

## CAPÍTULO 7

# La enseñanza de las artes visuales: modos de acceso al conocimiento

*Alejandra Catibiela*

En este capítulo nos referiremos al proceso de construcción de conocimientos en las artes visuales, a fin de repensar las estrategias didácticas que los docentes deberán prever a la hora de proyectar las clases.

En un recorrido por los diversos enfoques de la enseñanza, observamos que el acento está puesto sobre determinados aspectos del hecho artístico. Encontramos propuestas que focalizan en las *habilidades para la representación* y por lo tanto se centran en el manejo de técnicas gráfico-plásticas. En otras ocasiones se privilegia el *desarrollo de la percepción visual*, que prioriza el reconocimiento de los elementos del código. Por otro lado, observamos prácticas que se reducen a un *recorrido por la historia de las artes visuales*, lo cual se limita a identificar una sucesión de experiencias organizadas cronológicamente y escindidas de los procesos de producción.

*Representar, ver y analizar* forman parte de las estrategias con las que se han hecho presente las artes visuales en las instituciones educativas y constituyen, con diferentes matices, capacidades imprescindibles de abordar en su enseñanza. Ahora bien, tratarlas como operaciones separadas o focalizar en una de ellas dificulta la construcción del conocimiento artístico. Por lo tanto, resulta necesario para la formación de futuros docentes revisar los aspectos involucrados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, reconociendo la evolución de la actividad artística en lo que hace a los procesos de realización, de observación y de análisis.

## La construcción de conocimiento en las artes visuales: antecedentes

En capítulos anteriores hemos abordado los diversos enfoques de la enseñanza. En esta oportunidad recuperaremos algunos aspectos que caracterizan a las estrategias empleadas por los docentes para abordar los saberes de la disciplina, a fin de observar cómo operan los procesos de representación, observación y análisis en la construcción del conocimiento en las artes visuales.

Hacia finales del siglo XIX, las clases de arte (bajo el enfoque tradicional) se centraban en la realización de ejercicios tendientes a desarrollar destrezas manuales, basados en la copia de

modelos (figuras dibujadas en el pizarrón u objetos a observar), o en la combinación de elementos geométricos. El hacer era supervisado por el docente, quien facilitaba esquemas de representación e indicaba los pasos a seguir. Esta estrategia adoptada para la enseñanza del dibujo puede observarse en testimonios de la época:

El arte de la pintura, por ejemplo, exige el estudio previo de la Geometría plana y del espacio, de la perspectiva y la cerámica que está ligada íntimamente con las ciencias sociales é históricas.

El estudio de los elementos de la luz, del color, la percepción y convertibilidad de los rayos solares en los distintos elementos de la naturaleza; conocimientos todos que corresponden a las ciencias naturales (El Monitor de la Educación Común, 1888, p. 241).

Si bien entre las estrategias mencionadas encontramos la necesaria frecuentación perceptual a ciertos objetos, el aprendizaje está absolutamente vinculado con la fidelidad en la representación de los elementos provistos.

(...) la copia de objetos adecuados á dibujo de figuras de paisajes de adorno es el que más se aproxima al estudio del natural, y por lo tanto, el que puede dar una base más cierta á una práctica provechosa y elemental del arte del dibujo.

Para esto es muy conocido el sistema de la figura en yeso ó en cera cuyo empleo es vulgar ya en todas las escuelas de las Bellas Artes (El Monitor de la Educación Común, 1888, p. 245).

En consonancia con otro enfoque de la enseñanza, las clases de artes visuales transcurren centrando la atención en la autoexpresión y en la autonomía de los alumnos. La ausencia de saberes específicos, el privilegio de la motivación o la estimulación a partir del *tema*, el desarrollo de experiencias sensoriales por medio de la vivencia con el entorno, la producción libre y sin limitaciones, ponen en evidencia el desdibujamiento de las estrategias didácticas para abordar el proceso de producción artística. Encontramos un antecedente que da cuenta de ello en una de las Conferencias de Inspectores Seccionales de los Territorios, realizada por la Auxiliar de la Inspección, señorita María T. Bricca, en Buenos Aires, en enero de 1937:

(...) no debe tomarse en cuenta la perfección del trabajo, ni los errores de proporción o técnica, porque dentro de la libertad acordada el niño aborda problemas muy difíciles que resuelve según su lógica infantil y por cierto muchas veces en forma asombrosa pese a los errores. Lo que debe avalorarse es lo expresado alrededor del tema propuesto (El Monitor de la Educación Común, 1937, p. 66).

Bajo otro paradigma de la enseñanza -el tecnicismo-, observamos la preponderancia otorgada a los procesos perceptuales, en general centrados en el reconocimiento de las propiedades visuales de las imágenes consideradas como universales y estables, donde la discriminación de los elementos formales y la comprobación de su funcionamiento parecerían haber sido las estrategias privilegiadas para fomentar habilidades plásticas:

No podemos ya considerar que el proceso artístico es un hecho aislado cuya inspiración viene misteriosamente de lo alto, sin relación y sin posibilidad de relacionarse con el resto de las actividades humanas. Por el contrario, el acto visual exaltado que conduce a la creación de la gran obra de arte, aparece como un brote de la actividad más humilde y corriente del ver cotidiano. (...) Mientras el material en bruto de la experiencia se consideró una aglomeración amorfa de estímulos, el observador parecía en libertad de manejarlo a su arbitrio. El acto de ver era el de imponer a la realidad, de modo enteramente subjetivo, forma y significado. Claro que ningún estudioso de las artes negaría que los individuos o las culturas dan forma al mundo según su propia imagen. Sin embargo, las investigaciones de la Gestalt demostraron que lo más frecuente es que las situaciones que encaramos tengan sus propias características, que exigen ser percibidas «correctamente». El proceso de mirar el mundo era el resultado de la relación entre las propiedades que impone el objeto y la naturaleza del sujeto que observa.

Ese elemento objetivo de la experiencia justifica los intentos de distinguir entre concepciones adecuadas e inadecuadas de la realidad. (Arnheim, 1954, p. 5).

Estas ideas han influido en la enseñanza de las artes visuales en Argentina fundamentalmente en los años 80; y en los 90 han formado parte de los fundamentos de las normativas derivadas de la Ley Federal de Educación 24.195.<sup>18</sup> En tal sentido, las definiciones de los Contenidos Básicos Comunes<sup>19</sup> para el área de Educación Artística, y en particular para las artes visuales, advierten sobre la necesidad de implementar metodologías que incluyan la lectura de las imágenes para reconocer los mensajes que *produce el emisor* e iniciar a los estudiantes en la interpretación de significados y en el análisis crítico, como vías para construir conocimientos en torno al lenguaje plástico visual a través de la recuperación de los estímulos que proporcionan tanto la naturaleza como la creación humana.

---

<sup>18</sup> La Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993, regulaba el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio nacional. Fue derogada en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

<sup>19</sup> Contenidos Básicos Comunes (CBC) es la denominación dada a los saberes definidos para la enseñanza de todo el país y que forman parte de los Acuerdos Federales para la transformación curricular. Se sancionaron en la década de 1990.

Paralelamente, en otros contextos comenzamos a observar posturas que señalan cómo en la enseñanza del arte se entrama una multiplicidad de procesos. En los planteos de Dennie Wolf<sup>20</sup> (1989) vemos que la construcción del conocimiento requiere involucrar un conjunto de perspectivas entendidas como diferentes *miradas* del hecho artístico. Las propuestas de enseñanza consideran las *conversaciones* o la influencia mutua entre ellas. En la educación artística podemos reconocer diversas capacidades que involucran diferentes saberes, pero que permanentemente se vinculan entre sí. Wolf describe esas perspectivas como la posición del *autor*, del *observador* y del *investigador reflexivo*.

El punto de vista del *autor* destaca el momento de la producción y los saberes a los que se acude para concretar la obra; el *observador* implica el reconocimiento de las cualidades y características de la obra; en tanto que el *investigador reflexivo* nos posiciona frente al desarrollo de saberes vinculados al análisis y a la crítica. Por lo tanto, construir conocimiento en el arte supone una aproximación desde múltiples accesos. Al operar juntas y de manera integrada, estas capacidades amplían notablemente la experiencia artística.

Sobre la base de la investigación evolutiva y educativa podemos delimitar al menos tres amplias fases en el desarrollo del conocimiento artístico, cada una de ellas es resultado de los denominados por mí, diálogos entre lo que los niños pueden crear, percibir y sobre lo que pueden reflexionar (Wolf, 1998, p. 43).

En la misma línea de los planteos realizados por Wolf, encontramos en Latinoamérica los desarrollos de la pedagoga brasileña Ana Mae Barbosa (1991), quien realiza una propuesta para la enseñanza del arte a la que denomina *metodología triangular*, pues reconoce tres componentes básicos: el *hacer artístico*, la *lectura de la obra* y su *contextualización*. Cada elemento se ubica en uno de los vértices del triángulo, sin que ello implique la preponderancia de algún elemento por sobre los restantes.

En la *contextualización* sitúa a la historia del arte y se refiere a las conexiones entre las producciones artísticas y los aspectos históricos, culturales, sociales y económicos; en la *lectura de la obra* hace referencia a la identificación, descripción y análisis del código, abordando diferentes herramientas conceptuales, medios y soportes; y en el *hacer* pone en juego la planificación y elaboración de la obra propia, articulando aspectos técnicos y recursos compositivos vinculados a la producción artística. Una de las características de este enfoque refiere a la posibilidad de realizar un acceso crítico al arte en estrecha relación con la producción de obra, descartando así la decodificación o el análisis meramente formal:

---

<sup>20</sup> Dennie Wolf es una de las principales investigadoras de la educación artística en Estados Unidos. Se desempeñó en Project Zero. Dirigió estudios sobre el desarrollo temprano de capacidades artísticas y simbólicas. Trabajó en estrategias de diseño, implementación y evaluación que ayudan a las organizaciones y comunidades culturales a examinar y mejorar el acceso al aprendizaje, la cultura y la creatividad tanto dentro como fuera de las instituciones formales.

Cuando hablo de aprender arte hablo de un conocimiento que en las artes visuales se organiza interrelacionando la apreciación artística, el quehacer artístico y la historia del arte. Ninguna de las tres áreas independientes coincide con la epistemología del arte. El conocimiento en las artes tiene lugar en la intersección de la experimentación, y decodificar la información. (...) Sólo un hacer consciente e informado hace posible el aprendizaje en arte (Barbosa, 1991, p. 31).

En las últimas décadas Ana Mae Barbosa amplió esta visión de la enseñanza, resaltando el valor de la educación artística para la construcción de la identidad cultural, no como una categoría cristalizada sino como un concepto dinámico que se enriquece con los intercambios.

La Educación podría ser el camino más eficiente para estimular la conciencia cultural del individuo, comenzando por el reconocimiento y apreciación de la cultura local. A pesar de todo, la educación formal en el Tercer Mundo Occidental ha sido completamente dominada por los códigos culturales europeos y, recientemente, por el código cultural norteamericano blanco. La cultura indígena solamente es tolerada en la escuela bajo la forma de folclore, de curiosidad y esoterismo; siempre como una cultura de segunda categoría. Por el contrario, fueron los europeos quienes, en la construcción del ideal modernista del arte, llamaron la atención hacia el alto valor de otras culturas del este y oeste, al apreciar los grabados japoneses y las esculturas africanas. De esta forma, los artistas modernos europeos fueron los primeros en crear una justificación a favor del multiculturalismo, a pesar de que analizaron la "cultura" de los otros bajo sus propios cánones de valores. Solamente en el siglo veinte, los movimientos de descolonización y deliberación crearon la posibilidad política para que los pueblos que habían sido dominados reconocieran su propia cultura y sus propios valores (Barbosa, 2009, p 1.).

## El conocimiento artístico en las definiciones curriculares

En las actuales normativas para la Modalidad, una de las premisas fundamentales del enfoque de la enseñanza del arte es que el desarrollo de los conocimientos debe contemplar el *saber hacer* y el *saber explicar lo que se hace*. En tal sentido, hemos observado en capítulos anteriores que, en la propuesta curricular nacional, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) apuntan al vínculo estrecho entre la *producción* y la *contextualización socio-histórica*. Es necesario, entonces, revisar qué implica *hacer* y *explicar lo que se hace*, como vías para la construcción del conocimiento en las artes visuales.

El *hacer* es una de las estrategias esenciales en los procesos de enseñanza de la disciplina. Como destacamos anteriormente, no siempre se ha interpretado de la misma forma ni se ha puesto el acento en el desarrollo de las mismas capacidades. En ocasiones se ha centrado en

las habilidades técnicas; en otras, en la libertad de expresión sin condicionamientos ni intervenciones por parte de los docentes y, por otro lado, en los procedimientos técnicos y compositivos vinculados con la producción de sentido.

*Explicar lo que se hace* supone explicitar a través de la palabra aquello que se ha realizado en la instancia de producción. Esta capacidad no siempre ha estado presente en las clases; y en el mismo sentido que en el hacer, ha comprometido distintas actividades: desde la mera descripción formal de los procedimientos técnicos empleados o la discriminación de los elementos que componen la imagen, hasta la comprensión de las implicancias de los fenómenos artísticos en tanto construcciones situadas.

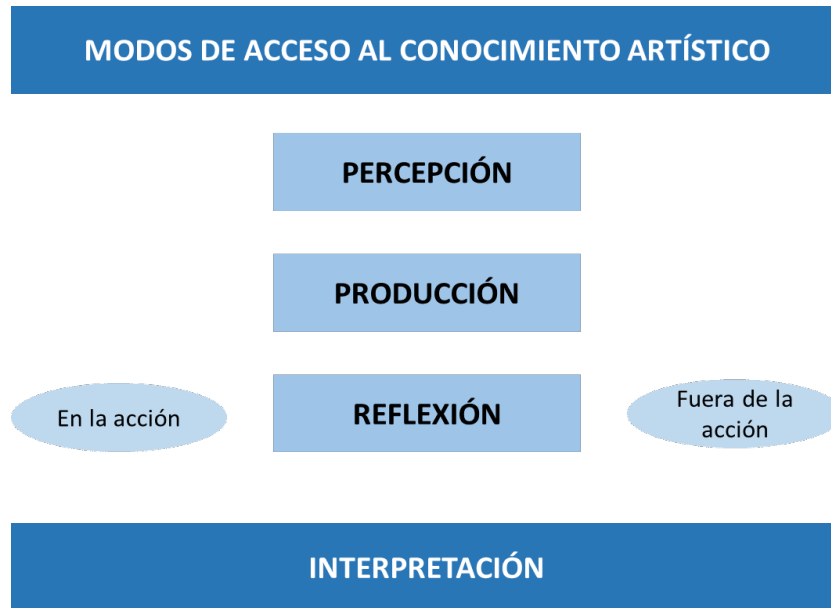
Como ya mencionáramos, la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales no pueden plantearse de una sola manera, sino que requieren de un entramado de *miradas* sobre los conocimientos específicos involucrados. Por lo tanto, formar sujetos críticos y productores de sentido a través de las artes visuales involucrará el planteo de situaciones que posibiliten:

- El desarrollo de capacidades interpretativas vinculadas a la *producción* y la *reflexión*;
- La consideración de las capacidades expresivas y creativas en estrecha relación con la *apropiación* y la *reelaboración crítica de la cultura*;
- La revalorización de los *contenidos específicos* del campo disciplinar y sus *implicancias significativas* en los procesos y en los productos;
- La consideración del *lenguaje verbal como mediador* en el proceso interpretativo, ya que aporta marcos de comprensión que permiten construir contextos y redes de significados.

Estos aspectos estructuran la propuesta didáctica de la política curricular nacional y dan cuenta de las estrategias que se deben desplegar en las aulas a la hora de abordar la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales.

## ¿Cómo se construye el conocimiento en las artes visuales?

Tal como fuera señalado, la Educación Artística centra su atención en los procesos de interpretación estético – artística; esto implica el abordaje de saberes relacionados con el desarrollo de las capacidades espacio-temporales y de abstracción vinculadas con las dimensiones simbólica, metafórica, poética y ficcional. Hemos referido también que la interpretación atraviesa la totalidad del proceso artístico, desde el inicio de la producción hasta el momento en que entra en diálogo con el público. Por lo tanto, construir conocimiento en las artes visuales requiere diseñar propuestas de enseñanza, enmarcadas en las actuales prescripciones curriculares, que entramen las diversas perspectivas desde donde enfocar el objeto de estudio, entendidas como *modos de acceso al conocimiento artístico*, es decir, prever el tránsito por procesos de *percepción, producción y reflexión*.



La **percepción** suele estar presente en los diversos enfoques de la enseñanza de las artes visuales, pero no siempre ha sido entendida de la misma forma. Si bien se la suele considerar como la «búsqueda de información visual a través de la frecuentación de ciertos referentes externos» (Eisner, 1995), no se trata aquí un mero acto fisiológico. Percibir es un acto cognitivo que implica la elaboración de información visual, condicionada por las *estructuras de referencia* desde las que los sujetos se enfrentan a los objetos, sucesos o situaciones. Es un proceso complejo que articula la experiencia propia y el imaginario colectivo, en el que la información percibida y las representaciones mentales construidas están condicionadas social y culturalmente. En los actos perceptuales y en la interacción entre sujetos se construyen *conceptos perceptuales* que son elaboraciones situadas en las que influye el contexto, la historia y las concepciones previas.

En todo proceso perceptual se frecuentan referentes, se observan diversidades y semejanzas, se reconocen características, se buscan regularidades, se analiza. Dos rasgos fundamentales caracterizan el percibir: *la especificación* y *la generalización*. La especificación supone la identificación de diferencias frente a la diversidad, en tanto que la generalización requiere encontrar regularidades y construir categorías que nos permitan elaborar conceptos perceptuales. En la enseñanza de las artes visuales es fundamental desarrollar estrategias en las que ambos rasgos operen juntos dentro del proceso de formación de imágenes (representaciones mentales), evitando la imposición de esquemas de representación o estereotipos.

Cuando aludimos a la construcción de conceptos perceptuales estamos haciendo referencia al código visual. Ahora bien, es fundamental superar los enfoques perceptualistas y formalistas que se focalizan en los aspectos gramaticales y se reducen a discriminar los elementos como unidades mínimas a las que se les atribuye un significado fijo, generalizando sus implicancias significativas. Por el contrario, se requiere avanzar hacia el desarrollo de saberes vinculados con

la intencionalidad de las manifestaciones visuales y sus implicancias constructivas y contextuales, dando a los sujetos la posibilidad de reconocer la estructura y el funcionamiento de las imágenes como portadoras de sentidos.

(...) entendemos que el lenguaje visual no se codifica como la lengua natural. Trabajar la unidad mínima —el punto, la línea, el plano, etcétera— significa aislar el componente, ignorar las relaciones. Lo importante es comprender que no se puede hablar de la línea en abstracto. Va a importar su longitud, su recorrido, su color, el material, si se desarrolla en la bi o en la tridimensión y con qué otros componentes dialoga. Entonces, dejamos de buscar las unidades mínimas del lenguaje, ya comprobado inútil en el lenguaje visual, y nos focalizamos en cambio en la obra como totalidad y en cómo las partes se vinculan entre sí. Si la obra se desmembra, desaparece (Ciafardo, 2020, p. 28).

La **producción** habitualmente suele aludir al desarrollo de habilidades manuales y técnicas gráfico-plásticas. En los enfoques actuales de la enseñanza de las artes visuales nos referimos a la producción cuando las elaboraciones dan cuenta de conocimientos visuales, es decir cuando se articulan las representaciones simbólicas particulares del mundo con los actos de percepción y de análisis crítico-reflexivo. Como afirma Ciafardo (2020), «producir una obra de arte consiste en organizar un mundo ficcional proponiendo un nuevo orden de naturaleza poética, esencialmente ambiguo». (p. 24).

Es importante destacar que este modo de acceso comprende la toma de decisiones sobre los recursos técnicos (selección y empleo de materiales, herramientas, soportes, definiciones en torno al emplazamiento), los recursos compositivos (procedimientos propios y específicos de articulación y organización del código) y los aspectos estilístico-estéticos y poéticos para la construcción de sentido. Al respecto, podemos mencionar la importancia que tiene en esta instancia no escindir el concepto del dispositivo, la idea de su materialidad:

El momento de producción de una obra es, como decíamos antes, un proceso dialéctico entre una idea y su materialización. Quien nunca ha producido una obra tiende a pensar que primero está la idea y luego su formalización, en ese estricto orden. Rara vez se da de esa manera. Cuando se materializa comienzan las dificultades, surge lo que no previmos, aparecen las resistencias de los materiales a ser formalizados tal como lo habíamos imaginado, no encontramos la técnica adecuada... Es un desafío para el docente que no se deja seducir por las recetas. Porque, en algún sentido, es enseñar lo que todavía no existe, lo que aún no encontró su forma. De todos modos, hay cuestiones bien precisas que orientan la intervención del docente. Advertir que el proyecto de producción esté al alcance del alumno, que sea posible de ser realizado en los tiempos pautados, el grado de coherencia entre la idea y la obra finalizada, la adecuación a la consigna, los criterios del emplazamiento, las decisiones sobre la escala. La obra de arte es bastante inasible, pero esto no quiere decir que no existan criterios interpretativos objetivables. (...)



El contexto contemporáneo agrega otro dato, muy importante: hoy, la «caja de herramientas» disponible para el productor de imágenes es infinita. Y, al mismo tiempo, se han multiplicado los canales de circulación. Ambas novedades -la explosión de materiales y de las vías de difusión- impactan sustancialmente en los procesos de producción (Ciafardo, 2020, p. 22).

La **reflexión** es uno de los accesos al conocimiento artístico que en escasas oportunidades ha sido contemplado en los diversos enfoques didácticos de las artes visuales. Las capacidades analíticas y reflexivas están presentes tanto en la percepción como en la producción por medio de la palabra. Reflexionar implica construir conocimiento a través de *declaraciones verbales* que articulan y organizan el relato; esto requiere describir, analizar, argumentar, fundamentar, elaborar conclusiones sobre las obras, pero no es sólo eso. Quien construye conocimientos perceptuales también reflexiona cuando compara, relaciona, confronta, construye categorías, sistematiza; quien produce reflexiona cuando idea, prueba, experimenta, compone, selecciona, ensaya, ajusta, emplaza. En cualquiera de los modos de acceso, reflexionar supone analizar las manifestaciones visuales, de acuerdo a la situacionalidad cultural, social e histórica. Por lo tanto, podemos concluir en que construimos conocimiento reflexivo tanto *en la acción* como *fuera de la acción*.

La reflexión en la acción está ligada a la instancia de producción. Abarca las etapas de ideaación y composición, atendiendo a las implicancias contextuales y a la intencionalidad expresiva y comunicativa. Aquí es donde se identifican las propuestas y se reformulan o se convalidan las decisiones compositivas y técnicas adoptadas. En esta etapa es clave la interacción docente-alumno a través de la formulación de preguntas, el diálogo, el intercambio, con el objetivo de comprender las estrategias empleadas en la producción y de valorar los procesos y resultados, autorregulando de este modo el aprendizaje.

La reflexión fuera de la acción tiene lugar una vez finalizado el tiempo de la producción. Es el momento en el que se promueve el desarrollo de las capacidades de análisis, donde se describen y se relacionan las estructuras visuales con las intencionalidades expresivas y comunicativas. Se relaciona con la interpretación de la producción propia o ajena (de pares o de artistas) y requiere ir más allá de la valoración de la obra o del mero reconocimiento de los componentes que la conforman. Los conocimientos que se construyen durante los procesos reflexivos deberán posibilitar:

(...) la comprensión de los fenómenos artísticos de diversos contextos en sus dimensiones económica, política y cultural atendiendo a los desarrollos históricos de estas esferas, cruzándolas con la dimensión estética y con los aportes que otras ciencias sociales han hecho al arte como campo de conocimiento (...). (INFOD, 2009).

En síntesis, cuando hablamos de construir conocimiento en las artes visuales nos referimos a la necesaria intervención de procesos vinculados con el desarrollo de la percepción (que involucra situaciones visuales y estructuras de referencia en las representaciones mentales que per-

miten elaborar conceptos); con la producción (que compromete la toma de decisiones compositivas y técnicas) y con la reflexión (que implica la lectura y el análisis crítico de las producciones propias y ajenas).

## Estrategias para propiciar el acceso al conocimiento artístico

Proyectar situaciones de enseñanza requiere abordar los distintos accesos al conocimiento artístico de manera articulada y a la vez priorizar unos sobre otros.

A los efectos de comprender lo que implican sus desarrollos, proponemos algunas estrategias que podrán desplegar los docentes desde la perspectiva de la enseñanza, como así también aquellas acciones que despliegan los estudiantes.

ACCIONES COMPRENDIDAS EN LA ENSEÑANZA		
PERCEPCIÓN	PRODUCCIÓN	REFLEXIÓN
Indagar concepciones previas rememorando, describiendo y analizando objetos, situaciones y sucesos. Recuperación y síntesis.	Presentar problemas visuales con consignas de trabajo claras y abiertas, que no impliquen respuestas visuales únicas.	Guiar la observación y el análisis de la producción propia y ajena a través de preguntas orientadoras.
Coordinar actividades exploratorias en contextos reales. Presentar imágenes fijas o en movimiento para observar y analizar.	Pautar materiales y herramientas y proponer alternativas para que los estudiantes puedan seleccionar.	Proporcionar instrumentos de análisis con consignas abiertas que permitan elaborar textos argumentativos sobre los conceptos trabajados.
Presentar conceptos a través de la exposición oral, apoyándose en diversidad de imágenes.	Acompañar la instancia de producción, interrogando sobre las decisiones técnicas y compositivas.	Presentar diversidad de imágenes para confrontar con las producciones derivadas de los conceptos que se están trabajando.
Proponer instrumentos de análisis para relevar conceptos por escrito.	Coordinar roles en las propuestas de trabajo grupal, distribuir tareas, supervisar las acciones.	Relevar y sintetizar los conceptos, producto de los análisis realizados en plenarios orales.

ACCIONES COMPRENDIDAS EN EL APRENDIZAJE		
PERCEPCIÓN	PRODUCCIÓN	REFLEXIÓN
<b>Observar, analizar, comparar, relacionar, confrontar, construir categorías, sistematizar.</b>	<b>Idear, probar, experimentar, componer, seleccionar, ensayar, ajustar, emplazar, instalar.</b>	<b>Describir, analizar, argumentar, fundamentar, elaborar conclusiones.</b>
Explicitar concepciones previas y establecer vínculos con nuevos conceptos.	Seleccionar recursos compositivos para resolver problemas visuales atendiendo a la construcción de sentido.	Poner en común, desde la expresión oral, las conclusiones/conceptos.
Rememorar situaciones, sucesos y objetos, explorar en el contexto; describir verbalmente o por escrito los conceptos que se derivan.	Explorar y experimentar procedimientos técnicos adecuados a las propuestas visuales.	Recuperar nuevos conceptos trabajados en instancias de producción, vinculándolos con conceptos previamente vistos.
Experimentar con diversos materiales y herramientas percibiendo efectos de sentido.	Compartir ideas, debatir, concertar, asumir roles en las propuestas de trabajo grupal.	Explicitar significados de las producciones relacionándolos con las características pregnantes de las imágenes
Ejercitar la atención sostenida sobre la producción propia y ajena.	Detener la producción para analizar lo realizado o concluir el proceso de trabajo.	Analizar las producciones en instancias plenarios, interactuando con pares.
Organizar por escrito los conceptos abordados.	Prever condiciones para el contacto de la producción con el público. Instalarla en contexto.	Sintetizar por escrito aspectos conceptuales abordados en la totalidad del proceso.

## Interacción de los accesos al conocimiento artístico en las propuestas didácticas

La construcción de conocimientos en las clases de artes visuales requiere proyectar los diversos accesos de manera interrelacionada y transversal a lo largo del proceso formativo, con

distinto énfasis sobre cada uno de ellos. A continuación, analizaremos algunas alternativas de articulación que permiten generar propuestas didácticas en las que se prioriza cada uno de ellos de manera diferenciada y se organizan en un nivel de complejidad creciente. Cabe aclarar que mencionaremos los accesos que se privilegian, lo que no implica la ausencia de alguno de ellos.

Estas vinculaciones pueden proyectarse a lo largo de un trayecto educativo (desde las etapas iniciales de la educación hasta su finalización) o en el transcurso de un ciclo escolar.

A los efectos de su análisis los desarrollaremos en las siguientes tres instancias:

- Experimentación visual a partir de saberes experienciales;
- Construcción de representaciones simbólicas;
- Interpretación crítico-reflexiva de las manifestaciones visuales y su instalación en el contexto socio-cultural.

## **Experimentación visual a partir de saberes experienciales**

En este caso se privilegia la vinculación *producción-percepción*. Esta organización resulta adecuada en el Nivel Inicial, en el Primer Ciclo de la Educación Primaria y en el comienzo de los Ciclos de Formación Artística Específica, porque favorece la construcción de conocimiento en las primeras etapas de la escolaridad. Si pensamos en un ciclo lectivo, es apropiada para el comienzo.

Las estrategias que se ponen en juego están basadas en formas de aprendizaje exploratorias, experimentales, en saberes procedimentales, ligadas al hacer; la intervención docente orienta y facilita las acciones y contribuye al desarrollo de procedimientos que orientan de manera general y admiten variantes en las secuencias. En este período de la formación se buscan correlaciones entre los desempeños de producción y las representaciones mentales simbólicas. Por lo tanto, se focaliza en el desarrollo de procedimientos basados en:

- La presentación de situaciones problemáticas desencadenantes de la producción;
- La experimentación y exploración de posibles estrategias y/o recursos compositivos y técnicos para la construcción de soluciones visuales;
- La observación, el análisis reflexivo y la evaluación de los efectos de las actividades de producción desde la verbalización.

## **Construcción de representaciones simbólicas**

Esta etapa se basa en la complejización de los saberes procedimentales. Aquí las situaciones de enseñanza privilegian la vinculación *percepción-producción*, lo cual supone desempeños progresivamente más independientes que favorezcan las capacidades metacognitivas. Es importante que las propuestas didácticas contemplen el trabajo sobre conceptos y sus relaciones desde instancias de denominación terminológica disciplinar específica, teniendo en cuenta que

el desarrollo de los elementos del lenguaje se centra en la construcción de estructuras con coherencia discursiva. En este caso los docentes facilitan la transferencia de conocimientos. Para llegar a ello se favorece:

- El análisis global de las producciones visuales, comprometiendo los contenidos aprendidos de forma relacionada;
- Las correlaciones entre los actos de percepción y reflexión durante la instancia de producción;
- La presentación de situaciones problemáticas desencadenantes de la producción.

### **Interpretación crítico-reflexiva de las manifestaciones visuales y su instancia en el contexto socio-cultural**

Esta instancia de articulación entre los accesos al conocimiento artístico privilegia las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que vinculan *reflexión-producción*. Requiere el tránsito previo por procesos exploratorios y de simbolización donde se hagan conscientes los nexos entre las representaciones mentales y la materialización de la obra, por lo que es adecuado pensar que se corresponde con etapas finales de la formación —el nivel secundario o los últimos años de la Formación Artística Específica—. Aquí se pone énfasis en el abordaje de las características de los relatos visuales con mayor profundidad a nivel del lenguaje y se establecen vínculos cada vez más conscientes y reflexivos en cuanto a su funcionamiento en diferentes contextos sociales, históricos y culturales. Se define, entonces, por el abordaje del análisis crítico reflexivo y por las capacidades de inferencia, al considerar las características pregnantes de las producciones, los contextos que las involucran y las posibles *desviaciones*. Para llegar a ello se favorece:

- Las estructuras y el carácter expresivo;
- Las relaciones entre los recursos técnicos y compositivos;
- Las vinculaciones entre la producción y el emplazamiento;
- La utilización consciente de los elementos del lenguaje y la organización discursiva que comunica ideas, climas, y planteos visuales.

### **Consideraciones finales**

Es fundamental que las interacciones entre los diversos modos de acceso al conocimiento artístico sean consideradas cuando nos vinculamos con los Diseños Curriculares para proyectar la enseñanza. Es preciso contemplar en las planificaciones el abordaje de instancias de desarrollo perceptual, productivo y reflexivo, atendiendo a la construcción de sentido.

Democratizar el acceso a los conocimientos artísticos es un derecho de todas las personas que transitan por el sistema educativo, pero no basta con incluir los conocimientos socialmente

válidos y productivos en el currículum. Además de asignarle un espacio en las normativas, es necesario preocuparnos por la manera en que el arte es concebido y enseñado en las instituciones. En esto resulta imperioso desterrar visiones ortodoxas para favorecer el conocimiento en y sobre las artes visuales, organizado de forma tal que relacione la producción artística con la percepción estética y con el análisis reflexivo considerando la contextualización socio-histórica. Con esto nos referimos a cuestiones que son parte central de las finalidades educativas y de un proyecto democrático.

## Referencias

- Agustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Arnheim, R. (1979). *Arte y Percepción visual*. Madrid, España: Alianza.
- Barbosa, A. M. (2001). *Arte, educación y cultura*. Recuperado de [https://issuu.com/krlosmarin/docs/arte\\_educacion\\_y\\_cultura](https://issuu.com/krlosmarin/docs/arte_educacion_y_cultura)
- Barbosa, A. M. (2009). *Arte, Educación y cultura*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/23417505/Arte-Educacion-y-Cultura-Ana-Mae-Barbosa>
- Bricca, M. T. (1937). Conferencia de Inspectores Seccionales de territorios. En *El Monitor de la Educación Común* N° 771. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- Ciafardo, M. (2020). *La enseñanza del Lenguaje Visual. Bases para la construcción de una propuesta alternativa*. La Plata, Argentina: Papel Cosido.
- Consejo Nacional de Educación. (1988). Bellas Artes. En *El Monitor de la Educación Común* N° 126. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Wolf, D. (1989). El aprendizaje como conversación. En Hargreaves, D.J. *Infancia y educación artística*. Madrid, España: Ed. Morata.