹³³

Cuando se habla de enseñanza, surge espontáneamente la cuestión del aprendizaje, pues sin enseñanza en las instituciones dedicadas a ella no se concibe aprendizaje.

Corresponde analizar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje se produce muchas veces después de la enseñanza. Las variaciones en la enseñanza producen variaciones en aquel. En la práctica se produce una relación entre el que enseña y el que aprende. Esto quiere decir que en cuanto al origen, ontológicamente

¹³² Ibidem

¹³³ Ibidem

enseñanza y aprendizaje son dependientes (Fenstermacher, 1989)¹³⁴.

El maestro mejora las aptitudes, las disposiciones, las capacidades concentra la atención, idea estrategias de memorización, crea un andamiaje para favorecer gnosis y praxias. La condición de alumno es paralela a la de enseñante pues, sin alumno, no hay maestro e inversamente.

Es tarea del enseñante, lograr la adquisición del contenido por el estudiante, por lo que diseña, corrige, explica y estimula, en tanto en el alumno se despliegan merced a esos procesos para adquirir el contenido otras acciones: observar, analizar, relacionar, repetir, practicar, pedir ayuda, buscar materiales. Por lo tanto debemos diferenciar las actividades desplegadas por los alumnos de lo que realmente adquieren con estas actividades: rendimientos, que son una señal de aprendizaje. No es tarea de la enseñanza producir el rendimiento “la tarea de enseñar consiste en enseñarle cómo aprender” (Fenstermacher, 1989)¹³⁵. La relación entre enseñanza y aprendizaje no es causal. Por lo tanto el concepto genérico debe ser modificado. Alumno y docente se comprometen en una relación a fin de que el primero adquiera un saber.

“Si no hay atribución de ignorancia, no hay esfuerzo por enseñar” (Bruner, 1999, p. 6).¹³⁶

Por lo tanto el docente formula teorías en relación a cómo funciona la mente del alumno.

Desde una dimensión antropológica, la especie humana es la única que enseña, justamente porque elabora una teoría de la mente del otro y presupone que puede aprender.

¹³⁴Fenstermacher, G. (1989), op.cit.

¹³⁵Fenstermacher, G. (1989), op.cit.

¹³⁶ Bruner, J. (1999). *La educación una puerta a la cultura*. Madrid: Visor

Jackson (2002) plantea en términos epistémicos la presunción de ignorancia por parte del docente que da validez a su trabajo viendo la necesidad de llenar un vacío de comprensión o enseñar una destreza. El maestro instruye al alumno sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo. Eso no quiere decir que efectivamente lo adquiriera.

El enfoque genérico acerca de la enseñanza, tarea de los filósofos, propone una definición de enseñanza con rasgos generales. En cuanto a cómo desarrollar la enseñanza, al modo correcto de llevarla a la práctica es lo que conduce a considerar cuándo una práctica es buena. Entonces, damos nuevos sentidos a esta categoría. Al decir de Fenstermacher (1989)

[...] Por el contrario, en este contexto, la palabra “buena” tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda(p.).¹³⁷

La práctica es un trabajo particular, plural según las variantes de contexto y textos de enseñanza. El tipo de conocimiento que se trata de obtener es de buenas prácticas de maestros en aulas, no se pretende una generalización empírica sino, explicitar, cómo de acuerdo al contexto particular, se logran las metas de la educación.

El enfoque genérico, siendo lo suficientemente general, no remite

¹³⁷ Fenstermacher, G. (1989), op.cit.

a cómo se debe llevar a cabo la enseñanza en contextos específicos, tarea que los maestros realizan.

Para profundizar, se intenta un enfoque epistémico que vincula la actividad al concepto de conocimiento propuesto. Se llama conocimiento a “las convicciones respaldadas por pruebas”. (Jackson, 2002, p. 124)¹³⁸

Esto requiere del maestro una sólida preparación disciplinar y la actualización de sus saberes a la luz de las nuevas teorías y descubrimientos científicos, así como una apertura al contexto social. A su vez implica que se inculque en el alumno la capacidad de cuestionar lo que se le enseña.

De acuerdo con Debray (1997):

Trasmitir es lo propio del hombre: Esto es la facultad de archivar, acumular y hacer circular ideas en el tiempo, es aquello que diferencia a los humanos de las demás especies. El hombre es el único animal que conserva huellas de su abuelo y puede ser modificado por ellas, ya que se inventa en la medida en que almacena. El género humano tiene de particular el hecho de que cada uno de sus miembros puede por procuración, vivir en él una experiencia que no vivió personalmente. (p. 96)¹³⁹

El enfoque epistémico, tiene sus dificultades porque la idea de transmitir no incluye los valores, las actitudes, el permiso o la negación al alumno, de cuestionar la validez, buscar conocimiento, de acuerdo a sus problemas y sus motivaciones.

¹³⁸ Jackson, P. (2002), op.cit.

¹³⁹ Debray, R. (1997). Transmitir. Buenos Aires: Manantial

De acuerdo con Israel Scheffler, citado por Jackson (2002)¹⁴⁰ en el sentido convencional, enseñar implica someterse a la comprensión y al juicio independiente del alumno, a su demanda de razones, a su idea de lo que constituye una explicación adecuada. Este tipo de acción solo es posible en una sociedad democrática. Al permitir el juicio independiente del alumno, se permite la creación y con ello se sientan las bases de la renovación cultural, respaldando la máxima difusión de la enseñanza. Compromete al maestro a evitar a toda costa cualquier cosa que atente “contra la conducta de indagación humana y el espíritu motivacional”. (Jackson, 2002, p. 125)¹⁴¹

Si en el acto de transmitir se permite la pregunta, la crítica, el juicio y la creación, la enseñanza es una actividad emancipadora situada en el terreno político, en un enfoque consensual en el sentido de que en la enseñanza se efectúa un acuerdo sin la intervención de ningún documento escrito. (Jackson, 2002)¹⁴²

3.4.2. La dimensión moral de la enseñanza

Decir buena práctica es dotarla de valor. ¿Qué valores sustentan la enseñanza de la educación artística y sus prácticas en un contexto específico?

Para profundizar en el análisis se debe llegar a una dimensión evolutiva que permita centrar las prácticas de enseñanza en el contexto sociocultural y en los escenarios con las formas de comunicación que se dan en la postmodernidad.

“Es decir, no podemos juzgar la calidad de la enseñanza sin tomar en cuenta el contexto donde tiene lugar”. (Jackson, 2002,p.130)¹⁴³.

¹⁴⁰ Jackson, P.(2002), op.cit

¹⁴¹ Jackson, P.(2002), op.cit

¹⁴²Jackson, P.(2002), op.cit

¹⁴³ Jackson, P.(2002), op.cit

El contexto cultural incluye nociones, supuestos previos, expectativas y todas las otras cosas que influyen en la actividad o determinan cómo la interpretan sus protagonistas y también las personas ajenas a ella.

3.4.3. La buena práctica de la enseñanza

“El saber práctico es fundamental para la buena práctica”. (Mc Ewan, 1995, p. 250)

Hay dos concepciones diferentes del saber práctico ya se considere desde el punto de vista de un investigador o de un maestro. “Una de esas concepciones confirma el interjuego entre razón e imaginación, relato y razonamiento, principios y detalles; la otra rechaza los segundos términos de los tres pares de conceptos, por considerarlos enemigos de la buena práctica docente”. (Mc Ewan, 1995, p. 250)¹⁴⁴

En este proyecto, la buena práctica desde el punto de vista del maestro implica razón, puesta en juego en su planificación y en las decisiones que toma; relato en cuanto la actuación docente, tiene un guión con acciones, con el planteo de un conflicto, de una pregunta, la búsqueda de la emergencia de un deseo; está narrativamente comprometida, porque es dentro del contexto de las historias humanas donde el hombre es capaz de ver las distintas situaciones; requiere, principios éticos, morales, de valor que se efectivizan pues la respuesta moral se basa tanto en la razón como en las emociones.

¹⁴⁴ Mc Ewan, H. (1995). Las narrativas en el estudio de la docencia. En: Egan , K.& Mc Ewan, H (Ed.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu: Buenos Aires.

3.4.4. Postura docente en la buena práctica

De acuerdo con Pendlebury (1995,)¹⁴⁵ existen posturas para la acción que un maestro puede tener respecto a su práctica:

De equilibrio reflexivo, que se caracteriza por una reflexión racional, distanciado de la situación en que tuvo lugar la práctica, sus decisiones pedagógicas derivan de la teoría que ha ponderado por medio de una evaluación fuerte un conjunto de principios que constituyen para él la teoría de la docencia.

De equilibrio perceptivo que es la reflexión realizada por el docente, inmerso en la situación de aula, tomando decisiones y efectuando discernimientos, de acuerdo a los detalles significativos de la situación.

De espontaneidad perceptiva, una postura en la que la fascinación por los detalles supera a la reflexión, dejando de lado el trabajo disciplinado, en la búsqueda exclusiva de actividades nuevas, absorbentes o emocionantes.

Las dos primeras posturas docentes producen una práctica reflexiva, en tanto que la tercera, no es ni reflexiva ni sensata.

Al decir de esta autora, “sólo el equilibrio perceptivo produce buena práctica en la enseñanza” (1995, p. 90).¹⁴⁶

El uso de la razón, el compromiso emocional, la empatía, el comprender las acciones de los alumnos en un relato que les dé sentido, influye en la creación del estado de equilibrio perceptivo, estado de carácter que permite el ejercicio de la buena práctica. “La buena práctica

¹⁴⁵ Pendlebury, S.(1995) *Razón y Relato en la buena práctica docente*. En: Egan, K.;& Mc Ewan(ED.), H. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu: Buenos Aires.

¹⁴⁶ Ibidem

requiere visión responsable, es decir, percepción afinada o una apreciación situacional que tenga debidamente en cuenta los compromisos, los principios y los bienes internos de la práctica” (Pendlebury, 1995, p. 93)¹⁴⁷

Los principios generales pueden guiar las decisiones del maestro, pero no la determinan. Si bien planifica responsablemente su clase, gran parte del trabajo se realiza de acuerdo a las condiciones y a las posibilidades del momento. El maestro tiene una moralidad de la percepción, pues los principios generales conservan enorme importancia como guía para la acción, pero en la que los actos, no derivan de los principios generales, ni son dictados por éstos. La respuesta moral se basa tanto en la razón como en las emociones, pues actuar correctamente requiere un compromiso emocional.

La buena práctica se apoya en un sustento teórico además de la actitud de equilibrio perceptivo en su ejercicio. Existen tres grandes categorías de conocimiento del profesor para lograr la enseñanza de acuerdo con Biddle, (2000)¹⁴⁸: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento de la materia de la asignatura y el conocimiento de contenido pedagógico. Por su parte Wittrock (1997)¹⁴⁹ agrega una cuarta categoría: el conocimiento de la diversidad de alternativas planteadas para trabajar.

Una concepción global de la docencia, dota al docente de un mapa conceptual para opinar y decidir sobre los objetivos del aprendizaje, las estrategias de instrucción, las asignaciones, los materiales curriculares y la evaluación del aprendizaje.

¹⁴⁷Pendlebury, S.(1995), op.cit.

¹⁴⁸ Biddle, B., Good, T., & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.

¹⁴⁹Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza: II Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós

Las buenas prácticas de enseñanza son el resultado de un aprendizaje del maestro en el contexto de su acción.

¿Puede aplicarse esta afirmación a todas las prácticas? ¿Cómo han enseñado los docentes en una visión diacrónica? ¿Qué concepciones didácticas han orientado al docente?

3.5. Didáctica de la Educación artística: Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas para su enseñanza

Se realiza una síntesis de las concepciones pedagógicas y didácticas de la educación artística, coherentes con la lógica epistemológica de cada una. La importancia de la misma radica en visualizar si se identifican rasgos de estas, en las prácticas docentes a observar. Interesa igualmente la postura epistemológica en la que el docente se posiciona en su práctica.

Si se tienen claras las concepciones didácticas en educación respondiendo a la racionalidad de cada época, así como al contexto epistemológico, se puede indagar con más claridad en el tema de esta investigación. Se siguen las líneas de Imanol Agirre (2005)¹⁵⁰ y Efland (2002)¹⁵¹.

Se reseñan:

a) La educación artística y su programa logocéntrico con el dibujo como eje de la instrucción.

¹⁵⁰ Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁵¹ Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.

- b) La educación artística y la autoexpresión creativa.
- c) La educación artística y su reconstrucción disciplinar
- d) La educación artística para la comprensión de la cultura visual y las artes visuales

3.5.1. La educación artística y su programa logocéntrico con el dibujo como eje de la instrucción.

En esta concepción de la educación artística, el arte consiste en saberes transmisibles a través de la enseñanza, de allí que se califica como instrucción artística o educación de los artistas. Gobierna la educación artística desde la edad media hasta el siglo XX.

Sus fundamentos didácticos se centran en la autoridad del maestro, el valor formativo del modelo, la instrucción basada en la producción, la imitación y la progresión como metodología para lograr la perfección en la forma y en la destreza. (Agirre, 2005)¹⁵²

La escuela de la modernidad, en su mandato fundacional, se compromete con la instrucción de las clases populares para el trabajo, en consecuencia lo importante de la enseñanza se centra en la producción, dejando de lado la creación.

En sus características pedagógicas generales, los orígenes reconocibles se ubican en Juan Amós Comenio (1640), en su obra “Didáctica Magna”, el más antiguo intento de dar orden a los modelos formativos sobre el artista y el arte. Parte de la concepción disciplinar del arte fundamentada en el modelo, la materia y las herramientas o instrumentos y reglas para la transmisión.

Estas reglas implican en primer lugar el respeto por la norma y el procedimiento. El tema se fija de antemano sin dejar lugar al deseo

¹⁵² Agirre, I. (2005), op.cit.

individual. Se trata de que cada niño logre un “uso legítimo” de determinada habilidad artística.

En segundo lugar se siguen los lineamientos del maestro poseedor de los saberes, imprimiendo una instrucción especializada.

En tercer lugar la metodología de enseñanza se caracteriza por su precisión, es acumulativa.

El método de enseñanza debe seguir el orden de las cosas, lo primero antes, lo posterior después. (Regla 4)

Este método [...] requiere para efectuarse:

1º) que lo que ha de verse se coloque delante de los ojos. 2º) A la distancia debida, ni más ni menos 3º) no de lado, sino bien rectamente ante la vista. 4º) Ni al revés ni torcido, sino en su natural posición. 5º) Para que la vista conozca en primer momento la cosa entera. 6º) Y luego examine separadamente las partes . 7º) Y ordenadamente del principio al fin. 8º) Deteniéndose en cada una de ellas. 9º) hasta distinguir rectamente todas hasta sus diferencias.

Vuelve nuevamente a insistir en el orden al presentar las reglas:

20.-Deben examinarse todas las partes del objeto,...., con expresión de orden, lugar y enlace que tienen unas con las otras.

(Regla 6)

21.-Las cosas deben enseñarse sucesivamente en cada tiempo una sola. (Regla 7) (Comenio, 1640, p. 40)¹⁵³

¹⁵³Comenio, J (2012) *Didáctica Magna*. Madrid: Akal

Por último, la ejercitación cobra un rol fundamental, pues el arte se aprende haciendo y la práctica es la base de la transmisión.

La educación está relacionada con las etapas y edades del educando, con el fin de lograr la progresión de lo fácil a lo difícil y de lo cercano a lo lejano.

3.5.1.1 La práctica de la educación artística: el modelo de los gremios, el modelo humanista y el modelo de las academias.

La práctica de la formación artística como conjunto de saberes jerarquizados y ordenados se realiza en una variedad de propuestas educativas que se agrupan en las tres siguientes: el modelo de los gremios, el humanista y el de las academias.

En los gremios, el arte está vinculado a la destreza. El aprendiz puede llegar a convertirse en un artesano capaz de construir un objeto, un recipiente para cocinar, tallar una estatua o el armazón de una cama, o coser una prenda de vestir. (Tatarkiewicz, 1976)¹⁵⁴

Los artistas y teóricos del renacimiento son responsables del giro y separación del arte y la artesanía, transgrediendo el orden social definido. Descubren la norma, la proporción como base de la belleza y el canon. La educación del artista, se eleva a “ciencia del arte”, comprendiendo la geometría, la perspectiva, la mitología, la historia, la anatomía, la teoría del arte y la filosofía. Se define así la educación artística humanista.

Las artes mecánicas (pintura y escultura) impartidas en los gremios, oficios de las clases bajas pasan a ser impartidas en escuelas y

¹⁵⁴ Tatarkiewicz, W. (1976). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.

academias adquiriendo en la ilustración el carácter de “Bellas Artes”. (Tatarkiewicz, 1976)¹⁵⁵

El “artista” es ahora el protegido de los nobles y pasa a residir en su corte. En este contexto nace la figura del “connoisseur”, experto en el conocimiento de la cultura antigua y contemporánea (del humanismo y la ilustración) y las teorías del arte (de acuerdo a la concepción de ciencia del arte). (Agirre, 2005)¹⁵⁶

Los tratados de Leonardo da Vinci y de Alberti inician la disciplina de las artes visuales. (Agirre, 2005)¹⁵⁷

Tatarkiewicz, (1970) citado por Agirre (2005) resume los preceptos de la enseñanza academicista:

Las virtudes de una obra de arte son de índole cognoscitiva por lo que es preciso el estudio y la imitación de aquello cuya belleza y verdad sea un hecho comprobado. Todo lo que el arte represente debe hacerse según los principios de conveniencia (adecuación entre las partes) y decoro (conveniencia entre forma y contenido)

El arte está sujeto a principios universales, a reglas absolutas.

El arte debe ser evaluado conforme a criterios racionales y universales.

Deciden sobre el valor del arte su grandeza, nobleza y sublimación.

(Agirre, 2005, p.210)¹⁵⁸

¹⁵⁵ Tatarkiewicz, W. (1976), op.cit.

¹⁵⁶ Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁵⁷ Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁵⁸ Agirre, I. (2005), op.cit.

Si se insiste en el proyecto didáctico academicista es porque la pedagogía derivada del mismo, con la concepción clasicista de arte generada en Grecia, y periódicamente renovada, perdura en nuestros días. Este modelo de transmisión del saber artístico sigue vivo a pesar del declive de la corriente con que se inició.

Aunque en algunos casos se ha visto desterrada al ámbito de la instrucción industrial, también ha llegado a alcanzar posiciones de cierto privilegio académico e institucional, como es el caso de las facultades de Bellas Artes. [...] En todas ellas, [...] los contenidos y métodos de enseñanza responden al mismo principio pedagógico y a las mismas razones estéticas, [...]: el conocimiento científico que fundamenta la creación artística y la práctica de las técnicas y procedimientos artísticos, fundamentada sobre todo en la práctica del dibujo.(Agirre,2005, p.211)¹⁵⁹

En esta concepción de transmisión del saber artístico, la disciplina madre del mismo es el dibujo, de creciente aplicación en la sociedad industrial. Según el modelo educativo logocéntrico, su enseñanza llevada al ámbito escolar, registra un paralelismo entre la historia de la educación artística y la del dibujo.

La instrucción artística y la enseñanza del dibujo cumplen una función propedéutica, preparando a los niños para una profesión al mismo tiempo que se busca la educación del buen gusto de los consumidores.

¹⁵⁹. Agirre, I. (2005), op.cit.

Respecto a la metodología, Prevsner, (1940) citado por Agirre (2005)¹⁶⁰ afirma que se sigue la misma secuencia, desde el Renacimiento hasta el siglo XIX, dibujar: de dibujos, de modelos y del natural.

Interesa considerar para esta concepción de educación artística el contexto epistemológico.

3.5.1.2. *El contexto epistemológico del programa logocéntrico.*

De acuerdo con Agirre (2005)¹⁶¹ tres ejes atraviesan los factores culturales, sociales y estéticos que determinan variaciones en las concepciones de educación artística: la polémica razón –sentimiento, la dialéctica del arte y la naturaleza, y el debate sobre los límites del arte.

Con respecto al primer eje, en el humanismo se recupera de los clásicos la distinción platónica de las esferas de la sensibilidad y de la razón en el ser humano. De acuerdo con el racionalismo se supedita la primera a la segunda, dimensión de lo estable, lo universal y lo normatizado por ley.

El arte no es campo de la expresión personal sino del ideal, de la verdad. En esta concepción epistemológica: “Cualquier transgresión es herejía, porque el arte, cuando aspira a pertenecer al ámbito de la razón, se somete a reglas y sus métodos son los de la norma.” (Agirre, 2005, p. 215)¹⁶²

La razón plástica queda definida en dos aspectos: orden y armonía, pilares de la verdad artística, y la superioridad del arte sobre la naturaleza. El arte clásico se considera el modelo a imitar.

¹⁶⁰ Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁶¹ Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁶² Agirre, I. (2005), op.cit.

Con respecto al segundo eje, la dialéctica arte – naturaleza, la gran respuesta que busca el humanismo es puntualizar el lugar del arte en relación con la naturaleza. Esta última, objeto y referente de la norma debe ser superada y trascendida por el artista.

De allí el planteamiento de tres problemas para la concepción artística que se considera: el de la representación, el de la belleza y el de la verdad de lo representado.

Tatarkiewicz (1976)¹⁶³ plantea la polémica sobre la epistemología de estas concepciones, muy extensas pero muy ricas, mostrando el largo proceso de génesis y cambio a lo largo de la historia.

Para ejemplificar, se realiza la explicitación de la idea de belleza.

En el tratado de arquitectura de Vitruvio hacen su aparición las dos formas de entender la belleza: la del cumplimiento de la norma y la del juicio crítico de raíz psicológica o social.

La primera alude a “la gran teoría de la estética europea” (Tatarkiewicz, 1976, p.157)¹⁶⁴. La idea de belleza, presente desde la antigüedad, considera este autor, es una cuestión objetiva, independiente del gusto, cuestión de medida y proporción.

La segunda forma de entender la belleza, respondiendo al juicio crítico de acuerdo a los racionalistas, además de la obediencia al orden y medida, apela al corazón y los sentidos.

Es Diderot quien vincula la apreciación de la belleza, ligada a las sensaciones con el juicio crítico, que obedece a la razón y el respeto a las normas. (Agirre, 2005)¹⁶⁵

¹⁶³ Tatarkiewicz, W. (1976), op.cit.

¹⁶⁴ Tatarkiewicz, W. (1976), op.cit.

¹⁶⁵ Agirre, I. (2005), op.cit.

3.5.2. La educación artística y la autoexpresión creativa

3.5.2.1. Consideraciones generales

Esta propuesta pedagógica constituyó una revolución para la educación artística, ya que si la tendencia anterior priorizaba la razón, en esta se jerarquiza el crecimiento moral, social y personal rescatando los aspectos sensoriales, sentimentales y emocionales, con el libre desarrollo de las facultades creadoras innatas del ser humano.

Los antecedentes de esta tendencia se encuentran en las ideas pedagógicas de los siglos XVIII y XIX y encuentra su máxima expresión con el advenimiento de la “Escuela Nueva”.

De acuerdo con Agirre (2005) ¹⁶⁶ las características pedagógicas se describen en sus objetivos, contenidos y metodología.

En sus objetivos prioriza el desarrollo de la identidad individual y colectiva, la autoconfianza, la autoestima del niño en un contexto de autonomía y libertad.

Dada su orientación antropocentrista en sus contenidos, jerarquiza el trabajo libre y la espontaneidad renunciando a la instrucción artística. En la expresión plástica se centra en el niño como creador pasando a un segundo plano como productor, siendo el dibujo el medio, el vehículo de expresión.

Metodológicamente afirma el valor del juego por el placer asociado a él y el entorno que se genera, favorecedor de la creatividad y la autoexpresión frente a la copia, ejercitación o imitación imperante en la concepción anterior.

Se rechaza toda disciplinaria curricular así como la evaluación, para que puedan aflorar los sentimientos y emociones del niño.

¹⁶⁶ Agirre, I. (2005), op.cit.

El maestro actúa como estimulador de la expresión y favorecedor del autodescubrimiento.

Entre los representantes de la autoexpresión creativa, en sus propuestas prácticas se destacan, Read y Lowenfeld, siendo sus precursores Pestalozzi, Föebel y Steiner. (Agirre, 2005)¹⁶⁷

Pestalozzi (1888) rescata dos principios de la modernidad, la democratización del saber y del sentido estético a pesar de que su enseñanza artística se polariza en el dibujo y la música.

Föebel (1913) considera que “el arte es la manifestación de lo interno del Hombre” no para que “cada discípulo llegue a ser un artista en determinado arte” sino para que se ponga en “condiciones de apreciar las producciones del arte puro”. (Fröebel, 1913, p.267)¹⁶⁸

Como creador de los Kindergarten (Jardín de Infancia) encuentra y promueve el desarrollo natural del niño, garantizando su facultad de crear, pero no a través de la libre expresión, sino entregando formas elementales, a las que considera simbólicas, con las que forman figuras.

Se afirma con Agirre (2005):

Como se puede comprobar, Fröebel, a pesar de no practicar él mismo una pedagogía del arte de orientación expresionista, resulta ser uno de los puntales de tal deriva pedagógica. Su creencia en la universalidad del sentido estético y su insistencia en el carácter interior psicológico de toda experiencia plástica son las bases de teorías más modernas como la del desarrollo de la capacidad

¹⁶⁷ Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁶⁸ Fröebel, F. (1913) *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.

creadora de Lowenfeld o la del arte como comunión del ser humano con la naturaleza de Read. (p. 223- 224)¹⁶⁹

R. Steiner, sostiene una concepción antroposofista. Afirma que toda actividad mental por pertenecer al reino de la fantasía es arte. Pensar es una actividad artística.

“Las concepciones de Steiner son el primer ensayo pedagógico de lo que Read bautizó como “educación por el arte””. (Agirre, 2005, p. 224)¹⁷⁰

Sir H. Read, desarrolla su obra mientras escucha los bombardeos de la guerra. Frente a la violencia, se refugia en el arte.

En su opinión, este puede posibilitar la armonía emocional y espiritual así como el equilibrio psíquico, pues ofrece el espacio de resolución de conflictos sin comprometer la integridad física.

Su plan se dirige al individuo, tratando de modificar actitudes y consciencias, mediante el juego artístico y la generación de experiencias positivas.

Considera que el arte amplía las formas de pensamiento, por los recursos simbólicos y metafóricos. Es fuente de fantasía y de imágenes, antecesoras de las ideas, favoreciendo la ampliación del potencial cognitivo. La educación artística beneficia la comunicación, pues brinda recursos no discursivos para la expresión de sentimientos. Sostiene asimismo que favorece la formación moral. El programa se apoya en el juego que engendra la actividad artística, base de la educación y se desarrolla por “el método integral”, globalizado.

Read jerarquiza la educación artística por su importancia para el desarrollo general.

¹⁶⁹ Op.cit.

¹⁷⁰ Op.cit.

Lowenfeld destaca en su propuesta el desarrollo de la imaginación creadora.

En su libro “Desarrollo de la capacidad creadora” (1947) presenta una fundamentación psicoanalítica para la libre expresión.

Considera que la autoestima del niño se ve afectada si se ve frustrado en su expresividad. Favorecerla minimiza las perturbaciones psicológicas, en este sentido el arte acompaña y favorece el proceso de desarrollo.

Clasifica los procesos creativos en fases correspondientes a momentos del desarrollo: las etapas del garabateo (2 a 4 años), preesquemática (7 a 9) , de los inicios del realismo (9 a 12), seudonaturalista (12 a 14) y el período de la decisión (14 a 17).

El trabajo de Lowenfeld se convierte en herramienta para la interpretación de la realidad psicológica y social de los niños. (Agirre, 2005)¹⁷¹

En el Congreso de Basilea en 1958 Lowenfeld sostiene que el cultivo de la creatividad incide en la sensibilidad, la receptividad, la originalidad, la facultad de transformación y redeterminación, la capacidad de análisis y síntesis y la organización coherente. En base a estos aportes el Congreso concluye con la afirmación del arte como medio educativo para el desarrollo de las facultades humanas. (Agirre, 2005)¹⁷²

Stern y Freinet comparten los mismos principios de la autoexpresión creadora y siguen las pautas analizadas: uso de la libre expresión centrada en el niño, y creencia en la capacidad innata del ser en desarrollo.

¹⁷¹ Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁷² Agirre, I. (2005), op.cit.

La concepción de la autoexpresión en educación artística promueve la creatividad “para la solución de problemas mucho antes de que pudieran desarrollarse en otras áreas de la educación”. (Efland, 2002, p. 347)¹⁷³

Esta corriente responde a un marco epistemológico que la respalda.

3.5.2.2. *El contexto epistemológico de la autoexpresión creativa*

Paradójicamente es el racionalismo de Descartes afirmando que la belleza es un concepto subjetivo y ajeno a la razón, lo que favorece la estética de la emoción y la irracionalidad, dando lugar a la ruptura de la educación artística academicista, con la exigencia de perfección en el dibujo sometido a cánones. Es en esta revolución contra el racionalismo donde abreva esta propuesta pedagógica que busca trascender el conocimiento del arte en beneficio del desarrollo personal, moral y emocional. (Agirre, 2005)

Se insiste en la importancia de la autoexpresión creativa pues es una de “cuyas fuentes sigue abrevando todavía buena parte de nuestro ideario educativo” (Agirre, 2005, p. 232)¹⁷⁴ con vasta presencia en las prácticas de enseñanza en la actualidad.

Este modelo necesita de dos condiciones de posibilidad: la noción de un hombre libre y una perspectiva epistemológica flexible que acepte las diferentes prácticas artísticas y educativas que se derivan de esta concepción de hombre.

¹⁷³ Efland, A. (2002), op.cit.

¹⁷⁴ Agirre, I. (2005), op.cit.

El pensamiento estético que da razón a esta concepción del arte y la educación artística respondería además a principios filosóficos entre los que se señalan:

- La naturaleza es superior al arte.
- El sentimiento es más importante para el individuo que la razón y se encuentra en la base de toda experiencia estética
- La libertad es un valor incuestionable del ser humano que debe manifestarse también en sus relaciones con el arte.
- La querencia humana hacia el arte obedece a un impulso vital (Bergson) más que a la razón.
- El objeto del arte es la expresión no la contemplación (Croce). [...]
- El arte es juego (Schiller) , un simulacro de vida.(Agirre, 2003, p. 232) ¹⁷⁵

La libertad frente a la norma como esencia del arte y el estado de desinterés es lo que permite pensar el arte por el arte. La idea de desinterés, de la espontaneidad y del impulso lúdico repercute en la educación artística, pues se acepta la producción infantil por lo que es, arte infantil. Este no se aprende, es experiencia de vida. (Agirre,2005)¹⁷⁶

¹⁷⁵Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁷⁶ Agirre, I. (2005), op.cit.

Se exalta lo individual, la construcción identitaria del artista y del público. De allí el género del retrato, con una concepción de la representación que rechaza la imitación clásica, pasando a considerarse una proyección del sujeto, jerarquizando el valor de lo subjetivo.

La subjetividad del juicio estético, tiene consecuencias, las creaciones artísticas son invaluables lo cual afecta a la moderna educación artística. Determinar si una obra es buena o mala, bella o fea, en función de la sensibilidad de quien la mira y no en función de una norma de comparación, implica cerrar el paso al objetivismo que pueda desarrollar el criterio estético mediante la educación y a toda pretensión de evaluación cuantitativa de los productos artísticos.

La libertad frente a la norma y el valor de lo subjetivo en la expresión se asocian a la mirada a la infancia de la humanidad como a la infancia del hombre, contemplando la obra del niño como se mira la del hombre primitivo, como primigenia manifestación de la creatividad humana incontaminada. Por estas consideraciones, esta concepción de la educación encuentra sus contactos con la naturaleza interior del hombre y con la teoría psicoanalítica. Se incorpora a las funciones tradicionales del arte, las de acción terapéutica y las de diagnóstico de conflictivas emocionales, accediendo a la raíz del psiquismo. (Agirre, 2005)¹⁷⁷

En esta línea de pensamiento, Schiller sostiene que la educación estética es necesaria para proteger al individuo de las presiones de la sociedad, liberándose de las mismas a través del arte que le posibilita la construcción de su proyecto social personal. (Agirre, 2005)¹⁷⁸

Se observa el paso de una estética de la razón a una estética de la emoción, que revaloriza la imaginación, “no sólo crea al autor, también recrea al espectador, cuando imagina a partir de lo observado”. (Agirre, 2005, p. 239)¹⁷⁹

¹⁷⁷ Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁷⁸ Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁷⁹ Agirre, I. (2005), op.cit.

3.5.3. La educación artística y su reconstrucción disciplinar

3.5.3.1. Consideraciones generales

Hacia 1960 en Europa y Estados Unidos comienza a gestarse una visión de la educación artística como superación o como complemento de las prácticas didácticas de la autoexpresión creativa. En esta visión se trata de contemplar el arte desde lo emocional, pero reivindicando su dimensión cognitiva.

Se superan la polaridad del arte como dominio de sensibilidad y la ciencia como dominio de la razón y el designio kantiano de que el arte no se aprende, consecuencia del don natural de unos pocos agraciados. En consecuencia la educación artística puede ser enseñada.

Se reivindica por lo tanto la figura del maestro, frente al movimiento de la autoexpresión creativa centrada en el niño.

En cierta forma se trata de devolver la educación artística a las bellas artes, rescatándola de la psicología.

Incide en el movimiento de la reconstrucción disciplinar la concepción pragmatista de J. Dewey (1949), al categorizar el arte como experiencia, integrando la expresión, la sensibilidad, la emoción, las dimensiones cognitiva y lúdica. “La experiencia misma tiene una cualidad emocional satisfactoria, porque posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado. La estructura artística puede ser inmediatamente sentida y, bajo este respecto es estética” (Dewey, 1949, p. 43)¹⁸⁰

Como “movimiento ordenado y organizado” la experiencia estética abarca la apreciación, la percepción, el placer y la producción, los que deben estar presentes en toda educación artística.

¹⁸⁰Dewey, J. (1949) El arte como experiencia. México: F.C.E.

El “aprender haciendo” (learning by doing) que identifica a Dewey en su pensamiento educativo, constituye la idea clave de la concepción disciplinar; el producto y el proceso de la acción artística se integran y son objeto de enseñanza.

La influencia del positivismo, la orientación científicista, el constructivismo pedagógico y el pragmatismo de Dewey se conjugan en la reconstrucción disciplinar de la educación artística. Se jerarquizan la investigación y el experimento con la primacía de la acción personal.

De la misma forma que el científico construye su saber en base al hacer y al experimentar, el artista y el niño también lo hacen. La orientación artística de orientación disciplinar da relevancia a las mismas vías que la ciencia en la epistemología de su saber.

3.5.3.2. *Dos propuestas de la educación artística: como lenguaje y como disciplina*

Dos propuestas pedagógicas de reconstrucción disciplinar se desarrollan en forma paralela, ambas de vertientes geográficas occidentales: la europea y la americana.

La primera considera el arte como lenguaje, es la nominada educación visual y plástica para la interpretación de imágenes.

La segunda, en la óptica del arte como saber organizado, es la educación artística como disciplina, el DBAE (Discipline Based Art Education). (Agirre, 2005)

Las concepciones sintetizadas anteriormente así como la presente en sus dos modelos cuentan con una gran vigencia.¹⁸¹(Agirre, 2005)

Se desarrollan a continuación.

¹⁸¹ Agirre, I. (2005), op.cit.

3.5.3.2.1. El arte como lenguaje

Se hace necesario proporcionar al ciudadano los recursos para enfrentarse críticamente a las imágenes que circulan a través de los medios de comunicación, el cine, los videos y la fotografía, con facilidades para producirlas y reproducirlas,

Este modelo pedagógico delega la responsabilidad que le compete a la educación artística.

El contenido de este modelo es por tanto iconocéntrico y su objeto el lenguaje visual, por el contenido comunicacional y representativo que encierra. Se considera necesario enseñar el alfabeto y las reglas de los signos visuales.

Los objetivos se centran en el desarrollo de habilidades para ver, observar, leer y hablar de y sobre las imágenes.

Se debe considerar el contexto estético y epistemológico que ampara el surgimiento de este modelo. Se destacan la ampliación de los límites del arte, con nuevos medios, como carteles, fotografía y cine, aunque se tardó su reconocimiento como hechos artísticos y más aún en que esta artísticidad ingresara a la educación artística.

El estructuralismo lingüístico de Noan Chomsky (1968)¹⁸² proporciona el soporte epistemológico a la concepción de lo visual como lenguaje de signos, con una gramática específica, que se debe aprender a decodificar. Las metáforas del arte como lenguaje y del mundo de la imagen, como un texto alfabético que se deben leer con una sintaxis y

¹⁸²Hernández,F.(2006) *De la alfabetización visual al alfabetismo de la cultura visual*. Conferencia en el International InSEA Congress, Viseu, Portugal 1-5marzo 2006 <http://es.scribd.com/doc/61883754/De-La-Alfabetizacion-Visual-Al-Alfabetismo-de-La-Cultura-Visual>

una gramática son conceptos a destacar. Las líneas, figuras, formas, color, tienen un lenguaje, no alcanza con mirar. Se debe ver y leer.

Esta tendencia define una semántica visual que facilita la planificación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación pues la alfabetización visual es un medio para aprender. En educación posibilita el análisis de fotografías, anuncios y películas. Al estudiar los componentes comunicativos abre intersticios para el estudio de la significación y el sentido. (Hernández, 2006) ¹⁸³

La tendencia a operar como la ciencia, ya ha sido reseñada con el positivismo, de allí la importancia de los materiales y el método analítico.

3.5.3.2.2. El arte como disciplina

Efland (2002) ¹⁸⁴ señala que la ruptura del monopolio nuclear de la USA y el lanzamiento del primer satélite por la Unión Soviética cuestionan el sistema educativo norteamericano. En educación artística se observa un giro de la autoexpresión creativa, a este modelo que entiende el arte como un saber. Se recupera la concepción academicista, con sus disciplinas: la estética, la crítica, la historia y la producción artística.

La base teórica fue propuesta por J. Bruner (1960), asegurando que los estudiantes aprenden mejor la disciplina cuando generan su conocimiento comprendiendo su estructura, y utilizando la misma forma de indagación de los especialistas, construyendo su saber de acuerdo a la epistemología de la disciplina.

¹⁸³ Sobre este tema se amplía en este trabajo, en Cultura visual al referirse al alfabetismo socio crítico

¹⁸⁴ Efland, A.(2002), op.cit.

El docente debe contar con una formación específica, con experticia y autoridad institucional y académica. “La educación es demasiado importante para dejarla en manos de los educadores”, (Agirre, 2005, p. 265)¹⁸⁵ slogan que resume la situación.

Los fundamentos epistemológicos de esta tendencia, a pesar de su rechazo por el expresionismo en la formación artística, no implican la desvinculación del proyecto de la modernidad. (Efland, Freedman y Stur, 2003)¹⁸⁶

En la perspectiva de Agirre (2005)¹⁸⁷ la restauración disciplinar es más que un proyecto de reconstrucción, implica aceptar que para la enseñanza del arte todas las dimensiones de lo artístico son significativas. La selección de disciplinas es propiamente moderna: la historia como estudio de los cambios y progresiones, la estética como cultivo del gusto personal, la crítica valorando la individualidad, y la producción artística.

Los proyectos de base disciplinar se suceden desde 1960. Se destacan la propuesta de Eisner y el DBAE de Clark, Day y Greer, del que es su máximo exponente el Instituto Getty de los Estados Unidos.

Eisner parte de la taxonomía curricular positivista de Tyler, apoyando la sistematización y organización de la orientación disciplinar pero poniendo énfasis en la especificidad de lo artístico: su capacidad de simbolización. Tres dominios estructuran la propuesta de Eisner: el productivo, el crítico y el histórico. (Agirre, 2005)¹⁸⁸

El dominio productivo comprende las habilidades y destrezas técnicas puestas en juego en los aspectos estéticos, expresivos e imaginativos de la producción elaborada.

¹⁸⁵ Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁸⁶ Efland, A., Freedman, K. & Stur, P. (2003), op.cit.

¹⁸⁷ Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁸⁸ Agirre, I. (2005), op.cit.

En el dominio crítico se formulan juicios de valor discriminándolos de las emociones y sentimientos, se justifican los gustos, se permite la manifestación de actitudes y sensibilidad ante la obra. En los juicios se diferencia la descripción de la interpretación y de la evaluación.

El modelo de DBAE, en el Instituto Getty de Estados Unidos, para educadores de artes visuales, reedita la educación artística de base disciplinar que desde 1980 ha evolucionado y se ha adaptado a los cambios culturales y nuevas maneras de entender la educación artística. El EABD integra una sólida formación inter disciplinar, las ideas actuales sobre psicología, arte y estética, los movimientos artísticos de vanguardia y especialistas en educación artística como Chapman, Effland, Gardner y Eisner. La base disciplinar comprende la producción artística, la crítica del arte, la estética y la historia del arte.

En primer lugar la producción artística, corresponde a la creación de obras, donde se manifiestan la habilidad técnica en el empleo de instrumentos y materiales, las características estéticas y expresivas y la imaginación creativa. Para lograr la producción se requiere el desarrollo de la imaginación, el uso de símbolos, y de habilidades para producir trabajos originales, para criticar los resultados a los que se arriba, así como para interpretarlas.

En segundo lugar recurriendo a la historia del arte, que define claramente el quién, qué, cuándo, dónde y porqué de la obra de arte, se realiza el análisis e interpretación de la misma (ubicación en la época, contexto cultural, identificación del estilo e interpretación de la iconografía).

En tercer lugar se recurre a la crítica de arte, para observar la obra, describir las propiedades sensoriales, formales y técnicas de la misma. Interesa que el alumno se centre en los conceptos referentes, al análisis formal y descriptivo, y las características intrínsecas y extrínsecas de la obra.

Finalmente a partir de la estética se considera la naturaleza del objeto artístico, su apreciación e interpretación, su valoración crítica y las relaciones que establece con el contexto socio- histórico.

3.5.4. La educación artística para la comprensión de la cultura visual

La educación artística para la comprensión de la cultura visual es la concepción didáctica actual por lo que es abordada en el comienzo del marco teórico del presente trabajo. El contexto social de la posmodernidad, la cultura, el arte, la educación artística, la cultura visual, las artes visuales, la didáctica crítica y las prácticas de enseñanza se desarrollan en dicho marco teórico.¹⁸⁹

En la línea de Agirre (2005)¹⁹⁰ interesa considerar las tendencias de la educación artística para la comprensión de la cultura visual: la educación artística multicultural y la perspectiva reconstruccionista en educación artística.¹⁹¹

3.5.4.1. La educación artística multicultural.

La educación artística vira hacia la multiculturalidad. Influyen en este giro: la importancia que se adjudica al contexto cultural en el hecho artístico, las influencias de la antropología del arte, el relativismo filosófico y la revisión sociológica de la historia del arte y de la estética.

¹⁸⁹ Se remite a los apartados 3.1 a 3.4 del presente proyecto.

¹⁹⁰ Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁹¹ Se retoman conceptos que han sido desarrollados en el presente trabajo , (3.1.1.) para una mayor comprensión de la concepción educativa de la educación artística para la comprensión de la cultura visual.

(Agirre,2005)¹⁹² Se valora la diversidad, la educación se ajusta al modelo social del educando. Esta atención a la diversidad se manifiesta como convivencia respetuosa entre culturas diversas con sistemas de valores diferentes.

En esta perspectiva de la educación artística multicultural se amplía el campo a todas las manifestaciones estéticas humanas. Estas no se reducen a las grandes obras de la historia del arte occidental, blanco y elitista. Se deben incluir las producciones de las minorías marginadas y las artesanías.

En este contexto de pensamiento hay manifestaciones con significado estético en otros entornos culturales, pero no son consideradas artísticas desde el marco occidental. Se asiste a una indefinición de los límites del arte, con repercusiones en la educación. Las puntualizaciones anteriores generan consecuencias: se reestructuran los contenidos curriculares, se revierte la consideración del concepto de arte siendo sustituido por el de cultura visual, y se asigna al arte un papel en la reconstrucción social. (Agirre, 2005)¹⁹³

En la orientación de la educación artística multicultural se observan varias tendencias: combativas, que sacan a la luz los aspectos negativos de la sociedad occidental; evasivas, que recurren a otras culturas dado el escaso interés de lo familiar occidental; transformativas, que aprovechan la intersección de un espacio de valores comunes; y reparadoras, que revalorizan la producción de las minorías.

¹⁹² Agirre, I. (2005), op.cit.

¹⁹³ Agirre, I. (2005), op.cit.

3.5.4.2. La educación artística reconstruccionista

Desde la concepción reconstruccionista la cultura visual define nuestra época, constituye el objeto de estudio de la educación artística.

Partiendo de esta consideración Effand, Freedman y Sthur (2003)¹⁹⁴ plantean cuatro principios a tener presentes en un currículo posmoderno, cuestionando las interpretaciones establecidas y dando la posibilidad de generar controversia:

- los pequeños relatos
- el vínculo del saber con el poder cuestionado
- la deconstrucción
- la doble codificación

Se sustituye la idea de una estética universal por la de estéticas locales, compartiendo las tradiciones de las demás culturas para comprender las propias, dando importancia a los pequeños relatos. (Effand, Freedman & Sthur, 2003)¹⁹⁵

Un segundo principio se visualiza con Michel Foucault (1970) cuando caracteriza el poder ligado al saber. El arte dominante ligado al poder de las hegemonías culturales determina el status de lo artístico, relegando a un segundo lugar las producciones de los grupos desfavorecidos económicamente. Se plantea a los diseñadores del currículum y a los docentes, definir claramente la concepción de arte que sustenta las prácticas educativas. El contenido a transmitir a los futuros ciudadanos del mundo debe enseñar a develar los mecanismos de validación de conocimiento y el impacto de las fuerzas sociales en el proceso. (Effand, Freedman & Sthur, 2003)¹⁹⁶

¹⁹⁴ Effand, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003), op.cit.

¹⁹⁵ Effand, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003), op.cit

¹⁹⁶ Effand, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003), op.cit

Un tercer principio lo aporta el método de la crítica cultural de Jacques Derrida, a través de “la deconstrucción”. Abre la posibilidad de dar interpretaciones a todas las producciones sin catalogar al arte de acuerdo a las categorías únicas, universalmente válidas y excluyentes. En la visión modernista, en la obra de arte hay una relación entre la forma y su significado, entre el qué y el cómo se dice.

Para los deconstructivistas, la autoridad del artista es mínima como fuente de comprensión de la obra. Tratan de develar los conflictos, las oposiciones, lo inconmensurable y la incertidumbre, pues no hay un significado único de las imágenes y las palabras.

El interés por los medios tecnológicos constituye otra faceta, por las posibilidades de uso del collage, el “montaje”, el pastiche y la fotografía. En la interacción con el ordenador se altera la separación entre artista y espectador, entre artista y niño.

Finalmente se visualiza el cuarto principio, el de “la doble codificación” del objeto posmoderno, pues al código o mensaje de la modernidad se le suman otros mensajes. En este sentido, frente a la concepción de Derrida, de ruptura con la modernidad, la doble codificación supone una continuidad, pues se preserva y se transforma lo moderno, pero se descontextualiza y se agregan nuevos significados. El arte moderno no debe ser descartado, sino motivo de diferentes interpretaciones. (Efland, Freedman y Sthur ,2003)¹⁹⁷

¿Qué lugar le corresponde a la educación artística frente a las demás disciplinas? Se hace necesario analizar las relaciones íntimas que guardan unas con otras como explicaciones de la misma realidad.

3.5.4.2.1. La interdisciplinariedad: más que una faceta del currículum

Pensar el abordaje interdisciplinario de una propuesta educativa donde se hacen notorias las aristas comunes de las diferentes

¹⁹⁷ Efland, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003), op.cit

disciplinas, la complementariedad de cada mirada, incita a reflexionar en la presencia de una realidad compleja que se ha fragmentado para abordarla y conocerla en profundidad. Volver nuevamente a mirar esa realidad en forma compleja implica posicionarse en la interdisciplinariedad.

Esta postura está respaldada por Efland, Fredman y Shur (2003):

La enseñanza de la posmodernidad y del arte posmoderno tiene repercusiones de largo alcance para la educación en general y entraña problemas de cultura general. Por esta razón es probable que la posmodernidad deba adoptar un enfoque curricular interdisciplinario. Aunque es especialmente relevante en el estudio de las artes visuales, la posmodernidad también afecta, por ejemplo, al estudio de las humanidades y los estudios sociales. (p.191)¹⁹⁸

¿Qué diseño es el más apropiado para una abordar la complejidad del mundo?

3.5.4.2.2. ¿Currículum en red o en árbol?

Efland, Freedman y Sthur (2003)¹⁹⁹ presentan dos diseños curriculares con estructuras lógicas diferentes: en forma de árbol y en red.

En el primero se parte de la idea principal representada por el tronco del que parten las ideas subordinadas representadas por las

¹⁹⁸ Efland, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003), op.cit

¹⁹⁹ Efland, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003), op.cit

ramas. El conocimiento organizado jerárquicamente, se organiza por la vía inductiva o deductiva (del tronco a las ramas o viceversa).

En el currículum en red se buscan los significados en múltiples direcciones y por diversas sendas. El alumno puede explorar múltiples representaciones de lo estudiado. La metáfora se traslada a la del paisaje, para no perder su complejidad lo recorreremos en múltiples direcciones.

El currículum en red, permite como en un hipertexto encontrar diferentes representaciones de lo estudiado, sin perder la complejidad inherente a la educación artística, sin eliminar la importancia cultural del núcleo a abordar, ni los puntos de conflicto y de riesgo, en su entramado con otras disciplinas.

El conocimiento se organiza en forma de relato o de múltiples pequeños relatos. Encuentran su lugar la historia de formas del arte de diferentes clases sociales, subculturas y géneros.

Se realiza una comprensión del contexto en el que el arte fue creado, reconstruido o apreciado.

El multiculturalismo se encuentra representado y deja oír su voz, cada uno tiene derecho a su propia narración, a su parte de la realidad social.

3.5.5. La educación artística y nuestro Programa escolar

No se pueden finalizar las concepciones de la educación artística, sin hacer referencia a la influencia de las mismas en nuestro Programa de Educación Inicial y Primaria. (2008)²⁰⁰

Se visualiza la clara impronta de Eisner en el apartado de la Didáctica:

²⁰⁰ Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Primaria. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP-CEIP. Disponible en http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/Programa_Escolar.pdf

El objeto de estudio propio de la educación artística está referido a:

- el patrimonio cultural tradicional y contemporáneo.
- las dimensiones estéticas: cultural o contextual, productiva o de realización y crítica, estética o reflexiva.

[...] Elliot Eisner plantea que los contenidos de la educación artística deberán fundamentarse en las disciplinas artísticas, la Estética, la Historia del Arte, la Crítica y desarrollarse con prácticas de taller [...]. (p.77)²⁰¹

Los tres dominios reseñados en el modelo de Eisner, aparecen claramente explicitados así como las disciplinas artísticas de la reconstrucción disciplinar y el DBAE.

En el mismo programa se hace alusión a la cultura de la imagen, a la cultura visual y a la necesidad de promover una postura crítica.

Miranda (2011)²⁰², realiza una revisión de estas y otras conceptualizaciones de nuestro Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). Plantea la necesidad de realizar un repaso del lugar de la educación artística, de los conocimientos relacionados con las artes visuales, y de las afirmaciones en el contexto de este documento oficial. En él adquieren un estatuto de lo que legítimamente se debe aprender y enseñar. Afirmo la necesidad de esclarecer y develar la fundamentación

²⁰¹ Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Primaria. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*, op.cit.

²⁰² Miranda, F. (2011). Desafíos actuales de la educación artística en Montevideo. *Invisibilidades, Revista Ibero-Americana de Pesquisa Em Educação, Cultura e Artes* (1), 11-19. Recuperado de http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_01

epistemológica, filosófica y artística desde la cual se emplea el mismo término con diversas significaciones. En caso contrario, las contradicciones cuentan con un respaldo desde el discurso oficial.

La “cultura visual” está nombrada en dos ocasiones desde referencias de sus nuevos lenguajes (pág. 70) y desde una cita de Umberto Eco (pág.72). La “experiencia estética” se refiere en una oportunidad (pág. 71) respecto del pensamiento de Elliot Eisner, aunque la “estética” tiene unas veinte menciones que adjetivan la comunicación, la apreciación, la mirada, la diversidad, la intencionalidad, etc. (p.15)²⁰³

Desde la perspectiva planteada por Miranda se adhiere a la necesidad de adoptar una postura crítica, que se debe estudiar en profundidad para develar contradicciones.

4. Objetivos y preguntas

4.1. Objetivos

- * Indagar las concepciones de los docentes en relación con el arte y la enseñanza de las artes visuales.
- * Identificar estrategias en la enseñanza de las artes visuales.

²⁰³Miranda, F. (2011), art.cit.

* Indagar la coherencia entre los discursos docentes, las prácticas, y el programa en la enseñanza del arte.

4.2. Preguntas relativas a los objetivos

¿Qué concepciones de cultura, arte y educación explicitan los maestros desde su teoría que fundamentan su práctica?

¿Cuáles son las relaciones entre la teoría manifiesta y la práctica de la didáctica artística?

¿Cómo se entrama en las prácticas, la enseñanza del arte con el discurso docente y la propuesta curricular?

5. Metodología de investigación.

5.1. Abordaje metodológico

Se adopta una metodología interpretativa -crítica de carácter cualitativo con aportes de la hermenéutica y la fenomenología.

El diseño adoptado es de corte cualitativo pues las prácticas pedagógicas son de carácter intersubjetivo, explicitadas en una narrativa que les otorgue significado.

Desde el punto de vista epistemológico, el conocimiento producido de la realidad es creado en la interacción investigador-sujetos investigados. Los maestros y directores de las escuelas son quienes validan las categorías teóricas construidas.

La realidad psíquica o interior de los alumnos, del maestro y del investigador inmerso en la situación interpretada, es tomada en cuenta. De allí que para lograr una interpretación de las prácticas, se requieran entrevistas abiertas luego de la observación de una clase. Las

emociones transversalizan el campo, deben registrarse para la posterior interpretación.

En la observación en la clase, se utiliza un enfoque etnográfico. Utilizando el pensamiento hermenéutico se realiza la interpretación de la realidad exterior donde se desarrollan las prácticas escolares. En este caso se privilegia el aula, el espacio o contexto escolar o extraescolar elegido por el docente para desplegar la enseñanza (visitas a museos u otras salidas), donde se desarrollan las prácticas de los docentes

5.2. Contexto histórico-geográfico-humano

La indagación se realizará en dos escuelas primarias públicas: una escuela del Programa “APRENDER” y una escuela de Práctica.

En las escuelas de práctica se reelabora permanentemente la praxis, entre estudiantes de Formación Docente y el colectivo docente, con espacios especialmente creados con este fin.

Las escuelas “APRENDER”, responden al modelo de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas.²⁰⁴ Promueven la innovación de prácticas basados en los principios de autonomía, participación, responsabilidad y compromiso. Cuentan además con formación en servicio de los docentes en lo disciplinar incluyendo educación artística.

Se selecciona un maestro de primer año y uno de segundo en cada escuela, pues interesa focalizar en el inicio de educación primaria.

Se efectuarán como mínimo tres observaciones de clase, con los maestros seleccionados en distintas instancias de trabajo, además de una entrevista a aquellos y al director.

²⁰⁴ Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Primaria (2012) *Programa APRENDER*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/ctepay/programa-aprender-documento-base-febrero-20121-12835408>

5.3. Categorías de análisis primarias

Las categorías de análisis primarias son:

Concepción de arte y cultura.

Concepciones pedagógicas y didácticas de la enseñanza de la educación artística.

Relación teoría – práctica.

Disciplinariedad e interdisciplinariedad.

Dimensiones temporales y espaciales de la educación artística.

Dimensiones cultural, productiva y crítica.

Construcciones metodológicas y estrategias de los docentes.

Clima vincular.

5.4. Técnicas para la construcción de los instrumentos

La selección y elaboración de técnicas se realiza desde la perspectiva de Miguel Vallés. (1999)

Este autor define la entrevista “como proceso de comunicación interpersonal, inscripto en un contexto social y cultural más amplio”. (p.178)²⁰⁵

En las etapas previas a la entrevista:

Se seleccionan los entrevistados dispuestos a dar información relevante y se elige el tiempo y lugar más apropiado. Se explica a los docentes: los criterios de selección, el propósito del trabajo, y el carácter anónimo de la información que brindan.

Se realizarán:

²⁰⁵ Vallés ,M.(1999).Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid :Síntesis

- Entrevistas a los directores y docentes.
- Observación de clases y contextos donde se realizan las prácticas de enseñanza con entrevista al docente posterior a la clase observada.
- Análisis de producciones de los alumnos.
- Análisis de las planificaciones de los docentes.

El trabajo de campo y la interpretación de los resultados son fases del proceso de la investigación a realizar.

El sentido de esta investigación en educación de las prácticas de las artes visuales, es el conocimiento, sustentada en un marco teórico y metodológico en coherencia con los supuestos ontológicos y epistemológicos (crítico - dialéctico e interpretativo hermenéutico).

5.4.1. Instrumentos

5.4.1.1. *Entrevista al director de la escuela*

- 1- Narra una práctica de educación artística que consideres valiosa.
- 2- En su experiencia de trabajo como director ¿en qué ocasiones el proyecto curricular de la escuela se centró en el área del conocimiento artístico?
- 3- ¿Qué opinión le merece el lugar otorgado a la educación artística en el nuevo programa?
- 4- ¿Qué acuerdos se han realizado a nivel institucional para la enseñanza del conocimiento artístico en general y para artes visuales en particular?
- 5- ¿Qué actualización disciplinar han recibido los docentes y usted sobre educación artística en el marco del nuevo programa o de las políticas educativas o por interés personal?

6- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que detecta en los maestros en las prácticas enseñanza del área del conocimiento artístico y en cultura visual específicamente?

5.4.1.2. Entrevista a maestros de primer y segundo año escolar

1- Se presenta una muestra de imágenes fotográficas :

Una mesa decorada para cumpleaños

Un pergamino indú

Una murga de Carnaval uruguayo

Una pintura de “Las Meninas” de Velázquez

Casapueblo

Una moto

Un dibujo de un niño

Un tatuaje corporal

Un grafiti callejero

Seleccione y argumente cuál o cuáles de estas imágenes considera artísticas.

2-Narre una experiencia de enseñanza del conocimiento artístico que le resulte significativa.

Se solicitará si en la narración no se manifiesta, que se expliciten los siguientes aspectos:

a) La experiencia está enmarcada en un proyecto o es una experiencia aislada.

b) El marco teórico referencial de la misma.

c) Características y cantidad de alumnos en la que se realiza.

d) Metodología y estrategias utilizadas

e) Dimensiones: cultural, productiva y crítica.

f) Materiales y recursos empleados.

g) Dimensiones temporal y espacial.

h) Registro y evaluación de la misma.

i) Bibliografía utilizada.

3-¿Qué formación o actualización disciplinar ha realizado en el área?

4- Fundamentar las razones de la frecuentación que efectúa del área del conocimiento artístico.

5.4.1.3. *Análisis de las planificaciones docentes*

Modelo didáctico.

Disciplinariedad, interdisciplinariedad.

La actividad planificada se enmarca: en un proyecto, en una secuencia, en una unidad de trabajo, en un tópico, etc.

Contenido intrínseco o extrínseco.

El contenido es utilizado: como disparador, como contenido específico, como recurso, como ejemplificación, como evaluación, como estrategia, otros.

Objetivos generales y específicos.

Desarrollo de la actividad.

Dimensiones de la actividad: sensibilización, producción, creación.

Metodología: problematización del conocimiento.

Estrategias explicitadas.

Evaluación.

Recursos y bibliografía.

5.4.1.4. *Observación de una clase*

Grado escolar

Cantidad de alumnos

- Organización del trabajo en el lugar físico elegido :
 - Inicio
 - Desarrollo
 - Cierre
 - Construcciones metodológicas
 - Recursos empleados
- Relaciones interactivas
 - Técnico- pedagógicas
 - Vinculares
- Prácticas de evaluación
- Dimensión espacial: organización en gran grupo, en pequeño grupo, individual, en el aula, al aire libre, otros.
 - Dimensión temporal: secuencia de actividades del día y ubicación de la propuesta en la misma. Carga horaria empleada.
 - Atención a la diversidad
 - Análisis de la narrativa del docente
 - Ambientación del aula

6. Plan de trabajo con tiempo de realización estimado y cronograma tentativo

	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes5	Mes 6	Mes 7
Trabajo de campo.							
Preparación de							

recursos para la aplicación de técnicas e instrumentos.							
Recolección de datos. Entrevistas preliminares a docentes y directores.							
Recolección de datos. Observación de prácticas y análisis de planificaciones docentes.							
Análisis primario.							
Expansión del marco teórico.							
Análisis de datos. Determinación de nuevas dimensiones de análisis.							
Redacción de interpretaciones							
Redacción de							

la tesis y conclusiones.							
--------------------------	--	--	--	--	--	--	--

7. Lista de referencias y bibliografía

7.1. Lista de referencias

Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación

Primaria (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.

Recuperado de <http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar>

Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación

Primaria (2012) Programa APRENDER. Recuperado de

<http://www.slideshare.net/ctepay/programa-aprender-documento-base-febrero-20121-12835408>

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Navarra:

Octaedro.

Barbosa, A. (2001). *Arte /Educación en Brasil: hagamos educadores del*

arte. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura. Métodos, contenidos y enseñanza de las

artes en América Latina y el Caribe. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf>

Barbosa, A. (2002). *La reconstrucción social a través del arte*.

Perspectivas. Oficina Internacional de Educación. 32. (4).

Recuperado de
<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf>

Barragán, J.(s.f.)*Cultura escolar en cambio y planificación docente: algunas ideas para educadores desconcertados*. Recuperado de <http://www.guiasensenanzasmedias.es/verpdf.asp?area=plastica&archivo=GR105.pdf>

Biddle,B., Good, T.,&Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós. En Wittrock , M. (Ed), *La investigación de la enseñanza: II Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

Beane, J. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Aurelia Rivera.

Bruner, J. (1999). *La educación una puerta a la cultura*. Madrid: Visor

Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica*. Buenos Aires: Color Efe.

Calaf, R., Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.

Corea, C., & Lewkowicz I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A., Davini, M., Eldestein,G., Litwin, E., Souto ,M. &Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

- Comenio, J. (2012) *Didáctica Magna*. Madrid: Akal
- Debary, R. (1996). *El estado seductor*. Buenos Aires: Manantial.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: F.C.E.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós
- Fenstermacher, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Paidós.
- Gadner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós. Barcelona:
- Gadner, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Paidós.:Barcelona:
- Gombrich, E., Hochberg J., Black, M.: *Arte, percepción y realidad*. Paidós.Barcelona:1983
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Guzmán, M. (2004). Fundamentación conceptual, científica y metodológica de la historia del arte. En Domínguez, M. (Ed.), *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. (251-358). España: Pearson.

- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*: Currículum, estética y la vida social en el arte. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2006). *De la alfabetización visual al alfabetismo de la cultura visual*. Conferencia en el International InSEA Congress, Viseu, Portugal <http://es.scribd.com/doc/61883754/De-La-Alfabetizacion-Visual-Al-Alfabetismo-de-La-Cultura-Visual>
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Jouvert, L. (2002). La ciencia y el arte: nuevos paradigmas en educación y salidas profesionales. *Perspectivas*. 32 (4), 1-15. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf>
- Kemmis, S. (1998). *Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kettel, J. (2001). *La alienación del yo*. Oberhausen: Athena.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lyotard, J.F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Lundgren, U.P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Marín Viadel, R.M. (2003). *Didáctica de la Educación artística*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas *Educação*. Porto Alegre. 34, (3), 271-285. Recuperado de [https://www.google.com.uy/#hl=es&rlz=1C2CHJL_esUY424UY456&q=Mar%C3%ADn+Viadel,R.+\(2011\).+Las+investigaciones+en+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+y+las+metodolog%C3%ADas+art%C3%ADsticas+de+investigaci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n:+temas,+tendencias+y+miradas+Educa%C3%A7%C3%A3o.+Por+to+Alegre.+34,+\(+3\),+p.+271](https://www.google.com.uy/#hl=es&rlz=1C2CHJL_esUY424UY456&q=Mar%C3%ADn+Viadel,R.+(2011).+Las+investigaciones+en+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+y+las+metodolog%C3%ADas+art%C3%ADsticas+de+investigaci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n:+temas,+tendencias+y+miradas+Educa%C3%A7%C3%A3o.+Por+to+Alegre.+34,+(+3),+p.+271)

Marchesi, A. (2011). *Preámbulo*. OEI. En: Jiménez,J., Aguirre,I.,& Pimentel,G.(2001). Educación artística, cultura y ciudadanía. OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9239>

Mc Ewan, H. (1995). Las narrativas en el estudio de la docencia. En: Egan , K.; Mc Ewan, H. (Ed.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu: Buenos Aires.

Miranda, F. (2011). Desafíos actuales de la educación artística en Montevideo. *Invisibilidades, Revista Ibero-Americana de Pesquisa Em Educação, Cultura e Artes* (1), 11-19. Recuperado de http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_01

- Miranda, F. (s. f.) *En una escuela pública de Montevideo: cultura visual y experiencia estética*. Disponible en https://www.google.com/search?source=ig&rlz=1G1GGLQ_ESUY370&q=En+una+escuela+p%C3%BAblica+de+Montevideo%3A+cultura+visual+y+experiencia+est%C3%A9tica+Fernando+Miranda&oq=&gs_l=
- Miranda, F. Vicci, G. (2011). *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Montevideo: Santillana.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa
- Platón. (2001). *La república*. Madrid: Espasa-Calpe.
- OEI. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Marco de acción de Dakar .La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (22) Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie22a09.htm>
- Pendlebury, S. (1995) Razón y Relato en la buena práctica docente. En: Egan, K.; Mc Ewan, H. (Ed.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales: Dieta cognitiva, Inteligencia Colectiva y Arquitecturas de la Participación*. Buenos Aires: Santillana.

- Reig, D. (2012) *Sociedad aumentada y aprendizaje*. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=2126>
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Schiller, H. (1996). *Aviso para navegantes*. Barcelona: Icar
- Sztern,S. (2000) *Proyecto de Investigación de la Escuela Nacional de Bellas Artes: Creación de un sistema de educación artística*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/culture/es/files/40473/12668512493creacion.pdf/creacion.pdf>
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.
- UNESCO. (2006). *Conferencia Mundial sobre Educación artística*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php>
- UNESCO. (2010). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- ¹Vallés ,M.(1999).*Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid :Síntesis
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

- Wagner, T. (2001). *Las artes y la creatividad artística*. En : Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf>
- Wimmer, M. (2002). La mediación artística en los procesos educativos. *Perspectivas*. 32. (4), Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf>
- Wittrock, M. (1989) *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Paidós

7.2 Bibliografía

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Navarra: Octaedro.
- Beane, J. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid: Morata.
- Biddle, B., Good, T., & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Bruner, J. (1999). *La educación una puerta a la cultura*. Madrid: Visor
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica*. Buenos Aires: Color Efe.
- Calaf, R., Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Corea, C., & Lewkowicz I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

- Camilloni, A., Davini, M., Eldestein, G., Litwin, E., Souto, M. & Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Comenio, J. (2012) *Didáctica Magna*. Madrid: Akal
- Debary, R. (1996). *El estado seductor*. Buenos Aires: Manantial.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: F.C.E.
- Domínguez, M. (2004). *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. España: Pearson.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Egan, K.; Mc Ewan, H. (). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós
- Gadner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós. Barcelona:
- Gadner, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Paidós.:Barcelona:
- Gombrich, E., Hochberg J., Black, M.: *Arte, percepción y realidad*. Paidós. Barcelona: 1983
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual : Curriculum, estética y la vida social en el arte*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Jackson, P. (2002) . *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Kemmis. S. (1998). *Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kettel, J. (2001). *La alienación del yo*. Oberhausen: Athena.

- Latorre,A. (2003). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Liotard, J.F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Lundgren, U.P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Marín Viadel, R.M. (2003). *Didáctica de la Educación artística*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Miranda,F. Vicci,G. (2011). *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Montevideo: Santillana.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa
- Platón. (2001). *La república*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales: Dieta cognitiva, Inteligencia Colectiva y Arquitecturas de la Participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Schiller, H. (1996). *Aviso para navegantes*. Barcelona: Icar
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.
- Vallés , M.(1999). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Vallés, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Wittrock, M. (1989) *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Paidós.

