



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS
POSGRADO EN ARTES VISUALES

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES

EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA;
EL TRABAJO EN TORNO A PROYECTOS
COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

tesis que para obtener el grado de
maestra en artes visuales
presenta

Liliana Alexandra Garzón Orjuela

directora de tesis
Dra. Blanca Gutierrez Galindo



México D.F., noviembre 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Gracias

A mi directora de tesis, la Doctora Blanca Gutiérrez Galindo, por sus enseñanzas, profesionalismo, atención, paciencia, comprensión y valioso apoyo en el desarrollo de esta investigación.

A los maestros Arturo Miranda, Laura Corona, Elia del Carmen Morales, por sus comentarios y valiosas aportaciones.

A Luis Serrano porque con sus puntos de vista, comentarios y sugerencias enriqueció este trabajo. También por su disposición, apoyo incondicional y paciencia.

A mis padres por sus invaluable enseñanzas, por su amor, por su ejemplo y por la fortaleza que me han transmitido siempre.

A mi familia y amigos

A mi hijo Andrés

INDICE

7	INTRODUCCION
13	CAPITULO 1 LA DIVERSIDAD COMO RASGO CARACTERÍSTICO DE LAS ARTES VISUALES Y DE LOS SISTEMAS COGNITIVOS HUMANOS
15	1.1 La diversidad en las artes visuales
20	1.1.1 La función del arte occidental
26	1.1.2 Los avances tecnológicos y su inserción en el campo artístico
34	1.2 La diversidad cognoscitiva en los y las estudiantes de la etapa escolar
43	CAPITULO 2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
45	2.1 La finalidad de la educación artística en el marco de los lineamientos curriculares vigentes en Colombia para el nivel de Educación Media
54	2.2 Aspectos coyunturales en la enseñanza de las artes visuales en la escuela
54	2.2.1 El arte como destreza manual
58	2.2.2 El concepto de “libre expresión”
63	2.2.3 La división del saber artístico en áreas de especificidad
68	2.3 Aproximación a una estrategia didáctica de atención a la diversidad
68	2.3.1 La integración de experiencia y conocimiento en la enseñanza de las artes visuales
74	2.3.2 La noción de “eje” y su adaptación en la planeación de estrategias didácticas en el aula de artes visuales
76	2.3.3 La noción de zona de desarrollo próximo fundamenta la creación de situaciones de enseñanza diversificadas
79	2.3.4 Pautas curriculares y organizativas para un aula de artes visuales diversificada
85	CAPITULO 3 EL TRABAJO EN TORNO A PROYECTOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
89	3.1 El concepto de proyecto en el contexto de la práctica y la creación artística y algunas consideraciones sobre el método
94	3.2 Implementación de una estrategia didáctica basada en proyectos
94	3.2.1 Consideraciones preliminares
96	3.2.2 Trazando el camino
111	3.3 Un ejemplo para aplicar el la práctica
123	CONCLUSIONES
131	FUENTES DE INFORMACION

INTRODUCCION

La preocupación por mejorar la educación escolar es una constante en los distintos sistemas educativos del mundo. Existe el convencimiento de que lo educativo debe trascender modelos de enseñanza tradicionales y adaptar su intervención a las necesidades de las nuevas generaciones y a los cambios sociales y culturales que han tenido y siguen teniendo lugar. Esto significa que las concepciones que subyacen en la enseñanza escolar, requieren virar y afrontar el reto de responder a estos cambios de ideas, paradigmas, formas de vida e individuos. Frente a ello, la Educación Plástica y Visual, ha de reconocer que el arte también se ha transformado y redefinido constantemente, dando como resultado un universo de manifestaciones, que es hoy mas diverso y plural que nunca, pues incluye ininidad de medios, propuestas, reflexiones, ideas y maneras de ver, entender y expresar el mundo. Y que esta diversidad debe ser tenida en cuenta en la práctica docente.

Reconocer la diversidad del arte y vincularla en las prácticas de enseñanza en la escuela, es una manera de situarse en el contexto cultural actual y responder a sus transformaciones. No obstante, implica la necesidad de trascender nociones de la enseñanza tradicionales, arraigadas, incluso en lo puramente instrumental o en la producción de contenidos visuales que privilegian concepciones unívocas y universales ancladas en el pasado. “No se puede continuar planteando –como señala Fernando Hernández- que la Educación Artística gire en torno al desarrollo de una serie de habilidades manuales o tecnológicas, aproximaciones formalistas, de carácter esencialista, o propuestas didácticas basadas en un conocimiento de un lenguaje visual o de unas imágenes sin contexto y sin sujetos.”

Perpetuar este tipo de enseñanza, al igual que desconocer la diversidad del arte como un factor

1 Fernando Hernández, Educación y cultura visual, Barcelona: Octaedro, 2000, p. 11.

importante a tener en cuenta en la práctica de aula, puede llevar a acentuar y reproducir una comprensión parcializada del arte y del universo visual, el cual, es en la actualidad, como lo ha sido siempre, mediador de valores culturales. También, se corre el riesgo de sesgar la posibilidad de desarrollar en los niños, las niñas y los adolescentes, una sensibilidad estética que incluya y reconozca valores, no sólo en un tipo de arte, sino en la diversidad de sus manifestaciones y también en la diversidad de manifestaciones del universo visual que les rodea, incluyendo las artesanías y los productos de la cultura popular y de masas. Así mismo, al no tener en cuenta tal diversidad y privilegiar algunas tendencias sobre otras, comúnmente asociadas al virtuosismo técnico, tiende a excluir a aquellos individuos que muestran limitadas aptitudes para este tipo de manifestaciones, y que pueden sin embargo, explorar infinidad de medios, recursos y lenguajes para expresar sus ideas visualmente, y en ese sentido, reconocerse como sujetos propositivos y creadores. Tal exclusión también agudiza la escasa receptividad, poco entendimiento, a veces incluso hasta desconcierto, que frecuentemente se observa en las personas, hacia las manifestaciones artísticas actuales. La poca familiaridad con estas propuestas, aunado a concepciones heredadas (y reproducidas en la escuela) ensanchan la brecha entre arte y público, pero más importante aún, limitan la capacidad de discernir, valorar y apreciar críticamente, o quizá también, de acceder a una experiencia estética que puede resultar enriquecedora. Por último, por qué no decirlo, reduce las oportunidades de que algún día esa vieja consigna de diluir el arte con la vida pueda ser plausible, si incluso desde la escuela la Educación Plástica y Visual se ocupa, mediante una propuesta incluyente, de ayudar a que los niños, las niñas y los adolescentes, amplíen sus horizontes, no para permanecer como simples consumidores pasivos, sino para que descubran en sí mismos un potencial creador, e incluso transformador y una sensibilidad estética más abarcadora en relación con sus experiencias cotidianas.

Pero si la diversidad del arte es un factor importante a tener en cuenta en la Educación Plástica y Visual, también lo es la diversidad cognoscitiva de los niños, las niñas y los adolescentes en todos los niveles escolares. Diferentes concepciones,² tanto psicológicas como pedagógicas, han puesto de relieve la necesidad de que las prácticas de enseñanza tengan en cuenta esta heterogeneidad y adapten su intervención a las particularidades de cada individuo. Ciertamente la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje depende en gran medida de esta adaptación. Las aulas son lugares donde confluyen indivi-

² El Constructivismo, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, la enseñanza adaptativa, el aprendizaje significativo...

duos que son diferentes en muchos sentidos: esquemas cognitivos, capacidades, tipos de aprendizaje, modos de abordar la construcción de conocimientos, intereses, motivaciones, aptitudes, etc. Esto implica considerar que las actividades que se desarrollan en el aula, no pueden ser estandarizadas para el total de los y las estudiantes y que es necesario adoptar un enfoque “diferenciador” con el fin de lograr una mayor adaptación a las singularidades de cada uno. Reconocer y atender esta diversidad, es una necesidad en todas las áreas que conforman el plan de estudios escolar, incluyendo la Educación Plástica y Visual. Se requiere entonces, que también desde este ámbito, se planeen estrategias didácticas que permitan una mayor diversificación de los procesos y experiencias de aprendizaje. Este aspecto es importante, sobre todo si de lo que se trata es de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza, que si bien resulta difícil que sea completamente individualizada, si requiere brindar una respuesta menos uniforme frente a la condición heterogénea que caracteriza las aulas escolares. Una manera de hacerlo, es justamente el tema al que se aboca esta tesis, la cual propone que los y las estudiantes trabajen a partir de proyectos propios, basados en sus intereses y motivaciones personales, de modo que se promueva un proceso de enseñanza más individualizado.

Así, esta tesis tiene como fin proponer una estrategia didáctica de atención a la diversidad, para la asignatura de Artes Plásticas y Visuales en el nivel de educación media³ en Colombia. En ese sentido, la tesis sostiene que la diversidad en las artes visuales en la actualidad, al igual que la diversidad cognoscitiva en los y las estudiantes del nivel de educación media en Colombia, son factores característicos y determinantes en la práctica de la Educación Plástica y visual; y que es posible atender esta diversidad, a través de una estrategia didáctica fundamentada en el trabajo a partir de proyectos.

La presente tesis está organizada en tres capítulos. En el primer capítulo se realiza una somera revisión que ilustra la diversidad como factor característico de las artes visuales en la actualidad, considerando los cambios en la función del arte occidental a través del tiempo, y la inserción de los emergentes medios de producción de imágenes, factores éstos que han influido en la extensión de la que ha sido objeto el campo artístico. Así mismo, se revisan algunas teorías e investigaciones en torno al desarrollo cognitivo en el marco de la concepción constructivista del aprendizaje, para ver en qué consiste la diversidad que a este respecto se da entre los individuos, y procurando ponderar los aspectos relacionados con las capacidades para el arte.

³ Es el equivalente al nivel de bachillerato o preparatoria en México.

En el segundo capítulo se aborda la finalidad de la Educación Plástica y Visual en el contexto específico de la educación colombiana, teniendo en cuenta su aportación al desarrollo integral, así como la viabilidad de una propuesta didáctica de atención a la diversidad, en el marco de los lineamientos curriculares oficiales. Seguido de esto, se revisan, desde una perspectiva histórica, algunas de las nociones y conceptos arraigados en las prácticas educativas: el arte como destreza manual, el concepto de libre expresión y la división del saber artístico en áreas de especificidad, con el fin de considerar cuestiones coyunturales que pueden resultar limitantes a la hora de promover una práctica más integradora e incluyente como la que se propone. Sumado a esto se desarrollan los aspectos que desde la perspectiva pedagógica y curricular, fundamentan teóricamente la propuesta didáctica. En este sentido, se parte de argumentar la necesidad de una mayor integración entre experiencia y conocimiento (teoría y práctica) en la práctica de enseñanza, para después, a través del concepto o la noción curricular de “eje” considerar “los proyectos”, como una forma viable de trabajo y diversificación en el aula. También se observan algunas ventajas, que desde el punto de vista psicopedagógico y la noción de *zona de desarrollo próximo*, tienen los y las estudiantes al trabajar en ambientes diversificados. El último apartado del capítulo está dedicado a la organización curricular, y se propone que ésta sea alrededor de temas o tópicos flexibles.

En el tercer capítulo se aborda la propuesta didáctica como tal, considerando en primer lugar el concepto de proyecto en relación con el ámbito de la creación artística. Seguido de esto se definen algunos aspectos a considerar en la implementación de la estrategia y se desarrollan secuencialmente los elementos estructurales que configuran la propuesta. Por último se presenta un ejemplo plausible de aplicar en la práctica de aula y que tiene como tópico flexible el tema del “entorno”.

CAPÍTULO 1

LA DIVERSIDAD COMO RASGO CARACTERÍSTICO
DE LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES
Y DE LOS SISTEMAS COGNITIVOS HUMANOS

1.1 La diversidad en las artes visuales

*El arte es por su naturaleza
un ámbito de libertad
y puede adoptar muchas formas* ⁴

Esta frase enmarca plenamente el rasgo distintivo que es posible atribuirle actualmente a las artes plásticas y visuales en nuestra cultura. La heterogeneidad de intenciones y motivaciones expresadas a través de las obras, al igual que la amplísima gama de medios con los que es posible elaborar un trabajo visual, evidencian un ambiente de pluralidad y libertad para la producción artística, a la vez que dificultan una definición que contemple todos sus ámbitos y posibilidades.

Durante el último siglo hemos sido testigos de innumerables cambios en el mundo del arte, hemos observado la diversificación tanto de los medios para la producción artística, como de las intenciones y motivaciones de los artistas. Hemos visto el desplazamiento de la pintura como medio hegemónico, y el arribo de nuevos soportes tecnológicos como los ordenadores o la Internet. En efecto, desde hace ya varias décadas la producción artística se ha desbordado en un abanico inabarcable de posibilidades, al tiempo que los medios tradicionales han mermado su lugar preponderante no solamente en los museos, galerías y exposiciones internacionales de arte contemporáneo, sino también en los libros de arte actual.⁵ Éstos últimos han evidenciado igualmente, la imposibilidad de abordar el estudio de las artes visuales desde una perspectiva única y abarcadora, e incluso desde tendencias, estilos y corrientes unificadas, aspectos estos que habían sido recurrentes en el desarrollo sistemático de la historia del arte, pero que hoy en día han resultado inoperantes ante tal diversidad.

Basta con dirigir una mirada a las muestras artísticas actuales o a los documentos sobre éstas, para advertir las innumerables variedades de medios y de temáticas que conforman el escenario actual. La última documenta de Kassel,⁶ evento que quizá pueda considerarse el más importante del arte

⁴ Wladislaw Tatarkiewicz, Historia de Seis Ideas, Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética. Madrid: Tecnos, 1997, p. 77.

⁵ Sirva como ejemplo el caso del conocido historiador del arte norteamericano Edward Lucie-Smith, quien en su libro Art Today plantea una clasificación todavía por tendencias, pero incluye una clasificación geográfica, seguida de referencias a las minorías sexuales y de género. En su último libro Art Tomorrow su clasificación se sustenta ya no en tendencias y movimientos, sino en los diferentes problemas abordados por el arte contemporáneo. Ver: Lucie-Smith Edward Art today, London: Phaidon, 1995 y Art tomorrow: Paris: Terrail, 2002.

⁶ La Documenta de Kassel Alemania se lleva a cabo desde 1955 y se organiza desde 1972 cada cinco años. La última (Documenta 12) se realizó del 16 de junio al 23 de septiembre de 2007.

contemporáneo, puede valer como ejemplo: allí se presentó una amplia variedad de obras provenientes de distintas partes del mundo, en las cuales se observó el uso de medios diversos tales como el vídeo, la fotografía, la instalación, el ensamblaje, e incluso la pintura, la escultura, el grabado ó el collage, sin dejar de mencionar las propuestas de acción, los objetos o la hibridación de medios, evidenciando con ello las múltiples maneras en que actualmente los artistas se aproximan e interpretan la realidad, valiéndose no sólo de medios alternativos, sino también de los tradicionales. En las imágenes siguientes podemos observar algunas de las obras: el artista de Nigeria Ovbionu-Emai, expone una serie de fotos documentales de peinados tradicionales de Nigeria [fig.1(a)], Simryn Gill de Singapur, presenta partes del motor de un camión hechos de tierra de un hormiguero de termitas, barro, conchas, cáscaras de frutas y nueces, hojas, corteza y fibra de coco y otros materiales naturales[fig.1 (b)], Ai Weiwei de Pekín, realiza una escultura con viejas puertas y ventanas de casas chinas demolidas [fig.1(c)].



Fig.1.

(a) Headgear Series. 1974-2004. Gelatina de plata sobre aluminio, c/u 100 x 100 cm. (b) Throwback Remade internal systems from a model 1313 Tata truck, circa 1985. 2007. (c) Template. 2007.



Fig.2.

(a) Status. Instalación.2005. (b) Who's Listening? Video (DVD), 7:55 min. 2003-2004. (c) Libertador Simón Bolívar. 1994.

Churchill Madikida de Butterworth, Sudáfrica exhibe una Instalación con Ataúdes, cortinas, velas, cintas lucha contra el SIDA, crucifijos, telas, máscaras de yeso, fotografías [fig.2 (a)], Tseng Yu-Chin de Taipei Taiwán, muestra un video en el que cinco niños miran la cámara y esperan el momento en

que son salpicados con yogur o leche [fig.2 (b)] y Juan Davila de Chile, que presenta una pintura del libertador Simón Bolívar en óleo sobre tela sobre metal [fig.2 (c)].

Este pequeño panorama nos permite ver no solamente la diversidad en los medios utilizados y en la naturaleza de las obras, sino también la complejidad del escenario artístico actual. Y es que la ausencia de parámetros o reglas bajo los cuales tiene lugar la producción artística, constituye ciertamente un rasgo característico del arte contemporáneo y una importante diferencia con el arte que le precedió. Hasta hace algún tiempo existían parámetros claros y definidos: la obra de arte era incluso dueña de un estilo, de unas características y estructura propias, las cuales le proveían de una identidad autoral y la diferenciaban de las demás, dándole un lugar en el mundo del arte. Además, se insertaba en una tendencia o en un conjunto de planteamientos cuyas lógicas evolucionaban linealmente. Sin embargo, al observar la producción artística contemporánea, se advierte que tales parámetros se han subvertido, por no decir desdibujado, y se han adoptado otros recursos que parecieran responder más a los procesos inherentes a cada obra, que a marcos de referencia preestablecidos.

La apropiación, la suplantación y el simulacro [fig.3 (a) y fig.4 (a)], han dado lugar a la destitución no sólo del autor, sino de nociones arraigadas como originalidad, autenticidad, verdad, expresión y estilo.⁷ Esta lógica del desplazamiento o la descontextualización de objetos, que dio su inicio con los ready-mades de Duchamp [fig.3 (b)] y que se acentuó en los sesenta con el pop, último que asignó este carácter a imágenes de consumo masivo como la sopa Campbells [fig.3 (c)], la Coca Cola y Marilyn Monroe, han permitido la superación de la tendencia o el estilo y del aferramiento a una serie de soportes y técnicas, consideradas poco menos que únicas para la producción artística.

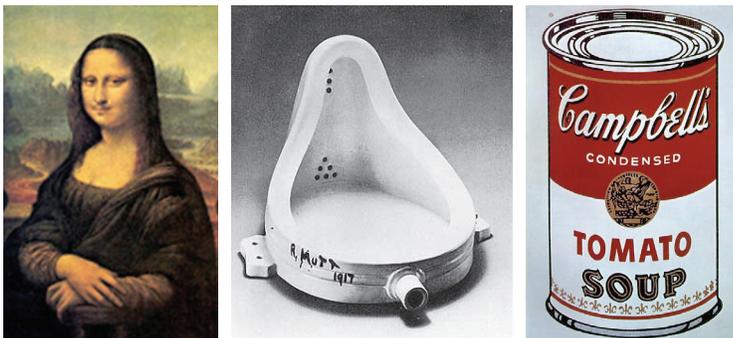


Fig. 3.
(a) LHOQQ. Marcel Duchamp. 1919. (b) Urinario.
Marcel Duchamp. (c) Sopa de tomate. Andy Warhol.

⁷ Ver: Juan Martín Prada, "Apropiación". [en línea].
<http://www.2-red.net/juanmartinprada/textsjmp/introlaparopiacio.pdf> [consulta 7 de abril de 2007]

El juego con lo popular (Kitsch) vulneró las fronteras entre alta y baja cultura [fig.4 (a)], la hibridación de medios hizo compleja la estructura de las obras al relacionar materiales, soportes, conceptos e informaciones de distinta naturaleza -algo que se da primeramente en el collage practicado a partir del cubismo-, generando para el observador una abundancia de posibilidades de conexión, relación y lectura. A esta idea de collage también se vinculan las propuestas de acción (happenings) que por ser situaciones que incluyen sonidos, tiempo, gestos, sensaciones e incluso olores, dieron como resultado una ampliación del universo perceptivo del arte. Por otro lado, la utilización de recursos nunca antes imaginados (animales, sangre, fluidos corporales o cirugía plástica, entre muchos otros [fig.4 (b) y (c)], reveló, ya fuera el desmantelamiento total de las convenciones tradicionales del arte, o la consideración de nuevas y diferentes miradas en torno al cuerpo, la naturaleza o el entorno, o el interés por revestir la obra de contenido y trascender la mera apariencia, o el trasfondo santomasoquista de algún sector de la vanguardia, o la preocupación por la pandemia del SIDA, o quizá en algún caso el afán de innovación. Pero mas allá de eso, reveló sin duda la gran extensión de la que había sido objeto el campo artístico.

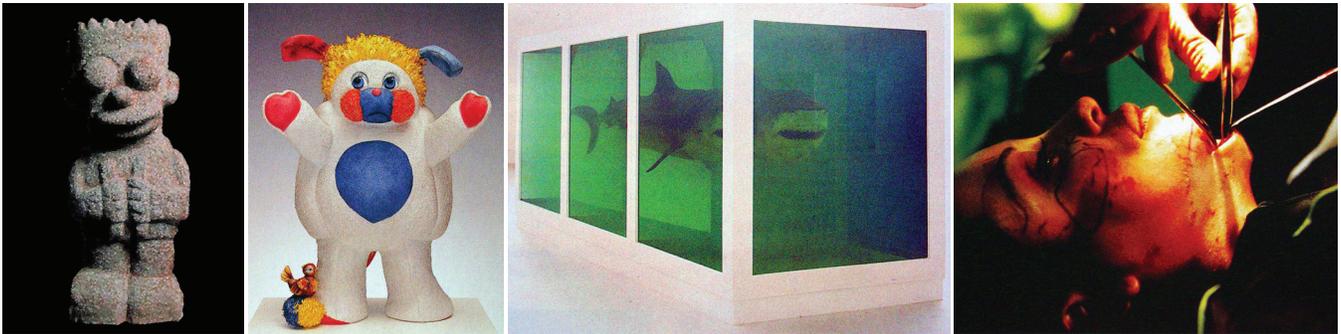


Fig. 4.

(a) Crítico arcaico, Nadin Ospina, piedra hechiza, 1993. (b) Popples, Jeff Koons, Porcelana, 1998. (c) La imposibilidad física de la muerte en la mente de alguien vivo, Demien Hirst, Marrajo gigante muerto, cristal, acero y solución de formaldehído, 1991. (d) Séptima operación de performance quirúrgica, Orlan, 21 de noviembre de 1993, Neva Cork.

Extensión que fue producto también de corrientes surgidas igualmente en los años sesenta y que sucedieron al pop. El minimalismo y el conceptualismo (fig.5), tal como nos recuerda el teórico Perry Anderson, mostraron sin embargo posturas más radicales que aquel, en el sentido que el primero había cuestionado “toda fácil atracción visual” mientras que el segundo había “desmantelado el objeto artístico”. Con el minimalismo, nos dice, las condiciones perceptivas fueron atacadas a medida que las construcciones

espaciales viraban hacia experiencias temporales y surgían las obras para un lugar específico (muchas vinculadas al land art) que daban al traste con las exposiciones institucionales. Con el conceptualismo, agrega el autor, “El lienzo formalista no sólo quedaba remplazado por objetos inclasificables, eludiendo el sistema de las bellas artes, sino que la pintura misma quedaba destituida como culminación de lo visual y se volatizó en otras formas. Estaba por llegar el arte de las instalaciones”.⁸



Fig. 5.
 (a) Bajo los arcos, Gilbert Poersch y George Passmore, materiales diversos, 1970. (b) La espiral Jetty, Robert Smithson, superposición de piedras, 1970. (c) Joseph Kosuth, Una y tres sillas, silla de madera, fotografía y definición escrita, 1965.



Fig. 6.
 (a) Concierto para chelo, Nam June Paik, 1971. (b) Piano piece, Nam June Paik, 1993. (c) Degenerativa, Eugenio Tisselli, Net art, 2005.

Y a las instalaciones, alternamente o sobreviniendo a ellas, una constelación de nuevas manifestaciones: el ensamblaje, los ambientes, el body art, las video instalaciones, el video arte, el net art, entre muchas otras (fig.6). Pero la práctica artística también sufrió transformaciones en otro sentido: si antes los artistas se caracterizaban por optar por un medio singular, ya fuera pintura, escultura u otro, y por adherirse a una corriente o un estilo, los artistas visuales contemporáneos se caracterizarían por desarrollar ya no una, sino distintas actividades adscritas a distintos géneros. Ya el artista Andy Warhol prefiguraba esta posibilidad cuando argüía: “¿Cómo alguien podría decir que un estilo es mejor que otro? Uno debería

⁸ Perry Anderson, Los orígenes de la posmodernidad, Barcelona: Anagrama, 2000, pp. 131-132.

ser capaz de ser un expresionista abstracto, la próxima semana, o un artista pop, o un realista, sin sentir que ha concedido algo”.⁹ Esto encarna la esencia del artista contemporáneo, ciertamente no de todos, pero si es dominante. Así pues, tenemos en la actualidad artistas multimedia que incurren en la fotografía o el performance o grabadores que realizan animación digital o video arte, pintores o dibujantes que además de practicar las artes bidimensionales son instaladores, ensambladores o escenógrafos. Un artista emblemático en este sentido es el mexicano Gabriel Orozco (Fig.7), quien ha desarrollado su obra de forma multidisciplinar, elaborando desde objetos, pinturas y esculturas, hasta, fotografías, ensamblajes, dibujos y demás.

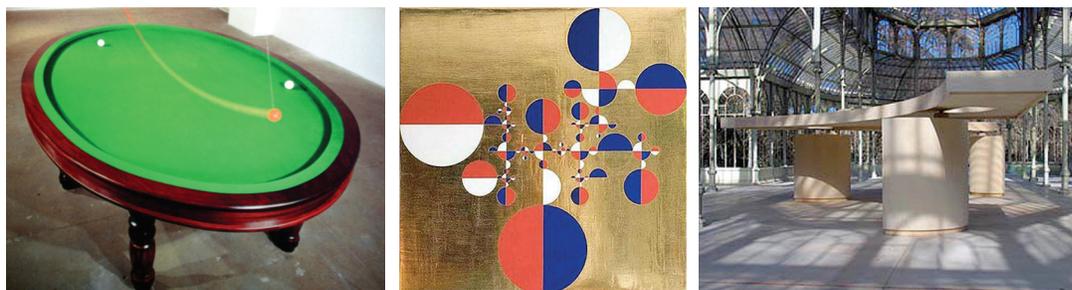


Fig. 7.
 (a) Oval con péndulo, 1993. (b) Arbol de samurai, pintura, 2006.
 (c) En el palacio de cristal de Madrid, 2005, reproduciendo su aportación arquitectónica en la Bienal de Venecia.



(d) My hands, my Herat. (e) Black Kite, 1997. (f) Citroen D.S. 1993. (g) Sand on table, 1992.

Como es fácil observar, en las últimas décadas no solamente ha habido un desbordamiento respecto a la cultura material y los medios de comunicación, sino también una pluralización respecto a las temáticas de las obras. Aunque éstas han sido de toda índole, un sector numeroso ha concentrado la atención en aspectos de denuncia, crítica y reivindicación. La conciencia que progresivamente se ha ido tomando respecto a la multiculturalidad o la diversidad cultural que define nuestro momento, ha dado lugar a cuestiones político-sociales reflejadas en temas como el poder, la ecología, la identidad étnica y racial, la sexualidad, o el género.¹⁰ En ellos ha trabajado un

⁹ Andy Warhol, citado por Arthur C. Danto, Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia. Barcelona: Paidós, 1999, p. 59.

¹⁰ Sobre este tema ver: Foster, Hal, “Recodificaciones: hacia una noción de lo político en el arte contemporáneo”. En: Palma, Blanco, et al., Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa, España: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001, pp. 95-124.

importante sector de artistas, quienes han hecho uso de los diferentes medios en función de sus temáticas: Barbara Kruger, por ejemplo, mediante fotografías y textos desplegados en el espacio, expresa una posición política tratando las complejidades del poder y de la vida social [Fig. 8 (a)], Delmas Howe quien a través de figuras de homosexuales pintadas a la manera tradicional, recalca de forma desafiante la condición gay [fig.8 (b)], Cindy Sherman quien a partir de fotografías de ella misma encarnando diversos personajes o de imágenes del cuerpo desnudo (maniqués y prótesis), muestra su interés por la imagen social de la mujer [Fig.8 (c) y fig.9 (a)], o Adrian Piper quien mediante dibujos, textos, fotos y performances, alerta a la audiencia blanca sobre la condición de ser negra[Fig. 9 (b)]. En fin podríamos seguir enumerando, pero como hemos dicho es un espectro inabarcable.



Fig. 8.
 (a) View, Barbara Kruger, Instalación, 1991. (b) Delmas Howe, óleo sobre tela, (c) Cindy Sherman, fotografía.

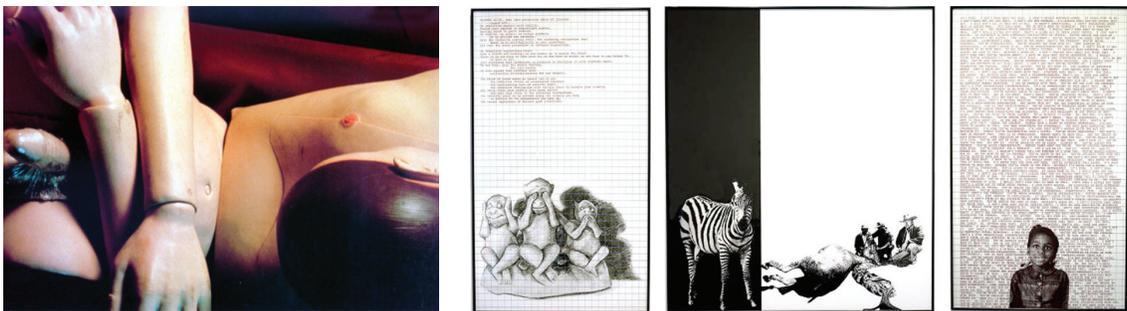


Fig. 9.
 (a) Sin título, Cindy Sherman, fotografía. (b) Decide Who you are # 15 You don't want me here, Adrian Piper, collage,1992.

Para intentar una explicación aproximada de esta diversificación del arte abordaremos de forma general dos aspectos fundamentales. El primero se relaciona con la función que históricamente ha desempeñado el arte dentro de la cultura occidental, la cual define los modos de producción y recepción artística en los diferentes periodos históricos, y el segundo hace referencia a la inserción del arte en el contexto general del desarrollo de los medios tecnológicos.

1.1.1 La función del arte en Occidente

Acerquémonos pues a la función que el arte ha desempeñado históricamente, no sin antes señalar que los planteamientos aquí esbozados se vinculan mayormente a la pintura, la cual ciertamente constituyó el medio hegemónico de los desarrollos históricos y teóricos del arte en Occidente. El arte adquirió un primer valor de uso por su asociación con el ritual mágico y el culto religioso. Ahí, las formas de su producción se definían por técnica mágica que organizaba las relaciones entre los seres humanos y las potencias divinas. Los paleolíticos elaboraron sorprendentes imágenes sobre las paredes de cavernas y dieron a ellas un sentido mágico-religioso: las representaciones de animales que se aprecian en las pinturas rupestres, hechas hace más de quince mil años (caballos, bisontes y toros, junto con instrumentos de caza), tenían como objetivo hacer que los animales reales sucumbieran al poder de los cazadores; existía la creencia de que las imágenes ejercían magia sobre aquello que representaban. Lo mismo se puede decir acerca del sentido religioso que el arte tuvo durante más de quince siglos en Occidente; el cristianismo constituyó sin duda el detonante de toda creatividad y las imágenes ocuparon un lugar preponderante como elementos de culto y adoración; pinturas y esculturas daban su carácter ritual a la representación de aquello que era objeto de veneración: santos, vírgenes, apóstoles y toda serie de pasajes bíblicos; incluso la arquitectura también tuvo su cuota, pues como dice el historiador de arte francés Elie Faure, refiriéndose a las majestuosas catedrales y a sus imponentes vitrales.: “El cristianismo hace brotar del suelo un bosque sonoro de bóvedas, de torres, y de vidrieras...”.¹¹

Tiempo después en el siglo XV en Europa, el progresivo desarrollo de la técnica dio paso a la aparición del capitalismo como modo de producción dominante lo que generó numerosas transformaciones sociales. El Renacimiento, primera etapa de lo que hoy conocemos como modernidad, asume una visión del mundo enfocada hacia una apropiación cognoscitiva de la realidad, y hacia la construcción de un futuro mejor. Una época revolucionaria que desplaza la concepción teocéntrica del mundo por una concepción antropocéntrica, en la que el hombre es transformador y generador de avance científico, literario y artístico, y que establece en la racionalidad y en la ciencia los pilares del progreso. Los artistas someten entonces la representación de la realidad a leyes científicas ligadas al ideal clásico de perfección y armonía de formas y la belleza empieza a configurarse como un imperativo del arte: éste debía

¹¹ Elie Faure, Historia del Arte. El arte medieval, México: Hermes, 1972, p 15.

proponerse agradar, así como imitar la naturaleza. Pero más allá de ser un canon estético dominante, la belleza para el artista del renacimiento constituye una aspiración racional que configura un universo armónico imaginario, trascendente. Tal aspecto se lleva a cabo a través de una dialéctica en la que gracias a la mimesis, es posible operar la negación del orden mundano sin abandonarlo como referente. Las obras destinadas al culto se inscriben así en un contexto social en el que pueden ser contempladas, analizadas y criticadas. Ello significa en relación con los espectadores, que el arte comienza a cobrar una nueva función social, algo que el filósofo alemán Walter Benjamín¹² denomina valor exhibitivo, y que no es otra cosa que esa posibilidad del arte de ser observado, contemplado, analizado o admirado. En los siglos posteriores dicho valor se desligaría de la función de culto.

El valor exhibitivo del arte alcanza desde el siglo XVIII una función social principal. La revolución francesa, que abogaba por la idea de una esfera pública gobernada por la ciudadanía, así como la naciente era industrial, definen una cultura europea crecientemente desacralizada, en la que el valor de uso del arte comienza a introducir la experiencia de lo lúdico y lo festivo del mundo, a través de la creación de un mundo imaginario en el mundo real, es decir, comienza a posibilitar el acceso al mundo de la plenitud estética sin necesidad del trance religioso. La conciencia ilustrada coloca al arte en la esfera de lo ideal, desligándolo de cualquier función práctica y dotándolo de la posibilidad de expresar las más elevadas facultades del ser humano, donde tiene lugar lo excepcional, aquello que se diferencia de la civilización que es el mundo de lo material, de la utilidad y la cotidianidad burguesas.

Este emergente pensamiento romántico cuestiona entonces el concepto de belleza en términos de armonía y perfección de formas, colocándose en franca oposición no sólo al pasado normativo clásico, sino a los valores del funcionalismo y del nuevo espíritu utilitario de la época. El nuevo concepto de belleza introduciría las categorías de lo grotesco y lo sublime como posibilidad estética, reemplazando así el ideal de perfección clásico.¹³ Para los románticos oponerse al culto racionalista fue una postura de ruptura con los ideales modernos acuñados hasta entonces y para el siglo XIX, definido como estaba el rechazo a la modernidad burguesas, gracias al énfasis dado al sentimiento y a la intuición, así como al culto a la originalidad y a la imaginación, el valor de uso del arte se disocia de su función cultural religiosa.

Apuntalada ya esta nueva forma de recep-

¹² Walter Benjamín, "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica", Discursos interrumpidos, Madrid: Tauros, 1976.

¹³ Para ampliar ver: Calinescu, Matei, Cinco caras de la Modernidad. Modernismo, Vanguardia, Decadencia, Kitsch, Posmodernismo, Madrid: Tecnos, 1991, p. 74.

ción de la obra artística, donde tienen lugar la intuición y la belleza poéticas, la experiencia estética del arte comienza con Kant a ser concebida como un espacio de intercomunicación subjetiva que enfatiza la unidad y universalidad del juicio estético, más allá de las diferencias individuales y de grupo. Las obras son apreciadas ahora en el marco de otras relaciones que difieren de lo trascendente, consolidando así una dimensión autónoma del arte, que en lo que respecta a la producción, termina por mutar los problemas formales y de representación a una meta en sí, y por dar lugar a un periodo de experimentación y búsqueda formal, que con el tiempo llega a deslindarse totalmente de cualquier aspecto que no sea la reflexión sobre sus propios medios. Tal énfasis en los problemas formales y de representación, ocurre aún cuando las motivaciones de los artistas se inscriben ya sea en el plano de lo racional, apelando a reglas y normas universales (neoclasicistas y formalistas por ejemplo); o ya sea en el plano de lo expresivo, apelando a la interioridad, el individualismo y la libertad (románticos y expresionistas), o incluso en alguna dirección muy marcada y sectaria como la mayoría de los ismos, que de acuerdo con la investigadora Ida Rodríguez Pamprolini, si bien tuvieron su origen apoyados “en teorías filosóficas, muy pronto su desarrollo continúa y se sostiene, a base de ensayos puramente formales, olvidándose casi por completo de cualquier otro tipo de preocupación que no sea la plástica pura”.¹⁴

Vemos entonces que la dimensión autónoma del arte afirmada en conceptos de universalidad e inmanencia, trae cambios de paradigma sujetos ahora a los límites que imponen los problemas de la representación - ya sea del mundo de lo natural o del mundo de lo subjetivo- que a su vez, confinan el valor de uso del arte al ámbito exhibitivo, desligándose de cualquier función más allá de proveer de una experiencia estética contemplativa. No obstante, es preciso señalar que si bien el arte oficial respondía a tales imperativos, existieron movimientos que los cuestionaron y que constituyen ahora puntos de referencia en relación, como indica Rodríguez Prampolini, con la “marcada separación entre el arte como expresión del individuo y el arte que trata de someterse bajo una idea de servicio establecido.”¹⁵

En efecto, como consecuencia de la preocupación surgida por estrechar los lazos entre lo artístico y lo social –y aquí cabría añadir que siendo fieles a la conciencia moderna-,¹⁶ las vanguardias históricas abogaron por la posibilidad de redefinir los lenguajes artísticos, los circuitos de su distribución y las condiciones de su recepción, en respuesta a que la autonomía del arte parecía haberse con-

¹⁴ Ida Rodríguez Prampolini, *El arte contemporáneo: esplendor y agonía*, México: UNAM, 2006, p. 37.

¹⁵ *Ibid.*, p. 87.

¹⁶ Recordemos que una de las premisas que define la modernidad, es precisamente esa condición permanente de ruptura con el pasado. Calinescu nos dice que “Cuando la modernidad llega a oponer conceptos sin los cuales no hubiera sido concebible [...] está simplemente persiguiendo su más profunda vocación, su sentido constitutivo de creación a través de la ruptura y la crisis”. El concepto de modernidad está estructurado por una concepción del tiempo lineal e irreplicable, aspecto tal que desencadena el drástico cambio de mentalidad que conocemos como pensamiento moderno, y que se enmarca dentro de una concepción de rechazo hacia el pasado y avance hacia la consolidación de un futuro próspero. El concepto de vanguardia está estrechamente relacionado con esa idea del tiempo, y no es posible entenderlo más que como una consecuencia del mismo. La consigna de ser moderno significa tener conciencia del presente, negar el pasado y ser artífice del futuro, en un tiempo dinámico, transitorio e irreplicable. Ver: Matei, Calinescu *Cinco caras de la Modernidad. Modernismo, Vanguardia, Decadencia, Kitsch, Posmodernismo*, Madrid: Tecnos, 1991, pp. 15- 97.

vertido en un sustituto de la religión, es decir, en un nuevo espacio para abrigar lo perenne y lo eterno. Los valores estéticos burgueses sustentados en el humanismo universalista, son atacados en las vanguardias mediante la conmoción de la sensibilidad ética y estética de la clase acomodada, en razón de que tales valores funcionaban en realidad como mecanismos para perpetuar el dominio socioeconómico. Las manifestaciones vanguardistas, a las que volveremos con mayor detenimiento en el siguiente apartado, constituyen formas contestatarias a las convenciones y los sistemas artísticos tradicionales, y por supuesto a la experiencia de la obra autónoma. Con ellas es nuevamente cuestionado el valor de uso del arte, en el sentido que éste debía distanciarse de la idea de una experiencia estética centrada en la contemplación y la reflexión, para enfocarse en una dimensión más social que fuera funcional a la transformación de las condiciones de la existencia.

Observamos así que el cuestionamiento que históricamente se ha dado en relación con la función que ha desempeñado el arte en las diferentes épocas, atañe indudablemente un cuestionamiento filosófico, mismo que en un primer momento interrogó por la esencia del arte y posteriormente lo hizo por su existencia. El doctor en filosofía norteamericano Arthur Danto, en su libro *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*,¹⁷ realiza un análisis del relato histórico del arte, con el objetivo de puntualizar los aspectos que dieron lugar a las transformaciones contemporáneas y que permiten observar que tal relato, en lo que respecta a una secuencia evolutiva y progresiva de la historia, ha llegado a su fin y que nos encontramos en una nueva época cuyas características son tan distintas que ya no puede ser considerada como la etapa subsiguiente de ese relato. El texto resulta esclarecedor en relación con el tema que nos ocupa, ya que describe las diferentes etapas que ha seguido el arte desde el Renacimiento hasta los tiempos recientes. El autor señala que cada época intentó encontrar una definición filosófica del arte y que en ese sentido se pueden identificar tres momentos secuenciales a saber: la era de la imitación, la era de la ideología y la era posthistórica.¹⁸

En la primera, se consideraba el objeto artístico desde su característica esencial que era la representación fiel de la realidad, y en consecuencia, mimesis constituía la respuesta a la pregunta filosófica de ¿qué es el arte?. A criterio del autor, la mimesis fue un estilo que definió la obra de arte visual y fundamentó el primer gran relato del arte instaurado por Giorgio Vasari en el siglo XVI, el cual consistió en la conquista progresiva de las apariencias visuales,

¹⁷ Danto, Arthur C., *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*, España: Paidós, 2001.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 63-80.

y de las estrategias a través de las cuales se puede duplicar mediante la pintura el mundo visual de los seres humanos.

En la era de la ideología, que conocemos como arte moderno, la narrativa está fundamentada en la ruptura con los intereses representativos que la precedieron. La respuesta a la pregunta ¿qué es el arte?, era: el arte es reflexión sobre sí mismo y sus métodos de representación. En este sentido, el modernismo, abanderado por el crítico norteamericano Clement Greenberg, se constituye como un arte puro, no contaminado, que rechaza cualquier preocupación distinta a la propiamente plástica, donde la pintura hace su reflexión desde el plano o el soporte bidimensional, siendo éste su característica intrínseca. Señala Danto que en el modernismo existe un cambio a un nivel de conciencia distinto, que consiste básicamente en la transición desde un modelo de representación pictórica mimético a uno no mimético.¹⁹ También que constituye el paso subsecuente en el relato legitimador del arte, en el sentido que, aunque hubo un cambio de paradigma, no se cuestionó nunca el problema de la representación que verdaderamente formula la pregunta filosófica de ¿qué es el arte? -aunque podemos acotar que la pregunta está vigente quizá desde que el dadaísta Marcel Duchamp mostró una pala, un urinario o un escurridor de botellas en un museo-. El modernismo, nos dice el autor, sigue inscrito en el relato, aún cuando sus prácticas formulan modos distintos de hacer y de representar.²⁰

La diversificación del arte que caracterizó la década de los años sesenta y setenta, cuando los artistas llevaron sus prácticas hasta los límites y más allá de ellos, marca el comienzo de la era posthistórica. El aspecto filosófico puesto en cuestión consiste en la disolución entre representación y presentación, es decir, en la no existencia de diferencias perceptuales entre una obra de arte y un objeto común. Aunque para Danto la obra clave a este respecto es Brillo Box del artista Andy Warhol (una pieza de madera idéntica en apariencia a la caja real del producto), no hay que olvidar que existe un significativo antecedente con los “ready made” de Marcel Duchamp, los cuales también mostraban objetos comunes puestos en el contexto del arte. Tal aspecto da como resultado dos cosas, primero una ruptura importante en el sentido que si ya no es necesario que exista tal diferencia, entonces cualquier cosa puede ser arte y los límites de éste se expanden a tal punto que los artistas son libres de hacer arte con cualquier motivación que deseen y en la dirección que quieran, pues ya no es necesario responder a imperativos legitimadores: basta con la intención de que algo sea

¹⁹ Ibid., pp. 29- 30.

²⁰ Ibid., p.54.

arte para que lo sea dice Danto;²¹ y segundo, informa sobre el cuestionamiento a la representación misma, la cual se daba por sentada históricamente, es decir, discute ya no la forma como debía darse aquella, sino su propia existencia, revelando con ello la verdadera indagación filosófica de ¿qué es el arte?; última que constituye el parte aguas con la era precedente y cuya respuesta (cualquier cosa puede ser arte) signa el rasgo distintivo del arte contemporáneo, que no es otro diferente a un pluralismo radical donde todo está permitido y que no admite la existencia de una única dirección posible. Dicho de otra manera, y utilizando las palabras de Cynthia Freeland, “en nuestra época, por lo menos desde algunas obras de Duchamp y las Cajas de Brillo Box de Warhol, casi todo vale.”²²

Vemos con esta somera revisión que el arte pasó de tener un valor de uso mítico religioso, a tener un valor exhibitivo, mismo que apuntaló una dimensión autónoma del arte y en el que han operado diferentes paradigmas. El Renacimiento persiguió el ideal de belleza y perfección formulado por los griegos, y consolidó en la mimesis la condición intrínseca del arte, última que el modernismo abandonó al centrarse en la reflexión sobre sus propios medios. El devenir histórico del siglo XX, no obstante, generó desplazamientos a partir de cuestionamientos a las convenciones del arte, entre ellas a la representación, dando como resultado el momento actual: un momento caracterizado por la libertad en el uso de medios y en las motivaciones y las maneras de hacer, y en el que los artistas pueden, sin restricción alguna, aventurarse a explorar los caminos que quieran. Esta condición dio origen a un universo inabarcable de posibilidades artísticas, aspecto tan evidente y a veces desconcertante, que puede traducirse incluso en una disertación acerca del límite entre lo que es arte y lo que no lo es.²³ No obstante, esta diversidad se sitúa como el rasgo característico de la producción artística actual, la cual no es posible reconocer más que como el resultado de continuos cuestionamientos que, pese a que no han logrado desvanecer el problema de la autonomía del arte, si han logrado en efecto el desmantelamiento del sistema de las bellas artes. En este punto, sin embargo, volveríamos a Perry Anderson²⁴ quien nos recuerda los diferentes matices presentes en las transformaciones estéticas posmodernas, y no deja de mencionar algunas perspectivas desde las cuales se ha explicado y analizado la ruptura: si para Danto esta ruptura se puede situar en el Pop Art, para el teórico Hal Foster, es el minimalismo el que, con sus austeras abstracciones, constituye – en palabras de este último- “un cambio paradigmático hacia unas

²¹ Ibid., p. 211.

²² Cynthia Freeland, *Pero ¿esto es arte?*, Madrid: Ediciones Cátedra, 2003, p. 70.

²³ Una prueba de ello es precisamente el libro referenciado en la nota inmediatamente anterior *Pero ¿esto es arte?*, que en el título ya indaga sobre la dificultad para discernir los límites del arte dada la diversidad del campo artístico, aspecto último que para la autora genera una limitante para presentar teorías adecuadas. Por otro lado, también es frecuente observar cómo el público niega el calificativo de arte a objetos que contravienen sus ideas de arte, las cuales en gran medida se encuentran asociadas a una noción tradicionalista, a la que obviamente escapa el arte de nuestros días.

²⁴ Perry Anderson, op. cit., pp. 127-146.

prácticas que se continúan realizando hoy en día”.²⁵ Como quiera que sea, tanto el pop como el minimalismo y el conceptualismo, sembraron el terreno que ya había sido abonado desde las vanguardias, que si no para una unión del arte con la vida, por lo menos si para una expansión de sus fronteras. En esta expansión del arte, sin duda, también operaron de forma determinante los nuevos medios de producción de imágenes y los desarrollos tecnológicos que tuvieron lugar en el siglo XX, aspecto al que nos abocamos a continuación.

1.1.2 Los avances tecnológicos y su inserción en el campo artístico.

La aparición de técnicas de reproducción como la litografía y la fotografía en el siglo XIX, así como el prodigioso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en el siglo XX (el cine, la radio, la televisión, los ordenadores y la Internet) generaron, en efecto, una ampliación del campo artístico, a la vez que cambios significativos en las formas de producción y recepción del mismo. Su inserción en el mundo del arte se encuentra estrechamente relacionada con la postura política de muchos artistas comprometidos con la transformación social y que vieron en su práctica una manera de contribuir a ésta. Las tecnologías emergentes constituyeron para estos artistas formas distintas y contestatarias de producción, dueñas de un renovado potencial transformador que permitiría la dislocación de los tradicionales preceptos artísticos puestos al servicio de la clase acomodada, para construir un arte verdaderamente al servicio de la vida. Un objetivo ciertamente frustrado, pero que en el camino hacia su concreción fue dejando estelas de transformación.

La fotografía y el cine inauguraron nuevas formas de producción y recepción artísticas, a la vez que constituyeron factores importantes en el progresivo desmoronamiento del lugar privilegiado que ocupaba la pintura. En su conocido texto de 1936 *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, el filósofo alemán Walter Benjamín²⁶ señala que la fotografía y el cine propiciaron modificaciones a la función del arte y a la percepción que genera en el público; nos dice que al hacerse posible la reproducción masiva de la obra artística mediante la técnica fotográfica, hubo lugar al desmoronamiento progresivo de la unicidad de la obra, en el sentido que la copia destruye el aura, y que se facilita su consumo, pues le permite “salir al encuentro de su destinatario”²⁷ desde su situación respectiva, ya sea museo, recinto sagrado y demás. Mediante la copia fotográfica la obra de arte se liberó de su existencia

²⁵ Hal Foster, citado por Perry Anderson, op.cit., p. 138.

²⁶ Walter Benjamín, “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, *Discursos interrumpidos*, Madrid: Tauros, 1976.

²⁷ *Ibid.*, p. 22.

dependiente del ritual, figurando con ello el fracaso de la norma de autenticidad y el advenimiento de la libre exhibición de sus productos, y en consecuencia, una recepción más ligera, práctica y utilitaria de los mismos, en contraposición a la reflexiva y contemplativa propia del valor cultural.

En cuanto al cine, señala que éste genera reacciones en masa que ningún otro tipo de arte había conseguido, revelando no sólo un cambio en las condiciones de recepción de las imágenes (de lo individual en la pintura a lo multitudinario en el cine) sino una sensibilidad que encuentra satisfacción en la inmediatez y la conmoción (el shock) y no en la contemplación y la reflexión distanciándose así de aquella noción sacralizada propia de la tradición ilustrada. Además, la obra cinematográfica figura un cambio en la actitud del espectador, que contrario a lo que ocurre en la pintura, se acerca al film de manera despreocupada y relajada, e incluso se siente como crítico capaz de opinar sobre éste, precisamente por su condición desacralizada.²⁸

Benjamín veía en estas formas de producción desligadas de la relación parasitaria del ritual, la posibilidad de una reubicación cultural del arte fundamentada en una postura política.²⁹ De esta forma afirma: “Pero en el mismo instante en que la norma de autenticidad fracasa en la producción artística, se transforma la función íntegra del arte. Aparece su fundamentación en una praxis distinta, a saber en la política.” Los nuevos medios de producción ofrecían para Benjamín las condiciones para la democratización del arte y con ello celebraba la posibilidad de que éste por fin cediera a un uso social y transformador. La desacralización del arte contribuiría al acceso del proletariado a la cultura y produciría un arte nuevo. Benjamín ya había señalado anteriormente que la técnica asociada a un uso emancipador de la cultura condicionaba al artista a ser parte del sistema dispuesto para ello. En su conferencia de 1934 *El Autor como productor*, instó a los escritores y artistas comprometidos con el cambio y la transformación socialista a redefinir revolucionariamente el uso de sus instrumentos y formas de producción, que más allá de utilizarlos como vehículos de comunicación de sus ideas y mensajes, debían actuar sobre ellos con miras a transformar las relaciones de producción.

Vemos entonces que la fotografía y el cine fueron las primeras formas artísticas que se originaron completamente desligadas del valor cultural. Con la primera, las posibilidades de distribución y consumo de la obra artística aumentan, y la reproductibilidad permite que en adelante el arte pase a ser parte de la cultura popular y de masas. Con la segunda, se

²⁸ Ibid., p. 51.

²⁹ Ibid., pp. 34-35.

inaugura una nueva forma, tanto de recepción de la obra artística configurada en la recepción masiva y multitudinaria, como de placer estético, pues la sensibilidad del público encuentra satisfacción en lo efímero e inmediato que caracteriza la imagen en movimiento. Todo ello, en efecto, constituyó un factor en detrimento de la pintura, pues al requerir ésta de una experiencia individual contemplativa, comienza a chocar con el nuevo sujeto social que encontraba en aquellas formas de placer estético y entretenimiento, un lugar de acopio a su nueva sensibilidad. La pintura, de cara a esa nueva realidad -y no siendo éste el único factor que influyó-, comienza entonces a perder autoridad, al tiempo que los medios emergentes comienzan a configurar paulatinamente nuevos lenguajes, así como formas de producción y recepción artísticas.

Pero las transformaciones en relación con las nuevas formas de producción y la ampliación del campo artístico, también tuvieron otro importante matiz: el interés político por redefinir la función social del arte que venía animando a los artistas interesados en crear mecanismos de transformación social, los llevó a experimentar involucrando nuevas técnicas que redefinieran revolucionariamente las formas de comunicación humana. De las vanguardias de principios de siglo XX al situacionismo y el activismo en internet, los intentos por sedimentar un arte que menguara la tensión existente entre arte, vida y producción, posibilitaron que no solamente las nuevas tecnologías de la comunicación fueran insertadas como dispositivos de transformación, buscando chocar con las convencionales formas de producción de arte, sino también que éstas últimas fueran mermadas en su condición hegemónica.

Los dadaístas, que se caracterizaron por gestos y manifestaciones provocadoras en las que pretendían destruir todas las convenciones con respecto al arte, creando una especie de anti-arte o rebelión contra el orden establecido, llevarían el experimento del collage más allá de incluir objetos de la vida cotidiana en sus trabajos, para convertir (con los “ready mades”), los propios objetos en la obra artística, cuestionando con ello la existencia misma del arte. También mostraron su disgusto con el status quo, creando collage políticos a partir de imágenes de la publicidad generadas por los medios de comunicación para el mercado de masas.³⁰ Pero fueron incluso más lejos: cuestionaron la experiencia de la obra autónoma que definía una actitud pasiva (contemplativa) del espectador, inaugurando así las primeras formas arte procesual y de interactividad,³¹ que por ejemplo, con los avances en el campo digital y los dispositivos mediales, pasaría a ser caracter-

³⁰ Ibid., pp. 27-28.

³¹ Los agresivos collages políticos fueron una particular especialidad de los dadaístas de Berlín, John Heartfield y Raoul Hausmann, que cortaban y rebanaban todo aquello que describía y representaba las disgustantes formas de vida, dominación y poder en las publicaciones para el mercado de masas. Su colega Hannah Hoch le da a sus collages un toque completamente feminista, reuniendo todas las imágenes clichés de las mujeres entonces en circulación y mostrándolas para ridiculizarlas. Max Ernst, en Colonia, hizo trabajos que comentaban los nuevos medios de comunicación de masas, como hicieron otros muchos dadaístas en todo el planeta. Los artistas dadaístas empezaron con una descarga de imágenes y textos que los medios de comunicación y la publicidad habían empezado a lanzar contra el hombre moderno. Entonces los cambiaron y re-configuraron para captar la desintegración que había traído la modernidad. Ver: Ida, Rodríguez Prampolini, *El arte contemporáneo, esplendor y agonía*, pp. 79-86. y [en línea] <http://mqh.blogia.com/2006/030102-la-d-de-dada.php> [consulta 22 de marzo de 2007].

ística importante de manifestaciones actuales como el net art.

Pero los dadaístas no fueron los únicos en operar al margen de las estructuras del arte establecido con miras a cuestionar su función social. Los futuristas vieron en los avances tecnológicos que experimentaba la época, un potencial que bien podía ser el asidero para una reorganización del arte que estuviera más acorde con la experiencia moderna.³² Los nuevos medios representaron para aquellos artistas un vehículo de transformación que generaba ruptura con la tradición literaria y artística, a la vez que proporcionaba una alineación del arte con las condiciones de la modernidad industrial, caracterizada por el movimiento y la superación tecnológica de los límites espaciales. No en vano la fotografía constituyó un medio asiduo para representar las fases del movimiento y el dinamismo. Asimismo la radio y el cine prefiguraban un horizonte que convendría para los fines artísticos, incluso llegaron a imaginar una expansión de la radio, hacia una máquina de visión parecida a la televisión: para ampliar las posibilidades del “genio creativo” propusieron el perfeccionamiento de la radiotelefonía con el “teletacto, el teleolfato y el telegusto”.³³

Otro tanto podemos decir del movimiento constructivista y la Bauhaus cuyos artistas abogaban por la idea de un arte al servicio de las mayorías que eran la clase proletaria y no al servicio de la sociedad burguesa. Distribuir los bienes de esta última, en este caso sus valores estéticos, en los marcos de una sociedad comunista constituía un imperativo radical, “Según ellos -dice el historiador de arte Lucie-Smith-, [el arte] debería impregnar todo el ambiente, en lugar de ser el interés casi exclusivo de una clase adinerada.”³⁴ Los constructivistas buscaban dotar al arte de una dimensión utilitaria, socializando sus valores a través de la producción industrial de objetos de uso cotidiano, es decir, poniendo fin a la tensión entre creación estética individual y producción social colectiva. Sus experiencias en ese sentido, van obviamente más allá de la pintura, para fundirse no sólo en prácticas de diseño industrial, textil y de ambientes, sino en construcciones tridimensionales y proyectos arquitectónicos, ampliando así el espectro de las artes visuales y proponiendo una redefinición de la actividad del artista que, ya fuera en la figura de ingeniero o diseñador industrial, pasara directamente al ámbito productivo como trabajo utilitario al servicio de las masas. La creación en 1919 de la Bauhaus constituyó en ese sentido el ejercicio más representativo por su intención de colocar las bases del arte colectivo del futuro (el diseño industrial) y cuyas finalidades, como nos recuerda Ida Rodríguez

32 Claudia Giannetti rastrea los orígenes de la interactividad en el dadaísmo con obras como la de Max Ernst que en 1920 en Alemania, en una exposición de sus dibujos, colgó un cartel a la entrada en el que escribía: “Los visitantes de esta exposición tienen el derecho de introducir en los dibujos una aportación dadaísta o antidadaísta”. Cada espectador recibía entonces un lápiz y podía de alguna manera intervenir en los dibujos. Con ello, se comprueba que tanto en el arte dadá, como ocurriría en muchas otras manifestaciones a lo largo del siglo XX, hubo preocupación por la cuestión de la participación del espectador. Ver: Claudia Giannetti, “La producción de contenidos culturales (2): arte, patrimonio, canales de difusión”. [en línea]. Debates culturales. 22 de mayo de 2002. Nº 6 <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/giannetti0602/giannetti0602.html> [consulta 5 de abril de 2007].

33 Rodríguez Prampolini, op. cit., pp. 67-68.

34 Claudia Giannetti (ed), *Ars telematica*, Barcelona: ACC L'Angelot, 1988, p. 8.

Prampolini "fueron quizá la primera piedra del edificio del arte al servicio del hombre."³⁵

Pero si bien es cierto que las vanguardias históricas, en su intento por unir los ámbitos artístico y social, señalaron modificaciones que ampliaron el concepto de arte, pues objetos, acciones o intervenciones en espacios públicos ahora hacían parte del campo artístico, también es cierto que la idea benjaminiana del autor como productor, así como la construcción de una sociedad comunista no tuvieron lugar. El éxito alcanzado en los años 50 por el expresionismo abstracto que representaba fielmente los valores del arte autónomo, demuestra el dominio cultural norteamericano y señala el triunfo del capitalismo y de los valores de la tradición burguesa. Las vanguardias fueron cada vez más neutralizadas por la institución del arte que respondía al sistema socio económico dominante. No obstante, los intentos por derribar las barreras que separan el arte de la existencia común, al igual que la preocupación por redefinir el papel del artista no cesaron. En las décadas posteriores a la segunda guerra mundial y en un contexto social y cultural definido ya por el consumo y los medios masivos de comunicación, surgen en abierta oposición al expresionismo abstracto nuevas prácticas que de manera crítica buscaban una transformación: el situacionismo, fluxus, el arte conceptual y el happening, entre otros, entrarían a nutrir el panorama de revuelta cultural que caracterizaría los años 60 y 70 y pondrían de manifiesto su compromiso político, a partir del cuestionamiento no sólo del papel del artista y el estatuto mercantil de la obra de arte, sino de la institución museística, llevando muchas de sus prácticas fuera de sus espacios, en un intento por encontrar vías más propias, legítimas y autónomas de encuentro con el público. José Luis Brea nos recuerda que esta búsqueda de mecanismos autónomos de distribución pública propia de la tradición contemporánea, fue un mecanismo de crítica a la institución museística y que la investigación realizada por Douglas Crimp (*Sobre las Ruinas del Museo*) en los años 80, dejó ver que este espíritu de crítica a la institución había sido una constante en dicha tradición. Dice Brea:

*El espíritu de cuestionamiento radical del museo estaba presente y atravesaba las principales corrientes de despliegue de los lenguajes artísticos tanto de las neo como de las postvanguardias, enriqueciendo su desarrollo con los componentes dialécticos de autocuestionamiento inmanente que inscriben esas prácticas en el seno de la tradición de la vanguardia -una tradición que se reconoce justamente por ese espíritu de crítica inmanente.*³⁷

³⁵ Edward Lucie-Smith, op. cit. p. 96.

³⁶ Rodríguez Prampolini, op. cit., p. 98.

³⁷ José Luis Brea, "Transformaciones contemporáneas de la imagen-movimiento: postfotografía, postcinema, postmedia", [en línea]. Acción paralela. 5 de enero del 2000. nº 5. <http://www.accpar.org/numero5/imagen.htm> [consulta 7 de abril de 2007].

Como vemos, el espíritu de crítica fue persistente aún cuando el objeto de la misma había dejado de ser la burguesía, para trasladarse ya en las neovanguardias y las postvanguardias a la figura de la institución del arte. Muchos de los artistas comprometidos con esta postura crítica, estaban interesados en redefinir sus prácticas en términos de una experiencia más participativa y plural, aspecto que los llevaría a realizar sus experiencias al margen de la institución y sus circuitos mercantiles, cuyas dinámicas de funcionamiento terminaban por neutralizar cualquier intento de vincular el arte con la realidad. Las experiencias en este sentido incluyen toda la práctica del *détournement*³⁸ situacionista como práctica de transformación de la vida cotidiana, mediante la intervención en los espacios ciudadanos de encuentro y comunicación, y mediante la construcción de situaciones libremente escogidas de participación y comunicación auténticas. Tal actividad, como respuesta también a un fenómeno creciente de mediación tecnológica (hoy día consumado), que Guy Debord y la Internacional Situacionista habían englobado bajo el término de sociedad del espectáculo y en el cual las experiencias subjetivas y sociales de las personas, aparecían profundamente influenciadas por la industria cultural y los medios de comunicación, al igual que proclives a una especie de pasividad que se contraponía a la auténtica comunicación y participación directas. “Toda la vida de las sociedades en las que dominan las condiciones modernas de producción –señala Debord– se presenta como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo que era vivido directamente se aparta en una representación”.³⁹

De esta postura antagónica a la sociedad espectacular, al uso utilitario de los medios de comunicación y a la institución del arte, se derivan también las experiencias llevadas a cabo por fluxus,⁴⁰ como magnos eventos que involucraban música experimental, teatro, happenings y que buscaban una simbiosis lúdica, creativa y participativa entre los asistentes. Igualmente las llamadas *media art*, que de acuerdo con Brea,⁴¹ constituyen todas aquellas formas que concretan su encuentro con el público, no mediante el objeto como tal, la obra en sí, sino a través de su figuración en un medio de comunicación (el radio arte, el mail art, los libros de artista, o las intervenciones en prensa, video o televisión), pero más concretamente, aquellas que tienen por objeto la “producción de un *media específico*”, es decir, que ellas mismas son el medio, y de las cuales, opina, las experiencias más logradas se vinculan a proyectos de los años 60 y 70 como el video activismo, el cine expandido o la guerrilla-tv y sus prácticas sucedáneas (a estas últimas, se enlaza como heren-

38 El *détournement* fue un término acuñado por la Internacional Situacionista, que indicaba una especie de transmutación del significado de ciertos elementos, a partir de su configuración en una composición distinta, con el ánimo de lograr una nueva comunicación. En otras palabras, es la organización de elementos que no tienen mucho que ver entre sí en un nuevo conjunto; esta apropiación indebida y la descontextualización de tales elementos conlleva a una pérdida de su significado original y a la construcción de uno nuevo. Dentro del *détournement* se desarrollaron prácticas en torno al cine, la escritura, la publicidad y en general a las formas de comunicación de carácter popular, pero básicamente se enfocaron en tergiversar las proposiciones del propio espectáculo, llevando sus intervenciones a fotonovelas, comics, fotografías pornográficas, e incluso la música con movimientos como el ciberpunk. La pintura también tuvo su cuota con Pinot-Gallizio y su pintura de producción industrial. Ver: Aparicio, Alberto, “Las nuevas formas de acción contra la política y el arte en la cibercultura. ¿Amarga victoria del situacionismo?” [en línea. pdf]. 19 de diciembre de 2005.

39 Guy Debord, *La sociedad del espectáculo*, Texto íntegro en castellano de *La société du spectacle*, Champ Libre, 1967, [En línea. pdf], traducción de Maldejojo para el Archivo Situacionista Hispano (1998).parr.1.

40 El “Festival Internacional de la Nueva Música” en Wiesbaden, que duró desde el 1 al 23 de septiembre de 1962, fue el más ambicioso de todos los proyectos realizados en este sentido por Fluxus. Duró un mes, a lo largo del cual tuvieron lugar cada fin de semana tres, cuatro o cinco performances.

41 José Luís Brea, op. cit.

cia importante el activismo en Internet.). Para Brea, el “media art” entendido desde su segunda acepción más restringida, configura una tradición crítica en la que confluyen tanto la inquietud hacia la producción de un dominio público, como la búsqueda de dispositivos mediales de distribución, aspectos tales que recogen la “herencia no resuelta pero tampoco desactivada de los momentos más radicales de la tradición vanguardista del arte contemporáneo.”⁴² En efecto, una herencia que no ha logrado escapar al influjo de la institución y del mercado, pero que sin embargo, ha encontrado resquicios - ahora en la Internet- para no sucumbir y abandonar el reto. La tv y el video lo fueron en su momento, y pese a que se vieron neutralizadas, no dejaron de proporcionar nuevas vías creativas, que por ejemplo con Fluxus, permitieron la apropiación de hechos, objetos y signos de la vida cotidiana, ofrecidos de una forma original e irónica. Asimismo, dieron lugar a nuevos lenguajes artísticos como el video arte o la video instalación. Otro tanto podemos decir en relación con el ordenador, que desencadenó toda suerte de producción artística digital.

En síntesis, existe una tensión entre arte, vida y producción, que con la idea benjaminiana del autor como productor, ha reclamado el uso transformador de los medios en función de una emancipación y en la que los mecanismos de operación han ido cambiando. Si las primeras vanguardias tuvieron como blanco de ataque los valores estéticos burgueses y cuestionaron la relación obra productor, al igual que vieron en el surgimiento de la radio y la fotografía una posibilidad latente de democratización de su producción; el situacionismo enfocó su crítica en la sociedad del espectáculo y operando al margen de la institución del arte, buscó la creación de situaciones como una totalidad creativa y como alternativa a una realidad dominada por la industria cultural y los medios de comunicación. Fluxus, el happening y el arte conceptual, por su parte, establecieron cada uno a su manera una relación estrecha con las nuevas tecnologías. El interés por la vida cotidiana y por la creación de experiencias auténticas de participación colectiva, llevó a Fluxus a incorporar en sus festivales la radio, el video y el sonido, así como a realizarlos fuera de la institución museística; Los artistas del happening hicieron uso del video, las diapositivas y las proyecciones. En cuanto al arte conceptual, éste cuestionó el objeto artístico en sí y su estatuto mercantil, logrando su desmantelamiento y virando muchas de sus prácticas hacia el media art, de cuya herencia más reciente tenemos el activismo en Internet.

Como quiera que sea, los intentos persis-

42 Ibid.

tentes por disolver la realidad separada de lo artístico -como diría Brea-, aunque no han logrado hacerlo, si han logrado en efecto distender los límites del arte, mediante la incorporación de las nuevas técnicas de producción de imágenes y su consiguiente asimilación como parte de los lenguajes artísticos. Cabría añadir aquí que esta dinámica de oposición-neutralización que ha caracterizado los diferentes momentos de radicalidad, tanto de la vanguardia como del poder hegemónico en el último siglo, permite ver que el potencial liberador de las técnicas de producción, sólo puede ser desplegado en los marcos de profundas transformaciones sociales que incluyan también a la institución del arte. La cuestión sobre las posibles implicaciones a este respecto es algo que desborda el objetivo de este inciso, el cual consiste en mostrar algunos aspectos relevantes que dieron como resultado la diversidad del campo artístico actual. Siendo el arte objeto de aprendizaje en el ámbito escolar, este es un factor que obliga a la reflexión en torno a la necesidad de reconocer y vincular esta pluralidad en las prácticas de enseñanza. Tal Reflexión lleva a reconocer también que la diversidad, es un rasgo característico en los seres humanos y en particular de los y las estudiantes de la etapa escolar. De esto se ocupa el siguiente apartado.

1.2 La diversidad cognoscitiva en los y las estudiantes de la etapa escolar

Aunque los estudiantes de esta etapa pueden identificarse por una serie de rasgos comunes definidos por la edad y el desarrollo biológico, es la diversidad cognoscitiva el criterio de caracterización más relevante. Los estudiantes no sólo son diferentes al inicio de la etapa escolar, sino que siguen diferenciándose entre sí a lo largo de la misma, por las competencias diferentes que muestran en determinadas capacidades y por el desarrollo de intereses y motivaciones personales.

Son diversos los enfoques teóricos, que intentan explicar el proceso seguido en la construcción de la cognición humana, y las diferencias que a este respecto se dan entre los individuos. Entendiendo que la cognición es el conjunto de actividades mentales asociadas con el pensamiento, el saber y la rememoración, la teoría del constructivismo, que tiene su origen en el cruce entre la psicología y los estudios sobre el desarrollo, plantea que los aspectos cognitivos de un individuo no son un simple producto del ambiente ni de sus disposiciones internas, sino una construcción que se va produciendo día a día, como resultado de la interacción entre estos dos factores.⁴³ Dicho de otra manera, los esquemas mentales que un individuo posee se producen en un proceso de construcción, en el cual intervienen tanto los factores sociales como los de la propia experiencia interna.

Científicos del desarrollo adscritos a la corriente constructivista, el biólogo Jean Piaget y los psicólogos Lev Vygostki, George Kelly y Howard Gardner, aportan referencias importantes que permiten comprender aspectos en torno a las diferencias significativas que se dan entre los y las estudiantes de la etapa escolar: los niveles de desarrollo, los mecanismos de aprendizaje y las capacidades y disposiciones individuales.

Las observaciones detalladas acerca del desarrollo de la mente en los niños, realizadas por el biólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), le permitieron establecer, entre otras cosas, que entre la niñez y la adolescencia, los individuos pasan por cinco etapas psicobiológicas denominadas estadios de desarrollo: estadio sensorio-motriz, estadio preoperatorio, estadio intuitivo, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales. Y que éstas etapas van apareciendo de manera sucesiva, siendo cada una necesaria para la siguiente en un orden secuencial constante.

Aunque Piaget⁴⁴ estaba interesado en formular un modelo de desarrollo estándar que fuera

⁴³ Ver: Cesar Coll (Coord), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona: Horsori, 2001, pp. 44-53.

⁴⁴ Jean Piaget, *Psicología y epistemología*, Barcelona: Ariel, 1975, pp. 62 - 81.

aplicable a todos los seres humanos en el planeta, no desconoció las diferencias particulares que se dan entre los individuos, señalando que además de los factores biológicos, existen otros que intervienen en el desarrollo cognitivo: los factores sociales (transmisión educativa y cultural), los de interacción (coordinación interindividual) y los de autorregulación (equilibrio de las acciones), de este modo afirma: “entre los niños de una misma ciudad y según los individuos y los ambientes familiares, escolares o sociales en general, encontramos avances o retrasos con frecuencia considerables que no contradicen el orden de sucesión (este sigue siendo constante), pero que muestran que a los mecanismos epigenéticos se añaden otros factores”.⁴⁵

Siguiendo la teoría piagetiana, el desarrollo cognitivo de los niños y de los adolescentes, se encuentra mediado por factores medioambientales y sociales, al igual que por procesos de regulación interna. Tales consideraciones generan variables que diferencian a los individuos entre sí; esto significa que dos individuos de la misma edad pueden encontrarse en distintos grados de desarrollo cognitivo, influyendo en ello las oportunidades medioambientales y las disposiciones genéticas.

Por su parte, el psicólogo soviético Lev Vygotski (1896-1934) formula una teoría histórico social del desarrollo, mostrando que además de los mecanismos biológicos apoyados en la evolución filogenética, hay una intervención importante de los sistemas simbólicos culturales. José Antonio Castorina,⁴⁶ estudioso de la teoría vigotskiana, explica que para Vigotsky las funciones psíquicas superiores (la conciencia, la intención, la planificación y las acciones voluntarias), son una internalización mediada de la cultura, y por lo tanto, postula un sujeto social que no sólo es activo sino ante todo interactivo. Por su parte Martha Kohl de Oliveira, apunta que la teoría de Vigotsky concibe al individuo como un sujeto que construye esquemas mentales que se adecuan a la realidad, realizando una progresiva diferenciación y reorganización de ellos, de modo tal que constituye un organismo dinámico y activo, que percibe, explica y transforma la realidad en función de la interpretación personal que realiza.⁴⁷ Todo esto nos lleva a decir que las personas reelaboran los significados que le son transmitidos por el grupo cultural en un proceso de construcción propia, en la cual intervienen, además de sus mecanismos biológicos y genéticos, toda su historia personal. Kohl además señala que los aspectos genéticos formulados en la teoría Vygotskiana, generan una configuración mental única para cada individuo, la cual se encuentra en constante transformación, y añade: “En cada situa-

⁴⁵ Ibid., pp. 64-65.

⁴⁶ José Antonio Castorina, “El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación”, Castorina, José Antonio [et al.], Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate, México: Paidós, 1996, pp. 9-40.

⁴⁷ Martha Kohl, “Pensar la Educación: las contribuciones de Vigotsky”, Ibid., pp. 46-51.

ción de interacción con el mundo social, el individuo se presenta, por lo tanto, en un momento de su trayectoria particular, trayendo consigo determinadas posibilidades de interpretación y resignificación del material que obtiene de esta fuente externa.”⁴⁸

En este sentido, las formulaciones de Vigotsky permiten ver que el conocimiento que un individuo posee, no es una copia de la realidad, sino una construcción a partir de los esquemas mentales preexistentes, es decir, de lo que ya construyó en su interacción con el entorno, o lo que es lo mismo, en su experiencia de vida. Es lógico, por tanto, que desde este enfoque las diferencias entre las personas resulten plausibles; tal aspecto, se encuentra en concordancia con las consideraciones del psicólogo norteamericano George Kelly, quien afirma: “las personas se diferencian entre sí en su construcción de los acontecimientos (...) dudo que dos personas organicen sus sistemas en términos de las mismas relaciones lógicas.”⁴⁹

La teoría constructivista en torno al desarrollo cognitivo ha tenido importantes implicaciones en lo que respecta al aprendizaje y a las diferencias individuales en el marco educativo escolar. Al concebir al estudiante como sujeto activo que interactúa en su construcción de conocimientos, sugiere que el conocimiento no “entra” como en una caja vacía, pues éste posee referencias previas desde las cuales realiza sus propias organizaciones lógicas. Así, el aprendizaje que realiza el estudiante se encuentra mediado por sus esquemas mentales particulares, de modo que los estilos de aprendizaje varían, es decir, los tipos de agrupamiento utilizados en el proceso, la manera en que abordan la construcción de conocimientos, su atención y motivación, resultan ser aspectos de carácter individual. Cada uno aprende de manera distinta, hecho éste que evidencia claramente que el aula de secundaria constituye un espacio de confluencia de adolescentes diversos y por ende heterogéneos en sus mecanismos de aprendizaje.

Sumado a esto, a partir de la década del setenta surgieron perspectivas teóricas que concibieron el desarrollo cognitivo desde un enfoque pluralista, es decir, tuvieron en cuenta no solamente las habilidades lingüísticas y lógico matemáticas, sino toda la gama de competencias humanas, incluyendo la artística. Según explica el psicólogo norteamericano Howard Gardner,⁵⁰ tales investigaciones se basaron en estudios filosóficos llevados a cabo por especialistas interesados en las capacidades de utilización de símbolos y en especial por las artes: el filósofo alemán Erns Cassirer, y los norteamericanos Susan Langer y Nelson Goodman.

⁴⁸ Ibid, p. 59.

⁴⁹ George A. Kelly, *Psicología de los Constructos Personales*, Barcelona: Paidós, 2001, p. 264.

⁵⁰ Howard Gardner, *Educación Artística y Desarrollo Humano*, Editorial Paidós, México: 1998, p. 26,27.

De acuerdo con Gardner, en sus libros *Antropología Filosófica* y *Tratado General de las Formas Simbólicas*, Cassirer cuestionó aspectos del dogma alemán clásico según el cual las categorías de la comprensión pura le eran dadas a los seres humanos como parte de sus derechos de nacimiento. Este dogma propone que el hombre tendría una capacidad intrínseca para el pensamiento científico racional. Cassirer llegó a la convicción de que estas construcciones racionales no surgían hasta más adelante en el curso de la experiencia de vida, y siempre lo hacían en una mezcla de formas de pensamiento de orientación menos racional. Su planteamiento de que el hombre es por su naturaleza un animal simbólico, propone que en lugar de ocuparse de las cosas en sí mismas, el ser humano se ha envuelto hasta tal punto en formas lingüísticas, imágenes artísticas, símbolos míticos o prerrogativas religiosas, que no puede ver ni conocer nada si no es con la mediación de este instrumental.

Por su parte Susan Langer desarrolló conceptos en torno a la diferenciación entre los símbolos discursivos del hombre y los presentacionales. Los símbolos de naturaleza discursiva (el lenguaje), permiten procesar discursos en los cuales es imprescindible la estructura sintáctica y en consecuencia, una determinada organización y concordancia de la suma de las partes. Los símbolos presentacionales, (el arte), sólo pueden ser leídos en lo que ellos presentan como una totalidad y no dan lugar a una interpretación sintáctica, puesto que la suma de las partes no permiten interpretar lo que ellos expresan como un todo.

El tema del simbolismo discursivo y presentacional, trasladó el problema de la comprensión del arte a la estructura mental del sujeto y dio paso a la comprensión de un nuevo concepto en las maneras de entender la inteligencia y su capacidad para captar lo presentacional, es decir, lo artístico. De acuerdo con Gardner, en su libro *Los lenguajes del arte*, Goodman se ocupa de cómo funcionan los símbolos, es decir, cómo simbolizan en la práctica y descubre otros modos de simbolización que son muy importantes pero que han sido ignorados. Goodman sostuvo que los diversos sistemas simbólicos apelaban a diversos tipos de habilidades y sugirió que esos diferentes perfiles podían tener consecuencias educativas en las artes.

Los estudios mencionados permitieron inferir a los científicos del desarrollo, que el punto de vista que privilegiaba la lógica era en extremo restrictivo, y que los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas. En consecuencia, el concepto tradicional, según el cual, la

inteligencia es entendida como la capacidad para proporcionar respuestas rápidas a problemas que implican habilidades lingüísticas y lógicas, es claramente ampliado en las investigaciones posteriores del desarrollo cognitivo, al proporcionar una noción global acerca del conjunto de habilidades humanas. En este sentido, la teoría de las inteligencias múltiples formulada por el doctor Gardner y sus colaboradores, en el marco del Proyecto “Zero” de la Universidad de Harvard, plantea que la inteligencia no es única y unidimensional, sino pluridimensional. De acuerdo con ello, existen en todos los seres humanos siete tipos de inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, visual-espacial, interpersonal e intrapersonal, las cuales, se ubican en partes específicas del cerebro y tienen un desenvolvimiento propio e identificable, en el que igualmente, intervienen los factores de dotación biológica y de interacción social. “En la vida cotidiana en general -dice el autor- estas inteligencias operan en armonía de manera que su autonomía puede ser invisible. Pero cuando se emplean los lentes apropiados de observación, la naturaleza peculiar de cada inteligencia emerge con suficiente (y a menudo sorprendente) claridad”.⁵¹ Esto significa que todos los seres humanos hacemos uso de las siete inteligencias indistintamente, las cuales interactúan entre sí, cuando realizamos las diferentes actividades.

Asimismo, este enfoque plantea que las diferencias entre los individuos son constituidas por la particular combinación de las inteligencias mencionadas, generando un esquema único para cada individuo.⁵² Desde este punto de vista, cada persona necesariamente ofrece respuestas únicas a cada situación, y en ese sentido, su expresión de ideas y sentimientos, ya sea en lenguajes notacionales o presentacionales se produce de manera singular.

Igualmente, la teoría de las inteligencias múltiples genera un marco conceptual relevante para la educación escolar en varios aspectos: en primer lugar, pone de manifiesto la diversidad de capacidades de los estudiantes y el carácter potencial que subyace en cada una de las inteligencias con las que cuentan; al respecto Gardner afirma “todos los miembros de la especie poseen el potencial para ejercer el conjunto de facultades intelectuales de las que la especie es capaz”.⁵³ En segundo lugar, aporta un nuevo campo de conocimiento a lo que es la inteligencia y reconoce que la brillantez académica no lo es todo; el autor lo expresa así “concentrarse de forma exclusiva en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal, puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias”.⁵⁴ Este aspecto genera refle-

51 Howard Gardner, Estructuras de la mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples, México: Fondo de la Cultura Económica, 1994, p. 41.

52 Howard Gardner, Inteligencias Múltiples. La teoría en la Práctica, Barcelona: Paidós, 1995, p. 44.

53 *Ibid.*, p. 52.

54 Howard Gardner, Inteligencias Múltiples... op. cit., p. 47.

xión en torno a la importancia de ajustar currículos de manera equitativa, al igual que metodologías didácticas que atiendan los diversos tipos de capacidades, y que en el caso de un área en particular, sea igualmente preciso considerar tales diferencias y generar actividades que permitan a los jóvenes promoverse y potenciarse desde su individualidad. En tercer lugar, al considerar necesario motivar el desarrollo de las diferentes capacidades, concede un lugar relevante al aspecto artístico, estando vinculado con una de las formas de inteligencia a incentivar, la cual se denomina inteligencia visual espacial.

La inteligencia visual espacial se ubica en el hemisferio derecho del cerebro y está caracterizada como la capacidad para realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones visuales iniciales propias. Permite a un individuo operar sobre imágenes, formas o espacios y poder reducir situaciones hipotéticas, esto es: recrear imágenes, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio y producir o decodificar información gráfica. Igualmente permite formar modelos mentales del mundo, ya sea en dos o tres dimensiones (visualizar objetos desde ángulos diferentes, o leer mapas y planos). En otras palabras, es la capacidad de expresar ideas y sentimientos de forma visual y la facilidad de producir o transformar cosas. Es la inteligencia desarrollada –aunque no exclusivamente– por pintores, escultores, diseñadores, arquitectos y artistas visuales en general.

Así, la teoría de las inteligencias múltiples formulada como un enfoque explicativo de la dinámica de la mente, plantea que las capacidades artísticas se vinculan con potencialidades presentes en todos los seres humanos, las cuales se manifiestan en menor o mayor medida y de forma única e individual. Este aspecto ha generado la inquietud científica de precisar cómo se produce el desarrollo cognitivo en este campo. Los estudios realizados por Gardner y sus colaboradores del proyecto "Zero", se encuentran referenciados ampliamente en su libro Educación artística y desarrollo humano, y han tenido en cuenta la competencia de los niños y los adolescentes en relación con tres aspectos: la percepción (qué ven), la producción (qué hacen), y la conceptualización (qué comprenden), examinando las potencialidades de los niños y los adolescentes para percibir diferentes aspectos de la pintura y de otras formas artísticas visuales, cuyas observaciones en los tres campos se enumeran a continuación de manera general.

1. Las investigaciones revelan que las capacidades perceptivas y sensoriales se desarrollan con rapidez durante la primera infancia. En términos perceptivos, a los dos años se ve el mundo casi como a los seis y las percepciones de los infantes

son, en muchos aspectos, como las de organismos más maduros.⁵⁵

2. Las capacidades apreciativas de los adolescentes se observan en las referencias que hacen a los aspectos emocionales de las obras, dado que pueden hablar de ellas en términos de cualidades expresivas, e incluso, realizar conexiones con propiedades formales o aspectos históricos y culturales; asimismo, los jóvenes se percatan de la ausencia de un estándar de gusto en las artes, llegando a la conclusión de que todos los juicios en arte son provisionales, que ninguna obra es menos válida que otra, y que no puede haber disputa sobre cuestiones de gusto.⁵⁶

3. En lo que refiere a la producción, los adolescentes vinculan su capacidad con una visión más personal y encuentra que las obras que realizan se convierten en ocasiones para expresar necesidades, deseos e ideas importantes.⁵⁷

La conclusión a la que han llegado por estos diferentes caminos, es que el nivel de comprensión de un individuo hacia las artes, es el lento resultado de su interacción con el campo artístico y el desarrollo cognitivo y social.

Es importante mencionar que el objetivo de estas investigaciones no es formular un modelo estándar del desarrollo cognitivo en el campo artístico, lo cual, resultaría una empresa difícil -sobre todo si se tiene en cuenta la diversidad de perfiles individuales, por no mencionar el factor subjetividad -, sino dilucidar algunos planteamientos significativos, en el sentido que puedan generar cuestionamientos en torno a las implicaciones en el campo educativo, esto es, considerar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes desarrollar ampliamente sus capacidades y expresarse artísticamente desde su individualidad. “El desafío de la educación artística -dice Gardner- consiste en modular de un modo eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y para la evaluación, y los particulares perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes a educar.⁵⁸

Asimismo, al tener en cuenta que uno de los objetivos de la educación artística en la escuela ha de ser formar las competencias perceptivas y conceptuales, o por lo menos familiarizar a los alumnos en torno a estos aspectos, Gardner⁵⁹ se aboca a recomendar que los mismos sean introducidos a partir de las propias producciones de los estudiantes, con el fin de mantener una posición centrada en los aspectos prácticos y artesanales, y que este saber conceptual, no se halle descontextualizado.

Los aspectos que hemos considerado hasta aquí, permiten señalar que la diversidad cognosci-

⁵⁵ Howard Gardner, Educación Artística y Desarrollo Humano, op. cit., p. 33.

⁵⁶ Ibid., pp. 39-40.

⁵⁷ Ibid., p. 44.

⁵⁸ Ibid., p. 16.

⁵⁹ Ibid., p. 77.

tiva en los adolescentes se manifiesta fundamentalmente en que adquieren el aprendizaje y el desarrollo de los aspectos productivos y conceptuales en grados y formas diferentes, que concretan en respuestas artísticas también diferentes. Cada estudiante desarrolla su potencial artístico de manera única, acorde con las capacidades y motivaciones personales, que responden a sus particulares esquemas mentales, es decir, a sus ideas y deseos propios. Todo ello configura un abanico heterogéneo de capacidades, aspecto que constituye un factor importante para el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de artes visuales, en el sentido que, como lo menciona Gardner, debe generar reflexión en torno a las estrategias que sea posible implementar en el aula, atendiendo fundamentalmente a estas diferencias individuales.

Como hemos visto en este capítulo, la diversidad es un rasgo característico tanto de las artes plásticas y visuales, como de los esquemas cognitivos humanos. Por un lado, existe en la actualidad un ambiente de libertad y pluralidad en el campo de la creación y producción artística, que da como resultado una amplísima variedad de formas y manifestaciones visuales. Y por otro lado, los factores tanto biológicos, medioambientales y de interacción social, conforman capacidades y esquemas mentales únicos, que generan diversidad o heterogeneidad entre los individuos. En el siguiente capítulo, se habla del área de educación artística en el marco de la educación en Colombia y se describen algunos aspectos de las concepciones educativas que resultan coyunturales al abordar la práctica en el aula. Asimismo, se revisan conceptos curriculares proclives a ser considerados en el diseño de una estrategia didáctica de atención a la diversidad.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA
EN COLOMBIA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

2.1 La finalidad de la educación artística en el marco de los Lineamientos Curriculares vigentes en Colombia para el nivel de Educación Media

Lo educativo es por definición un proceso intencionalmente dirigido a la formación de seres humanos a partir de principios y valores que se asumen como finalidades. La ley general de educación (Ley 115 de 1994) establece actualmente los fines de la educación en Colombia.¹ Éstos enfocan el acto educativo como un proceso encaminado al desarrollo integral de la persona, en un marco de valores, libertad y principios democráticos. Entre las finalidades que se señalan para la educación se encuentran algunas relacionadas con la educación artística: promover el acceso al conocimiento estético y el estímulo a la creación artística. En este sentido dice: “La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber”²; “El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.”³

Para los niveles de educación escolar (básica primaria, básica secundaria y media vocacional), el objetivo primordial consiste igualmente en “fomentar el desarrollo integral de los educandos.”⁴ La expresión desarrollo integral, refiere a los “procesos, saberes, competencias y valores básicos y fundamentales de las personas y de los grupos, en las diversas culturas que integran la nacionalidad colombiana.”⁵ Ayudar a los niños, las niñas y los adolescentes en este proceso de formación integral, define entonces el punto de partida desde el cual lo artístico fundamenta su papel en la educación escolar y comparte la responsabilidad con las demás áreas sobre los objetivos generales de la educación. La educación artística se incluye en el plan de estudios como un área obligatoria y fundamental, comprendiendo el conjunto de campos a saber: música, danza, teatro y artes plásticas y visuales. No obstante, en la mayoría de las instituciones educativas se toma la parte por el todo, es decir, se imparte una -a lo sumo dos- de las asignaturas que conforman el área, siendo la asignatura de artes plásticas y visuales la que más comúnmente se imparte. Esta situación tiene su origen en gran medida en la falta de cobertura de la planta docente, como en la escasa intensidad horaria asignada al área, de modo que, según lo señalado en los sondeos realizados por el Ministerio de Educación Nacional,⁶ en ocasiones se practican las

¹ Ley general de educación 115/1994, de 8 de febrero, de los fines de la educación, artículo 5, Diario oficial No. 41.214 (8 de febrero de 1994). [en línea]. [Alcaldía de Bogotá D.C.]. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

² *Ibid.*, artículo 5, párrafo 5.

³ *Ibid.*, artículo 5, párrafo 7.

⁴ *Ibid.*, artículo 13.

⁵ Currículo común. Artículo 7°, resolución 2343 de Junio 5 de 1996.

⁶ Ministerio de Educación Nacional, “Contingencias de la presencia de las artes en la educación formal”, Lineamientos curriculares área de educación artística, Bogotá, Julio de 2000, p. 48.

disciplinas por niveles o en parcelas durante el año escolar, e incluso en horario extracurricular.

Los procesos curriculares que son propios de la educación plástica y visual escolar, se encuentran consignados en los lineamientos curriculares oficiales publicados por el Ministerio de Educación Nacional.⁷ Este documento constituye una orientación para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares. En este sentido aporta elementos conceptuales valiosos, a través de una propuesta metodológica para construir el núcleo común del currículum de todas las instituciones educativas. En cuanto a la contribución del área al desarrollo integral, el documento señala que la educación artística constituye un instrumento para desarrollar en los jóvenes la dimensión estética, la cual define como la capacidad de “conmoverse, sentir, expresar, valorar y transformar las propias percepciones con respecto a sí mismo y a su entorno, de una manera integrada y armónica.”⁸ Mas adelante señala que “el desarrollo de la dimensión estética es responsabilidad de la escuela durante todos los ciclos, desde todas las áreas del conocimiento, incluida la Educación Artística y que ésta es el instrumento más reconocido para ello.”⁹

Así, la fundamentación sobre la función de la educación artística escolar que se observa a través del documento de los lineamientos curriculares,¹⁰ no consiste en preparar personas que se dediquen de manera exclusiva a las artes -aunque este perfil vocacional puede tener su inicio en la etapa escolar-, sino desarrollar en cada ser la capacidad para expresarse y para comprender lo que otros expresan, potenciar la creatividad y la imaginación, ofrecer un espacio para la evocación, la fantasía, las sensaciones y el desarrollo perceptivo y construir en cada uno elementos críticos y reflexivos que les permitan comprender y transformar su realidad.

Veamos sin embargo algunas consideraciones hechas por autores expertos en el tema de la educación plástica y visual, en relación con las aportaciones de este campo al desarrollo personal en la etapa escolar, en los ámbitos de percepción y creación:

- El psicólogo alemán Rudolf Arheim (1904-2007), quien desarrolla la idea de la percepción como pensamiento visual (como un tipo de cognición), señala que el sistema sensorial es uno de los principales recursos de la vida cognitiva, dado que la mente funciona en la diferenciación y organización del campo perceptivo. Para cumplir esta función, la visión, como uno de los instrumentos biológicos de orientación, no se limita al registro mecánico, sino

⁷ Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos curriculares área de educación artística, Bogotá, Julio de 2000.

⁸ Ibid., p. 73

⁹ Ibid., p. 74.

¹⁰ Ibid., pp. 73-75.

que -en palabras suyas- “está ligada inseparablemente a los posteriores recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos”.¹¹ En este sentido, el aprendizaje visual no sólo constituye una herramienta importante para abordar la organización del pensamiento, sino que a través del contacto con imágenes, así como con la creación de éstas, se incentiva en el estudiante la inventiva y la imaginación. En cuanto a los aspectos de creación, Arnheim¹² señala que cuando un niño se enfrenta al problema de crear una imagen, requiere establecer la estructura de lo que tiene en mente, y es este proceso la base de la habilidad en el razonamiento.

- El teórico inglés Herbert Read (1893-1968) vinculado al movimiento educación por el arte,¹³ ha dado en señalar la importancia de la educación artística para el cultivo de la sensibilidad y las facultades creadoras, “no para el arte en sí, - como subraya Read- sino para la vida misma.”¹⁴ En su libro Educación por el arte, Read sostiene que la educación estética es fundamental en el desarrollo de lo que cada ser humano posee de individual, así como en el proceso de armonizar dicha individualidad con su grupo social. Al respecto, establece cuatro alcances de la educación estética que tienen que ver con la percepción y con la expresión: “la conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación, la coordinación de los diversos modos de percepción y sensación, la expresión del sentimiento en forma comunicable y la expresión en forma comunicable de los modos de experiencia mental que, si no fuera así, permanecerían parcial o totalmente inconscientes.”¹⁵

- El psicólogo austriaco Victor Lowenfeld¹⁶ (1903-1960), cuyas investigaciones fundamentan la concepción humanística del movimiento educación por el arte, establece que las facultades creadoras formadas gracias a la educación artística, incentivan significativamente otras facultades: la sensibilidad (el ennoblecimiento de las experiencias vividas en el mundo de los sentidos), la receptividad (asociar ideas diversas a un mismo objeto), la movilidad (adaptarse rápidamente a situaciones nuevas), la originalidad de la expresión individual, la transformación y redeterminación (transformar y conferir una determinación nueva a los materiales), la abstracción (penetrar al fondo de toda experiencia), la síntesis (reunir varios objetos o partes diversas de un mismo objeto, a fin de darles un nuevo significado) y la organización coherente (transformar datos impares en un conjunto armonioso, basado en la integración del pensamiento, la sensibilidad y la percepción). Así, las

¹¹ Rudolf Arnheim, Consideraciones sobre educación artística, Barcelona: Paidós, 1993, p. 30.

¹² Ibid., p. 34.

¹³ El movimiento educación por el arte iniciado en la década de los años cincuenta, coloca a la educación artística en la base del sistema educativo, dado que las facultades creadoras formadas gracias a éste, pueden transferirse a otros dominios que requieren un esfuerzo creador. La educación por el arte corresponde más particularmente a la formación general, y se propone ayudar al hombre a participar en el patrimonio cultural de la humanidad.

Para ampliar este tema ver: Read, Herbert, Educación por el arte, Barcelona: Paidós, 1996. Wojnar, Irene, Estética y pedagogía, México: F.C.E., 1967 .

¹⁴ Citado por Irene Wojnar, en: Estética y pedagogía, F. C. E., México 1967, p. 130.

¹⁵ Herbert Read, Educación por el arte, Barcelona: Paidós, 1996, p. 33-34.

¹⁶ Citado por Irene Wojnar, op. cit., P. 127,128.

cuestiones de creación van más allá del simple uso de las manos, y desarrollan facultades que permiten a los jóvenes comprender y enfrentar con más herramientas el mundo que los rodea.

- El sociólogo y teórico del arte peruano Juan Acha¹⁷ (1916-1995), refiriéndose a la creatividad y su relación con el desarrollo personal, explica que la creatividad involucra el cultivo de la sensibilidad, cuya expresión se orienta en actividades de búsqueda e imaginación. En ese sentido, es una manera de entrar en contacto con el entorno, comprenderlo y cuestionarlo, al tiempo que de manifestar de manera propia, singular y acorde con la personalidad, sentimientos, emociones e ideas propias.

Así, los aspectos mencionados hasta aquí, permiten ver que cuando un alumno realiza una actividad en torno a las artes plásticas y visuales, además de potenciar habilidades manuales, -aunque este no es el objetivo fundamental- desarrolla su sentido visual, del mismo modo en que amplía su capacidad cognitiva; pero también y más importante aún, comienza a construir su identidad en relación con sus capacidades, a asumir su potencial creador y su facultad de comprender, valorar e interpretar, así como de expresar, imaginar y transformar, no solamente a sí mismo, sino a su entorno. Aspectos todos, que constituyen la aportación del área al desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes, y su necesario lugar como parte del plan de estudios escolar.

Volviendo al documento de los lineamientos curriculares, el profesorado ha identificado necesidades que se deben abordar en la educación artística escolar, las cuales han sido consideradas para la formulación del logro general esperado para el área, el cual dice:

“Se espera que los estudiantes y las comunidades educativas desarrollen su dimensión valorativa, estética y ética; que asuman y promuevan actitudes sensibles hacia los demás, hacia el medio ambiente natural y hacia su contexto cultural en general y específicamente hacia el mundo visual y táctil de su contexto particular; que transformen cualitativamente su experiencia a través del que hacer plástico y visual; que gocen apreciando, creando, observando y recreando, elaborando formas expresivas y coordinando actividades artísticas.”¹⁸

Como vemos, esta perspectiva busca una práctica de la educación plástica y visual que trascienda lo puramente instrumental, y se encamine a desarrollar en los niños, las niñas y los adolescentes las di-

¹⁷ Juan Acha, *Expresión y apreciación artísticas*. Artes plásticas. México: Trillas, 1993, p. 9.

¹⁸ Lineamientos curriculares, op. cit, p. 110.

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<p><i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i></p> <p><u>Logros Esperados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas. -Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta asombro por su propia inventiva y con la significación que ésta tiene en el medio. - Denota un comportamiento respetuoso y sensible con la naturaleza, con los otros y con el patrimonio cultural en general. - Confía en sí mismo y propone ideas artísticas significativas u otros trabajos en el campo del arte; se muestra comprometido con su visión particular del mundo y con su pertenencia a un proceso cultural. 			
<p><i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i></p> <p><u>Logros Esperados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordina sus habilidades expresivas hacia la construcción de formas significativas. - Investiga, incorpora, interpreta, transforma y comunica simbólicamente experiencias de interacción en la naturaleza, con los otros y con la producción cultural. - Descubre y explica comparativamente los procedimientos técnicos que desarrolla; transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos. - Manifiesta autenticidad y sentido valorativo en sus propuestas artísticas; manifiesta interés y laboriosidad en el trabajo tanto teórico como artístico, los disfruta y los refiere a su contexto. 			
<p><i>Proceso Reflexivo</i></p> <p><u>Logros Esperados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Da razón oral o escrita sobre realidades estéticas y artísticas contemporáneas o del pasado y de su fantasía. - Muestra dominio de conceptos relativos a uno o varios lenguajes artísticos, sostiene debates con perspectiva histórica. - Configura investigaciones teóricas y prácticas sobre el arte, individuales o colectivas, fundamentadas en postulados. 			
<p><i>Proceso Valorativo</i></p> <p><u>Logros Esperados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación del juicio apreciativo. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural. - Desempeña labores artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta sin temor sus emociones frente a eventos y cosas que lo conmueven. - Escribe ensayos críticos sobre la calidad de su contexto natural y sociocultural, sus propios trabajos artísticos, la historia local y universal de las artes y la producción cultural en general. - Planifica y desarrolla actividades 			

CUADRO 1
ESTRUCTURA GENERAL DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
PARA LOS GRADOS 10° - 11°

menciones valorativa, estética y ética, así como la sensibilidad hacia los otros y hacia el entorno natural y el contexto cultural. En esto último, es claro que como complemento a los ámbitos artístico y expresivo, se añaden los que son propios de la cultura visual. Estos estímulos son parte del entorno y por consiguiente constituyen un componente importante del que necesariamente se debe ocupar el área.

El cuadro 1¹⁹ que se muestra en la página anterior, constituye el modelo metodológico sugerido en el documento de los lineamientos curriculares para el nivel de media vocacional (grados 10º y 11º). En éste se relacionan diferentes líneas de acción en el proceso de creación artística, con dimensiones de la experiencia: dimensión intrapersonal, interacción con la naturaleza, dimensión interpersonal e interacción con la producción artística y cultural y con la historia. Las líneas de acción corresponden a cuatro procesos básicos: pensamiento contemplativo, imaginativo, selectivo; proceso de transformación simbólica de la interacción con el mundo; proceso reflexivo y proceso valorativo.

El cuadro funciona como un sistema de coordenadas y los componentes de su contenido se encuentran formulados en torno a los conceptos logro e indicador de logro; el primero, hace referencia al objetivo específico planteado, es decir, lo que se espera que el estudiante alcance o logre en cada uno de los procesos mencionados; y el segundo, funciona como indicio, señal, rasgo o conjunto de rasgos, que al ser confrontados con lo esperado, pueden considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado o nivel en el que, en un momento dado, se encuentra el adolescente. Así, en el cuadro se observa que el objetivo, por ejemplo, para el proceso reflexivo está encaminado a dos aspectos:

- “La construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico.”vv
- “El desarrollo de habilidades conceptuales

Y se considera que el alumno alcanzó estos logros si:

- “Da razón oral o escrita sobre realidades estéticas y artísticas contemporáneas o del pasado y de su fantasía.”
- “Muestra dominio de conceptos relativos a uno o varios lenguajes artísticos, sostiene debates con perspectiva histórica.”

Como vemos, la propuesta metodológica se presenta como sugerencia que guía a los y las maestras en la construcción del currículum y en el diseño de las ac-

19 El cuadro es una transcripción literal al cuadro que se muestra en el documento. Ibid. p. 192.



tividades de aula: ofrece orientaciones que involucran necesariamente el desarrollo de procesos de observación, imaginación, producción, análisis, reflexión y juicio crítico y estético, en un marco de relación con la experiencia intra e inter personal, con el entorno, la cultura y la historia. Asimismo resulta lo suficientemente flexible como para dejar abierta la posibilidad de adecuar contenidos, estrategias y metodologías didácticas, que se ajusten a las necesidades y posibilidades de cada contexto educativo. Es posible afirmar que el documento de los lineamientos curriculares, cumple con las expectativas que una reflexión en torno a la planificación de los mismos tendría que generar; sin embargo, esto no es garantía de su puesta en práctica; si bien es cierto que lo escrito en el “papel” ha de ser tenido en cuenta en la práctica de aula, y ofrecido a los alumnos de manera que logren adoptarlo en forma de conocimientos significativos que se traduzcan en el enriquecimiento personal; también es cierto, según señalan los sondeos realizados por el Ministerio de Educación Nacional,²⁰ que existen dificultades para dar significado al área dentro de los proyectos educativos de las instituciones, lo que genera un trabajo desarticulado y aislado, sin mucha convicción. En la mayoría de los casos los directores, padres de familia y muchos maestros desconocen la importancia del área en el proceso de desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes; existen casos en los que ni siquiera se reconoce el área como indispensable y obligatoria. Igualmente, muy pocos centros educativos cuentan con la infraestructura adecuada, e instrumentos y herramientas de trabajo; la escasa -y en ocasiones- nula intensidad horaria asignada al área, así como la falta de cobertura de la planta docente, genera un trabajo fragmentado. Sumado a esto, existe una ruptura en la secuencia gradual del proceso educativo formal, es decir, se presentan marcados cambios metodológicos en el avance de los niveles: mientras los niños de preescolar desarrollan sus actividades artísticas libre y espontáneamente, a medida que crecen éstas oportunidades se van sesgando. Por otro lado, pocas veces se entabla una relación directa entre la escuela y los intereses y motivaciones personales de los y las estudiantes (sus películas favoritas, o programas de televisión, radio ó las actividades que desarrollan, su contexto familiar, su barrio, sus gustos musicales, etc.). esto llega incluso a minar la motivación. El mismo documento de los lineamientos curriculares deja ver la conveniencia de trabajar a partir de la los intereses de los y las estudiantes:

“Cuando se trabaja en la escuela a partir de las inquietudes de los alumnos o cuando se incorporan los temas que se proponen con sus experiencias o

²⁰ Ibid., pp. 47-50.

reconsiderando con ellos el contexto cultural, o apelando directamente a su imaginación para ilustrar la historia, o formulando y desarrollando proyectos conjuntamente, se logra una alta motivación en el estudiantado, distención, responsabilidad. [...] se ha probado teórica y empíricamente, que se obtienen mejores resultados cuando estas formas de trabajo centradas en los intereses de los niños y complementadas con valores culturales tanto del medio como universales se ejercitan desde preescolar.”²¹

Todas estas dificultades evidencian que no está afianzado el reconocimiento del lugar del arte en la educación. Tal vez habría que buscar las causas en la historia cultural de la disciplina, que origina concepciones sociales como por ejemplo la noción de genio, vinculando la actividad artística con un cierto don particular “que se tiene o no se tiene”; o que las obras de arte son mediadoras de una experiencia estética universal y por consiguiente carece de sentido la educación plástica y visual en la escuela. No es este el lugar para profundizar en ello, sin embargo, es claro que éstas concepciones heredadas han colocado al área en un lugar marginal.

Desde esta perspectiva, el esfuerzo realizado por los autores de los lineamientos curriculares oficiales, se perfila como un primer paso hacia delante en la concepción de una educación plástica y visual que promueva, por un lado, la comprensión de la diversidad de manifestaciones visuales en la actualidad, más allá de los límites que marcan los criterios de un gusto oficializado por consideraciones sociales arraigadas en el pasado; y por el otro, el desarrollo de las capacidades creativas de los alumnos, atendiendo a los intereses y motivaciones individuales, sobre todo si se quiere fomentar el respeto, la solidaridad y los valores democráticos. Estoy de acuerdo con Herbert Read cuando, al referirse a una concepción de la educación libertaria de la democracia, afirma:

“La finalidad de la educación, entonces, sólo puede ser desarrollar, al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo. Como resultado de las infinitas permutaciones de la herencia, el individuo será inevitablemente único, y esta singularidad, por ser algo que no posee ningún otro individuo, será de valor para la comunidad.”²²

Los progresos de los y las adolescentes en torno al desarrollo de las capacidades que hemos enunciado en líneas anteriores, puede que no se produzcan de no mediar una intervención que considere la existencia, tanto de la diversidad de manifestaciones del contexto visual actual, como de la diversidad en los estudiantes de la etapa secundaria en todos los

²¹ Ibid., p. 72.

²² Herbert Read, op. cit, p. 31.

niveles. Vale la pena, entonces, tener en cuenta las implicaciones de una enseñanza de las artes plásticas y visuales que resulte acorde con esta postura. Este aspecto conduce a reflexionar en un primer momento, sobre las concepciones que subyacen a la práctica de aula, para después considerar cómo podrían operar en una posible metodología didáctica los aspectos creativos, perceptivos y conceptuales. La distinción de estos últimos, podría entenderse como análoga a teoría y práctica, pero esto requiere de una aproximación cuidadosa a la hora de implementar dichas estrategias, por lo cual, a estos puntos se dedicará especial atención en el siguiente apartado de éste capítulo.

2.2 Aspectos coyunturales en la enseñanza de las Artes Visuales en la escuela.

La educación es, de alguna manera, reflejo de ideas y supuestos arraigados en la sociedad en la que se inserta. Supuestos que en ocasiones trascienden la educación misma y que la escuela, consciente o inconscientemente, se encarga de confirmar y reproducir. El fundamento de lo que ocurre a la Educación Plástica y Visual en el marco escolar, es resultado de concepciones sociales en torno a lo artístico y a su función, al igual que de políticas educativas, de su historia como disciplina y de las propias prácticas de sus docentes. En este apartado se hace un breve recorrido histórico por las tendencias más importantes de la Educación Artística, estableciendo ocasionalmente paralelismos con lo que sucede y ha sucedido en este ámbito en Colombia, para ilustrar el origen de algunas de las nociones más arraigadas en las prácticas educativas, y que resultan coyunturales a la hora de abordar la enseñanza: el arte como destreza manual, el concepto de libre expresión, y la división del saber artístico por disciplinas.

Arthur Efland²³ señala que a lo largo del siglo XX la educación plástica y visual se ha visto notablemente influenciada por ideas que han marcado la educación general. Tales ideas se instalan en corrientes o movimientos cuyas orientaciones fueron posesionándose paulatinamente hasta adquirir un valor absoluto. Señala que circunstancias de orden social y político hicieron que el predominio de las distintas corrientes fluctuara de una época a otra y que a pesar de este desplazamiento, los efectos de una corriente continúan incluso mucho tiempo después de que éste ha pasado a la historia. Veamos entonces de manera general cómo se ha dado este proceso.

2.2.1 El arte como destreza manual

A lo largo del siglo XIX fueron creados en Europa politécnicos, escuelas de comercio y escuelas de diseño con el objetivo de preparar artesanos para la industria, en virtud de que las academias de bellas artes habían resultado deficientes para este fin. El movimiento romántico emergente había generado cuestionamientos que reclamaron que el arte y la belleza se identificaran más con la autonomía y libertad de los artistas, que con un saber sujeto a reglas. Ciertamente desde el Renacimiento, este saber estuvo asociado a una interpretación científica de la realidad, de modo que la actividad artística se encontraba condicionada por preceptos racionalistas y científicos definidos notablemente por los es-

²³ Arthur, D. Efland, Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales, Barcelona: Paidós, 2002, p. 384.

quemadas de la cultura clásica. A medida que las artes fueron asociadas a un concepto menos racional y más espiritual, se establecieron nuevos paradigmas que repercutieron en la manera como se abordaba la enseñanza en las academias. La individualidad del artista fue adquiriendo valor, al tiempo que su labor se instituía como mediadora de ideales espirituales y unificadores. El idealismo romántico cuestionaba los valores de la Ilustración, cuyo racionalismo científico propició avances tecnológicos que sentaron las bases para la revolución industrial; con el auge de la industrialización, la formación del diseñador artesanal se hizo inminente, de modo que una vez que las academias de arte resultaron inoperantes para este fin, las distintas naciones europeas crearon diversas instituciones para atender dichas demandas, de las cuales la institución más importante fue la Bauhaus alemana, fundada ya en el siglo XX.

A su vez, durante las primeras décadas del siglo XIX cuando se dio el movimiento de la *escuela común*,²⁴ la capacidad de leer y escribir al igual que de dibujar, se había vuelto igualmente indispensable para las necesidades prácticas industriales, sin embargo, tal como lo señala Efland, el dibujo tardó en ser aceptado como elemento obligatorio del currículum escolar; Efland nos dice que Horace Mann, uno de los defensores del dibujo, utilizó tres argumentos para convencer a sus contemporáneos ingleses de incorporarlo en los planes de estudio: contribuía a mejorar la caligrafía, era una habilidad esencial para la industria y constituía una influencia moral.²⁵ El método de dibujo que fue empleado en las escuelas comunes fue diseñado en el instituto Pestalozzi y tenía como objetivo desarrollar la capacidad perceptiva y mental a través de la medición de formas geométricas. El método no perseguía despertar la expresión individual ni la sensibilidad hacia lo bello, sino formar ciertas capacidades mentales que les permitieran a los niños desarrollar ideas claras y distintas. Johann Pestalozzi (1746-1827) influenciado en gran medida por los ideales educativos de Jean- Jacques Rousseau (1712-1778), trató de encontrar métodos de enseñanza que permitieran desarrollar el potencial de todos los niños. Estaba convencido al igual que Rosseau, que la naturaleza era la mejor maestra y pensaba que las impresiones sensibles que la mente recibía de ésta, eran el mejor camino para el aprendizaje: la naturaleza era la fuente de la verdad y la verdad se obtenía a través de los sentidos.²⁶ Pestalozzi pensaba que la gente aprendía por medio de los sonidos, de las formas y de los números y que se daba un avance progresivo en los tres campos partiendo de las simples impresiones hasta la abstracción. La medición era un instrumento esencial a

²⁴ Se entiende por escuela común el movimiento a favor de la educación pública en Europa y Estados Unidos.

²⁶ *Ibid*, p. 115.

la hora de hacer claridad sobre las impresiones, así por ejemplo la medición en la música permitía el estudio del ritmo, y la medición en las formas llevaba a la geometría y al dibujo. En general, la pedagogía de Pestalozzi se basó en el trabajo manual como camino para desarrollar facultades mentales y fue el primero en establecer el paralelismo entre aprender a dibujar y aprender a escribir, Incluso el título de su manual (A B C der Anschauung) aludía a la idea de alfabeto. Sus métodos tendían a reducir el dibujo a un alfabeto lineal integrado por líneas rectas y curvas; una idea que siguió presente durante mucho tiempo en las escuelas comunes, pues se pensaba que cualquier persona que estuviera en capacidad de aprender a escribir, estaba en capacidad de aprender a dibujar, del mismo modo en que cualquiera que pudiera enseñar las demás asignaturas, podía enseñar a dibujar.

Vemos entonces como la enseñanza de las artes visuales en la escuela se contraponía con los ideales de cambio que permeaban ya la actividad artística; el mismo Efland hace referencia a este aspecto: “El arte que se enseñaba en las escuelas comunes, estaba en abierta contradicción con las tradiciones estéticas en el campo de las bellas artes.”²⁷ Además, el trasfondo utilitario e industrial que justificó la inclusión del dibujo en el plan educativo escolar, terminó subyugando los objetivos identificados con Pestalozzi que se instalaban en fines puramente intelectuales y no utilitarios y que respondían a un pensamiento ilustrado. El método de enseñanza se enfocaba en un producto enmarcado en los límites de la representación mimética, sin dejar mucho espacio a la expresión individual; los niños eran evaluados en función de un resultado y éste debía ajustarse a las nociones de exactitud y pulcritud. Por otro lado, la disposición de adelantar la enseñanza del dibujo a partir de sus componentes primarios, líneas, rectas y curvas, para ir avanzando hacia formas complejas, pone de manifiesto el carácter puramente instrumental de este tipo de enseñanza; carácter que influyó durante todo el siglo la enseñanza en Europa y Estados Unidos y que fue acogida de manera foránea por países como Colombia, cuyo sistema educativo se estructuró en gran medida en los enfoques europeos y estadounidenses.²⁸

En Colombia la enseñanza en la tradición académica se instaló hacia finales del siglo XIX con la creación de las academias de Bellas Artes. El arte que antecedió esta época y desde la Colonia, cumplía necesidades evangelizadoras más que metas artísticas; y en lo que respecta a la educación escolar en las escuelas públicas, fundadas ya desde mediados de siglo, éstas fueron acogiendo paula-

²⁷ Ibid, Arthur Efland, P. 121.

²⁸ Ibid, p. 170.

tinamente las propuestas educativas foráneas, enmarcadas en esta tendencia materialista y económica que de cierto modo desconocía las realidades artísticas de su momento. La marginalidad del arte como asignatura dentro de la educación escolar colombiana fue evidente, y continuó siéndolo incluso hasta bien entrado el siglo XX. La reforma educativa de 1936 que adoptaba un carácter más académico humanista, paradójicamente no lo consideraba como área fundamental del currículum, las áreas consideradas eran ciencia, literatura y filosofía. No era en sentido estricto que no se impartiera algún tipo de enseñanza artística en la escuela, sino que no se le consideraba como área obligatoria y fundamental. Por otro lado, en 1955²⁹ fue implantada la división del bachillerato en un ciclo básico de cuatro años y dos de bachillerato superior (que corresponde actualmente al nivel de media vocacional). En este último ya en 1962, se decreta la enseñanza diversificada y se establece la vocacional técnica, entre ellas dibujo técnico, como respuesta a las demandas del sector industrial, y como reflejo de lo que sucedía en países como Estados Unidos, quienes habían recibido fuerte influencia de la Bauhaus alemana. La enseñanza en el campo de las artes plásticas y visuales en el ciclo de básica secundaria, se abocaba por un lado, a la enseñanza del dibujo a partir de la copia de modelos o la realización de ejercicios tendientes a desarrollar la destreza manual de los y las estudiantes, bajo la supervisión de un docente que enseñaba paso a paso cómo debían realizarlos. En este sentido, se advierte la influencia de los preceptos educativos en torno al dibujo lineal y geométrico, así como a la descripción literal del objeto, y también a la realización de diversas manualidades de carácter decorativo.

La tradición asociada a la enseñanza del arte como destreza manual ha permeado durante décadas las prácticas de los docentes no sólo en Colombia sino en diversos países del mundo.³⁰ Este es uno de los aspectos que ha causado que el área de educación plástica y visual haya sido considerada en la escuela como un conocimiento informal o como una habilidad funcional de poca importancia, supeditada al desarrollo de destrezas manuales o motrices, o en función de un producto que satisfaga tales expectativas. Por otro lado, vemos que la educación plástica y visual se ha insertado en una tradición educativa que ha privilegiado áreas como el lenguaje, las matemáticas o las ciencias, aspecto que la ha marginado considerablemente y que igualmente ha desconocido los cambios que en el campo artístico se fueron suscitando a lo largo del siglo XX. Es evidente que las nociones sociales con respecto a qué es el arte y para qué sirve influyen las políticas que en materia educativa se

²⁹ Para ampliar ver: Ruiz, Jorge Eliecer ; Marulanda, Valentina, La política cultural en Colombia, Francia: Unesco, 1976 y Medina, Alvaro, Los procesos del arte en Colombia, Bogotá: Instituto colombiano de cultura, 1978.

³⁰ Ver: "Educación de Post-guerra" en: Una introducción al problema de la educación colombiana, Bogotá: Universidad Nacional, Universidad Distrital, 1982.

establecen, basta con revisar algunos pasajes de la historia para advertir las concepciones que subyacen en ellas. En 1949 el Ministro de Educación, Eduardo Zuleta Ángel, escribe: "...el alumno de bachillerato aspira a seguir una de las carreras llamadas liberales. De no ser así, habría entrado a una escuela menor agrícola, industrial o de comercio, o estaría dedicado a la pintura o a la música..."³¹ Este fragmento manifiesta una clara tendencia a considerar el arte como un saber menor, y deja entrever una concepción de éste como actividad relegada a ciertas personas y no a todas. Sin embargo, estas cuestiones no parecen haber pasado del todo a la historia, en el apartado anterior de este capítulo señalamos una serie de dificultades a las que se enfrenta el área por la falta de reconocimiento dentro de las instituciones. Es claro que esta corriente favorecedora de destrezas manuales, que convivió y corresponde a los planteamientos educativos foráneos, ayudaron a fortalecer esta marginalidad, y condicionan la enseñanza en función de un producto, más que de un proceso.

A estas concepciones de la educación artística como destreza manual, siguió (que no sustituyó), el enfoque defensor de la autoexpresión y la libertad individual.

2.2.2 El concepto de libre expresión

El triunfo aliado de la segunda guerra mundial proclamó la necesidad de un individuo democrático, portador de los valores que habían triunfado en la contienda bélica y que sirvieran de contrapeso a las experiencias totalitarias vividas en Europa (fascismo, nazismo y stalinismo). Herbert Read como uno de los principales exponentes de esta corriente liberadora de la expresión individual, encontraba en ésta una herramienta a favor de la paz y la armonía social, aspecto que es evidente en el siguiente pasaje:

"Las gigantescas catástrofes que nos amenazan no son sucesos de naturaleza fundamentalmente física o biológica, sino que son eventos psíquicos, nos enfrentamos a amenazas horribles derivadas de unas guerras y unas revoluciones que no son más que epidemias psicológicas [...] El secreto de todas nuestras enfermedades colectivas debe buscarse en la supresión de la capacidad del individuo para la creación espontánea [...] Las tendencias destructivas son el resultado de una vida no vivida..."³²

Como vemos, Read nos habla de la fuerte relación que existió entre los traumatismos generados por la guerra y la necesidad de promulgar por una educación liberadora del ser como vía de trans-

³¹ Países como España, Argentina, Inglaterra, Suiza ó Estados Unidos han experimentado el arraigo de ésta concepción.

³² Eduardo Zuleta Ángel, citado por: A. Nieto Caballero, La segunda enseñanza y reformas de la educación, Bogotá: Ediciones del Gimnasio Moderno, 1964, p. 16.

formación social. Read manifiesta una profunda convicción en la libertad de expresión creativa de los individuos como camino para construir una sociedad pacífica, sana y democrática. En el mismo enfoque se encontraban las ideas del austríaco Victor Lowenfeld, refugiado en Inglaterra y más tarde en Estados Unidos tras la invasión alemana de 1939. Efland³³ señala que las opiniones de Lowenfeld sobre el arte infantil se basaban en las teorías psicoanalíticas; este último consideraba que la expresión libre era necesaria para el sano crecimiento y desarrollo de los niños y que cuando se veía entorpecida, ya fuera por falta de confianza o por la imposición de ideas adultas, el resultado podría ser un trastorno emocional o mental. En este sentido, cualquier coacción por parte del adulto podía ser perjudicial para la salud mental del niño. Sus ideas estaban relacionadas con una visión de cambio: consideraba que la salud mental tenía repercusiones sociales y estaba convencido (por su experiencia del rígido dogmatismo) de que la fuerza y la imposición no es el mejor camino para resolver los problemas y que la base de las relaciones humanas se construye desde la infancia, en la familia y en la escuela. Por otro lado, Lowenfeld no consideraba el arte infantil como un fin en sí mismo; el contacto con éste, era un medio para incentivar capacidades que le permitieran enfrentar con más herramientas las situaciones de la vida; el propósito de la educación artística dice Lowenfeld “no es el arte en sí mismo, o el resultado estético, o la experiencia estética, sino más bien que el niño crezca de una forma más creativa y sensible y que aplique la experiencia con las artes a todas las circunstancias de la vida en las que ésta sea aplicable.”³⁴

Las ideas de Lowenfeld gozaron de gran aceptación entre los enseñantes norteamericanos, prueba de ello fueron las siete ediciones sucesivas de su libro escrito en 1947 *Creative and Mental Growth* (Creatividad y Crecimiento Mental), el cual proporcionaba, en un lenguaje sencillo con ejemplos y prescripciones de actividades, una base para comprender el arte infantil en términos de su desarrollo. Así, Lowenfeld fue una influencia intelectual dominante en el campo educativo escolar, hasta su muerte en 1960. Sus ideas, al igual que las de Read, fueron ampliamente extendidas en los años cuarenta y cincuenta; el movimiento pacifista de la educación artística creado por este último, cuya perspectiva de afianzar el entendimiento internacional a través del arte, fue discutida y ampliamente aceptada en la primera reunión de la UNESCO³⁵ llevada a cabo en 1947 en la ciudad de México. En 1950 la organización aprueba el intercambio continuado de información sobre las artes visuales, incluido el intercam-

³³ Herbert Read, Citado por Arthur Efland, op. cit. P 342.

³⁴ Ibid, p. 344- 346.

bio de obras de arte infantil. Con esta finalidad se reúnen en 1951 en Bristol Inglaterra representantes de más de diecinueve países para discutir sobre la enseñanza del arte dentro de la educación general, y se creó la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte, lo que se conoce como el movimiento educación por el arte.³⁶

Esta corriente concibe los fines de la enseñanza artística desde dos perspectivas: social e individual; con respecto a la primera señala el impacto positivo que la libertad de expresión genera en la búsqueda de una sociedad democrática y respetuosa de las individualidades, y con respecto a la segunda, concibe el arte como medio para desarrollar diferentes facultades en los niños que les permitan enfrentar con más herramientas la vida.

El enfoque de la libre expresión fue aceptado y difundido en muchos países. No hay que ir muy lejos para encontrar las influencias de esta corriente en la enseñanza artística escolar colombiana. En los lineamientos curriculares oficiales para el área de Educación Artística, aparece en distintos pasajes la referencia al arte como medio para disipar la violencia y la intolerancia. Incluso el documento señala que una de las premisas que la enseñanza artística debe tener en cuenta, es ofrecer espacios de libertad y de confianza para la expresión individual. El arte como medio para canalizar la agresividad del ser humano es una idea que recorre todo el texto; este aspecto se explica en la necesidad explícita de educar en y para el entendimiento pacífico, “en un país como el nuestro con urgente necesidad de bajar índices de violencia, mejorar la convivencia y fortalecer espacios de participación democrática”.³⁷

Así, podemos decir que el movimiento de la libre expresión abrió un espacio para el cambio en la práctica educativa, en el sentido que permitió el trabajo artístico desde el interior del niño hacia afuera, y no al contrario, es decir, sometido a recibir preceptos. Sin embargo, existen inconveniencias al adoptar este tipo de práctica. Eliot Eisner³⁸ señala que con el tiempo, esta corriente ha sido favorecedora de una idea muy generalizada entre los enseñantes que ha influenciado la práctica, incluso en los niveles de secundaria y bachillerato. Estableció una ficticia contraposición entre la expresión y el conocimiento, es decir, instaló el supuesto de que cualquier instrucción por parte del docente podría interpretarse como inadecuada para el accionar espontáneo del niño, la niña o el adolescente.

Esto significa que el planteamiento de esta corriente liberadora de la expresión, en cuanto a dejar que los niños se expresen sin ninguna coacción por parte de los adultos, ha derivado en gran medida

35 Victor Lowenfeld, citado por Arthur Efland , Ibid , p. 345.

36 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

37 Irene Wojnar realiza una buena exposición de los planteamientos y objetivos de este enfoque en su libro *Estética y pedagogía*, México: Fondo de la Cultura Económica, 1967, pp. 100-133.

38 Lineamientos curriculares para el área de educación artística, op. cit. p. 74.

en el desconocimiento por parte del docente de la labor que está llamado a realizar, no para imponer, sino para facilitar a los niños, las niñas y los adolescentes, a través estrategias didácticas, su libre expresión, que no necesariamente - como veremos - está relacionada con la ausencia de intervención por parte del maestro. Formulaciones como “permitir la libre expresión de los alumnos”, o “es importante que los chicos se expresen espontáneamente” resultan familiares y aparecen con relativa frecuencia en los discursos en torno al tema de la enseñanza visual y plástica; es por ello que este concepto resulta coyuntural, aspecto que exige hacer una parada y reflexionar acerca de su significado para determinar su importancia y el compromiso que implica sostenerlo.

Mariana Spravkin³⁹ señala que uno de los problemas derivados de la interpretación de este concepto surge de la confusión que se ha establecido entre los conceptos de espontaneidad y libertad, dado que han sido entendidos como sinónimos. Para explicarlo acude a las definiciones precisas de cada término: mientras el concepto de espontaneidad hace referencia a pensamientos y acciones “naturales de la persona sin intervención de motivos externos”, el de libertad se refiere a la capacidad del ser humano de “obrar de una u otra manera, según su propia elección.” De acuerdo con la autora, expresión libre y expresión espontánea son conceptos diferentes y los maestros deben ser conscientes de ello. Una acción libre no es indefectiblemente espontánea, del mismo modo en que una acción espontánea no es necesariamente libre; la libertad puede ser resultado de la reflexión, de la búsqueda intencionada y del trabajo riguroso, y lo espontáneo puede ser una acción o una producción estereotipada, dado que el estereotipo es usualmente resultado de una actitud espontánea.

La manera en que encuentro preciso interpretar el planteamiento de Spravkin, es aludiendo a un ejemplo sencillo: cuando en un aula pedimos a los y las estudiantes que realicen un dibujo libre, ocurre con frecuencia que el resultado es un dibujo de algún personaje televisivo o, en el caso de los más chicos, la reiterativa representación de la casa de campo con el sol de fondo, las nubes en el cielo y los árboles a un lado y al otro. Con esto no quiero decir que resulta negativo que dibujen personajes televisivos o que representen paisajes, y mucho menos que este tipo de manifestaciones resulten insignificantes, desde luego, encontraremos en esos dibujos muchas cualidades expresivas; más bien que resulta sospechoso que dada la prolífica imaginación con la que cuentan los niños, las niñas y los adolescentes, pareciera no ser suficiente con ofrecer “libre

³⁹ Elliot, Eisner, *Cognición y currículum. Una visión nueva*, Argentina: Amorrortu editores, 1998, pp 27-35.

albedrío” para que lo que a continuación suceda, sea un acto necesariamente signado por la libertad. Esto por supuesto es discutible, habrá quien diga que el resultado del ejercicio propuesto responde a la elección libre e individual de cada uno y en ese sentido resulta legítimo; pero, ¿no será acaso que alude más bien a una carencia, a una falta de opciones para elegir? Las diversas experiencias a las que es posible que los y las adolescentes accedan desde la educación plástica y visual, son maneras de ampliar y enriquecer sus posibilidades imaginativas y también de “incorporar” alternativas de elección, es decir, de enriquecer su imaginario simbólico y en ese sentido, ampliar su campo de referencias. Al respecto Spravkin dice:

“Establecer condiciones para un verdadero marco de libertad significa el compromiso de desarrollar en los alumnos la variedad y la calidad de conocimientos que los instrumenten para elegir, y además generar las experiencias que les permitan ir ampliando las fronteras de “lo posible” entendiendo que aquello que los niños no conocen, lo que no saben que existe, no podrá ser considerado como opción.”⁴⁰

Todo esto nos lleva a advertir que una propuesta de Educación Plástica y Visual en el marco del concepto de libre expresión, no necesariamente se relaciona con la ausencia de intervención por parte del docente, sino que por el contrario, ésta es importante y necesita estar enfocada a plantear actividades que permitan a los y las adolescentes elegir sus propias estrategias de trabajo, sus resoluciones técnicas, respondiendo a sus propias necesidades y posibilidades expresivas, sin ajustarse a un modelo único de proceso ni de resultado. El desconocimiento por parte de los y las adolescentes de la diversidad de medios y lenguajes visuales en los que es posible manifestar emociones, sentimientos e ideas, constituye un factor considerablemente negativo en relación con la importancia de potenciar cualitativa y cuantitativamente su imaginación y su creatividad. De aquí la conclusión pedagógica a la que, igualmente, llega el psicólogo ruso Lev Vigotsky sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño como una base firme para su actividad creadora: “Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.”⁴¹ Esta es una de las razones por las que se hace necesario que los maestros reconozcan su papel activo como enseñantes y tomen en consideración vincular al aula

⁴⁰ Ibid., p. 104.

⁴¹ Lev, Vigotsky, La imaginación y el arte en la infancia, Madrid: Akal, 1998, p. 18.

múltiples medios y soportes, al igual que familiarizar a los y las estudiantes no solamente con las propuestas artísticas actuales, sino con la diversidad de manifestaciones visuales, con el objetivo de ampliar y enriquecer su experiencia perceptiva y en ese sentido, su capacidad creativa.

2.2.3 La división del saber artístico en áreas de especificidad.

Como suele suceder de un modo característico en el devenir histórico, los planteamientos de la corriente de la libre expresión también fueron revisados con posterioridad. En la década del sesenta surgieron perspectivas teóricas que evidenciaron cambios en las concepciones en torno a la educación artística. Efland⁴² nos dice que a comienzos de la década, términos como experiencia estética o educación estética aparecieron con mayor regularidad, y que incluso en 1966 se publicó en Estados Unidos una importante antología sobre el tema, e igualmente se fundó la revista *Journal of Aesthetic Education* (Revista de Educación Estética) la cual se ha continuado editando. En este contexto, en el que se le otorgó importancia al aprendizaje conceptual y en el que, igualmente, confluyeron cambios en la educación y en la psicología, el área de educación plástica y visual comienza a articularse como un conjunto organizado de conocimientos disciplinares. En el seminario realizado en la Universidad de Pensilvania⁴³ en 1965, se postuló que el arte era una disciplina por derecho propio y que sus objetivos deberían defenderse en términos de su capacidad para ayudar a los estudiantes a investigar en sus distintos ámbitos de manera independiente. Esta idea se sustentó en el planteamiento de que la investigación en educación artística, no solamente debería centrarse en el proceso creativo del artista, sino usar también como modelo de investigación la actividad del crítico y del historiador del arte. Tales consideraciones se concretaron más adelante con la presentación de un modelo curricular basado en cuatro ámbitos disciplinares que tenían como objeto el estudio del arte: la estética, la historia del arte, la crítica y el taller. En los años ochenta esta propuesta recibió un impulso decisivo en Estados Unidos y en varios países debido, entre otras cosas, al apoyo de la Fundación Getty que financió distintas publicaciones y conferencias, y que dio lugar al enfoque curricular conocido como educación artística basada en las disciplinas (discipline-based art education, DBAE).

Hubo así un cambio sustancial que representó un ajuste en la función de la educación artística en la escuela: de un enfoque que precisó como ob-

⁴² Efland, op. cit. P 352- 357.

⁴³ El Seminario de Penn State, Ibid, p. 254.

jetivo el desarrollo de la creatividad y la imaginación de los niños, las niñas y los adolescentes, a otro que privilegió el estudio del arte desde cuatro ámbitos diferentes (historia, crítica, estética y taller) y cuyo objetivo perseguía vincular el campo de la educación plástica y visual como un conjunto organizado de conocimientos. Este aspecto desde luego representó un avance en cuanto a la reivindicación del área en el plano educativo escolar, sin embargo, según señala Efland,⁴⁴ el enfoque en los aspectos conceptuales del arte y su relación con el concepto de disciplina, derivó en relegar de forma importante aspectos relacionados con el sentimiento o la expresión.

Howard Gardner⁴⁵ también hace referencia a este aspecto cuando señala la inconveniencia de centrar el aprendizaje artístico en los aspectos conceptuales. Para el autor es claro que esta tendencia privilegia el desarrollo de la inteligencia lingüística y lógica, dando poca oportunidad a los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias como por ejemplo la visual-espacial; para él, este aspecto es algo ostensiblemente negativo, dada la importancia que tiene dar suficiente cabida a la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos en sistemas simbólicos diferentes a las formas verbales y lógicas, que son las que tradicionalmente se han favorecido en la escuela.

Ciertamente los cuatro aspectos del enfoque disciplinar son importantes y no se pueden desconocer en la enseñanza plástica y visual, no obstante, este campo fragmentado en disciplinas independientes puede generar problemas en la construcción del conocimiento que realizan los y las estudiantes. Según señala Gardner, existen pruebas suficientes para argumentar que es difícil que los estudiantes por sí mismos relacionen los conocimientos aprendidos en los distintos sistemas simbólicos:

“... son muchas las pruebas positivas de que, por sí mismos, los estudiantes no conectan las materias que han aprendido de una manera -pongamos por caso una habilidad artesanal- con lo aprendido en un sistema notacional o en un cuerpo formal de saber. Existen sólidas razones para esperar que las mismas disociaciones se produzcan en el ámbito de las artes”.⁴⁶

Se entiende así que la división del campo artístico en áreas disciplinares distintas, y por lo tanto en sistemas distintos, supondría una desventaja dada la dificultad por parte de los y las adolescentes de establecer por sí mismos relaciones entre éstos. Al respecto, Gardner sugiere que los aspectos conceptuales (perceptivos, históricos y críticos) deben estar

⁴⁴ Arthur Efland, op. cit. p. 357-358.

⁴⁵ Howard, Gardner, Educación artística y desarrollo humano, México: Paidós, 1998, p. 73-80.

⁴⁶ Ibid., p. 83.

articulados con los aspectos productivos, con el fin de que éstos no se hallen descontextualizados; y que al mismo tiempo, no deben sustituir o desplazar el campo de los símbolos visuales-espaciales como un sistema simbólico y como una forma de conocimiento propia y muy valiosa. En ese sentido, resulta perentorio privilegiar en los y las estudiantes la capacidad de pensar en términos de imagen: qué sentimientos o ideas pueden expresar, de qué modo pueden combinarse o componerse y qué diversas formas de significación pueden incorporar en sus trabajos.

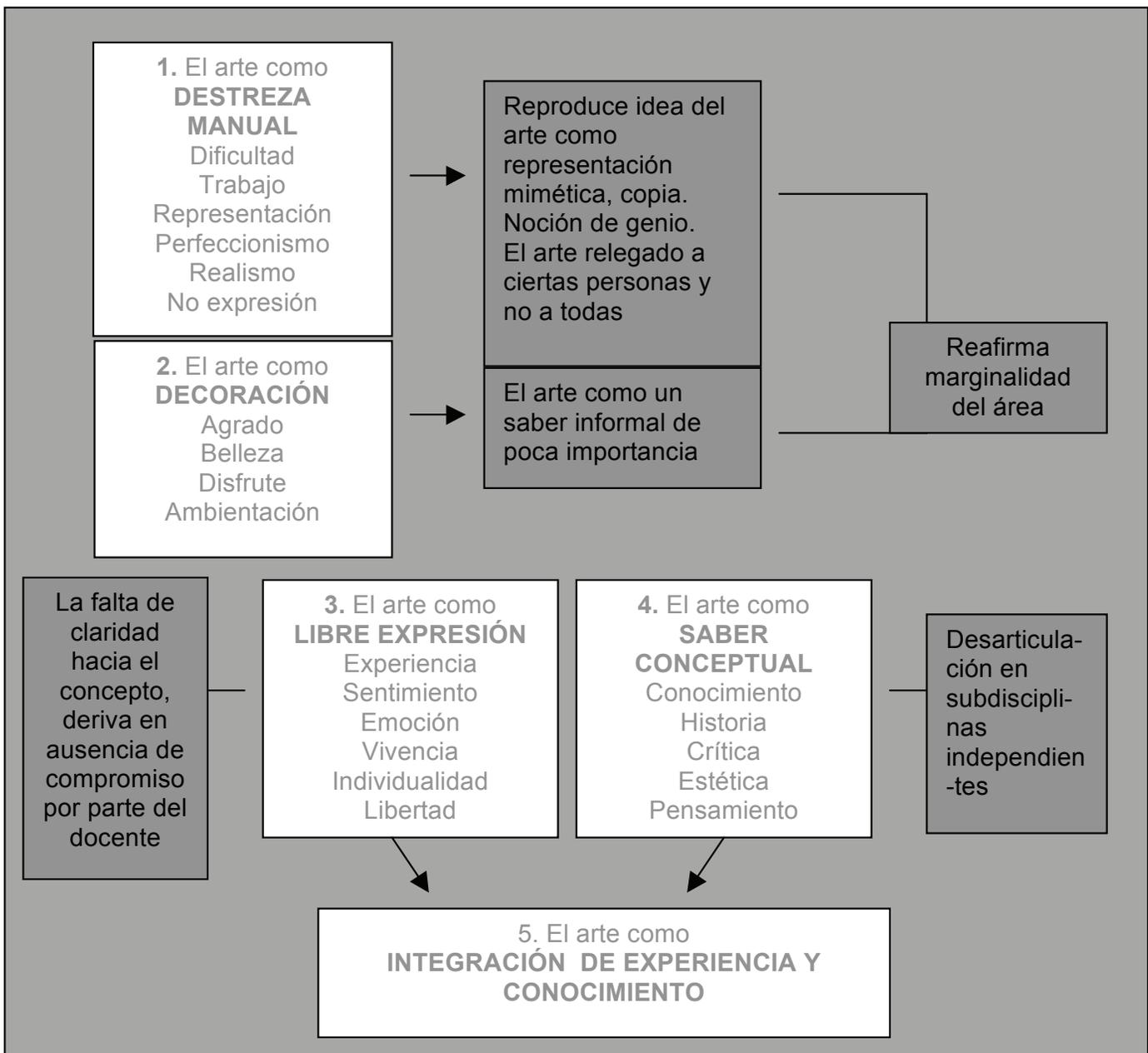
Entendemos entonces que la posición de Gardner se encuentra enfocada en los aspectos productivos, aunque no necesariamente persigue el producto o el resultado - como en el caso del arte como destreza manual -, sino el proceso, pues a partir de la experimentación y creación en el medio, es posible establecer relaciones con los saberes conceptuales o el análisis artístico. Después de todo, de acuerdo con el autor, “las formas artísticas de conocimiento y de expresión, son menos secuenciales, más holísticas que las otras formas de conocimiento [...] y que intentar fragmentarlas y establecerlas en conceptos separados o subdisciplinas es [por las razones ya mencionadas] especialmente arriesgado”. ⁴⁷

La conclusión entonces es que los diferentes campos de conocimiento en el arte, son aspectos que es necesario relacionar entre sí y no tratar de manera independiente, como en el caso de la división del currículo por disciplinas. En este sentido, resulta preciso que las estrategias de enseñanza estén pensadas de modo que permitieran establecer estas relaciones, puesto que existen pocas probabilidades de que los y las aprendices las establezcan por sí mismos.

Para resumir, los aspectos desarrollados en este apartado se presentan en el cuadro 2 de la siguiente página, el cual sintetiza las diferentes tendencias en la enseñanza en artes visuales de las que hemos hablado, junto con los conceptos que fundamentan su práctica y las limitaciones que cada una conlleva.

Como se observa, los cuatro primeros modelos inclinan la balanza hacia distintos tipos de aprendizaje, ya sea instrumental, manual, expresivo o conceptual, que por sí solos resultan incompletos. En los dos primeros casos, es claro que se desconocen dos aspectos fundamentales como son la expresión y la conceptualización; la enseñanza se establece en función de un producto asociado a la noción del arte como representación mimética, y en ese sentido, con una preocupación excesiva por los métodos que llevan a la producción con exactitud de lo representado, y seguramente, dando soluciones de “receta” al cómo se hace. Pero sabemos que la

⁴⁷ Ibid, p. 79.



CUADRO 2
TENDENCIAS EN LA ENSEÑANZA EN ARTES VISUALES

realidad diversa de las artes visuales actualmente, no permite fundamentar su enseñanza desde en una perspectiva así sesgada. En el tercer caso, si bien es cierto que se privilegia la experiencia y la experimentación con el medio en el enfoque de la libre expresión, se da poca importancia a los aspectos conceptuales. Por otro lado, este es un concepto que resulta coyuntural, pues se ha tendido a generalizar una interpretación, podríamos decir, equivocada del mismo: se ha dado en asociar la libre expresión con la ausencia de intervención por parte del docente, en el sentido que cualquier coacción puede resultar inconveniente para el libre desarrollo espontáneo. Este aspecto ha ido en detrimento de la tarea que el maestro está llamado a realizar; es posible suponer que bajo esta última premisa, no existen muchas oportunidades para que los y las adolescentes accedan a un conocimiento más abarcador, que les permita ampliar su imaginario simbólico y su capacidad apreciativa.

Con respecto al cuarto caso, el enfoque en los saberes conceptuales desplaza considerablemente el espacio para la expresión y experimentación directa con el medio; asimismo, la división en subdisciplinas independientes, puede resultar poco conveniente, dada la dificultad de los y las adolescentes de establecer relaciones entre ellas.

Todo esto nos lleva a considerar que es necesario relacionar, como en el quinto caso, tanto los aspectos expresivos y creativos, como críticos y perceptivos en la enseñanza de las artes visuales. Para esto, hemos de intentar, en primer lugar, desligarnos de las nociones que subyacen a la práctica educativa; nociones que cuentan con mucho arraigo, no solamente en la sociedad, sino, de manera preocupante, en el seno mismo de la educación, aspecto que ha contribuido a reproducirlas. Es necesario ampliar nuestra mirada y no desconocer la realidad diversa de las artes visuales actualmente, también es necesario apartarnos de trabajar con premisas impositivas que desconozcan la diversidad cognoscitiva de los y las estudiantes. La pregunta sería entonces, ¿cómo idear estrategias de enseñanza, que permitan que el aula, en la que confluyen no solamente individuos diversos y heterogéneos, sino también un campo de conocimiento igualmente amplio y diverso, se convierta en un espacio en el cual sea posible desarrollar capacidades expresivo-creativas y crítico-reflexivas?. De la respuesta a esta pregunta, nos ocuparemos en el siguiente apartado.

2.3 Aproximación a una estrategia didáctica de atención a la diversidad

Este apartado constituye una aproximación a los aspectos curriculares, pedagógicos y organizativos que fundamentan la estrategia didáctica de atención a la diversidad que se propone en el último capítulo. Se enfoca en primer lugar en la necesidad de integración de experiencia y conocimiento (teoría y práctica) en la práctica de aula; en segundo lugar considera la noción curricular de “eje” como una forma diferente de organizar el trabajo en el aula; seguido de esto, muestra cómo el concepto pedagógico de zona de desarrollo próximo opera favorablemente en situaciones de enseñanza diversificadas, y por último, señala algunas cuestiones curriculares organizativas a tener en cuenta en la planificación.

2.3.1 La integración de experiencia y conocimiento en la enseñanza de las artes visuales.

Uno de los aspectos característicos de los diseños curriculares en la mayoría de las escuelas, no sólo en Colombia sino en muchos países del mundo, es la estructuración disciplinar por materias; esta tendencia a organizar los saberes de manera compartimentada, como se vió en el apartado anterior, se hizo evidente también en la educación artística escolar con la estructuración, a finales de los años sesenta, del llamado currículo por disciplinas. Tal como señala Fernando Hernández⁴⁸ este diseño curricular fue el resultado de un proceso que buscaba minar el escaso reconocimiento del área dentro del currículo escolar, y pretendía que ésta tuviera un lugar similar al de las demás asignaturas del currículo, es decir, se reconociera como un cuerpo organizado de conocimientos disciplinares.

Este modelo compartimentado de los saberes artísticos dio lugar a dos cuestiones importantes: por una parte, generó el cambio de una concepción educativa centrada en la expresión y la experiencia, a una concepción centrada en el aprendizaje conceptual, debido en gran medida a la amplia presencia de las disciplinas teóricas en comparación con la disciplinas prácticas de taller; y por otra parte, afianzó la autonomía de cada uno de los campos,⁴⁹ agudizando así la división entre teoría y práctica y minando las oportunidades de ofrecer una integración que permitiera vincular todas las áreas del conocimiento artístico.

La inconveniencia de esta división ha sido tratada por algunos autores, tal es el caso de Fernando Hernández, quien desde su enfoque de la

⁴⁸ Fernando Hernández, Educación y Cultura Visual, Barcelona: Octaedro, 2000, p. 39.

⁴⁹ Sirva para complementar este aspecto, mencionar la siguiente acepción general de división disciplinar “la aproximación por disciplinas es ante todo un acto de conocimiento científico tendiente a la constitución de ramas separadas, dotadas de autonomía que tengan la capacidad de desarrollar un saber en un campo dado de lo real, independientemente de los resultados obtenidos en las otras ramas.” Ver: Nikolaevitch, Stanislav “La aproximación interdisciplinaria en la esencia de hoy. Fundamentos ontológicos y epistemológicos formas y funciones.”, Botto-more, Tom (Coord.), et al., Interdisciplinarietà y Ciencias Humanas, Madrid: Tecnos / Unesco, 1983, pp. 53-54.

educación artística para la comprensión de la cultura visual,⁵⁰ señala que la consideración que se ha hecho curricularmente de los medios visuales y los medios verbales como dos tipos diferenciados de sistemas de símbolos, comporta una dificultad, dado que esta división “implica que no se puede transitar de una manera exacta de uno a otro: una actividad es ha-cer y otra hablar e interpretar”.⁵¹ En opinión del autor, este aspecto diluye la necesaria interacción entre lo formal- visual y lo verbal, o -como él mismo afirma- “entre los significados y medios verbales y los de carácter visual”; una relación que fue reivindicada con el auge de los estudios de semiótica y que resulta indispensable para el desarrollo de una propuesta de educación artística enmarcada en el campo de los estudios culturales. Asimismo observa que la concepción de muchos maestros y maestras acerca de que la actividad práctica de taller es diferente de las demás disciplinas como la estética, la historia o la apreciación, así como de que cada cual requiere sistemas y objetivos de evaluación distintos, no solamente se hace patente en el currículo por disciplinas, sino que dificulta que los y las estudiantes puedan, a partir de sus producciones establecer relaciones, hablar, investigar y explorar nuevas estrategias de indagación, lo que favorece una producción en contexto, no como un fin en sí misma, sino como un medio para establecer nuevas formas de comprensión.⁵²

Por su parte, Elliot Eisner⁵³ señala que los currículos menos compartimentados y más integrados, contrario a lo que se creía en la década de los años sesenta, favorecen la comprensión y aumentan las posibilidades de promover en los y las estudiantes un saber pertinente y con sentido, situado en tareas y relaciones que se asimilen más a la vida fuera de la escuela. Opina que dado que la vida extraescolar dista mucho de presentarse encasillada en labores conceptualmente nítidas análogas a la estructura de una disciplina, la escuela debe brindar la oportunidad de relacionar los conocimientos con el objetivo de favorecer la transferencia de lo aprendido, es decir, que los y las estudiantes apliquen su saber en situaciones distintas a las presentadas en la escuela. Al respecto afirma:

“ Una de las maneras de mejorar la pertinencia y la transferencia es ayudar a los estudiantes a ver relaciones entre los diversos campos; otra es aumentar la diversidad de las formas de representación con las que los estudiantes construyen sentidos. Así, al incrementar la diversidad de formas usadas para enseñar una disciplina y al vincular esa disciplina con otra, o al usar varias disciplinas para transmitir una

50 El enfoque de la Educación artística para la comprensión de la cultura visual, se propone ir más allá de la educación plástica y visual y busca favorecer la comprensión de la cultura visual mediante el aprendizaje de estrategias de interpretación frente a los “objetos” (físicos o mediáticos) que conforman la cultura visual. Op. cit. Hernández, P. 44.

51 *Ibid.*, p. 42.

52 En el marco de este enfoque, la enseñanza para la comprensión significa promover el aprendizaje de estrategias de interpretación y valoración de las producciones artísticas y las manifestaciones simbólicas de carácter visual de las diferentes épocas y culturas.

53 Elliot Eisner, *Cognición y Currículo. Una visión Nueva*, Argentina: Amorrortu Editores, 1998, pp. 120-121.

idea clave, no sólo se brinda a los estudiantes mas asientos donde apoyarse sino que se logra también hacer mas transferible lo que aprenden.”⁵⁴

Las consideraciones de estos autores apuntan a la necesidad de promover la integración de los saberes con el objetivo de facilitar un aprendizaje relacional. Para Hernández, integrar teoría y práctica es indispensable para la comprensión e interpretación de los fenómenos de la cultura artística. Para Eisner, la integración disciplinar y la vinculación al aula de diferentes y variadas formas de representación, son una manera de hacer mas significativo el aprendizaje de los y las estudiantes, puesto que aumenta sus posibilidades para construir sentidos, así como las oportunidades de transferencia. Es claro que la reflexión en torno a la organización de los saberes artísticos se desplaza de una estructura disciplinar y acumulativa, a una relacional e interdisciplinar, aspecto este muy relacionado con la noción de globalización en la educación, que en los últimos años ha tomado fuerza en la reflexión pedagógica.

Tal como señalan Marta Castaner y Eugenia Trigo,⁵⁵ la noción de globalización en la educación -que por lo general se asocia a términos como pluridisciplinariedad, enseñanza integrada o transdisciplinariedad- se enfoca en la importancia de relacionar los diferentes saberes en lugar de preocuparse por su acumulación; en ese sentido, plantea como problema ir mas allá de la especificidad de los mismos para centrarse en cómo articular el aprendizaje individual con los contenidos de las diferentes disciplinas. El objetivo consiste en crear nuevos objetos de saber a partir de los referentes que sea posible incorporar en torno a ellos. Dicho de otra manera, la globalización en lo educativo, no considera que la profundización en disciplinas específicas y su acumulación sea el objetivo fundamental, sino la posibilidad de que los y las estudiantes accedan a un conocimiento más integrado que les permita construir nuevos sentidos y comprensiones en torno a objetos de investigación que prefiguren la posibilidad de vincular diversos conocimientos.

Es posible decir que este enfoque curricular se encuentra en concordancia con lo que Henry Giroux daría en señalar como uno de los temas del debate postmoderno, el cual se caracteriza por la negación de las “certezas epistémicas y los límites fijados del conocimiento académico.”⁵⁶ La premisa globalizadora de crear nuevos objetos de saber, sugiere que ante la imposibilidad actual de conocer todo el saber disciplinar acumulado durante años, es preciso más bien desdibujar límites y encontrar maneras que permitan a los y las estudiantes relacio-

⁵⁴ Ibid, p. 121.

⁵⁵ Marta, Castaner Balcells ; Eugenia Trigo Aza, Interdisciplinariedad en la educación secundaria, Zaragoza: Inde, 1995. pp 18 – 21.

⁵⁶ Henry A. Giroux, “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”, en: Castells, Manuel, et al., Perspectivas Críticas en Educación, Barcelona: Paidós, 1994, p. 100.

nar saberes en torno a un tema o centro de interés; es en este sentido que se crean nuevos objetos de saber, los cuales ya no se encuentran basados en límites fijados y verdades absolutas, sino en relaciones que los y las estudiantes construyen. Todo ello significa que en lo pedagógico se están promoviendo valores desde una posición más plural y menos homogenizadora, pues tal como señala Giroux, “los valores ya no emergen más desde una pedagogía modernista de fundamentalismo y verdades universales ni desde discursos tradicionalistas basadas en identidades fijadas y con su estructura requerida de final”,⁵⁷ sino -siguiendo su idea-, de una pedagogía como práctica cultural crítica que ofrece a los jóvenes la posibilidad de construir historias múltiples, experimentar y definir qué significa ser y asumirse como productores culturales; en este sentido, exige una mirada no centrada en narrativas dominantes que atentan contra la construcción de individualidades y subjetividades propias.

Ahora bien, aunque el enfoque global de la educación busca hacer frente a lo que significa pensar la organización de los saberes actualmente, proponiendo un currículum integrado en el cual sea posible establecer relaciones entre las distintas disciplinas, sabemos que afrontar estas reestructuraciones en un proyecto curricular de fondo, exige tanto la participación de todos los estamentos que componen la institución escolar, como la preparación del profesorado y de los administradores educativos. Esto desde luego demanda tiempo, trabajo e investigación, y lo que es más difícil, demanda un cambio de paradigma en la práctica, que difícilmente podrá ser sorteado de no mediar una intervención de fondo que promueva políticas en esa dirección y recursos para su viabilidad. No obstante, como la idea aquí no consiste en estrechar caminos, sino en encontrar elementos que le permitan al maestro de Educación Plástica y Visual reflexionar en torno a su práctica y a su propuesta curricular, me apresuro a decir que encuentro en las prácticas metodológicas de enfoque globalizado elementos conceptuales para la estructuración de una propuesta organizativa de aula al interior del área; pero antes de traerlos a colación, es importante esgrimir por lo menos dos argumentos por los cuales resulta pertinente una práctica de la educación plástica y visual, diríamos análoga a la perspectiva global de la educación, es decir, que permita a los y las estudiantes construir particularidades y objetos de saber propios del campo artístico, integrando la diversidad de sus ámbitos.

En primer lugar hay un argumento que se deriva de la necesidad de adaptación de la escuela a las características actuales del campo artístico y a

⁵⁷ Ibid. P 113.

las manifestaciones que hacen parte de nuestro universo visual. Esta necesidad se apoya en la premisa de que el arte y lo educativo tienen una relación que merece ser pensada en términos de su significado y su pertinencia con el momento actual. Ciertamente la diversificación de los medios para la producción artística, así como la heterogeneidad de temas e intenciones con que los artistas trabajan, son dos factores que nos colocan en un escenario complejo en el que resulta difícil tomar decisiones con respecto a qué enseñar y qué no; esto hace que el aula de educación plástica y visual deba convertirse en un espacio inclusivo que permita la vinculación de múltiples medios y soportes, así como de las diversas intencionalidades y miradas de los y las estudiantes. Este aspecto tiene en cuenta sobretodo que si dirigimos una mirada al panorama actual del arte, encontramos que hoy en día todo es válido: producir imágenes en uno o en otro medio, utilizar objetos, hacer uso de la publicidad, la televisión, el cine, el internet, apropiarse de íconos, etc. Sumado a esto, encontramos que la noción de creador o productor de imágenes que más se aproxima al fenómeno actual, es la de aquel que adopta una postura multidisciplinar y coloca los medios a su servicio haciendo uso de ellos indistintamente. Además, la práctica artística ya no responde a paradigmas estéticos que la legitimen –como en la Modernidad-, pues hoy en día el compromiso del artista no es propiamente con el arte, sino consigo mismo, con su contexto, su condición, su mirada, su realidad.

En este orden de ideas vale la pena preguntarse ¿qué sentido tiene adoptar una práctica educativa homogenizadora, que reproduce patrones anclados en el pasado, y que desconoce la importancia cada vez más latente de promover en los y las estudiantes miradas propias y construcciones de “nuevos objetos de saber” que les resulten significativos, por cuanto tienen de proceso más que de resultado, y por cuanto los involucra en su historia personal, su vida y /ó su contexto? ¿no tiene acaso más sentido que una Educación Plástica y Visual que -como hemos visto- se plantea como uno de sus objetivos ayudar a la construcción de identidades individuales, adopte una postura no excluyente que procure una práctica globalizada, entendida ésta como propicia para que los y las estudiantes elaboren relaciones significativas entre los diferentes campos artísticos y hagan uso de los múltiples medios del universo visual actual en función de sus propuestas personales?. Sin duda, una práctica en esta última dirección es adecuada en un momento en el que, como nos recuerda Arthur Danto, se ha dado una diversificación del arte como consecuencia del rechazo a

las normativas dominantes y a los principios únicos legitimadores; y en un momento en el que el campo de la pedagogía adopta una postura interdisciplinaria que pretende ser -como ha observado Gusdorf- “una compensación o medio de defensa desesperada para preservar en todo o en parte, la integración del pensamiento”.⁵⁸

En definitiva, una práctica global de la educación plástica y visual escolar es pertinente, porque al convertir el aula en un espacio inclusivo, donde convergen diversas miradas y múltiples medios, se desplaza la práctica de la enseñanza artística de una concepción normativa, a una que favorece en los y las estudiantes miradas más abarcativas que les permitan establecer relaciones, y enriquecer ampliamente sus propuestas visuales.

Una segunda argumentación la encontramos en la psicología y en el campo de las ciencias cognitivas, sobre todo en aquellas concepciones⁵⁹ que tienden a favorecer contextos de enseñanza que provean situaciones de aprendizaje caracterizadas por su significatividad, así como por su adecuación y funcionalidad. La finalidad consiste en adaptar la organización curricular, así como las situaciones de aprendizaje en el aula, de un modo que pueda brindar la oportunidad a los y las estudiantes de elaborar relaciones y conexiones en la información, de manera autónoma y en función de un objeto de estudio o centro de interés. Carles Monereo⁶⁰ nos recuerda la importancia de que cada estudiante adquiera autonomía en el aprendizaje, es decir que pueda aprender de forma independiente haciendo uso de “sus propios recursos físicos, cognitivos y afectivos, lo cual no significa “solos”, sino bajo la guía y supervisión de sus profesores y tutores”. En la misma dirección se encuentran las opiniones de Gardner en relación con la enseñanza artística, dado que señala la importancia de que los y las estudiantes “sinteticen su propio conocimiento perceptivo, conceptual y productivo”.⁶¹ Para lograrlo, destaca que es necesario optar por una integración de tales conocimientos en situaciones de aprendizaje que les permitan, a partir de su producción plástica, vincular saberes, y que éstos no se vean descontextualizados y pierdan significatividad.

En conclusión, la investigación cognitiva tiende a favorecer situaciones de enseñanza que provean oportunidades de construir aprendizajes relacionales y autónomos, superando el sentido de acumulación, y centrándose en una noción de significatividad⁶² que está dada por el sentido que estos nuevos conocimientos adquieren para los y las estudiantes, cuando se presentan de forma contextualizada y no arbitraria. Una práctica en el marco

58 Georges Gusdorf, “Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria”, en: VV.AA. Interdiscipliniedad y Ciencias Humanas, Madrid: Tecnos / Unesco, 1983, p. 40.

59 Dentro de estas concepciones se encuentra el enfoque de la enseñanza para la comprensión. Ver: Puentes, Osma Yecid, “Enseñanza para la comprensión aulas para pensar” en: VV.AA., organizaciones escolares inteligentes, Bogotá: Aula Abierta, 2001 ; David Perkins, Un aula para pensar, Buenos Aires: Aique, 1997.

60 Carles Monereo Font, “Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria” , en: Coll, Cesar (coord.) [et al], Psicología de la Instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria, Barcelona: Ice / Horsori, 2000, p. 70.

61 Op. cit. Gardner, p. 73.

62 Para ampliar este tema ver: Moreira, Marco Antonio, Aprendizaje Significativo: teoría y práctica, Madrid: Visor, 2000. Coll, César (Coord) [et al], Psicología de la Instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria, Barcelona: Ice/Horsori, 2000, pp. 69-96.

de la educación plástica y visual que se proponga acercarse a estos objetivos, requiere adoptar estrategias que permitan su funcionalización en el aula, algo para lo cual la noción de "eje" asociada a las prácticas educativas de tendencia globalizada, provee elementos favorables.

2.3.2 La noción de "eje" y su adaptación en la planeación de estrategias didácticas en el aula de artes visuales

"En el trabajo curricular - dice Arthur Efland - un eje puede ser un tema amplio a través del cual podemos alcanzar una variedad de destinos relacionados."⁶³ Esta afirmación, basada en la metáfora sugerida por Yang en la que compara la organización del conocimiento con el sistema de eje de una línea aérea, pone de manifiesto que a partir de un tópico que funciona como eje, es posible que los y las estudiantes integren conocimientos y construyan enlaces que les permitan transitar de manera no arbitraria por diversos campos de saber. La noción de eje funciona entonces como un tópico (que puede ser un tema, un problema o un objeto de estudio) que permite la confluencia de conocimientos, los cuales responden a la necesidad de relación que él o la estudiante puede establecer.

El tema del eje se encuentra presente en las experiencias de orden interdisciplinar en el enfoque de la globalización educativa y es un recurso metodológico recurrente en la planeación que los maestros hacen tanto del currículo como de las actividades de aula. Riera y villarrubias señalan que el objetivo de la práctica de los maestros en el marco de la interdisciplinariedad es "la organización de aprendizajes en torno a temas diversos llamados también centros de interés, unidades didácticas o núcleos temáticos, que han de interesar a los niños e incluso ser sugeridos por ellos".⁶⁴ Esto último pone de manifiesto la importancia de atender los intereses de los y las estudiantes, un aspecto que sumado a la necesidad de promover la autonomía en el aprendizaje, sugiere que en la medida en que el maestro o la maestra tenga más participación en la elección del tema, así como en las decisiones sobre lo que se ha de aprender, se reducen las oportunidades de favorecer dicha autonomía y de atender la diversidad cognoscitiva de los y las estudiantes. No obstante, es posible una aplicación análoga de la noción de eje en la educación plástica y visual que intente salvar esta limitante, es decir, que afronte la situación de cada individuo como sujeto de su propio aprendizaje y desde su propia evolución. Para ello se requiere que la noción de eje no constituya un factor de ho-

⁶³ Arthur Efland, *Arte y Cognición: La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona: Octaedro - EUB, 2004, p. 145.

⁶⁴ Riera, S.; Villarrubias, P., "Globalización e interdisciplinariedad", en: *Cuadernos de Pedagogía*, 139, p. 50, 1986.

mogeneización, sino, que por el contrario se adapte como recurso metodológico de diversificación.

Una opción adecuada en esta dirección, puede ser que los y las estudiantes diseñen proyectos, ya sea individuales o grupales, los cuales funcionen a manera de ejes dándoles la posibilidad de integrar diferentes ámbitos del conocimiento artístico, así como de explorar diversos medios y soportes en función de dichas propuestas. Así como Yang utilizó el motivo del dragón como eje que brindaba la posibilidad de que los y las estudiantes exploraran la cultura china al transitar por sus diversos ámbitos, lo que les permitía construir y desarrollar paulatinamente su conocimiento con respecto a este motivo y su importancia cambiante en dicha cultura; también, los proyectos pueden constituirse como aquellos ejes que permiten a los y las estudiantes desarrollar capacidades vinculando y relacionando aspectos del saber artístico, en función de sus propuestas.

El proyecto en este sentido es el eje que define el papel activo de los y las estudiantes, tanto en el aprendizaje como en la creación. Albert Esteve de Quesada nos habla del papel activo del sujeto como un factor de relación entre los procesos creativos y el concepto de proyecto: “un aspecto fundamental en los procesos creativos y que a mi me interesa especialmente por su relación con el concepto de proyecto, es la necesidad de considerar el papel activo del sujeto en toda creación e inversamente el de la creación como desencadenante de una actitud activa en el sujeto.”⁶⁵ Esto significa que el proyecto es también un proceso definido por una acción de búsqueda y retroalimentación, es decir que dicha acción se encuentran determinada por el proceso en si. Más adelante el autor refiere al carácter subjetivo del proyecto en cuanto “fruto de una intención, de una búsqueda, de un descubrimiento a veces inesperado.”⁶⁶

No obstante a este carácter subjetivo del proyecto cuando se instala en el ámbito de la creación artística, es importante considerar que un proyecto genera la necesidad en el o la estudiante de establecer estrategias para su ejecución. Esteve de Quesada⁶⁷ nos dice que el proyecto como génesis de todo proceso creativo, requiere para su cristalización de las fases tanto de desarrollo como de ejecución, de las cuales forman parte por ejemplo los bocetos, los planos, las maquetas y demás. Considero importante destacar que en cuanto proceso, estas fases constituyen los espacios propicios para generar en los y las estudiantes la actitud de exploración e investigación requerida, sobretodo si tenemos en cuenta que un proyecto también supone obtener información, estrategias y técnicas que permitan dicha ejecución.

⁶⁵ Albert Esteve de Quesada, Creación y Proyecto. El método en diseño y otras artes, Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 2001, p. 30.

⁶⁶ Ibid., p. 30.

⁶⁷ Ibid., p. 65.

Desde la perspectiva del proyecto como eje, las relaciones que es posible establecer entre los diversos saberes artísticos, tienen lugar en función de las necesidades que conlleva resolver una serie de problemas que subyacen en la ejecución del mismo. En este sentido, la información y estrategias necesarias para llevarlo a cabo, no están predeterminadas de antemano ni dependen del maestro o de un libro de texto, sino que están en función de las implicaciones del proyecto y de la información con que se pueda relacionar él o la estudiante dentro y fuera del ámbito escolar. Esto nos aleja del riesgo de una estandarización de las fuentes de información y a su vez el intercambio entre los miembros del grupo contribuye a la comunicación.

Por otro lado, los proyectos son un pretexto para desarrollar habilidades en torno al campo artístico que generen una integración más afín entre experiencia y conocimiento y la oportunidad, si seguimos a Gardner,⁶⁸ de construir aprendizajes en contexto, es decir, que los nuevos conocimientos se encuentren en relación con una situación significativa para los y las estudiantes. En otras palabras los conocimientos y saberes que se requieren y se vinculan en función de una situación problemática -el proyecto- reviste al aprendizaje de significatividad, porque se presentan de forma no arbitraria.

En concordancia con lo que hemos expuesto hasta ahora, los proyectos pueden definirse como aquellos ejes en torno a los cuales los y las estudiantes construyen aprendizajes en contexto, relacionando y vinculando diversos saberes artísticos y promoviéndose como sujetos de su propio aprendizaje. La función de los proyectos como recurso didáctico, consiste entonces en favorecer la creación de situaciones de enseñanza diversificadas, con el fin de ajustarse a las necesidades de cada uno de los y las estudiantes.

Para continuar, y sin agotar el tema de los proyectos sobre el que volveremos en el próximo capítulo, nos enfocaremos ahora en ver cómo las situaciones de diversificación como esta, también son una oportunidad de que los y las estudiantes interactúen y se comuniquen favoreciendo así el enriquecimiento de sus aprendizajes y estimulando su creatividad.

2.3.3 La noción de “zona de desarrollo próximo” fundamenta la creación de situaciones de enseñanza diversificadas.

Los fundamentos pedagógicos basados en el constructivismo y en la psicología de Vigotsky han puesto de relieve la importancia de la interacción social para

⁶⁸ Gardner, op. cit., 1998, pp. 61-63.

el desarrollo del aprendizaje. Tal como se ha señalado en el primer capítulo, los principios constructivistas caracterizan el aprendizaje como un proceso que ocurre en quien aprende, debido a su propia acción en contexto y con los demás. Piaget fue el primero en definir el desarrollo cognoscitivo como un proceso gradual de construcción por parte del individuo en interacción con el entorno; sin embargo -como nos recuerda Efland-, “Piaget situaba la mente en el cerebro de un individuo solitario.”⁶⁹ Vigotsky por el contrario, aunque también considera el aprendizaje como un proceso, formula que gran parte de éste se produce en las interacciones de los individuos con los otros. “Vigotsky – dice Efland- creía que la actividad mental es algo únicamente humano, que nace como resultado del aprendizaje social, a través de la adquisición de signos sociales [...], la internalización de la cultura y de las relaciones sociales.”⁷⁰ Esta visión del desarrollo socio genética, nos sitúa en una de las aportaciones más significativas de la psicología de Vigotsky: la noción de zona de desarrollo próximo.

En términos generales, este postulado sostiene que existe un nivel de desarrollo real y un nivel de desarrollo potencial, este último puede darse en la medida en que el individuo tiene la oportunidad de relacionarse con personas más capacitadas. Efland explica la teoría de Vigotsky así:

“El nivel de desarrollo real es aquel que los aprendices alcanzan por sí mismos, sin influencia externa. El espacio entre el nivel de logros sin ayuda, y el alcanzado por los niños cuando se les da ayuda se convierte entonces en la zona de desarrollo próximo. La mayoría del aprendizaje social, si no todo, tiene el efecto de abrir zonas de desarrollo próximo...”⁷¹

La zona de desarrollo próximo constituye entonces un espacio social y pone de manifiesto que la interacción con un adulto o un par con mayor capacidad potencia los alcances del aprendiz; Gardner también hace referencia a este aspecto cuando señala que es posible que el nivel de comprensión de un individuo en las artes, sea mayor si se le alienta para que “interactúe regularmente con individuos que son un poco más (y no mucho más) sofisticados de lo que él es.”⁷² Todo esto significa que en la medida en que el individuo se encuentre asistido por personas con habilidades mayores mejorará sustancialmente. Sheldon White sin embargo, extiende el concepto mas allá de esta premisa señalando que:

“La zona de desarrollo potencial es algo más que el apoyo social que algunos denominan andamiaje; no

⁶⁹ Efland, op. cit, 2004, p. 53.

⁷⁰ Ibid., p. 55.

⁷¹ Ibid., p. 59.

⁷² Gardner, op. cit., 1998, p. 42.

es sólo un conjunto de recursos utilizados por una persona para dar apoyo a la actividad de alto nivel de otra. La ZDP [zona de desarrollo próximo] es el lugar de negociaciones sociales acerca de significados, y esto, en el contexto escolar, es un lugar en el que docentes y alumnos pueden apropiarse de las comprensiones del otro.”⁷³

Esto quiere decir que no solamente se crean zonas de desarrollo próximo mediante la acción tutelar del profesor, sino también mediante las interacciones e intercambios entre los mismos compañeros; “apropiarse de las comprensiones del otro” significa que en la interacción es posible que el individuo construya aprendizajes más ricos, al entrar en relación con los logros y alcances del otro. Estas situaciones en las que el o la estudiante mejora su capacidad cuando se encuentra interactuando con iguales dijéramos “más competentes”, sustentan prácticas educativas como el aprendizaje en colaboración, o aquellas que vinculan personas con necesidades educativas especiales.⁷⁴ En definitiva, las personas con más capacidades, “jalonan” a las que tienen menos capacidades, y esto puede resultar particularmente potenciado en una situación de diversificación en el aula de educación plástica y visual como los proyectos, dado que multiplica las oportunidades de crear zonas de desarrollo próximo.

Veamos, si tenemos en cuenta que un aula de educación plástica y visual de carácter diversificado se puede caracterizar como: un espacio en el cual convergen chicos y chicas con diferentes capacidades, en torno a diversos intereses y desarrollando diferentes proyectos, entonces esto significa que constituye un contexto rico de interacción e intercambios, algo muy propicio para abrir zonas de desarrollo próximo. Estas zonas pueden entenderse en el ámbito de las artes visuales, como el enriquecimiento que el o la estudiante puede alcanzar al interactuar con sus compañeros y por ende con la diversidad de sus propuestas visuales. Los logros y alcances de un o una estudiante, influyen y pueden ser detonantes para la creatividad del otro o la otra. Esto constituye un factor a favor del desarrollo progresivo de sus comprensiones alrededor del arte y por qué no decirlo de su potencial creativo innato. Galia Sefchovich y Gilda Waisburd nos recuerdan que “éste es un don cuyo desarrollo dependerá de las oportunidades que se le brinden para crecer”;⁷⁵ existen sólidas razones para creer que un ambiente como el que hemos descrito, facilita este crecimiento, no sólo por la posibilidad que ofrece de interactuar entre iguales con diversidad de miradas, al igual que con niveles de concreción artística complementarios, sino, y en esto hacen hincapié Gardner,⁷⁶ e incluso el

⁷³ Sheldon Whit, citado por Efland, *Ibid.*, p. 58.

⁷⁴ Para ampliar estos temas consultar: Ciment Giné, “Los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación secundaria”, en: Martín, Elena (Coord.), et al., *La atención a la Diversidad en la Educación Secundaria*, Cuadernos de Formación del Profesorado, 3, Barcelona: Ice/Horsori, 1997; Castellanos, Galindo Sonia, “Aprendizaje en colaboración y escritura sobre la experiencia” en: *Revista de Estudios Sociales*, No. 20, Facultad de Ciencias Sociales/UnianDES, Junio, 2005.

⁷⁵ Galia Sefchovich; Gilda Waisburd, *Hacia una pedagogía de la creatividad*. México: Trillas, p. 20, 1997.

⁷⁶ Gardner, *op. cit.*, p. 75.

mismo Vigotsky,⁷⁷ porque un ambiente visualmente rico proporciona mejores oportunidades para el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

En conclusión, podemos decir que un aula de educación plástica y visual diversificada mediante los proyectos, constituye un ámbito de intercambios de formas individuales en el que los y las estudiantes, al igual que el maestro o la maestra, participan y reconvierten esta experiencia social en enriquecimiento y aprendizaje mutuo. Desde luego, proponerse implementar un aula de esta naturaleza, requiere planear estrategias de organización, algo para lo cual el siguiente apartado ofrece algunas orientaciones.

2.3.4 Pautas curriculares y organizativas para un aula de artes visuales diversificada.

Como hemos señalado, la opción que se desarrolla en este documento corresponde a un planteamiento globalizador que establece los proyectos como ejes que favorecen la construcción, por parte de los y las estudiantes, de aprendizajes relacionales y autónomos. Este enfoque requiere que los maestros realicen una planificación curricular que considere que los contenidos o temas a tratar no se pueden ordenar en una forma rígida, ni en función de unas referencias disciplinares preestablecidas o de una homogeneización de los y las estudiantes. Tal requerimiento pone de manifiesto cierta dificultad e incluso puede llegar a sugerir que el camino a seguir sería no establecer pauta alguna; no obstante, sabemos que una situación con pocos límites o ninguno deriva inevitablemente en el caos. Al respecto, Efland nos ilustra una metáfora interesante en la que equipara la planificación de un currículum con la planificación de una ciudad:

“Las zonas de una ciudad son como las asignaturas de un currículum, y cuando estas zonas se imponen de forma rígida, sin posibilidad de variaciones, la ciudad es más sencilla y racional, pero pierde flexibilidad en las formas de acomodación del entorno construido a los propósitos de sus habitantes. En este respecto, es parecido a la imposición artificial de representaciones bien estructuradas en un campo de conocimiento que es inherentemente complejo e irregular. Por otro lado, si existiera una ausencia total de limitaciones en el uso de la tierra, sería el caos. La planificación para el uso de la tierra debe existir pero debe ser lo suficientemente flexible como para acomodarse a las necesidades cambiantes”.⁷⁸

Esto significa que la estructuración rígida del currículum, así como la ausencia total de límites, son en

⁷⁷ Vigotsky, op. cit., p. 18.

⁷⁸ Efland, op. cit., 2004, p. 143.

sí mismos inapropiados y que para lograr una mejor adaptación a las necesidades de los y las estudiantes, es necesario encontrar un equilibrio entre las dos, es decir una planificación del currículum que brinde pautas, pero que sea lo suficientemente flexible. Ahora bien, en términos psicopedagógicos, si de lo que se trata es de atender las individualidades en un marco globalizador que favorezca la autonomía en el aprendizaje, la planificación curricular puede ser estructurada mediante tópicos flexibles que permitan generar situaciones de diversificación como los proyectos de trabajo. Estos tópicos pueden estar relacionados con temas y problemas de la historia del arte (el cuerpo, la naturaleza, la muerte, los objetos, el deseo, las relaciones sociales...), o del universo visual actual y la cultura popular (la publicidad, el cine, la televisión, el internet); otros temas pueden ser la identidad individual y de grupo (de los y las estudiantes, las y los maestros, las familias...) o el reconocimiento del entorno (el lugar, el colegio, la ciudad, los fenómenos y significados visuales involucrados ...). Lo importante con respecto a la elección del tópico es considerar su carácter inclusivo, es decir, que en torno al mismo sea posible desarrollar diversos proyectos y no sesgar la mirada hacia una perspectiva unívoca que tienda a la homogeneización. Pensemos por ejemplo en la diferencia entre abordar el tema del cuerpo de manera tradicional (asociado con el dibujo de la figura humana y con la reproducción mimética del modelo), y abordarlo desde una perspectiva abierta que involucre un sinnúmero de elementos expresivos y que permita una exploración por parte de los y las estudiantes del mismo, en relación con su espacio habitado, su contexto y sus características particulares y problemáticas o intereses asociados por ejemplo la moda, la sexualidad, la salud, etc.

Otro ejemplo puede ser el tema del entorno, el cual se encuentra frecuentemente relacionado con el paisaje o la naturaleza, pero que también se ha hecho extensivo a la ciudad o al entorno urbano. Hernández nos recuerda que este tema como referente para la educación artística, dibuja una línea importante de trabajos en Gran Bretaña, los países Nórdicos y Australia, y que se ha denominado de forma genérica "Arte y entorno construido." Estas propuestas definen sus objetivos en torno a la importancia de "enseñar a mirar estéticamente, aprender a utilizar procedimientos de representación e interpretación del entorno y valorar críticamente la intervenciones ambientales."⁷⁹ Desde luego, este enfoque adquiere relevancia por su finalidad de potenciar actitudes de participación y cambio en los usuarios, como alternativa a la habitual pasividad

⁷⁹ Hernández, op. cit., p. 219.

frente a las intervenciones de los expertos en el paisaje arquitectónico urbano. En otra dirección la crítico de arte Lucy Lippard⁸⁰ sostiene igualmente que el reconocimiento del entorno - del lugar-, es un elemento importante en relación con la educación artística, dada la necesidad de generar en los potenciales artistas y productores culturales una conciencia de lo local (sus características y sus problemas), que supone investigaciones visuales y verbales que no hacen parte de la educación artística tradicional. La observación de Lippard se encuentra fundamentada en la necesidad de un cambio en el sistema de producción y distribución del arte y en que las prácticas artísticas que abordan la historia y el lugar son una manera de encontrar caminos que conecten el arte con la comunidad. En este sentido, sostiene que desde la educación artística -incluyendo la educación escolar- los maestros, maestras y estudiantes pueden trabajar en encontrar y reconocer el lugar.

El tema del entorno constituye así un elemento importante para la reflexión pedagógica artística, en tanto referente desde el cual los y las estudiantes elaboran sus visiones del mundo y las transcriben en lenguajes visuales, y en tanto que su reconocimiento dibuja la posibilidad de construir un sentido del arte más próximo con su realidad. No obstante, como nos recuerda Hernández, abordar el tema del entorno en el aula de plástica y visual obliga a reconocer que éste “es una realidad que posee significados diferentes para cada individuo, fruto de sus experiencias previas tanto afectivas como de socialización.”⁸¹ Esto significa que hay que tener en cuenta el carácter individual de la experiencia de los y las estudiantes y que el entorno se encuentra incorporado a la historia de cada uno formando parte de sus vivencias y experiencias personales. En este sentido -y este documento resulta coherente con ello -, exige una postura abierta que permita el desarrollo de procesos individuales, enmarcados en tópicos flexibles, de los cuales el entorno puede ser un referente a considerar.

Hasta aquí, hemos esbozado pautas que facilitan la tarea de concreción, es decir, que se pueden definir como líneas de actuación para el proceso de planeación: en primer lugar, el proyecto como estrategia metodológica de diversificación, cuya ejecución involucra creatividad e investigación, elementos estos que facilitan la autonomía de los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje; y en segundo lugar, el tema del “entorno” como ejemplo de tópico flexible (sobre éste se desarrolla el modelo de práctica en el aula que se presenta en el capítulo 3).

Este planteamiento implica tomar otras decisiones para favorecer los procesos de enseñanza

⁸⁰ Lucy R. Lippard, “Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar”, en: VV.AA., Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa, España: ediciones Universidad de Salamanca, 2001, pp. 51-71.

⁸¹ Hernández, op. cit., p. 220.

aprendizaje. Así, en la organización del aula pueden encontrarse respuestas a un trabajo grupal y de interrelación entre los diferentes enguajes plásticos y visuales que conforman el área. Es importante crear un espacio vivo, en el que los y las estudiantes puedan integrarse en una estructura dinámica para utilizar diferentes procedimientos y técnicas, trabajar en grupos amplios, reducidos o individualmente.

Por otro lado, los y las maestras pueden planear zonas de trabajo dentro del aula para dar una respuesta adaptada de diversificación. Así, es posible dividir el aula en zonas de producción, a manera de pequeños talleres, donde los y las estudiantes puedan moverse según los medios y recursos que en ese momento necesiten. De esta manera se crean centros de trabajo en torno a las necesidades surgidas en los proyectos. sin olvidar, en ningún momento, los recursos y materiales de que se dispone.

Estas zonas pueden quizá definirse preliminarmente en cuatro áreas de trabajo: el primero a partir de aproximaciones bidimensionales como utilización de técnicas y procedimientos específicos propios del dibujo, la pintura y/o el grabado; el segundo, sobre tridimensionalidad (modelado, cerámica, objetos); el tercero, que permita trabajar con medios como la fotografía o la imagen digital; y el cuarto, en torno a la producción volumétrica de maquetas y estudios preliminares.

No se pretende que los y las estudiantes estén, a la vez, en la misma zona, sino que las utilicen según la planificación del trabajo que han realizado. Para facilitar esta tarea debe existir una preparación previa, para que no se produzcan coincidencias ni acumulaciones en cada espacio.

Los aspectos mencionados hasta ahora necesitan un alto grado de coherencia en la coordinación y planificación de la actividad docente, pero otorga a los y las estudiantes la posibilidad de ser autónomos en su propio aprendizaje y trabajar a partir de sus necesidades específicas. En el siguiente capítulo veremos el concepto de proyecto en el ámbito de la creación artística y los aspectos a considerar en la implementación de la estrategia didáctica de los proyectos. También se presenta un ejemplo plausible de aplicar en la práctica de aula, cuyo tópico flexible es el tema del entorno.

CAPÍTULO 3

EL TRABAJO EN TORNO A PROYECTOS COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

*El hacer es la prolongación del yo hacia el mundo autoorganizado. En el hacer se realiza la persona. Y ello en la medida en que hay implicados un concepto propio y un proyecto propio, y, en una realimentación permanente, se obtienen del hacer conocimientos correctores del concepto y el proyecto.*¹

Como se ha venido reiterando, la atención a la diversidad supone adoptar un conjunto de estrategias curriculares y organizativas que tengan como objetivo responder tanto a las necesidades e intereses plurales de los y las estudiantes, como a la actual diversidad del campo de las artes plásticas y visuales. Tal perspectiva implica que el aula de plástica y visual se conciba como un espacio incluyente, que permita la vinculación de múltiples medios y soportes, así como de las diversas intencionalidades y miradas de los y las estudiantes.

La estrategia didáctica que se propone en este documento señala los proyectos de trabajo, como los ejes a partir de los cuales se favorece la construcción de los aprendizajes relacionales y la atención a la diversidad. La estrategia de los proyectos responde a la premisa a la que se ha dedicado parte del capítulo anterior, que advierte la importancia de optar por una enseñanza que integre experiencia y conocimiento (teoría y práctica) con el fin de promover el aprendizaje relacional. Ciertamente la educación artística escolar requiere trascender los modelos de conceptualización del arte (expuestos en el cuadro 2 del segundo capítulo) que han definido y en muchos casos siguen definiendo su práctica, privilegiando ya sea el saber conceptual o ya sea el saber técnico o instrumental. También responde a la perspectiva que, desde la psicología y la pedagogía, señala la necesidad de que en el proceso de construcción del aprendizaje, el desarrollo de los aspectos productivos y conceptuales del arte tengan lugar de manera integrada, dada la dificultad de que los y las estudiantes establezcan por sí mismos relaciones entre éstos.

La atención a la diversidad y la perspectiva del aprendizaje relacional vinculada al enfoque globalizado, son pues los planteamientos que inspiran la propuesta de los proyectos de trabajo. Esta mo-

¹ Aicher Otl, El mundo como proyecto, México: Gustavo Gili, 1994, p. 176.

dad, como veremos, es una forma de articular los conocimientos y de individualizar la enseñanza, dado que permite a los y las estudiantes, a través de un proyecto, transitar por diversos campos del saber artístico, de acuerdo a las necesidades que el mismo proyecto impone. El objetivo de este capítulo es pues estructurar dicha estrategia, para lo cual comenzaremos por definir el concepto de proyecto, ya no en el contexto psicopedagógico, sino en el contexto de la actividad artística y los procesos creativos. Para ello acudiremos a las apreciaciones del experto en teoría del proyecto Albert Esteve de Quesada, quien en su libro: *Creación y proyecto*, nos ofrece un estudio minucioso acerca del método en las artes y el diseño, y en el cual objeta la dicotomía existente entre pensamiento en función del conocimiento y pensamiento en función de la acción, señalando que éstos (reflexión y actuación) son esenciales en cualquier proyecto creador y no pueden considerarse como campos completamente aislados.

3.1 El concepto de proyecto en el contexto de la práctica y la creación artística y algunas consideraciones sobre el método

Nos ocuparemos ahora de situar el concepto de proyecto en relación con el campo específico de las artes plásticas y visuales. Por la naturaleza de esta relación hemos de establecerla no con los productos acabados, sino con los procesos de creación y con la actividad artística en sí. De acuerdo con Albert Steve de Quesada, la actividad artística constituye una “inmersión en un proceso de interacción entre proyecto y materia”;² esta última entendida en un sentido amplio como todos aquellos aspectos o realidades exteriores sobre las cuales trabaja el artista; de esta manera hasta los aspectos funcionales de una propuesta, como pueden ser, por nombrar algunos de sus ejemplos, los factores que inciden en la ubicación de una escultura pública, o las gestiones requeridas para culminar exitosamente una instalación conceptual pueden ser considerados materia. Así, Esteve nos recuerda que la actividad artística involucra aspectos más allá de los métodos relativos a elaborar una obra determinada y que tal actividad se encuentra definida tanto por la situación espacio-temporal específica, como por las leyes propias de la intención del artista.

Es en este último aspecto, el de la intención del artista en que se sitúa en primera instancia el proyecto; éste constituye el comienzo de toda actividad creadora puesto que aduce a la idea o concepción ya sea de una obra, objeto o artefacto cualquiera. De acuerdo con Esteve “crear siempre implica una génesis, toda génesis un origen y no hay origen sin proyecto, o mejor dicho sin la concepción del mismo.”³ El proyecto está implicado así en todos los ámbitos de la creación humana, incluyendo la creación artística; “toda creación –nos dice-, sea ésta del tipo que sea, requiere de un proyecto. Siendo éste por naturaleza subjetivo, es decir; fruto de una intención, de una búsqueda, de un descubrimiento a veces inesperado.”⁴

No obstante esta subjetividad, la cual nos aleja de considerar el método como una serie de etapas prefijadas, rígidas y determinantes del resultado, el proyecto como elemento constitutivo de la creación artística en cuanto principio o intencionalidad, establece cierta dirección en el proceso de creación. Al respecto el autor afirma:

“Pienso que en la creación artística –como en cualquier creación humana- hay siempre una intencionalidad, aunque ésta sea vaga y difusa. Con ello no

² Albert Esteve De Quesada, *Creación y Proyecto. El método en diseño y otras artes*, Valencia: Institució Alfons de Magnànim, 2001. p. 61.

³ *Ibid.*, p. 37.

⁴ *Ibid.*, p. 30.

estoy indicando una predeterminación del resultado final, sino tan sólo cierta dirección. Aunque se parte de la hipótesis de que no hay caminos, trayectorias y métodos preestablecidos en arte, ello no quita que, al haber optado por una dirección y no otra, se ha tomado una decisión, y como tal, se ha establecido una finalidad a nuestro quehacer, aunque esta finalidad sea todo lo ambigua e indefinida que queramos”.⁵

La intencionalidad es pues la determinación inicial de toda creación artística; sin embargo, como apunta el autor, no podemos hablar de métodos preestablecidos en arte, no por lo menos en un sentido estricto, no como receta o como una serie de pasos a seguir; el método no opera en la creación artística al igual que lo haría por ejemplo el método científico, es decir a partir de postulados y leyes universales; sus procesos son aquí un poco, si no mucho más heurísticos, azarosos e intuitivos. No obstante, es posible, como lo hace Esteve refiriéndose a la relación arte-técnica, identificar en todo proceso creativo tres momentos a saber:

La idea o concepción de la obra, el proyecto o el plan.

Los bocetos, las partituras, textos teatrales o planos.

La ejecución, realización, construcción, representación escénica o interpretación musical.

Esto es, su intención inicial, su desarrollo por un medio técnico determinado, y su cristalización final en la obra artística.⁶

Nos recuerda que estos momentos, si bien poseen características singulares, en el proceso creativo normalmente se encuentran interrelacionados. Esto significa que el proyecto, aunque se sitúa en una etapa preliminar, no es algo que permanezca allí rígido e invariable; pensemos por ejemplo que un artista materializa su idea inicial a través de una serie de bocetos, los cuales por supuesto están guiados por una intencionalidad; sin embargo, en el proceso de realización de los mismos e incluso en la ejecución de la obra concreta, puede suceder que realice encuentros inesperados y que éstos satisfagan, complementen y/o redireccionen su proyecto inicial. En este punto se ha dado una determinación del resultado final mediada tanto por el proyecto o el plan, como por el proceso en sí. De este modo es claro que no se excluye -se reafirma- la posibilidad de ajustes sucesivos en el proceso, aspecto que permite comprender el proceso de creación artística como un recorrido en espiral, más que como un recorrido lineal.

⁵ Ibid., p. 68.

⁶ Ibid., p. 65.

Por otro lado, revisando algunos aspectos contemplados por Esteve en torno a los métodos utilizados en las prácticas artísticas del arte moderno y contemporáneo encontramos que puntualiza cuatro parámetros claves para comprender las coordenadas en que se mueve el debate en torno al método en dichas prácticas (lenguaje autónomo, ruptura o provocación, relación arte-vida y predominio de la dimensión temporal),⁷ y nos ofrece a partir de ellos una clasificación básica de los procesos o métodos en: subconscientes, aleatorios o proyectuales, señalando entre otras cosas, que para el caso de los dos primeros la materia adquiere una importancia relevante en el sentido que se le deja “hablar”, convirtiéndose en protagonista más allá del mensaje o del tema. En cuanto al tercer método afirma:

“Sin embargo se sigue considerando que el proceso habitual de toda creación es el proyectual. Entendido éste en su concepción común, esto es; basado en un proyecto previo donde se persigue un fin específico y se vale para ello de unas técnicas determinadas. El tema es bastante complejo. Pienso que es necesario descartar, por reduccionista y poco operativo, el criterio de entender el proceso de proyectar como el conjunto de etapas que hay que cubrir, en un orden determinado, para alcanzar los objetivos propuestos. Sencillamente porque esta definición presupone la certeza en el objetivo y las premisas iniciales, centrando el problema en las etapas a seguir, implica, además, un orden lineal, lo cual provoca que se deje al margen procesos azarosos y heurísticos, que son -en muchos casos- los que permiten comprender a creadores que -como Picasso- se atreven a decir: “yo no busco, encuentro”.⁸

Entendemos de esta manera que el método proyectual subyace en todos los procesos de creación artística, reiterando desde luego, que no como etapas lineales sino como una secuencia en la cual se interrelacionan las mismas (proyecto, proceso y producto) y donde el azar y la intuición tienen lugar, y pueden jugar un papel importante. El autor no desconoce sin embargo la existencia de procesos más racionales y metódicos, o de tipo más cognoscitivo que operativo, como ocurre en el arte conceptual y las manifestaciones surgidas en las décadas del sesenta y setenta (minimal, land art, body art y otras tantas), recordemos que en este tipo de prácticas el lenguaje adquirió una importancia inusual, desplazando incluso las propias imágenes en cuanto a expresión del artista o de la materia y que este carácter intelectual dio paso a introspecciones de la obra de orden más cognoscitivo que perceptivo o

⁷ Ibid. , p. 71-75

⁸ Ibid., P. 74.

visual, contrario a lo que ocurría en las manifestaciones más expresionistas y sensuales anteriores a ese momento. En este punto vale la pena reparar en uno de los aspectos que de acuerdo con el autor generó una transformación respecto a la manera en que los artistas abordaron su práctica y el cual consiste en la dimensión temporal. Ésta refiere a que la obra no constituye un producto terminado sino que tiene la posibilidad de completarse a través del espectador. Tal modo de comprender la obra “como algo abierto y extensible, como algo con posibilidad de continuación y expansión a través del espacio”⁹ incidido en que el artista, más que preocuparse por el lado físico de la misma, lo hiciera por sus fases de constitución; y también en que paulatinamente se haya dado un abandono de los procedimientos artesanales y manuales y un mayor apropiamiento de los industriales y manufacturados al igual que de sistemas asociados a la serialidad y la repetición.

Desde luego estas son cuestiones ya asimiladas históricamente, y es bien sabido que nuestro momento ofrece un escenario en el que se advierte la libertad de los artistas para recurrir tanto a procedimientos artesanales, industriales o tecnológicos. No olvidemos que desde la década del setenta, más que una visión formalista del arte (obsesión del modernismo) tenemos una que privilegia su importancia como vehiculó de significados, desplazando –que no sustituyendo– el carácter experimental, expresivo y sensual característico de la etapa precedente. En este sentido, los artistas fueron situando su atención más en las fases de constitución y gestación de la obra, y la actividad de proyectar adquirió una dimensión digamos más racional y metódica.

En conclusión encontramos consideraciones del método de dos tipos: una adscrita a un arte más intuitivo y sensual donde es difícil separar proyecto, proceso y producto; y otra, a un arte más racional y metódico con una forma de proceder similar al diseño. El método proyectual sin embargo, subyace en todos los procesos de creación, pero no entendido como un plan rígido y determinante del resultado, sino como un proceso de búsqueda y retroalimentación permanente, en el que hay una interrelación entre las etapas mencionadas y en el que el proceso de proyectar es en esencia dinámico y activo. El proyecto como idea o plan, conlleva así una serie de momentos en los cuales la reflexión, la observación, la indagación, la experimentación son aspectos importantes y dan lugar a procesos de escritura, bocetación, consulta o indagación, experimentación, ejecución, etc, y que en definitiva constituyen lo que hemos de entender como método proyectual.

Por último, cabe mencionar que aunque pare-

⁹ Ibid., p.76.

ciera no existir una diferencia muy clara entre método proyectual y proceso creativo, los planteamientos de Juan Acha,¹⁰ nos permiten considerar que el proceso creativo comprende no sólo la actividad o el trabajo del artista en cada obra, sino además, y sobre todo, un proceso de maduración que culmina en el logro de la creación, entendida ésta como innovación, y que responde a las afinidades y reiteradas insistencias del artista a lo largo del tiempo. Así, podemos decir que mientras que en el proceso creativo están implicadas etapas o condiciones previas a la creación, las cuales requieren de la actividad en muchas obras, el tiempo y la maduración; el método proyectual refiere a un proceso mas vinculado a la concepción, planeación y ejecución de una obra, objeto o artefacto en específico.

¹⁰ Juan Acha, Introducción a la creatividad artística, México: Trillas, 2002, p. 145.

3.2 Implementación de una estrategia didáctica basada en proyectos

A continuación nos enfocaremos en los aspectos a considerar en la implementación de una estrategia de enseñanza basada en la planeación y ejecución de proyectos de arte, que promueva o facilite procesos de aprendizaje (a través de la investigación, experimentación, observación, bocetación, etc. actividades todas vinculadas a la actividad de proyectar) centrados en los intereses de los y las estudiantes como manera de atender la diversidad.

3.2.1 Consideraciones preliminares

La implementación de una estrategia didáctica basada en proyectos, en el aula de plástica y visual, requiere tener en cuenta algunas cuestiones que hemos venido esbozando y que en este punto cabe reiterar, dado que perfilan diferencias con supuestos arraigados que suelen aparecer como universales e inamovibles:

- La estrategia didáctica basada en proyectos no busca ajustarse a una serie de contenidos rígidos e invariables, que se deben cubrir en un tiempo determinado y que la mayoría de las veces se encuentran anclados en una disciplina. Es más bien una manera de brindar oportunidad a los y las estudiantes de: observar, indagar, reflexionar, analizar, experimentar y crear, a través de un proyecto propio. Esto último posibilita que sigan un camino de aprendizaje en el que se ven implicados y en el que pueden detenerse en temas de su interés y relacionar con otras áreas del conocimiento. También realizar encuentros y disfrutarlos, porque la estrategia didáctica no busca acumular contenidos, sino desarrollar una experiencia de aprendizaje significativa.
- Conllevan una relación pedagógica distinta, dado que el docente no juega el rol de experto poseedor del conocimiento que imparte todo su saber a un grupo de estudiantes que asumen una actitud pasiva, reafirmando con ello un modelo unidireccional y jerarquizado. En esta estrategia el maestro o la maestra adopta un papel de guía o tutor, concediendo a los y las estudiantes la responsabilidad de autogestionar su aprendizaje y de implicarse en su proceso, orientando sus respuestas o acciones y abriendo posibilidades de relación. Esto exige que el docente este abierto a ajustar su intervención a la actividad de los y las estudiantes y que tenga presente que su intervención es potencialmente una oportunidad de crear zonas de desarrollo próximo, que como ya

hemos visto en el capítulo anterior, son situaciones en las que la ayuda de alguien, digamos más experto, puede favorecer la resolución de problemas y generar oportunidades de construir nuevos aprendizajes. En tal sentido, lo que el docente realiza es una ayuda ajustada a las particularidades de cada uno, lo que significa que el estudiante no conlleva o solventa los retos por sí solo, sino que esta tarea es una combinación de sus propias potencialidades y los apoyos que el profesor le brinda.

- Busca incitar a la investigación, la inventiva y la imaginación. La actividad en el aula se concibe en este modelo como un proceso que involucra un fuerte sentido de autogestión, en el cual las fuentes de información no son proveídas únicamente por el maestro o la maestra, sino que son aportadas también, y sobre todo, por los y las estudiantes, y tienen como finalidad ampliar el espectro relacional en que se ve implicado este tipo de modelo. Esto, además de responder a la perspectiva de globalización que ya hemos considerado en el capítulo anterior, conlleva un sentido de funcionalidad que busca un tratamiento de la información ajustado a los diferentes problemas y temas abordados en los proyectos.

- Busca promover al máximo posible la optatividad y multiplicidad de los medios de representación artística y tener en cuenta las diversos intereses e inquietudes de los y las estudiantes. Este principio conlleva un sentido de no exclusión favorecedor de la diversidad, al tiempo que promueve una mirada abierta que posibilita multiplicidad de soluciones visuales.

- A nivel curricular el trabajo se realiza a partir de un tema o eje central que hemos denominado tópico flexible, el cual permite generar diferentes propuestas de proyectos. El tópico flexible se define de manera concensada con los y las estudiantes, con el objetivo de trabajar a partir de sus propios intereses y de esta manera: generar motivación, promover aprendizajes significativos y atender la diversidad.

- El maestro o la maestra ajusta su intervención a las particularidades de cada proyecto, lo que implica que su actividad en el aula no es siempre dirigida a toda la clase o todo el grupo de participantes, sino que involucra en gran medida asesorías y apoyos individuales a los y las estudiantes. El flujo de las actividades en el aula, fluctúa así entre momentos de actividad general, grupal e individual (ver cuadro 3 de la página ___).

- Los y las estudiantes no adoptan un rol pasivo que

limita su actividad a las indicaciones del maestro o la maestra. En gran medida lo que promueve sus aprendizajes es, justamente, la posibilidad de verse implicados en una dinámica activa de investigación, indagación, reflexión individual y grupal, experimentación, análisis, ejecución, etc. que sucede, y es propiciada, por el proceso mismo de idear, planear y ejecutar sus proyectos artísticos. Este carácter de autogestión en el aprendizaje, enriquece la experiencia, promueve la interacción y posibilita aprendizajes significativos.

A continuación se presentan los aspectos a tener en cuenta, para la implementación de este tipo de modelo en el aula.

3.2.2 Trazando el camino

El proceso de implementación que se describe a continuación, aborda los siguientes aspectos:

- I. Preparación de los y las estudiantes.
- II. Elección del tópico flexible.
- III. Definición y ejecución del proyecto (involucra tres fases):
 - a) Fase de indagación y observación.
 - b) Fase de proyección.
 - c) Fase de ejecución.
- IV. Actividades de seguimiento y retroalimentación.
- V. Portafolio o carpeta de trabajo.
- VI. Algunas consideraciones sobre evaluación
- VII. Planeación.

I. Preparación de los y las estudiantes:

Como es necesario crear en el grupo la disposición para abordar un proceso con el que no se encuentran familiarizados, conviene tener una conversación inicial como parte de la presentación y encuadre¹¹ del curso, en la que se explique a los y las estudiantes, que la puesta en práctica de la estrategia de los proyectos, es una manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo como premisas: trabajar a partir de los propios intereses de ellas y ellos, e implicarlos como gestores de su propio aprendizaje. En este sentido, se requiere que el maestro o la maestra explique que de lo que se trata, es de emprender un proceso de aprendizaje que implica una disposición distinta por parte de ellas y ellos. Tal disposición consiste en que asumen un rol más participativo y autónomo; hacer hincapié en que la estrategia de los proyectos les concede el papel de investigadores y los implica de manera

¹¹ La presentación y encuadre de un curso, es el momento de apertura, en el cual el instructor o el maestro describe las actividades a realizar, los objetivos generales y específicos, la planeación de actividades y tiempos, los recursos a utilizar, etc. También es el momento para conocer las expectativas de los participantes, realizar pruebas diagnósticas y tomar nota acerca de los ajustes necesarios a la planeación previa.

comprometida con su inquietud e interés particular, el cual se ve expresado en su proyecto individual. Lo anterior, entendiendo que el investigador es aquel que partiendo de un problema o una inquietud, indaga diversas fuentes de información, observa, experimenta, reflexiona, etc, para así encontrar respuestas y comprender mejor el mundo que le rodea. Así, es importante que los y las estudiantes sepan que el proceso de planeación y ejecución de los proyectos, implica mayormente la autogestión, responsabilidad y compromiso en el trabajo, y que el maestro o la maestra constituye sí un apoyo y guía en el proceso, pero no es quien tiene todas las respuestas ni ha de tomar todas las decisiones.

II. Elección del tópico flexible:

Después de la conversación inicial es necesario dar inicio a las actividades del curso con la elección del tópico o tema al rededor del cual los y las estudiantes realizarán sus diferentes proyectos. Aunque puede parecer que esto conlleva una homogeneización del trabajo a desarrollar en el aula, el tópico no se define como un camino unívoco que implique que todos van a trabajar en la misma dirección, sino que se formula como un marco referencial y contextual que sitúa la práctica. Esto lleva a considerar que dicho tópico debe resultar no sólo relevante,¹² sino también lo suficientemente flexible como para brindar la oportunidad de considerar múltiples miradas y caminos, así como preguntas e indagaciones en relación con diferentes aspectos que se puedan implicar. Un ejemplo puede ser el tema del cuerpo, el cual puede ser abordado considerando referentes no sólo en la historia del arte, las representaciones del cuerpo en diferentes culturas, las manifestaciones artísticas recientes y desde luego –y no menos importante- las imágenes y discursos de la cultura popular. Quizá también permita reflexionar en torno a cuestiones espinosas del presente visual actual (los problemas en torno al género, la raza, la exclusión, el poder, los mensajes de la publicidad, etc...). Es importante considerar que la elección del tópico flexible es un proceso concensuado en el que los y las estudiantes participan en la toma de decisiones. Ello no excluye que el maestro pueda y requiera orientar dicho proceso, aportando diversas opciones con el objetivo de ampliar el espectro de posibilidades. La preparación de material documental teórico y visual es indispensable para lograr una aproximación concreta hacia diferentes opciones, ésta también puede incluir aportaciones de los participantes y ser una oportunidad para vincular actividades de consulta e investigación preliminares, con su consabida socialización

¹² En el sentido que pueda brindar la posibilidad por ejemplo de vincular con problemas y cuestiones del mundo del arte (el poder, la hegemonía, la exclusión, etc...).

al grupo clase, que impliquen experiencias de participación objetiva. En cierto sentido la elección del tópico flexible es un momento de reflexión conjunta, en la que los y las estudiantes se familiarizan no solo con la dinámica de participación activa, sino con una gama quizá más amplia de temas, problemas, resoluciones visuales y posibilidades técnicas y tecnológicas. En el ejemplo concreto que veremos en este capítulo hemos elegido como tópico flexible el tema del entorno.

III. Definición y ejecución de los proyectos:

Esta etapa busca que los y las estudiantes definan las ideas o proyectos a realizar, los cuales tienen como punto de referencia el tópico flexible acordado. Si bien este último formula una referencia concreta, lo interesante es la diversidad de opciones que alrededor de éste se pueden generar. Para ello, los y las estudiantes transitarán por diferentes fases (observación e indagación, proyección y ejecución), las cuales desde luego se encuentran interrelacionadas por lo que no es posible poner límites precisos, máxime si se trata de una implicación de proyectos ampliamente diversa. Se han considerado estas fases por separado a fin de identificar los aspectos que han de considerarse en el proceso de implementación. Así, diremos que no se trata de reducir o simplificar la estrategia a un problema de concepción de una idea y su consabida ejecución, ni tampoco de simplemente pedirles que piensen en algo que les guste y que lo realicen, sino que, en este ejercicio de realizar un proyecto, se lleve a cabo un enriquecimiento de la imaginación creativa y un aprovisionamiento de un pensamiento quizá más crítico y reflexivo. Esto será posible a través del proceso de exploración y experimentación que implicará, sí el concurso de la fantasía y la imaginación, pero también el contacto con diversas fuentes de información (ya sea teórica, técnica, visual, etc.) que serán relevantes para las decisiones en torno a sus proyectos. Dicho de otra manera, entre la primera intuición, la concepción y la ejecución de los proyectos, existe un recorrido que implica mayormente una actitud de investigación que busca que los y las estudiantes realicen una reflexión en torno al tema de su interés, que les permita construir un marco referencial que provea a su proyecto de cierto contenido y que les permita concebirlo como algo más allá de un ejercicio de resolución técnica, sin desconocer desde luego que ésta última, será necesariamente un elemento constitutivo del mismo. Así, la actividad en esta etapa incluirá:

a) Una fase de indagación y observación: considerando e identificando con la ayuda del docente di-

versas problemáticas, miradas, posturas en torno al tópico flexible acordado. Este es un proceso de focalización de aspectos del interés de los y las estudiantes, que puedan ser desarrollados a través de un proyecto visual, y en el cual irán definiendo de manera preliminar aspectos tales como: el problema o temática a desarrollar, objetivos y posibles recursos materiales y técnicos. En este punto el maestro o la maestra ha de estar muy atento, pues ciertamente encontrará una marcada tendencia a privilegiar cuestiones puramente instrumentales o técnicas que quizá soslayan reflexiones más profundas en cuanto a contenidos o significados y reduzcan las oportunidades de propiciar un pensamiento más crítico e incluso de trascender modelos de conceptualización anclados en el puro virtuosismo técnico o mimético. De ahí la importancia de proveer diversos puntos de vista enriqueciendo la experiencia visual, tanto en el aula como fuera de ella, y utilizando los recursos de que se disponga (muestras de arte, Internet, televisión, publicaciones impresas, publicidad y en general productos de la cultura visual). Se trata de aproximarse a una gama más amplia que permita formular preguntas y vislumbrar cuestiones emergentes y también concordantes con el deseo de los y las estudiantes de interpretar y expresar su sentido de la realidad. En definitiva esta fase constituye un proceso de indagación conjunta y de valoración de diversas manifestaciones y miradas en torno al tópico establecido, de modo que las decisiones acerca del proyecto a emprender, formen parte de una experiencia visual y reflexiva un tanto más enriquecida.

Una manera de llevar a cabo esta fase, puede ser organizando una serie de sesiones en las cuales los y las estudiantes, al igual que el maestro o la maestra, aporten material visual y teórico en torno al tópico seleccionado. Si se trata del tema del cuerpo –volviendo al ejemplo- pueden asignarse tareas de consulta en el ámbito de las manifestaciones de la cultura popular, o de la historia del arte, o de la experiencia personal del cuerpo, y a través de preguntas como: ¿cuál es el papel que juega el cuerpo en la publicidad?, ¿cómo ha sido considerado el cuerpo en diferentes culturas?, ¿cómo han sido las representaciones del cuerpo en la historia del arte occidental?, ¿Cómo son éstas en las culturas prehispánicas?, ¿cuáles son las preocupaciones contemporáneas en torno al cuerpo?, etc. Así mismo, podrán aportar escritos breves en torno al cuerpo (artículos o publicaciones), que no necesariamente deban estar vinculadas con el arte, sino quizá con el terreno de la ciencia, la psicología, la sociología o la literatura. Lo importante es que dichas se-

siones sean espacios de socialización del material aportado, de manera que propicie el diálogo y la reflexión en un sentido relajado de conversación, que facilite la participación activa de los y las jóvenes y su toma de decisiones en torno al proyecto a desarrollar. Esta fase tiene como fin involucrarlos en un proceso más comprometido y autónomo, pero sobre todo, ampliar el campo de referencias y enriquecer las posibilidades imaginativas que les permitan vislumbrar más alternativas de solución. Este aspecto es sumamente relevante si referimos nuevamente a lo que decía Mariana Spravkin acerca de la importancia de “generar las experiencias que les permitan ir ampliando las fronteras de “lo posible”, entendiendo que aquello que los niños no conocen, lo que no saben que existe, no podrá ser considerado como opción.”¹³ Por último, también en esta fase los y las estudiantes analizarán si tienen afinidad de intereses con otros compañeros y decidirán si realizan su proyecto de forma grupal o individual.

b) Fase de proyección: esta fase busca que los y las estudiantes definan su proyecto e identifiquen los diferentes aspectos constitutivos del mismo, así como su planeación. Consiste básicamente en dar el paso desde la idea inicial, la intuición o iniciativa que se proponen realizar, hacia una estructura un tanto más lógica y organizativa que les permita – sin ser camisa de fuerza- establecer un posible recorrido y reducir en alguna medida el umbral de incertidumbre que existe tras dicha iniciativa. En este sentido resulta apropiado comenzar por incitarlos a que realicen una descripción preliminar de su idea, y aludan al tema, problema o inquietud que decidieron abordar en torno al tópico flexible acordado, puntualizando en los aspectos que los motivaron o que consideraron interesantes para su elección y en la cual también definan un título que permita, en el transcurso del trabajo, una identificación más precisa del proyecto en el contexto de la clase en general. Es importante referir que esta fase de proyección constituye un proceso abierto y flexible que, si bien busca que los y las estudiantes definan aspectos a considerar en su proyecto, indaguen soluciones posibles, tomen decisiones y planifiquen su ejecución, no requiere necesariamente seguir un orden secuencial preestablecido. Esto significa que los diferentes momentos de proyección que incluyen desde definir el tema, problema o cuestión, búsqueda de información, ideas, bocetación, experimentación, recursos materiales, tiempos etc, siguen un recorrido ajustado a las demandas particulares y a los requerimientos que el mismo proyecto impone. Visto de esta manera, la fase de proyección es un proceso que implica

¹³ Mariana Spravkin, “Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones”, En: VV.AA, Artes y escuela . Aspectos didácticos de la educación artística, Barcelona: Paidós, 1998, p. 104.

un sentido de libertad que busca ser acorde con el carácter dinámico del proyecto cuando se inserta en ámbito de la creación artística. Asimismo, constituye un espacio que brinda la oportunidad de que los y las estudiantes sigan involucrados en un proceso de investigación creativa, que implica no solo el contacto con fuentes de información (documentos visuales, teóricos, técnicos, etc.), sino momentos de experimentación, conocimiento de los materiales, bocetación: elaboración de dibujos, planos, maquetas y demás, que los lleven a la toma de decisiones.

Es importante clarificar al grupo en general que el objetivo de esta fase es que, a través de un proceso de indagación y experimentación, que implica sin duda el concurso del maestro o la maestra en calidad de asesor(a), los y las estudiantes definan y planifiquen el proyecto a realizar, esto es, desarrollen su idea, la visualicen esquemática, diagramática o representacionalmente a través de dibujos, bocetos, planos, maquetas, etc, y establezcan una organización lógica que les permita su ejecución, considerando también responder a aspectos como: qué (en qué consiste), por qué (justificación), para qué (objetivos), cuándo (tiempos), cómo (técnicas y procedimientos), con qué (recursos), etc. Esta planificación ha de tener en cuenta tiempos, tareas y recursos y ha de permitirles trazar un recorrido, que si bien no es completamente rígido y determinante, si constituye una guía para el proceso de ejecución. Esto aplica tanto si se trata de un proyecto en pintura, como si se trata de una instalación, una propuesta híbrida, o un trabajo que requiera algún recurso tecnológico o digital. Lo importante, en últimas, es que logren clarificar su idea y se encuentren en capacidad de explicarla a sus compañeros, valiéndose del material elaborado en el proceso y que han ido compilando en el portafolio o carpeta de trabajo (hablarémos de ello en el inciso V), pudiendo sin dificultad referir al objetivo de su proyecto, contenido o idea a desarrollar, etapas de ejecución, recursos, problemas de resolución técnica y los demás aspectos ya mencionados. Se trata de clarificar al máximo posible la idea concebida, sin desconocer, desde luego, que en el proceso de ejecución -que constituye nuestra siguiente fase- siempre existirá la posibilidad de ajustes y de nuevos encuentros, pues como nos recuerda el filósofo peruano Juan Acha, la concepción y la ejecución son productos interrelacionados y simultáneos, en el que “el artista va combinando dialécticamente lo que concibe con lo que ejecuta; lo concebido y lo ejecutado entran en interdependencia y corrección mutua.”¹⁴

La fase de proyección igualmente supone la oportunidad de vincular al aula múltiples medios y

¹⁴ Juan Acha, 2002 , op. cit. p. 147.

soportes para la creación artística. Esto en gran medida dependerá de los recursos con los que cuente la escuela, sin embargo, hemos de considerar que la gestión del maestro o la maestra es clave para identificar dichos recursos y ponerlos al alcance de los y las estudiantes. El acceso a los ordenadores, al igual que un aula provista de mobiliario apropiado, mesas amplias, sillas, espacios de trabajo y de almacenaje, luz apropiada, ventilación, etc, será de gran importancia para el buen desarrollo del trabajo. De no contar con suficiente infraestructura, -lo que suele ser la constante-, es necesario optimizar al máximo los recursos con que se cuenta, adecuando dentro del aula y si es posible otros lugares de la escuela, espacios taller, de modo que puedan trabajar y experimentar con diferentes materiales y medios (pintura, modelado, producción digital, grabado, fotografía e incluso video, pues siempre existirá la posibilidad de contar con una cámara). La vinculación de múltiples medios y soportes para la creación artística implica que la actividad del maestro o la maestra se diversifica, pues no sólo requiere gestionar los recursos y espacios físicos, sino orientar a los y las estudiantes en el trabajo y experimentación con dichos medios. Esto puede parecer una limitante, pues no siempre el maestro o la maestra estará en capacidad de atender todas las demandas, sin embargo, este tipo de situaciones son potencialmente oportunidades de investigación y también de vincular la asesoría de otros maestros de la escuela que puedan brindar un apoyo. Ello sin olvidar por supuesto que los proyectos a realizar estarán siempre sujetos a la viabilidad de los recursos y a las posibilidades que ofrezca el medio. La limitación, no obstante, como nos recuerda Esteve de Quezada, “también es posible entenderla como contención productiva, esto es, a modo de paréntesis creativo para enriquecer uno con nuevas experiencias”.¹⁵ Así, diremos que las situaciones que establecen límites, requieren un esfuerzo de adaptabilidad y son potencialmente un terreno fértil para explorar otro campo de posibilidades creativas.

Por último es importante anotar que el maestro o la maestra requiere organizar una sesión o sesiones globales que involucren al grupo en general, para orientar los aspectos que hemos descrito respecto de la fase de proyección; explicarles a los y las estudiantes cuales son los puntos a considerar para sus proyectos, en qué consisten y de qué manera los pueden abordar. También que tengan claro que al finalizar esta fase, además de precisar en torno cuestiones de qué, por qué o para qué, relacionadas con su proceso de proyección, han de estar familiarizados (investigando, experimentando

¹⁵ Esteve de Quesada, op. cit., P. 31.

con los materiales y apelando a la asesoría del maestro o la maestra) con los recursos materiales y procedimientos técnicos a utilizar, a fin de que planifiquen con más rigor sus tareas y eviten bloqueos en la ejecución de sus proyectos.

c) Fase de ejecución: consiste lógicamente en la puesta en marcha de las acciones previstas en la proyección realizada por los y las estudiantes. Esta fase exige una organización que permita la optimización del espacio y de los recursos con que cuenta la escuela. Para ello es necesario un nuevo análisis de las demandas de cada proyecto, de modo que se evalúen cuáles son los requerimientos y se lleve a cabo cierta adaptación: si por ejemplo existen varios proyectos que involucran el medio pictórico, es preciso acondicionar dentro del aula el espacio -si no idóneo, por lo menos propicio- para que puedan desarrollar su trabajo; otro tanto ocurrirá con propuestas en el ámbito de lo tridimensional (escultura, modelado, instalación, etc) o de medios que requieran un espacio más limpio como el dibujo o técnicas gráficas. Se trata de lograr una cierta disposición a manera de zonas de producción para dar una respuesta adaptada de diversificación, o de conformar, en la medida de lo posible, un aula-taller donde los y las estudiantes puedan moverse según los medios y recursos que en ese momento necesiten. Esta dinámica les permite trabajar dentro de un ambiente de interdisciplinariedad, que no establece fronteras absolutas entre los diferentes lenguajes plásticos y visuales. En los casos en que sea preciso el uso de los ordenadores, deberá existir, como ya hemos dicho, una coordinación con el área de sistemas, que permita el uso de estos recursos.

La conformación de esta aula-taller, requiere de la gestión del maestro o la maestra y conlleva la colaboración de los demás implicados (la administración escolar y los y las estudiantes), los cuales aportarán de acuerdo con las posibilidades y ámbito de responsabilidad. Así, corresponde a las autoridades de la escuela no solo proveer el espacio de trabajo y el inmobiliario, -en algunas escuelas incluso existe provisión de algunos materiales- sino, de ser necesario, realizar los ajustes de horarios o gestionar el uso de otros espacios y recursos; también corresponde a los y las estudiantes aprovisionarse de los materiales y herramientas que requieran para el desarrollo de su trabajo y que la escuela no les puede facilitar.

Una vez puesta en marcha la organización conjunta del aula-taller, la actividad del maestro o la maestra debe procurar el acompañamiento de los procesos. Un aspecto que facilita la tarea es que los

y las estudiantes han elaborado la proyección, lo que significa que no parten de cero, y que las orientaciones constituyen en ese sentido un complemento. No obstante, es preciso que se adopten estrategias que permitan atender de forma equitativa las cuestiones que se vayan suscitando y que procuren al máximo la organización, de modo que las sesiones de trabajo no generen en un caos. Así podemos apuntar:

- Es importante concertar pautas de convivencia (puntualidad, respeto, orden, colaboración, etc.) que propicien un ambiente favorable: buenas relaciones interpersonales y disposición para el trabajo. Asimismo el uso adecuado de los espacios, mobiliario y herramientas procurando limpieza, orden y cuidado.
- Fundamentarles nuevamente la importancia de que asuman una actitud de responsabilidad y compromiso, pues de ello dependerá en gran medida el logro de sus iniciativas, pues si bien, una situación de diversificación como los proyectos promueve la motivación y la autogestión en el aprendizaje, demanda, para su eficaz desarrollo, un alto nivel de autonomía por parte de ellas y ellos.
- Dado que el maestro o la maestra maneja y supervisa más actividades simultáneamente, es importante elaborar una planificación de asesorías en el que se estipule un tiempo para cada proyecto. Para el caso de las sesiones de clase, conviene indicar al inicio, el tiempo y el orden en que se llevará a cabo este acompañamiento, siempre considerando el ajuste a los requerimientos o dudas que se hayan suscitado. Esto con el fin de anticipar cierta secuencia de acontecimientos que evite al máximo el caos y la incertidumbre.
- Otro aspecto a tener en cuenta para facilitar el apoyo cuando se necesite es la ayuda cooperativa, identificando a los y las estudiantes con mayores habilidades y alentándolos a brindar apoyo a sus compañeros, en aquellas situaciones donde su competencia pueda resultar útil. Asimismo es preciso que todos sepan cómo o con quien obtener ayuda, de modo que acudir al maestro o maestra no sea el único recurso. Consultar fichas guía de procedimientos técnicos que se han elaborado previamente, o preguntar a un compañero con cierta habilidad, puede ayudar a liberar aquellas situaciones en que existe alguna dificultad.
- Diseñar de forma anticipada actividades alternativas con función de “anclaje”¹⁶ puede ser igualmente una herramienta útil que permitirá, no sólo evitar al

máximo el movimiento errático, sino mantener un ambiente de trabajo productivo y además disponer del tiempo acordado para atender los requerimientos, sin sentir que hay pérdida de tiempo por parte de aquellos estudiantes que hayan finalizado algún proceso o tarea, o que se encuentran a la espera de apoyo o por alguna otra situación. Estas actividades pueden estar contenidas en guías o fichas de trabajo escritas que ofrezcan instrucciones claras, y también ser ideadas considerando que resulten atractivas y que ofrezcan un menú variado que permita la optatividad.

- En cuanto a los procesos, conviene alentar a los y las estudiantes a realizar un registro fotográfico de las etapas de ejecución. Esto les permitirá no solo complementar su portafolio de trabajo, sino ser más conscientes de su proceso y adoptar una actitud comprometida al sentir que están valorando cada uno de sus avances.
- Organizar una muestra final puede resultar conveniente pues sugiere una oportunidad para que la comunidad de la escuela observe los trabajos realizados, aspecto que conlleva un sentido adicional de motivación y permite además realizar una valoración de los productos.

Aunque se parte de la premisa de que la ejecución de los proyectos tiene lugar durante los tiempos de clase, quizá haya casos en que sea necesario que parte del trabajo se desarrolle en otros momentos y lugares, tal es el caso de proyectos que involucren fotografía o video, o tantos otros; sin embargo, ello no supone que los y las estudiantes implicados queden excluidos de los procesos en el aula; al contrario, las sesiones son momentos de interacción con sus compañeros en actitud colaborativa, de revisar los avances y de buscar el apoyo a través de las asesorías del maestro o la maestra.

IV. Actividades de seguimiento y retroalimentación:

Aunado a la puesta en marcha de las fases que hemos descrito, el maestro o la maestra debe considerar actividades periódicas que permitan el seguimiento y la retroalimentación. Estas actividades pueden coordinarse a través de presentaciones de los proyectos en las cuales los y las estudiantes tengan oportunidad de mostrar el estado de su trabajo, exponer sus puntos de vista, encuentros, inquietudes y/o dificultades; igualmente escuchar diferentes opiniones, sugerencias, críticas constructivas, que les permitan obtener una retroalimentación. También

16 El concepto de actividad alternativa de “anclaje” es utilizado por Carol Ann Tomlinson para referir a una estrategia que puede ayudar a subsanar situaciones de discontinuidad temporal en el aula, es decir, aquellas en las que las tareas asignadas por el docente son completadas por los estudiantes en lapsos de tiempo diferentes y que pueden generar dispersión o distracción por parte de aquellos que han finalizado primero. Ver: Tomlinson, Carol Ann, Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula, Buenos Aires: Paidós, 2007, pp. 75-76.

son oportunidades valiosas para propiciar el diálogo y la reflexión en torno a aspectos estéticos y formales, tomando como base los procesos y trabajos presentados: realizar asociaciones con referentes diversos del presente visual actual y de la historia del arte, referir a conceptos presentes en las manifestaciones artísticas, discutir posibles interpretaciones, recapitular procedimientos técnicos, referir a categorías estéticas, analizar aspectos formales y/o efectos comunicativos, etc. Así, éstas actividades son un recurso que permite ampliar el pensamiento de los y las estudiantes, vincular -ya de manera más sucinta- teoría y práctica y practicar el intercambio eficaz con los demás. Quizá para un mejor logro de esta iniciativa, sea necesario acordar unas clases antes, la lectura de algún texto de apoyo que se considere pertinente, o consultar en torno a conceptos que se puedan vincular con los trabajos que se van a presentar, incluso pedirles a algunos voluntarios que traigan imágenes que funcionen como posibles referentes y que el maestro o la maestra puede sugerirles, dejando abierta la posibilidad de que ellos también aporten las suyas, considerando sus propios puntos de vista.

Como estas actividades de seguimiento y retroalimentación son continuas durante todo el proceso del curso, puede resultar tedioso que siempre sean todos los que expongan su proyecto al grupo en general. Una manera de solventar esta situación sin dejar de lado el cumplimiento del objetivo, el cual consiste en que los y las estudiantes obtengan una retroalimentación que enriquezca su proceso, es que en ocasiones dicha presentación sea realizada conformando pequeños grupos de compañeros que realizan la actividad alternadamente entre ellos. Esto permite no solo ganar tiempo, sino que algunos se sientan incluso más cómodos para expresar sus ideas y puntos de vista, precisamente por encontrarse en una situación de menos formalidad. Dependerá del maestro o la maestra ajustar algún recurso que le permita conocer las aportaciones o los aspectos tratados en este proceso de retroalimentación, ya sea a través de la comunicación directa, grabaciones de audio o ayudado por la síntesis escrita que los y las estudiantes adicionan a su portafolio de trabajo.

V. El uso del portafolio o carpeta de trabajo:

El portafolio o carpeta de trabajo consiste básicamente en el compilado que los y las estudiantes realizan de todos los trabajos resultantes de recorrer todo el proceso y que funciona a manera de bitácora del mismo, permitiendo una visión de conjunto del

desarrollo del proyecto. El maestro o la maestra requiere convenir su uso desde el inicio del curso, así como las pautas para su organización, y explicarles que constituye una herramienta muy práctica para valorar sus actividades y que es preciso que lo entiendan como una parte fundamental y necesaria de su retroalimentación.

Las apreciaciones hechas por Charlotte Danielson y Leslye Abrutyn,¹⁷ en torno al uso del portafolio en el aula, nos ayudan a considerarlo no sólo como receptáculo de los diferentes trabajos realizados (para nuestro caso: reflexiones escritas, apuntes de investigación, síntesis de lecturas, artículos, informes, proceso de proyectación incluyendo bocetos, referencias visuales, diagramas, notas o apuntes sobre procedimientos técnicos, planeación de tareas, actividades de clase, preparación de presentaciones, retroalimentaciones escritas, fotografías del proceso de ejecución, etc.), sino como un instrumento que permite a los mismos estudiantes observar sus propios procesos y reflexionarlos. Esto lo convierte en una herramienta de gran utilidad, pues como indican las autoras “Al trabajar en el portafolio y meditar sobre la calidad de lo contenido en él, aquél [el estudiante] se vuelve más reflexivo e independiente.”¹⁸ Así, la elaboración del portafolio se inscribe en la premisa de que el estudiante autogestione su propio aprendizaje, dado que permite no sólo la documentación, sino también la valoración y reflexión sobre sus logros y dificultades. Con la ayuda del maestro los y las estudiantes pueden establecer nuevos objetivos, identificar debilidades, aciertos y posibilidades, aspectos estos que fortalecen el aprendizaje. Después de todo y de acuerdo con las autoras, “la magia de los portafolios no radica en ellos mismos, sino en el proceso puesto en marcha para su creación y la cultura escolar en la que se valora el aprendizaje documentado”.¹⁹

VI. Algunas consideraciones sobre evaluación:

Aunque no se pretende profundizar aquí sobre el tema de la evaluación dada la complejidad que reviste y que incluso podría ser objeto de otra investigación, es pertinente sin embargo considerar su implicación dentro del proceso de trabajo que venimos describiendo. La evaluación en el marco de esta propuesta didáctica, ha de tener como principio: ser una herramienta formativa que permita a los y las estudiantes reconocer sus aciertos y dificultades con el objetivo de mejorar sus propios alcances. En ese sentido, los momentos para la evaluación requieren ser permanentes durante todo el proceso, algo para lo cual las actividades de seguimiento y retroalimen-

¹⁷ Charlotte Danielson ; Leslye Abrutyn, Una introducción al uso del portafolios en el aula, México: Fondo de la Cultura Económica, 2004.

¹⁸ Ibid., p. 17.

¹⁹ Ibid., p. 32.

tación -que hemos descrito en el inciso IV-, resultan también propicias para que el maestro o la maestra realice una evaluación del trabajo. Las presentaciones de cada uno de los proyectos en dichas actividades, permiten observar el estado del proceso y emitir un juicio valorativo del mismo, el cual, debe darse a conocer al estudiante con el fin de apoyar de manera constructiva su proceso.

También conviene realizar la evaluación en conjunto con el estudiante, (incluso pueden participar otros estudiantes) a través de la revisión de su portafolio de trabajo, instrumento que resulta idóneo por las siguientes razones:

- Es elaborado por cada estudiante e incluye las experiencias, trabajos, investigaciones, tareas, bocetos, etc, que evidencian su esfuerzo, progreso, dificultades y logros. También le permite monitorear su propio proceso de trabajo.
- Al ser mostrado en una situación de evaluación, requiere de una exposición razonada por parte del estudiante, lo cual implica un proceso de reflexión y análisis de su propio trabajo y de lo que éste demuestra. Tal reflexión puede ser escrita ex profeso, algo que implicaría estar concertado previamente al momento de la evaluación.
- Al tratarse de un compendio que dá cuenta del trabajo realizado, permite monitorear la evolución del mismo regularmente y de ser pertinente introducir cambios en el proceso.
- Como esta integrado por trabajos auténticos que hacen parte del desarrollo del proyecto como experiencia de aprendizaje, permite una visión de conjunto para una evaluación más integral que incluya habilidades prácticas, conceptuales y actitudinales.
- Facilitan la evaluación, la autoevaluación y la co-evaluación, al permitir que se involucren en su apreciación tanto el maestro o la maestra, como el estudiante y las y los compañeros de clase.

Los portafolios y las actividades de seguimiento y retroalimentación permiten una evaluación coherente con la propuesta didáctica que se propone. La atención a la diversidad y el aprendizaje autónomo, requieren de un tipo de evaluación que persiga la mejora continua, identificando las cualidades y características del trabajo que cada uno realiza, a través de la confrontación que involucra a los diversos participantes de esta experiencia de enseñanza y aprendizaje.

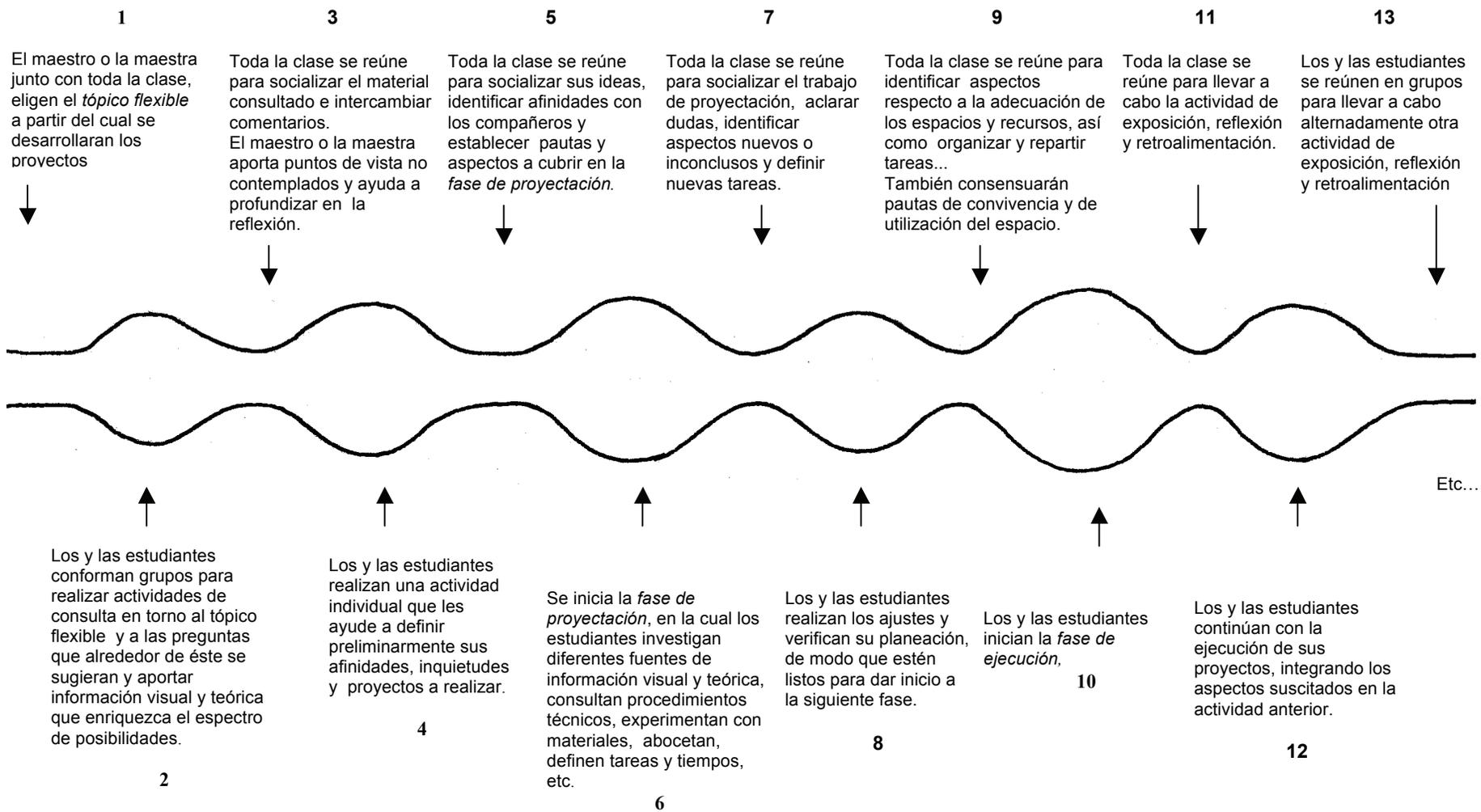
VII. Planeación:

La implementación de todos los aspectos que hemos descrito, requiere que el maestro o la maestra realice la planeación de las actividades a desarrollar. Es recomendable elaborar un cronograma de tiempos con el fin de fijar un recorrido que se ajuste al calendario oficial de la escuela y que permita cumplir con los objetivos. Dicho cronograma ha de considerar los tiempos para desarrollar cada una de las fases, fechas de retroalimentación grupal, salidas o actividades fuera de la escuela, muestra final, etc. Conviene que los y las estudiantes lo conozcan claramente, para lo cual, una vez socializado, puede colocarse en un lugar visible del aula.

También es necesario elaborar la planeación de clase, lo cual supone la preparación de materiales auxiliares y recursos didácticos, así como de las estrategias a utilizar. Esto último, sobre todo en aquellas sesiones en las que es preciso la congregación de todos los participantes en torno a una misma actividad (por ejemplo la elección del tópico flexible, la fase de observación e indagación, las retroalimentaciones grupales, o las sesiones que el maestro o la maestra considere para desarrollar algún aspecto que se requiera, etc.).

Los aspectos que hemos desarrollado hasta aquí respecto del proceso de implementación, permiten ver que la puesta en marcha de este tipo de modelo combina momentos de actividad global en los que participa toda la clase, y momentos de actividad grupal o individual. El cuadro 3 que se presenta en la siguiente página,²⁰ muestra de manera sintética el proceso, e ilustra el flujo de la actividad durante el curso. Así, se observa una pequeña descripción de los diferentes actividades, las cuales se presentan numeradas secuencialmente. Las formas circulares son la expresión gráfica de los momentos de congregación o dispersión de los y las estudiantes en relación con la actividad que realizan en clase. Los formas circulares amplias ilustran los momentos de trabajo individual, los formas circulares medianas ilustran los momentos de trabajo en pequeños grupos y los espacios estrechos reflejan los momentos en los que toda la clase se congrega en torno a una misma actividad.

²⁰ El cuadro es una adaptación a nuestro modelo, del esquema presentado por Carol Ann Tomlinson , op. cit., p.24.



3.3 Un ejemplo para aplicar en la práctica

El ejemplo que a continuación se presenta, tiene como tópico flexible el tema del entorno y busca ilustrar los aspectos que hemos tratado respecto de la planificación e implementación en el aula de una metodología de trabajo basada en proyectos que atienda la diversidad. No pretende ser una fórmula generalizada, aspecto que dicho sea de paso, no cabe en la educación escolar, pues ciertamente cada contexto de aprendizaje posee característica singulares y constituye un conjunto de hechos y circunstancias particulares. Es por ello que este ejemplo no cubre muchas de las referencias que podrían estar presentes en una práctica o en una experiencia educativa concreta (el cúmulo de interacciones e intercambios comunicativos), sin embargo, brinda una orientación sucinta y configura un posible recorrido a la hora de abordar la práctica en el aula.

Para facilitar su lectura y mayor comprensión, se presenta el siguiente cuadro con la organización esquemática de los aspectos contemplados en este ejemplo de implementación. El cuadro muestra: los objetivos generales, la secuencia global a desarrollar durante el curso, las fases de trabajo, lo que se busca o espera lograr para cada fase y la descripción de la actividad en el aula. Esta última está indicada mediante ítems que permiten acceder fácilmente a la descripción, la cual se encuentra desarrollada en los recuadros de las páginas siguientes.

<i>Tópico Flexible:</i> EL ENTORNO
Objetivos generales: <ol style="list-style-type: none">1. Que el estudiante o la estudiante investigue manifestaciones visuales de diferentes culturas y épocas incluyendo la actual y participe en su apreciación.2. Que desarrolle comprensión de las artes desde una perspectiva local y global.3. Que desarrolle confianza, habilidad y sensibilidad para crear trabajos que reflejen su participación activa e individual.4. Que sea autónomo en la dirección de su propio aprendizaje, mediante la adquisición de métodos de trabajo eficaces.

CUADRO 4 (A)
TÓPICO FLEXIBLE

SECUECIA	FASES	¿QUÉ SE BUSCA?	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA
PUNTO DE PARTIDA	1. Conversación inicial	Realizar la introducción a la dinámica del curso y acordar pautas de trabajo y de convivencia.	Ver cuadro A
	2. Elección del tópico flexible	Familiarizar a los y las estudiantes con una variada gama de manifestaciones artísticas visuales, de modo que les permita elegir, a partir de la observación de este panorama general, el tópico o tema alrededor del cual realizarán sus proyectos artísticos	Ver cuadro B
DEFINICIÓN Y EJECUCIÓN DE LOS PROYECTOS	3. Fase de indagación, observación y reflexión	Que inicien un proceso de investigación y recopilación de información, que les permita establecer más conexiones entre diversas propuestas visuales y su relación con el entorno. También propiciar la reflexión, el diálogo el intercambio de ideas y la participación. Asímismo propiciar la generación de ideas y alternativas visuales sobre el tema de forma consciente.	Ver cuadro C
	4. Fase de proyección	Identificar un objetivo creativo y experimentar diferentes opciones, explorar y asimilar aquello que se quiere crear. Realizar un proceso de toma de decisiones que permita clarificar el proyecto y elaborar una configuración mas esquemática del mismo, estableciendo secuencias lógicas que permitan llevarlo a la práctica.	Ver cuadro D
	5. Fase de ejecución	El desarrollo o aplicación práctica del proyecto.	Ver cuadro E
EXPOSICIÓN	6. La muestra final	Socializar los proyectos con el resto de la comunidad educativa, de modo que los y las estudiantes puedan obtener retroalimentación externa y valorar su producción en un contexto distinto al de la clase.	Ver Cuadro F

CUADRO 4 (B)
TÓPICO FLEXIBLE



Cuadro A

Conversación inicial

Dado que esta propuesta de trabajo requiere una actitud más participativa y autónoma por parte de los y las estudiantes, conviene, tener una conversación inicial que les permita conocer las dinámicas y roles que se llevarán a cabo en el proceso del curso. Este es un momento de apertura en el cual es importante:

- Presentar la organización operativa del curso (objetivos, fases y dinámicas de trabajo, actividades, tiempos, el uso del portafolio, etc.), en el marco del planteamiento metodológico del trabajo por proyectos.
- Llegar a acuerdos para generar un ambiente propicio de aprendizaje y de sana convivencia (el respeto, la puntualidad, el compromiso, la actitud de trabajo y participación en las actividades, la tolerancia, etc.)
- Explicarles que el mejor aprovechamiento de esta experiencia lo pueden lograr en la medida en que se involucren de manera activa y autónoma en las actividades, y que para ello requieren de una actitud investigativa: buscar fuentes, indagar, plantearse preguntas, observar, descubrir, experimentar y encontrar respuestas y soluciones a problemas que se hayan planteado o suscitando en cada uno de sus proyectos.
- Dejarles ver que el maestro es sin duda un facilitador en el proceso, pero que no es él o ella quien tiene todas las respuestas, y que el alcance de sus objetivos y mejoramiento de sus propios logros, depende del grado de compromiso y autonomía que asuman.
- Incentivar su motivación: que sepan que el trabajo que desarrollarán será a partir de sus propios intereses y que esto les permitirá investigar y crear en la dirección que deseen, tomar decisiones y ser partícipes activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así mismo, señalar lo interesante y estimulante que es trabajar en un ambiente diversificado, en el que se suscitan multiplicidad de procesos y experiencias diferentes (las de cada uno de ellos) y lo enriquecedor que esto puede resultar para su proceso de aprendizaje.

Cuadro B

Elección del *tópico flexible*

Después de la conversación inicial, es preciso que el maestro organice dos o tres clases con el ánimo de ofrecer a los y las estudiantes un menú variado de tópicos o temas alrededor de los cuales es posible desarrollar diversos proyectos artísticos. El fin es que se lleve a cabo la elección del *tópico flexible*, que como hemos dicho, ha de ser un proceso consensuado que les permita a los y las estudiantes tomar parte en el proceso de selección y asegurar que el trabajo a realizar sea a partir de sus propios intereses. Los recursos pueden incluir material visual, audiovisual, teórico y en general todo aquello que pueda configurar una muestra del vasto panorama de las expresiones artísticas. Conviene privilegiar no sólo el enfoque pluralista en las distintas áreas creativas (diseños, ambientes, instalaciones, performance, fotografía, video, hibridación de medios, pintura, objetos, escultura, etc.) sino también un enfoque hacia los temas con referencia también a manifestaciones del pasado y de otras culturas (el cuerpo, la ciudad, el género, el entorno, la política, las cuestiones raciales, etc.). Esto les permitirá identificar con más propiedad aspectos de su interés y elegir una opción de manera democrática que este acorde con sus inclinaciones creativas.

Recordemos que en este ejemplo se ha tomado el *tópico flexible* del *entorno*.

Tópico flexible: el entorno

Si bien el tema del entorno ha sido considerado en experiencias de enseñanza de las artes visuales y el diseño con un enfoque marcadamente ambiental, que busca incidir en la transformación del lugar y en la mejora de las condiciones de vida de sus habitantes,¹ en este ejemplo se considera el *entorno* también en su acepción más general como el conjunto de condiciones que nos rodean, tanto naturales como creadas por el ser humano. Se aborda así una perspectiva que involucra no sólo la realidad cotidiana en los entornos locales y globales (rurales o urbanos), sino la que involucra el conjunto de imágenes, diseños y artefactos que nos rodean y que forman parte de nuestro universo visual: arte, cine, televisión, Internet, publicidad, medios impresos, objetos, grafitis y en general productos de la cultura visual.

El *entorno* constituye en este ejemplo un *tópico flexible* que ofrece posibilidades diversas para el estudio, reflexión y creación artística en las diferentes perspectivas y focos de interés de los y las estudiantes.

¹ Experiencias pioneras suscitadas en Gran Bretaña en los años setenta como fueron los proyectos: "Arte y entorno construido" y "Puerta Principal", y que en los años ochenta tuvieron gran influencia en la educación artística escolar a nivel mundial.

Cuadro C

Indagación, observación y reflexión

Ampliar el espectro creativo y motivar tales reflexiones, depende en un primer momento del maestro o la maestra, es por ello que es preciso organizar una serie de sesiones de introducción e investigación, que tengan como fin adentrarse en el tema del entorno como ámbito de interacción con el arte, observar puntos de vista en las diferentes manifestaciones visuales, problemas planteados y opiniones de los y las estudiantes.

En este punto, aportar material a la clase es indispensable y es la oportunidad para que los y las participantes realicen una investigación (que puede ser en grupos) en torno al tema, e incluso realizar recorridos por la escuela, la colonia y/o la ciudad. Preguntas como las siguientes pueden ayudar a orientar esta investigación:

- ¿Qué función han tenido los artistas en la construcción de nuestra comprensión y aprecio del entorno?
- ¿Qué poder tienen los artistas en la actualidad para comunicar al mundo cuestiones relacionadas con nuestros entornos?
- ¿De qué manera los elementos del entorno han hecho parte del arte?
- ¿De qué manera obtienen los artistas su inspiración del mundo natural?
- ¿De qué manera obtienen los artistas su inspiración del mundo creado por el ser humano?
- ¿De qué modo afecta el entorno a las personas como artistas?
- ¿De qué modo afecta el entorno al arte?
- ¿De qué modo afecta el arte al entorno?
- ¿Puede el arte cambiar un entorno?
- ¿cómo decido en qué entorno presentar mi arte?
- ¿cómo puedo caracterizar mi entorno local?
- ¿Qué aspectos de mi entorno local me gustan?
- ¿qué aspectos de mi entorno local me disgustan?
- ¿cómo puede mi arte afectar el entorno escolar?
- ¿Puede mi arte mejorar el entorno escolar?
- ¿Qué cambios realistas puedo realizar que beneficien a mis entornos?
- ¿Qué quiero cambiar?

La puesta en común de estas cuestiones en tres o más sesiones de clase, ofrece la oportunidad para la discusión y el diálogo y es el momento propicio para aportar puntos de vista, introducir conceptos nuevos, comentar ideas y de este modo crear un ambiente de aprendizaje que involucra la participación activa de los y las estudiantes.

Como se busca motivar la observación, el análisis y la reflexión, es necesario idear actividades que ayuden a promover dichas habilidades. En este sentido, resulta útil pedirles, por ejemplo, que realicen una selección de tres imágenes o elementos que hagan parte del entorno local, la publicidad, el arte, etc, y que tengan relación entre sí, a través de un concepto (algunos conceptos pueden ser: contraste, caos, ambiente, equilibrio, soporte, habitar, ciudadanía, movilidad, expresión, ruido, etc) conviene que expongan al grupo los resultados de su observación y la relación con el concepto trabajado.

En todas las sesiones de socialización del trabajo, ya sea de investigación ó de ejercicios de observación, el maestro o la maestra tendrá la tarea de moderar, motivar la participación, la discusión, ayudarlos a organizar más las ideas, complementar puntos de vista, identificar problemas que se abordan y ver otros aspectos de la relación arte y entorno que considere relevantes y que pueden estar relacionados con:

- El uso de los paisajes y elementos de la naturaleza como escenarios y medios para realizar una obra de arte.
- La arquitectura, la imaginería o la producción técnica como referentes del mundo moderno y su consideración por los artistas desde un enfoque estético.
- Las propuestas que se encuentran en la imaginería del consumo y de la cultura popular: historietas ilustradas, anuncios, envases, imágenes de televisión, cine, etc.
- Manifestaciones efímeras que involucran la creación de ambientes, acciones o experiencias de participación colectiva, y que involucran medios distintos como objetos, materiales reciclados o que tienen poco “valor”, elementos naturales, etc.
- Proyectos de arte creados para sitios específicos.
- Grafitis, carteles, pinturas e intervenciones en el espacio urbano que intenta captar la atención del transeúnte o motivar su reflexión involucrando la ironía, el humor o la sátira.
- La diversificación de los medios y la vasta interacción entre las distintas disciplinas que combinan recursos y lenguajes distintos y que generan una amplia cantidad de formas posibles de hacer arte, evidenciando unos criterios de producción y clasificación más abiertos e integrados.
- La manera también en que los artistas circulan por diversas áreas creativas: diseñan ambientes e instalaciones, crean acciones o performances, utilizan videos, imágenes de la televisión y medios digitales, experimentan integrando la pintura con la fotografía o la escultura, utilizan objetos estéticamente, intervienen fotografías, recurren a la música o a la luz, referencian el cómic, se apropian de imágenes del arte, toman recursos de la publicidad o el diseño etc.

Los aspectos mencionados son algunos de las cuestiones que se pueden reflexionar en las sesiones de clase destinadas para ello. El maestro o la maestra requiere

necesariamente aportar material visual o documental que ejemplifique las cuestiones tratadas, motivando siempre la participación activa en la clase. Este proceso no sólo busca que los y las estudiantes investiguen y observen, sino que enriquezcan su imaginario y adquieran más elementos que les permitan esbozar ideas preliminares para su proyecto.

Para ayudarlos a afianzar su aprendizaje, resulta de gran utilidad que cada uno de los y las participantes realice un ejercicio en torno a estos nuevos conocimientos. Éste puede consistir en que elaboren un mapa conceptual que ilustre sus ideas en relación con su comprensión de los conceptos vistos en clase y las relaciones que se pueden establecer entre ellos, teniendo como eje principal el *entorno*. Este mapa conceptual puede incluir referencias visuales (dibujos, imágenes de obras, fotografías, y en general todo aquello que refuerce las ideas expresadas). El punto es que a través de este ejercicio se promueva no sólo un afianzamiento del aprendizaje, sino una valoración más precisa por parte del maestro o la maestra acerca del nivel de comprensión de los conceptos por parte de los y las estudiantes. Presentar los mapas conceptuales a los demás compañeros (este puede ser un ejercicio en grupos pequeños) les ayudaría igualmente a identificar posibles nuevas cuestiones que puedan enriquecer las ideas.

Las siguientes preguntas pueden servir de pauta, no sólo para el mapa conceptual, sino también, para ayudarlos a generar ideas para los proyectos (pueden responder a ellas en su portafolio de trabajo)

- ¿A partir de lo que has investigado y observado, cómo podrías describir la relación entre arte y entorno?
- ¿Menciona y describe los ámbitos en los que se da esta relación?
- ¿Qué aspectos de las obras que observaste te llamaron la atención y por qué?
- ¿Cuáles conceptos y cuestiones de las que platicamos en clase podrías vincular con esas obras y por qué?
- ¿Qué ámbito del entorno te gustaría explorar en tu proyecto?
- Menciona algunos medios con los que te gustaría experimentar.
- Esboza algunas ideas (como posibles obras tuyas), que estén relacionadas con esos conceptos y cuestiones que te interesaron. Trata de que sean suficientemente descriptivas.
- A partir de esas ideas identifica con más claridad el problema o idea central.

Este es un momento de trabajo y reflexión individual, sin embargo, los y las estudiantes quizá requieran apoyo u orientación más personalizado del maestro o la maestra. Este es uno de los casos en los que es necesario planificar asesorías individuales y anticipar una secuencia de turnos que facilite la organización. También, como ya hemos dicho en líneas anteriores, resulta de ayuda contar con material de consulta en el salón, libros, diccionarios, publicaciones, acceso a la biblioteca de la escuela o a Internet y en general todo aquello que facilite el trabajo en actitud investigativa de los participantes.

Después de esta actividad, que puede durar dos a tres sesiones, la clase se reúne para la socialización de los escritos realizados. Este proceso se puede llevar a cabo conformando pequeños grupos (de cuatro o cinco) en los que cada integrante exponga su trabajo. El objetivo es promover la retroalimentación con los comentarios de los compañeros de grupo. Es importante que los y las estudiantes registren estos comentarios en su portafolio de trabajo (también pueden pedir a sus compañeros que los escriban, o pueden grabarlos y luego transcribirlos) a fin de que esto les ayude a complementar sus ideas y enriquecer el trabajo.

También puede suceder que encuentren afinidades de intereses y se dé una situación en la que puedan realizar proyectos grupales. No obstante que algunos decidan trabajar en un proyecto grupal (un mural en la escuela, un graffiti, una instalación, etc.) es recomendable que cada uno lleve un registro individual del proceso en su portafolio, a fin de asegurar que todos participen de forma activa.

Todo este proceso de socialización en grupos tiene como fin llevarlos a la reflexión y a la toma de decisiones. Esto significa que deberá darse un tiempo más de trabajo individual (otra sesión de clase) para que realicen ajustes a sus ideas previas y tener más elementos para dar inicio al proceso de proyección.

Toda la clase se reúne para socializar de forma más concreta las reflexiones, cambios y ajustes que los y las estudiantes hayan realizado a sus ideas previas. Conviene estipular el tiempo de intervención de cada uno, para así asegurar el flujo dinámico de la sesión. El maestro o la maestra puede establecer pautas como las siguientes para ayudarlos a definir ideas:

- Que coloquen un título al proyecto (aunque sea provisional). Señalar la importancia del título.
- Que hablen de idea en términos del ámbito de interacción o relación con el entorno, por ejemplo:
 - Intervención en un lugar: incidir en el entorno (de la escuela, la colonia, la ciudad, etc.)
 - El entorno local y físico como referente: usar o interpretar elementos del entorno (los edificios, la señalización, los mercados, elementos del paisaje local, la escuela, etc).
 - El entorno cultural como referente: imágenes y lenguajes de la cultura visual (la publicidad, el cómic, la televisión, etc.).
- Que refieran el problema o la cuestión que quieren trabajar (embellecer o rescatar este lugar porque..., tomar estos elementos de mi entorno como pretexto para..., Explorar este tipo de lenguaje con la idea de..., etc.)
- Hablar de los medios que se utilizarán: materiales y técnicas que quisiera experimentar, recursos con los que cuenta (aquí es importante ver los que provee la escuela, y los que es necesario conseguir por cuenta propia)

Cuadro D

Fase de proyectación

En este punto los y las estudiantes ya han focalizado más sus ideas y se busca que describan los diferentes aspectos de su proyecto de forma más esquemática y puntual. Es importante que el maestro o la maestra:

- Explique las pautas generales acerca de los aspectos que han de estar contemplados en el proyecto las cuales hemos revisado en líneas anteriores: qué (en qué consiste), por qué (justificación), para qué (objetivos), cuándo (tiempos), cómo (técnicas y procedimientos), con qué (recursos), etc.
- Explique que estos aspectos no son absolutamente determinantes, sino que buscan anticipar un posible recorrido para el proceso de ejecución y configurar una cierta secuencia de actividades a realizar. También que les permitirá visualizar de forma más concreta su idea utilizando diversos recursos: dibujos, bocetos, planos del lugar, mapas, imágenes, maquetas, fotografías, esquemas, apuntes, etc; así como indagar y experimentar diferentes técnicas, materiales y medios. Este último aspecto reclama la necesidad de que se mantengan en una actitud investigativa.
- Realice seguimiento para observar o monitorear los avances y para incentivarlos a que complementen con actividades o información pertinente (visitar alguna exposición, realizar entrevistas, buscar referencias en la historia y en la teoría del arte, complementar conceptos estéticos o técnicos, etc.
- Organice una actividad con todo el grupo - o si conviene en pequeños grupos- , con el objetivo de que los y las estudiantes tengan oportunidad de confrontar su proyecto, explicando su idea, el proceso que los condujo a ella y las decisiones tomadas. Esto les permitirá recibir comentarios o críticas constructivas y de esta manera enriquecer sus propuestas.

Cuadro E

Fase de ejecución

La fase de ejecución se inicia cuando los y las estudiantes han definido de forma más concreta sus proyectos. Esta fase conlleva una gran dosis de trabajo, dedicación, y motivación por parte de los y las estudiantes. Conviene que exista un ambiente de comunicación y confianza.

El acondicionamiento y optimización del espacio es indispensable, será necesario entonces:

- Identificar las demandas de cada proyecto en términos de materiales requeridos y técnicas a realizar.
- Adecuar áreas de trabajo que sean posibles de acuerdo a los recursos con que se cuenta: zonas para dibujar, zonas para pintar, zonas para propuestas tridimensionales, almacenaje de herramientas y materiales de trabajo, lugar para libros y documentos, e incluso gestionar el uso de las computadoras de la escuela, cámaras de fotos o video, etc.
- Concertar nuevas reglas para una buena dinámica de trabajo, funcionamiento y cuidado del taller.

Durante esta etapa de ejecución la labor del maestro o la maestra se intensifica pues requiere hacer un acompañamiento y asesoría más personalizado. En cada sesión de clase puede:

- Pautar turnos para cada sesión a modo de anticipar una secuencia de actividad que evite el caos.
- Incentivar la ayuda entre los mismos compañeros, pues siempre existe la posibilidad de que estudiantes con más capacidades ayuden a otros en dificultades.
- Mantener a disposición en el aula guías de procedimientos técnicos y utilización de materiales.

Igualmente, en esta fase es necesario organizar sesiones para la socialización de los avances de cada proyecto, lo cual permitirá a los y las estudiantes obtener una retroalimentación de sus compañeros, establecer nuevas tareas, realizar ajustes y sentirse más comprometido con el trabajo.

Una vez finalizado el proyecto, es de gran valor realizar una puesta en común de los productos, y que los y las estudiantes puedan comentar al resto de la clase acerca de su proceso, logros y dificultades. También es el momento para que todos den un vistazo al portafolio de trabajo, comenten sobre los resultados e incluso escriban sus apreciaciones, elogios y críticas en éste. La revisión del portafolio, permitirá no sólo la coevaluación del trabajo, sino la autoevaluación mediante la identificación de aciertos y problemas. El portafolio también servirá al maestro o la maestra para realizar una valoración del proceso y el producto, conjunta con el o la estudiante.

Cuadro F

La muestra final

Una vez que se han ejecutado los proyectos es conveniente organizar una muestra final que permita socializar el trabajo con el resto de la comunidad educativa.

Esta muestra es una oportunidad para que:

- El resto de los miembros de la comunidad conozca y valore el trabajo que desarrolla el área de educación plástica y visual.
- Los y las estudiantes confronten a nivel externo su producción en arte y reciban retroalimentación en torno a sus logros y dificultades.
- Observen su propio trabajo y el de sus compañeros con cierta distancia y sean más conscientes de sus alcances, al poner a prueba sus habilidades y grado de compromiso y responsabilidad.
- Se reconozcan como individuos capaces de crear y transformar su entorno.

CONCLUSIONES

Al considerar en esta tesis que la atención a la diversidad es un aspecto necesario en la Educación Plástica y Visual escolar, se abordó el concepto de diversidad apelando a dos cuestiones: la diversidad de las artes visuales en la actualidad y la diversidad cognoscitiva en los y las estudiantes de las etapas escolares, en específico del Nivel Media al que corresponden los adolescentes.

Con respecto a la primera, ésta se manifiesta en la amplísima gama de medios y lenguajes utilizados en la producción artística y en la heterogeneidad de intenciones y motivaciones expresadas a través de las obras. En este sentido, vimos que existe actualmente un ambiente de pluralidad y libertad en la actividad artística y que este campo ha sido objeto de una gran extensión, que signa la diversidad como su mayor rasgo característico. También, que esta realidad ha sido el resultado de constantes transformaciones en el devenir histórico del arte y en el papel que jugaron las emergentes tecnologías de producción de imágenes. Los continuos cuestionamientos, primero al arte, y luego a la institución del arte, cedieron los límites de éste y originaron: el desmantelamiento del sistema tradicional de las Bellas Artes, el desplazamiento de la pintura como medio hegemónico y la inserción a la producción artística de innumerables medios y lenguajes. Con respecto a la segunda, vimos que en relación con las capacidades para el arte, ésta se manifiesta fundamentalmente en que los adolescentes adquieren el aprendizaje y el desarrollo de los aspectos productivos y conceptuales, en grados y formas diferentes, que concretan en respuestas artísticas también diferentes. Cada estudiante desarrolla su potencial artístico de manera única, acorde con las capacidades y motivaciones personales, que responden a sus particulares esquemas mentales, es decir, a sus ideas, formas de aprendizaje, deseos e intereses propios. Todo ello configura un abanico heterogéneo de capacidades, aspecto que constituye un aspecto característico de los grupos de estudiantes, e importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Educación Plástica y Visual, en el sentido que genera reflexión en torno a las estrategias que

es necesario implementar en la práctica de aula, que atiendan estas diferencias individuales.

Al indagar sobre la aportación que desde la Educación Plástica y Visual se realiza al desarrollo integral, siendo éste uno de los fines de la educación escolar en todos sus niveles en Colombia, se observó que las actividades en torno al arte potencian habilidades manuales, desarrollan el sentido visual y amplían la capacidad cognitiva; pero también y más importante aún, dan la oportunidad de que los niños, las niñas y los adolescentes, desarrollen su sensibilidad estética y al mismo tiempo, comiencen a construir su identidad en relación con sus capacidades, a asumir su potencial creador y su facultad de comprender, valorar e interpretar, así como para expresar, imaginar y transformar, no solamente a sí mismos, sino a su entorno. Aspectos todos que fundamentan el papel de la asignatura como área obligatoria y fundamental en el plan de estudios del nivel de educación media colombiano.

En cuanto a la revisión realizada al documento oficial de los Lineamientos Curriculares para el Área de Educación Artística en Colombia, que tuvo como objeto observar la viabilidad, a nivel curricular, de una propuesta didáctica de atención a la diversidad como la que se propone en esta tesis, permitió ver que estos lineamientos resultan lo suficientemente abiertos, en el sentido que ofrecen orientaciones enfocadas, más al desarrollo de procesos, que al aprendizaje en torno a contenidos rígidos o estáticos. Así, los lineamientos contemplan procesos de observación, imaginación, producción, análisis, reflexión y juicio crítico y estético, en un marco de relación con experiencias de orden intra e inter personal, con el entorno, la cultura y la historia. Estos procesos fueron tenidos en cuenta en el diseño de la estrategia didáctica que se propone en esta tesis.

Así mismo, se pudo ver que, por lo menos desde el documento de los Lineamientos Curriculares, existe ya una tendencia a trascender nociones de la enseñanza artística parcializadas o ancladas en posturas del pasado. Sin embargo, esto no es garantía de su puesta en práctica. A este respecto se revisaron algunas de las nociones arraigadas en las prácticas de enseñanza y que resultan limitantes frente a la necesidad de adoptar estrategias que atiendan la diversidad en las dos vertientes que hemos descrito. La tradición asociada a la enseñanza del arte como destreza manual supedita el arte a un conocimiento informal o como una habilidad funcional de poca importancia, limitada al desarrollo de destrezas manuales o motrices, o en función de un producto que satisfaga ciertas expectativas. La noción de “libre expresión” tiende a supeditar la aus-

encia de intervención por parte del docente, la cual es importante y requiere estar enfocada a plantear actividades que permitan a los y las adolescentes, ampliar sus experiencias sensibles y conceptuales como una base firme para su actividad creadora. Así mismo, el enfoque en los saberes conceptuales a través de la división curricular por disciplinas (teoría, historia, crítica y taller), reduce considerablemente las oportunidades para la expresión y experimentación directa con los medios y materiales, al igual que genera una separación más tajante entre teoría y práctica (experiencia y conocimiento), que resulta inconveniente, dada la dificultad de que los y las adolescentes, establezcan relaciones entre éstas, por sí mismos. En este sentido, se observó que es indispensable integrar teoría y práctica para lograr una mejor comprensión e interpretación de los fenómenos de la cultura artística, y que esta integración, es una manera de hacer más significativo el aprendizaje de los y las estudiantes, puesto que aumenta sus posibilidades para construir sentidos, así como las oportunidades de transferencia.

La importancia de organizar la actividad curricular y las situaciones de aprendizaje de un modo que pueda brindar la oportunidad a los y las estudiantes de elaborar relaciones entre los saberes vinculando teoría y práctica, encuentra también argumentos en la noción de “globalización” en la educación, la cual, como se observó, no considera que la profundización en disciplinas específicas y su acumulación sea el objetivo fundamental, sino la posibilidad de que los y las estudiantes accedan a un conocimiento más integrado que les permita construir nuevos sentidos y comprensiones en torno a objetos de investigación que prefiguren la posibilidad de vincular diversos conocimientos, de manera autónoma y en contexto.

En concordancia con ello, se revisó la noción curricular de “eje” asociada a este tipo de prácticas de globalización, y extrapolando el concepto, el cual propone la construcción de conocimientos a partir de ejes (temas centrales u objetos de estudio), se propuso que el trabajo o la actividad de aprendizaje en el aula de plástica y visual, se ralice a partir de proyectos, los cuales pueden definirse como aquellos ejes en torno a los cuales los y las estudiantes construyen aprendizajes en contexto, relacionando y vinculando saberes artísticos en función de éstos. El trabajo en torno a proyectos individuales favorece además la creación de situaciones de enseñanza diversificadas, pues permite también ajustarse a las necesidades e intereses de cada uno de los y las estudiantes.

En cuanto a la planificación curricular, se

llegó a la conclusión de que ésta puede ser llevada a cabo mediante tópicos flexibles, (temas amplios) que permitan generar situaciones de diversificación como los proyectos de trabajo. Estos tópicos pueden estar relacionados con temas y problemas de la historia del arte (el cuerpo, la naturaleza, la muerte, los objetos, el deseo, las relaciones sociales...), o del universo visual actual y la cultura popular (la publicidad, el cine, la televisión, el internet); otros temas pueden ser la identidad individual y de grupo (de los y las estudiantes, las y los maestros, las familias...) o el reconocimiento del entorno (el lugar, el colegio, la ciudad los fenómenos y significados visuales involucrados ...). Lo importante con respecto a la elección del tópico es considerar su carácter inclusivo, es decir, que en torno al mismo, sea posible desarrollar diversos proyectos a partir de los intereses de los y las estudiantes y no sesgar el trabajo hacia una perspectiva unívoca que tienda a la homogeneización.

En el tercer capítulo, se revisó concepto de proyecto en el ámbito de la creación artística y se observó que el método proyectual subyace en todos los procesos de creación, pero no entendido como un plan rígido y determinante del resultado, sino como un proceso de búsqueda y realimentación permanente, en el que hay una interrelación entre las etapas de éste y en el que el proceso de proyectar es en esencia dinámico y activo. El proyecto como idea o plan, conlleva así una serie de momentos en los cuales la reflexión, la observación, la indagación, la experimentación son aspectos importantes y dan lugar a procesos de escritura, bocetación, consulta o indagación, experimentación, ejecución, etc, y que en definitiva constituyen lo que hemos de entender como método proyectual.

Por otro lado, se pudo ver que la estrategia de atención a la diversidad que se propone: conlleva una relación pedagógica distinta en la que el maestro o la maestra adopta un papel de guía o tutor, concediendo a los y las estudiantes la responsabilidad de autogestionar su aprendizaje; busca incitar a la investigación, la inventiva y la imaginación, y desarrollar procesos que involucren un fuerte sentido de autogestión; busca promover al máximo posible la optatividad y multiplicidad de los medios de representación artística y tener en cuenta los diversos intereses, necesidades e inquietudes de los y las estudiantes; plantea que a nivel curricular el trabajo se realice a partir de un tópico flexible, el cual permite generar diferentes propuestas de proyectos; requiere que el maestro o la maestra ajuste su intervención a las particularidades de cada proyecto, lo que implica que su actividad en el aula no es siempre dirigida a

toda la clase o todo el grupo de participantes, sino que involucra en gran medida asesorías y apoyos individuales

Así, en la estructura de la propuesta se tuvo en cuenta los siguientes aspectos, los cuales figuran la secuencia de las actividades en el aula: preparación de los y las estudiantes, elección del tópico flexible, definición y ejecución de los proyectos (involucra tres fases: fase de indagación y observación, fase de proyección, fase de ejecución). Así mismo, actividades de seguimiento, retroalimentación, evaluación y el uso del portafolio o carpeta de trabajo. Estas respondieron a la lógica del método proyectual expuesta en el capítulo 3, aplicada a una situación de enseñanza.

El ejemplo para aplicar en la práctica presentado al final, enfocó el tema del “entorno” como tópico flexible y puntualizó de forma más sucinta cada uno de los procesos y actividades secuenciadas. Por tratarse de una situación hipotética, este ejemplo no cubre muchas de las referencias que podrían estar presentes en una práctica o en una experiencia educativa concreta (el cúmulo de interacciones e intercambios comunicativos), sin embargo, proporciona elementos que permiten una mejor comprensión de la estrategia didáctica propuesta.

Por último, es importante señalar que la complejidad del tema tratado, lleva a advertir, que si bien la atención a la diversidad, en las dos perspectivas abordadas, es necesaria en la enseñanza de las artes visuales, las reflexiones en torno a las implicaciones en cuanto a metodologías o estrategias didácticas en función de dicha necesidad, no quedan agotadas en esta tesis, y que la propuesta didáctica realizada, constituye sólo una opción de trabajo, entre muchas otras posibles. En este sentido, no es (ni ha pretendido serlo) una solución a manera de fórmula generalizada, aspecto que sólo tendería a la simplificación del problema. Es sencillamente un acercamiento a lo que puede ser una forma de trabajo en el aula, a la hora de buscar una respuesta educativa incluyente que no desconozca las realidades de su contexto y de su momento.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografía citada

Acha, Juan, Expresión y apreciación artísticas. Artes plásticas. México: Trillas, 1993.

_____, Introducción a la creatividad artística, México: Trillas, 2002.

Akoschky, Judith, et al., Artes y escuela. Aspectos didácticos de la educación artística, Barcelona: Paidós, 1998.

Anderson, Perry, Los orígenes de la posmodernidad, Barcelona: Anagrama, 2000.

Arnheim, Rudolf, Consideraciones sobre educación artística, Barcelona: Paidós, 1993.

Benjamín, Walter, "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica", Discursos interrumpidos, Madrid: Tauros, 1976.

Blanco, Paloma, et al., Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa, España: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001.

Bottomore, Tom (Coord.), et al., Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas, Madrid: Tecnos / Unesco, 1983.

Calinescu, Matei, Cinco caras de la Modernidad. Modernismo, Vanguardia, Decadencia, Kitsch, Posmodernismo, Madrid: Tecnos, 1991.

Castaner, Balcells Marta; Trigo, Aza Eugenia, Interdisciplinariedad en la educación secundaria, Zaragoza: Inde, 1995.

Castells, Manuel, et al., Perspectivas Críticas en Educación, Barcelona: Paidós, 1994.

Castorina, José antonio, et al., Piaget- Vigtosky: contribuciones para replantear el debate, México: Paidós, 1996.

Coll, Cesar (coord.), et al., Psicología de la Instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria, Barcelona: Ice / Horsori, 2000.

Danielson, Charlotte; Abrutyn, Leslye, Una introducción al uso del portafolios en el aula, México: Fondo de la Cultura Económica, 2004.

Danto, Arthur C., Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia, España: Paidós, 2001.

Efland, Arthur, D., Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales, Barcelona: Paidós, 2002.

_____, Arte y Cognición: La integración de las artes visuales en el currículum, Barcelona: Octaedro - EUB , 2004.

Eisner, Elliot, Cognición y currículum. Una visión nueva, Argentina: Amorrortu, 1998.

_____, Cognición y Currículo. Una visión Nueva, Argentina: Amorrortu Editores, 1998.

Esteve, de Quesada Albert, Creación y Proyecto. El método en diseño y otras artes, Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 2001.

Faure, Elie Historia del Arte. El arte medieval, México: Hermes, 1972.

Freeland, Cynthia, Pero ¿esto es arte?, Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.

Gardner, Howard, Educación Artística y Desarrollo Humano, México: Paidós, 1998.

_____, Estructuras de la mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples, México: Fondo de la Cultura Económica, 1994.

_____, Inteligencias Múltiples. La teoría en la Práctica, Barcelona: Paidós, 1995.

Giannetti, Claudia (ed), Ars telematica, Barcelona, ACC L'Angelot, 1988.

Hernández, Fernando, Educación y cultura visual, Barcelona: Octaedro, 2000.

Kelly, George A., Psicología de los Constructos Personales, Barcelona: Paidós, 2001.

Lucie-Smith, Edward, Art today, London: Phaidon, 1995.

_____, Art tomorrow: Paris, Terrail, 2002.

Martín, Elena (Coord.), et al., La atención a la Diversidad en la Educación Secundaria, Cuadernos de Formación del Profesorado, 3, Barcelona: I c e / Horsori, 1997.

Nieto, Caballero A., La segunda enseñanza y reformas de la educación, Bogotá: Ediciones del Gimnasio Moderno, 1964.

Otl, Aicher, El mundo como proyecto, México: Gustavo Gili, 1994.

Perkins, David, et al., Un aula para pensar, Buenos Aires: Aique, 1997.

Piaget, Jean, Psicología y epistemología, Barcelona: Ariel, 1975.

Read, Herbert, Educación por el arte, Barcelona: Paidós, 1996.

Riera, S.; Villarrubias, P., "Globalización e interdisciplinariedad", en: Cuadernos de Pedagogía, No. 139, p. 50, 1986.

Rodríguez Prampolini, Ida, El arte contemporáneo: esplendor y agonía, México: UNAM, 2006.

Ruiz, Jorge Eliecer ; Marulanda, Valentina, La política cultural en Colombia, Francia: Unesco, 1976.

Sefchovich, Galia; Waisburd, Gilda, Hacia una pedagogía de la creatividad. México: Trillas, 1997.

Tatarkiewicz, Wladislaw, Historia de Seis Ideas, Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética. Madrid: Tecnos, 1997.

Tomlinson, Carol Ann, Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula, Buenos Aires: Paidós, 2007.

Una introducción al problema de la educación colombiana, Bogotá: Universidad Nacional; Universidad Distrital 1982.

Vigotsky, Lev, La imaginación y el arte en la infancia, Madrid: Akal, 1998.

Wojnar, Irene, Estética y pedagogía, México: Fondo de la Cultura Económica, 1967.

Publicaciones

Aparicio, Alberto, "Las nuevas formas de acción contra la política y el arte en la cibercultura. ¿Amarga victoria del situacionismo?", [en línea. pdf].

<http://unavarra.es/organiza/pdf/situacionismo.PDF>

Castellanos, Galindo Sonia, "Aprendizaje en colaboración y escritura sobre la experiencia" en: Revista de Estudios Sociales, No. 20, Facultad de Ciencias Sociales/Uniandes, Junio, 2005

Brea, José Luis, "Transformaciones contemporáneas de la imagen- movimiento: postfotografía, postcinema, postmedia", [en línea]. Acción paralela. No. 5, enero de 2000.

<http://www.accpa.org/numero5/imagen.htm>

Debord, Guy, La sociedad del espectáculo, Texto íntegro en castellano de La société du spectacle, Champ Libre, 1967, [En línea. pdf], traducción de Maldejo para el Archivo Situacionista Hispano (1998).

Giannetti, Claudia "La producción de contenidos culturales (2): arte, patrimonio, canales de difusión". [en línea]. Debates culturales. 22 de mayo de 2002. N^o 6

<http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/giannetti0602/giannetti0602.htm>

Ley General de Educación 115/1994, de 8 de febrero, Diario oficial No. 41.214 (8 de febrero de 1994). [en línea]. [Alcaldía de Bogotá D.C.]. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos Curriculares para el Área de Educación artística, Bogotá, 2000

Prada, Juan Martín, "Introducción", (publicado originalmente como introducción al libro la apropiación posmoderna. Arte, práctica apropiacionista y teoría de la posmodernidad, Madrid: Fundamentos, 2001) , [en línea. pdf].

<http://www.2-red.net/juanmartinprada/textsjmp/introlaparopiacio.pdf> .

Bibliografía complementaria

Acha, Juan, Educación Artística. Escolar y profesional, México: Trillas, 2004

_____, Los conceptos esenciales de las artes plásticas, México: México: Coyoacán, 1999.

Armstrong, Thomas, Las inteligencias múltiples en el aula, Buenos Aires: Manantial, 1999.

Bocola, Sandro, El arte de la modernidad. Estructura y dinámica de de su evolución de Goya a Beuys, Madrid: Serbal. 1999.

Caja, J. (coord.) et al., La educación visual y plástica hoy Barcelona: Graó, 2001.

Cassirer, Erns, Antropología filosófica. México: Fondo de la Cultura Económica, 1945.

Díaz, Barriga Angel, Didáctica y currículum, México: Nuevomar, 1988.

Fiz, Marchán Simón, Del arte objetual al arte del concepto. Madrid: Akal, 1986.

Graeme, Chalmers f., Arte, educación y diversidad cultural, Barcelona: Paidós, 2003.

Guasch, Ana María, El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural, Madrid: Alianza forma, 2001.

_____, Los manifiestos del arte posmoderno, Madrid: Akal, 2000.

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

Marina, José Antonio, Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona: Anagrama, 1993.

Martí, Eduardo (Coord), et al., Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente, Barcelona: Horsori, 1997.

Martínez, García Luisa; Gutiérrez Pérez Rosario, Las artes plásticas y su función en la escuela. Málaga: Aljibe, 1998.

Mirzoeff, Nicholas. Una introducción a la cultura visual, Barcelona: Paidós, 2003.

Moreira, Marco Antonio, Aprendizaje Significativo: teoría y práctica, Madrid: Visor, 2000.

Pansza, Margarita, Pedagogía y currículum, México: Gernika, 1987.