Reflexiones en torno a la evaluación en artes visuales

EJE Nº 4. Evaluación

Relato de experiencia pedagógica

Graciela Parma
Facultad de Artes
gparma58@gmail.com

Agustina Quiroga
Facultad de Artes
agustinaq@yahoo.com

Marcelo Vazelle
Facultad de Artes
marcelovazelle@gmail.com

RESUMEN

Como cátedra de Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, aportamos a la formación de docentes de los profesorados de Artes Plásticas y de Historia del Arte.

En el marco de la concepción de educación artística definido en la Resolución del Consejo Federal 111/10, trabajamos para favorecer la construcción de marcos conceptuales por parte de las y los estudiantes desde un modelo pedagógico crítico, disputando sentido con otras perspectivas que siguen vigentes en ámbitos educativos.

La evaluación implica una particular complejidad, vinculada a las representaciones y prácticas que acentúan la dimensión subjetiva, emocional y expresiva, reduciendo el campo de la producción artística y con resultados desfavorables en la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes.

A partir de algunos testimonios de estudiantes sobre las devoluciones que reciben de las y los docentes en torno a sus producciones visuales, en la instancia de elaboración y en la de entrega final, proponemos reflexiones, buscando generar interrogantes que interpelen las prácticas de evaluación y de devolución, de modo que las mismas signifiquen una puerta que abra a nuevas posibilidades y estrategias de búsqueda, como parte del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE:
Evaluación; formación docente; educación artística; producción

DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

La materia Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación está destinada a estudiantes de las carreras de Profesorado de Artes Plásticas y Profesorado de Historia del Arte y se encuentra en los últimos años de la formación docente. Ser docentes de artes visuales implica no sólo interrogarse y tomar posición sobre la tarea docente y el lugar de la educación pública en la sociedad actual, sino también revisar la concepción de arte y de educación artística en particular, entre los cuáles el aspecto de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje cumplen un rol de gran importancia. La Cátedra se ubica en una concepción de educación artística que hemos construido a lo largo de los años de trabajo, entendiendo que dicha mirada disputa sentido y discute con otras que siguen vigentes en varios espacios educativos. Entendemos que el lenguaje del arte se caracteriza por su dimensión poética y por la capacidad que la misma posee de instalar valores, de poner en escena de manera ficcional aspectos de la vida que merecen ser mirados para ser repensados, y que la enseñanza de este campo de conocimiento implica momentos de producción.

En este escrito encontrarán reflexiones en torno a las instancias de devolución que las y los docentes hacemos en clases de arte, centradas en las producción artísticas de las y los estudiantes, buscando generar interrogantes en torno estos aspectos de la práctica docente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Si la evaluación -en términos generales- constituye una instancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cierta complejidad, en educación artística -y en este caso respecto del campo de las artes visuales- dicha complejidad adquiere características muy específicas, de un grado de dificultad que lleva a eludir el tema en muchas ocasiones, y que se encuentra lejos de estar saldada en las prácticas áulicas.

Cabe aclarar que en este escrito al hablar de evaluación, nos referiremos tanto a la evaluación permanente del proceso de aprendizaje en la instancia de producción visual, propia del acompañamiento a estudiantes por parte de las y los docentes, como a la instancia final, en la que se completa la valoración de lo aprendido, y la que se acompaña con la acreditación o no de un saber.

¿Qué aspectos convergen para constituir dicha complejidad?

Por un lado las discusiones que a lo largo de la historia se sostienen en torno al arte, y en este caso el arte como objeto de enseñanza. ¿Qué es el arte? ¿Cuál es la especificidad de su aporte en términos de educación? ¿Arte para quiénes o de quiénes? ¿Qué alcance tienen las producciones artísticas? ¿Qué se considera arte y que no, y quiénes lo determinan? Las diversas búsquedas de sentido en torno a estas discusiones, sin duda, impactan en las decisiones de enseñanza y en la evaluación como parte de dicho proceso.

Por otro lado, en el marco de estas discusiones, entran a jugar otro tipo de variables, como pueden ser el desarrollo de la creatividad y de la sensibilidad, como si fueran incumbencia exclusiva de la educación artística. Como si solucionar un verdadero problema matemático no requiriera de creatividad, como si comprender la lógica de construcción de procesos históricos no involucrara nuestra sensibilidad, como si formar en la construcción de una ciudadanía consciente y activa en torno al principio del bien común –uno de los sentidos determinados por la Ley de Educación Nacional que involucran todos los campos disciplinares- pudiera llevarse adelante sin tenerlos en cuenta. En tal caso, cómo enseñar y cómo evaluar el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad debería constituir una pregunta transversal a todas las áreas del conocimiento.

Y por último, desde la perspectiva que como cátedra proponemos la enseñanza de la producción en las artes visuales, ¿cómo se articulan las cuestiones subjetivas con aquellos aspectos propios del campo que se señalan como significativos y necesarios de ser enseñados y aprendidos? Y en este sentido también, cómo entra a jugar la evaluación.

Para favorecer la reflexión, veamos algunas situaciones relatadas por estudiantes de segundo año de las carreras de Plástica y de Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Arte de la UNLP.

Una estudiante, ante la pregunta sobre qué tipo de devoluciones suelen hacerle las y los docentes en el proceso de elaboración de una producción visual propia, en el marco de la cursada de alguna de las materias en los talleres de la facultad o en la instancia de entrega de lo producido en un período determinado –a modo de parcial-, respondió:

"las correcciones de mi materia básica[1] no me ayudan a mejorar, ya que en ocasiones de realizar correcciones generales, se basan en los dibujos mejor desarrollados; incluso en algunas clases los dibujos se seleccionan por ser los **más lindos**, y no todos tenemos la misma cancha de poder dibujar de esa forma."

Hace ya muchos años, en el campo del arte se puso en tensión la identificación del mismo con la belleza; sin embargo, en muchas ocasiones, sigue siendo un principio rector, independientemente de cuáles sean los parámetros desde los que se la defina. En este caso es muy probable que la belleza/"lo lindo" esté determinado por la **subjetividad del gusto** del o de la docente. En este mismo sentido, un estudiante manifiesta: "si bien tenemos buenas correcciones que ayudan al proceso, en muchas ocasiones tenemos que dejar de lado nuestras ideas o propuestas personales para satisfacer los gustos del/ la profesor/a". (Más adelante volveremos sobre la expresión "buenas correcciones que ayudan al proceso").

Otra estudiante agrega: "otras veces ocurre que cada profesor dice algo distinto y no se entiende qué está mal y qué está bien. La idea de que seis profesores estén en una materia y ninguno pueda resolverte una duda y todos digan cosas diversas al punto de contradecirse, me parece poco pedagógico". Y también: "las correcciones son en el aire, no son concretas o no son claras".

Las y los docentes que hayan dado clases en ámbitos de educación artística de nivel superior pueden dar cuenta de que este tipo de opiniones son representativas del sentir de una buena proporción de estudiantes. ¿Qué se pone en juego en esta situación relatada por la estudiante, que tiene lugar tan frecuentemente en los talleres de enseñanza de artes visuales?

Si bien la producción artística está atravesada por la interpretación en todas las instancias –ya sea de producción como de recepción activa de la obra- y en la misma intervienen diversas variables relativas a la experiencia, conocimientos, contexto

1 Se refiere al taller de su especialidad dentro de la carrera de plástica

cultural, situación socioeconómica, etc., ésto no puede ser motivo ni justificación para sostener la situación contradictoria mencionada.

Una noción básica, pero que no siempre se verifica en las prácticas de evaluación, es que se evalúa lo que se enseña y qué de ello efectivamente se aprendió o se está en proceso de aprender, en torno a aquellos saberes que se aspira que las y los estudiantes adquieran.

¿Será la falta de claridad respecto del objeto de enseñanza, de lo que se enseña en artes visuales, y de qué perseguimos al enseñarlo, lo que está en la base de estas prácticas referidas por las estudiantes? ¿Acarreamos todavía resabios de las posturas que entienden la producción artística como un ámbito de libre expresión, con el consecuente desdibujamiento de lo que nos corresponde enseñar –por lo tanto evaluar- cuando enseñamos artes visuales?

Otro grupo de estudiantes, ante la misma pregunta realizada, responde refiriendo específicamente a la instancia de la entrega final para la evaluación de lo producido:

“La entrega de la producción en la presencialidad se realiza en sobre cerrado, mientras que en la virtualidad se suben las producciones visuales a una plataforma. En una u otra modalidad, las devoluciones son generales, no se refieren a cada estudiante, salvo con la nota (Nivel -, Nivel, Nivel + o recuperatorio) como única devolución particular. No te hacen una devolución del porqué de esa nota. En la presencialidad, los sobres se devuelven a las y los estudiantes dispuestos en la mesa de docentes, agrupados por nota, sin contener ninguna otra explicación ni detalle”. “Sucede también que a la hora de entregar, no recibimos ninguna devolución más allá de la nota por sí sola, por lo que es difícil saber qué estuvo bien o mal, qué podría mejorar”. Otras veces “agregan un detalle de las correcciones y posibilidades de modificación para subir la nota”

La instancia de la evaluación constituye una de las que conforman los procesos de enseñar y aprender. Las y los estudiantes están manifestando su necesidad y deseo de comprender. Pero este tipo de testimonios dan cuenta de que sigue habiendo prácticas que reducen o confunden la evaluación con la instancia de calificación. También, cabe preguntarse por el lugar otorgado a las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por el maltrato y no visibilización presentes en

este tipo de práctica. En este sentido, una estudiante resalta la necesidad “del tacto o la empatía en la corrección. Dejar en claro los errores sin denigrar el trabajo o el proceso que se lleva adelante ni el producto que se alcanza”.

Desde la cátedra entendemos la producción artística –y dentro de ella, particularmente la producción visual- como un campo específico de conocimiento, que tiene especificidades que lo identifican, las que son ineludibles a la hora de pensar en su enseñanza, de acuerdo a las definiciones del Consejo Federal de Educación:
“En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal... Todos ellos son también considerados disciplinas cuyos contenidos sustantivos se emparentan fuertemente con los procesos vinculados a la interpretación artística.
La capacidad de interpretación está íntimamente ligada a los procesos de producción artística. Esta última, en tanto generadora de discursos polisémicos, nunca es totalmente agotada desde una interpretación literal. Por el contrario, es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar. Por lo tanto, la actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico: desde el momento inicial de la producción hasta que ésta, una vez concretada, inicia el diálogo con el público. En este sentido, el realizador también es un intérprete, ya que elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir una obra.
Entendida de este modo, la interpretación incluye a la comprensión, porque procede a partir de una particular mirada del entorno y se proyecta hacia la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas”. (Res CFE 111/10)

A partir de este marco, podemos señalar las distintas dimensiones de lo que entendemos que hay que enseñar y por lo tanto evaluar. Entre ellas, podemos señalar lo referido a favorecer en las y los estudiantes los procesos de lectura crítica y construcción de posicionamiento respecto del contexto, del que recorta algo sobre lo

que pronunciarse a través de su obra, un aspecto de la realidad sobre la que desea y se propone incidir. Otras son las decisiones referidas a la obra en sí: el tipo de obra, su materialidad, su composición, los factores formales, los recursos retóricos, la técnica utilizada, su emplazamiento y montaje, ordenados todos ellos en función del sentido buscado. A ello se agrega la importancia de trabajar y evaluar la posibilidad de dar cuenta desde lo conceptual de los posicionamientos frente a su historia, su contexto y su cultura y de las decisiones conscientes tomadas en el proyecto planteado, con la consecuente apropiación del lenguaje específico y de la complejidad del entramado que conforman las variables que intervienen.

Teniendo estas definiciones como encuadre, retomamos la expresión referida de una estudiante en torno a las “buenas correcciones que ayudan al proceso”. Podemos agregar otras en la misma línea:
“Otros profes hacen buenas devoluciones y se muestran interesados en que el alumno vea el error para trabajar en ello. También da recomendaciones sobre cómo abordar el trabajo y su elaboración”.
“Me gustan las correcciones porque se nota que prestan atención a los trabajos y se nota el seguimiento, dan recomendaciones para avanzar con las producciones. Cuando algo no está bien o no funciona NOS LO DICEN”.
“En los casos de materias transversales a otras básicas, como puede ser dibujo o lenguaje visual, es bueno cuando las intervenciones docentes alientan a que las producciones estén vinculadas con la especialidad básica”.
“Nos dicen qué tenemos que corregir. Nos preguntan qué vemos, e intentan que hablemos y tengamos una opinión, pero a nosotros nos cuesta”.

Si bien estas manifestaciones nos alivian respecto del cuadro de situación del ejercicio docente, consideramos conveniente desgranar algunos aspectos en relación a lo que creemos que implica “una buena corrección que ayuda al proceso”. Las y los estudiantes nos dan algunas pistas a través de sus dichos, pero es necesario profundizarlas e interpretarlas desde nuestro rol docente.
¿Qué implica a partir de nuestra perspectiva de docentes de artes visuales el hecho de “prestar atención a los trabajos”, “hacer buenas devoluciones”, intentar que “vea el

error para trabajar en ello", "dar recomendaciones sobre cómo abordar el trabajo y su elaboración"? En este tipo de producción, ¿qué sería un error?

Implica, en primer lugar, escuchar a las y los estudiantes, escucharlas/los desde sus bocetos y sus obras, escucharlas/los desde su corporalidad y desde sus palabras; invitar desde esa actitud a que compartan su análisis y su mirada con las y los docentes y con sus pares, y las profundicen en un ámbito que conjugue el respeto y la disposición a dejarse interpelar. De alguna manera, exige por parte de las y los docentes un esfuerzo por entrar en el proceso de quien está aprendiendo, entender desde dónde se posiciona y mira su propia construcción, y qué recursos está poniendo en juego. Y desde allí, sólo desde allí, buscar estrategias para ampliar el universo de posibilidades, -conceptuales, de procedimientos, técnicas, etc.-, para abrir otros caminos y otros puntos de posibles destinos, que signifiquen nuevos horizontes. Éstos no necesariamente responden a los de los propios docentes. Desde allí, y solo desde allí, no hay riesgo de que "dejen de lado sus ideas o propuestas personales para satisfacer los gustos del/ la profesor/a". Aprender muchas veces significa dejar de lado las primeras ideas –con la incertidumbre o desequilibrio que ello provoca-, o ajustarlas, "estirarlas", contradecirlas, o dar un salto al vacío en búsqueda de nuevas respuestas; pero desde la perspectiva que se plantea, ese cambio nunca responderá a "satisfacer el gusto del o de la profesora".

Ese camino, además, es el que nos posibilita enlazar las búsquedas y proyectos más personales y subjetivos –en términos ideológicos, conceptuales, afectivos, estéticos, emocionales, etc- desde la propia mirada e interpretación de sus contextos y situaciones, con lo nuevo, con aquellos aspectos que se han señalado como indispensables de ser enseñados y aprendidos para garantizar el derecho que todo ciudadana/o tiene en relación a la producción artística; para enriquecer, ampliar, y complejizar la posibilidad de apropiarse y construir/nos socialmente desde la producción de sentido a través de ese lenguaje particular. Esta posibilidad de "enlazar" requiere desarrollar una cierta habilidad en el ejercicio docente para poder enganchar y entretejer ese deseo y proyecto del o de la estudiante con aquello que nos proponemos enseñar.

Colaborar con poner a disposición otras producciones visuales, de muy diversos tipos, y analizar en conjunto cómo fueron resueltas y los sentidos provocados, es un recurso

que también se integra a la devolución y a la posibilidad de acompañar en el camino de superación de la propia búsqueda. Las “recomendaciones”, a partir de invitar a “revisitar” la propia producción con nuevos ojos, siempre deben orientarse a abrir nuevas posibilidades y estrategias de búsqueda; nunca a dar recetas -porque en realidad en la producción artística, igual que en la docencia, no las hay-. Cuando ponemos a disposición aquello que desde la doble experiencia –como docentes y como productoras/es- hemos construido para ser integrado en el proyecto personal de un o una estudiante, es frecuente ser sorprendidas/os por la resignificación de nuestra colaboración, habiendo pasado por su apropiación y la consiguiente reconfiguración por parte de las y los estudiantes.

CONCLUSIONES

Es frecuente que las y los estudiantes tengan logros en sus producciones que no necesariamente resultan de decisiones tomadas conscientemente. Esto significa que han logrado el manejo de determinados aspectos que favorecen la producción de sentido deseada, pero “de casualidad”, sin darse cuenta, o sin haber llegado a conceptualizarlo. ¿Por qué una producción visual es buena (no “linda”)? ¿Qué cosas “funcionan” a favor de lo que se busca significar o del sentido que se desea generar? y ¿qué cosas contradicen o debilitan o confunden la construcción del sentido deseado? Estas cuestiones tienen necesariamente que ser parte de las devoluciones docentes. “Nos preguntan qué vemos, e intentan que hablemos y tengamos una opinión”. Aunque según refiere la estudiante, eso “les cuesta”, es señalado como favorable. Esto responde a que se los reconoce como sujetos activos frente a su propia producción y la de sus compañeras/os de camino, las y los invita a avanzar en definiciones, precisión y claridad.

Por supuesto que estos criterios, a la hora de llevarlos a la práctica van cobrando muy diversas formas, tantas como estudiantes con quienes trabajamos, porque vamos atentas/os a sus señales, generando estrategias particulares, en consonancia y sintonía, con el equilibrio propio de quien va surfeando una ola.

Si se logra esta manera de interactuar entre estudiantes y docentes a lo largo del proceso de construcción del trabajo o de la obra, la instancia de la evaluación final (la “entrega” de la producción) es nada más ni nada menos que el momento de cierre del

proceso, en el que no hay sorpresas y en el que además, es conveniente repasar el camino que implicó la construcción, los cambios realizados desde el punto de partida hasta esta instancia "final", la búsqueda, los recursos y las estrategias aprendidas.

BIBLIOGRAFÍA

Akoschky, J. y otros. (1998), *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.*Buenos Aires: Paidós.

Augustowsky, G. (2012), *El arte en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós

CFE. (2010) Res. 111

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior*. La Plata.

Eisner, W. E. (1998), *Educar la visión artística.* Buenos Aires: Paidós.