

# ARTES PLÁSTICAS Y PEDAGOGÍA

*Por: OLGA LUCIA OLAYA*

*Directora del Departamento de Artes Plásticas  
Universidad de la Sabana*

## **ESTADO DE LA CUESTIÓN**

.....

**¿Qué se espera del docente de las Artes Plásticas  
y/o visuales en el aula?**

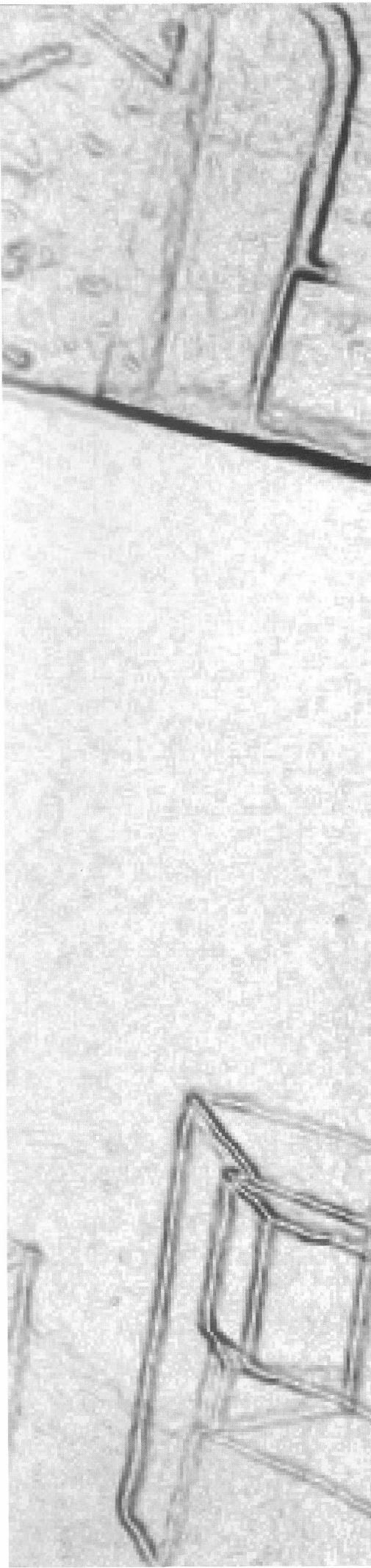
La formación de los docentes de artes plásticas y/o visuales comprende preocupaciones muy amplias, dada la diversidad de enfoques que exige la contemporaneidad del discurso pedagógico y artístico

Al parecer han sido pocos los estudios que se han concentrado en hacer revisiones históricas sobre la enseñanza del arte. Siempre ha ocupado posiciones de alternativa menor en los ámbitos académicos. No obstante, su historia existe y reviste gran relevancia al observar cómo cada tiempo y espacio requiere de sus propios enfoques.

A mediados del siglo XIX se presenta un interés creciente por la educación estética, como un problema pedagógico importante. Estas tendencias que se oponían a la pedagogía tradicional las encontramos en pedagogos de Europa y Estados Unidos, como Cousin, Binet, Decroly, Dewey, Montessori y Stanley Hall, bajo un movimiento identificado con la "Nueva Educación"<sup>1</sup>, la cual tenía como principios: estimular la actividad del niño, unir la actividad manual al trabajo del espíritu, desarrollar en el niño las facultades creadoras. Una educación basada en las actividades personales, en los intereses y en la experiencia. Se insistía así mismo en el principio del juego, considerado muy importante para la educación.

Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

<sup>1</sup> Citado por WOJNAR, Irena. Estética y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México. 1966.



La nueva educación subraya el valor educativo de las diferentes artes y proponía introducirlo en los valores escolares. En el transcurso de los últimos años se han hecho esfuerzos, concentrados particularmente en la pedagogía del dibujo y de la música, con aportes de estudios detallados, consagrados incluso a las particularidades de las edades de los niños.

Por otro lado, en Europa central surgió un enfoque de la pedagogía mística con Steiner<sup>2</sup>, quien en sus teorías esgrime el “equilibrio interior”. La primera escuela de experimentación fue la Waldorff de Sttugart. Steiner organizó en ella toda la enseñanza sobre principios estéticos. La idea era que la pedagogía ha de reconocer la naturaleza artística del niño, y que el pedagogo ha de experimentarla el mismo como artista. Avanzó en aportes especiales en la correlación de currículos que se fundamentaban desde la música a las manualidades; los alcances de sus planteamientos llegaron a elevar la educación artística como base para la educación moral.

Por otra parte, la “Pedagogía del dibujo libre”, de la célebre escuela de Viena, donde a finales del siglo XIX el profesor Cizek enseñaba dibujo, se basaba por completo en la idea de la libre expresión del niño. Mantenía a los alumnos ausentes de modelos, así como de estímulos provenientes del exterior, y mencionaba la necesidad de conservar la pureza absoluta de la imaginación.

Luquet, inspirado por sus predecesores (Cizek, Kerschensteiner, Lombardo Radice, Rouma, Sully) establece un presupuesto frente a la teoría de la interpretación de la realidad; previa al realismo visual, surge el “realismo intelectual”, dibujo... no lo que veo, sino que sé del objeto... lo que representa, y lo aplico a muchas de sus revisiones sucesivas de expresiones infantiles.

En Alemania, en 1902, se formó una escuela fundada por A. Lichtwark, célebre escuela en Hamburgo, que lideró la primera organización de pedagogos interesados en la educación artística y la llamaron “El arte en la vida del niño”. Simultáneamente otra organización coordinada por Ruskin y Morris, inició un movimiento de vulgarización de la cultura plástica, “Talleres unidos para el arte en el trabajo manual”.

En Francia en 1906 se constituyeron numerosas organizaciones dedicadas a la difusión del arte: “El arte para todos”, “El arte y el niño”, “La sociedad del arte en la escuela”.

Hasta después de la segunda guerra mundial, se reiniciaron las reflexiones donde se acoge un presupuesto bien interesante: “De la educación estética se llega a la educación por el arte”<sup>3</sup>.

En los estatutos de la FEA (Federación Internacional para la Educación Artística), establecidos en 1959, se declara que tendrá por objeto apoyar y estimular todos los esfuerzos realizados en el plano de la iniciación artística, suscitar y desarrollar en los alumnos de todos los grados escolares el gusto y el espíritu de observación y creación, acrecentar y ahondar los conocimientos psicológicos, pedagógicos y metodológicos, y asegurar a la educación artística el lugar que le corresponde en todas las escuelas”<sup>4</sup>. Ya en 1959 se plantea como tema de convocatoria del congreso en Basilea “La educación artística, parte integrante de la formación general del hombre”. Como aporte importante de este evento se dan dos posturas de vital contemporaneidad en el discurso actual:

<sup>2</sup>. bid. R. Steiner. La base espiritual de la educación

<sup>3</sup>. WOJNAR. Op. cit. p. 124

<sup>4</sup>. Ibid



Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

La postura del biólogo Portman establece una reflexión sincrética de las facultades visuales del hombre moderno, del cómo se debe ocupar la educación artística de mediar por la articulación de la estética y la biología, en torno al empleo de las formas y los colores, enfatizando desde lo percibido en un discurso concordante entre el sentido de la vista y el "sentido" de lo que es visto.

La segunda postura que se destacó por su vigencia fueron los resultados de las investigaciones de Lowenfeld, quien establece las relaciones de la educación artística y las facultades creadoras en el hombre, prioriza el desenvolvimiento de la sensibilidad, de las cualidades espirituales y culturales. Por tanto la educación artística ya trasciende lo propiamente artístico: debe facultar la sensibilidad, desarrollar la receptividad, asociando ideas diversas a un mismo objeto; la movilidad o facultad de adaptarse rápidamente a situaciones nuevas; la originalidad de la expresión individual; la facultad de redeterminación de los materiales bajo la aplicación en nuevos empleos; la facultad de abstracción, como la penetración a fondo en la experiencia; la facultad de síntesis; la organización coherente, basada en la integración de pensamiento, sensibilidad y percepción<sup>5</sup>.

En París, en 1954, se crea el INSEA - International society education through art-, durante el congreso internacional de profesores de arte, concretamente a partir de un curso en Bristol, donde se planteaban preguntas como estas:

**¿Cuál es la situación actual de la educación artística hoy?**

**¿Cuáles son las corrientes de la educación artística sobre la vida actual?**

Especialistas del arte, la psicología y la educación apoyan la postura de Sir Herbert Read, quien sostiene que: "No para el arte en sí, sino para la vida misma preconizamos la educación por el arte". Desde entonces el INSEA asume el liderazgo para sostener esta tesis, declarando además que la educación artística es para el individuo un medio natural de cultura en todas las etapas de su desarrollo. Esta le enseña los valores y las disciplinas esenciales para su pleno desarrollo intelectual, afectivo y social, en el seno de la comunidad. Es por esto que la educación por el arte se impregna de un sentido de lo total, de la formación general.

Establece así mismo una doctrina estética que posiciona el arte entre los diversos sistemas de expresión del hombre, y determina como su función expresar los sentimientos y transmitir la comprensión. Pero las emociones experimentadas por los espectadores van estableciendo un homenaje al hombre artista que, gracias a su don particular, nos ha resuelto nuestros problemas emocionales.

Según Read, la educación por el arte debe incidir directamente en la formación de elementos sensibles y emocionales en el hombre. Potencia desde sus teorías paradigmáticas tres postulados seminales:

<sup>5</sup>. FEA, Kongressbericht. p.99.

<sup>6</sup>. ZIEGFELD, Edwin. Presidente del INSEA en 1958



Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

1. La educación por el arte debe ampliar las formas de pensamiento, valorando la imaginación y el lenguaje visual.

2. Debe ampliar los medios de comunicación, merced al despliegue del lenguaje particular de los sentimientos.

3. La formación moral mediante los métodos creadores

Read torna operativo su discurso desde la práctica de los siguientes dominios:

- Coordinar los diversos modos de percepción y de sensación, tanto en la entidad del proceso estético, como en relación con el medio dado.

- La expresión de los sentimientos bajo una forma comunicable, de toda la experiencia mental que en otro caso quedaría en la experiencia de lo inconsciente.

- La expresión adecuada al pensamiento desde presupuestos tales como: la libre expresión que satisface la necesidad de comunicar a los demás los pensamientos y las emociones personales; la observación que satisface el deseo de enriquecer el conocimiento y registrar las impresiones y la apreciación que es una respuesta del individuo a aceptar los modos de expresión provenientes de otros.

Ziegfeld<sup>6</sup> en la revista *Education Through Art*<sup>7</sup>, afirma "...en el mundo en que vivimos, el cultivo de las sensibilidades es la tarea fundamental y máxima de la educación, de modo que al perseguir este fin, trasladamos la educación artística de un lugar secundario al lugar central en las escuelas. Ningún dominio de las humanidades tiene mayor importancia, desde el punto de vista de la educación o de la cultura, que las artes visuales..."

Para Freinet<sup>8</sup>, los intereses pedagógicos están centrados en objetivar la educación para ayudar al desarrollo de la personalidad del niño en un medio donde la expresión artística tiene un papel primordial. La expresión espontánea contribuye al enriquecimiento cultural del niño. Freinet parte de la base de la configuración del texto libre. El niño es estimulado, no solo a redactar su propio texto sino a ilustrarlo e imprimirlo.

Se esboza en esta rápida mirada cómo se vienen configurando los discursos, involucrando disciplinas psico-sociales, psico-pedagógicas, estético-biológicas, siempre debatiéndose lo relevante del arte para la vida del hombre, en la consolidación del perfeccionamiento personal en el plano intelectual, espiritual, moral, y afectivo.

Esta rápida revisión histórica reviste un interés como antecedente de la situación actual en la educación por el arte, o del arte-educación que son pertinentes al abordaje, dado que no objetamos por los determinismos del pasado; reconocemos en el presente la importancia de las tendencias y se observan las incertidumbres por las cuales pudieron atravesar aquellos proyectos.

Durante las últimas décadas, estas teorizaciones se han visto redimensionadas en los contextos de agremiaciones regionales, que han configurado verdaderas comunidades académicas. Es el caso de los Estados Unidos con la NAEA, (National art-education association) fundada en 1947 la Getty Foundation, con Art Ed. Net; Red; ELIA 1994-1997 (European League of Institute of Arts); FAEB (Federación de arte educadores del Brasil); ANPAP (Asociación Nacional de Pesquisadores de las Artes Plásticas del Brasil) 1986-1998; CLEA (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte) 1968-1998; SOPERARTE (Asociación peruana de educadores por el arte). Algunas ya con web-site, donde se evidencia la dinámica de la sociedad, de la información y el impacto de las redes en la socialización del conocimiento.

<sup>7</sup>. No. 1. 1958.

<sup>8</sup>. FREINET, Celestin. *Escuela popular moderna*. Ministerio de Educación. La Habana. 1961. p.9.

En un estudio reciente, Ivonne Mendez Richter presenta el estado actual de las posturas conceptuales de la educación artística<sup>9</sup>, con lo cual se observan las implicaciones de aquellos pioneros de la teoría del arte-educación, y por otro lado, las oposiciones a aquellos paradigmas con visión de futuro:

Educación artística//  
Educación Artístico-  
Estética// Educación  
Estética

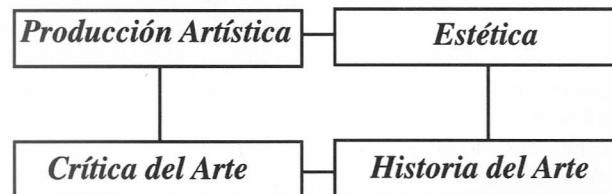
**Educación artística, vista como una relación de disciplina con rigor enfático en la práctica artística y en la educación visual, privilegiando los valores estéticos, artísticos y culturales.**

La educación artística, también llamada educación plástica y/o visual, comprende dos enfoques pedagógicos diferenciados según la concepción de arte asumida. Por un lado, arte como expresión, con énfasis en la libre expresión (Lowenfeld 1958<sup>10</sup>, Read 1982<sup>11</sup>) y el arte como comunicación con énfasis en la percepción y el lenguaje (sustentado por Arheim<sup>12</sup>, Feldman<sup>13</sup>, Mac Fee<sup>14</sup>, Dondis<sup>15</sup>).

Estas dos posturas ilustran la forma convencional en la que se ha objetivado la enseñanza del arte al interior del aula, bien sea validando el producto del niño en donde se establece la lectura del mismo, sobre la base del logro de la exteriorización de percepciones que comunican y recodifican la realidad. Sin embargo son presupuestos que validan todo tipo de producto y por lo tanto no median para encontrar un criterio reflexivo de logro real, y los indicadores se hacen válidos en tanto se logren expresar. Por lo tanto lleva implícitos elementos de carácter lingüístico interpretativo que son los que decodifica en sí mismo el lenguaje empleado.

**La educación artístico-estética, asume la enseñanza del arte como un área del conocimiento, enfatizándose la apreciación y comprensión del arte fundamentado en autores como Eisner<sup>16</sup> 1972, Barbosa<sup>17</sup> 1985, Wilson<sup>18</sup> 1980. Esta tendencia está siendo desarrollada en Estados Unidos a partir de la DBAE (Discipline Based Art Education), que propugna la enseñanza del arte apoyado en cuatro grandes ejes: el placer artístico, la estética, la crítica de arte y la historia del arte. En la DBAE, la estética está centrada en el análisis y apreciación de la obra de arte.**

### Gráfica 1 DBAE DISCIPLINE BASED ART-EDUCATION



Es una de las tendencias más discutidas en la enseñanza del arte en los Estados Unidos, defendida por la Getty Foundation, quienes en 1983 presentaron el concepto de disciplina, resignificando el momento por el cual atravesaba la enseñanza del arte en ese país.

Sustenta particularmente que el arte no es el producto en sí mismo. En todos estos casos los adultos artistas son los modelos a ser seguir, lo cual desafía seriamente a los defensores de la auto expresión. La crítica fortalece algunos criterios exteriores para discusión, análisis y tal vez juzgamiento. **¿Pero cuáles podrían ser los criterios sobre el trabajo de lectura de la obra de arte? ¿Validarlo como una experiencia individual? Le dejamos a la Historia del Arte que valide el imaginario adulto ante el niño?**

<sup>9</sup>. Apertura del seminario técnico del Proyecto "Arte na escola" del Brasil, Porto Alegre. mayo de 1995.

<sup>10</sup>. LOWENFELD Y BRITAIN. Desarrollo de la Capacidad Creadora. Kapelusz. Madrid. 1980. p. 380.

<sup>11</sup>. READ, Herbert. Educación por el arte. Paidós Educador. España. 1982.

<sup>12</sup>. ARHEIM. Consideraciones sobre la educación artística. Paidós. Estética 22. España. 1993

<sup>13</sup>. FELDMAN. Developmental psychology and art education: two fields at the crossroads. Journal of Aesthetic Education 21. p. 243-259

<sup>14</sup>. MCFEE, June. Preparation for art. Belmont Calif. Wadsworth. Publishing. Co. Inc. 1961. Citado por Eliot Eisner. Educar la visión artística. 1995. p. 85-88.

<sup>15</sup>. DONDIS, D.A. La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Gustavo Gili. Barcelona. 1976.

<sup>16</sup>. EISNER, E. Educar la visión artística. Paidós educador. 1995.

<sup>17</sup>. BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino de arte. Sao Paulo Perspectiva. Porto Alegre. Fundacion lochpe. 1991.

<sup>18</sup>. WILSON, Brent. Uma visao iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos das criancas. ARTE: Estudos de arte-educacao. Sao Paulo. No.1-2. 1982. p.14-16.

Este abordaje fue dado en los años 60 por profesores como Richard Hamilton (Newcastle University, Inglaterra), Manuel Barkan (Universidad del estado de Ohio, EUA) y Eliot Eisner (Universidad de Stanford, EUA). Su sistematización ocurre en 1982 con el surgimiento de la Getty Center Foundation for Education in the Arts, cuando se encontraba conformada por un equipo de investigadores de la talla de Eliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith y Marjorie Wilson.

Aparentemente los aportes de estos investigadores lograron el posicionamiento del **ARTE-EDUCACIÓN**, ya que las artes en ese entonces ocupaban una posición bastante marginal en el currículo básico, y la educación artística era vista como el mejoramiento de la autoexpresión y la creatividad, en lugar de verse como un cuerpo organizado de conocimientos que exige el mismo tipo de rigor intelectual que se tiene para las ciencias exactas y humanísticas.

Los investigadores concluyeron que era necesario adoptar un abordaje riguroso para elevar la calidad de la enseñanza en las escuelas. Es entonces cuando se consolida la propuesta que integra: **producción, crítica, estética e historia del arte**, a la que llamaron **DBAE**. De hecho representó un paradigma diferente de aquel que se centraba en la autoexpresión creativa que dominaba a los años 40 y 50...<sup>19</sup>

Una concepción basada en la **libre expresión** se vincula históricamente a la modernidad en el arte, y tiene desde entonces una profunda influencia sobre la forma de enseñar. La modernidad sobrevaloró la **interpretación personal, la emoción y la búsqueda de lo nuevo**; esto llevó al distanciamiento entre el arte contemporáneo y lo que sucede en la enseñanza del arte en las aulas de clase.

Una visión contemporánea de la enseñanza del arte es aquella relacionada con el arte como objeto del saber, basada en la construcción, la elaboración, la cognición y la necesidad del crecimiento de la dimensión del hacer, la experimentación y la posibilidad de acceder a la comprensión del patrimonio cultural.

De hecho, la DBAE convoca a la comunidad de arte-educadores a mantenerse en contacto con la producción artística de lo contemporáneo, bajo la mirada crítica y valorativa, la comprensión y la significación del hacer artístico. Ana Mae Barbosa<sup>20</sup>, citando a Ralph Smit (1987) en su libro "Excelence in Art Education", destaca particularmente los elementos o presupuestos conceptuales a la luz de un área del conocimiento que tiene un poder de trascendencia poco común. Sobresalen cuatro elementos que caracterizarían la excelencia en la formación del docente de arte:

\* Identificar la excelencia del arte-educación como parte de un compromiso involucrado en la educación general o macro.

\* La conquista de la excelencia implica una lucha por situaciones en las cuales los alumnos aprendan a sentir el arte, comprendiendo la dimensión histórica, apreciándola estéticamente, realizando reflexiones con espíritu crítico.

\* La preparación de los profesores debe centrarse en trabajos de contenido sustancialmente humanista, particularmente en las áreas de estudios históricos, filosóficos y de crítica de arte.

\*Y destaca que la excelencia presupone el conocimiento de las reivindicaciones tanto del arte tradicional, hegemónico, contemporáneo como popular...<sup>21</sup>

La DBAE valora la producción artística como una de las vertientes de construcción del conocimiento en artes. En esta formación, las informaciones culturales e históricas que necesitan ser enseñadas, vienen como análisis de las obras de arte. Esta propuesta está ahora difundida en Francia, Hungría, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y otros países.

<sup>19</sup>. BARBOSA, Ana Mae. O video e a metodologia triangular no ensino da arte. Editorial Arte Na Escola. Porto Alegre. 1992.

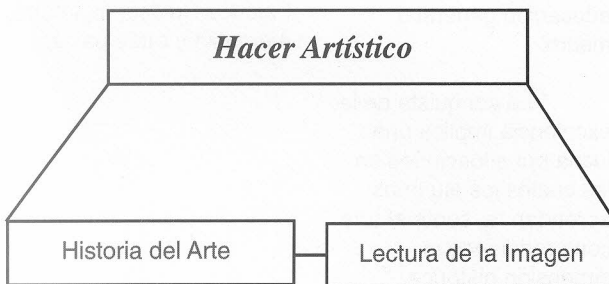
<sup>20</sup>. Ibid. p. 4.

<sup>21</sup>. SMITH, Ralph, Excelence in art-education. Art Education. Reston. Jan. 1987. p. 8-15

En el contexto brasileño, la profesora Ana Mae Barbosa interpreta y simplifica los cuatro aspectos, hacer, crítica, estética e historia del arte de la DBAE, y resume la crítica y la estética en una dimensión llamada lectura de la imagen, siendo tres aspectos los que tiene en cuenta: el hacer, la lectura de la imagen y la historia del arte, lo que recibió el apelativo de Metodología Triangular.

Veamos en forma más precisa cuáles son los presupuestos conceptuales, al interior de los tres ejes en que opera la formación del arte educador brasileño, a partir de la metodología triangular:

**GRAFICA 2**  
**METODOLOGIA TRIANGULAR**  
**PROPUESTA DE Ana Mae Barbosa**



Dimensiona el hacer el artístico con énfasis en el proceso creativo, basado en la interpretación y representación personal de vivencias en un lenguaje eminentemente plástico.

De hecho establece como fundamento el análisis de las influencias del medio sociocultural en la construcción del conocimiento en arte, ya que es solo desde el hacer donde el ser humano identifica sus limitaciones en los lenguajes expresivos, así como también del uso de los materiales e instrumentos. Desde el hacer surge el estímulo por el aprendizaje de la historia del arte y la lectura de la imagen. Por otro lado, una producción asociada a las imágenes puede colaborar con la construcción de formas con mayor fuerza expresiva, estimulando de manera simultánea el reflexionar sobre la creación visual, donde tal vez el concepto de forma asume como visible un contenido, lo cual lleva implícito en determinadas ocasiones que ese contenido no lo sea, y de hecho torne la experiencia plástica significativa.<sup>22</sup>

La lectura de la imagen, en la propuesta de la metodología triangular, desarrolla las habilidades de ver, juzgar e interpretar las cualidades de las obras, comprendiendo los elementos y las relaciones establecidas en todo tipo de trabajo artístico. Una imagen permite una infinidad de lecturas en función de las relaciones que los elementos de la obra sugieren, bien puede ser desde abordajes gestálticos, semiológicos, iconográficos o estéticos, dentro de otros modos de apreciación.

Por lo tanto, la diversidad de lecturas no es excluyente entre sí. Es más, se sugiere que las múltiples lecturas se interpreten convirtiendo la lectura en una apreciación enriquecida, y en consecuencia exige imprescindiblemente la presencia en el aula de la imagen.

<sup>22</sup> del concepto de forma asumido por ARHEIM, R. en su libro "Hacia una psicología y entropía". Editorial Alianza. 1995. p. 326

## PRESUPUESTOS CONCEPTUALES BASICOS

.....

En la historia del arte, al interior de esta metodología, la aproximación no es lineal, procura contextualizar la obra de arte en el tiempo, explorar sus circunstancias. En lugar de estar preocupados por mostrar la llamada evolución de las formas artísticas a través del tiempo, pretendemos mostrar que el arte no está aislado del mundo cotidiano, de nuestra historia personal. A pesar de ser producto de la fantasía y de la imaginación, el arte no está separado de la economía, de la política y de los patrones sociales que operan en la sociedad.

Ideas, emociones, lenguajes difieren de tiempo en tiempo, de lugar a lugar y no existe la opción de una visión aislada o sin influencia de su entorno. Se construye la historia a partir de cada obra de arte examinada por los niños, estableciendo conexiones y relaciones entre obras de arte y otras manifestaciones culturales. Asume entonces la producción artística como un todo.

De hecho es un camino certero para acceder a lo que Ana Mae Barbosa ha llamado la "alfabetización visual".

•**La educación estética.** La interdisciplinariedad aparece como propuesta posible de la enseñanza, donde el arte es visto como parte de la vida cotidiana, y comprende no solo la estética de la obra de arte, sino también la estética de lo cotidiano, fundamentado en la relación con el medio ambiente, la sensibilidad a su contexto multicultural, viabilizado mediante la interdisciplinariedad como propuesta de enseñanza, bajo el soporte de autores como Feldman<sup>23</sup> Y Fichtner<sup>24</sup>.

El arte y la educación son actividades humanas que en el devenir de los años, desde los clásicos hasta nuestros días, se han visto bajo tres categorías: la poiesis, la praxis y la theoría; es decir, la producción, la acción y la especulación<sup>25</sup>. Se le asigna al saber teórico, la responsabilidad de construir el discurso científico, aquel que enmarca el conocimiento (episteme), que guía las acciones y sustenta por tanto la perfección de la persona en su dimensión intelectual; bajo el método de la contemplación, a la luz de la racionalidad y la lógica, construye el pensamiento reflexivo, la inteligencia y consolida los hábitos intelectuales.

El saber práctico dimensiona la forma de obrar en el sujeto; desarrollando virtudes, fortalece la voluntad y por tanto construye el discurso ético y axiológico, mediado por la prudencia (prónesis), como vía para consolidar hábitos morales.

El saber poético dimensiona el producto externo al hombre, pero proveniente de él, bajo esferas oníricas, pero objetivadas en el "ars" (latín) o techné (griego), consolida destrezas, dominios, talentos desde el hacer.

El arte y la educación son dos disciplinas en definición. Se identifican en su fin, en su método y su objeto de estudio. Hacia el hombre, desde el hombre y por el hombre son configuraciones disciplinables que aparentemente subyacen en las relaciones entre la información y el conocimiento que reportan los ámbitos culturales de la acción del hombre.

La experiencia de llevar el arte al vivir cotidiano y la educación a la comprensión de la realidad, mediada por interlocutores como los docentes de las artes, generan invenciones de corte no deductivo, ni inductivo de la realidad sino abductivo, y asumiendo el saber subsidiado de esas dos disciplinas, el arte y la educación, que se auto-organizan desde esferas similares de abstracción, contribuye al discurso postmoderno de la circularidad del conocimiento y el aprendizaje significativo.

<sup>23</sup>. FELMAND, Edmund Burke. *Becoming human through art*. Prentice Hall. New Jersey. 1970.

<sup>24</sup>. FICHTNER, B. *Metapher und lentaetigkeit*. II International congress on activity theory. Finlandia. 1993

<sup>25</sup>. PARRA, Ciro. cita a García López. En *Revista Educación Educadores*. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. 1998.



Los atributos del aprendizaje significativo según su autor, Ausubel (1973)<sup>26</sup>, vienen permeando el aprendizaje en el marco de una situación de interiorización o asimilación, a través de la "instrucción". Pero además se preocupa especialmente por los procesos de enseñanza/aprendizaje a partir de los conceptos previamente formados en el vivir cotidiano. Desarrolla una teoría sobre la interiorización o "asimilación", por medio de los conceptos verdaderos, a partir de los que se descubren en el entorno.

El aprendizaje significativo coloca el acento de su teoría en la organización del conocimiento en estructuras y en la reestructuración que se produce debido a la interacción dada entre las estructuras presentes en el sujeto de carácter cognitivo-perceptivas y en la nueva información proporcionada por el docente. Pero para que esto se produzca debe haber una instrucción formalmente establecida, que se presente en forma organizada y explícita; la información debe desequilibrar las estructuras existentes.

Es importante que el docente maneje las teorías del aprendizaje significativo, no solo desde el lenguaje vivencial en los cualificadores directos del programa, sino como esquema de proyección en el quehacer docente que proyecta, al ejercer la docencia.

Los dos ejes que contempla Ausubel son: por una parte el aprendizaje realizado por el alumno, y la enseñanza impartida por el maestro; es decir los procesos mediante los que codifica, retiene y transforma la información que iría del aprendizaje memorístico al aprendizaje significativo. Y por otra parte la estrategia planificada que estaría en la enseñanza puramente receptiva, diseñada por el docente para configurar sentidos y relaciones.

El aprendizaje significativo es producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognitiva-perceptiva preexistente. Es por medio del aprendizaje significativo que se logra que las personas asimilen la cultura que las rodea. A pesar del carácter intrapersonal de los componentes psicológicos en el abordaje de las artes, se hace fundamental asumir una lectura pertinente y mediada por interlocutores lógicos en los procesos multiculturales de los que hacen parte.

En función de la naturaleza del conocimiento adquirido se distinguen tres tipos básicos de aprendizaje significativo: el aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

El aprendizaje de las representaciones es el más próximo a lo repetitivo, que en el caso de lo plástico corresponde a lo imitativo o figurativo, donde se plantean relaciones arbitrarias para dominar (desarrollar destrezas) en determinado lenguaje plástico expresivo.

Por otra parte, no por contemplar su cercanía con lo memorístico deja de ser significativo, pues dependiendo de las relaciones y sentidos, implícitos por el docente, asimilará y adecuará las arbitrariedades como propias al tocar el componente personalizado del docente.

El aprendizaje de conceptos es visto por Ausubel<sup>27</sup> como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio común y que se designan mediante algún símbolo o signo. Se basa en construcciones de conceptos sobre la experiencia, donde media la diferenciación, la generalización, la formulación y

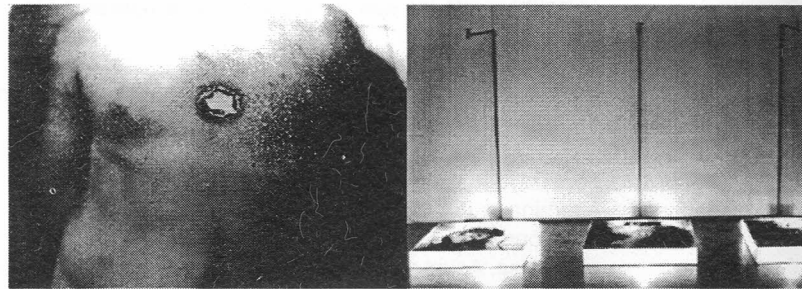


Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

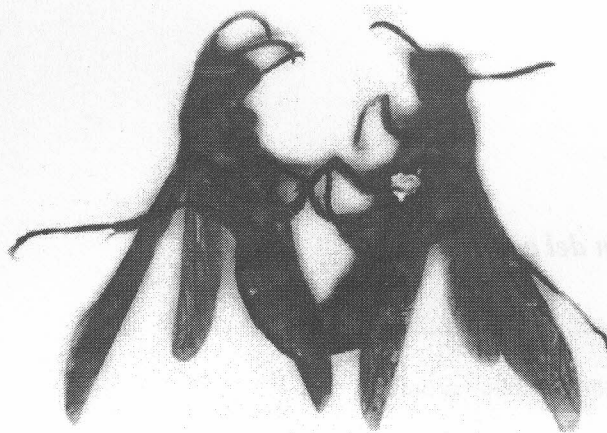
comprobación de hipótesis y a medida que se complejizan los conceptos abstractos, surge la "asimilación" como una relación de conceptos previos y nuevos, donde la instrucción nunca ha de partir de cero.

<sup>26</sup>. POZO, I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Cita la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Editorial Morata. 1993. p.209

<sup>27</sup>. Ibid. p. 217

Si "asimilar" un concepto es relacionarlo con otros preexistentes, en la estructura cognitiva surge el aprendizaje por proposiciones; surge al adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase o una oración que contiene dos conceptos. En la medida en que las proposiciones establezcan una relación entre conceptos, solo pueden ser adquiridas por "asimilación" o interiorización, lo cual tipifica el proceso fundamental para adquirir significados.

Por lo tanto, para configurar el aprendizaje significativo debemos atender a la construcción de una disciplina lógica desde el arte-educación, así como una apropiación real de las estructuras psicológicas del interlocutor en formación, respondiendo a acciones cognitivo-perceptivas, plenas de sentido, desde la asimilación de los ámbitos en los cuales se puedan potenciar las experiencias en producción plástica y construcción teórico-conceptual de la acción pedagógica en la educación por el arte.



Obras: Carolina del Llano

### *Hacia una definición de arte*

.....

Desde los albores de la civilización, el arte materializa la necesidad del hombre de expresarse en forma creativa, única e irreplicable, dado que esa expresión es asumida desde una dimensión espacio-temporal concreta, permea fuerzas individuales y sociales legibles, solo a posteriori, por quienes sistematizan los procesos históricos desde los productos.

Los conceptos no finitos de arte acceden a la categoría de complejos, ya que para ser definidos parten desde lo que no se contempla y no desde lo que es. Es por esto que en el intento de delimitar un concepto, partiendo de las opciones de la teoría del arte, a la luz de la filosofía, Collingwood<sup>28</sup> apunala el arte como lenguaje que comunica, la expresión de la emoción, bajo selecciones individuales que convocan la imaginación desde el hacer y el tener sensaciones concientes, lo que implica componentes que Morin<sup>29</sup> complementaría como prosecución de pensamiento complejo.

Morin aborda un modo complejo para estudiar la experiencia humana, recuperando el asombro ante el milagro del doble conocimiento y del misterio que admira lo situacional por encontrar todo estudio como un abordaje multifacético, multidireccional<sup>30</sup>.

El arte, para este estudio, será visto como una expresión humana sensible que se objetiva mediante un recurso visible, tangible o no, evidenciando un dominio del oficio y con un carácter único e irreplicable que delimita o genera testimonio ante un contexto específico. Resignifica contextos, propende por la territorialidad de lo universal, adportas de lo hegemónico o de lo popular; decodifica lenguajes sensibilizadores a la reinterpretación de lo real o lo suprarreal; genera condicionamientos de carácter cultural, social y antropocéntricos; valora la realidad como totalidad a partir de la reflexión interpretativa, participativa y compleja de la naturaleza social y comunicativa del hombre, e impregna toda acción humana con sentido de lenguaje.

<sup>28</sup>. COLLINWOOD, RG. Los principios del arte. Fondo de Cultura Económica. México. 1978. p. 11-225.

<sup>29</sup>. MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Ciencias cognitivas. Gells Editorial. 1996

<sup>30</sup>. PAKMAN, Marcelo. Introducción. Morin, Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Edit. 1996.

## *Cuál es la relación del arte con la estética?*

### Por qué la ambigüedad educación artística- educación estética?

La palabra estética del latín "aesthetica" fue acuñada por A.G Baumgarten (1714-1762), aparece en la tesis doctoral, *Meditationes de nonnullis ad poema pertinentibus* (1750-1758) que contempla un ambicioso programa temático: heurística, metodología y semiótica. Sin embargo solo llegó a desarrollar la primera parte. Se destacan particularmente sus aportes por categorizar a la estética como <<la ciencia del conocimiento sensible o gnoseología inferior>><sup>31</sup>. Y la lógica como <<ciencia del conocimiento intelectual, como gnoseología superior>>. A raíz de sus estudios sobre la poesía y el arte en general, Baumgarten se percató de un tipo de conocimiento ligado a la sensación y a la percepción que se mostraba irreductible a lo puramente intelectual.

Lo estético, en cuanto bello es sensible, en contraste con belleza modélica que no significa una novedad radical en el campo de la especulación estética. El mismo Baumgarten afirmaba que los griegos y los padres de la iglesia habían distinguido entre cosas sensibles e inteligibles. Platón asumía en sus diálogos tres tipos jerarquizados de Belleza: la belleza de los cuerpos o belleza sensible; la belleza de las almas o belleza espiritual y la belleza en sí o belleza arquetípica.

Aristóteles repara en la dimensión contemplativa que se asocia con lo estético, así como también lo haría más tarde Santo Tomás de Aquino.

Los estoicos asumen la belleza muy vinculada a la ética, en tanto que es esencialmente armonía con la naturaleza universal.

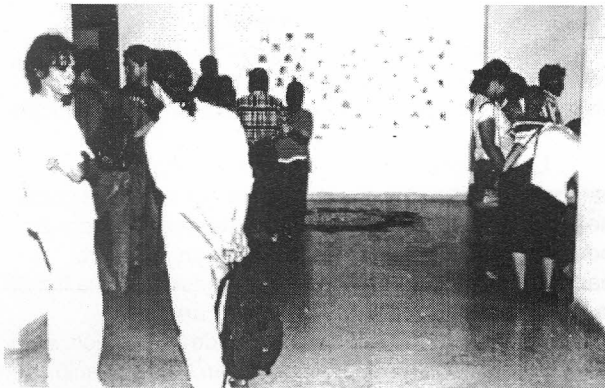
San Agustín escribió varios tratados sobre la correspondencia entre lo sensible y lo intelectual en lo artístico; la belleza sensible como una ordenación de percepciones, una síntesis de racionalidad y de impresiones sensitivas donde la "forma" resulta decisiva.

En la alta Edad Media se intelectualizan las nociones sobre arte, y su estudio vino a ser tema de las ciencias especulativas; el concepto de arte se asocia

estrechamente con el de la ciencia. El Renacimiento recogería esta aspiración, y trataría de cimentarla sobre bases empíricas y racionales. La perspectiva y la proporción son los dos grandes temas del arte de este período, abordados con gran espíritu científico. Leon Bautista Alberti (1404-1472) dice que la belleza es contemplada con los ojos, pero valorada por la razón; el arte ha de ceñirse a

reglas generales que sean expresión de un orden, una proporción y una armonía de formas. El diseño que hace posible el arte, depende de las preordenaciones de la mente.

Sin embargo, qué es lo que cambia en el siglo XX que se siente el escenario artístico tan distante de dicha apropiación de la forma. Revisemos los sentidos de la estética contemporánea y veremos cómo las experiencias estéticas han de configurar un nuevo escenario desde la teoría del arte, con presupuestos de la estética contemporánea, en el escenario que deseamos construir.



<sup>31</sup> Citado por Estrada Herrero. *Estética*. Editorial Herder. 1988. p. 23



Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

Esta pequeña revisión histórica esboza la poca relevancia que tenía antes de Baumgarten el conocimiento sensible; por tanto adquieren especial relevancia la imaginación y el sentimiento, en condiciones de ser sometidos a los rigores de una tipificación de conocimiento sensible. Deja Baumgarten los supuestos que bajo la disciplina de la Estética han de encontrarse en las cuestiones de la naturaleza del arte, el juicio estético, el sentimiento, el gusto, lo bello y la belleza.

A fin de superar las ambigüedades que se asocian al concepto de belleza, y en un intento por delimitar más concretamente el contenido de la disciplina, algunos autores han hecho del estudio del arte, el tema específico de la estética.

Pero si bien la estética estudia la belleza y el arte, la belleza no circunscribe únicamente sus linderos a lo artístico, y no todo arte se establece sobre los límites de lo bello.

De tal forma que se hace pertinente para nuestro estudio definir la estética como una reflexión filosófica sobre determinados <<objetos>>, artísticos y naturales, que suscitan en nosotros juicios peculiares de belleza, sublimidad y fealdad, en el marco de unos sentimientos propios y exclusivos.<sup>32</sup>

Por tanto, dando respuesta a nuestra pregunta introductoria, la educación estética tendría por objeto configurar las reflexiones filosóficas frente al arte y la naturaleza, proporcionando juicios estéticos, y experiencias estéticas abarcadoras de una realidad ilimitada, para el discente en formación.

Es por esta razón que la estética contemporánea se ve absorbida por la filosofía del arte, ya que en el siglo XX existe una afanosa búsqueda de la especificación de lo artístico en las propias obras. Por eso el pensamiento estético dominante está orientándose hacia un enfoque objetivista, volcado sobre los objetos artísticos.

<sup>32</sup>. Ibid. p. 38.

Sin embargo, lo contemporáneo también ha traído no solo el discurso de lo sensible, sino que incluye una reflexión del <<lenguaje>>.

De cara al futuro, destino de la reflexión poética y de la propia estética, la obra artística se convierte en la metáfora de los lenguajes artísticos, declarando los dominios de la investigación estética y de la experimentación artística, desde las virtualidades significativas periféricas y marginales, para una lógica de la comunicación, donde el lenguaje se convierte en objeto de conocimiento.

En el presente siglo, las obras artísticas se objetivan mediante:

- Disolución o desintegración de la figura y de la forma reconocible de los objetos representados.
- El predominio de los valores no referenciales o indeterminados respecto al color y al tono local tradicional.
- La deconstrucción del sistema espacio-temporal.<sup>33</sup>

Las arbitrariedades del lenguaje se presentan por tanto como una invitación a la decodificación constante de las metáforas implícitas en toda producción artística contemporánea, con lo cual, refugiados en la crítica de arte contemporánea, la psicología del arte y la mirada a la filosofía del arte nos permiten adentrarnos en la construcción de sentidos bajo reflexiones estéticas; valoraciones que estarán impregnadas de una excelente vinculación con el conocimiento sensible, otrora categorizado como inferior y hoy elevado al potencial emocional que configura y tipifica entelequías que aportan a la educación, al arte.

### *La pedagogía y el arte*

.....

**E**l saber pedagógico centra su objeto de estudio en el quehacer educativo, donde la concepción de la educación no se asume como objeto sustancial, sino como objeto accidental, en el sentido filosófico del término<sup>34</sup>. La pedagogía como ciencia que reflexiona y teoriza sobre el quehacer educativo, parte de una consideración de la educación como actividad práctica y concibe un saber de esta naturaleza orientado a mejorar la actividad educativa, fruto de la reflexión sistemática del agente sobre su propia acción, que incorpora conocimientos teóricos y técnicos. Por tanto se contempla la educación como un objeto de estudio de la ciencia pedagógica.

La delimitación de las disciplinas exige sus estatutos de cientificidad y aparentemente el concierto intelectual que ha buscado determinar dichos estatutos desde las humanidades, enmarcan el arte dentro de las esferas oníricas, imaginación, fantasía permeada bidireccionalmente por la razón, mas dentro de las acepciones de la producción artística contemporánea.

Pero acaso existe la investigación artística científica? ¿Podemos acompañar a los productos de la imaginación de categorías de verdad, universalidad, validez? Estas acepciones responden por supuesto a las ciencias objetivas, en tanto que las ciencias humanas atiende a otro fin que presenta en el campo especulativo coherencias aparentes, bajo afirmaciones que se construyen en los contextos espacio temporales de generación y creación de sentidos artísticos.

Pero ¿cómo mediar para que dos actividades humanas, que son a la vez disciplinas de estudio, cuyo objeto-sujeto es la persona, abarquen en sus núcleos de formación dimensiones externas y autoreferenciales para la comprensión de la realidad inmediata? y que además lleven a establecer compromisos del pedagogo-artista o del artista pedagogo, desde el planteamiento de una nueva disciplina ecléctica que centre la pluralidad de la transdisciplinariedad bajo saberes subsidiados, contemplados como ejes dinamizadores desde la psicología, la sociología, la antropología, la estética, la semiótica, para no adentrarnos en el conocimiento unidireccional de la verdad, sino en el múltiple y asistemático que nos presenta el entorno cotidiano.

<sup>33</sup>. MARCHAN FIZ, Simón. La estética en la cultura moderna. Alianza Editorial. Madrid. 1992. p. 225.

<sup>34</sup>. PARRA, Ciro. La pedagogía: ciencia del quehacer educativo. Documento preliminar U. Sabana. 1998

El arte y la educación han caminado desde la empiria linderos que no han permitido sistematizar estructuras pedagógico teóricas claras, para quienes ejercen la docencia en las aulas ante espacios abiertos, flexibles y de autorregulación innovadora. El docente de arte requiere asumir los procesos plurales de lo pedagógico, desde la presencia de lo multicultural, donde lo adjetivado como artístico genera presupuestos de identidad y expresión que enmarcan el discurso desde lo cultural, pero cobijado por una de las categorías que lo aborda, el arte.

Con el arte se han presentado discursos compartidos desde la estética (la belleza, la armonía, el equilibrio), así como también bastante cercanos al discurso de lo cultural (el patrimonio, la tradición), la antropología (el sentido de lo humano), la sociología (lo social, lo político), lo ambiental (lo ecológico), y la psicología, entre otras.

Esta dimensión transdisciplinaria compromete por tanto terrenos que, en el enfoque disciplinar, se alimentan teóricamente de supuestos diversos; por tanto, al categorizar como adjetivo lo artístico, atrae grandes connotaciones que deben de ser revisadas por aquel que desee desarrollar vivencias artísticas.

Desde la teoría de la educación vienen enfoques diversos que conducen a la pedagogía como ciencia, cuyo objeto formal es la acción de educar. El análisis epistemológico de la pedagogía pasa por los obstáculos que le han impedido que se constituya en ciencia, ya que de alguna manera tiene dos constantes cercanas, la pedagogía como saber-práctico que abarca el proceso pedagógico en su contexto socio-histórico, y la pedagogía como saber teórico, cuyo objeto de estudio es la práctica pedagógica.<sup>35</sup>

El objeto de estudio de la pedagogía, la educación, es un campo de amplia complejidad que presenta en simultáneo factores psicológicos antropológicos, sociales, históricos e intelectuales, que le dificultan su sistematización en un cuerpo coherente.

La diversidad y afinidad de fuentes y referentes que enriquecen el saber disciplinar sobre la educación y el arte, han permitido entrar a construir un nuevo escenario disciplinar, ARTE-EDUCACION, como una categoría a consolidar, como una disciplina con su propio escenario que busca estatutos de cientificidad.

La educación "artística" viene adjetivando la acción de educar desde lo artístico, y desde dos posturas: la que asume lo artístico desde la dimensión de la enseñanza de un oficio, en el cual las técnicas artísticas se asumen como fines en sí, bajo los productos que obtiene de carácter externo y con la concepción de dominios; y la otra desde los supuestos teóricos, sintácticos y metafóricos de construcción de sentidos, bajo los aportes de la contemplación, la percepción y la sensibilización a los contextos multiculturales.

El arte-educación asume la segunda postura como la que hace viable verdaderamente un puente entre la pedagogía y el arte en la postmodernidad.

Cuando se propone que el arte y la educación se unan bajo la excusa de la configuración de una disciplina, cuyo objeto está delimitado ante el espectro de la formación integral de la persona, el objeto formal se hace complejo. Al tratar de guardar la esencia, se apunta por tanto a la razón del ser humano de formarse desde un enfoque holístico, totalizante, integrador, sensible a los contextos con posturas reflexivas y críticas.

#### **¿Cómo logramos ejercer una batalla contra la división del conocimiento, y el currículo?**

Es aquí donde se justifica acceder a un discurso articulador en la formación del docente de arte que dimensione esta tarea, donde la visión personalizada recree los contextos educacionales, mediatizados por uno de los múltiples lenguajes que le sirven de excusa al ser humano para dar a conocer su visión del mundo, **las artes plásticas.**

La formación del docente de artes plásticas requiere vías concretas para dar respuestas curriculares que atiendan proyectos, para resolver esquemas conceptuales articuladores que enmarquen la investigación del docente transformador y creador en una realidad nacional, abierta a las propuestas que se construyen desde la educación superior, y que permita fortalecer las relaciones de cultura y educación desde el arte-educación en su nuevo escenario.

<sup>35</sup>. Ibid.