



DIDÁCTICAS DEL ACONTECIMIENTO

Carlos Ossa
Marcelo Espinoza
Luisa Miranda
Viviana Espinoza



UNIVERSIDAD DE CHILE
Programa Transversal de Educación



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

Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**



NÚCLEO DE
INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ÍNDICE

5

PRESENTACIÓN



DESMONTAR LA REPRESENTACIÓN

Carlos Ossa



OJO CON LA ESCUELA: RELATOS E IMÁGENES DEL MUNDO ESCOLAR

Luisa Miranda Oyarzún

7

**LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA COMO
PEDAGOGÍA CRÍTICA**

Nicolás del Valle Orellana



**REFLEXIONES SOBRE
EVALUCIÓN Y SOBRE
LA EVALUCIÓN EN
ARTES**

Marcelo Espinoza Bravo



**VER, SENTIR Y
PENSAR:
EL APRENDIZAJE
COLABORATIVO
EN LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA**

Viviana Espinoza Zimmermann



Didácticas del Acontecimiento

Carlos Ossa Swears

Editor

Viviana Espinoza Zimmermann

Marcelo Espinoza Bravo

Luisa Miranda Oyarzún

Autores

Programa Transversal de Educación

Fondo de Publicaciones Rector Eugenio González

Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile

Directora Ejecutiva

Cristina Arenas Mejía

Diseño y Diagramación

Joan Alegría Montano

Ilustraciones

Santiago Aránguiz

Marcelo Espinoza

Fotografías

Carlos Ossa

Luisa Miranda Oyarzún

Ojo con la escuela, FAE N°99043.

Registro

ISBN 978-956-404-355-5



DIDÁCTICAS DEL ACONTECIMIENTO

Carlos Ossa
Marcelo Espinoza
Luisa Miranda
Viviana Espinoza

PRESENTACIÓN

En *La hora de la Clase*, Massimo Recalcati reflexiona sobre el poder erotizador de la palabra pedagógica, es un momento donde los sujetos se hacen propietarios de sus cuerpos y saberes, porque descubren algo duradero, constante, ajeno a lo efímero y elemental de los discursos actuales.

El aprendizaje sucede, pero no es casualidad tampoco algo misterioso, es un trabajo de persistencia, exigencia y espera. Recalcati describe con aguda modestia ese paso que ha vivido nuestra imaginación, memoria y existencia desde la Escuela-Edipo caracterizada por la figura del padre-panóptico; pasando por la Escuela-Narciso donde funciona la empresa-rendimiento hasta llegar a la Escuela-Telémaco quizá en gestación, pues implica luchar por vivir del sentido y la pluralidad.

Es interesante como esta taxonomía juega con las representaciones y enlaza a la institución más moderna del capitalismo con mitos y referencias psicoanalíticas. Es decir realiza una trama interdisciplinaria que requiere construir un lenguaje para hablar de aquello que no se encuentra en ningún lugar salvo, en el choque y la apertura de los textos y el cuestionamiento a sus reglas semióticas obligatorias.

La Educación Artística también abre palabras e imágenes en los vacíos, empuja cosas a declarar su anomalía, a pesar de haber sido

condenadas a congelarse en la nomenclatura y la autoridad. Sin embargo, requiere discusión, ejercicio, no basta con pensar que el arte –por su posición- resuelve y salva. Implica interrogar, no conformarse y tampoco reproducir el imaginario que la encierra en una dimensión técnica y subalterna.

El libro *Didácticas del Acontecimiento*, es un acto de debate crítico sobre la Educación Artística, por eso en sus páginas hay más preguntas y proposiciones que fórmulas o sentencias. Es una invitación, sobre todo ahora, a repensar las prácticas y los problemas.

Esta pequeña escritura que presentamos no habría sido posible sin el apoyo del Programa Transversal de Educación –PTE- de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, mediante los fondos destinados a publicaciones permitió este libro.

Asimismo, el patrocinio otorgado por la Unesco que confió en este proyecto nos ayudó a revisar y comprender los escenarios y desafíos que están en marcha.

Señalar al final que la tarea colectiva que hemos emprendido con el Núcleo de Investigación en Educación Artística –NIEA-, nos ha mostrado la importancia del pensar y discutir juntos, pues en los intercambios, las interrupciones, los desacuerdos, los silencios propios del hacer en equipo, hemos logrado este texto.

Santiago, mayo 2021

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO PEDAGOGÍA CRÍTICA

Nicolás del Valle Orellana¹

Este libro presenta a la educación artística como una forma de conocimiento y de investigación crítica, ensayando una concepción que la entiende como una práctica cultural basada en la creatividad y la imaginación, pero que ha sido desplazada a los márgenes de las instituciones educativas y sometida al régimen estandarizado de los currículos nacionales. Con ello, se desprende una crítica de la educación formal, argumentando cómo esta concepción dominante termina por eclipsar las potencialidades de las artes en educación para la transformación de las relaciones que sostenemos con nosotros mismos, los otros y el planeta. Con su crítica, este libro identifica “orientaciones discrepantes” que aspiran a volver común aquello que ha sido denominado como un “bien público” sin que éste sea accesible para todas las personas de la sociedad.

Sin embargo, si seguimos la propuesta de este libro, los currículos estético-pedagógicos también corresponden a un espacio simbólico en el cual habitan las relaciones particulares entre los procesos creativos, el campo social y los modos de subjetivación, siendo un espacio donde las luchas por el sentido de la educación aún pueden ser libradas desde las artes. Ejemplo de

¹ Especialista en educación transformativa y coordinador del programa de Cultura de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO

lo anterior es la potencialidad de la educación artística como un saber transversal que puede contribuir al logro de los aprendizajes en asignaturas tan dispares como biología, matemáticas y lenguaje. Esta potencialidad de educar sobre, con y a través del arte destaca el carácter transformativo que cuestiona los modelos tradicionales que separan las distintas ramas del conocimiento que rigen las instituciones educativas de nuestro tiempo. Así, la educación artística en perspectiva “discrepante” vendría a enlazar aquellos campos del saber que la educación formal se ha afanado por separar, teniendo como consecuencia la neutralización de la fuerza política de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

El gesto de este libro, además de su empresa crítica, es constatar que la educación es una práctica cultural y que los currículos son proyectos culturales hegemónicos que definen aquello que debe (o no) ser enseñado y transmitido de generación en generación. Con ello, las artes se muestran como una forma de conocimiento que míticamente ha sido reducida a objeto artístico encadenado al ritual o a espacios culturales tradicionales como el museo o la galería, pero que puede aplazarse hacia una comprensión más amplia, considerando a las artes desde la performatividad de los cuerpos y el diálogo con los públicos que vuelven a interrogar sobre el proceso creativo.

Didácticas del acontecimiento pone a la educación artística en un campo de experimentación ampliado vinculado con el arte contemporáneo. Justamente en esta intersección es donde resulta más simple relevar el carácter contingente y experimental del saber estético-formativo; de hecho, queda claro en el libro como el propio arte contemporáneo expone en sus prácticas creativas el papel de la enseñanza y el aprendizaje, asumiendo a las artes como un saber pedagógico que tiene una función social de invitar a los públicos a participar de la vida cultural de los pueblos. Con la educación artística, entonces, no habría una “herramienta” de mediación cultural, esto es, un instrumento que haga accesible

a los públicos el sofisticado del arte, sino corresponde a una dimensión propia del arte contemporáneo que ha incorporado a la educación al interior del proceso de creación.

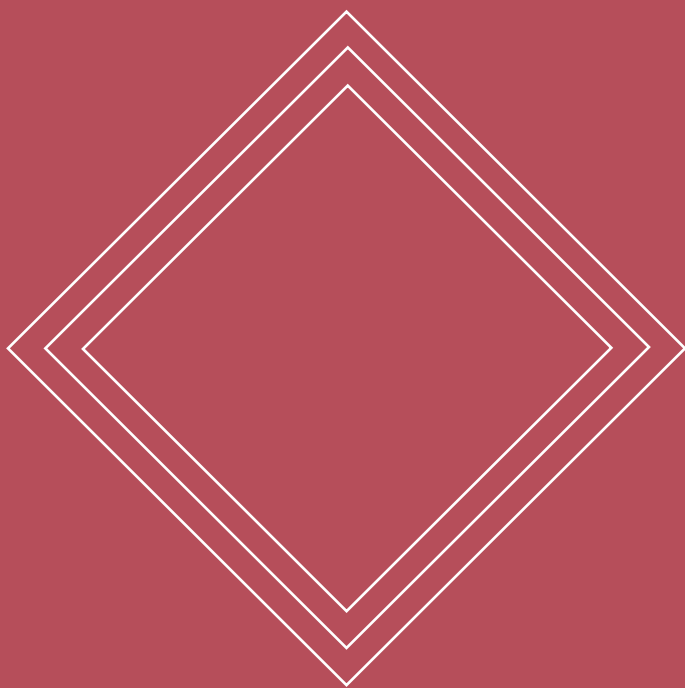
Asimismo, este volumen compilatorio conecta con una visión crítica de la cultura visual de la actualidad que se centra en la circulación de las imágenes. Pues bien, ¿cómo la educación artística opera con las *imágenes* en contraposición al uso de aquellos *conceptos* que buscaban representar campos de prácticas y saberes? ¿Qué enseñan las imágenes que ningún concepto puede? Las imágenes enseñan mundos posibles contenidos en nuestros imaginarios para abrir mundos alternativos y cultivar la imaginación. La fuerza de la educación artística y cultural es la capacidad de enseñar desde la sensibilidad de las imágenes. Esta segunda línea del argumento del libro es clave para indicar las tensiones entre la investigación crítica y la cultura visual dominante. En otras palabras, la educación artística se distancia de las Industrias Culturales y Creativas que marcan el límite de las imágenes que pueden (o no) ser rentables y susceptibles de circulación en el mercado de la cultura.

La educación artística transforma las mercancías culturales, interrumpe las narrativas de la diferencia y cuestiona aquellas visualidades regidas por los estereotipos de la cultura, abriendo una alternativa en el campo de la enseñanza que dista de las dinámicas que ofrece la industria cultural. Con ello, hay un tránsito de la educación artística desde un paradigma fijado en la apreciación estética de la obra de arte, hacia una educación basada en proyectos artísticos y culturales que ponen sus esfuerzos en los procesos creativos del aprendizaje por encima de los resultados exigidos por los estándares de la ciencia y la educación formal.

La educación artística es, entonces, un modo de comprender el mundo distinto al promovido por los currículos y mecanismos de medición de la calidad, pero también disidente de las prácticas

artísticas ligadas a la industria cultural. A pesar de ello, la educación artística puede realizar una crítica inmanente al campo de la educación como de la industria cultural, contribuyendo a avizorar sus límites y contactos con otras formas de aprendizaje no convencional. En este sentido, al introducir las artes en la educación, éstas pueden ser significativas en la configuración de la subjetividad al enseñar las artes.

Finalmente, el presente volumen comprende a la educación artística como un lenguaje artístico particular, una lengua otra, diferente al lenguaje de las burocracias educacionales, un lenguaje creativo que se pregunta por la tensión entre las artes y la educación, entre la creatividad y el aprendizaje. La educación artística es un modo de relacionarnos con los objetos, un modo de estar en el mundo, que hace de los objetos ya domesticados por la fijación en el diseño, la decoración y la industria cultural, recobren el valor artístico e histórico del cual fueron despojados. Entonces, si al inicio de esta presentación, se puso la atención en la necesidad de ir más allá de la Escuela como dispositivo emblemático de la educación formal, con estas últimas reflexiones la escuela aparece con nuevos bríos, tornándose un espacio que, al integrar las artes y vincularlo con otros espacios culturales, dinamiza las interrogantes sobre la sociedad contemporánea y abre nuevas posibilidades para imaginar otro mundo.



Didácticas del acontecimiento

DESMONTAR LA REPRESENTACIÓN

Carlos Ossa

Ninguna formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación.

Conocer no es, de hecho, adivinar, sino, de vez en cuando, algo tiene que ver con adivinar, con intuir. Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica.

Paulo Freire, Pedagogía de la Autonomía (2012)

La importancia actual de la educación artística parece estar fundada en la necesidad de adaptar el trabajo creativo a la escena líquida del neoliberalismo, donde el lenguaje, el cuerpo y la visualidad son fuentes de riqueza flexible. Se argumenta que sus estrategias y modos no convencionales de promover el aprendizaje están definidos por un “giro pedagógico”¹ capaz de subvertir la crisis de la escuela industrializada con sus indicadores, competencias y estándares de calidad.

Una esperanza dramaturgica instala el esfuerzo global por convertirla en un laboratorio de rupturas y al mismo tiempo, de

¹ Una revisión atractiva sobre los límites y las opacidades del arte participativo y las conexiones con la educación se puede encontrar en *Infiernos artificiales. Arte participativo y política del espectador* de Claire Bishop. Taller de Ediciones Económicas, México, 2017.



Foto: Carlos Ossa, 2021.

nuevas formas de emprendimiento e inclusión, donde adquiere visibilidad una malla narrativa que apela a formar en ciudadanía, pensamiento crítico, interacción democrática e innovación tecnológica para salir de la escolaridad plana y autista. Desde otra perspectiva, el cuestionamiento empresarial y académico a la escolarización asevera la incapacidad de la escuela para leer el presente y ofrecer empleos funcionales, que permitan apropiarse del tiempo y concentrarlo en las dinámicas productivas. Así, la reforma neoliberal emplaza dos problemas fundamentales:

- ◇ a el conocimiento es un factor determinante de la renta
- ◇ b la administración del tiempo es el recurso necesario para generarla

Incentivar prácticas ingeniosas, en aras de fortalecer estas tareas y crear condiciones para que el saber se transforme en acumulación, implica modificar la didáctica artística y hacer confluir la creatividad, la invención y la planificación en un acto-marco dirigido hacia las puertas de la racionalidad corporativa. En todo caso, esta imagen es una parte del relato, pues existen también orientaciones discrepantes, cuya finalidad es promover una formación desde el arte cuyo objetivo es convertir lo *público en común*. Sin embargo, este propósito requiere una discusión de los fundamentos epistémicos y políticos de la educación artística², entre los cuales podemos indicar:

² Es fundamental, en todo caso, dotar de un significado contemporáneo a las nociones de emancipación y pedagogía crítica, pues en algunos casos –advertidos por Aronowitz y Ellsworth– los teóricos y docentes creen que la interacción cuestionadora en el aula se cifra en ofrecer una modalidad correcta de la razón y sus reglas, sin reparar en el carácter determinado culturalmente de las mismas. Así, solo se logra un cuestionamiento de las definiciones y las posiciones narrativas, pero no una transformación de los modos de pensar, ya que éstos quedarían indemnes en el silencio protector de su origen eurocéntrico. La aproximación a estos tópicos está en La autonomía del profesorado de José Contreras Domingo. Editorial Morata, España, 2001.

- a Analizar las relaciones cognitivas, pragmáticas y técnicas que existen entre lo social, el proceso creativo y las formas de agenciamiento de la subjetividad, explícitas e invisibles en el currículum estético-pedagógico³.
- b Debatir sobre diversos modelos de investigación involucrados en el afán de saberes transversales y transformadores, que interpelen el funcionalismo reformista de las instituciones educativas.
- c Repensar los vínculos, no atomizados, entre performatividad estética y emancipación política; interdisciplina y justicia social; creatividad y derechos humanos; teoría artística y praxis docente⁴.

En suma, discutir esa telaraña interminable tejida por la cognición, la creación y la crítica. Es un objetivo problemático, difícil de tener éxito, sin embargo siguiendo las ideas del investigador Gerald Raunig:

el campo del arte tiene ciertas ventajas. Presenta una extraña mezcla de demandas de autonomía, tendencias experimentales, expectativas de posiciones críticas y atención a los temas políticos, que hacen de ellas casos excepcionales si las comparamos con otras instituciones (2015).

Las reflexiones sobre las funciones pedagogizadas del arte viven en contextos saturados de signos devotos del realismo capitalista (Fischer, 2019) cuya atmósfera somete la cultura, el trabajo y la educación al maquillaje incoherente de un mundo obsesionado

³ Un aspecto a tener en cuenta es comprender las tipologías de negociación, consenso y exclusión, existentes en los esquemas de funcionamiento de las políticas culturales y el currículum.

⁴ Es aquí donde las mayores insuficiencias bailan y debilitan las conversaciones entre arte y pedagogía experimental. ¿De qué manera hacer dialogar a Joseph Beuys con Paulo Freire o Ana Mae Barbosa con Irit Rogoff?

con la ganancia infinita. Las imágenes, por su parte, reducen la comprensión de lo real a los límites serviles de una modernización de lo posible (Badiou, 2005) es decir a la estetización de la contingencia convertida en inevitable. Es un momento histórico que intenta detener todo aquello que cuestione su ontología financiera. Por esta razón, las áreas del saber que ponen en cuestión las antropologías sumisas del yo, son objeto de reformas permanentes destinadas a secar sus potencias y oposiciones.

De esta manera, la educación artística, vislumbra y enuncia posibilidades de mutación. Sin embargo, el enfoque educativo dominante busca asociarla con efectos rentistas, transformaciones epistémicas controladas, vestimentas reformistas parecidas al coaching. ¿Por qué la educación artística sería clave? ¿Cuándo se convirtió en necesaria si por años ha sido un subsector periférico abandonado a lo subalterno? Hay varias razones, difíciles de acotar en este texto, por lo mismo nos concentraremos en algunos aspectos vinculados con los cambios conceptuales en el arte, las competencias y la investigación.

Multiplicar las diferencias

Lo primero que me interesa señalar es que el florecimiento del interés artístico en la educación es un indicador de la relación cambiante entre el arte y la academia. Si ésta se percibía en el pasado como una institución seca y elitista (una asociación que persiste en el uso de académico como un adjetivo peyorativo), hoy día la educación se figura como el aliado potencial del arte en la época de la burocracia instrumentalizada, en la que el espacio público va en constante decrecimiento y la privatización es rampante.

Claire Bishop. *Infiernos Artificiales* (2017)

La aparente diferencia entre experiencia y disciplina termina generando preguntas forzosas: ¿cómo reunir, en una misma grilla intelectual, las pretensiones redentoras y críticas de un proyecto



estético-simbólico con las funcionalizaciones del aprendizaje cuyos fines –en la mayoría de los casos- es el saber procedimental?

La dicotomía expresada en la interrogante anterior ha fomentado discusiones importantes sobre la necesidad de imaginar otro modo de producción y circulación del conocimiento en la educación, demandando alterar algunos de sus mitos enciclopédicos y procedimientos didácticos, sobre todo para adaptarse a la presencia de las culturas visuales y tics, que colocan a las imágenes y la información de plataformas a conducir las ansiedades y deseos colectivos:

La convergencia de las tecnologías genéticas y computacionales con las nuevas formas de capital especulativo ha convertido al ciberespacio y el bioespacio (la estructura interna de los organismos) en fronteras para la innovación técnica, la apropiación y explotación –nuevas formas de objetualidad y territorialidad- (W.T.J. Mitchell, 2017: 385).

La temporalidad actual con sus diferentes axiomas ya no es reductible a contenidos disciplinarios y principios lineales. Las teorías educativas del arte adaptan las didácticas a las escenas frágiles de lo social y fundan ejes holísticos, hermenéuticos y heurísticos de mayor fuerza inmersiva para la conexión entre los factores intertextuales del aprendizaje; valorando la interpretación divergente por encima de *syllabus* esquemáticos y creando zonas interdichas que están dentro y fuera del patronato pedagógico. La vida educativa se involucra en un proceso de reforma sistémica de la enseñanza que diluye sus límites por medio del acontecer interdisciplinario. El estudio de la estética, inseparable de un currículum organizado como *proyecto cultural*, explora las ideologías y los rituales que nombran las memorias, las procedencias y los imaginarios de estudiantes y maestros.

La división asignaturista entre ámbitos humanísticos, científicos, tecnológicos y artísticos aunque se mantiene, no puede soslayar la

necesidad creciente de un *rizoma de los saberes*, pues el aprendizaje se ve como una red de interacciones abiertas y moléculas ululantes donde lo cognitivo, sensible y pragmático configuran variados tejidos de pensamiento y acción⁵. En este escenario, el arte contemporáneo contribuye al desarrollo pedagógico al proponer disímiles perspectivas críticas para examinar, deconstruir y resignificar las narraciones de los medios de comunicación, el poder institucional, las acciones artísticas o mostrar como el poder usa la violencia para decidir que es lo real.

En todo caso, a pesar de los esfuerzos por volver las bases curriculares más convergentes, el rictus ideológico de la contabilidad o la rendición de cuentas, tiende a favorecer una suerte de lego instruccional destinado a hacer calzar las caras de un reformismo vacío con los discursos contemporáneos de los territorios, la colaboración, la creatividad con tics, más una preocupación superficial por los problemas sociales. Hay una dificultad metodológica en las ordenanzas de los gabinetes educativos para resolver la complementariedad —no burocrática— entre plan de estudios, enseñanza y evaluación, persiste un enfoque de actualización vinculante, exclusivamente, con el mercado y la gubernamentalidad⁶ de las identidades, es decir un régimen de pensamiento basado en las clases, los códigos y los controles de la población escolar, según las escrituras de Basil Bernstein, autor de las llamadas pedagogías visibles e invisibles.

⁵ Las investigaciones relacionadas con el saber-poder, en el ámbito de la educación artística, no son habituales aunque podrían contribuir a cuestionar la complaciente mirada que le asigna al arte (por definición) un valor disidente sin revisar la validez de tal asignación.

⁶ Nos referimos a una compleja y específica forma de poder cuya finalidad —de acuerdo al pensador francés Michel Foucault— es instalar en la población un saber, una economía política y una manipulación técnica centradas en dar valor primordial al orden impuesto y no al orden creado por los miembros de una sociedad. Esta gubernamentalidad se sostiene gracias a una serie de cruces constantes entre instituciones, procedimientos, análisis, cálculos, tácticas, teorías e instrumentos. En esa perspectiva el currículum es un forzado mapa deontológico, un mecanismo prospectivo ya decidido y una galería de ideales retóricos sobre el sujeto.

No es dable analizar la educación artística solo desde el síndrome institucional, también hace falta comprender el vínculo estrecho que tiene con las alteraciones figurativas y abstractas del arte, la cultura y la imagen que ha oscilado entre el conformismo, el entretenimiento y la disidencia. Un aspecto desafiante para la investigación docente de las prácticas artísticas es entender esa translación –plena de querellas, desplazamientos y reconversiones- del objeto al concepto y luego al contexto. Estos tres momentos definen problemas con la representación, el cuerpo y el habitar histórico, temas cada vez más litigantes y difíciles de evadir por el currículum. Es un movimiento que, sobre todo, a fines del siglo XX, impulsará una mayor atención hacia las máquinas epistemológicas de la visualidad promoviendo mediaciones emergentes e irrevocables entre el cambio estético y la pedagogía crítica⁷.

Una manera de relacionar lo dicho es volver a revisar el paso de las autonomías suscritas por las vanguardias a las soberanías impuestas por los mercados, en los años 60, instante de la aparición de tres sociedades simultáneas: contestataria, técnica y deseante. En suma, revolución, deseo y tecnología organizan el acceso masivo a bienes y relatos derivados de las luchas y triunfos del capital global durante ese periodo. Los individuos son considerados agencias de producción o seres autónomos, la ciudad lugar de intercambios digitales o revuelta de los comunes, la educación juegos de rankings o zonas de democracia paritaria, mientras las relaciones sociales se miden por el nivel de novedad estética, ira política o magia genética.

⁷ En la línea de la arqueología de Michel Foucault, entendida como un vasto sistema de enunciados para explicar el nacimiento de saber y sus múltiples mecanismos de fundación e imposición, se puede reconocer la importancia que tiene el discurso en la constitución moderna del cruce entre arte y conocimiento. Asimismo, a partir de las formaciones, archivos y prácticas discursivas es posible identificar una episteme particular de estudio de la educación artística.

El propio arte contemporáneo inserto en estas metamorfosis replantea sus propósitos y fines, habitando de modo contradictorio la planicie de la especulación simbólico-financiera o las franjas díscolas de la resistencia creativa. Asimismo, los valores artísticos ligados con la autonomía del arte y la originalidad del autor son cuestionados en su fundamento, por encerrarse en criterios de excepcionalidad y virtud personal distantes de las preocupaciones y arbitrariedades propias de la soledad neoliberal.

La agonía de los dogmas

Si todas las cosas del presente son transitorias y fluidas es posible, e incluso necesario, anticipar su eventual desaparición.

Boris Groys. Arte en flujo (2016)

En el arte contemporáneo, sin pretensión de definir su irredento pulso y variantes, es viable encontrar algunas condiciones que describen su periplo desde la obra –el objeto ritualizado- a las acciones –el cuerpo del artista- y las participaciones –los diálogos con los públicos-. Esta situación abre paso a tramas experimentales y nomenclaturas múltiples obligando a buscar referentes y problemas fuera del ámbito exclusivo de lo artístico. En los años 60 se hace evidente este giro cultural⁸ que se profundiza en las siguientes décadas hasta involucrar áreas como la educación, la neurociencia o las nuevas tecnologías. El artista y pedagogo cultural Pablo Helguera al discutir esta imbricación dice:

⁸ Las complicidades entre el arte conceptual y la revuelta educativa en América Latina dieron comienzo a una permanente discusión, en torno, a la participación igualitaria de estudiantes y docentes, el sentido democratizador de los planes de estudios y el rol social del artista. Ver Luis Camnitzer *La didáctica de la liberación: arte conceptualista latinoamericano* CCEBA, Buenos Aires, 2008. En particular el capítulo “La contribución de la pedagogía”, páginas 143-151.



Foto: Carlos Ossa, 2021.

Considero esa correcta fascinación del arte contemporáneo por la educación como una “pedagogía en el campo expandido”, para adaptar la famosa descripción de Rosalind Krauss de la escultura post-moderna. En el campo expandido de la pedagogía en arte, la práctica de la educación no se limita más a sus actividades tradicionales, que son la enseñanza (para artistas), el conocimiento (para historiadores del arte y curadores) y la interpretación (para el público en general). La pedagogía tradicional no reconoce tres cosas: primero, la realización creativa del acto de educar; segundo, el hecho de que la construcción colectiva de un ambiente artístico, con obras de arte e ideas, es una construcción colectiva de conocimiento; y, tercero, el hecho de que el conocimiento sobre arte no termina en el conocimiento de la obra de arte, que es una herramienta para comprender el mundo (2012: 159)

La interrelación entre campos profesionales, quiebres con el canon de belleza y eventos inéditos derivados del control del hacer humano por las máquinas, fomenta polémicas intensas sobre el rol del arte y su vínculo con la vida social. A consecuencia de ello las defensas canónicas del talento, el genio y la autoría ceden ante preguntas sobre el presente, el discurso y el destino de las artes en sociedades que todavía justifican, cínicamente, la sustitución de los sujetos autónomos por los dispositivos autómatas. Las estrictas divisorias entre lo estético y lo cultural se anulan ante la risa de lenguajes innovadores, funcionales a los verbos de la globalización que presionan a la educación a integrar nuevas reglas en el currículum y lograr con ellas un modelo pedagógico obsecuente con la renta capitalista. En paralelo, se potencia un uso insubordinado de performances, eventos y exhibiciones contrarios a la homogenización de los soportes, estereotipos y formatos, mientras se acusa o parodia el dominio massmedia del contenido estético (Castro, 2019). Una ilusión contrahegemónica basada en el abandono de la mimesis y el ícono por la desmaterialización, la huella y lo efímero instala problemas de investigación, economía y

ciencias en las producciones del arte. El territorio cultural ingresa a lo pedagógico, sin embargo lo hace para discutir lo consagrado y desmontar privilegios, resiste la voz única y así, mientras elude lo hegemónico, imagina otras dimensiones a compartir.

Es notorio que la elaboración artística contemporánea que habita en la escuela lleva consigo un conflicto que socava el conocimiento tradicional⁹, pues incentiva las mediaciones entre individuos, conjuntos culturales, archivos y disciplinas, modificando las prioridades:

Desde un punto de vista educativo, es crítico comprender la importancia de la representación porque podemos ayudar a dirigir la construcción del conocimiento de formas que enriquezcan las experiencias de los estudiantes con el arte. Sin embargo, también podemos dirigirlo de modos que limiten ese enriquecimiento. Por ejemplo, si representamos el conocimiento artístico en educación como si estuviera situado dentro de unas pocas disciplinas relacionadas con las bellas artes, estamos sugiriendo un modo de pensar sobre las artes visuales muy diferente que si representamos el arte como algo inherentemente interdisciplinar. (Freedman: 2006, 40).

La predominancia de los medios audiovisuales y las tecnologías de diversión instalan diferentes capítulos del yo, a través de las páginas web, videojuegos, instagram o selfies¹⁰. Las imágenes despliegan delirantes figuras, mitos, consumos y definiciones

⁹ Una educación artística crítica es un cuestionamiento al concepto pedagógico de representación, al mostrar que el isomorfismo entre lenguaje y realidad no es posible: se agrega o se quita algo.

¹⁰ La minería de datos que generan estas tecnologías, en su obsesión por encontrar patrones ocultos que permitan predecir el futuro de los comportamientos, plantea una serie de incógnitas a la educación artística, pues al utilizar los medios algorítmicos de una u otra forma se están cruzando las políticas de la pedagogía con las políticas de la vida. Hay un doble vértice implicado, los datos biométricos y los estadísticos van disolviendo –lentamente– los límites de las poéticas existenciales y expanden las presencias de las tecnologías expresivas.

que interpelan a la escuela letrada y la tensionan, respecto a sus convenciones y ordenamientos unívocos. Un paradigma iconográfico libidinal domina el tiempo actual obligando a revisar las pautas de la enseñanza, el sentido pedagógico y los recursos didácticos a fin de evitar una brecha generacional, informática y política entre la escuela y la vida social capturada por la oscuridad de las pantallas. Las emociones abandonan el sótano de lo personal y actualizan los espacios con texturas biográficas, empleos comunitarios y subjetividades proyectadas.

Ante la presencia de una cultura visual que introduce su lenguaje en numerosas esferas de la interacción humana, una pregunta básica parece surgir: ¿qué enseñan las imágenes artísticas? No es posible una respuesta, solo tentativas: enseñan a descubrir mundos posibles almacenados en nuestra imaginación; construir caminos a la inteligencia para dialogar con lo semejante y desconocido; crear objetos inquietantes que causan curiosidad y reflexión; pensar la impugnación de las desigualdades testimoniando las diferencias; explorar la historia y el devenir de los cuerpos para escapar de la inmovilidad de los dogmas; distribuir lo sensible entre comunidades e individuos invisibilizados por su alteridad.

Un pensamiento disidente y lateral sustentado en la complejidad viene desarrollándose, a causa de lo señalado, en los enfoques de la educación artística: la matriz interdisciplinaria. Es una propuesta que se organiza -en torno- a mestizajes e híbrides de los sujetos, los proyectos y las resignificaciones, es decir diseña lecturas y fomenta labores didácticas que involucren el entorno próximo de maestros y estudiantes utilizando herramientas y métodos de investigación dispares, cuyo propósito es lograr dar cierta plenitud a una actividad que debe ser observada en su maqueta, transcurso y finalidad.

En todo momento la educación artística interdisciplinaria se cruza con otras áreas del conocimiento y deja evidencia de las

oportunidades de apertura, disenso y abstracción derivadas de una síntesis -siempre recombinable- entre discurso, praxis y realidad. Hay un traslado desde una visión instrumental y/o manual a otra de valor epistémico, donde importa comprender los tipos de conocimiento generados por una enseñanza heurística (creación e invención de métodos, técnicas o estrategias de solución de problemas); performativa (producción de lenguajes, acontecimientos y saberes) y procesual (articulación de valores, discursos críticos y alianzas de la sensibilidad con las prácticas sociales)¹¹.

La experiencia del arte integra de forma no excluyente todos los posibles saberes humanos en una experiencia interdisciplinar. Esto no quiere decir que el arte atraviese transversalmente todos los saberes (transdisciplinariedad), ni que los utilice sin responsabilidades disciplinares (indisciplinariedad), ni que sea capaz de manejarse de forma fluida en todos los saberes (multidisciplinariedad), sino que sus elaboraciones y herramientas —como modelizaciones plásticas— están en el núcleo cognitivo de cualquier operación cognitiva [...] El arte en sí se comporta como una singular conversación interdisciplinar (Moraza, 2015: 24).

La discusión, entonces, sobre el papel formativo de las artes cambia de señal y se aleja de la triada dominante: técnica, expresión, terapia para dar cuenta de demandas asociadas a la identidad y

¹¹ Una de muchas maneras de ver —qué tipo de conocimiento es el arte- es la llamada situación hermenéutica propuesta Hans-Georg Gadamer, quien estudia la interacción histórica entre interpretación e intérprete considerando que éste último cuando realiza lo primero, siempre inicia un proceso. No recibe un texto o una obra de arte, al contrario, anticipa para ellos un sentido con el cual busca capturar el conjunto de ideas o imágenes manifestadas. Lo anterior es causa de una expectativa de comprensión, de una asimilación del sentido, de acuerdo a la formación, historia, prejuicios y valores del intérprete. Esta dimensión nos parece importante, pues en la educación artística, tanto docentes como estudiantes, muchas veces quedan amarrados a dificultades de lectura por falta de información para situar una obra, acontecimiento o discurso artístico. No se trata solo de que nos dicen las obras, sino más bien que podemos pensar con ellas.

el cuerpo -en el ambiente hiperindustrializado del consumo y las comunicaciones-. Los años noventa marcan la distancia con los enfoques expresionistas y alaban las estrategias semióticas de la cultura, sustituyen el fantasma del genio por la silueta comunitaria brindando lugar a la postproducción, el diseño de proyectos y la investigación artística. El interés por transformar mercancías culturales, narrativas de la otredad o visualidades patriarcales que circulan por la mayoría de los espacios públicos, las clases sociales y la plática privada, promueve una inflación de la producción artística hacia el mundo educativo y sus poblaciones: allí residen unos actores cardinales dispuestos a repensar el valor emancipatorio de la estética. De esta manera conceptualizar, diseñar e investigar ponen en el currículum contenidos relacionados con la crítica a la representación y el lugar de las culturas negadas por el continuo de la historia eurocéntrica e imperial. En este punto Andrea Giunta señala:

las descripciones sobre la nueva extranjería muestran que ya no es posible analizar todos los procesos del arte en el contexto de legitimación que pautan las instituciones y las prácticas ligadas a un campo cultural específico. Esto no significa que aquellas redes hayan desaparecido, sino que lo que ahora tenemos que considerar es la coexistencia de sistemas: uno pautado por las instituciones y formas de legitimidad tradicionales, y un nuevo sistema de relaciones más fluctuantes, que se redefinen en cada caso específico y que demuestran gran capacidad de adaptación a los cambios y a los nuevos desafíos (2010:82).

La postproducción implica insertar la obra dentro de otras obras, al modo de una cita que se burla de los propios conceptos artísticos, la tradición y la historia del arte. El reciclaje de cualquier material industrial, cultural o simbólico sirve para crear objetos de significado misceláneo vinculado con las contingencias de la actualidad. A nuestro juicio, la postproducción, juega un papel central en la configuración de un acontecimiento artístico pedagógico, pues al desviar al sujeto escolar de las visiones doctrinarias de una ense-

ñanza estética sostenida en ídolos historiográficos y sentimientos trascendentales, permite la invención dialógica, permite encuentros anodinos y sorprendentes: percal y silicio, por ejemplo.

Ese arte de la postproducción responde a la multiplicación de la oferta cultural, aunque también más indirectamente respondería a la inclusión dentro del mundo del arte de formas hasta entonces ignoradas o despreciadas. Podríamos decir que tales artistas insertan su propio trabajo en el de otros y contribuyen a abolir la distinción tradicional entre producción y consumo, creación y copia, ready-made y obra original (Bourriaud, 2007:47).

Al convertirse la vida cotidiana en el fetiche de la publicidad, el sistema financiero, los retails o la *big data* de las costumbres y las emociones, los intercambios entre personas y colectivos sufren desiguales alteraciones que afectan a toda la existencia, incluyendo la escuela y sus comunidades. En vez de negar su presencia, la postproducción, las integra en el arte y acepta –tanto la distorsión como la innovación- que trae consigo una época de éticas licuosas, pánicos sanitarios, políticas corruptas y velocidades informativas constantes. Lo artístico ya no puede quedar encerrado en leyendas y cultos a lo inefable y, por consecuencia, la enseñanza tampoco puede repetir esquemas de gusto, manuales de observación y técnicas de dibujo sin asociarlos con los nerviosos momentos del espectáculo, la vigilancia, la ilusión y la catástrofe.

El diseño de proyectos testimonia la mudanza que sufrirá la obra de arte al dejar de ser el motivo principal de la producción y el discurso estético. En el ambiente generado por las neovanguardias –en el que el cuerpo, el espacio y la instalación se convierten en los fundamentos- la autoridad de la obra y los criterios de lectura consuetudinarios del museo y la academia se desvanecen. Asimismo, la educación posmoderna enfatiza el protagonismo de los procesos creativos por encima de los resultados. La formación artística debe ser capaz de dialogar con las fronteras y

acoger las diferencias culturales, mediante didácticas reflexivas que liberen a las y los estudiantes de reproducciones miméticas tributarias de la copia y el estudio de los clásicos.

Las artes acaparan una porción importante del discurso contemporáneo de nuestra sociedad. En cualquier caso, cualquier discurso necesita emisores y receptores. Y si los estudiantes quieren lograr alguna participación en el discurso deberán conocer el lenguaje. Ese discurso se halla hoy fragmentado en muchos frentes, desde las diferencias étnicas a las de género o clase. Por otra parte, este discurso recurre a diferentes sistemas simbólicos y acarrea todo tipo de valores, muchos de ellos contradictorios entre sí. La interpretación del sentido, los conceptos y las intuiciones es elusiva, quizá más que nunca antes en la historia. Por esa razón, la finalidad de la enseñanza del arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural en el que viven todos los individuos (Efland, Freedman, Stubr: 2003,125).

Medir y vencer

La enseñanza profesional y vocacional... [es] una forma de inversión en capital humano, análoga a la inversión en maquinaria, construcción y otras formas de capital no humano. Su función es elevar la productividad económica de las personas.

Friedman y Friedman. Libertad de Elegir (1980)

¿Por qué las competencias podrían resolver el agotamiento de una educación estandarizada, si ellas son un dispositivo de normalización que viene a eliminar lo imprevisto y confrontacional? Las competencias, primero que todo, son una ideología neofuncionalista de la educación y su discurso persigue redefinir el papel que el conocimiento juega en la sociedad. En el ámbito de la educación artística, éstas pueden ser significativas en la configuración de la subjetividad al enseñar el arte como una



Foto: Carlos Ossa, 2021.

experiencia de signos y destrezas corpóreas o digitales, incluso de gestos desobedientes aptos en reforzar esa concepción psicologista del yo auténtico, tan evidente en el curriculum narcisista, pero también un tranvía del trabajo flexible y la autorealización. Las competencias intervienen una zona decisiva de la comprensión histórica y teórica de la educación artística: el lenguaje creativo. La corporación escolar obligada a hablar la lengua de las burocracias curriculares, no reproduce sólo un aparato conceptual, sino también una política del saber que intenta homogenizar las espesas áreas de tensión y conflicto procesadas en el arte y la educación, pues allí se encuentran los archivos de las estructuras retóricas y las combinaciones alegóricas de los presentes mutilados. Sin duda, ese territorio “osco y mal dirigido” es un malestar para la certeza de los indicadores como meta final de una contabilidad docente, sin embargo muestra el interés por controlar el lenguaje y los desajustes que resultan del uso experimental y reflexivo. No estamos justificando, para nada, una vuelta romántica a la expresión sin relato, sino indicando el efecto de las competencias cuando se las implementa como candados históricos del histrionismo pedagógico y el asombro cultural¹².

En este plano, la educación artística es un espacio atractivo para ensayar la capacidad regulatoria de las mismas, pues si se puede generar un producto en base a la combinatoria de creatividad y eficiencia, entonces el propósito de la educación en el escenario neoliberal está resuelto: la *economía de la imaginación* se convierte en el sino de la escuela. En el fondo, prima una legislación cognitiva sobre las materias obligatorias y su circulación, gracias a un vocabulario impuesto por los equipos técnicos que justifican su novedad lingüística, mediante un elaborado y conciso

¹² De Acuerdo a los análisis de William Pinar (2015), el más importante autor de la teoría curricular norteamericana, el curriculum es una forma de texto estético que obtiene su influencia de la fenomenología. Los aportes de Maxine Green y Jan Jagodzinski, se consideran claves en la construcción de alternativas a la racionalidad tyleriana.

catálogo de estadísticas e investigaciones de impacto, cobertura y aseguramiento. A través de cuerpos legislativos -indiferentes a la vida material de profesores/as y estudiantes- se ficciona con la instalación de currículums¹³ abiertos y aprendizajes constructivistas: promesa de transformar la relación de los individuos con su época y, a la vez, mostrar que la incompetencia personal es la única razón de la inequidad.

Lo que está por definir, lo que está sin aclarar en los nuevos formatos de currículum, es lo que se entiende por conocimiento, por saber, por comprensión, conceptos que prácticamente no aparecen debidamente enmarcados y explicados en la nueva narrativa curricular. Tal vez este hecho explique la razón de tanta divergencia en las interpretaciones que de ellas se hacen, tantos usos, tantas expectativas, tantos modos de hablar. Sin referentes de conocimiento todo cabe, incluidas las contradicciones, los contrasentidos, las lagunas, la falta de claridad (Álvarez Méndez, 2011: 209).

Las competencias programan las características de un productor inventivo y solitario con las de un ciudadano disciplinado y autoexpresivo. Es un desfondamiento estratégico, implica moverse desde la idea de una comunidad cultural a una red de células interactivas disociadas, transformar el conocimiento en habilidades sin sorpresa. En todo caso, la situación parece “justificable”, pues el diagrama cognoscente de la escuela ilustrada estaba contaminado de sesgos de todo tipo, clasismos furiosos y desigualdades propedéuticas. Sin embargo, la segregación epistémica y la disonancia estética siguen presentes manteniendo distancias

¹³ Al reconocer la subordinación de la enseñanza a las exigencias del mercado, aunque esta afirmación resulta genérica e inestable, queda en evidencia que el aprendizaje no está centrado en el currículum (la determinación del conocimiento valioso al margen de su utilidad) sino en los saberes definidos fuera del ámbito educativo. Ya es habitual escuchar, desde sostenedores a ministros de economía, cuáles son las finalidades de la educación y que logros se esperan, a partir, de esa cartilla dogmática de recetas procedentes de las escuelas de Chicago y Friburgo.

crónicas en las ofertas públicas y privadas: la precarización y el éxito son dos destinos que bostezan en la teleología curricular.

El pensamiento conservador entendió muy bien la potencialidad reformista de las competencias, la traducibilidad que otorgaban al capitalismo cognitivo de ingresar a la enseñanza llevando las banderas de la innovación, la horizontalidad y la institución centrada en el producto. De esta manera, los retratos de poder que la legitiman, dejaron de ser nubes de especulación y se convirtieron en estrellas de meritocracia integradas a los objetivos formativos, sedaron el habla con una serie de impactos y beneficios a obtener bajo las insignias del capital humano¹⁴. En suma, la educación artística trae consigo una oportunidad irónica: por una parte, ayuda a entender las complejas sinuosidades de la participación estética y la democracia de los relatos, y por otra, su arquitectura creativa ayuda a resituar el tipo de subjetividad que necesitan las estéticas y las economías digitales. Por extensión:

El campo del arte es un espacio de violenta contradicción y de tremenda explotación. Es un lugar de chismes sobre el poder, especulación, ingeniería financiera y manipulación masiva y fraudulenta. Pero es también un lugar de comunidad, movimiento, energía y deseo. En sus mejores iteraciones, es un ámbito metropolitano fenomenal poblado por hombres y mujeres que ejercen de trabajadores de choque móviles, vendedores de sí itinerantes, genios juvenzuelos de la tecnología, timadores de presupuestos, traductores supersónicos, becarios de posgrado y otros vagabundos digitales y trabajadores a día completo. Todo está programado, es sensible y plástico-fantástico (Steryl, 2010:105).

¹⁴ Un destacable texto preocupado de dar seguimiento genealógico a las acciones fundacionales del neoliberalismo, en la educación chilena, se encuentra en La universidad sin atributos de Raúl Rodríguez Freire. Ediciones Macul 2020, Santiago. En su libro Freire da vuelta, de manera virtuosa y con un notable respaldo documental, la ciega tesis de la izquierda crítica de asumir al trabajo material devenido mercancía y no pensar la torcedura hacia el capital humano propuesta por los economistas neoliberales.

La articulación, entonces, entre las políticas educacionales; los discursos de la mediatización; los modos de circulación del saber; las características del arte contemporáneo; los fines de la convivencia social y la capacidad de interpretar la cultura visual desde un currículum artístico, podrían considerarse las urgentes claves de un pensamiento intrigado y rebelde, o bien, la angustiante introducción del infinito en la producción y el consumo, según diría Maurizio Lazzarato (2004).

Las competencias tienen un efecto endógeno, miden sus propios resultados y hacen de la evaluación un instrumento sociométrico, en vez de un caleidoscopio del sentido, destinado a trabajar en las antípodas del ensayo, la espera y el error: las tres fronteras abismales y sugerentes con las que se enfrenta la pedagogía artística, cuando es un proyecto político-cultural y no solo una agencia administrativa de saberes pragmáticos reducidos, cuyo fin es dar oxígeno al trabajo precarizado. Este aspecto sitúa interrogantes sobre como evaluar la educación artística, debido a que el concepto de trabajo –por sus repercusiones antropológicas, semióticas y técnicas– es difícil de reducir a los objetos que elabora. Y en esta esfera, aparece un problema decisivo: el tiempo. Cuando entendemos que, estando inmersos en una realidad técnicamente mediada no es posible seguir educando desde una concepción lineal-episódica, la propia enseñanza se ve influenciada por dimensiones heterotópicas y heterocrónicas, donde lo universal cede su lugar a lo territorial y lo hegemónico se enfrenta con narraciones antagónicas simultáneas. ¿Qué tiempos debemos pensar para educar estética y culturalmente? Eso sería parte de una larga conversación sobre los horizontes, los hogares e intereses a desarrollar.

¿Existen alternativas a las competencias procedimentales imperantes?, ¿no estaremos inventando una falsa alternativa de salida con la educación artística?, ¿no será que la actualidad productiva requiere un sujeto más inventivo y rotativo que la convicción moderna no puede construir? Más allá de la economía política implícita en el

diseño de la educación artística hay una especificidad que importa analizar, estudiar e investigar. En este lugar nuestras deficiencias son claras, carecemos de sistematización continua sobre el área, son pocas las instancias de labor colaborativa, la institución escolar y universitaria es indolente a la experimentalidad, opera una mirada subalternizante hacia profesoras y profesores de arte, las políticas educativas fingen reformas que son innovaciones lisonjeras con el orden, el curriculum logra establecer vínculos parciales con lo contemporáneo y las concepciones sobre el arte a enseñar viajan de lo romántico a lo posmoderno sin idiomas compartidos ni paraderos cercanos, todo parece ser esperanzas mudas.

Diseños Mutantes

No existe esto que llamamos silencio. Siempre ocurre algo que produce un sonido. El artista que produce el silencio o el vacío debe producir algo dialéctico: un vacío colmado, un silencio resonante o elocuente. El silencio, continúa pues siendo una forma de lenguaje, en muchos casos de protesta y resistencia y sobre todo un elemento de diálogo.

Susan Sontag. *Estética del Silencio* (2007)

La investigación artística, es un silencio que colma a los objetos vencidos por la obvedad y la sumisión, al quitarles su estridencia cultural vibran sonidos comunes y extraños, aparecen descripciones poliédricas, emergencias dialécticas o cicatrices fenomenológicas reunidas en el trabajo de identificar las realidades alternas o estudiar críticamente el tiempo. Es un modo de apropiarse de los lenguajes y darles nuevas intensidades y significados permitiendo que no sólo los artistas, también los grupos o comunidades, participen en la construcción del acontecimiento. Busca abordar la representación poniendo en disputa la pretensión de verdad que sustenta y permitiendo la generación de superficies libres, pero dialogantes con el conflicto y el vacío. En todo caso: ¿cuál es el concepto de investigación citado?; ¿Es un programa o un gesto disruptivo expuesto a una adaptación de lo probable y lo

medible?; ¿Hay un tipo específico de obras sintomáticas de este problema?; ¿Cuáles serían las operaciones, por ejemplo, a pensar entre experimentación y metodología?; ¿Se trata de yuxtaposiciones, sobreimpresiones y asimilaciones? Sin duda es un horizonte especulativo, casi amniótico donde se gestan muchas preguntas y discontinuidades, sin embargo concluyen en un mismo centro: el conocimiento expansivo adverso al cálculo y la ley.

La investigación en educación artística (IEA), a su vez, ya no se reduce a manipular relaciones, al contrario, dibuja una línea intermitente donde importan las etapas, los sucesos y los sentidos cuya tarea es elaborar un proyecto artístico pedagógico, es decir, establecer una relación de conocimiento tridimensional (cuerpo, lenguaje, memoria). En acuerdo con diferentes investigadores (Hernández, 2010; Barbosa, 2014; Fendler, 2014; Irwin, 2015; Larsen, 2017) las y los docentes de arte necesitan instrumentos y saberes que les ayuden a redefinir el contrato artístico pedagógico con la institución educativa y para ello requieren familiarizarse con: discusiones actuales, orientaciones metodológicas y temas emergentes. Las artes pueden ser reconocidas de un modo tangencial para ayudar a comprender más imaginativa y emocionalmente devenires y faenas que merezcan la atención de las escuelas. Las escuelas, a lo mejor, convertirse en estéticas mutantes para descubrir la creatividad reprimida que la habita.

Sobre el cruce entre el arte—la educación—y la pedagogía se debe aclarar, entendiendo que lo pedagógico no se reduce a lo escolar, tratamos dicho cruce como un fecundo espacio que se abre, no sólo para interrogar a la escuela en relación con el arte o viceversa, sino para indagar por todos aquellos fenómenos sociales en los que la imagen se ve implicada como un vehículo de significación con ciertas intenciones formativas (Mejía, 2012: 85).

La investigación artística es un cuadro inconcluso, más allá de las definiciones que la puedan enmarcar, declara una serie de

propuestas y sistematizaciones variables con grados de distinción importantes. De acuerdo al modelo educativo, el apoyo institucional, los mecanismos de financiamiento, la ideología estética ciertos enfoques, temas y áreas de estudio son más predominantes que otros. Hacer la síntesis es un ejercicio incómodo, pero necesario, pues es un ámbito de intersecciones donde las cosas se tornan, a veces, difusas y otras veces, reiteran lo consagrado o vuelcan el porvenir de los discursos. Al margen de las consabidas objeciones sobre la ausencia de cientificidad, inestabilidad de las pruebas y demostrabilidad artesanal existe una importante osmosis entre los instrumentos de la enseñanza y los instrumentos de la investigación artística que modifican los conceptos y contenidos de la innovación, la heterogeneidad y el papel curricular de las artes.

De sobra es conocido que los criterios de demarcación de lo que es ciencia y lo que no lo es (de lo que es arte y de lo que no lo es) no son dogmas divinos, sino límites humanos impuestos por las propias comunidades de pares, y que estos criterios se crean y se destruyen a lo largo del tiempo, se solidifican y se licúan, se transforman o se difuminan en función de la capacidad de convicción de los argumentos presentados por los aspirantes para su legitimación y reconocimiento de su mérito en cada momento histórico y en cada contexto cultural (Gutiérrez, 2014: 29).

En América Latina y Chile, las corrientes expresionista, formalista y hermenéutica han conducido el examen sobre los tipos

¹⁵ En los últimos 15 años se han publicitado un número constante de textos dedicados a este tema, podemos mencionar, por ejemplo: En torno a la Investigación Artística. Pensar y Enseñar Arte de Tony Brown y Dora García. Editorial Macba, España (2011); La Práctica Artística como Investigación: Propuestas Metodológicas de Rafael Pérez. Editorial Alpuerto SA, España (2012); Investigación Artística y Universidad: Materiales para un Debate de María Selina Blasco (ed.) Editorial Asimétricas, España (2013); Aportes Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Artística de Silvia Susana García y Paola Sabrina Belén. Editorial Académica Española, España (2013); Fundamentos, Criterios y Contextos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística de Ricardo Marín-Viadel,

de aprendizaje, teorías y metodologías a utilizar, partiendo de concepciones -a veces- antagónicas respecto a: ¿Quién es el sujeto de la enseñanza?; ¿Qué esfera del desarrollo humano compromete la educación artística? o ¿Cuáles son las zonas a interrogar en ambientes marcados por el trato abusivo y las ayudas precarias?

La publicación del libro *Handbook of Research and Policy in Art Education* (2004), uno de los influyentes manuales sobre investigación artística¹⁵ centrada en la educación, permitió a Elliot Eisner y Michael Day sugerir diez ejes fuerzas. Estos, a lo largo de los años han consolidado un cierto terreno estable de documentos y discusiones:

- a Estudios sobre la educación estética determinados por la filosofía y la historia del arte. Línea disciplinaria abocada al desarrollo interno del campo.
- b Historia de la educación artística en los siglos XIX y XX. Enfoque institucional y normativo que explica la transición del dibujo a la visualidad.
- c Análisis de los componentes de la conducta artística de los escolares como creadores y consumidores. Visión conductista y cognitivista basada en la percepción y las funciones mentales.
- d Teorías curriculares diseñadas para la medición del aprendizaje artístico. Se fundamenta en las prácticas evaluativas

Joaquín Roldán y Xabier Molinet. Ediciones Universidad de Granada, España (2014); Educación Artística: Investigación, Propuestas y Experiencias Recientes de Alejandra Orbeta (ed.). Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Chile (2015); Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes de María Isabel Moreno y María Paz López. Editorial Síntesis, España (2016); La Investigación Artística. Un espacio de Conocimiento Disruptivo en las Artes y en la Universidad de Fernando Hernández y Natalia Calderón. Editorial Octaedro, España (2019); ¿Indisciplinar la Investigación Artística? Metodologías en Construcción y Reconstrucción de Natalia Calderón y Brenda Caro (eds.) Ediciones Spia Universidad Veracruzana, México (2020); Coordenadas de la Investigación Artística. Sistema, Institución, Laboratorio, Territorio de Carolina Benavente (ed.) Cenaltes Ediciones, Chile (2020).

y de la interacción entre objetos e interpretaciones.

- e Enfoques multiculturales de la educación artística que privilegian la comprensión de las diferencias simbólicas y los contextos múltiples. Lectura socio-antropológica crítica de la producción estética y las identidades.
- f Modelos de evaluación del aprendizaje asociados con los criterios de estandarización y tecnificación curricular generados por las acreditaciones. Lógica técnica asociada a la medición de competencias.
- g Diseños de formación inicial centrados en la cualificación de los profesores de Artes Visuales y verificación del carácter marginal del arte como línea educativa. Estudios críticos sobre el cuerpo docente y sus discursos.
- h Didácticas para formar el gusto por la tradición y la modernidad artística desde el museo y la institucionalidad de la mirada estética. Formación centrada en patrones, estilos y modelos establecidos por especialistas.
- i Enseñanza de la educación artística a través de la cultura visual desarrollando comprensiones críticas de las representaciones visuales de la sociedad y sus valores. Campo de estudio contemporáneo que propone una refundación del aprendizaje icónico-estético y social.
- j Metodologías artísticas de investigación en educación originadas en propuestas de cambio curricular para entender los impactos de las tecnologías digitales y la comunicación global. Modelo etnográfico que conjuga nuevas formas de enseñar e investigar desde los contextos interdisciplinarios.

En lo sustantivo son diferentes rumbos y líneas de saber que hacen del dibujo o los cómics, la memoria biográfica o el canon museístico, la conducta formal o el pensamiento crítico, la adquisición de técnicas libres o imposición de estándares, los principios de la enseñanza y reflexión del arte. Cada uno sobrevive bajo supuestos formalistas, psicológicos, estéticos, políticos,

antropológicos o productivos que aspiran a elaborar los códigos y los instrumentos del sector. Tejen las complicidades de los objetos, las cosas y los fenómenos naturalizando la existencia vanidosa o contrariando la despolitización de la vida cotidiana. Otra manera de enhebrar la IEA es identificar las cualidades específicas de los sistemas, reconocer series desjerarquizadas, cambios gramaticales, materiales y simbólicos en litigio con la sobreabundancia visual y los efectos deshumanizantes de la concentración del capital. O bien, constelaciones de ideas, sensibilidades, imágenes y sonidos en un esfuerzo por interpretar el cuerpo sin la obligación cartesiana del cogito y, a la vez, liberándolo de la matemática dicción formalista y estructuralista. Así, diferentes mapas pueden referirse:

- a Desplazamientos de los objetos por las narraciones
- b Configuraciones estéticas de las mediaciones culturales
- c Aprendizajes Relacionales y Performativos
- d Diseños de Cognición Interdisciplinaria
- e Hegemonías del yo y prácticas artísticas destituyentes
- f Poéticas de la visualidad en el currículum
- g Tecnologías de liberación de Imaginarios
- h Regímenes de sensibilidad rizomática

En todo caso estos índices de investigación se entienden circunscritos a una epistemología de la educación artística, cuestión todavía pendiente, donde existen estructuras cognitivas, dispositivos de creación y campos socioculturales. Las *estructuras* determinan los saberes y sensibilidades de la representación, por su parte, los *dispositivos* definen los elementos primordiales del arte: tiempo, forma, espacio y movimiento y los *campos* establecen los significa-

dos y consensos de la identidad y las obras. Así, al examinar, por ejemplo, las poéticas de la visualidad en el currículum podemos afrontar su desglose preguntando por el régimen discursivo y material del conocimiento instalado; las prácticas, pragmáticas, técnicas y componentes estético formales destacados y, finalmente, reconocer que la arquitectura social está justificada por las reglas de administración del capitalismo cognitivo y el arte contemporáneo. Lo anterior, bajo los signos del rechazo a la compartimentación, el monolingüismo y las verdades anoréxicas.

La demanda de una formación estética que esté articulada por una epistemología, una historia y una teoría del saber y el currículum artístico es una *resistencia en construcción* a las condiciones de empleo que impone, en el aula y en la comunidad, el axioma neoliberal del rendimiento. Asimismo, al definir a la investigación como un espacio de tácticas significativas y saberes disolventes¹⁶ imaginamos que la docencia se transforma en un acto lucido y lúdico experimental evitando que el saber se desvanezca en el culto a un yo sin futuro ni medida que repite de modo lógico sus *predicados cualitativos* (Badiou, 1999). Por otra parte, la IEA, tampoco es traducir los acontecimientos en códigos estéticos pedagógicos

¹⁶ La influencia de las escuelas anglosajona, española y nórdica en la determinación de contenidos curriculares derivados de la investigación artística es clara. Subsisten, en todo caso, posiciones conflictuadas, pues la relación se sigue pensando en términos de asimilación del arte por la educación o viceversa, así, a pesar de levantar banderas de colaboración y evidencias de mundos desconocidos, no se logra abandonar el dictum disciplinario. ¿El arte es caja de herramientas para la pedagogía o la pedagogía es medio de escenificación del arte? Sería interesante problematizar este dualismo, por ejemplo, desde las ideas de localización (la unidireccionalidad de ciencia y método) y posicionamiento (el lugar consciente del investigador o investigadora) planteadas por Donna Haraway. A la vez, entender que cualquier propuesta en torno al valor epistemológico de la investigación artística pasa, necesariamente, por destituir el modelo de jerarquización de saberes centrados en conocer solo por la vía de objetos, leyes, números, códigos y genes. ¿Qué quiebres y aperturas disciplinarias generaría leer la investigación y educación artística desde las epistemologías del sur y chi'ixi de Bovanetura Sousa Santos y Silvia Rivera Cusicanqui?

para aplacar su incertidumbre, sino dialogar con ella y ensayar posibles encuentros con la integración sociocultural, exploración crítica y reflexión del contexto. Entonces, la didáctica, por ejemplo, deja ser un mero inventario instruccional y se orienta a pensar en metodologías indisciplinadas (Calderón y Caro, 2020) que desembocan en la búsqueda de conocimiento adverso a la decodificación burocrática o la arrogancia de los idiomas que esconden detrás de las fachadas de objetividad un ethos patriarcal, clasista y colonial.

La educación artística, a pesar de ser tan variada en modelos y atajos, por lo regular nos devuelve algunas preguntas elementales asociadas con la imagen del sujeto y su lugar itinerante en la pasión, el poder y la curiosidad: ¿tiene validez, preguntarse en estos periodos, por las conexiones entre arte y emancipación?; ¿no será un residuo utópico convencional sustentado en la incapacidad de entender el aceleracionismo¹⁷?; ¿podemos enseñar arte pensando en el trance imaginativo que resulta de ver, sentir y pensar dentro de una educación anhelante de ver y producir?

La Educación Artística, a través de las diversas modalidades investigativas a ensayar, no reduce el arte a consignas pedagógicas ni a una teoría sociológica del saber, al contrario hilvana los hilos sueltos de una costura ya desgarrada por la violencia y a la cual

¹⁷ El aceleracionismo es una corriente de pensamiento que defiende una política progresista desligada de compromisos fiduciarios con ideologías, partidos o autoridades heredadas y que propone la construcción de una filosofía realista centrada en la existencia de un futuro postcapitalista. La tesis es que nos encontramos en el comienzo de un nuevo proyecto político, distinto a la depresión inducida por variados discursos nihilistas y catastróficos que no ven salida a la crisis global, el desastre climático y la esquizofrenia de un mercado autodestructivo. La crítica a la modernidad realizada por la izquierda y la derecha, se reduce a constatar la ausencia de alternativas y defender el cómodo status quo de la indiferencia y los privilegios. La falta de una perspectiva analítica que enfrente a las corporaciones y sus intelectuales, en el plano tecnológico y financiero, es un factor decisivo, pues se trata de abandonar un humanismo estéril y redefinir los modelos de sociedad, más allá, de las imágenes establecidas por la comunicación obscurente y el cientificismo servil –tanto académico como profesional– que insisten en fijar

no rinde homenaje, más bien, intenta suspender la crudeza de lo real y sostener –lo que dure– el presente con los signos opuestos de los semejantes. El curriculum es un campo cultural y un discurso –donde habita una paradoja–: la necesidad de imponer la unidad total como suspensión ilusoria de la protesta, genera la necesidad de liberar al pensamiento de la resignación a un mundo sin desacuerdos luminosos. La Educación Artística, por lo dicho, es un horizonte de diálogos –muchos de los cuales todavía no están escritos– pues requieren una política de la mirada para armar, desarmar y descubrir.

La multiplicidad de entradas y modelos, suma y atraviesa, pero no es una totalidad indescriptible de usos y enfoques, pues:

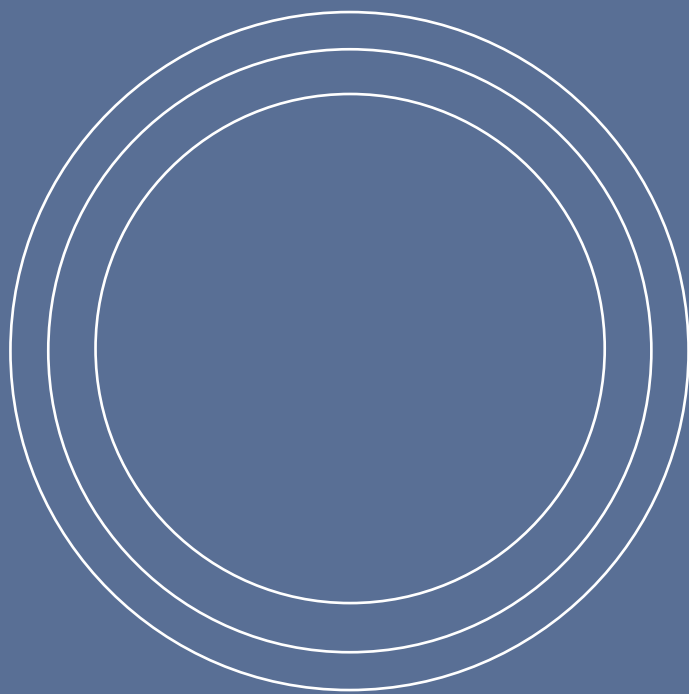
El multilingüismo de la investigación artística implica que se trata de un acto de traducción. Participa al menos de dos lenguajes y puede en algunos casos crear lenguajes nuevos. Habla el lenguaje de la cualidad, así como el de la cantidad, el lenguaje de lo singular, así como el lenguaje de lo específico, el del valor de uso al igual que el del valor de cambio o valor de espectáculo, el de la disciplina tanto como el del conflicto; y hace traducciones de uno a otro. Esto no significa que traduzca correctamente, pero, no obstante, traduce (Steyerl, 2010: 5).

el porvenir en definidas estructuras, poderes y conocimientos desarrollados por el management del capital financiero. A partir del Manifiesto Aceleracionista, publicado en 2013 por Alex Williams y Nick Srnicek, el asunto es apropiarse cognitiva, estética, económica, pedagógica y políticamente de la ciencia y la tecnología, es decir acelerar sus procesos y operaciones, en la dirección de alcanzar una sociedad venidera emancipada, socialmente más justa. Una cuestión sugerente es que la producción capitalista no es progresista, sino regresiva, solo libera las fuerzas y saberes convenientes a su autoacumulación, por ende el acceso a ciencia y tecnología que tienen las mayorías, por medio del consumo, no aporta a la potencia liberadora que los individuos podrían activar si tuvieran mayor control y participación en las mismas. El término tiene sus orígenes en las propuestas de Félix Guattari y Gilles Deleuze consignadas en el Anti-Edipo: “No retirarse del proceso, sino ir más lejos, acelerar el proceso”.

Bibliografía

- ◆ Álvarez Méndez, Juan Manuel (2011) "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias" en: Gimeno Sacristán, José Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Editorial Morata, España.
- ◆ Badiou, Alan (1999) El ser y el acontecimiento. Editorial Manantial, Buenos Aires.
- ◆ Bourriaud, Nicolas (2007) La postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.
- ◆ Castro Flórez, Fernando (2019) Derroteros y naufragios del arte contemporáneo. Ediciones del Departamento de Artes Visuales. Universidad de Chile, Santiago.
- ◆ Giunta, Andrea (2010) Objetos Mutantes. Sobre arte contemporáneo. Editorial Palidonia, Chile.
- ◆ Freedman, Kerry (2006) Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte. Editorial Octaedro, España.
- ◆ Gutiérrez, José (2014) "La interpretación de las metodologías de investigación basadas en las artes, a la luz de las metodologías cualitativas y cuantitativas en la investigación educativa, en: Marín-Viadel, Ricardo, Roldán, Joaquín y Molinet, Xabier Fundamentos, Criterios y Contextos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística. Ediciones Universidad de Granada, España (2014)
- ◆ Helguera, Pablo (2011) Pedagogía en el campo expandido. Edición catálogo de la Octava Bienal del Mercosur, Estados Unidos.

- ◆ Hernández, Fernando (2008) "La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación" en: revista *Educatio Siglo XXI*, N° 26. Pp, 85-118.
- ◆ Mejía, Silvana (2012) "Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas" en: revista *Uni-pluri/versidad*. Vol. 12 n°2. Pp. 80-90. Facultad de Educación. Universidad de Antioquía, Colombia.
- ◆ Moraza, Juan Luis (2015) *La república*. Catálogo de la obra homónima. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.
- ◆ Raunig, Gerald (2015) "Arte y Revolución" entrevista con Javier Montero en: http://redessecretas.blogspot.com/2015/01/arte-y-revolución-conversacióncon_23.html
- ◆ Robinson, Ken (2015) *Escuelas Creativas*. Editorial Grijalbo, Chile.
- ◆ Rodríguez Freire, Raúl (2020) *La universidad sin atributos*. Ediciones Macul, Santiago de Chile.
- ◆ Steyerl, Hito (2014) *Los condenados de la pantalla*. Editorial Caja Negra, Argentina.
- ◆ Avanaessian, Armen y Reis, Mauro (2017) *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo*. Editorial Caja Negra, Argentina.
- ◆ W.T.J. Michell (2017) *¿Qué quieren las imágenes?* Sans Soleil Ediciones, Buenos Aires.
- ◆ Calderón, Natalia y Caro, Brenda (2020) *¿Indisciplinar la investigación artística? Metodologías en construcción y reconstrucción*. Ediciones de la Universidad Veracruzana, México.



Didácticas del acontecimiento

REFLEXIONES SOBRE EVALUACIÓN Y SOBRE LA EVALUACIÓN EN ARTES EN EL CONTEXTO CHILENO

Marcelo Espinoza Bravo

"Para el artista la creación comienza con la visión, ver es ya una operación creadora que exige esfuerzo".

Matisse

Sobre evaluación y calificación

Si se hace la pregunta, “¿qué es evaluar?”, una gran mayoría de personas respondería que se relaciona con calificar, medir o *poner nota* a algo o alguien. Esta primera aproximación se relaciona con la experiencia escolar que la mayoría han tenido durante sus procesos de aprendizaje, puesto que la calificación ha sido parte importante de los métodos de evaluación a los que han sido expuestos. Sin embargo, evaluación y calificación no son conceptos de igual significado. Esta percepción de la evaluación se vincula a lineamientos cuantitativos y positivistas del proceso evaluativo que centran su accionar en la jerarquización numérica de los resultados obtenidos sobre la base de la estandarización de criterios de evaluación centrados en la adquisición de contenidos declarativos y no a concepciones cualitativas, interesadas en develar la relación entre contenidos, habilidades y actitudes que emergen en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje.

El proceso evaluativo no ocurre por imposición institucional, es una acción constitutiva en el desarrollo de todo ser humano, responde a sus necesidades, puesto que le permite afrontar y resolver problemas propios del acto de vivir y desarrollarse en el contexto que habita y en las relaciones que va estableciendo con otros. Por lo tanto, valorar, preguntar, cuestionar, averiguar y analizar no son acciones que ocurren sólo en los contextos de aula, ocurren porque son parte de la naturaleza de los seres humanos. Al respecto, Bartolomé Rotger señala que:

La vida está hecha de pequeñas y constantes evaluaciones y, en muchas ocasiones, de la bondad de las mismas depende en buena medida la seguridad y el bienestar de la misma persona (1990: 15).

Siguiendo un enfoque parecido, Abraham Maslow sostiene en su *Teoría de las motivaciones* (1983) que el ejercicio de evaluar corresponde a una acción intrínsecamente humana, donde los individuos valoran lo que les rodea, sea esto el alimento, la compañía o la vivienda, entre otros, con el fin de develar los elementos favorables o desfavorables, de acuerdo a las necesidades (fisiológicas, seguridad, amor, pertenencia, estima, auto-realización, estéticas, cognitivas, de auto-trascendencia) y propósitos que emergen durante sus vidas.

Asimismo, evaluar, en términos de valorar a algo o alguien, también es una cuestión ética y moral, puesto que las sociedades desarrollan categorías para reconocer, discriminar y apreciar la relevancia que tienen las cosas, actitudes y acciones que ocurren en espacios territoriales y culturales determinados. En este sentido, eso que se considera atractivo, bueno, malo o pertinente, corresponde a concepciones aprendidas, categorías que orientan la vida individual y colectiva, enriqueciendo, tensionando o li-

mitando el desarrollo físico, emocional, intelectual y material de las personas (Peláez y Rosa, 2006). Así, evaluar es una actividad constitutiva de todo ser humano, puesto que se realiza de manera intencional. De manera individual las personas van observando y reflexionando sobre lo que podría dañar o enriquecer su marco de existencia a partir de criterios de valoración que le son propios, mientras que los grupos que regentan la vida en sociedad van determinando marcos de existencia colectivos.

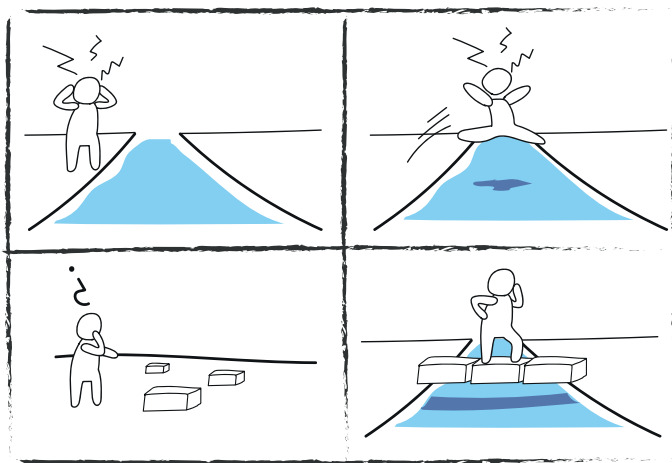


Ilustración: Marcelo Espinoza, 2021.

Por otra parte, la calificación es el acto de medir de manera cuantitativa, asignando un valor numérico (o una letra en otros países) a lo que un individuo sabe respecto de algo. En las instituciones educacionales chilenas el valor numérico determina lo que el estudiantado aprendió o sabe respecto de los contenidos curriculares durante un período de tiempo determinado. Al respecto, el documento titulado “Criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1° básico a 4° año medio” del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) señala que:

Las asignaturas del plan de estudio que serán contempladas para el cálculo del promedio anual deberán tener al menos una calificación del año. Esta calificación debe expresarse en una escala numérica (2020: 4).

Por lo tanto, la calificación le asigna un valor estadístico al aprendizaje. En otras palabras, la calificación “es el proceso de asignar una cantidad al atributo medido, después de haberlo comparado con un patrón” (Quesada, 1991, p. 16), este último está en relación con los procesos de acreditación, es decir, con los resultados de aprendizaje que se necesitan alcanzar para ir progresando, de acuerdo con los niveles de logro para cada contenido, unidad de aprendizaje o nivel de escolaridad. Por lo tanto, si el estudiantado no logra el patrón no se le puede acreditar para pasar a los niveles posteriores.

En la última modificación (2018) al Decreto Exento N° 112 del Ministerio de Educación del año 1999, se establece, entre otros considerandos, que, para los fines de evaluación, promoción y certificación de los logros académicos de los estudiantes en Chile, se debe cumplir que:

- a) Las distintas formas de calificación deban expresarse en una escala numérica de 1.0 a 7.0, hasta con un decimal, siendo la calificación mínima de aprobación el 4.0.
- b) Serán promovidos los alumnos que hubieren aprobado todos los subsectores de aprendizaje o asignaturas de sus respectivos planes de estudio.
- c) Serán promovidos los alumnos que no hubieren aprobado un subsector de aprendizaje o asignatura, siempre

que su nivel de logro corresponda a un promedio 4.5 o superior. Para efecto del cálculo se considerará la calificación del subsector de aprendizaje no aprobado.

- d) Serán promovidos los alumnos que no hubieren aprobado dos subsectores de aprendizaje o asignaturas, siempre que su nivel de logro corresponda a un promedio 5.0 o superior. Para efecto del cálculo se considerará la calificación de los dos subsectores de aprendizaje no aprobado.

De esta manera, la calificación es el procedimiento de asignación de nota respecto al resultado obtenido en la evaluación, se conceptualiza como parte de las evidencias a utilizar para determinar los aprendizajes alcanzados por un estudiante y su consiguiente promoción durante los años de escolaridad, es decir, si cumplen con el patrón o niveles del logro, curricularmente deseables. Este tipo de gestión evaluativa tiene su génesis en el modelo desarrollado por Ralph Tyler (1949) que en la década de los 40 creó un sistema donde la medición de los objetivos curriculares determinaba los objetivos de aprendizaje que debían lograr los estudiantes y además los métodos para obtener evidencia de los logros académicos o patrones de conducta frente al contenido curricular. Este tipo de medición busca evaluar el desempeño individual del estudiantado usando instrumentos de evaluación estandarizados: un mismo test se aplica a un grupo de estudiantes, pero se les califica de manera individual. A causa de lo anterior, el examen (test) sumativo o test estandarizado comenzó a utilizarse como instrumento para comparar objetivos previstos y resultados alcanzados, a la vez de medir el rendimiento académico, debido a que su aplicación sistemática permite recopilar información cuantitativa de manera rápida y eficiente.

Aunque el modelo de Ralph Tyler sigue teniendo pertinencia, puesto que otorga información estadística relevante para conocer

desempeños académicos grupales, sobre todo en el contexto chileno donde el número de estudiantes por sala y las horas de planificación y evaluación de trabajos-pruebas sigue siendo deficiente (OECD, 2017), limitando el uso de sistemas de evaluación menos impersonales y más cualitativos, la sola utilización de un sistema centrado en esta lógica presenta desventajas, por ejemplo: la calificación se realiza a partir de un producto final, generalmente, una prueba o trabajo sumativo; valida datos puramente cuantitativos, es decir aquellos que pueden ser transformados en números, no los aspectos contextuales que podrían incidir en aprendizajes significativos por parte de los estudiantes y procesos de enseñanza situados por parte de los y las docentes. Esto condiciona la autonomía docente, ya que les limita a evaluar lo que se desprende del currículum, lo que incide en las estrategias didácticas utilizadas para vincular los contenidos curriculares con los capitales culturales (Bourdieu, 1979) y sociales (Putnam, 1993) de los y las estudiantes.

Al respecto, un estudio realizado por Merino y Álvarez (2014) sobre el rendimiento académico de estudiantes de 8° básico en la región del Bío Bío, señala que el aprendizaje de los contenidos curriculares debe entenderse en su contexto social y cultural, puesto que estos dependen no solo de las escuelas, están mediados por las estructuras de organización social. Por ejemplo, las escuelas privadas con resultados académicos altos seleccionan estudiantes con calificaciones altas, es decir aquellos que cuentan con un capital cultural adquirido muchas veces fuera de la escuela, ya sea porque sus familiares son profesionales, el acceso a la cultura, viajes, etc., que les permite obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas. Asimismo, la mayoría tienen un capital social favorable; alimentación, no trabajan fuera del horario de clases, acceso a recursos para el aprendizaje, clases particulares, etc. Por otra parte, estos y estas estudiantes, sus padres y tutores, buscan escuelas que obtienen de manera global buenos resultados en las pruebas estandarizadas.

Así pues, a partir de los capitales culturales y sociales de esos estudiantes, sus familias y establecimientos educacionales generarán redes sociales que perpetúan la segmentación social, no sólo desde una perspectiva económica, también de conocimientos, en particular, de los validados por el currículum. En este sentido, la investigación señala que la escuela no es el único factor que afecta en el rendimiento escolar, y con ello en las calificaciones de los estudiantes, también lo son factores sociales y culturales heredados, sea a partir de la institucionalidad, la familia o los territorios que se habitan.

En términos de evaluación lo descrito es relevante, puesto que existe la creencia que la nota o calificación determina el éxito o fracaso escolar de el estudiantado o de una institución por sí mismos, olvidando los elementos sociales y culturales de tiempo-espacio que inciden en los logros académico-curriculares. Una evaluación que sólo se basa en la medición numérica crea lógicas de jerarquías de excelencia que van justificando las percepciones que de sí mismos tienen los sujetos y con ello las sociedades, en síntesis, una evaluación al servicio de la selección y no de los aprendizajes (Perrenoud, 2008).

En Chile, esta dinámica se transforma, además, en un mercado de la educación, debido a que año tras año los colegios privados de los sectores más acomodados del país obtienen los mejores puntajes en las pruebas estandarizadas. Por ejemplo, en el ranking de los 100 colegios con mejor puntaje en la Prueba de Transición Universitaria (PDT) del año 2020, solo dos corresponden a colegios municipales y dos a establecimientos subvencionados (portaleduca.cl, 2021), esto repercute en la percepción que se tiene de los colegios municipales, ya que la calificación no toma en cuenta los capitales culturales y sociales propios del estudiantado y el esfuerzo que, junto a los docentes, deben realizar para alcanzar capitales que muchas veces no tienen una relación directa con sus contextos mediatos. Por esta razón, los niños, niñas y jóvenes

que estudian en espacios vulnerables, deben realizar un esfuerzo mayor para alcanzar el patrón estándar de logro académico, no sólo aprendizajes de contenidos, también la motivación para aprender información que no tiene una relación directa con sus vidas, a lo que se suma el constante bombardeo informativo que cada año, luego de que se sociabilizan los resultados de las pruebas estandarizadas chilenas, les señalan que estudian en colegios “malos” y que su educación “no es de calidad”.

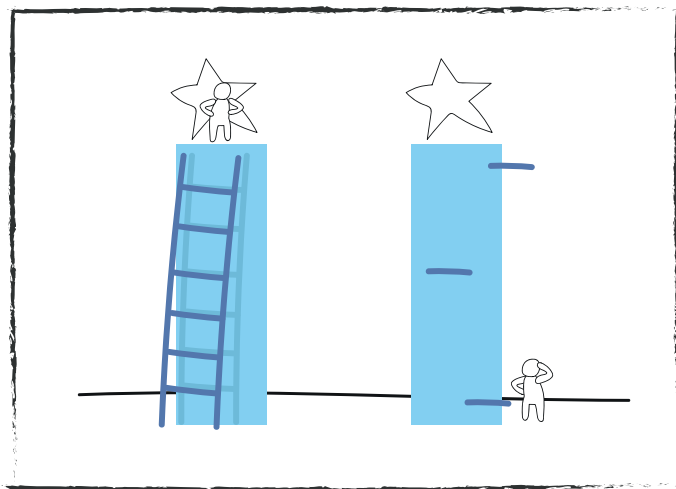


Ilustración: Marcelo Espinoza, 2021.

Es necesario ampliar o volver a pensar la evaluación como un proceso intrínsecamente humano, que se realiza de manera individual y colectiva, a fin de disminuir la idea de que la calificación es el único modo de retroalimentar o de levantar información sobre un proceso de enseñanza y aprendizaje. Evaluar no es calificar, es emitir un juicio de valor sobre algo, sea esto una acción, un programa, una actividad de aula, una obra de arte o el desempeño

de un sujeto frente a una tarea propuesta por un externo o por sí mismo. En relación con lo anterior, Stufflebeam y Shinkfield señalan que: “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto” (1995: 10), pero destacan que esa sistematización debe contemplar tanto las fortalezas y debilidades del objeto a evaluar durante un tiempo determinado, a la vez de fundamentar con evidencias, la manera en que se valora ese objeto, a fin de fomentar procesos investigativos y no meramente informativos. De no contemplarse estos elementos no se estaría realizando un proceso evaluativo propiamente tal. De forma más amplia, posiciones postmodernas del trabajo evaluativo señalan que hoy en día, no se puede pensar una evaluación en base a la calificación otorgada por los docentes, más bien se deben direccionar las miradas de los diferentes actores que participan de la enseñanza y el aprendizaje hacia un diálogo más horizontal. De ahí que Mateo y Martínez Olmo adviertan que: “el carácter más propio de la evaluación actual es el de la pluralidad: pluralidad de los enfoques, de los contenidos, de los métodos, de los instrumentos, de los agentes, de las audiencias, etc.”. Además, mencionan dos tipos de evaluaciones:

[...] la de ejecución que requiere que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de una condiciones definidas y estándares, y la auténtica (que) se basa en la realización de tareas reales (2008: 14-15).

Por lo tanto, una evaluación contemporánea pone el acento en la importancia de generar espacios de re-conocimiento y relación entre todos los agentes que participan en la enseñanza y el aprendizaje, es decir, abrirse al diálogo entre docentes, estudiantes, sus pares y la comunidad, junto con diversificar los instrumentos y los métodos de recolección de evidencias de aprendizajes. Martínez y Chicón destacan que se deben potenciar:

[...] métodos que permitan al estudiante ser el protagonista y tomar control de su proceso de aprendizaje y evaluación con el acompañamiento y orientación del profesor o profesora. Mejorar los procesos de evaluación, co-evaluación y autoevaluación (continua, reflexiva, compartida), incidiendo en la importancia de la participación y protagonismo del alumnado... con la posibilidad de incorporar la 'de-colonización del saber', el trabajo 'colaborativo, participativo y participado' y los procesos de 'doble reflexividad' (2016: 904).

Entonces, la evaluación no termina en la calificación que otorga el docente al final, más bien se realiza en el proceso mismo, a partir de las opiniones convergentes y divergentes de todos los interesados, mediante una concepción iterativa, reflexiva y colaborativa que permita a los sujetos tomar conciencia de la importancia del valor que le dan a su trabajo en la institución escolar.

Entender la evaluación como el acto de jerarquizar o rankear aprendizajes perpetúa una concepción competitiva del aprender que, además de ocultar problemáticas estructurales del sistema educativo chileno, limita el desarrollo de procesos dialógicos, humanos y vivenciales de la experiencia evaluativa.

Sobre evaluación y calificación en artes

Se mencionó, en palabras anteriores, que la evaluación no se define por medio de la calificación, más bien es un proceso iterativo de reflexión sobre el trabajo realizado, con el fin de decidir nuevos caminos, a partir de la experiencia acumulada. En el arte, los procesos se orientan justamente a esto, ir reflexionando sobre los temas, las materialidades, los contextos históricos, las tecnologías y la crítica a los modos de representación, lectura de la realidad, entre otros. En este sentido, en arte no se puede calificar el desarrollo de un trabajo artístico desde un estándar, más bien se

pueden acordar criterios. No se pueden valorar la pintura desde un estándar, más bien desde estilos pictóricos. Lo mismo aplica para la danza, la música, el teatro. La definición y valorización que se hace del arte corresponde a un tiempo-espacio determinado, estas se deconstruyen y vuelven a construir, desafiando no solo las formas en cómo se expresan los sujetos, también el cómo se relacionan. Al respecto, Danto (2001) señala que en la actualidad todo puede ser arte, puesto que no importaría si es bello o feo, estético o antiestético, importa lo que significa en el aquí y el ahora. En esta complejidad surge la pregunta: ¿qué evaluar en las clases de artes?; ¿qué calificar en las clases de artes?, sobre todo porque las subjetividades de cada individuo no pueden alinearse al unísono a un patrón académico, como tampoco el arte puede definirse por un solo estilo.

En esta línea, un modelo como el de Ralph Tyler (1940) no podría ser aplicado como única estrategia para medir o calificar la enseñanza y aprendizaje vinculado a las artes, puesto que cuando el currículum -a través del docente- decide que toda una clase debe bailar de tal modo o dibujar de tal modo, se limita la posibilidad de que los y las estudiantes experimenten la diversidad de modos de expresión, representación, contemplación y crítica propios de los lenguajes artísticos, es decir, se están minimizando los propios procesos de creación y reflexión a partir de la complejidad estilística que el arte supone. Ahora bien, se entiende que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje este tipo de situaciones ocurra de manera basal, sobre todo cuando los estudiantes tienen que familiarizarse con lenguajes expresivo-artísticos que no conocen; una alfabetización visual, sonora, musical, corporal que se desarrolla de manera periférica en las instituciones escolares, pero que corresponde a un conocimiento epistemológico de las artes, ya sea en sus memorias, procedimientos, modos de representación y conceptualizaciones teóricas. El problema emerge cuando existe una sola visión estilística preponderante por años, siendo esta la única que se evalúa y califica.

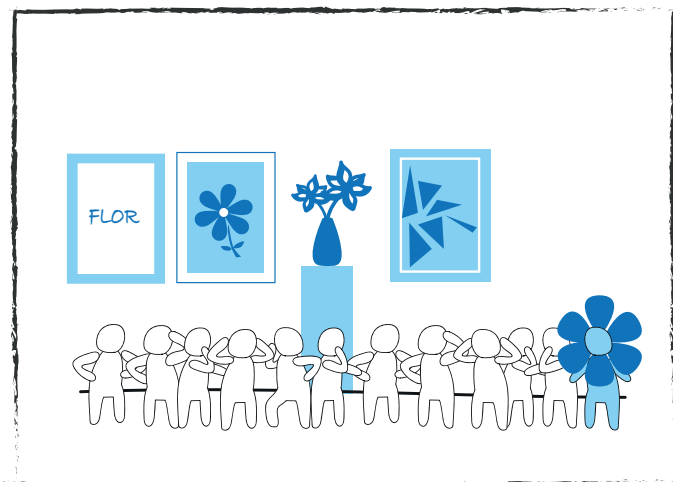


Ilustración: Marcelo Espinoza, 2021.

Retomando la idea de que la evaluación es una acción constitutiva en el desarrollo de todo ser humano, que responde al ¿cómo? se enfrenta a sus necesidades, afrontando y resolviendo los problemas que surgen en el propio acto de vivir y relacionarse con el contexto y con otros individuos, es posible argumentar que el trabajo creativo y el momento evaluativo no se pueden separar, puesto que el sujeto va cuestionando, averiguando, analizando y probando el ¿cómo y el por qué? de las cosas a fin de crear o innovar. Al respecto, Herbert Read (1957) sostiene que el hombre primitivo creó imágenes externas por el impulso biológico de representar la emoción misma de vivir, lo que le permitió desarrollar la coordinación sensomotora, ayudándole a ir depurando los sistemas de representación y simbolización de la realidad. Así, en el vínculo entre ojo, mano y cerebro (observar, representar, simbolizar) se dan instancias reflexivas que -en sí mismas- también son evaluativas, tanto de lo que se quiere representar cómo del cuerpo y las materialidades participantes de ese proceso.

En este sentido, es posible sostener que durante las etapas de la creación artística existe una constante reflexión gracias a que, para crear algo nuevo, el sujeto debe vincular su racionalidad y subjetividad con la experiencia que tiene del mundo, sus características objetivas y el trabajo con las materialidades. Al respecto, Matussek señala:

[...] la creatividad no está determinada tan sólo por los influjos y el sello de la vida personal. Su activación depende también de las circunstancias intrínsecas bajo las que debe realizarse una obra (1984: 199).

Por lo tanto, durante la producción creativa el sujeto también se arriesga a no saber y a no controlar, puesto que el contexto puede ir modificando su lógica. Es aquí donde aparece la figura del ensayo y el error como elementos estructurales de cualquier actividad artística. Una evaluación meramente positivista coartaría el desarrollo de un pensamiento divergente, visto que la experimentación no se puede encapsular en un patrón determinante. Cuando un niño pinta el cielo rojo y el docente lo corrige señalando que es celeste, no le está permitiendo experimentar con el color, no entiende que quizás está pintando el atardecer o que está simbolizando un estado de ánimo; no le permite indagar y descubrir. Al respecto, Calderón indica:

[...] el error es un fenómeno eminentemente artístico [...] al servicio de la experiencia académica y de la vida: Colón descubre América y piensa que está en la India, no importa qué descubre, lo importante es que descubre 'algo' que altera la historia de dos grandes mundos [...] El error produce cambios sustanciales en el sujeto creador, los cuales provocan satisfacción y deseos de seguir explorando y de emprender otros viajes (2014: 12).

El valor de las artes en la educación se refiere a ese sentido experimental presente en la producción artística, donde las respuestas incorrectas revelan modos del pensamiento, es decir, cuestionamientos respecto a las maneras de pensar y hacer, enfrentando a los estudiantes a problemas que surgen de sus propias formas de representar no sólo su mundo interno, también el externo en una constante interacción. De hecho, en un sistema educativo que se direcciona hacia respuestas correctas como el chileno, las artes debiesen encaminarse hacia lo contrario, hacia la desconstrucción de las certezas, entendiéndose que el conocimiento es más bien dinámico y no monolítico (Morín, 1999). En este plano, cada vez que un estudiante comienza una actividad de creación debe enfrentarse a su propia incertidumbre, encontrar la respuesta a ello no es fácil, por lo mismo las artes otorgan espacio para reflexionar e investigar sobre sí mismo, en relación con el contexto que se habita y los lenguajes expresivos a fin de redefinir el conocimiento, lo que Jacques Rancière denomina emancipación (2002).

El error y la experimentación como parte del aprendizaje no son conceptos divergentes al proceso de calificación, de hecho en el documento “las expectativas de calificaciones” de la OCDE (2012) se problematiza respecto a ello, mencionando que la calificación otorga información clara sobre cuáles son los contenidos curriculares que podrían presentar mayores dificultades de aprendizaje a los estudiantes, pero hace una crítica al dónde, en las escalas de notas, se posiciona la calificación para aprobar. Por ejemplo, en Chile la escala está a un 60%, mientras que en Singapur se encuentra al 50% y en Irlanda al 40%, en este último país menos del 5% de los estudiantes reciben calificaciones de reprobación. El texto destaca que las notas bajo el mínimo requerido desincentivan esfuerzos posteriores para resolver problemas relacionados con la materia reprobada, es decir, el deseo de explorar y emprender nuevos viajes. Asimismo, señala que no es necesario calificar todos los ejercicios desarrollados por

los estudiantes. Sin embargo, es importante generar espacios de retroalimentación y diálogo que permitan desarrollar criterios claros para juzgar el trabajo realizado durante un proceso de enseñanza, definiendo cuáles son los elementos que entorpecen el aprendizaje.

Ahora bien, si es en el proceso creativo y su carácter experimental donde la evaluación en artes debe poner énfasis, son los métodos cualitativos los que deben potenciarse a la hora de evaluar. En el contexto chileno, donde los y las docentes están agobiados por las horas lectivas, una evaluación cualitativa pareciese imposible. Para lograrlo, los y las docentes tienen que otorgar espacios de auto y co-evaluación, esto no sólo disminuye su carga de trabajo, también fomenta que el estudiantado comience a responsabilizarse de su aprendizaje. Al evaluar se convierten en un pieza activa del proceso de enseñanza, puesto que además de comprender los ¿por qué y los cómo? de su propuesta artística, también lo hacen de sus pares, es decir, “el estudiante debe aprender a evaluar y debe evaluar para aprender” (Elena, 2010). Con objeto de potenciar estos enfoques, Mateo y Martínez (2008) indican:

- a) Se deben utilizar diversos instrumentos de evaluación (experimentos, proyectos, debates, portafolios, productos, etc.) que permitan reflexionar sobre lo realizado.
- b) Los juicios y criterios de evaluación deben ser consensuados con anterioridad entre docentes y estudiantes a fin de fomentar espacios de indagación, reflexión, rigor y análisis.
- c) Se deben generar espacios de retroalimentación.
- d) Los estudiantes deben participar en su propia evaluación.

Si bien es cierto, se podría pensar que los estudiantes estarían dispuestos a participar en los procesos de auto y co-evaluación, la realidad es que muchas veces no saben cómo responder a este proceso. Primero, porque no tienen la costumbre de opinar de manera argumentada respecto al trabajo de sus pares y segundo porque muchas veces no comprenden cómo evaluar su propio trabajo, el que mayoritariamente juzgan con los adjetivos de bueno, malo, bonito o feo. Además, hay una costumbre generalizada a la evaluación y calificación sumativa, solo algunos y algunas estudiantes desarrollan trabajo de proceso, mientras que la mayoría presenta trabajos cuando tienen certezas de que serán calificados. Si la evaluación de proceso no incide en la calificación final, esta no se conceptualiza como una necesidad a ojos del estudiantado.

La otra situación que se repite en las instituciones escolares con respecto a la educación artística es la *inflación de notas*, es común observar libros de clases donde la nota 7.0 es una constante. Probablemente desde ahí se gesta la percepción de que la clase de artes solo sirve para subir el promedio general. En efecto, una encuesta de estudios públicos realizada en Chile el año 1994 (Arancibia) reveló que la valoración de la educación artística (visual y música) por parte de la población es escasa, puesto que no se comprende cuál es su aporte en términos de las oportunidades que tendrán los estudiantes para integrarse al mundo laboral, su desarrollo personal y las habilidades para enfrentarse a la vida. Por el contrario, investigaciones de neurociencia aplicadas a la educación, han demostrado que los procesos de creación a través de las artes inciden en la capacidad que tienen los estudiantes de analizar y recrear el mundo, mejoran el rendimiento académico en las áreas no artísticas, dado que por asimilación y generalización de conceptos, el arte ofrece procedimientos que amplían las habilidades sociales, el conocimiento de las emociones, la resolución de problemas y la indagación profunda de temas diversos y complejos. En este sentido, el trabajo

artístico permite que redes neuronales y neuroquímicas entren en funcionamiento, ya que, al tratar de resolver el problema de la representación, el artista debe vincular su subjetividad con el entorno objetivo que le rodea, es decir, adquirir conocimientos que le permitan comprender, analizar y expresar el mundo, su mundo y el de otros (Cervell de Sis, 2012).

Por consiguiente, es necesario dejar de pensar la enseñanza artística cómo la sola expresión catártica de sentimientos que no pueden ser evaluables (Eisner, 2002) por su génesis subjetiva y dimensionar el campo epistemológico que abarca sobre todo con relación a la cultura. Según Elichiry y Regatky el arte:

[...] involucra un concepto amplio de cultura ya que plantea interés por estimular las capacidades del individuo y de su grupo social para desarrollar las potencialidades creadoras, organizar la propia experiencia y ponerla en contacto con los otros (2010: 65).

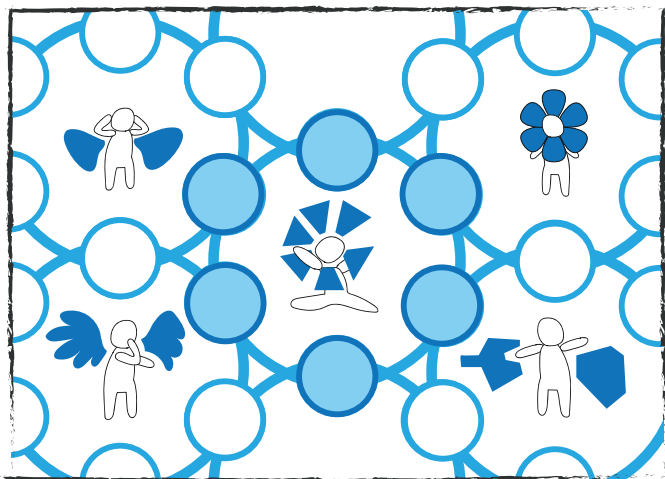


Ilustración: Marcelo Espinoza, 2021.

Es en este contacto con los otros: docente, pares, comunidad, donde la evaluación de las artes adquiere sentido, puesto que son los capitales culturales y sociales de los estudiantes los que comienzan a ser dialogados en el trabajo artístico, en una constante vinculación con aquellos que se fomentan en el currículo. El trabajo de relacionar saberes no es tarea fácil, los estudiantes deben emanciparse de las formas de representación que un sistema tradicional de enseñanza y medición de aprendizajes les ha señalado como correcto, a fin de comprender: ¿Qué quieren expresar de forma genuina?, desarrollando procesos de investigación y creación que les permitan develar cuál es su posición en la complejidad del mundo que habitan (Eisner, 2002). Esto no se logra durante una unidad curricular, se necesita tiempo, experimentación, reflexión y sobre todo la capacidad de evaluar los propios procesos y asumir que la creación se potencia con la otredad, compartiendo y debatiendo las divergencias y convergencias de objetos artísticos o de las relaciones que se desprenden de los mismos y pueden emerger. Al respecto, Luis Camnitzer destaca:

El arte debe considerarse como un elemento integrador, generador de pensamiento crítico y analítico que permite el desarrollo amplio de las cualidades del ser humano aportando soluciones a problemas de distinto orden como respuestas a preguntas de difícil solución (2015).

Conclusión

Es necesario comenzar a problematizar cuál es el valor de la evaluación en las artes y la pertinencia de los modelos tradicionales y cuantitativos que se usan actualmente para develar los aprendizajes que el estudiantado debe alcanzar durante los procesos de creación artística en la escuela. De acuerdo a lo anterior, es pertinente visualizar la enseñanza de las artes no sólo desde

modelos que intencionan la pura expresión de sentimientos, no evaluables y no cercanos al diálogo con otros por su impronta subjetiva e individual, sino también desde aquellos que fomentan los procesos investigativos y reflexivos relacionados a la creación artística, sus procedimientos y episteme, intencionando líneas evaluativas indagatorias y vinculantes, no meramente ligadas a la acreditación, donde el error con fines exploratorios y experimentales, sea parte fundamental de las didácticas asociadas a las artes, para así transitar de la sola adquisición de procedimientos técnicos al debate y la divergencia, fomentando la transversalidad de miradas y modos, junto con el trabajo colaborativo y activo entre estudiantes, docentes, la escuela y sus contextos.

En suma, la evaluación debería promover diversos niveles de relación y diálogo durante la creación artística, puesto que el valor pedagógico del trabajo artístico no está sólo en la obra final que se realiza luego de una unidad escolar, también en las decisiones que un estudiante va tomando durante la creación de ese trabajo, decisiones que suponen la relación de conceptos, procedimientos y actitudes frente al arte, la cultura y la sociedad en general, es decir, con los otros: los pares, los docentes, la escuela y la comunidad, entendiendo los procesos artísticos “como potenciadores de otros modos de sentir, pensar, actuar y experimentar” (Elichiry y Regatky, 2010: 133) con el objetivo de ampliar miradas inclusivas, transdisciplinarias, investigativas y ciudadanas, sobre todo en una sociedad tan segmentada y jerarquizada como la chilena.

Bibliografía

- Arancibia, V. (1994): "La educación en Chile: percepciones en la opinión pública y de expertos". En: Estudios públicos, (54), aut. 94 : pp 125,150
- Biobiochile.cl. (2017). Los 100 colegios con mayor puntaje promedio en la PSU 2017. [online] Available at: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/en-relacion-las-calificaciones-en-las-asignaturas-en-el-curso-correspondiente-5> [Accessed 23 Jan. 2018].
- Bourdieu P. (1979). Los tres estados del capital cultural. Universidad Autónoma de México. Azcapotzalco, México.
- Camnitzer, L. (2015). Conferencia pronunciada el 13 de mayo de 2013, en el Salón de Honor de Casa Central de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), recuperada el 13 de septiembre de 2017 en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3_hIRCjI0ckJ:nmosyne.blogspot.com/2014/11/arte-y-pedagogia-luis-camnitzer-no-se.html+&cd=7&hl=es&ct=clnk&gl=fr
- Calderón, C. (2014). Teatro como acontecimiento: La importancia del error y del inacabamiento de las cosas en la pedagogía teatral. Revista humanidades. Volumen 4. ISSN 2215-3934, pp. 1,15
- Cervell de Sis, E. (2012). ¿De qué sirve la asignatura de plástica? [Fecha de consulta: 25 de enero de 2018] Disponible en: http://www.ub.edu/geneticaclass/davidbueno/Articles_de_divulgacio_i_opinio/La_Vanguardia/2012/De_que_sirve_la_asignatura_de_plastica.pdf

- Danto, A. (2002) "Kalliphobia in Contemporary Art; or: Whatever happened to Beauty?" aparecido en: *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences *, Fall 2002. Revisión y traducción: Mariana Jubany, Laura F. Vázquez y Nicolás Dojman.
- Decreto 112 Exento Ministerio de Educación (2012). Establece disposiciones para que establecimientos educacionales elaboren reglamento de evaluación y reglamenta promoción de alumnos de 1º Y 2º año de enseñanza media, ambas modalidades, Chile, 12 de diciembre de 2012. <http://bcn.cl/1vbmb>
- Eisner, E. W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. Arte, individuo y sociedad, Anejo I. pp 47,55.
- Elena, P. (2011): "El aprendizaje activo en traducción y su evaluación". En: Hieronymus Complutensis, pp 1, 169,181.
- Elichiry, N. y Regatky, M. (enero-diciembre, 2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. Anuario de Investigaciones, pp 17,129-134. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862010000100013&s-crypt=sci_arttext
- Martínez, R. y Olmos, A. (2016), Evaluación, reflexividad y nuevas tecnologías en Antropología. Opción, Año 32, No. Especial 11 (2016): 902 - 915 ISSN 1012-158. Opción [en línea] 2016, 32 [Fecha de consulta: 19 de enero de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048902053>> ISSN 1012-1587
- Maslow, A. (1983). El Hombre Auto Realizado; Hacia una Pedagogía del Ser. Editorial Kairós, Barcelona, España.
- Matusek, P. (1984). La creatividad. Desde una

perspectiva psicodinámica. Herner, Barcelona, España

- Mateo, J. y Martínez Olmo, F. (2008), *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Octaedro 2008. Barcelona, España.
- Merino, José Manuel, & Álvarez Maldonado, José. (2014). Estudio de Efectos Contextuales en el Rendimiento en Matemáticas de Alumnos de 8° Básico de la Región del Biobío, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2) pp 241-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300015>
- Morin, E. (1999). "La epistemología de la complejidad". En *L'intelligence de la complexité*, París, L'Harmattan, pp. 43-77.
- OECD (2012), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, PISA, OECD Publishing. [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/grade_expectations_final.pdf]
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. [<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>]
- Peláez F., Rosa Z. (2006). *La evaluación ética en la educación para el desarrollo humano.*, Editorial Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Editorial Colihue. Alternativa Pedagógica. Didáctica. Buenos Aires, Argentina.
- Putnam, R. "The prosperous community. Social capital and public life". *The American Prospect*, vol.4, n°13 (1993): pp 35-42.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Traducción de Núria Estrach. Segunda edición, Laertes, Barcelona, España.

- Read, H. (1963). Imagen e idea: la función del arte en el desarrollo de la conciencia humana. Traducción Horacio Flores. México: Fondo de Cultura económica. México.
- Rotger A., B. (1990). Evaluación formativa. Edit. Cincel, Madrid, 1990, pgs.15-16
- Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony. (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. Ediciones Paidós Ibérica. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Quesada C., Rocío (1991). Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico. LIMUSA, México.

OJO CON LA ESCUELA: RELATOS E IMÁGENES DEL MUNDO ESCOLAR

Luisa Miranda Oyarzún

La multiplicidad de sentidos otorgados a la educación artística, dependiendo de los proyectos formativos, paradigmas educativos y modelos didácticos son un síntoma de la transformación que ha experimentado este campo disciplinar desde el siglo pasado. Una clase de artes visuales en la escuela puede ser abordada desde una concepción formalista, autoexpresiva y/o conductista, a la vez que se declara constructivista en su organización. Las formas y los contenidos son difusos para profesores y escolares, el desarrollo del oficio, la motricidad fina, o los enfoques subjetivistas, base en que se sustentó la clase de artes desde su institucionalización, han perdido sentido, dibujando un marco complejo donde la desmotivación de estudiantes y maestros cuestiona sus propósitos formativos y establece un manto de duda sobre la pertinencia epistemológica de la asignatura de artes en la escuela.

Esta tensión evidencia cierta dificultad que ha experimentado la escuela para integrar los cambios ocurridos en la cultura y los modos de cognición contemporáneos (Efland, Freedman y Sthur, 2003) cuestión que también afecta el rol docente, que ha experimentado la irrupción de las nuevas tecnologías. Las redes sociales se han configurado probablemente como el mayor campo de significación de la realidad, e internet como un agente de mediación social impensado unas décadas atrás. Sin embargo, la infinidad de relatos situados que circulan a través de estos nuevos medios no encuentra cabida en un sistema educativo que mantiene su tradición universalista donde, tanto los maestros como los jóvenes no están representados. En este sentido

cabe preguntarse ¿cómo se aborda una clase de artes hoy? ¿Qué contenidos permiten la interpretación crítica de lo social, local y situado? ¿Qué didáctica puede dialogar en forma participativa con lo multiséntico, establecer nexos con la realidad a la vez que se creen nuevas interpretaciones?

De acuerdo con el planteamiento de Mirzoeff (2003) una de las características de la sociedad contemporánea es la exposición permanente a estímulos visuales, lo que no se condice con nuestra capacidad para analizar y teorizar respecto de los que las imágenes nos hacen, o, dicho de otro modo, cómo nos mediatizan. En esta misma línea, Inés Dussel (2005) señala que es necesario profundizar y debatir sobre lo visual y las nuevas tecnologías en la escuela, ya que es primordial comprender que el valor de la imagen no se origina solo en los argumentos culturales o didácticos, sino por la posibilidad que nos brindan para reflexionar acerca de lo que nos muestran como práctica social. La imagen siempre tiene un discurso asociado que puede ser analizado desde distintos universos de significación, y por tanto, debemos comprender que lo visual es un espacio donde “se crean y discuten significados” de la experiencia visual cotidiana, distanciándose de las escenas de observación estructuradas y formales (Mirzoeff, (2003). Es necesario replantearse la ecuación entre ver y saber, imagen y verdad, como propone Dussel (2005), ya que este escenario, donde lo visual ha cobrado relevancia en los modos de significación de la cotidianidad, de los contenidos de los discursos y en definitiva, de nuestro modo de pensar, propone enormes desafíos para los educadores visuales.

Incorporando lo expuesto anteriormente, se propuso una investigación participante en tres escuelas de la Región Metropolitana, donde se nos permitió trabajar examinando los modos de representación visual que a los jóvenes les resultan cotidianos, a la vez que proponer una didáctica que acogiera los fundamentos de la Cultura visual y la Pedagogía de la Imagen, con la intención

de pensar una reconfiguración de las perspectivas metodológicas con que se imparte la asignatura, para centrándonos en este caso más en lo interpretativo que lo perceptivo.

Como señala (Hernández, 2003) en la educación artística contemporánea la experiencia estética en la escuela debe estar dirigida mayoritariamente a la interpretación más que la percepción, lo que implica, que los objetos artísticos “se muestran para ser comprendidos mas que para ser vistos” ya que las imágenes son producidas en un contexto y suponen también biografías con las que se ponen en relación significados posibles de lo cotidiano. Entonces el ejercicio didáctico en este caso supone establecer porqué seleccionamos lo que miramos y/o producimos visualmente, qué discurso están implícitos o explícitos en la interpretación y cómo los elaboramos. En la enseñanza de las Artes tanto los contenidos como las didácticas son primordiales. Las temáticas seleccionadas ponen en valor ciertos aspectos simbólicos de una cultura, como también los modos en que estas significan, vale decir, no solo importa la selección de los argumentos que se abordan en una clase, sino también la forma en que se trabaja y por tanto, una didáctica contemporánea que explore el significado de las imágenes y sus relatos debe ser pensada y desarrollada por aquellos que están involucrados en esta asignatura, deteniéndose menos en los aspectos formales universales y más en los significados compartidos, retroalimentados y creados en contextos particulares.

Consecuentemente, el proyecto se planteó desde la fotografía digital, desplazando el dibujo tradicional, lo que permitió generar las condiciones para concentrarse en el desarrollo de un taller, que fue organizado en sesiones que fluctuaron entre la captura de imágenes y la edición fotografía, haciendo un vínculo permanente entre producción y generación de categorías de significado durante los visionados, donde lo verdaderamente pedagógico, no estuvo en la creación de objetos o productos visuales, sino en el diálogo que surge desde y con las imágenes.

En los ejercicios iniciales se recopilaban escenas del entorno escolar de los jóvenes, sostenido en la idea que las imágenes establecerían los contenidos. Sin embargo, este planteamiento no estuvo exento de dificultades, puesto que los alumnos esperaban y demandaban “aprender a sacar buenas fotografías”, a través de ejercicios de encuadres y usos planos, objetivo perseguido por las prácticas educativas tradicionales que, desde los modelos técnicos, son asumidos como aprendizajes esperados por los estudiantes, independientemente de las críticas que los mismos escolares expresaron sobre estos métodos de trabajo. En un intento por derribar la barrera de las estructuras formales de lo visual, y retomando la intención del proyecto, para vincular imagen y contenido, se invitó a los jóvenes a capturar aquello que miramos, pero no vemos y que aparecen como categorías subjetivas de lo visual, pero que con el lenguaje de las imágenes es posible visibilizar.

La primera serie de imágenes obtenidas de esta experiencia fue una secuencia de fotografías agrupada en una temática que se denominó La clausura o sanción; graficada a través de una gran cantidad de candados, rejas y portones cerrados que custodian la entrada y salida de los jóvenes a distintos espacios, aislando y restringiendo la circulación de los cuerpos al igual que de las ideas. Retratos que en este caso dialogan con la apreciación que los jóvenes hacen de la escuela como un lugar de confinamiento, el que es percibido más como a una cárcel que como un lugar educativo y donde el espacio y el tiempo están determinados y definidos por otros, sin la participación ni el consentimiento de ellos.



Foto: Ojo con la Escuela: Relatos e imágenes del mundo escolar
(Proyecto Fondart)



Foto: Ojo con la Escuela: Relatos e imágenes del mundo escolar
(Proyecto Fondart)



Foto: Ojo con la Escuela: Relatos e imágenes del mundo escolar
(Proyecto Fondart)

Otra temática que emergió con fuerza en la sesión de trabajo fue la homogenización, representada en una serie de imágenes donde se observa la reiteración de elementos u objetos ordenados en lugares específicos. La alusión en este caso es al modelo educativo, referido a la estandarización de los procesos de enseñanza y evaluación, donde el sujeto es reducido a un número serial. Cabe agregar que junto a estas caracterizaciones también se apreció la ausencia de los mismos estudiantes en las fotografías, como una supresión de las propias identidades.



Foto: Ojo con la Escuela: Relatos e imágenes del mundo escolar
(Proyecto Fondart)



Foto: Ojo con la Escuela: Relatos e imágenes del mundo escolar
(Proyecto Fondart)



Foto: Ojo con la Escuela: Relatos e imágenes del mundo escolar
(Proyecto Fondart)

Lo equivocado, lo errado. Aparece como otras visualidades que incluyen elementos naturales como plantas o musgos, que crecen donde no les corresponde, tensionando el elemento sintético en que son contenidos, y que a pesar de ello germinan, en una metáfora que retrata a los propios jóvenes en su relación con la escuela.



Foto: Ojo con la Escuela: Relatos e imágenes del mundo escolar
(Proyecto Fondart)

Una vez finalizadas las sesiones de trabajo se pudo constatar que a medida que los estudiantes fueron incorporando relatos situados, ampliaron también sus márgenes interpretativos y representativos, multiplicando los significados y poéticas, como también reconociendo en la asignatura la posibilidad de elaborar discursos metafóricos. Por nuestra parte, la experiencia frente al proyecto, Ojo con la escuela, nos permitió establecer, como menciona Abramowski (2009) que la acción de observar la visualidad que nos rodea no debiese asumirse estableciendo relaciones de causalidad lineal y pasivas frente a las imágenes que nos proponen, sino que debemos posibilitar instancias de diálogo respecto de sus significados, fomentado una visualidad crítica que permita comprender y organizar la realidad.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2009). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar. Revista Tramas. Educación, Audiovisuales y Ciudadanía.
- Dussel, I. (2005). Educar la Mirada. Política y pedagogías de la Imagen. Manantial
- Efland, A, Freedman, K, Stuhr, P (2003) La educación en le Artes Posmoderno. Paidós
- Freedman, K, (2006) Enseñar la Cultura Visual. Curriculum, estética y la vida social del arte. Octaedro
- Hernández, F. (2003) Educación Artística y Cultura Visual. Octaedro.
- Mirzoeff, N, (2003) Una Introducción a la Cultura Visual. Paidós



Didácticas del acontecimiento

VER, SENTIR Y PENSAR: APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA¹

Viviana Espinoza Zimmermann

El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer.

Matthews, 1996.

Una pregunta de partida: ¿Por qué los aprendizajes colaborativos en la educación artística, pueden ser fundamentales en la construcción de actores sociales comprometidos con su realidad? Existen varias razones, entre ellas, el protagonismo de niños, niñas y jóvenes (NNJ) en la definición de los lenguajes y las prácticas que cotidianamente realizan para comunicarse. En ese plano una sociología de la infancia (Gaitan, 2006) ayuda, no solo a entender cómo se integran en los contextos histórico-culturales, sino también a identificar los juegos y visualidades que citan y las decisiones estéticas que toman. No hablamos de una infancia estática, al contrario, parecen haber varias infancias y adolescencias.

¹ Las ilustraciones que acompañan a este capítulo fueron realizadas por el destacado diseñador y académico Santiago Aránguiz.

De acuerdo a lo anterior y en función de los tiempos actuales, la pedagogía ha sido llamada a replantearse, desde el campo de la investigación-acción, dar espacio a nuevas formas de diálogos y procesos educativos capaces de generar efectividad en el aprendizaje. El currículum formal intenta hacerse cargo de algunas de las cuestiones de nuestra época, sin embargo, la estructura escolar todavía está determinada por una lógica disciplinaria que no permite el ingreso de otras maneras de conocer. En este escenario la Educación Artística a través del arte contemporáneo, es capaz de responder a las identificaciones que NNJ asumen con los materiales que les brindan la publicidad, el consumo y la cultura visual.

Quizás podríamos afirmar que la producción visual de los estudiantes puede representar, ante ellos mismos, una conexión verificable tanto a través de la percepción de la imagen como por medio de una identificación explícita dada en el lenguaje de los vínculos de la representación artística con otras áreas del currículum. Sería esta posibilidad, la de ejecutar una transferencia de lo cognitivo en diferentes ámbitos del conocer, lo que potenciaría la certeza de que las artes visuales permiten incrementar la calidad de los aprendizajes. (Raquimán, 2017: 451)

Vivimos un periodo histórico cultural que se ha modificado vertiginosamente, tanto en las relaciones cotidianas de la vida de los NNJ como en los intereses y ritmos del pensamiento que tienen una fuerte mediación desde la llamada inteligencia digital. Este concepto se refiere a que ya no es tan importante manejar mucha información (sobre todo cuando en la red se acumula una cantidad imposible de procesar por cualquier persona), sino más bien, en la capacidad de saber sintetizar, relacionar ideas y asociarlas con imágenes internas o externas que orientan el trabajo cognitivo. El desarrollo alcanzado por las nuevas tecnologías y

la visualidad exige entender cómo responde el pensamiento a las velocidades de los medios y las transformaciones que sufre la percepción, a causa de un mundo de plataformas y obsolescencias que plantea un cambio de paradigma: de la tradicional forma textual de comprensión a la imagen y sus relaciones con los códigos contextuales.

En este sentido, la cultura visual y el arte contemporáneo juegan un rol fundamental en el desarrollo de la educación artística, ya que es, a partir de los aprendizajes colaborativos que se fortalecen las capacidades de NNJ como personas productoras de cultura y sujetos de derecho. ¿Por qué? Porque los ayuda a interrelacionar lo cotidiano con lo cognitivo y usar diversos lenguajes, gracias a que se activan distintos modelos de resignificación, es decir nunca hay una definición última de lo real y sus contenidos.

¿Qué entendemos por aprendizaje colaborativo? y ¿Cómo se vincula con la educación artística?

De acuerdo a las investigadoras norteamericanas, Elizabeth Barkley, Patricia Cross y Claire Howell (2012) el aprendizaje colaborativo no solo es una técnica de apoyo didáctico, sino también, una epistemología sobre los modos de trabajar en red y de construir conocimiento colectivo. Los resultados que producen las acciones de pequeños grupos de personas reunidas con el fin de resolver un problema común permiten, desde varias perspectivas, dar cuenta de un modelo de organización o de la definición de roles que fomentan habilidades basadas en la tolerancia, el respeto y la escucha activa. Sin duda, la educación artística, influenciada por las prácticas comunitarias que realiza el arte contemporáneo facilita ese proceso de autoaprendizaje que parece hoy tan fundamental.

En las líneas que siguen, queremos centrar nuestro interés en explicar algunas características del aprendizaje colaborativo y su

impacto en una educación que se enfrenta con una visualidad dominante y que debe ser capaz de interpretarla y reflexionarla críticamente.




Características del Aprendizaje Colaborativo

En particular, hay un gran interés por dos efectos importantes: lo que el aprendizaje en grupo aporta al dominio de los contenidos, al pensamiento crítico, a la resolución de problemas y a otros atributos cognitivos; y lo que el aprendizaje en grupo aporta al desarrollo de las competencias interpersonales y otros factores no cognitivos valorados en las carreras profesionales y en el plano de ciudadanía.

Barkley, Cross y Howell, 2012.

A pesar de la existencia de definiciones como aprendizaje cooperativo, en equipo, en grupo o con ayuda de compañeros, el aprendizaje colaborativo no es otro sinónimo de trabajar juntos. Es una metodología que implica pasos, diseño y comprensión de objetivos compartidos. Una primera cosa es la lógica de formar a los grupos, pues hay opciones de trabajo más informales (creados en sesiones o laboratorios), formales (con objetivos establecidos en varias sesiones) o básicas (en comunidades de aprendizaje). Los grupos se pueden constituir de manera homogénea, por afinidades o por azar, aunque es importante la comodidad de los NNJ en este espacio, es necesario ofrecer colaboraciones no habituales entre participantes, para así crear un mayor número de relaciones de ideas con el fin de estimular el pensamiento y promover la diversidad. Se trata de articular diferencias de ver, pensar y sentir entre los participantes.

En la actualidad, el debate pedagógico reconoce la crisis de ciertas modalidades de enseñanza y valora el aprendizaje colaborativo por la apertura que genera, al cambiar la posición de profesores y estudiantes. El escenario antes descrito se convierte en el foco de miradas e intereses, ya que tienen una amplia influencia y reconocimiento en la formación para aportar al mundo laboral y/o empresarial, al mundo curricular universitario, a la investigación en didáctica o la organización cultural de la escuela. Ya que el aprendizaje colaborativo es un proceso interaccional que integra la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, mejorando las funciones educativas en muchos aspectos. Esto se relaciona con lo que el investigador ruso Lev Vigotsky denominó “zona de desarrollo próximo” (ZDP) y se refiere a la distancia que un sujeto establece a fin de poder influir positivamente a otro en conocimientos y experiencias. En el fondo, la educación no es sólo una entrega de saberes, es una forma de relacionarse para vivir comprensivamente. En 1987, Arthur Chikering y Zelda Gamson, investigadores en educación definieron tres principios rectores de buenas prácticas que estimulan el contacto entre profesores y estudiantes destinadas a mejorar el aprendizaje:

-  a El contacto permanente en diálogo e integración
-  b La reciprocidad y cooperación entre pares
-  c El respeto por las diversas formas de aprender

Desde la segunda mitad del siglo XX, en adelante, los estudios sobre el aprendizaje en colaboración han sido un actor principal y han estado en diferentes momentos de la discusión sobre los fines pedagógicos, sea en procesos de reformas o en teorías didácticas. Así, un resumen de este acumulado de ideas y problemas nos indica que el aprendizaje colaborativo se afirma en:



Los conocimientos resignificados

Desde la perspectiva de un docente, el trabajo no puede ser unidireccional, pues su rol es multiplicar la relación entre pensamiento e información de pares y así, lograr el aprendizaje activo entre quienes participan de una actividad educativa. La horizontalidad ayuda a la asimilación y acomodación (la sinapsis del grupo) y con ello los NNJ encuentran sentido al material, concepto u objeto que se presenta, resignificándolo desde la propia mirada. La escucha activa, el diálogo y la frecuencia de la interrogación asociada a lo divergente-lateral permiten mostrar nuevos focos de atención y lectura, los cuales deben estar planificados con anterioridad. Así, enmarcan y apoyan las preguntas en un ambiente reflexivo-crítico y acuerdan actividades o ideas comunes y efectivas.

La crítica a la tarea pedagógica tradicional se basa en la verticalidad de las relaciones, las cuales no apoyan la búsqueda de resultados disonantes, ya que es más habitual buscar la convergencia positiva y lógica, lo que afecta el procesamiento de alternativas y limita el desarrollo del músculo cerebral creativo. Algunos investigadores (Säljö, 1979; Ramsden, 1992) hablan de aprendizaje superficial y profundo, respecto al primero creen que se pierde y el segundo es capaz de generar conexiones que brindan mayor entendimiento de cosas, lugares y personas. Una categorización de ambas lógicas muestra la manera de ver el tema entre profesores y estudiantes (Barkley, Cross y Major, 2012:23):



1 Aprender es adquirir información o 'saber un montón'.



2 Aprender es memorizar o 'almacenar' información.



3 Aprender es adquirir datos y competencias que puedan utilizarse.

- 4 Aprender es dar sentido o 'dar significado' a las diversas partes de la información.
- 5 Aprender implica comprender o entender el mundo reinterpretando el conocimiento.

El aprendizaje superficial estaría representado por los puntos 1, 2 y 3 y el profundo por los puntos 4 y 5. Estos últimos se logran mejor cuando el conocimiento es creado por equipos que se vuelven co-autores y narradores de las instancias cognitivas que vivieron. Ya que integran la tarea al discurso propio, los y las estudiantes se apropian del contenido al relacionarlo con lo que ya conocen, volviéndolo cotidiano y significativo gracias a la confianza que genera trabajar entre pares.

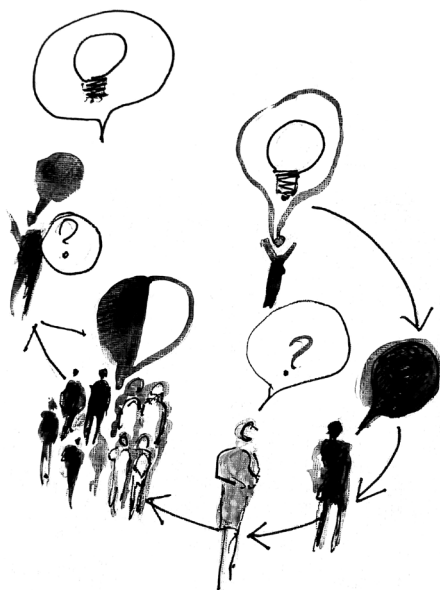


Ilustración: Santiago Aránguiz, 2021.



El trabajo en equipo:

Es una condición que se está imponiendo en todos los ámbitos productivos y se basa en crear situaciones de conflicto y resolución de problemas en base a los recursos existentes y las inteligencias aplicadas. Desde áreas muy diversas tales como la Ingeniería o el arte contemporáneo, se desarrollan propuestas colectivas encauzadas a optimizar el funcionamiento de los equipos de trabajo, solicitando a los mismos organizar métodos y respuestas que involucren instrumentos y alternativas, determinados por un marco de referencia, objetivos comunes, responsabilidad compartida y tiempo limitado para discutir y resolver.

Los docentes incorporan en sus proyectos y laboratorios estrategias de este tipo, sin embargo, necesitan ser sistematizadas y convertidas en orientadores pedagógicos flexibles, capaces de usarse y modificarse, según el tipo de objetivo y tarea que se realiza con el estudiantado. Velando, que el proceso de análisis metacognitivo sea consciente en cada fase del trabajo colaborativo y donde los errores, también, son parte de la reflexión y el aprendizaje. El propósito



NEUCRO (1944)
BEBIDAS DE MESTRALE
INNOVATION SWITZ



GEORGE CROM (1852)
¿O CONTRA LAS PAPAS HUY FINITAS
Y PONGERLAS A FREIR!!



ALEXANDER FLEMING (ING)
PENICILINA (1929)
PRIMER ANTIBIOTICO
MOHO DEL LIMÓN LO LLAMO'
PENICILLIUM

Ilustración: Santiago Aránguiz, 2021.

es modificar la mirada complaciente y crear una disposición abierta a valorar lo que ofrece el ensayo-error como proceso de enriquecimiento activo de conocer y compartir. Recordemos que grandes inventos han nacido de errores o accidentes, la casualidad ha permitido descubrimientos fundamentales, como por ejemplo, la penicilina, descubierta a través de la serendipia por el médico y microbiólogo escocés Alexander Fleming (1828) en su laboratorio. Luego de un mes de estar fuera, al regresar a su estudio se da cuenta que su placa de experimento con bacterias de estafilococos se habían contaminado con el moho que entró por la ventana, que olvidó cerrar, en vez de tirar la muestra decide observarla en el microscopio y encuentra una solución a los problemas de las infecciones.



La evaluación analítica:

Un factor importante es entender que la evaluación es un análisis de todas las etapas de un trabajo educativo: se trata de los conocimientos, pero también, de las formas de enseñarlos, de los resultados y de los problemas que implican dichos resultados, de las estrategias usadas para incluir y valorar a los miembros de una comunidad y de los juicios que los legitiman. En suma, evaluar es dotar de sentido el conjunto de acciones e ideas que convocan a un colectivo a producir afirmaciones y cuestionamientos de un tema, al mirarlo como un fenómeno móvil e interdisciplinario.

La relación pedagógica basada en la interacción contribuye a que cada participante se involucre reconociendo sus capacidades y saberes previos, siendo protagonista de un proceso con sentido. La distinción entre educación formal y no formal contribuye a distinguir concepciones de trabajo, pero no impacta en la motivación y sus redes de apoyo. El aprendizaje colaborativo podría contribuir a una articulación más adecuada, sin embargo, el paso de lo instruccional a lo conceptual es complejo y tiene

muchos instantes de expansión y recogimiento, pues el concepto de aprendizaje colaborativo no busca sólo anticipar respuestas, sino relacionar dimensiones antagónicas de una misma realidad, pues los resultados del aprendizaje no siempre pueden predecirse y la reflexión sobre soluciones inesperadas, a veces, es más determinante que el logro obtenido. Por esta razón, evaluar no es algo que se realiza sólo al final de un procedimiento o acción formativa, es permanente y debe ser coherente con una propuesta inicial aceptada y asumida por el grupo desde lo actitudinal, procedimental y conceptual. Gracias a ello el tema o situación queda situado y pueden desarrollarse varios enfoques para entenderlo y responder las preguntas que nazcan de su análisis. Muchos investigadores han abordado el aprendizaje colaborativo especialmente en la enseñanza básica y media, identificando clases exitosas cuando se confirma la efectividad de la reciprocidad entre compañeros y compañeras los cuales se ven involucrados en iniciativas definidas y roles específicos. En ese espacio mágico de confianza que se genera cuando el que más sabe de algo aporta como tutor par y se incentiva la aparición de los talentos propios de cada uno y una, desde sus propias inteligencias, logrando una interacción y discusión más suelta y también se puede superar mejor la timidez o exposición al curso o profesor, generando convicciones también, cuando van aplicando su propio criterio como en la co-evaluación. Esto ayuda a generar seguridad en la organización de equipos y contribuye a la experimentación en un terreno inicialmente desconocido:

...que puedan apreciar y beneficiarse de perspectivas diferentes. Al mismo tiempo, la mayoría de los retos locales, nacionales y mundiales exigen propuestas colectivas a largo plazo. Aprender a escuchar con atención, pensar críticamente, participar de forma constructiva y colaborar de manera productiva para resolver los problemas comunes son componentes vitales de una educación para la ciudadanía en el siglo XXI (Barkley, Elizabeth; Cross, Patricia & Howell, Claire, 2012:9).

En atención a lo dicho el saber se comparte y resignifica, el trabajo es horizontal y metódico y la evaluación es un proceso que no depende de un resultado previsto, puede nacer de un hecho no esperado que enriquece la comprensión de todos los participantes, como un acto democrático y responsable, sobre el que es importante reflexionar desde esa solemnidad.

Las condiciones y posibilidades del aprendizaje colaborativo dependen de una visión sobre el significado de la enseñanza, de los medios para realizarla y de los recursos que deben aplicarse. Su adecuada instalación en la escuela o en la Universidad, resulta de una planificación de diversos elementos pedagógicos y selección de actividades que combinen lo cognitivo, somático y perceptual, además de instrucciones flexibles y adaptables según los ambientes y materiales. La organización del aprendizaje colaborativo no puede ser previsto en sus resultados, pero eso no implica renunciar a construir un modelo capaz de guiar durante el proceso. Así, podemos señalar los elementos determinantes del aprendizaje colaborativo:



El diseño intencionado. Marco de trabajo.

Aunque suena simple, el hecho de colaborar requiere de planificación, de acuerdo con las realidades e intereses del contexto y los participantes. Este marco de trabajo debe ser guiado por los docentes estructurando actividades con plasticidad dialógica e incorporando preguntas guiadas con estímulo a lo divergente y lateral en las actividades que deben estar referidas a los objetivos planteados. Es un proceso constante de acompañamiento que transforma el ambiente de enseñanza y modifica la escucha de NNJ con la finalidad de encontrar miradas y conexiones que provoquen curiosidad, conflicto e interrogación, a partir de una estructura intencional. Que necesita focalizar el tema de trabajo, ya que así se puede preguntar mejor y enriquecer los diferentes ángulos de una pregunta, más allá de lo convergente.



La colaboración. Mapa de actividades

Es un plan articulado que pone en movimiento tres elementos: diseño, trayecto y producto, el cual está basado en conseguir compromisos individuales y grupales de los participantes al transferir a los propios estudiantes las responsabilidades de los objetivos establecidos. Lo principal es poner en juego las inteligencias múltiples de cada miembro para cumplir el proyecto común, desplegando sus conocimientos previos y cotidianos en esas relaciones. Si no hay participantes activos no se logra complejidad de visión, por ello hay que enfatizar la importancia de la interacción promotora (ayuda activa entre sí) y la responsabilidad individual (evaluación constante del aprendizaje propio y de los demás).



El conocimiento a descubrir. Significación espiral

El objetivo de la acción colaborativa siempre debe incluir una relación entre las asignaturas, las materias, las escuchas y la aparición de conceptos nuevos relacionados con los contextos, aportando hitos significativos. Por más difícil que nos pueda parecer los niños, niñas y jóvenes están preparados para incorporar léxicos superiores a su cuerpo de conocimiento. Lo importante es ir desde lo más simple a lo más complejo, seleccionando materiales o ejemplos muy significativos, que generen sentido con lo que manejan y considerando sus hechos cotidianos, para que incrementen sus percepciones y memorias previas.

Al integrar lo que conocen: experiencias, gustos, juegos, sentimientos, problemas, costumbres, etc. podemos establecer puentes entre niveles neurológicos, cognitivos, sociales y estéticos. Así es posible lograr mayor integración planificando las temáticas, en base a un proceso de significación espiral (dificultad progresiva)

donde el arte contemporáneo, la cultura visual y los derechos de infancia y juventud pueden revisarse en diferentes planos, a través de instrumentos metodológicos yuxtapuestos.

La resolución independiente de problemas, y el nivel potencial de desarrollo, determinado mediante la resolución de problemas bajo la orientación adulta o en colaboración con compañeros más capaces (Vygostsky, 1978:86).

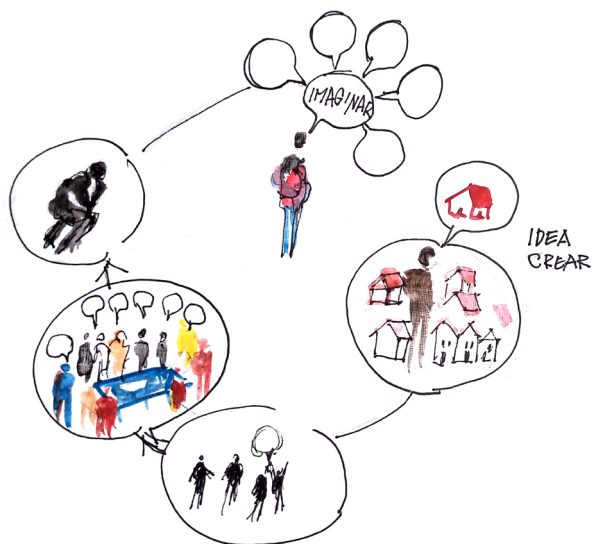


Ilustración: Santiago Aránguiz, 2021.

IV La escucha. Pregunta activa

La pregunta por la pregunta sólo permite una conversación sin dirección y se corre el riesgo de provocar desinterés y desmotivación. Es por esto, que se recomienda elaborar un set de interrogantes que fomenten un diálogo conectivo, sobre todo, cuando



son imágenes concernientes a las problemáticas propias y de la comunidad. La educación artística permite un tipo de apropiación cognitiva donde los NNJ transforman la información en algo que pueden usar, para ello hay que presentar dinámicas que despierten la exploración, curiosidad y sorpresa. Son activadores que conectan y disponen el cerebro a aprender (temática clave de la neurociencia) actuando como puentes con el tema, pues generan sentido e interés con la realidad que ellos y ellas ya conocen.

Es fundamental establecer lo que se quiere poner en escena y construir un campo de relaciones apoyado en memorias, imaginación e investigación que integre materiales, símbolos y discursos distintos, pero de un mismo problema. Lluvia de ideas, desing thinking, alternativas al sentido común, conceptos laterales, cuestionamiento de lo habitual desde la divergencia, ensayo-error son todas posibilidades que nacen de mirar desde lo opuesto y así profundizar en habilidades y significados propios de una experiencia creativa.

Las técnicas de aprendizaje colaborativo (TAC), entonces, son respuestas abiertas a los conflictos conceptuales y al mismo tiempo, soluciones divergentes a los esquemas de conversación, creando nuevos conocimientos, gracias a la interpelación, el debate, la comprensión y la transformación de objetos y significados. Mediante la planificación de un marco podemos decidir las actividades fundamentales que expresen la complejidad de un problema y ayuden a formular las preguntas que ofrezcan soluciones, siempre con la posibilidad de corregirlas o modificarlas.

Diferencias Conceptuales

Es importante la diferencia que existe entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. El primero busca desarrollar de igual forma el trabajo de grupo, pero persiste un grado de competitividad, en el proceso de trabajo frente a un objetivo

planteado desde la verticalidad, a partir de una estructura rígida propuesta que se debe cumplir, en un producto final que importa. Y el segundo, es una construcción más participativa dialógica, pero centrada en un problema o duda a discutir integradamente, buscando distintas formas de ver y garantizando la horizontalidad, la pregunta reflexiva, la investigación y la participación crítica. Poniendo al proceso en la misma relevancia como generador de ideas que tiene el resultado, debido a que se integran cambios, reflexiones e innovaciones gracias a la evaluación al doble ejercicio de reflexionar hacia adelante y en retrospectiva. Se logra además una metacognición que incluye a las habilidades y actitudes –declaradas como ejes de la educación del siglo XXI– ya que las puede reforzar porque no castiga el error, al contrario lo ve como una oportunidad de mejorar o crear nuevas rutas desde la reflexión activa.

El aprendizaje cooperativo, en cambio, se basa en un problema ya determinado con una respuesta definida, que deben encontrar todos los participantes, asumiendo roles y tareas específicas. En este sistema, no hay un espacio significativo para los NNJ, ya que al ser tan dirigido se arriesga muy poco, en cuanto a no generar oposiciones, ni discusiones más abiertas. Según David Johnson y Roger Johnson: “dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo, debe estimularse y fomentarse el conflicto intelectual, en vez de suprimirlo o evitarlo” (1994: 67).

El aprendizaje cooperativo tiene a su favor, que ha sido el primer paso para dejar de competir y desarrollar la participación interactiva, a diferencia de la tradicional enseñanza individual, generando mayor sociabilidad, motivación y sentido de pertenencia, aunque igual compite por llegar al objetivo a veces no incluyendo al equipo, pues importa el resultado.

En tanto, el aprendizaje colaborativo, tiene un enfoque epistemológico distinto al anterior, ya que se basa en el constructivismo



social, siendo más rico en posibilidades de ampliar el desarrollo cognitivo favoreciendo las combinaciones, los cruces y las relaciones no prefiguradas.

En esta dirección la Educación Artística basada en el arte contemporáneo, se preocupa menos del proceso de obra y su lectura expresiva, y más por las estrategias, problemas y narraciones que se producen al colocar en un contexto determinado una serie de representaciones construidas por todo un colectivo. Para lograrlo se requiere de una metodología de participación capaz de integrar por niveles, etapas y propósitos de trabajo. Es la construcción de un espacio significativo, que adquiere importancia para todos los involucrados debido a que ha sido diseñado compartiendo memorias y conocimientos previos del equipo, generando sentido y motivación.

Relaciones entre PAC y EA

La importancia de las Prácticas de Aprendizajes Colaborativo (PAC) en la educación artística, se centran en que pueden apoyar el trabajo transversal desde lo interdisciplinario, también desbloquear la linealidad cognitiva y desconstruir los estereotipos culturales para abrir la mirada hacia una actividad reflexiva-creativa. La investigación es clave en esta lógica y fomenta la exploración fundamentada y la selección de información útil, el proceso de comprensión y la integración del error como parte de la acción pedagógica. Es aquí donde nos interesa hacer una pregunta ¿Puede el arte contemporáneo contribuir a una visión cognitiva de la educación artística? Consideramos que sí, pues el arte contemporáneo trabaja en torno a interrogantes extrartísticas, micro narrativas de cuerpos e identidades, objetos de consumo cotidiano, mezcla de planos físicos, digitales, sensibles o problemas que afectan a las comunidades y sus territorios. Crear miradas divergentes, involucrarse en el contexto, cuestionar los

procedimientos y los lenguajes son operaciones artísticas que los estudiantes pueden aprender. Es la presencia de una inteligencia creativa que aporta nuevas posibilidades sintetizadas, relacionadas y dinámicas de pensar. Permite observar e imaginar diferentes niveles de realidad para comprenderlos, dándoles sentido al situarlos según contextos e interpretarlos de forma abierta y conflictiva, construyendo significados al desarrollar puntos de vista desde lo personal y grupal mediante el diálogo interno-externo. Es una forma de compartir y ampliar la inteligencia social.

Es promover diversas posibilidades de trabajo artístico desde una pedagogía distante de las formas lineales o verticales, propias de la escuela tradicional, para desbloquear la elasticidad aprisionada por un cerebro dócil. De esta manera y siguiendo a Judith Akoschky (1998) se trata de generar condiciones y prácticas que permitan la aparición del pensamiento divergente y el pensamiento crítico, cambiando la posición analítica y social del profesor y el estudiante, para que ofrezcan otras alternativas de resolución a los problemas. Es un cambio en la manera de entender la didáctica que pasa de ser un conjunto de instrucciones a convertirse en un mapa de expediciones cognitivas con bitácoras de viaje que registran los resultados del ensayo-error, la reflexión colectiva, el juego de lo sensible y la síntesis dialógica. Es un equilibrio entre lo imprevisto y lo planificado.

Al asumir la enseñanza del arte desde una visión formalista y disciplinaria se entiende que la percepción de la misma, sigue patrones establecidos y también crea nuevos desde la experimentación. Pero en las últimas dos décadas la creciente importancia de la cultura visual como fenómeno social, identitario, institucional, sexual y religioso ha cambiado la opinión sobre la educación artística, en especial, lo referente a la idea de autonomía, obra de arte y artista. Los contenidos culturales, con la gran variedad de tecnologías, contextos y grupos sociales que los definen, han instalado la noción del arte como un “hecho cultural”.



Los trabajos de Paul Duncum, Kerry Freedman y Fernando Hernández han sido fundadores de esta perspectiva. La tesis central de este enfoque es que el conocimiento y la entretención ya no tienen una frontera clara y distinguible, pues la cultura visual invade –transversalmente- la vida de los y las estudiantes y lleva la visualidad a la escuela, donde se enfrenta con un modelo ilustrado que no logra dialogar –del todo- con ella. Además, el consumo visual interviene en el relato de las identidades e imaginarios creando diversos tipos de identificación y exclusión, por otra parte una lectura sin filtros críticos sobre el significado de las imágenes impuestos por los medios de comunicación y los poderes político-económicos favorecen modos de la homogeneidad y el conformismo. Por eso las prácticas de aprendizaje colaborativo que utiliza la educación artística son relevantes, pues apuntan a cuestionar lo dado, a interrogar nuestras creencias y representaciones sociales.

La enseñanza contemporánea se abre a repensar sus metodologías y sabe que el problema no es sólo de modelos, el currículum está en tensión, ya que por un lado logra definir las disciplinas y sus procedimientos, y por otro, no tiene propuestas estratégicas de integración de sectores del conocimiento. La educación artística plantea problemas y preguntas que no se piensan desde otros lugares escolares o universitarios, y por lo mismo, su manera de abordar el presente coloca en discusión sus propias prácticas y conceptos de aprendizaje. La colaboración como un fenómeno pedagógico cambia la relación completa de la educación como sistema y valora el encuentro abierto y democrático entre docentes y estudiantes. De esta manera, la presencia del aprendizaje colaborativo en el diseño curricular de la educación artística es un hecho en permanente construcción, no hay fórmulas cerradas y menos métodos rígidos, es un movimiento que relaciona las cosas de modo plural e interrogativo, valorando la relación de sentido que se da entre creación, pedagogía y pensamiento crítico.

Bibliografía

- ▼ Akoschky, Judith; Brandt, Ema; Calvo, Marta; Chapato, María Elsa; Harf, Ruth; Kalmar, Débora; Spravkin, Mariana; Teregi, Flavia; Wiskitski, Judith (1998). Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Editorial Paidós Ibérica S. A., Buenos Aires, Argentina.
- ▼ Bergström, Bo (2009). Tengo algo en el ojo. Técnicas esenciales de comunicación visual. Barcelona, España y Publicado Luarence king publishing ltda. Londres, Inglaterra.
- ▼ Boden, Margaret (1994). La mente creativa. Mitos y Mecanismos. Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- ▼ Barkley, Elizabeth; Cross, Patricia & Howell, Claire (2012). Técnicas de Aprendizaje Colaborativo. Editorial Morata, España.
- ▼ De Bono, Edward (2000). El pensamiento lateral. Manual de creatividad. Editorial Paidós, España.
- ▼ Freedman, Kerry (2006). Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Ediciones Octaedro, España.
- ▼ Hernández, Fernando (2003). Educación y cultura visual. Ediciones Octaedro, España.
- ▼ Raquimán, Patricia (2017) Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza, en: Estudios Pedagógicos XLIII, N° 1: 439-456. Santiago-Chile.
- ▼ Vigotsky, Lev (2001). Psicología Pedagógica. AIQUE, Buenos Aires, Argentina.

LAS AUTORAS Y LOS AUTORES



Carlos Ossa, es investigador y docente del Instituto de la Comunicación e Imagen. Doctor en Filosofía y coordinador del Núcleo de Investigación en Educación Artística. Autor de: *El ego explotado. Capitalismo cognitivo y precarización de la creatividad* (2016); *Escrituras del malestar* (2010); *La semejanza perdida* (2009). Sus líneas de trabajo son arte contemporáneo, educación, política y estudios culturales.



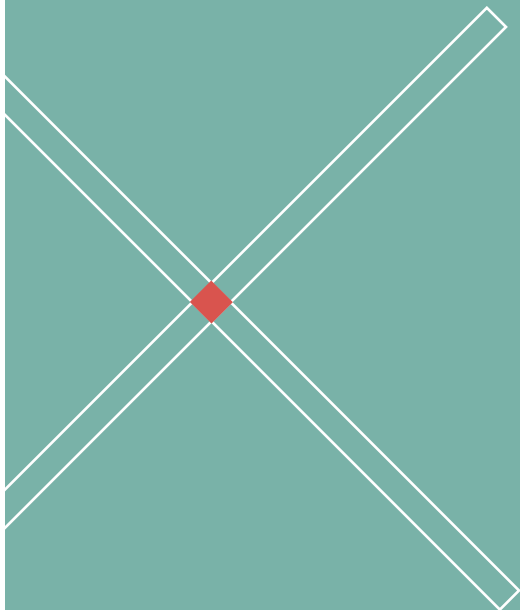
Luisa Miranda, es Licenciada en Artes con mención en Pintura y cerámica, profesora de Artes Visuales, Magister en Psicología y estudios doctorales en Cultura y Educación, actualmente trabaja en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile. Su foco principal de especialización e investigación es el Currículo de Educación Artística en Chile, área donde ha publicado artículos y libros especializados, *Como; Ojo con la Escuela Relato en Imágenes del mundo Escolar LOM* (2016), *Artes Integradas; una propuesta de trabajo desde los sentidos y los significados de la infancia*, *Revista Docencia* (2015) *Arte y filosofía en el currículo; Entre el desarraigo y el olvido. LOM* (2007), *Arte y filosofía en la escuela chilena. En memoria del tercer Congreso de Memoria e Identidad. UNESCO* (2006), entre otros.



Marcelo Espinoza, es licenciado en Artes, mención Pintura, licenciado en Educación y profesor de artes visuales de la Universidad de Chile. Además, tiene un máster en Diseño de Medios Digitales para el Aprendizaje (Digital Media Design for Learning) de la Universidad de Nueva York (NYU). Actualmente se desempeña en diversas labores docentes en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile y como investigador en el Núcleo de Investigación en Educación Artística de la misma casa de estudios.



Viviana Espinoza Zimmermann, es magíster en Educación Artística, profesora de Educación Básica y diseñadora. Se desempeña como académica en la Universidad de Chile, también se desempeñó como docente en la carrera de artes de la Universidad Andrés Bello. Es miembro del Núcleo de Investigación en Educación Artística de la Universidad de Chile y su línea de investigación está asociada a las didácticas colaborativas, el pensamiento creativo y la cultura visual.



UNIVERSIDAD DE CHILE
Programa Transversal de Educación



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

Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**



NÚCLEO DE
INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA

DIDÁCTICAS DEL ACONTECIMIENTO



UNIVERSIDAD DE CHILE
Programa Transversal de Educación



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

Con el apoyo de la
Oficina de
Santiago



NÚCLEO DE
INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA