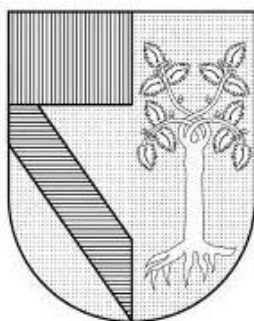


**UNIVERSIDAD PANAMERICANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

**Con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
ante la Secretaría de Educación Pública**



**"LA EDUCACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DE LA CULTURA VISUAL Y
SUS APORTACIONES AL PROGRAMA DE ARTES VISUALES DE
SECUNDARIA"**

**T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

Presenta

ANA LUCÍA FUENTES LÓPEZ

Directora del Programa: Dra. Isabel Parés Gutiérrez

Director de tesis: Dra. Sara Elvira de Jesús Galbán Lozano

México, D.F.

2010

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA (SECUNDARIA)	7
I.1 ENFOQUES EDUCATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES	8
I.2. EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN BÁSICA.....	16
(SECUNDARIA) EN MÉXICO	16
I.2.1. Justificación del diseño curricular.....	17
I.2.2. Concepción de arte.....	18
I.2.3. Propósitos	19
I.2.4. Ejes de la enseñanza y el aprendizaje de las artes	21
I.2.5. Programas de estudio.....	24
I.2.6. Sugerencias metodológicas.....	27
I.2.7. Evaluación	28
I.3. CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DEL PROGRAMA DE ARTES VISUALES	29
CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN PARA LA COMPRESIÓN DE LA CULTURA VISUAL COMO PROPUESTA TEÓRICA	33
II.1. GENERALIDADES SOBRE LA OBRA DE FERNANDO HERNÁNDEZ	33
II.2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PARA LA COMPRESIÓN DE LA CULTURA VISUAL (ECCV)	34
II.2.1. Necesidad de nuevos saberes para la educación.....	35
II.2.2. Cambios en las ideas sobre las identidades personales y comunitarias	37
II.2.3. La importancia de lo visual y la visualización en el mundo contemporáneo.....	40
II.2.4. Cambios en los límites de las artes visuales.....	41
II.3. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LA CULTURA VISUAL	43
II.4. CULTURA VISUAL Y EDUCACIÓN	48
II.5. EDUCACIÓN PARA LA COMPRESIÓN DE LA CULTURA VISUAL (ECCV)	51

CAPÍTULO III. INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DE LA CULTURA VISUAL.....	58
III.1. DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES SEGÚN LA ECCV	58
III.2. ELEMENTOS PARA LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LA ECCV	59
III.2.1. Educando-educador	60
III.2.2. Objetivos educativos.....	61
III.2.3. Contenidos educativos	61
III.2.4. Metodología didáctica.....	63
III.2.5. Recursos, tiempo y lugar didácticos.....	67
III.3. UN PROYECTO DE TRABAJO DESDE LA ECCV: “APRENDER A VER PARA APRENDER A INTERPRETAR EL ENTORNO”	68
III.4. METODOLOGÍA EN EL PROGRAMA DE ARTES VISUALES DE LA SEP	77
III.5. SUGERENCIAS PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN EN EL PROGRAMA DE LA SEP	90
CONSIDERACIONES FINALES.....	103
FUENTES CONSULTADAS	109

INTRODUCCIÓN

El arte es una de las manifestaciones más sublimes de la espiritualidad humana, vehículo no sólo de lo bello, sino de todo tipo de relaciones entre los hombres y el mundo que les rodea. El arte representa e inmortaliza las inquietudes del espíritu humano, juega y entretiene, comunica, describe, cuenta historias, celebra y defiende causas, creencias... o las cuestiona y contradice.

Entendamos arte, al menos por ahora, como aquello que pertenece al terreno de la práctica y el hacer, en el sentido clásico del término. No es ciencia, es decir, conocimiento, aunque se sirva de él; el arte es juego. Y como juego permite al hombre imaginar y crear o recrearse en mundos posibles que quizás nunca lleguen a existir más allá de su mente y en la de aquellos que comparten el juego, pero que le proporcionan esparcimiento e inspiración a su alma.

La formación en las artes ha sido un tema presente en la cultura desde la antigüedad. La mayoría de las civilizaciones transmitían los conocimientos artísticos de una generación a otra para asegurar la formación profesional de sus artesanos, aunque algunas, como es el caso de los griegos, lograron descubrir las bondades de las artes para la formación de hombres integrales e incluyeron su aprendizaje como parte de la preparación académica que recibían durante la infancia y adolescencia.

La cuestión de la transmisión de conocimientos artísticos, con qué fines y a través de qué medios, es un tema de educación que interesa naturalmente a la Pedagogía. Este trabajo se ha centrado solamente en la parcela de las Artes Visuales, principalmente por el predominio que han alcanzado las imágenes durante el siglo XX y la influencia que ejercen sobre la sociedad que interactúa con ellas.

Actualmente se habla de “tecnología visual” para referir a todos aquellos productos y artefactos cuya función es ser observados o servir para observar, como la pintura, la televisión, los multimedios o el Internet. La tecnología visual está generando nuevas formas de relación entre niños, jóvenes y adultos y este fenómeno resulta de interés para todas las disciplinas cuyo objeto de estudio es el hombre. Para la Pedagogía presenta retos particulares; uno de ellos puede ser cómo aprovecharlos para tomar la temperatura de lo que sucede en la sociedad y cuáles son los temas e inquietudes más sobresalientes y las necesidades a resolver. Otro de ellos es cómo tomar ventaja de estas nuevas formas de relación y estos medios para, a través de ellos, lograr objetivos educativos. Uno más podría ser cómo incidir en las relaciones que tienen niños, jóvenes y adultos con las representaciones visuales para generar habilidades de comprensión, reflexión y crítica que les permitan tomar postura ante ellas y generar nuevas respuestas. Este último reto es el que ha motivado la presente investigación.

El objetivo general de esta tesis es demostrar la necesidad de nuevos enfoques para la Educación de las Artes Visuales, capaces de dar respuesta a la realidad de la sociedad actual. Para ello, el recorrido de la investigación se ha dividido en tres capítulos.

En el primer capítulo se presenta un panorama de las diversas perspectivas educativas en torno a la formación de las Artes Visuales que han surgido y convivido durante el siglo XX. La finalidad de este recorrido es evidenciar las concepciones y prácticas educativas que derivan de cada una de ellas, de modo que se obtengan las bases para, en un segundo momento, analizar el currículo vigente en México sobre la formación de las Artes Visuales en Secundaria, dictaminado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Revisar el caso específico de nuestro país a través de este documento será de gran utilidad para situarnos en el terreno de un caso particular y dilucidar qué principios están orientando las prácticas educativas que tienen lugar en las aulas de Artes Visuales.

El segundo capítulo se ha dedicado a la presentación de una propuesta educativa en particular, la Educación para la Comprensión de la Cultura Visual (ECCV), que deriva del

enfoque más reciente en cuanto a formación artística: el cultural. La propuesta surgió en España a finales de la década de los 90, siendo uno de los trabajos más relevantes de Fernando Hernández, actualmente catedrático de la Universidad de Barcelona.

Hernández apunta la necesidad de una nueva narrativa para la Educación en Artes Visuales. A partir de la observación de las realidades educativas, encuentra una serie de nexos que se pueden establecer entre las necesidades de formación actual y la Cultura Visual, un emergente campo de estudios cuyo centro de interés son las representaciones visuales y el fenómeno de la visualidad o el acto de mirar. En este segundo capítulo se reseñarán los fundamentos conceptuales que en los que se encuentra cimentada su propuesta, mismos que la acreditan como relevante para la educación no solamente visual: sus antecedentes, los presupuestos teóricos extraídos de los Estudios de Cultura Visual y los principios pedagógicos que incorpora de la Enseñanza para la Comprensión.

El tercer capítulo plantea un esquema de instrumentación didáctica para la ECCV a partir de lo que Fernando Hernández esboza en sus textos. Las orientaciones didácticas del investigador español lo sitúan dentro de la didáctica crítica, tendencia que, a grandes rasgos, coloca al educando como actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y que organiza el conocimiento a partir de la reflexión y la investigación guiada.

Este último capítulo pretende establecer un lazo no solamente entre la fundamentación teórica y la puesta en práctica de la ECCV, sino, sobre todo, entre esta propuesta y la del Programa de Artes Visuales de la SEP.

Aunque el enfoque que fundamenta el programa mexicano es de tipo comunicativo, hay algunos puntos de coincidencia que permiten crear nexos entre ambas propuestas. Se revisará entonces la forma en que ambas metodologías están estructuradas con dos fines: precisar las aportaciones que la ECCV puede hacer a un currículo como el de la SEP, sobre todo en la línea del trabajo de habilidades de comprensión y delinear algunas sugerencias para llevarlas a la práctica.

CAPÍTULO I.

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA (SECUNDARIA)

Las materias artísticas, mucho más que otras asignaturas de los currículos escolares, siempre han necesitado una argumentación que justifique su importancia en la educación porque existen alrededor de ellas numerosos prejuicios. Por ejemplo, se cree que las artes son poco útiles, que pertenecen al campo de la recreación y el ocio y por esta razón, muchas veces se consideran como diametralmente opuestas al trabajo del aula.

Puesto que las artes no satisfacen necesidades esenciales para la supervivencia, sino que responden a inquietudes emotivas y creativas -fundamentales para el bienestar del ser humano- suelen ser calificadas como un lujo incluso dentro de los currículos escolares, sobre todo en países pobres o en vías de desarrollo.

Otra idea equivocada que suele haber alrededor de la enseñanza de las artes es que la sensibilidad artística es un don con el que algunos nacen y que es un esfuerzo inútil tratar de desarrollarlo en quienes no lo tienen.

Por otro lado, el carácter práctico y manual al que se ha dado prioridad en la educación artística ha llevado a juzgar la disciplina como un saber informal de poca importancia.

Las preguntas de por qué y para qué enseñar arte en la escuela se han respondido a lo largo de la historia a través de muy diversas propuestas, sustentadas en teorías que les ofrecen fundamentos epistemológicos y pedagógicos así como en distintas nociones de arte, de donde se desprenden una serie de prácticas llevadas a las aulas.

Los cambios en los enfoques educativos son complejos de explicar, pero algunos factores que influyen en ellos van desde las tendencias educativas dominantes en determinados

momentos hasta los valores sociales que rigen cada época, pasando, en el caso de la enseñanza de las artes, por la evolución de las corrientes artísticas y el concepto mismo de arte.

En este capítulo se revisarán los enfoques educativos que han prevalecido en la historia contemporánea de la educación artística dirigida a la formación en Artes Visuales, con el fin de poner en evidencia las relaciones entre concepciones y prácticas y posteriormente analizar, desde estos fundamentos, el currículo vigente actualmente en educación Secundaria en México.

I.1. Enfoques educativos en la enseñanza de las artes

La más antigua de las tradiciones en educación artística es la de la **copia**, basada en la idea de que el arte debe imitar a la naturaleza. Las clases están centradas en prácticas de taller donde se da el aprendizaje del dibujo y de algunos procedimientos pictóricos, así como la realización de otro tipo de trabajos, todo con el fin de desarrollar habilidades y destrezas manuales. Esta corriente resultó de gran utilidad a la racionalidad tecnológica emergente después de la Revolución Industrial, pues los jóvenes aprendían a potenciar capacidades que la industria aprovecharía directamente (Hernández, 2003: 30).

Junto con esta corriente, durante el siglo XX convivieron otras perspectivas que tuvieron su origen en la Escuela Nueva, el psicoanálisis y los ideales de libertad, paz, democracia y autoexpresión dominantes después de la Segunda Guerra Mundial.

Un primer movimiento ampliamente extendido en esta época fue el de Educación por el Arte, impulsado por la obra del mismo título del filósofo inglés Herbert Read. El libro tiene como propósito vivificar la tesis platónica de que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora. Su postulado central es que el arte está subordinado a los objetivos de la educación: el primero, favorecer el desarrollo de lo que hay de individual

en cada ser humano; el segundo, armonizar esa individualidad con la unidad orgánica del grupo social al que pertenece.

Read estudia las expresiones artísticas de los niños y se da cuenta de que una constante universal es la creatividad como necesidad inherente al ser humano. La psicología amplía su respuesta a esta inquietud y así continúa explicando que esta necesidad, de tipo biológico, responde a dos imperativos: el primero, evocar lo imaginario haciéndolo emerger del subconsciente y el segundo, exteriorizarlo en una forma transmisible, al cual responde la actividad creadora. Dice Read que no se trata, sin embargo, de un diálogo del niño con su inconsciente buscando reafirmarlo, sino de una apertura a los otros, una actividad que espera respuesta de ellos. En esta necesidad creadora hay que ver, entonces, una marcha espontánea hacia el mundo exterior, susceptible de convertirse en el factor principal de integración del individuo a la sociedad (Read, 2006 [1943], 163-165).

En 1954, Herbert Read fue cofundador de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte (INSEA por sus siglas en inglés), un órgano destinado a poner en práctica las políticas de la UNESCO. Se trataba de encontrar un medio internacional de intercambio y comprensión cultural, que superara las barreras territoriales, lingüísticas, políticas, comerciales, y que encontró en el arte un medio privilegiado para esto, pues éste constituye un lenguaje universal de símbolos capaz de superar cualquier obstáculo y diferencia entre los hombres.

La perspectiva de Read es de tipo **moral** (Hernández, 2003: 38), pues considera valora la educación artística como medio para cultivar la vida emocional y espiritual de los niños y, al mismo tiempo, como gestora de cambios sociales.

Una perspectiva fundada directamente sobre las bases del psicoanálisis freudiano es la **expresiva**. Su argumento central es el de la autoexpresión: el arte es el medio por excelencia para proyectar sentimientos, pensamientos, emociones, en fin, el mundo interior del ser humano. El arte debe permitir a la persona, en especial a los niños,

expresarse libremente, sin trabas, y de este modo, convertirse en una manifestación de su esencia (Hernández, 2003: 38). A partir de estas ideas, el desarrollo de la imaginación y la creatividad se convirtió en la finalidad principal de la educación artística, que al poco tiempo se hizo extensiva a la educación en general dentro de algunos enfoques metodológicos.

La psicología del desarrollo adquirió gran relevancia para la comprensión de las expresiones artísticas en relación con la etapa evolutiva de los niños. La difusión de la obra de Viktor Lowenfeld, psicólogo austriaco de principios del siglo XX, influyó de manera importante al interés generado en torno a esta propuesta.

Lowenfeld se interesó por el estudio de la evolución de la expresión plástica infantil, específicamente por el lenguaje gráfico manifestado a través de dibujos y las modificaciones que éste sufre a medida que los niños van madurando en sus aspectos físico, intelectual y afectivo. Al estudiar este desarrollo, Lowenfeld da forma a un sistema de estadios o etapas, que están definidas por la manera en que el sujeto aprehende la realidad. Clasifica las etapas evolutivas de acuerdo con las características del dibujo infantil que surgen espontáneamente en niños de la misma edad mental y toma en cuenta aspectos como la figura humana, la manera de distribuir el espacio, las formas, el diseño y el uso del color (Lowenfeld, 1973).

Para este autor, los dibujos son una expresión del niño en su integridad al momento de realizarlos. El niño se manifiesta a sí mismo sin máscaras y su individualidad queda registrada en la expresión gráfica:

Si se considera el dibujo como un proceso que el niño utiliza para transmitir un significado y reconstruir su ambiente, el proceso del dibujo es algo mucho más complejo que el simple intento de una representación visual. (...) Resulta evidente que hasta el mismo niño está incluido en cada dibujo, es espectador y actor al mismo tiempo (Lowenfeld, 1972: 46).

Esta perspectiva sigue vigente en muchas líneas de investigación y propuestas educativas, en especial en aquellas para los primeros años de educación básica¹.

A partir de la década de los sesenta, con el paso del conductismo al cognitivismo como paradigma en psicología –la llamada “revolución cognitiva”- estas ideas se cuestionaron y dieron paso a nuevas perspectivas en educación. En educación artística se privilegió la creencia de que el arte está vinculado a una forma de conocimiento que favorece el desarrollo intelectual y que pone en juego más habilidades que las expresivas.

De este argumento se desprenden varias tendencias para la enseñanza de las artes. La primera que se abordará es la perspectiva **perceptual**, que defiende la necesidad de desarrollar la percepción visual, tanto a través del arte como hacia el entorno en su dimensión estética.

Rudolf Arnheim, psicólogo de la escuela gestáltica, es un importante impulsor de esta postura. Considera el arte como un medio esencialmente expresivo y piensa que, en el caso de las artes visuales, su valor no radica en comunicar emociones, como suele pensarse, sino en generar una dinámica de fuerzas dirigidas visibles a los ojos. Estas fuerzas son simbólicas, es decir, representan sucesos que son tan directamente visibles como puede ser la condición humana, los deseos, las aspiraciones, los miedos, y producen resonancia en el receptor proporcionándole una experiencia más rica y articulada de la vida misma. La dinámica de la imagen resuena en el sistema nervioso del espectador, que reproduce en su cuerpo, en su interior, lo que ve realizarse en el exterior, por ejemplo, las tensiones de balanceo, ascensión, inclinación (Arnheim, 1993: 45-47, 63-64).

Arnheim advierte en el arte importantes beneficios para la educación. El primero es que ayuda a la mente humana a enfrentarse a la compleja imagen del mundo en el que se

¹ Ver por ejemplo Hargreaves (1997), Bartolomeis (1994), un proyecto para educación básica en Italia, Venegas (2002), un estudio de la educación artística en México desde el enfoque expresivo.

encuentra, dado que “la apariencia formal de las obras de arte sirve como símbolo visual de la experiencia de la vida” (Arnheim, 1993: 63). El segundo es que el arte exige sensibilidad ante la expresión dinámica y ésta es producto de la intuición perceptiva. A diferencia del intelecto, que estandariza los conceptos y los vuelve lógicos y científicos, la intuición trabaja con lo individual y único y permite el descubrimiento de los rasgos comunes. Tanto la producción activa como la apreciación de obras de arte es en gran medida cuestión de intuición y es el cultivo de ésta la principal aportación que hace el arte a la formación de la mente humana (Arnheim, 1993: 49, 63).

Elliot W. Eisner es otro de los defensores de esta propuesta y es uno de los primeros investigadores en sugerir que el currículo de arte debe incluir tanto los aspectos productivos como los críticos y culturales (Eisner, 1995: 238). Apuesta por la comprensión del arte como aspecto único de la experiencia humana que ofrece lo que ningún otro ámbito a la formación escolarizada: la educación de la visión artística. Las artes, dice Eisner (1995: 237) aportan al hombre la contemplación estética de formas sensoriales y de allí la importancia de dar lugar en la escuela al mayor número de experiencias artísticas y estéticas y de concebir al arte como un fin en sí mismo y no un instrumento para otros fines.

Eisner (1995: 255-257) argumenta primero que la experiencia artística, a diferencia de otros tipos de actividades humanas, no es algo que se encuentre al final de un trayecto, sino que es parte del mismo. Así, el arte sirve como recordatorio de que no se debe considerar la vida como una serie de metas para alcanzar un fin, sino como un proceso.

Además, el arte anima a descubrir la interrelación de las cosas. Tanto en la producción como en la apreciación, exige prestar atención a las relaciones que tienen los elementos dentro de una totalidad. Esto es primordial en una sociedad donde se tiende a particularizar el trabajo a causa de la especialización. Las artes ofrecen, entonces, la oportunidad de compensar la fragmentación, porque dan la posibilidad de iniciar, continuar y concluir lo que se empieza.

Por último, dice que el trabajo en las artes desarrolla la capacidad de atender a las pequeñas cosas, a los aspectos internos de la experiencia, por encima de lo monumental. Al tener estas experiencias, se mejora la perceptividad y por lo tanto, lo que antes resultaba insignificante podrá ser apreciado. En este sentido, las artes desarrollan la sensibilidad inherente al interés humano y habilidades para dar sentido al mundo.

Del enfoque perceptual, las aportaciones de la psicología gestáltica a la comprensión del arte y el desarrollo de disciplinas como la semiótica se desprende otra perspectiva de tipo formal, analítico y dirigida especialmente hacia el aprendizaje del arte como lenguaje: la **comunicativa**. Esta argumentación sigue en general el camino expuesto por Juan Carlos Fernández (2001: 162-168), quien parte de la tesis de que la llamada sociedad de la información en la que se vive actualmente exige nuevos planteamientos educativos. La cantidad de información a la que una persona está expuesta hoy en día es muy grande y aumenta vertiginosamente; además, la mayoría de ella se recibe a través del sentido de la vista, sobre todo en forma de imágenes. Es en la discriminación y comprensión de toda esta información visual en donde debe intervenir la educación.

Desarrollar la capacidad lectora en los estudiantes, es decir, aprender a ver las imágenes estudiando los códigos utilizados por los creadores y cultivar las capacidades de crítica, reflexión y análisis frente a los múltiples mensajes que reciben de los medios de comunicación será entonces una de las primeras metas de la educación visual.

Igualmente deseable que aprender a ver y leer imágenes será aprender a crearlas. Las imágenes ofrecen posibilidades expresivas a través de medios diversos como la pintura, el grabado o los que se sirven de la tecnología, como la fotografía y el video, con los que muchos jóvenes actualmente están bastante familiarizados. La creación de imágenes tiene por objetivo a su vez conseguir personas más creativas y que sean capaces de contribuir al cambio de la sociedad.

Los enfoques perceptual y comunicativo coexistieron junto con el movimiento disciplinar encabezado por Jerome Bruner en Estados Unidos hacia 1980. Bruner habla de la “vuelta al significado”, una corriente de pensamiento preocupada por la interpretación del discurso, centrada en el contexto y la cultura. En lo relativo a la educación artística, propone interesarse por la comprensión de los fenómenos culturales que rodean al arte más que favorecer solamente experiencias estéticas, como sucedía desde el enfoque perceptual, y de esa manera dirigirse más hacia la interpretación que a la percepción. Plantea que si la formación en artes aspira a tener el mismo valor que el resto de las asignaturas, debe articularse en un conjunto organizado de disciplinas, que se ubican en cuatro ámbitos: la Estética, la Historia del Arte, la Crítica y el Taller. Esta argumentación empezó a tener presencia y divulgación bajo el nombre de *Discipline-based Art Education* y en español suele llamarse perspectiva **interdisciplinar** (Hernández, 20003: 39).

De los presupuestos teóricos del enfoque interdisciplinar deriva el trabajo de investigadores como Arthur Efland, Kerry Freedman y Fernando Hernández, que han dado lugar a la perspectiva **cultural** para la educación en Artes Visuales. Esta perspectiva argumenta que el arte es parte de la producción cultural de las sociedades y por tanto, las representaciones que realizan los artistas son mediadoras de significados en cada época y cultura. Al mismo tiempo, las manifestaciones artísticas tienen influencia en la construcción de representaciones sociales y formas de subjetividad:

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo la tarea de la construcción de la realidad. Las artes construyen representaciones del mundo, que pueden ser acerca del mundo que está realmente allí o sobre mundos imaginarios que no están presentes, pero que pueden inspirar a los seres humanos para crear un futuro alternativo para sí mismos. Mucho de lo que constituye la realidad está construido socialmente. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales. Por lo tanto, el objeto de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo (Efland citado por Hernández, 2007: 39).

El objetivo principal de la educación artística desde este enfoque es la comprensión del arte en un sentido amplio, no sólo desde los cánones de belleza que dominaron épocas pasadas, sino en todas sus manifestaciones (la llamada cultura visual, que se revisará en el capítulo II) pero además, la comprensión del sujeto: de sí mismo, de él en el mundo y del mundo (Hernández, 2003: 39; 2007: 31-32).

En la perspectiva cultural, el arte es considerado una fuente de conocimiento vinculado a la experiencia estética. El conocimiento artístico requiere de una formación especial en la que destaquen los aspectos de atención, percepción, conceptuales (del lenguaje visual), así como la crítica y la interpretación. Esta forma de conocimiento permite desarrollar la conciencia crítica y el pensamiento flexible.

La perspectiva cultural integra y supera los enfoques expresivo, perceptual y comunicativo y sus postulados, derivados de la posmodernidad, traen aportaciones muy pertinentes al momento histórico presente, acordes con las necesidades educativas que derivan de las situaciones sociopolíticas actuales. Por esta razón es que el siguiente capítulo se dedicará a revisarla con más detenimiento, a partir de su concreción en una propuesta educativa llamada “Educación para la Comprensión de la Cultura Visual” del español Fernando Hernández.

Cabe puntualizar que los diferentes enfoques que se han expuesto no deben tomarse en forma lineal en sentido histórico, pues muchos de ellos han aparecido al mismo tiempo y tienen asumidos argumentos de posturas anteriores o atisbos de lo que será desarrollado posteriormente en otra propuesta. Además, los planteamientos de varios de ellos suelen coexistir dentro de un mismo currículo, resultando en prácticas eclécticas con mayor o menor grado de eficacia dependiendo de la correcta integración de los presupuestos teóricos, objetivos y prácticas educativas.

El siguiente paso será revisar el programa de enseñanza de Artes Visuales vigente en México con el fin de analizar cuáles de estos enfoques educativos se encuentran en sus

bases teóricas y si es posible concebir nuevas prácticas que lo enriquezcan, en especial aquellas derivadas de la perspectiva cultural.

I.2. El programa de enseñanza de Artes Visuales en Educación Básica (Secundaria) en México

El Programa de Estudio de Artes del año 2006 es un documento curricular oficial que sirve como referente para todas las escuelas secundarias del país y que busca explicitar los argumentos pedagógicos que dan cuenta del papel que juega esta asignatura en la formación integral de los adolescentes, así como definir los propósitos de la enseñanza de las artes e indicar la gradación de conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar.

El documento curricular para Secundaria se articula con los dos niveles previos de la educación básica (preescolar y primaria) a partir “del mismo enfoque pedagógico”. Aunque no se especifica cuál es, la Educación Basada en Competencias (EBC) es el modelo educativo que rige los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública y se entiende que se trata de este mismo.

La asignatura de Artes permite que los alumnos de secundaria cursen, durante los tres años, una de cuatro disciplinas: Artes Visuales, Danza, Música o Teatro. Cada escuela elige implementar la disciplina que le sea más conveniente según las condiciones y recursos con los que cuente, las características de la población escolar y la comunidad, así como la especialidad del docente que imparta la materia.

Para fines de este trabajo se hará un análisis del Programa de Artes Visuales, con el propósito de revisar la argumentación que justifica esta asignatura, así como los elementos que le dan estructura al currículo de Secundaria.

I.2.1. Justificación del diseño curricular

En el apartado titulado “Enfoque” (SEP, 2006: 23-25) se desarrollan los argumentos que dan justificación al diseño del currículo de la asignatura de Artes Visuales.

En primer lugar, se pone en evidencia la omnipresencia de las imágenes en los medios (publicidad, televisión, cine, arte, Internet) y la importancia que tienen en la vida de los adolescentes al aportarles conocimiento, ideas y visiones de la realidad y de esta manera, dar sentido a su comportamiento y aspiraciones. Asimismo, se reconoce que las imágenes tienen un inigualable poder comunicativo que vale la pena que los jóvenes aprendan a aprovechar como recurso expresivo.

En segundo lugar, se señala la importancia de descubrir que las imágenes no tienen un uso simplemente didáctico (por ejemplo, las imágenes como ilustración o representación de conceptos), sino que pueden ser estudiadas por sí mismas. Es importante que se “enseñe a ver” a los alumnos, es decir, a descubrir en una imagen el producto de la interacción de signos, formas, colores, materiales; en otras palabras, a reconocer el lenguaje visual utilizado. En este sentido, la educación en Artes Visuales se entiende como otro tipo de alfabetización, la visual, indispensable hoy en día en la sociedad de la información ampliamente dominada por los medios y las imágenes. El lenguaje y el pensamiento visual es una herramienta más que tendrán los jóvenes para discernir respecto de lo que reciben. Igualmente resulta fundamental despertar la inquietud de los jóvenes hacia cómo han sido creadas las imágenes, por qué y cuáles son sus significaciones.

Así, el programa pretende ser “una introducción al vasto mundo de la comunicación visual” a partir de imágenes documentales, publicitarias y artísticas, cuyo fin es el de ampliar la capacidad de interacción de los jóvenes con las imágenes como productores, espectadores y personas críticas (SEP, 2006: 24). La propuesta pretende de esta manera alejarse de las antiguas metodologías que perseguían en primer lugar el dominio de

conceptos y técnicas de las artes plásticas, enfocando sus objetivos desde la óptica de la argumentación comunicativa.

I.2.2. Concepción de arte

En el programa, el arte es considerado como un medio para explorar el mundo interior personal y para entrar en contacto con las emociones durante la experiencia estética, definida como “experiencia sensible derivada de la percepción de la belleza en el arte o en la naturaleza” (SEP, 2006: 11). Así, en esta definición se identifica o pone en relación directa al arte con la noción de belleza.

La belleza es definida como “el conjunto de cualidades perceptibles (luz, sonido, temperatura, texturas, movimiento) cuya manifestación organizada en objetos o cosas produce deleite, placer, admiración o agrado en el espectador” (SEP, 2006: 12). Esta concepción pone el acento en el proceso de percepción más que en las cualidades presentes en las cosas, de modo que la belleza se convierte en “una construcción personal y cultural que el espectador atribuye a los objetos a partir de su propia percepción, sus actitudes y conocimientos”.

Se pone así de manifiesto que la idea de belleza es cambiante, de modo que un objeto considerado desagradable o poco estético en el pasado, puede no serlo en el momento actual. Un concepto flexible de belleza como éste da cabida a la diversidad de formas de entender, disfrutar y crear el arte e “invita a reflexionar acerca de lo relativas que son las ideas y concepciones personales en torno del arte y la belleza, de tal manera que en el aula importará tender hacia la construcción conjunta de significaciones entre el profesor y los alumnos y no a la imposición de un criterio único” (SEP, 2006: 12).

Conviene señalar que entender el arte como portador de valores de belleza es una concepción del siglo XVIII que en la actualidad se está dejando atrás para dar paso a otras

nociones como la de mediador cultural, que, aunque sí está mencionada en el documento², no se profundiza. En la época actual, el arte se ha alejado de los cánones de belleza establecidos por las academias en siglos anteriores y busca expresiones que privilegian el contenido sobre la forma. Enfocar la discusión acerca del arte desde los criterios de gusto da lugar a una comprensión reduccionista de este fenómeno, además de ofrecer criterios para la argumentación y el diálogo bastante reducidos, que probablemente sólo conducirán al relativismo.

El concepto de arte subyacente en el Programa de Artes Visuales resulta, además, discordante con el objeto de la asignatura. Por un lado, se define como el lugar de las producciones humanas que busca manifestar y comunicar lo bello, situándonos así en una concepción canónica del universo artístico confinada a los museos, a los críticos y a los especialistas. Pero por otro lado, se habla de la relevancia de las imágenes encontradas en los medios de comunicación por su influencia en la vida de los jóvenes. Es inevitable preguntarse cuál es entonces el objeto de estudio de la materia, si se considera arte tanto lo canónico como lo popular o bien, si son ámbitos separados que se incluyen en el programa. También cabe plantearse la cuestión de si las imágenes de la cultura popular tienen influencia en el desarrollo de la identidad y por eso son relevantes para su estudio en la educación secundaria, cuál sería el papel del arte que se encuentra en libros y museos o de qué manera influye en la vida de las personas. Esta ambigüedad exige una explicación más amplia y detallada del objeto de estudio de la asignatura, como la que se puede encontrar en la propuesta de Educación para la Comprensión de la Cultura Visual de Fernando Hernández que se revisará en el capítulo II de este trabajo.

I.2.3. Propósitos

El propósito general de la enseñanza de las artes en educación básica es:

² El arte se entiende también como “una manifestación de la cultura que ayuda a comprender e interpretar el mundo y a apropiarse de él de manera sensible” (SEP, 2006: 21).

Que los estudiantes desarrollen un pensamiento artístico que les permita expresar sus ideas, sentimientos y emociones así como apreciar y comprender el arte como una forma de conocimiento del mundo en donde los sentidos, la sensibilidad estética y el juicio crítico desempeñan un papel central. (SEP, 2006: 21).

Aunque en ningún momento se da una definición explícita del concepto de pensamiento artístico, sí se enuncian una serie de rasgos que lo caracterizan como una forma de pensamiento que conjuga sensibilidad, percepción y creatividad en lo relativo al arte (SEP, 2006: 14-17). Este tipo de pensamiento permite relacionar formas y contenidos de múltiples maneras a través del lenguaje artístico e implica el conocimiento y uso adecuado de los medios, técnicas y materiales para expresarse en una disciplina artística determinada (SEP, 2006: 12).

La importancia de desarrollar esta forma de pensamiento no radica solamente en lograr los objetivos propios de la expresión artística, sino que tiene asociadas una serie de habilidades y actitudes que se extienden a otros ámbitos de la vida y este es el punto de conexión de los contenidos con la Educación Basada en Competencias:

El desarrollo del pensamiento artístico en la escuela –mediante la observación y la experimentación con los lenguajes, procesos y recursos de las artes- contribuirá a que el estudiante encuentre soluciones propias creativas y críticas cuando se enfrente a problemas estéticos concretos o bien a problemas de la vida cotidiana (SEP, 2006: 21).

Puesto que durante la educación primaria los alumnos participaron en experiencias generales relativas a la danza, la música, el teatro y las artes plásticas, en la escuela secundaria se busca que se concentren en alguno de esos cuatro lenguajes artísticos para profundizar en el aprendizaje. Así, el propósito de la asignatura de Artes en Secundaria es “que los alumnos profundicen en el conocimiento de un lenguaje artístico y lo practiquen

habitualmente, con el fin de integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes relacionadas con el pensamiento artístico” (SEP, 2006: 21-22).

Aunque esta asignatura promueve el conocimiento de una disciplina artística en profundidad, por ser parte del currículo de Educación Básica no busca una formación artística profesional sino que los alumnos empleen el lenguaje conocido para expresarse y comunicarse de manera personal, para establecer relaciones entre los elementos que constituyen una manifestación artística y para emitir juicios críticos desde una comprensión estética, social y cultural (SEP, 2006: 22).

Para lograr esta meta será necesario:

- Apropiarse de las técnicas y procesos que permiten la expresión artística.
- Interactuar con distintos códigos artísticos.
- Reconocer las diversas relaciones de los elementos estéticos y simbólicos.
- Interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social.
- Disfrutar de la experiencia del quehacer artístico.

Así se anuncian las directrices para la práctica educativa, que tiene al menos tres dimensiones: el desarrollo de habilidades y destrezas manuales, el conocimiento del lenguaje del arte y las habilidades de análisis e interpretación.

I.2.4. Ejes de la enseñanza y el aprendizaje de las artes

En concordancia con los fines expuestos y con el enfoque de Educación Basada en Competencias, deriva un planteamiento didáctico de tres ejes: expresión, apreciación y contextualización. Cada uno de ellos tiene asociados conocimientos, habilidades y actitudes específicos que se detallarán en los siguientes cuadros.

La **expresión** es “el resultado de un proceso de relaciones múltiples entre la exploración de lenguajes estéticos, la sensibilización ante las posibilidades expresivas de esos

lenguajes y la producción de obras” (SEP, 2006: 17). Implica los contenidos que promueven el desarrollo de la percepción visual de los alumnos encaminada a la realización de proyectos visuales bi y tridimensionales.

<p>Habilidades cognitivas y psicomotrices</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad para externar vivencias y sentimientos. • Creatividad para construir ideas propias. • Atención para resolver problemas en el uso de recursos, materiales y técnicas para trabajar. • Establecimiento de relaciones cualitativas. • Capacidad de análisis para establecer comparaciones entre los diferentes modos de percepción presentes en el aula, el entorno, la cultura, etc.
<p>Actitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura respecto a la práctica de las artes. • Curiosidad por explorar los medios artísticos. • Respeto por las interpretaciones estéticas ajenas y las diferencias que caracterizan la expresión de cada individuo. • Diálogo e interés por las diferentes expresiones culturales. • Fortalecimiento de la propia autoestima e identidad a través de la valoración de los propios intereses, preocupaciones, habilidades y logros.

La **apreciación** es la aplicación de códigos a una propuesta artística y permite conocer los elementos estéticos y los significados de las obras mediante la exploración de su forma, técnica y tema. Refiere contenidos que brindan elementos para interpretar varios tipos de imágenes e incentivar el sentido crítico de los jóvenes. Su desarrollo promueve habilidades y actitudes como:

<p>Habilidades perceptuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Audición, observación y motricidad. • Reconocimiento de la expresividad de una manifestación artística a través de los sentimientos que provoca en el espectador.
--	--

emotivas comunicativas cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestación de gustos y opiniones. • Comparación de diversas obras de arte, establecimiento de analogías y diferencias, construcción de un pensamiento crítico, interpretación de signos y símbolos.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura a distintas formas de comunicación. • Respeto y valoración hacia diferentes culturas. • Sentido de identidad individual y de pertenencia a una colectividad que emplea el arte para representarse simbólicamente.

La **contextualización** es lo que permite comprender el carácter social e histórico de la obra. Por ejemplo, da una idea de cómo han cambiado las manifestaciones artísticas a través del tiempo y cómo se relacionan con otros ámbitos de la vida como la ciencia, la religión, la economía o la política. Estimula habilidades y actitudes como:

Habilidades cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información relevante sobre diversos temas, así como su interpretación crítica. • Argumentación razonada de opiniones. • Consolidación de criterios para el análisis de los múltiples estímulos y mensajes provenientes de los medios de comunicación. • Comprensión del arte como producto social y no como resultado de talentos y genios individuales.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura y respeto a diferentes puntos de vista. • Formación de la conciencia histórica del individuo y su sentido de identidad. • Valoración del patrimonio artístico como un bien social que da cuenta de la diversidad cultural.

El contenido de los programas de estudio se ha determinado en función de los tres ejes, de modo que a cada bloque correspondan temas y actividades relativos a cada uno de ellos.

I.2.5. Programas de estudio

En el apartado “Programas de estudio” se despliegan los contenidos para el curso de Artes Visuales y la forma de organizarlos en cada uno de los tres grados de educación secundaria.

De la elección de temas se dice que fue hecha tomando en cuenta las necesidades de formación comunes a todos los estudiantes en concordancia con aquellas de la sociedad actual. De esta manera, los contenidos posibilitan a los adolescentes poner en juego sus intereses, experiencias y gustos estéticos para conseguir no sólo un aprendizaje significativo y perdurable, sino lograr el conocimiento de sí mismos y de su entorno y contar con mayores posibilidades de expresión en un momento fundamental de su crecimiento personal.

El programa se estructura en bloques temáticos para cada uno de los tres grados de Secundaria. En total son cinco bloques que se abordan uno por bimestre y los temas se describen en la siguiente tabla:

PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
1. Las imágenes de mi entorno.	1. Las imágenes publicitarias.	1. Las imágenes artísticas.
2. ¿Qué es la imagen figurativa?	2. Imágenes y símbolos.	2. Acercamiento al mundo de las artes visuales.
3. Composición de la imagen: formatos y encuadres.	3. Medios de difusión de las imágenes.	3. El lenguaje de la abstracción geométrica.
4. La naturaleza y el espacio	4. El cuerpo humano en la	4. El lenguaje de la

urbano en la imagen.	imagen.	abstracción lírica.
5. La naturaleza y el espacio urbano en la escultura.	5. El cuerpo humano en la escultura.	5. Arte colectivo.

A continuación se describen los temas que integran los bloques temáticos de los tres años de Secundaria.

- **Primer grado**

Bloque 1: Las imágenes de mi entorno. Se plantea el reconocimiento de algunos usos y significaciones que se dan a las imágenes en el medio que rodea al alumno. Asimismo, se aborda una primera tipología de la imagen documental, ubicando sus características y empleo en la fotografía de prensa y el reportaje visual.

Bloque 2: ¿Qué es la imagen figurativa? Se exploran distintas posibilidades de representación visual de las cosas, atendiendo conceptos como realismo y no realismo.

Bloque 3: Composición de la imagen: formatos y encuadres. Conduce al alumno a conocer la importancia de estos elementos en la configuración de cualquier imagen, así como a su óptimo aprovechamiento en sus propias composiciones.

Bloque 4 y 5: La naturaleza y el espacio urbano en la imagen y en la escultura. Retoman el tema de la recreación en imágenes de las formas naturales y de las relaciones sociales que se generan en los ambientes rural o urbano, con el fin de que los alumnos relacionen estos temas con su experiencia visual inmediata e introducirlos al concepto de espacio.

- **Segundo grado**

Bloque 1: Las imágenes publicitarias. Se propone un acercamiento crítico a este tipo de imágenes en la vida de los adolescentes.

Bloque 2: Imágenes y símbolos. Se revisa el poder de las representaciones visuales para significar ideas. Se introduce el conocimiento de imágenes simbólicas con origen mitológico o sagrado y las alegorías.

Bloque 3: Medios de difusión de las imágenes. Se repasa en el papel de la imagen en la prensa, en la televisión y en las exposiciones.

Bloque 4 y 5: El cuerpo humano en la imagen y en la escultura. Permiten conocer diversas ideas en torno a la corporeidad a través de representaciones bi y tridimensionales para ser analizadas desde sus significados culturales, simbólicos y psicológicos.

- **Tercer grado**

Bloque 1: Las imágenes del arte. Se orienta al descubrimiento de diferentes connotaciones del término “arte”, así como las funciones que ha tenido a lo largo de la historia.

Bloque 2: Acercamiento al mundo de las artes visuales. Trata de las diferentes profesiones especializadas en la producción, difusión, conservación y circulación de las imágenes y los objetos de valor artístico.

Bloque 3 y 4: El lenguaje de la abstracción geométrica y lírica. Permite a los alumnos experimentar con elementos del lenguaje plástico con vistas a crear producciones visuales no figurativas, así como conocer algunas de sus manifestaciones en distintos movimientos artísticos.

Bloque 5: Arte colectivo. Como cierre del curso, este bloque plantea a los alumnos la realización de murales e instalaciones con el fin de integrar los conocimientos adquiridos previamente.

Cada bloque temático sigue una estructura similar, distribuida en cuatro apartados:

1. **Propósitos.** Definen las finalidades pedagógicas a lograrse a lo largo de cada bloque temático y dan a conocer tanto al maestro como a los alumnos los aspectos específicos de la propuesta de formación educativa.
2. **Contenidos.** Definen las habilidades, los procedimientos y los conceptos que los alumnos ponen en juego en las tareas que realizarán con las Artes Visuales.

Conjugan el saber, el quehacer de la disciplina y la conciencia de ese saber y por esta razón es que están en relación directa con los ejes de trabajo (expresión, apreciación y contextualización); en cada apartado se indica a cuál de ellos pertenecen.

3. **Aprendizajes esperados.** Expresan los conocimientos, las habilidades y las actitudes, es decir, las competencias, que los alumnos habrán desarrollado al finalizar el trabajo con cada uno de los bloques.
4. **Comentarios y sugerencias didácticas.** Incluyen definiciones de conceptos, aclaraciones del sentido de los contenidos e indicaciones de cómo abordarlos, ejemplos y materiales y recursos de los que puede servirse el docente para facilitar su tarea.

Hay que señalar que los temas que se han elegido manifiestan una aproximación eminentemente comunicativa a las Artes Visuales. Están centrados en el análisis de imágenes desde una perspectiva formalista, es decir, desde el reconocimiento de los elementos que conforman el lenguaje artístico, aunque este análisis está orientado a la expresión, como sucede también en las propuestas perceptuales de Eisner y Arnheim. Se refieren sobre todo a conceptos que hay que conocer para aplicar en la comprensión de las imágenes o las obras de arte y para, en un segundo momento, generar mensajes visuales originales. Los elementos de contextualización histórica y social están presentes, pero son una finalidad secundaria. Podrían potenciarse aún más como generadores de crítica e interpretación.

I.2.6. Sugerencias metodológicas

Dentro del apartado “Orientaciones didácticas generales” (SEP, 2006: 101-108) se proponen al profesor dos modalidades de enseñanza: las secuencias de actividades y los proyectos.

La secuencia de actividades es una forma de organizar el aprendizaje que tiene por objetivo el desarrollo de habilidades complejas mediante la articulación de uno o varios contenidos relacionados conceptualmente. El proyecto es una forma de trabajo que permite a los estudiantes “interrelacionar actividades, conocimiento y producciones en un mismo proceso de aprendizaje” a partir del planteamiento de una situación problemática o una hipótesis a demostrar (o contradecir) que implicará a los alumnos actividades de investigación (SEP, 2006: 105-106).

Las sugerencias específicas para el diseño de secuencias de actividades y proyectos, así como los ejemplos, se reservarán para el tercer capítulo de este trabajo, con el fin de contrastarlos con las modalidades de trabajo sugeridas por la Educación para la Comprensión de la Cultura Visual.

I.2.7. Evaluación

La evaluación es el proceso que consiste en recabar información que permita emitir un juicio acerca de los avances y las dificultades que se dan en el aprendizaje de los alumnos, así como orientar al maestro en el desempeño de su práctica educativa.

La evaluación en Artes Visuales debe de verificar la apropiación de conceptos, habilidades y actitudes propias de la asignatura en situaciones cotidianas del aula y en condiciones reales de trabajo. Para ello, en el Programa se sugieren instrumentos como la carpeta y la bitácora (SEP, 2006: 111). La carpeta incluye las notas, los bocetos y los comentarios de los alumnos sobre el proceso de trabajo que involucra la realización de una obra. La bitácora o memoria de observaciones es un instrumento que permite a los estudiantes registrar las experiencias o informaciones surgidas a lo largo del curso respecto al trabajo con los contenidos.

Además de esta forma de evaluar de parte del profesor a los alumnos, se sugiere la autoevaluación como reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y como forma de comentar sobre su propio trabajo, sus logros y dificultades, y la evaluación entre

compañeros con el fin de aprender a observar el trabajo de otros, valorarlo y emitir juicios bien argumentados sobre él, aplicando los conocimientos aprendidos.

I.3. Consideraciones generales acerca del Programa de Artes Visuales

De la revisión que se ha hecho del Programa de Artes Visuales vigente en México, se puede concluir, en primer lugar, que la importancia de la formación de las Artes Visuales en la Educación Básica Secundaria radica en formar en los jóvenes un pensamiento artístico que les permita ser sensibles, críticos y creativos ante una sociedad dominada por la “cultura de la imagen” y que, además, contribuya a desarrollar actitudes asociadas al respeto y a la diversidad cultural con la que se topan día a día.

En segundo lugar, se trata de una propuesta curricular que busca colocar la educación artística de nuestro país dentro de los modelos educativos de vanguardia. Toma en cuenta la vigencia de la “cultura de la imagen” y la importancia de formar a los jóvenes para que logren desenvolverse dentro de ella no sólo como espectadores, consumidores y/o productores de imágenes, sino como un público crítico. En concordancia con esta indiscutible realidad de la sociedad contemporánea es que plantea sus propósitos desde una serie de argumentos de tipo cognitivo, tal como están estructurados actualmente numerosos currículos de arte en muchos países.

El enfoque es primordialmente comunicativo y recupera elementos del perceptual, siendo su principal interés el desarrollo de habilidades de sensibilidad, percepción y expresión o creatividad, mismos que están en la base del llamado pensamiento artístico. De este modo, da lugar a una serie de prácticas que combinan el desarrollo de destrezas y habilidades motrices mediante la realización de trabajos manuales, con algunos conceptos de análisis formal y lectura de imágenes, ya sea partiendo de los propios códigos de las obras o desde la contextualización histórica de aquéllas.

Se descubren también rasgos expresionistas, manifestados en las intenciones de dotar a los alumnos de herramientas para que se expresen y que al mismo tiempo les aseguren el goce que el trabajo artístico entraña.

Las producciones que resultan de estas prácticas o bien el proceso para llegar a ellas, pretenden generar la discusión grupal y la reflexión, rescatando así el carácter crítico que también posee la asignatura, pero que en la práctica no se profundiza tanto, como evidenciará la revisión más detallada de este punto en el capítulo III.

La orientación interdisciplinar, en cambio, es mínima, pues desde su planteamiento no conecta con otras materias o asignaturas académicas que estudien el fenómeno artístico. En tercer lugar, hay que señalar que si bien el planteamiento didáctico del Programa de Artes Visuales pretende ser acorde con la Educación Basada en Competencias, carece de algunos elementos importantes que la caracterizan, en especial la lógica de la construcción de los “programas de estudio” o cursos para cada grado.

La construcción de un curso se refiere a las operaciones que se realizan para delimitar los contenidos y actividades de aprendizaje en concordancia con intenciones y principios educativos. En el caso de la formación por competencias se rige por tres criterios básicos. Primero, todo diseño empieza por considerar una problemática para la cual el educando desarrollará capacidades de respuesta o competencias³; estas competencias definirán un perfil. Segundo, para lograr un perfil por competencias, las unidades que constituyen un programa son de carácter problémico, es decir, son objetos sobre los que el educando trabajará y no temas a revisar. Tercero, el logro del perfil es evidenciado a través de diversas manifestaciones o “productos”. Las actividades de clase deben estar orientadas a que los alumnos realicen este producto.

³ Una competencia puede definirse como “la capacidad de un sujeto para desarrollar una actividad profesional o laboral, con base en la conjunción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para esa tarea.” Así, una competencia puede definirse como una tarea más un conjunto de conocimientos, habilidades y valores (o actitudes) (Chan, 2000: 4).

De estos criterios se sigue que la planeación de los cursos tenga tres fases, siendo la primera la delimitación del perfil, la segunda, el producto de aprendizaje y la tercera, la definición de objetivos, contenidos y actividades para conseguirlos (Chan, 2000: 2-3).

En el Programa de Artes Visuales para Educación Secundaria no se ofrece ninguna definición del perfil esperado de un alumno que haya cursado la materia. Las competencias, sin embargo, no quedan del todo olvidadas, puesto que al interior de cada bloque se incluye un apartado titulado “Aprendizajes esperados” bajo el cual están enunciadas. Pero si estos enunciados se revisan con detenimiento, se descubrirá que en su redacción no se integran siempre todos los elementos que definen las competencias (tareas, conocimientos, habilidades, valores y/o actitudes). En consecuencia, pocas veces se conciben tareas específicas a realizar y mucho más raros son todavía los productos que evidencien el logro de objetivos.

La adecuada articulación de los propósitos, los contenidos y las actividades con las competencias o “aprendizajes esperados” dentro del Programa de Artes Visuales bien merecen ser objeto de un análisis detallado, así como de una investigación de campo que indague, al mismo tiempo, si los contenidos determinados en el Programa verdaderamente responden a los intereses de los adolescentes en los diferentes contextos donde se encuentran; sin embargo, esta tarea rebasa los límites del presente trabajo.

Lo que salta a la vista con más inmediatez para cuestiones prácticas es que, de las dos modalidades de enseñanza sugeridas a los docentes, la más acorde con la Educación Basada en Competencias es el proyecto, pues plantea situaciones problemáticas a los estudiantes; la secuencia de actividades no plantea ninguna, sino que se queda en el terreno del estudio y la revisión de contenidos. Sobre este punto se profundizará en el tercer capítulo.

Para terminar, cabe puntualizar que la argumentación desarrollada a lo largo de este capítulo plantea dos grandes retos para los docentes de Artes Visuales: primero, generar

una planeación desde los planteamientos de la Educación Basada en Competencias, sobre todo haciendo un esfuerzo por definir un perfil para el estudiante de artes visuales y concibiendo tareas más específicas en concordancia con éste, así como las evidencias o productos y las correspondientes actividades de clase que conlleven su materialización; segundo, darle un lugar más sobresaliente a las habilidades de comprensión y crítica que se encuentran un poco relegadas desde los planteamientos de este programa.

Este trabajo pretende incidir en el desarrollo de habilidades de comprensión y crítica y para ello echará mano de la propuesta de Educación para la Comprensión de la Cultura Visual, que se revisará en los dos siguientes capítulos, tanto en sus presupuestos teóricos como en su instrumentación didáctica.

CAPÍTULO II.

LA EDUCACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DE LA CULTURA VISUAL COMO PROPUESTA TEÓRICA

Como se presentó en el primer capítulo, el objetivo de este segundo apartado, es presentar la propuesta “Educación para la Comprensión de la Cultura Visual” (ECCV) del español Fernando Hernández y evidenciar qué especificidades, derivadas de su argumentación de tipo cultural, puede aportar a los currículos de Educación de las Artes Visuales basados en las perspectivas perceptual o comunicativa, como es el caso del programa mexicano.

II.1. Generalidades sobre la obra de Fernando Hernández

Fernando Hernández es actualmente catedrático en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, doctorado en Psicología, especialista en educación artística, procesos de innovación y cambio curricular y varias temáticas más cuyos ejes son la cultura, el aprendizaje y la educación en la sociedad contemporánea. Se ha caracterizado por participar en equipos de investigación multidisciplinares como *Formació, Innovació i Noves Tecnologies* (FINT) o Cultura Visual y Nuevos Entornos de Aprendizaje (CUNIVEA). Es un ponente y profesor colaborador habitual en un gran número de universidades no sólo españolas, sino también latinoamericanas y anglosajonas.

Algunos de sus textos con mayor importancia son: Para enseñar no basta con saber la asignatura (1989, 1993, con J. M. Sancho); La organización del currículum por proyectos de trabajo (1992, con M. Ventura); Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía (1997, con A. López y J. M. Barragán); *Currículum, culture and art education* (1998, con K. Freedman); Educación y Cultura Visual (2003) y Espigador@s de la cultura visual (2007).

En estos dos últimos libros aborda la necesidad de una nueva narrativa para la educación en artes visuales, fundamentada en la comprensión crítica de la cultura visual como un entorno propio de la posmodernidad. A partir de la observación de las realidades educativas, Hernández encuentra una serie de nexos que se pueden establecer entre las necesidades de formación actual y el campo de estudio de la Cultura Visual y es así como da origen a la propuesta educativa que llama Educación para la Comprensión de la Cultura Visual (ECCV).

II.2. Antecedentes de la Educación para la Comprensión de la Cultura Visual (ECCV)

En su libro *Espigador@s de la cultura visual* (2007), Hernández empieza por argumentar una serie de cambios que reclaman una nueva narrativa⁴ para la Educación de las Artes Visuales y los agrupa en torno a cuatro focos de interés:

1. Las nuevas necesidades de la educación en tiempos inciertos y para unos “sujetos en tránsito”, para quienes el aprendizaje suele ser una obligación y pocas veces una experiencia apasionante.
2. El papel que tienen las manifestaciones de la cultura popular en la construcción de las identidades y subjetividades de niños y jóvenes.
3. La importancia que han cobrado las representaciones visuales y la mirada en la construcción de sentido y de significados en el mundo contemporáneo.
4. Las propuestas de los productores visuales que cuestionan los límites de las Artes Visuales y “lo visual” en las sociedades contemporáneas.

⁴ Las narrativas son “formas de establecer cómo ha de ser pensada y vivida la experiencia” (Hernández, 2007: 9). En educación han existido a través del tiempo muy diversas narrativas, por ejemplo, la de la dominación cultural: tratar al otro –el aprendiz- como un subordinado o subalterno a quien transmitirle conocimiento. Otra es la de mercado: la educación no es un derecho, sino un servicio mediado por las tecnologías que se inserta en la economía de mercado. Una más, vinculada a la anterior, es la que propone que la educación debe adaptarse a las demandas del sistema productivo y su eficacia es medida a través de estudios y pruebas como PISA. Otro ejemplo más es el de la ciudadanía como función básica de la escuela, cuyo objetivo último debe ser la promoción de la práctica de la democracia.

Los argumentos centrales de cada uno de estos rubros se desarrollarán en los siguientes apartados de este capítulo, con el fin de perfilar los cambios que exige esta nueva narrativa educativa de la que habla Hernández.

II.2.1. Necesidad de nuevos saberes para la educación

Hernández presenta una serie de observaciones acerca del panorama social actual en lo relativo a educación y lo primero que destaca es que las prácticas educativas escolares vigentes obedecen a tradiciones y narrativas al día de hoy se han debilitado porque ya no responden a muchas de las necesidades de niños y jóvenes.

La experiencia de acudir a la escuela resulta, para muchos jóvenes, una carga obligatoria y aburrida. En esta misma línea, ya Gardner (1990: 51-54) detectaba que si bien en la mayoría de las sociedades las escuelas son prácticamente inevitables, no resultan un lugar cómodo de aprendizaje para todos los individuos. Fuera del marco escolar, dice, se aprenden habilidades en contextos ricos y naturales, donde la información es redundante y la retroalimentación, inmediata. En cambio, en la escuela el aprendizaje versa sobre información descontextualizada de su utilización, la retroalimentación es menos regular y generalmente viene dada en formas punitivas que dificultan el aprendizaje. Aunque las sociedades actuales han ideado innovaciones para facilitar el paso de las formas de aprendizaje “ecológicamente ricas” a los marcos escolares más enjutos y han logrado hacer más tolerable la escuela para la mayoría, raramente se ha producido una población que aprecie auténticamente el entorno escolar. Esta falta de atractivo es una causa de preocupación para educadores e investigadores en una época en donde la escolarización universal se ha convertido en una de las principales aspiraciones de la mayoría de las sociedades.

Otro punto que Hernández señala es que, en las sociedades contemporáneas, la gente no solamente está expuesta a grandes cantidades de información a través de distintos medios, sino que además el ciclo de renovación del conocimiento se vuelve cada vez más

corto, llegando a ser incluso menor al ciclo de vida del individuo. Este fenómeno es el rasgo distintivo de la que se ha convenido llamar “sociedad de la información” o del “conocimiento”.

El aumento acelerado en la cantidad de conocimiento que se tiene a mano supone que los distintos campos del saber, aislados durante mucho tiempo, se hayan ido traslapando y en consecuencia, que el trabajo interdisciplinar cobre gran relevancia.

Por otro lado, las nuevas tecnologías permean la vida de un importante porcentaje de la población mundial y han generado cambios en las relaciones entre los hombres, que ahora tienen la posibilidad de experimentarse como sujetos en red. Asimismo, se observa una fuerte inclinación de los jóvenes a recurrir a los nuevos medios como formas de expresión, especialmente todo aquello relativo a las tecnologías visuales (internet, videojuegos, fotografía, video).

Se hace evidente, entonces, la necesidad de formar individuos capaces de lidiar analítica y críticamente con toda la información que reciben a diario, hábiles para relacionar diversos ámbitos disciplinares y promover formas de trabajo cooperativas, mediadas por las tecnologías cuando así se requiera.

Es igualmente importante conseguir una educación capaz de repensarse y renovarse al modo en que cambia y se renueva todo a su alrededor, que pueda ofrecer herramientas adecuadas a las necesidades de los aprendices como “sujetos en tránsito”. La incertidumbre generada por estos cambios constantes exige el desarrollo de autonomía y de creatividad y de una serie de habilidades que permitan a los estudiantes dar sentido a sí mismos y a su mundo.

Hernández apuesta por promover la escuela como espacio de placer al que vale la pena acudir, donde se desafíe al estudiante, se le confronte y cuestione, donde aprenda a proponer en vez de ser pasivo, que favorezca el desarrollo de un sujeto portador de experiencias más que de puro conocimiento racional y que tome en cuenta las prioridades

del alumnado y del mundo contemporáneo. Es esta la razón por la que cuestiona las prácticas pedagógicas actuales y pone de manifiesto la necesidad de saberes y formas de interpretación de la realidad alternativas a las actuales disciplinas escolares, que ofrezcan nociones y aproximaciones metodológicas novedosas para abordar problemas nuevos o silenciados en la escuela, como pueden ser los Estudios de Cultura Visual.

Asimismo, propone que la escuela sea un espacio abierto a la pluralidad frente a la homogenización, donde se escuchen distintas voces, se reconozcan las historias individuales, se valoren la inventiva de cada uno y que prepare no para la reproducción sino para la “transferencia contextualizada y en situaciones cotidianas” (Hernández, 2007: 13).

II.2.2. Cambios en las ideas sobre las identidades personales y comunitarias

El planteamiento de la psicología evolutiva, que propone categorías de edad y períodos para clasificar a los individuos en términos de estadios de desarrollo cronológico y biológico, ha dejado de ser el principal punto de referencia para el estudio del hombre y esto ha dado lugar a la especulación sobre la formación de la identidad desde otras perspectivas como la culturalista y la construccionista.

Estas perspectivas plantean que la identidad se forma en un proceso constructivo dentro de un contexto cultural determinado. Se interesan por cómo se construyen conceptos como infancia, adolescencia, adultez, tanto epistemológica como culturalmente, así como por las repercusiones que estos constructos tienen en distintos ámbitos de la vida, que van desde el subjetivo hasta el político.

Desde el punto de vista del construccionismo cultural, se plantea una distinción entre identidad y subjetividad. Hernández (2007: 70) define la primera noción como “la caracterización de los individuos mediada por el lenguaje y determinadas prácticas sociales”. La identidad es, por tanto, algo dado culturalmente, que se presenta de manera

estable y que ofrece elementos para adscribirse a grupos con afinidades por ejemplo de etnia, patria, religión o género. La subjetividad, en cambio, se refiere a la capacidad de acción de los individuos para desarrollar un sentido de ser en diálogo con esos elementos que le vienen desde fuera. Es “una manera de construirse a partir de la reflexión (la conciencia de ser) en la interacción con los otros” (Hernández, 2007: 70). Por tanto, es flexible, cambiante y múltiple, mientras que la identidad tiende a ser rígida, estable y unívoca.

La subjetividad se va conformando o construyendo a través de una especie de diálogo con los elementos externos que rodean a la persona, mediante una serie de prácticas y experiencias mediadas por las manifestaciones y representaciones de la cultura. Se refiere más bien a una experiencia interna de todos estos elementos externos.

Por otro lado, los medios de comunicación se han convertido en un instrumento fundamental dentro de la cultura para la regulación de valores, ideas, preferencias y normas que fijan toda clase de concepciones personales, que van desde los atributos que permiten identificarse como hombre, mujer, joven o adulto, hasta la belleza, la historia de un país o la verdad.

Las representaciones visuales juegan un papel destacado en la cultura mediática y tienen una fuerte influencia en la construcción de las subjetividades por varias razones. Primero, por su omnipresencia. Segundo, porque tienen un fuerte poder persuasivo. Las imágenes se asocian a prácticas culturales y formas de socialización consiguiendo que los sujetos se identifiquen con un grupo y se sientan parte de él. Conectan con la constitución de los deseos, pues contribuyen a construir representaciones sobre sí mismo y sobre el mundo y enseñan a mirar y a mirarse. Además, se vinculan a experiencias de placer, es decir, su elaboración tanto retórica como narrativa suele ser agradable y esto produce placer y satisfacción en el espectador (Hernández, 2007: 28-29):

(...) las representaciones visuales contribuyen, a modo de espejos, a la constitución de maneras y sentidos de ser, que se derivan e interactúan con las formas de relación que cada ser humano establece con las pautas y agentes de socialización y culturalización en las que se encuentra inmerso desde su nacimiento y a lo largo de la vida. Estas formas de relación contribuyen a dar sentido a su manera de sentirse y de pensarse, de mirarse y de mirar, no desde una posición determinista, sino en constante interacción con los otros y con su capacidad de acción (Hernández, 2007: 29-30).

Esto nos dice que niños y jóvenes se “apropian” de gran parte de lo que reciben de su entorno –familia, grupos sociales, medios de comunicación-; sin embargo, es muy importante tener en cuenta que estas influencias no son únicas ni determinantes en la formación de su subjetividad y que además existen también muchas formas de “resistencia” ante estos factores externos.

La distinción entre identidad y subjetividad es causa de preocupación y ansiedad en los adolescentes porque empiezan a ser conscientes de ella. La gran mayoría dedica mucho tiempo y esfuerzo a mirar y a actuar como el resto del grupo para sentirse aceptados y pertenecientes a él, situación que los conduce generalmente a privilegiar la identidad grupal sobre la experiencia de ser individual. Investigar el papel de las representaciones y manifestaciones de la cultura con las que se vinculan niños y jóvenes debe ser una de las tareas de la pedagogía, pues es ahí donde hoy encuentran muchas referencias para construir sus experiencias de subjetividad. Si la escuela toma en cuenta estas aportaciones puede convertirse en un espacio de reflexión que capacite a los individuos para “ejercer una posición activa a la hora de decidir o plantear resistencias ante las diferentes posibilidades disponibles” (Hernández, 2007: 72) y además, generar saberes más pertinentes para la vida que ayuden a los jóvenes a dar sentido a sí mismos y al mundo.

II.2.3. La importancia de lo visual y la visualización en el mundo contemporáneo

Actualmente se vive un nuevo régimen de visualidad: gran parte del conocimiento y de las formas de entretenimiento son visualmente construidos y lo visual tiene más capacidad de crear opinión que otros medios.

La época moderna, explica Mirzoeff (2003: 23-24), se caracteriza por la tendencia a plasmar en imágenes o visualizar la existencia, pues aunque la imagen no sustituya al discurso sí lo hace más rápido, comprensible y efectivo. De este supuesto surge el concepto de “cultura visual”, entendido como el conjunto de manifestaciones, producciones o tecnologías que recurren a lo visual como medio de representación y como el lugar donde se crean y discuten los significados de las representaciones visuales.

En este nuevo régimen de visualidad, la mirada y la imagen se han convertido en temas centrales del pensamiento crítico actual. La primacía de la cultura visual y el desarrollo de teorías de la imagen supusieron un desafío a la comprensión del mundo como texto escrito, dominante en el debate intelectual que siguió a los movimientos lingüísticos como el estructuralismo y el post-estructuralismo (Mirzoeff, 2003: 24). Así, la semiótica, la hermenéutica y la fenomenología se alejan de los intentos por definir el mundo, la cultura y el conocimiento en términos estrictamente lingüísticos y dirigen su interés hacia el mundo como imagen y todo aquello que está implicado en la experiencia visual como parte fundamental del conocimiento humano (Hernández, 2007: 28).

Estas posturas gnoseológicas posmodernas conciben el conocimiento como mediado por factores históricos, políticos, culturales y tecnológicos, al mismo tiempo que como descubrimiento, construcción o interpretación de significados por parte del sujeto cognoscente. Cómo construye o interpreta significados el individuo influido por las circunstancias que lo rodean y cómo se generan así significados múltiples y cambiantes es el enfoque por el que se ha sustituido la investigación acerca de una verdad objetiva y universal.

Hay que señalar que este escenario de un mundo dominado por dispositivos visuales plantea la necesidad educativa no sólo de enseñar a ver sino sobre todo de facilitar experiencias reflexivas y críticas que permitan comprender cómo las imágenes influyen en los pensamientos, acciones, sentimientos y en la conformación de identidades. Dado que la comunicación se mueve no sólo a través de medios escritos, sino también visuales, de audio y multimedia, es necesario repensar la noción de alfabetismo y las prácticas que lo promueven, pues limitarse a la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura significaría quedarse sin armas para interactuar con el resto de los medios que tienen tanta relevancia en la actualidad (Hernández, 2007: 55).

II.2.4. Cambios en los límites de las artes visuales

La concepción de arte nunca ha permanecido igual a lo largo de la historia del pensamiento. En el marco de la posmodernidad hay muy variadas posturas al respecto, siendo aquellas que surgen de la sociología y los estudios culturales las más en boga y también las que más interesan a Fernando Hernández. Retoma así la definición del sociólogo Zolberg que entiende el arte como “una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura” (Hernández, 2003: 47) y en la línea de otros autores como Régis Debray (2001), lo sitúa como mediador cultural de representaciones y relaciones sociales con temas como la belleza, religión, poder, el cuerpo, el paisaje, la naturaleza, etc.

El arte, dice Hernández (2003: 47), contribuye a que los hombres “construyan sus relaciones-representaciones con los objetos materiales de cada cultura y de esta forma, a que los individuos fijen las representaciones sobre sí mismos y el mundo y sus modos de pensarse”. En otras palabras, el arte es un mediador del pensamiento de una cultura, expresado a través de formas simbólicas, al mismo tiempo que un elemento del entorno sociocultural al que los individuos recurren para construir su identidad y su vida mental⁵.

⁵ Estas ideas, así como las que se incluyen en el apartado 2 acerca de las identidades, encuentran su origen en el pensamiento de Lev Vygotsky (1896-1934), quien desarrolló el concepto de sociogénesis y propuso la

Así, el arte resulta ser un espejo de la realidad de una sociedad, un tiempo y un espacio determinados, así como de formas de subjetividad que se producen en relación con esta realidad. Desde esta perspectiva, el espectador se convertirá en un intérprete que busque los significados y las historias que las representaciones visuales cuentan (Hernández, 2003: 49).

Ahora bien, si la noción de arte no ha sido la misma a lo largo del tiempo, es importante que tanto docentes como alumnos la examinen en su evolución histórica y que lleguen hasta la comprensión los rasgos de las producciones artísticas contemporáneas. La revisión de este tema, además de permitirles alcanzar una visión más profunda y comprensiva del arte, se hace indispensable para hacer los ajustes pertinentes en las prácticas educativas actuales, como señala Juan Carlos Fernández (2001: 174-175). Este autor considera que es importante tener en cuenta el momento presente del arte como un horizonte para concebir los currículos de Educación Artística, por eso se detiene a examinar sus características:

- El arte contemporáneo crea productos complejos que plantean preguntas más que ofrecer respuestas. Los objetos artísticos se muestran para ser comprendidos en su significado más que para ser vistos. El arte entendido como vehículo de conceptos más que como estímulo visual ha producido un cambio en los cánones de belleza y en la teoría estética.
- Las corrientes artísticas ya no están claramente definidas, no hay métodos únicos ni reglas establecidas para la utilización de técnicas o tratamiento de los temas. Esto lleva a que las creaciones de cada artista sean individuales, casi como un mundo contenido en ellas mismas.

aplicación del método sociohistórico en la psicología. Sostenía que la internalización de actividades sociales, más que directamente la maduración del sistema nervioso, es la clave del desarrollo intelectual humano. Los niños son organizadores activos y usan las herramientas y el lenguaje de la cultura en la que crecen para producir cambios en sí mismo y en el mundo. Así, los procesos psicológicos superiores tienen origen en los procesos sociales y sólo pueden entenderse explicando los instrumentos y signos que actúan como mediadores (Balbi, 2004:133-141).

- Se incorporan materiales, técnicas y mecanismos que resultan familiares al espectador, pero que se usan fuera de su contexto para generar un discurso artístico que lo sorprenda con una visión de lo cotidiano nueva o diferente.
- El recurso a las tecnologías está cada vez más presente en las creaciones artísticas. Los artistas incorporan los medios audiovisuales –video, televisión, informática- con más frecuencia en sus obras buscando producir nuevos estímulos y emociones. Los métodos tradicionales no desaparecen, sino que tienden a fusionarse.
- Hay una fuerte orientación hacia el espectador, que se convierte en parte activa del proceso creativo y que muchas veces completa el sentido de la obra.

El arte contemporáneo depende cada vez más de la cultura de los medios de comunicación y de las formas de ver que se generan en la vida cotidiana, diluyéndose así en la vida misma.

Tener en cuenta estas particularidades permitirá tanto a docentes como alumnos ampliar los horizontes de posibilidades respecto a la comprensión y a las formas de expresión artística.

II.3. Presupuestos teóricos de la Cultura Visual

La Cultura Visual⁶ es un campo de estudios reciente que gira en torno a la construcción de lo visual en las artes, los medios y la vida cotidiana. Su núcleo es “la imagen visual como punto central en los procesos de producción de significados en contextos culturales” (Hernández, 2007: 19), es decir, cómo la imagen y la mirada tienen un papel central en la generación de conocimiento (entendido como construcción de significados) y cómo se

⁶ La distinción entre cultura visual y Cultura Visual con mayúsculas se hace para referir a esta segunda como el campo interdisciplinario de estudios sobre los objetos de la primera.

lleva a cabo siempre desde la postura en la que se encuentra el sujeto, fuertemente influida por factores culturales.

Los objetos de la Cultura Visual son todos aquellos que tienen relación con imágenes, tecnologías y experiencias culturales de implicaciones visuales. Así, figuran no sólo las Bellas Artes sino todas aquellas manifestaciones de la cultura popular como la televisión, el cine, la fotografía, la publicidad, los videojuegos, las caricaturas y la esfera del Internet, la cibernética, la realidad virtual, la simulación y la vigilancia.

En palabras de Mirzoeff (2003: 19), “la Cultura Visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual⁷”.

Los Estudios de Cultura Visual se centran en las representaciones visuales y los significados que se les atribuyen, es decir, en la realidad mirada, pero al mismo tiempo en el sujeto que mira y el acto de mirar y de construir significados, en la manera en que las manifestaciones visuales influyen en este proceso así como el papel que juegan las diferencias culturales y sociales cuando se generan maneras de ver, interpretar y producir representaciones visuales.

Los Estudios de Cultura Visual proponen métodos de investigación e interpretación novedosos sobre estos campos, que resultan de la convergencia de diversas disciplinas como Historia del arte y de la cultura, Filosofía⁸, Lingüística, Crítica Literaria, Antropología, estudios de medios, feministas y cinematográficos.

De esta manera, más que una colección de determinados textos visuales se trata de un espacio de investigación que reúne una serie de propuestas relacionadas con la mirada, la

⁷ Por tecnología visual entiende todo aparato concebido bien para ser observado, bien para aumentar la visión natural, desde la pintura hasta la televisión, pasando por los microscopios o Internet.

⁸ En especial la filosofía posmoderna en lo que se refiere a la estética, la crítica y el pensamiento estructuralista y post-estructuralista.

representación y la concepción de la imagen. Su propósito es establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos, así como facilitar a los estudiantes herramientas críticas para la indagación sobre la visualidad humana en lugar de transmitirles un cuerpo específico de información y valores.

En este sentido, dice Mirzoeff (2003: 21-22) que es un espacio interdisciplinario táctico y no académico, que trata de ir más allá de los límites tradicionales en educación –en especial la universitaria- para interactuar con la vida cotidiana de los individuos. Este carácter táctico le es dado sobre todo porque los medios visuales de comunicación y sus usos cambian constantemente.

Lejos de anhelar convertirla en un campo tradicional de conocimiento enciclopédico, los estudiosos de la Cultura Visual son conscientes de su estatuto variable y han ideado una forma alternativa para guiar tanto la investigación como el diseño de los currículos de enseñanza de esta disciplina, basada en interrogantes. Hernández (2007: 53) ofrece algunos ejemplos de series de preguntas que sirven como directrices de la investigación en el campo de la Cultura Visual, como la de Irit Rogoff (1998):

- ¿A quién vemos y a quién no vemos?
- ¿Quién es el privilegiado dentro del régimen de especularidad?
- ¿Qué aspectos del pasado hacen circular en la actualidad representaciones visuales y cuáles no?
- ¿Qué fantasías se nutren de qué imágenes visuales?
- ¿Cuáles son los códigos mediante los cuales algunos pueden mirar, otros aventurar una mirada furtiva y otros prohibirse mirar?
- ¿En qué discurso político puede comprenderse mirar y retomar la mirada como un acto de resistencia política?
- ¿Podemos participar en la actualidad en el placer e identificar las imágenes producidas por otros grupos culturales específicos a los que no pertenecemos?

La Cultura Visual se nutre de una variedad de elementos teóricos extraídos, como ya se ha dicho, de numerosas disciplinas, y de su articulación en un nuevo discurso que deriva de una serie de presupuestos o premisas que actúan como las gafas desde las que analiza sus objetos de estudio.

Uno de sus presupuestos es que las manifestaciones visuales son mediadoras de discursos y de posiciones de sujeto y de esta forma revelan prácticas sociales. Es por esta razón que tienen un carácter representativo y narrativo a la vez. Para vehicular discursos efectivamente, las manifestaciones visuales usan estrategias persuasivas que no sólo narran y/o representan, sino que influyen en las visiones de los espectadores acerca del mundo y de sí mismos.

El discurso puede entenderse como las formas de hablar, ver, pensar y comportarse que identifican a una persona. Surge de la interacción entre el habla y el contexto de un individuo. Ross, citado por Hernández (2007: 77) define el discurso como:

El grupo de manifestaciones que estructuran la manera en que una cosa es pensada, y la manera en que actuamos en base a lo que pensamos. En otras palabras, discurso es un conocimiento particular sobre el mundo que conforma cómo es comprendido el mundo y cómo las cosas son hechas en él. Los términos relato o narrativa comparten el mismo significado.

Otra noción importante es la de posicionamiento, que surge de una concepción dialógica o conversacional de las relaciones interpersonales. Hernández (2007: 71-72) la retoma de Davies y Harré, que sostienen que, como parte del fenómeno discursivo, los individuos producen no sólo historias personales, sino también historias compartidas a través de la conversación. En este intercambio, cada individuo se distingue como un participante observable, subjetivamente coherente, que se coloca en una posición y al mismo tiempo,

es colocado por el otro. Así, los sujetos pueden tener un posicionamiento reflexivo, en el cual uno se posiciona a sí mismo, o uno interactivo, en la medida en que posiciona a la otra persona.

Este fenómeno conversacional es aplicable a la relación con las manifestaciones de la cultura visual, que posicionan o conciben a su público de distintas maneras. Hernández ilustra el fenómeno mediante el análisis de las representaciones históricas de las mujeres y ejemplifica cómo en el terreno del arte suelen ser versiones de autores masculinos que las conciben como objeto de adorno y seducción, como cuerpos mentalmente vacíos, amas de casa abnegadas, entre muchos otros.

El diálogo que puede producirse entre el espectador y las expresiones visuales no es igual al que tiene lugar en los intercambios verbales, pero adopta múltiples formas. Éstas van desde las prácticas tradicionales en las que, por ejemplo, se propone a los visitantes de un museo la pregunta “¿Qué ves en esta imagen?”, hasta las dialógicas en donde el espectador se cuestiona a sí mismo “¿Qué dice esta imagen de mí?”

Otro presupuesto es que todos formamos parte de distintas comunidades de discurso (por ejemplo: profesionales, estudiantes, hijos, madres, conservadores, progresistas) y tendemos a ver, interpretar y posicionarnos frente a la realidad desde esas posturas; es decir, estos discursos a los que nos vinculamos actúan como gafas que guían nuestra manera de ver.

Las manifestaciones de la cultura visual, en el arte y en la cultura popular, tienen asociado un importante elemento de placer o satisfacción. Este deriva tanto de los elementos estéticos propios de su constitución como del hecho de que vehiculan y celebran las creencias y significados de los grupos que las producen. Sin embargo, hay que puntualizar que los sentimientos que evocan no son universales, es decir, no afectan a todas las personas, incluso a las de un mismo grupo, por igual.

En esta misma línea, otro presupuesto importante es que las manifestaciones de la cultura visual evocan diferentes respuestas por parte de los individuos, es decir, que las interpretaciones pueden producir lecturas múltiples e incluso opuestas de los mismos fenómenos. Las representaciones visuales son concebidas también como “textos” - conservando el término estructuralista- pues son susceptibles de ser leídas, comprendidas e interpretadas.

II.4. Cultura Visual y educación

A pesar de que desde los Estudios de Cultura Visual no existe propiamente un planteamiento educativo, sí hay una serie de aportaciones que pueden incorporarse a los currículos de educación artística, específicamente a los de Artes Visuales, para desarrollar una propuesta que responda más eficazmente a las necesidades formativas de las sociedades contemporáneas.

En primer lugar, la Cultura Visual ofrece muchas aportaciones teóricas al campo de las Artes Visuales, como son la importancia del significado y el sentido en la interpretación, el estudio histórico de la visualidad, la perspectiva crítica, la narrativa o los discursos, los posicionamientos, la performatividad, entre otros. Incorporar estos conceptos y poner en juego las metodologías de las que se vale para interpretar los fenómenos relacionados con la visualidad -la intertextualidad, la desconstrucción o el análisis crítico del discurso- puede generar currículos novedosos con fuertes posibilidades de atraer el interés de los estudiantes.

En segundo lugar, el campo de los Estudios de Cultura Visual manifiesta un marcado componente de pensamiento crítico, analítico y reflexivo que puede conducir al mismo tiempo a estudiantes y docentes a un conocimiento más profundo tanto del mundo y de su entorno como de sí mismos⁹. En un mundo dominado por dispositivos visuales, una

⁹ Esto se puede lograr, por ejemplo, a través de análisis de imágenes vigentes en la actualidad que sitúan en primer plano al espectador y su relación con lo que observa mediante interrogantes como qué veo

finalidad educativa podría ser facilitar experiencias reflexivas que permitan a todos comprender cómo las imágenes influyen en sus pensamientos, sus acciones, sus sentimientos y su identidad. La Cultura Visual es un excelente mediador en estos procesos.

En tercer lugar, la Cultura Visual incide directamente en la urgencia de repensar la noción de alfabetismo dentro la sociedad de la información y el conocimiento y de plantear los llamados “alfabetismos múltiples”. Hernández (2007: 22) sostiene que la Cultura Visual promueve la adquisición de un:

(...) alfabetismo visual crítico que permita a los aprendices analizar, interpretar, evaluar y crear a partir de relacionar los saberes que circulan por los “textos” orales, visuales, escritos, corporales, y en especial los vinculados a las imágenes que saturan las representaciones tecnologizadas en las sociedades contemporáneas.

Aunque la principal aportación de los Estudios de Cultura Visual a la Educación de las Artes Visuales son las herramientas críticas para llevar a cabo un cuestionamiento de los “textos” de la vida cotidiana y de las experiencias relativas a la cultura, una propuesta educativa que únicamente pusiera en juego las habilidades cognitivas distaría mucho de ser completa. Esto ya lo advierte Hernández cuando al describir el alfabetismo visual crítico habla también de “crear”.

No se trata solamente de formar sujetos que sepan analizar e interpretar los discursos que circulan en los medios y en las manifestaciones de la cultura visual, es decir, de crear lectores, sino de desarrollar un sujeto de conocimiento que ejerza una posición activa ante los discursos y que plantee resistencias ante los posicionamientos en que es colocado. A este es al que Hernández (2007: 78) llama “sujeto performativo”: aquel que, además de

(entendido como qué conozco y qué significado le atribuyo), desde dónde veo, qué no veo, qué me dice de mi lo que veo y lo que no, quién me ve...

interpretar y construir significados y reconocer cómo se posiciona y es posicionado en prácticas de discurso, es creativo y piensa en posiciones y relatos alternativos que posteriormente materializa en producciones originales, visuales en este caso.

Antes de pasar al siguiente punto que es el desarrollo de la propuesta educativa en donde se cristalizan todos estos conceptos, cabe puntualizar algunas consideraciones sobre el tema.

Las actividades de iniciación a la crítica de la cultura suponen un reto tanto para los estudiantes como para los docentes. Si bien uno de los objetivos que persiguen es adquirir un mejor conocimiento del mundo y de uno mismo a través, por ejemplo, de la identificación de los discursos a los que cada quien se vincula o de la forma en que va generando miradas sobre la realidad, hay que tener en cuenta que el descubrimiento de otras dimensiones de los “textos” lleva tiempo y puede tener implicaciones positivas y negativas. Aun cuando muchos estudiantes pueden obtener nuevos placeres de estos descubrimientos, otros quizás se sentirán incómodos ante ellos. Es importante que el profesor tenga en cuenta que el placer de la indagación no afectará por igual a todo el grupo y que desde el principio propicie un clima en el que los jóvenes se animen a manifestar sus propias perspectivas y opiniones y que actúe como moderador, sobre todo en el sentido de evidenciar cómo estas diferencias posibilitan la reflexión crítica y el diálogo.

En este mismo sentido, hay que recordar que la aproximación crítica en este enfoque tiene por base la interpretación, de modo que la lectura de los “textos” puede hacerse desde muchas posiciones y por lo tanto, generar posturas variadas o incluso encontradas respecto de un tema. Sin embargo, no se trata de una propuesta que promueva el relativismo, la intolerancia hacia lo diferente o, por el contrario, la tolerancia a todo, sino que busca generar espacios de diálogo, donde se aprenda la fundamentación de las propias interpretaciones mediante la argumentación, así como la convivencia pluralista.

II.5. Educación para la Comprensión de la Cultura Visual (ECCV)

Tomando los temas de la Cultura Visual como fundamento y retomando las aportaciones de la Enseñanza para la Comprensión, una aproximación constructivista al proceso de enseñanza-aprendizaje, Fernando Hernández da cuerpo a la propuesta educativa llamada Educación para la Comprensión de la Cultura Visual (ECCV).

El constructivismo en educación es una teoría centrada en el conocimiento y el aprendizaje más que en la enseñanza, que deriva de una síntesis de las investigaciones contemporáneas de la psicología cognoscitiva, la filosofía y la antropología. Concibe al conocimiento como una construcción eminentemente subjetiva y al mismo tiempo, mediada social y culturalmente, en constante proceso de desarrollo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como “un proceso autocontrolador para resolver conflictos cognitivos internos” que emergen a través de la experiencia concreta, el discurso colaborativo y la reflexión y donde se da sentido a las cosas a partir de la comprensión (González, 2003: 98 y 122).

Muchos autores (Vigotsky, Piaget, Ausubel, Bruner, Eisner) se agrupan dentro de esta corriente y aunque evidentemente cada uno da matices diferentes a sus teorías, todos tienen en común la idea de que las funciones cognitivas y los procesos para construir representaciones de la realidad y relacionarse con ella tienen un andamiaje no sólo biológico, sino también cultural e histórico. De esta forma, cada sujeto conoce como resultado de la interacción de su manera de estar en el mundo, pues la mente “creadora” de estructuras cognitivas no puede separarse del entorno que la rodea. Esto supone, además, que el conocimiento es un proceso de dotación de sentido y significado, es decir, en el que tiene lugar la interpretación (Hernández, 2003: 106- 108).

En medio de este contexto ideológico surge la Enseñanza para la Comprensión. Empezó a principios de los años noventa como un proyecto de investigación de cinco años de

duración, enmarcado dentro del Project Zero¹⁰ en Harvard y encabezado por Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, diseñado para desarrollar y probar una “pedagogía de la comprensión”. El público del proyecto eran los alumnos de los últimos años de educación básica y la educación media superior y se enfocaba en el proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario de cuatro materias (Inglés, Historia, Matemáticas y Ciencias). Desde entonces, investigadores y docentes de todo el mundo han colaborado en desarrollar y perfeccionar este enfoque educativo.

Se trata de un enfoque que busca explicar cómo se construyen comprensiones profundas y la importancia que tienen para el desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo mediante el cual los estudiantes puedan resolver problemas de manera flexible, al mismo tiempo que crear productos nuevos y significativos para su cultura. De este modo, su interés se centra no en la adquisición de conocimientos específicos, sino en saber qué hacer con ellos, cómo, hasta dónde y por qué, todo esto de una manera autónoma que satisfaga internamente las necesidades básicas del individuo (Puentes, 2001: 73-74).

Dice Perkins (Stone, 1999: 70) que comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. Si las personas no pueden ir más allá de las habilidades básicas, como la memorización, el pensamiento y la acción rutinaria, no hay verdadera comprensión.

Hernández (2003: 197) dice que comprender significa:

Ser capaces de ir más allá de la información dada, poder reconocer las diferentes versiones de un hecho y buscar explicaciones y plantear hipótesis sobre las consecuencias de esta pluralidad de puntos de vista. Comprender es una actividad cognoscitiva y experiencial, de traducción-relación entre un original, es decir, una información, un

¹⁰ Project Zero es un grupo de investigación educativa fundado en 1967 en la Escuela de Postgrado de Educación en la Universidad de Harvard. Su misión original era comprender y mejorar el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes, aunque se ha ido extendiendo a disciplinas humanísticas y científicas.

problema y el conocimiento personal y de grupo que se relaciona con ella. Esta relación supone establecer recorridos entre el pasado y el presente, entre los significados que diferentes culturas otorgan a las manifestaciones simbólicas y las versiones de los hechos objetos de estudio.

Esta cita confirma que la comprensión es un proceso mental complejo que rebasa la simple acumulación de conocimiento y que comporta una interpretación sobre un tema y un avance sobre él. En la misma línea de Bruner (2006), Hernández sostiene que la comprensión es un proceso que no se genera sólo de manera individual, sino que es influida por los significados que se atribuyen a las cosas desde un marco social e histórico, de allí la importancia que le concede al conocimiento de puntos de vista de distintas culturas en épocas pasadas y presentes, igual que a la interacción grupal.

La Enseñanza para la Comprensión concibe el acto de comprender como un desempeño referido a la capacidad de usar lo que uno sabe cuando actúa en el mundo más que como un estado mental (Stone, 1999: 109; González, 2003: 100). Por tanto, la comprensión se manifiesta a través de actuaciones o desempeños como son:

- Explicar.
- Ejemplificar.
- Comparar y contrastar.
- Establecer conexiones con otras ideas.
- Predecir.
- Verificar, defender, justificar o criticar.
- Aplicar o transferir a situaciones nuevas.
- Interpretar.
- Representar.
- Contextualizar.
- Generalizar.

El desarrollo de una pedagogía de la comprensión condujo a los investigadores del proyecto a concebir un marco conceptual que sirviera como guía para los docentes que intentaban llevar estos principios al aula (Stone, 1999: 95-126). El marco se estructura a partir de cuatro preguntas clave, de cuya respuesta derivan los elementos alrededor de los que se diseña una unidad didáctica:

1. ¿Qué tópicos vale la pena comprender?	Tópicos generativos
2. ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?	Metas de comprensión
3. ¿Cómo podemos promover la comprensión?	Desempeños de comprensión
4. ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos?	Evaluación continua

Los **tópicos generativos** o **hilos conductores** son los temas centrales para la disciplina en cuestión. Normalmente permiten establecer múltiples conexiones en sentido externo, hacia el mundo, e interno, hacia los intereses personales y las experiencias de los estudiantes. Se busca que sean interesantes, que estén relacionados con muchos otros temas, que ofrezcan varios puntos de reflexión y posibilidades de acceso a ellos. Se plantean en forma de preguntas que generen reflexión, también llamadas preguntas de comprensión.

Las **metas de comprensión** expresan aquello que se espera que los estudiantes comprendan en un período de tiempo. Son expresadas abierta y públicamente por el profesor, ya sea en forma de afirmaciones o de preguntas relacionadas con los desempeños de comprensión y los criterios de evaluación, permitiendo de este modo generar acuerdos y relaciones democráticas entre los estudiantes y él. Implican no sólo adquisición de conocimientos, sino también habilidades y actitudes.

Los **desempeños de comprensión** son actividades que motivan el desarrollo y la comprensión de uno o varias metas de comprensión. Se busca que sean retadoras, interesantes y variadas, como por ejemplo exposiciones, debates, juegos de roles, discusiones, escritura de textos, investigación, entre otras, entremezcladas con ocasiones para la reflexión, la deducción, establecimiento de conexiones, en fin, todas aquellas acciones que se enlistaron más arriba. En realidad, lo importante no es que las actividades sean novedosas o tradicionales, sino que se orienten verdaderamente al desarrollo de la comprensión.

Se plantean en secuencias que tienen propósitos definidos y las hay de tres tipos:

- **Exploración del tópico.** Son parte de una etapa eminentemente lúdica en la que se busca despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes hacia un tema, así como expresar sus conocimientos previos.
- **Investigación guiada.** Se llevan a cabo en una segunda etapa que ayuda a los estudiantes a adquirir conocimientos y habilidades mediante métodos de investigación formales y fundamentados.
- **Proyectos personales de síntesis.** Están en la última etapa y se orientan a que los estudiantes demuestren su nivel de comprensión y el logro de metas mediante la construcción de un producto.

Es fundamental dentro la Enseñanza para la Comprensión que los resultados de estas actividades se conecten con las vidas personales de los estudiantes, pues es esto lo que permitirá desarrollar comprensiones profundas y competencias orientadas a la creatividad.

Por último, la **evaluación continua** significa la asesoría y valoración constante de los desempeños de los estudiantes, ya sea formal o informalmente. Promueve el

mejoramiento continuo y la autoevaluación guiada. Proviene de varias fuentes: docente, estudiantes e incluso la comunidad escolar en conjunto.

Fernando Hernández integra todos estos principios a la Educación para la Comprensión de la Cultura Visual, para generar un proyecto cuyo núcleo es “la comprensión, interpretación y valoración de las producciones artísticas y las manifestaciones simbólicas de carácter visual de las diferentes épocas y culturas” (2003: 52) y de esta manera consigue distinguirla de los enfoques centrados ya sea en la enseñanza de habilidades miméticas o reproductoras, en el desarrollo de una actitud expresiva y liberadora o en el reconocimiento de códigos en las imágenes.

Planteada de esta manera, la Educación de las Artes Visuales requeriría de un conjunto de conocimientos que permitan a los alumnos acercarse a diferentes saberes (conocimiento histórico, filosófico, antropológico), conseguir el aprendizaje de estrategias de interpretación (conocimiento estético y crítico), así como la realización de producciones con diferentes medios y recursos a fin de proyectar el conocimiento en nuevas producciones simbólicas (conocimiento práctico). (Hernández, 2003: 52).

Es pertinente señalar que este enfoque para la Educación de las Artes Visuales no pretende dejar de lado el “hacer” que la caracteriza, sino reconocerlo como una de las fases del conocimiento artístico y darle un nuevo sentido como estrategia de comprensión. Hernández concluye que la Educación Artística, muchas veces considerada como un saber informal y de poca relevancia, desde esta nueva orientación puede revalorizarse dentro de los currículos de educación básica al ser concebida como un campo de conocimientos articulados que permiten tanto a alumnos como a los docentes:

- Adquirir un conocimiento más profundo de sí mismos y del mundo, tanto en el presente como en el pasado.
- Favorecer las actitudes de interpretación, relación, crítica y transferencia de conocimientos a distintas áreas.
- Estar en proceso constante de aprendizaje.

- Relacionar varias materias escolares y conseguir un conocimiento más estructurado y complejo.

Una vez recorrido el andamiaje teórico sobre el que se sustenta la propuesta de Educación para la Comprensión de la Cultura Visual, surge la cuestión de cómo llevar los conceptos a la práctica educativa. En el siguiente capítulo se ofrecerá un esquema para la instrumentación didáctica de esta propuesta, así como algunas sugerencias para su incorporación al Programa de Artes Visuales de la Secretaría de Educación Pública en México.

CAPÍTULO III.

INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DE LA CULTURA VISUAL

Este último capítulo tiene el propósito de esquematizar la instrumentación didáctica de la Educación para la Comprensión de la Cultura Visual (ECCV) que se encuentra dispersa a lo largo de los textos de Fernando Hernández dedicados a este tema, para en un segundo momento contrastarla con la metodología establecida en el Programa de Artes Visuales de la SEP y proponer sugerencias para integrarlas.

III.1. Organización del currículo de Educación de las Artes Visuales según la ECCV

Los cursos orientados por la postura teórica de la ECCV, enmarcada dentro de la perspectiva cultural, necesitan de un diseño curricular particular.

En la misma línea de los Estudios de Cultura Visual (que no se articulan en un currículo fijo porque más que establecerse como una asignatura o materia pretenden ser una perspectiva de estudio con la intención de establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos), Hernández propone que para las asignaturas de Educación de las Artes Visuales en la formación académica básica o media exista la misma flexibilidad en cuanto a la selección de temas o problemas a estudiar. Así, sugiere que los docentes se planteen una serie de preguntas como las siguientes, cuyas respuestas orientarán el recorrido curricular de cada curso (Hernández, 2007: 54-55):

1. ¿Qué criterios se necesitan para dialogar de manera crítica con las manifestaciones públicas y propias relacionadas con la cultura visual?

2. ¿Cómo desarrollar actividades y procedimientos creativos para comunicar nuestra manera de relacionarnos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos?
3. ¿Qué proyectos de investigación podemos desarrollar sobre problemáticas que requieran interacción de saberes?
4. ¿Cómo hacer público lo que vamos aprendiendo y vincularlo a propuestas de intervención social?
5. ¿Cómo, mediante la comprensión crítica y performativa de la cultura visual, podemos favorecer el conocimiento de sí mismo de los jóvenes y el reconocimiento de lo que pueden aprender de los otros?
6. ¿Cómo favorecer posicionamientos alternativos a los derivados del placer vinculado a la cultura visual?

Este planteamiento sugiere que la selección y ordenación de los contenidos no es única y que para definirla es necesario entablar un diálogo entre docentes, alumnos y las diferentes experiencias en el aula, en la escuela y fuera de ella. De esta manera se estimula una formación más pertinente para los alumnos de hoy y una participación más activa en su aprendizaje.

III.2. Elementos para la instrumentación didáctica de la ECCV

La instrumentación didáctica es uno de los tres campos de conocimiento de la Didáctica¹¹ que proporcionan los medios para llevar a cabo el acto educativo. Contempla un conjunto de momentos y elementos jerarquizados que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

¹¹ Los otros dos son la organización grupal y la orientación personal (Villalobos, 2002: 53).

Momentos	Elementos
Diagnóstico de necesidades Planeación Realización Evaluación	Educando-educador Objetivos educativos Contenidos educativos Metodología didáctica Recursos didácticos Tiempo didáctico Lugar

A continuación se irán definiendo los elementos de la instrumentación didáctica que servirán como guía para esquematizar las orientaciones didácticas de Fernando Hernández, mismas que lo sitúan dentro de la corriente crítica¹².

III.2.1. Educando-educador

Para la didáctica crítica, el educando es el actor fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. El educador es el guía y orientador del proceso del educando; su tarea principal es enseñar a aprender y para ello su actividad se apoya en la investigación y en el espíritu crítico y de autocrítica (Villalobos, 2002: 67).

Hernández concibe de esta manera a ambos actores. El aprendiz para él es un “sujeto performativo”, capaz no sólo de construir conocimiento, sino de materializarlo en propuestas creativas y originales, que manifiestan una posición personal ante distintas situaciones. El docente es, efectivamente, quien guía el proceso de aprendizaje, pero que se encuentra igualmente en situación de aprender como lo están sus alumnos.

¹² La didáctica crítica es una tendencia educativa surgida en la década de 1980 y que sitúa al educando como actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Favorece el trabajo grupal como forma de superar el individualismo generado por corrientes didácticas precedentes, organiza el conocimiento a partir de la reflexión y evalúa no sólo los objetivos de aprendizaje alcanzados sino también los obstáculos y resistencias que se presentaron al aprender (Villalobos, 2002: 66).

III.2.2. Objetivos educativos

Los objetivos son los propósitos que determinan la finalidad del acto educativo. Dentro de la didáctica crítica, suelen ser de aprendizaje más que de enseñanza y se plantean en líneas generales como los grandes propósitos del curso, sin excesivas clasificaciones o puntualizaciones (Villalobos, 2002: 67).

El objetivo de la Educación para la Comprensión de la Cultura Visual es favorecer la comprensión frente a los objetos que conforman la cultura visual mediante el aprendizaje de estrategias de interpretación (Hernández, 2003: 45). Esta propuesta tiene como finalidad generar en los alumnos una actitud de autoconciencia de su propia experiencia respecto a las representaciones visuales y producciones culturales y de cómo éstas afectan su visión sobre el mundo y sobre ellos mismos.

III.2.3. Contenidos educativos

Los contenidos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos deben adquirir. Se determinan en conjunto con el educando con el fin de promover el desarrollo de operaciones superiores de pensamiento, así como capacidades críticas y creativas. La actualización constante de la selección y organización de los contenidos es fundamental, así como su contextualización dentro de la dimensión social e histórica (Villalobos, 2002: 68).

Dentro de un programa de educación artística que promueva la comprensión interesarán todos aquellos que integran la cultura visual, es decir, no sólo los canónicos, presentes en los libros de Historia del Arte o en museos, sino también todos los de la cultura popular: publicidad, video, internet, cómic, fotografía, etc.:

Prestar atención a la comprensión de la Cultura Visual supone acercarse a todas las imágenes (sin los límites que marcan los criterios de gusto más o menos oficializado) y

estudiar la capacidad de todas las culturas para producirlas en el pasado y en el presente con la finalidad de conocer sus significados, y cómo afectan a nuestras “visiones” sobre nosotros mismos y el universo visual en el que estamos inmersos (Hernández, 2003: 46).

Hernández (2007: 81) sugiere investigar temas y problemas que actúen como conformadores de actitudes, creencias y valores -es decir, de discursos- en los estudiantes y en los diferentes grupos sociales a los que pertenecen.

Interesan las representaciones visuales que se presenten como descriptivas, prescriptivas o prohibitivas, es decir, que digan algo sobre quiénes somos o debemos ser, qué pensar, cómo mirar, dónde ir y que tengan presencia social relevante, tanto por su repetición como por las formas que adoptan y los contextos en que aparecen.

El criterio para escoger los temas para la indagación es su relevancia e influencia en la vida de los estudiantes. Pero ¿cómo saber si un tema es relevante para ellos? Se trata de buscar temas o problemas que se vinculen con la experiencia del grupo y con los que puedan establecer nexos personales, que respondan a sus inquietudes, les planteen desafíos, los inviten a establecer relaciones y a través de los que puedan disfrutar del placer de aprender. De esta manera, es importante que los temas que se lleven al aula partan de las experiencias e interrogantes de los estudiantes. El docente, entonces, deberá destinar los primeros días del curso a entablar un diálogo con ellos para definir los temas a tratar.

Ahora bien, Hernández insiste en que el propósito no es “pedagogizar” los objetos de la cultura visual, es decir, llevarlos a la escuela para estudiarlos, sino tenerlos en cuenta para establecer proyectos de trabajo que conduzcan tanto a estudiantes como profesores a hacer un análisis crítico del mundo en donde se encuentran presentes y que avancen en la comprensión de la conformación de su propia identidad y de sus experiencias de subjetividad a través de la cultura.

III.2.4. Metodología didáctica

La metodología didáctica comprende métodos, técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos y transmitir y/o adquirir conocimientos, habilidades y actitudes (competencias). En el marco de la didáctica crítica es importante ofrecer diversas estrategias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y el trabajo tanto individual como grupal, que favorezcan la participación activa de los alumnos en su propio aprendizaje, así como la transferencia del conocimiento a otros contextos y que generen actitudes para seguir aprendiendo (Villalobos, 2002: 68).

Según el Diccionario de Ciencias de la Educación, una estrategia puede definirse como “el planteamiento conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso”, es decir, es un procedimiento encaminado a conseguir una meta o propósito. Una estrategia didáctica es un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje (Villalobos, 2002: 218) ya sea por parte del docente (estrategia de enseñanza) o del aprendiz (estrategia de aprendizaje).

Se ha dicho ya que el objetivo de la ECCV es que los alumnos generen estrategias para comprender el papel de la visualidad en el mundo y en sus vidas. Las estrategias de comprensión se clasifican dentro de las de aprendizaje, que pueden definirse como “una operación mental, un proceso consciente que ayuda a mediar el procesamiento de la información y la estructura cognoscitiva del educando, y que tiene como fin el logro de objetivos educativos” (Villalobos, 2002: 219). En otras palabras, las estrategias de aprendizaje son las actividades que pone en marcha un sujeto para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.

Hernández (2003: 146) ofrece una clasificación de estrategias de comprensión cuyo desarrollo es fundamental para el estudio de la cultura visual:

- **Descriptivas.** Se refieren a qué vemos, qué representa, qué tratamos de representar.

- **Analíticas.** Se enfocan en los componentes o elementos que configuran el proceso de representación.
- **Interpretativas.** Están centradas en la producción de significados relacionados con otras imágenes y disciplinas vinculadas a la Cultura Visual.
- **Críticas.** Parten de la valoración de las propias producciones y las de otros, basadas en argumentos fundamentados y su finalidad es formular nuevos problemas y posibilidades de representación e interpretación.

Así, en un currículo basado en la ECCV, las estrategias de comprensión apuntan a la formulación de preguntas como: ¿cómo se producen las obras de arte?, ¿por qué los artistas hacen obras de arte?, ¿dónde está el mérito de una obra?, ¿cómo se explican los cambios en las representaciones de un tema o un problema?, ¿qué tipo de relaciones se pueden establecer entre las representaciones visuales, sus significados y la cultura dónde se han originado?

Para ello hay que echar mano de diferentes disciplinas (filosofía, estética, historia, antropología, iconología, semiótica, teoría literaria) y vincular la reflexión a las diferentes tradiciones que han guiado la construcción de las representaciones visuales, lo que supone que el docente tenga una preparación en estas áreas y/o eche mano de expertos que le ayuden durante las clases.

La estrategia de enseñanza que Hernández considera la más adecuada para promover el desarrollo de estrategias de comprensión sobre la cultura visual es el proyecto de trabajo, pues es un medio ideal para plantear preguntas y buscar respuestas, favorecer la actitud investigadora e integrar múltiples saberes (Hernández, 2003: 193-202).

Los proyectos forman parte de la tradición educativa que deriva de las propuestas de la Escuela Nueva, como el trabajo activo por parte del alumno, el estudio de lo próximo en el aprendizaje y la investigación de la realidad.

Hernández sostiene que los proyectos no son propiamente un método o una estrategia didáctica basada en una serie de pasos, sino una herramienta que permite replantear los procesos educativos.

Por el lado de la docencia y la enseñanza, los proyectos de trabajo replantean la organización del currículo por materias, lo cual generalmente conduce al conocimiento fragmentario. Buscan, en cambio, darle continuidad y acercarlo a los problemas de los alumnos y a las necesidades que tienen que resolver en sus vidas, convirtiéndose así en puerta de entrada a todo lo que sucede fuera de la escuela y que rebasa los contenidos del currículo básico. En vez de un currículo basado en contenidos fijos y permanentes, el trabajo por proyectos apuesta por uno transdisciplinar y basado en problemas.

Asimismo, los proyectos sugieren replantear la función del docente como facilitador que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento, en un proceso en que él mismo actúa como aprendiz.

Por el lado de los alumnos, los proyectos dan lugar a experiencias sustantivas de aprendizaje porque les permiten participar en procesos de investigación dotados de sentido para ellos, a través de los cuales avancen en la comprensión de sí mismos y del mundo en el que viven.

Además de generar una actitud investigadora, los proyectos contribuyen a que los alumnos planifiquen su propio recorrido de aprendizaje y de esa manera estimulan su interés por seguir aprendiendo a lo largo de la vida. De igual manera ayudan a que los estudiantes sean flexibles y reconozcan diferentes puntos de vista.

Los proyectos se caracterizan por:

- Rebasar los límites curriculares (tanto áreas como contenidos) y dar lugar a la interacción de distintos saberes.
- Implicar actividades prácticas.
- Realizar algún tipo de investigación.

- Elegir temas apropiados a los intereses y al estadio de desarrollo de los alumnos.
- Trabajar estrategias de búsqueda, ordenación y estudio de diferentes fuentes.
- Incluir experiencias de primera mano, como visitas a lugares o la presencia de invitados a la clase.
- Dar lugar a actividades tanto individuales como grupales.

La enseñanza y el aprendizaje se llevan a cabo mediante un hilo conductor que nunca es fijo, pero que sirve como referencia para determinar temas, fuentes de información, formas de trabajo y de evaluación.

En opinión de Hernández, no existe una fórmula para el trabajo por proyectos, sino que el itinerario se va construyendo en cada contexto. Sin embargo, observa una secuencia general seguida por muchos profesores para su realización:

1. Se parte de un tema o problema negociado en clase.
2. Se inicia un proceso de investigación.
3. Se buscan y seleccionan fuentes de información.
4. Se establecen criterios de ordenación e interpretación de fuentes.
5. Se recogen nuevas dudas y preguntas.
6. Se establecen relaciones con otros problemas.
7. Se representa el proceso de elaboración del conocimiento que se ha seguido y se recapitula (evalúa) lo que se ha aprendido.
8. Se conecta con un nuevo tema o problema.

El proyecto implica entonces actividades de investigación y una representación o producto que ponga de manifiesto los resultados de aquélla. El medio ideal para presentar estos productos que resultan del proceso de indagación y evaluarlos es el portafolio.

El portafolio es un archivador que incluye diferentes materiales, ordenados y clasificados, que dan evidencia de las actividades de aprendizaje llevadas a cabo por el alumno en un período de tiempo: notas de clase o apuntes, tareas, resúmenes, comentarios de textos, reflexiones sobre temas fuera de clase, pruebas escritas, autoevaluaciones, trabajos de investigación, observaciones realizados por el profesor, entre otros. Su finalidad es que el alumno consiga explicar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, tomar conciencia de sus logros y dificultades y dar coherencia a sus actividades de aprendizaje y las de enseñanza propuestas por el profesor. De ahí que su característica principal más que sus componentes y su formato físico, sea la reflexión sobre el significado y el valor que las experiencias y evidencias de aprendizaje tienen para cada uno.

El portafolio es un medio que promueve la integración directa entre enseñanza y evaluación y que facilita la comunicación entre alumno y profesor, así como el seguimiento personalizado de procesos y cambios a lo largo de un período de tiempo. Al mismo tiempo, es una manera de evaluar el proceso de aprendizaje como actividad compleja donde se interrelacionan distintos elementos y momentos, dejando atrás la valoración del desempeño del estudiante de manera puntual y aislada como sucede con las pruebas tradicionales. Además, es un excelente recurso para relacionar la teoría con la práctica, sobre todo en el caso de asignaturas como la Educación Artística o de las formaciones profesionalizantes.

La valoración del portafolio es un proceso laborioso por la cantidad y diversidad de elementos que se tienen en cuenta; sin embargo, si los propósitos y los criterios de evaluación son establecidos claramente por parte del docente, esta dificultad se minimiza. Los criterios de valoración pueden ser muy variados, desde la mera recopilación de evidencias hasta la interpretación del proceso de aprendizaje por parte del alumno.

III.2.5. Recursos, tiempo y lugar didácticos

Los recursos didácticos constituyen un apoyo que facilita el proceso enseñanza-aprendizaje y son tres: formales (filosofía institucional), humanos (administrativos y

académicos) y materiales (apoyos visuales, auditivos, etcétera). El tiempo didáctico es aquél utilizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe planearse y controlarse. Por último, el lugar es la circunstancialidad específica donde se desarrolla el proceso (Villalobos, 2002: 56-57).

Fernando Hernández no hace referencias o sugerencias sobre ninguno de estos tres elementos, por ser los más variables de todos; sin embargo, es igual de importante tenerlos en consideración durante la planeación de los proyectos para garantizar el cumplimiento de los objetivos que se persiguen.

En los proyectos, como se verá, tienen lugar actividades de diversos tipos, salidas o visitas, por ejemplo, y hay que calcular los tiempos de desplazamiento, la duración de las actividades en estos lugares, así como asegurarse de que sea posible visitarlos, ya sea durante o después de clases. Igualmente es necesario prever la posible extensión de un proyecto, que muchas veces puede ser de varias semanas o incluso meses.

III.3. Un proyecto de trabajo desde la ECCV: “Aprender a ver para aprender a interpretar el entorno”

Fernando Hernández, en su experiencia como profesor en todos los niveles educativos, ha puesto en marcha numerosos proyectos de trabajo que tiene documentados en varias de sus publicaciones. En este apartado se presenta el proyecto “Aprender a ver para interpretar el entorno”, una experiencia de la clase de sexto de E.G.B. en la Escuela Pompeu Fabra de Barcelona. Se ha elegido ésta en particular porque, de los casos que documenta Hernández, es en éste que los alumnos están más cerca de los de educación secundaria en México por su grado de escolaridad; además, su temática coincide con la del programa para el primer año en los bloques “La naturaleza y el espacio urbano en la imagen” y “La naturaleza y el espacio urbano en la escultura”.

El propósito de retomar esta experiencia es ilustrar los procedimientos que se siguen al poner en marcha un proyecto desde la ECCV, de modo que pueda servir de guía para replantear las formas de trabajo recomendadas por el Programa de Artes Visuales de la Secretaría de Educación Pública.

El proyecto “Aprender a ver para aprender a interpretar el entorno” se esquematiza en tres fases: el contexto del proyecto, las intenciones y la secuencia en que se llevó a cabo¹³.

Contexto del proyecto

El entorno urbano como referencia para la educación artística es una línea de trabajo que se aborda con frecuencia en lugares como Gran Bretaña, los países nórdicos en Europa y Australia. Su finalidad es aprovechar los elementos del entorno urbano para enseñar a mirar estéticamente, aprender a utilizar procedimientos de representación e interpretación del entorno y valorar críticamente las intervenciones ambientales. Estos aspectos son relevantes para potenciar actitudes de participación y cambio de los habitantes de una urbe.

Este tema tiene relevancia para los jóvenes desde una aproximación social. Esto lo sustentan autores como Chombart de Lauwe (1977), quien sostiene la idea de que el entorno actúa como universo de socialización y engloba las condiciones geográficas, espaciales, socioeconómicas, institucionales, culturales e ideológicas que contribuyen al desarrollo del individuo.

Intenciones del proyecto

Los docentes que participaron en el diseño de este proyecto se plantearon una serie de objetivos iniciales para guiarlo:

a) Aplicar los conocimientos derivados de la arquitectura, la psicología ambiental y el paisajismo al desarrollo de un proyecto de trabajo que facilite la actitud investigadora en los alumnos de sexto de E.G.B.

¹³ Como únicamente se trata de dar un panorama general de las fases del proyecto, se omitirán algunos detalles, pero puede consultarse completo en Hernández (2003), pp. 219-239.

b) Profundizar en el sentido de la actitud globalizadora que se refleja en la organización del currículum mediante proyectos de trabajo en las áreas de “Conocimiento del medio” y “Educación Artística”.

c) Desarrollar aplicaciones de la denominada metodología interpretativa de investigación en torno a cómo aprenden los alumnos estrategias de descripción, atribución, representación y transferencia que se llevan a cabo en este proyecto.

Asimismo, concibieron unas estrategias iniciales de trabajo:

1) Presentar las estrategias conceptuales y procedimientos que los alumnos necesitan para llevar a cabo el proyecto. Pueden ser: formas de observación, representación y análisis mediante procedimientos de proyección y representación; diapositivas de las calles de barrio; realización de un plano en el que se señale el itinerario entre el Metro y la escuela; detectar los elementos relacionales en el entorno mediante la fotografía de tres objetos que tengan alguna relación entre ellos; realizar apuntes del natural de elementos del entorno. Lo que se pretende con estas estrategias es que los alumnos salgan de la situación de bloqueo inicial (“no sé dibujar”), así como proporcionar un diagnóstico a los docentes sobre los problemas de comprensión/representación que se plantean los alumnos.

2) Desarrollo del proyecto de trabajo en un entorno conocido: el recorrido entre la salida del Metro próxima a la escuela y el edificio de ésta. Esto significa que habrá algunas salidas, pero la mayor parte del trabajo se realizará en la escuela.

El estudio del diseño y la estética del entorno contribuyen a desarrollar capacidades de percepción, análisis, evaluación, modelización y toma de decisiones, que estarán presentes durante las actividades del proyecto.

Secuencia del proyecto

El proyecto se llevó a cabo durante cinco meses y durante ese tiempo se realizó un programa de actividades (salidas, comentarios sobre las mismas, descubrir nuevos conceptos y formas alternativas de ver y representar las cosas) que contribuyó al estudio

del objetivo inicial, la representación de los elementos visuales del entorno urbano.

1. La preparación: buscar relaciones en el entorno.

Los docentes coordinadores del proyecto presentaron a los alumnos una propuesta de lo que podían hacer juntos y la ajustaron a las expectativas de ellos. La primera experiencia consistía en realizar, con una cámara fotográfica, tres fotografías donde los objetos mostraran algún tipo de relación entre ellos. El objetivo era conocer su forma de interpretar el entorno. Después de la salida a los alrededores del colegio, los chicos colocaron las fotografías en una cartulina y escribieron la relación entre ellas, para mostrarlo al grupo.

2. La preparación: realizar un recorrido para encontrar relaciones.

Durante una segunda salida en grupos pequeños y acompañados de estudiantes de la Facultad de Bellas Artes, los chicos volverían a buscar relaciones entre elementos pero esta vez tomando apuntes del natural, mediante dibujos que captaran los rasgos más importantes de los objetos, sin tratar de ser naturalistas. Estos apuntes también se presentaron a toda la clase para valorar los resultados obtenidos, destacando no sólo el tipo de relación que habían establecido sino las diferencias encontradas en una misma relación.

3. Ampliar el concepto de relación.

Los alumnos debieron seguir trabajando en el proyecto en casa durante el periodo vacacional que coincidió con esta fase del proyecto, buscando ilustraciones de revistas en las que aparecieran diferentes representaciones del entorno.

4. La conexión entre relaciones, causas y tema: reflexionar sobre la toma de decisiones.

Se realizó una tercera salida, nuevamente en compañía de los estudiantes de Bellas Artes, con el fin de encontrar aspectos que reflejaran situaciones de agresión al entorno, como la basura en el suelo, la suciedad de las fachadas, el descuido, entre otros.

Nuevamente se realizaron apuntes y después de esto, los alumnos se agruparon para elegir un tema que les interesara y que pudieran mostrar a la clase en una cartulina, comentando el proceso seguido por cada grupo.

5. El desarrollo: pasar de los atributos externos a los conceptos.

A partir de esta experiencia se organizaron nuevas salidas en las que cada alumno tenía que realizar el mayor número posible de apuntes sobre objetos que reflejaran su interés personal por algún tipo de relaciones vinculadas al entorno.

Se intentó que los alumnos compararan su actitud y los recursos que estaban empleando ahora para relacionarse y representar el entorno y los que tenían cuando comenzaron el proyecto. La intención era que aprendieran a reflexionar a partir del material que habían realizado en el sentido de que “ver el entorno” significa mucho más que un acto perceptivo y que pone en juego la comprensión, organización, representación, vivencia, valoración y transformación.

6. El desarrollo: introducir conceptos en el entorno.

En este punto se planteó a los alumnos estas preguntas: ¿Qué hay en el entorno? ¿Qué conceptos podemos encontrar? Se trataba de hacerles volver sobre su primera manera de establecer relaciones y de reflexionar en aquellos conceptos abstractos que habían descubierto. Los profesores introdujeron conceptos como balance, articulación, proporción, cerramiento, contraste, simetría, decoración, ritmo, perspectiva, línea, color, tonalidades, textura, masa, volumen, escala, formas naturales, entre otros, ilustrados por objetos concretos.

7. Aplicar los conceptos al entorno.

La siguiente sesión se realizó otro recorrido por el entorno para tratar de identificar los conceptos que se habían destacado en la sesión anterior. Igual que en experiencias anteriores, los resultados se clasificaron, ordenaron y expusieron en el aula. En los resultados se observó que los alumnos manifestaron un interés por encontrar un criterio

organizador de su búsqueda aun cuando no se les indicó que lo hicieran así. A partir de este momento sería posible realizar las primeras valoraciones sobre la experiencia y la vivencia subjetiva del entorno.

8. Síntesis del proyecto: los conceptos que nos ayudan a interpretar el entorno.

La última salida pretendía conseguir que los alumnos se dieran cuenta de que el entorno es una fuente de información que puede ser captada e interpretada. Se les pedía que decidieran un tema o concepto sobre el que realizarían una interpretación, hablando sobre su propia vivencia del entorno. En esta última actividad pusieron en juego todo lo que habían aprendido hasta el momento. Su reflexión se pondría por escrito, acompañada de ilustraciones.

9. El portafolio: cómo ordenar y presentar el trabajo realizado.

En este momento, los alumnos comenzaron a recuperar todos los materiales utilizados y producidos hasta ese momento. En grupos establecieron criterios para realizar el portafolio, de modo que pudieran recapitular todo el proyecto; para esto harían esbozos o un “story board” de la secuencia seguida. El reto era cómo componer un trabajo final que incluyera todo lo que habían hecho y obtener un “producto” que pusiera en evidencia sus intenciones. Algunos establecieron una ordenación cronológica reproduciendo el día a día del proyecto, otros agrupaban por actividades o por procesos y algunos más reflexionaban sobre el recorrido seguido.

Durante la última sesión se realizó la evaluación colectiva del proyecto y se presentaron ejemplos de portafolios, evidenciando los criterios que cada uno había utilizado para estructurarlo. De forma individual, se plantearon a los alumnos tres preguntas que tenían que ver con los objetivos del proyecto:

a) ¿Qué criterio has utilizado para ordenar tu portafolio?; b) ¿Cuándo, en qué fase, se produce la captación del tema del proyecto?; c) ¿Tienes la sensación de haber aprendido algo más que lo que manifestabas como interés inicial al comenzar el

proyecto, aprender a dibujar?

En el siguiente cuadro se especifica la reordenación que los docentes dieron al proyecto una vez llevado a cabo, con la intención de comprender el recorrido seguido y de contrastar lo que realmente se realizó en clase con las primeras intenciones. Esta ordenación, dice Hernández (2003: 238), es además una herramienta que permite a los profesores, por un lado, valorar el proceso seguido por los alumnos y por otro, evaluar su propia tarea de enseñanza. Dentro de este trabajo, puede servir como referencia para reconocer los elementos a considerar en el diseño de proyectos.

<p>Qué han aprender los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar el entorno a partir de conceptos como ritmo, líneas, intersección, naturaleza, textura, barreras físicas, punto de fuga (perspectiva), masa expansión, desequilibrio y equilibrio, simetría y asimetría, movimiento estático y dinámico, transparencia, lleno, vacío, tonalidades, colores, volúmenes... 	<p>Estrategias que puede desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y utilizar las estrategias de descripción, atribución, representación, transferencia vinculadas al proyecto. - Aprender a establecer relaciones entre conceptos y representaciones del entorno. 	<p>Cómo empezar: los comienzos y las experiencias de los que parten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detectar los elementos relacionales en el entorno mediante la fotografía de tres objetos que tengan alguna relación entre ellos. - Realizar apuntes del natural de elementos del entorno destacando los aspectos conceptuales de su contenido. 	<p>Recursos, materiales, textos, libros, visitas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar observaciones, representaciones y análisis a partir de diferentes procedimientos: diapositivas de las calles de barrio, ilustraciones de la noción "conceptos" en relación al entorno, fotografías de tres objetos interrelacionados. - Salidas al barrio para tomar apuntes al natural del entorno. - Un "story board".
<p>Conexiones con otras materias y saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos de conocimiento del medio: análisis e interpretación del entorno. -Procedimientos conceptuales de Educación Artística. - Conocimientos derivados de la arquitectura, la psicología ambiental y el paisajismo. 	<p>TEMA DEL PROYECTO:</p> <p>La representación del entorno como interpretación.</p> <p>IDEAS CLAVE O HILO CONDUCTOR:</p> <p>Los conceptos nos ayudan a interpretar el entorno.</p>		<p>Presentación final: el portafolio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la reconstrucción del proyecto aparecen los siguientes niveles: <ul style="list-style-type: none"> a) Ordenación cronológica reproduciendo el día a día del proyecto. b) Agrupación por actividades. c) Agrupación por procesos. d) Reflexiones sobre el
<p>Actividades para toda la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenar imágenes del entorno por grados de complejidad. - Establecer criterios para valorar las representaciones del entorno. - Aprender a interpretar imágenes del entorno. 	<p>Actividades en grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar apuntes del natural. - Buscar aspectos que reflejen agresiones al entorno. - Realizar un panel para las representaciones del entorno. - Exponer ante la clase el resultado de las representaciones del entorno. 	<p>Actividades individuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar 3 fotos de tres elementos del entorno que tengan relación entre ellos. - Buscar y ordenar ilustraciones en las que aparezcan diferentes representaciones del entorno. - Realizar un plano en el que se señale el itinerario entre el Metro y la escuela. - Exponer ante la clase el resultado de las representaciones en el entorno. 	<p>Evaluación: Qué han comprendido. Qué son capaces de transferir:</p> <p>Desde el portafolio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué criterio has utilizado para ordenar tu portafolio. - Cuándo, en qué fase captas el tema del proyecto. - Tienes la sensación de haber aprendido algo más que a dibujar.

El proyecto documentado por Hernández, si bien no sigue explícitamente los elementos de una unidad didáctica correspondiente a la Enseñanza para la Comprensión, los tiene asumidos en su estructuración.

Se genera a partir de un hilo conductor, el equivalente a un tópico generativo. Su objetivo principal, punto de partida de todo el proyecto, es la consecución de varias metas de comprensión, como son la descripción, la comparación y establecimiento de relaciones, la interpretación, la representación y la transferencia a través de conceptos relacionados con el entorno urbano como lugar de socialización e influencia para el desarrollo del individuo.

El entorno urbano se presenta más un pretexto que un fin, un contenido a través del que se pueden desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos. La longitud del proyecto, 5 meses, confirma esta idea, pues este es un período de tiempo demasiado largo para insistir sobre un mismo tema; en cambio, si lo que se busca desarrollar son competencias a través de éste, este período parece ser el necesario para trabajarlas ampliamente.

Las actividades que motivan la consecución de estas metas, es decir, los desempeños de comprensión, están integradas dentro del proyecto en todas sus etapas (exploración del tema, investigación guiada y proyecto personal de síntesis). El proyecto no consigue solamente metas cognitivas, sino que integra habilidades de tipo manual –la toma de apuntes mediante el dibujo, las fotografías- y actitudes –de contemplación estética, de investigación, de trabajo en equipo y de participación-.

La evaluación es continua, pues tanto el docente como los alumnos de Bellas Artes que acompañan al grupo están constantemente asesorando y valorando el desempeño de los estudiantes, que se va concretando en evidencias que a su vez formarán parte del portafolio como trabajo final de síntesis.

El proyecto da lugar a la interacción de distintas áreas curriculares, que son Conocimiento del medio y Educación Artística. Implica actividades prácticas y experiencias de primera

mano como la exploración de la zona que circunda la escuela y la intervención de expertos en el tema. Asimismo, pone en juego la investigación de la mano de actividades individuales, grupales y para toda la clase. Durante todo el proceso se trabajan estrategias de búsqueda, ordenación y estudio de diferentes fuentes y, sobre todo, de comprensión. La respuesta de los alumnos a las actividades que les fueron presentadas por los docentes, tal como la presenta la documentación del caso, permite afirmar que en general el proyecto es apropiado a los intereses de los alumnos y a su etapa de desarrollo.

III.4. Metodología en el Programa de Artes Visuales de la SEP

Dentro del apartado “Orientaciones didácticas generales” (SEP, 2006: 101-108) se proponen al profesor dos modalidades de enseñanza: las secuencias de actividades y los proyectos.

La secuencia de actividades se define como una forma de organizar el aprendizaje de uno o varios contenidos relacionados conceptualmente en una serie de actividades articuladas entre sí, de manera que cada una sea parte de una secuencia que busca desarrollar habilidades complejas.

Los pasos que un profesor seguiría para diseñar una secuencia de actividades pueden ser los siguientes:

1. Elegir el contenido del bloque que se va a trabajar.
2. Definir las formas de trabajo para abordar el contenido: actividades de aprendizaje, materiales y recursos didácticos, el tiempo para cada actividad, organización del grupo y los espacios en que se llevarán a cabo.

El Programa ofrece como ejemplo el diseño de una secuencia de actividades para los contenidos del segundo bloque del segundo grado “Imágenes y símbolos.” (SEP, 2006: 104-105).

Bloque 2. Imágenes y símbolos

PROPÓSITOS

Analizar la función comunicativa del símbolo visual por medio de la interpretación de imágenes sagradas, mitológicas y alegóricas pertenecientes a diferentes culturas del presente y del pasado.

CONTENIDOS

- Comprensión del concepto de símbolo aplicándolo a distintas imágenes.

Contextualización (1)

- Diseño de una iconografía personal utilizando imágenes simbólicas. *Expresión (2)*

- Ubicación y descripción de imágenes mitológicas, sagradas o mágicas de diversas religiones, culturas y épocas: *Apreciación (3)*

¿Qué representan? Objetos, animales, personajes; situaciones, leyendas o historias.

¿Cómo es su forma?

- Interpretación de imágenes mitológicas o sagradas de distintas culturas:

Contextualización (4)

¿A través de qué elementos simbolizan?

¿Cuál es su finalidad? Religiosa, cosmológica, mágica.

- Identificación de alegorías en imágenes del arte mexicano. *Apreciación (5)*.

- Producción de imágenes alegóricas personales. *Expresión (6)*

- Descripción del sentido simbólico de las alegorías realizadas por los alumnos, explicando los significados de: *Contextualización (7)*

Objetos y personas

Situaciones y temas

APRENDIZAJES ESPERADOS

Al concluir el bloque, el alumno:

- Reconoce la capacidad de la imagen para simbolizar diferentes contenidos y la utiliza en sus propias producciones.

- Interpreta el significado de las imágenes simbólicas con las que entra en contacto.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Para esta secuencia se eligieron sólo los tres primeros contenidos. Comprende cuatro actividades distribuidas en trabajo previo realizado en casa y una clase de 50 minutos.

Los materiales a utilizar son:

Actividades 1 y 2: varias revistas de cómic o ilustraciones de superhéroes.

Actividad 3: hojas de papel, lápices y rotuladores de colores.

Actividad 4: el programa “La virgen del canciller Rolin”, del video *Palettes*¹⁴ (fragmento del minuto 14’30” al 20’30”).

Actividad 1 (extraclase):

El profesor dejó a sus alumnos un trabajo previo que consiste en analizar las imágenes de héroes que aparecen en los cómics que les gustan, fijándose en sus características: indumentaria, colores o apariencia física, así como en las relaciones que tienen estos elementos con sus poderes. Posteriormente, llevan al aula las revistas para continuar la secuencia.

Actividad 2 (10 minutos):

Organización del trabajo: en grupo.

Ya en el salón de clases, el profesor selecciona algunas imágenes de las que han traído los alumnos y dirige una lectura de imagen, en la que se relacionan la forma y el significado simbólico de los personajes, de modo que esta interpretación se convierta en un aprendizaje acerca del contenido.

Actividad 3 (20 minutos):

Organización del trabajo: individual y en grupo.

En esta actividad los alumnos elaboran un dibujo rápido de un personaje de ficción, cuyas características tengan significados simbólicos. Posteriormente, se habla en grupo acerca de la relación que dieron a la forma y el concepto en algunos de estos dibujo.

Organización del trabajo: en grupo.

Con las actividades anteriores los estudiantes lograron entender de manera sencilla la

¹⁴ Video incluido en la *Videoteca Escolar de Educación Secundaria*. Serie *Palettes*, vol. 1, Francia, La SEPT-FR3 Delta Image, 1998.

función del símbolo visual en imágenes de su contexto. Ahora, este conocimiento se traslada a las imágenes del arte. El docente presenta un fragmento del programa “La virgen del canciller Rolin” de la serie Palettes, para explicar la simbología de esta pintura flamenca del siglo XV. Después de ver el programa, el profesor pregunta hace preguntas acerca de lo que entendieron los alumnos, resaltando los significados mencionados y su relación con las imágenes del cuadro.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Para esta secuencia se eligieron sólo los tres primeros contenidos. Comprende cuatro actividades distribuidas en trabajo previo realizado en casa y una clase de 50 minutos.

Los materiales a utilizar son:

Actividades 1 y 2: varias revistas de cómic o ilustraciones de superhéroes.

Actividad 3: hojas de papel, lápices y rotuladores de colores.

Actividad 4: el programa “La virgen del canciller Rolin”, del video *Palettes*¹⁵ (fragmento del minuto 14’30” al 20’30”).

Actividad 1 (extraclase):

El profesor dejó a sus alumnos un trabajo previo que consiste en analizar las imágenes de héroes que aparecen en los cómics que les gustan, fijándose en sus características: indumentaria, colores o apariencia física, así como en las relaciones que tienen estos elementos con sus poderes. Posteriormente, llevan al aula las revistas para continuar la secuencia.

Actividad 2 (10 minutos):

Organización del trabajo: en grupo.

Ya en el salón de clases, el profesor selecciona algunas imágenes de las que han traído los alumnos y dirige una lectura de imagen, en la que se relacionan la forma y

¹⁵ Video incluido en la *Videoteca Escolar de Educación Secundaria*. Serie *Palettes*, vol. 1, Francia, La SEPT-FR3 Delta Image, 1998.

el significado simbólico de los personajes, de modo que esta interpretación se convierta en un aprendizaje acerca del contenido.

Actividad 3 (20 minutos):

Organización del trabajo: individual y en grupo.

En esta actividad los alumnos elaboran un dibujo rápido de un personaje de ficción, cuyas características tengan significados simbólicos. Posteriormente, se habla en grupo acerca de la relación que dieron a la forma y el concepto en algunos de estos dibujos.

Actividad 4 (15 minutos):

Organización del trabajo: en grupo.

Con las actividades anteriores los estudiantes lograron entender de manera sencilla la función del símbolo visual en imágenes de su contexto. Ahora, este conocimiento se traslada a las imágenes del arte. El docente presenta un fragmento del programa “La virgen del canciller Rolin” de la serie Palettes, para explicar la simbología de esta pintura flamenca del siglo XV. Después de ver el programa, el profesor pregunta hace preguntas acerca de lo que entendieron los alumnos, resaltando los significados mencionados y su relación con las imágenes del cuadro.

La secuencia de actividades del ejemplo supone un recorrido que va de la sensibilización y el recurso a los conocimientos previos (contextualización), la realización de un dibujo simbólico (expresión) y el análisis de imágenes (apreciación). En un primer momento, el profesor retoma imágenes que le son familiares al grupo y con el fin de propiciar la reflexión acerca del contenido, habla de los significados de los héroes del cómic. También realiza una actividad de dibujo que sirva a los alumnos para crear sus propios personajes y atribuirles un carácter simbólico. En la cuarta actividad toma como antecedentes estos aprendizajes y los lleva al terreno de la imagen artística, lo que permite a los alumnos acceder a una forma de ver las pinturas a partir de las ideas que representan.

La secuencia de actividades es una forma enseñanza más cercana a la didáctica tradicional de lo que el Programa de Artes Visuales parece requerir desde sus fundamentos. Aunque tiene un cierto corte constructivista, la mecánica puede resultar demasiado centrada en la exposición y sobre todo, en la transmisión de contenidos preestablecidos, ni siquiera por cada profesor en relación a lo que diagnostique necesario por sus alumnos, sino por un programa curricular oficial. El profesor se ve obligado a concebir y diseñar una serie de actividades que garanticen la consecución de ciertos objetivos que le son impuestos, aunque al mismo tiempo debe procurar adaptarlos a los intereses de sus grupos.

El proyecto es la segunda modalidad de enseñanza sugerida en el Programa. Permite a los estudiantes “interrelacionar actividades, conocimiento y producciones en un mismo proceso de aprendizaje” (SEP, 2006: 105-106). Al mismo tiempo, los conceptos, los procedimientos y las habilidades que se expresan en los tres ejes pueden articularse con temas y problemas que resulten de interés para los adolescentes. A través de esta forma de enseñanza el profesor puede abordar los contenidos de maneras alternativas a la exposición tradicional, creando condiciones para poder atender las peculiaridades de los alumnos y para fomentar el trabajo colectivo en la construcción de conocimiento.

Los proyectos se desarrollan a partir de los contenidos curriculares, pero se la forma de presentarlos será como temas relacionados con hipótesis, cuestionamientos o problemas, que los alumnos resolverán a través de actividades de indagación, exploración, experimentación y producción.

La SEP establece tres etapas básicas en la realización de un proyecto:

1. **Planeación y diseño.** El maestro hace un diagnóstico sobre los conocimientos previos del grupo respecto al contenido a trabajar y define el tema del proyecto en conjunto con los alumnos.
2. **Desarrollo del proyecto.** Una vez definido el tema, se diseñan y planifican las actividades tomando en cuenta recursos, tiempos y espacios de realización, así

como la organización del grupo (generalmente se divide el trabajo y se asignan tareas específicas a ciertos equipos).

3. **Evaluación y cierre del proyecto.** El cierre del proyecto incluye actividades que integran y estructuran los conocimientos de los alumnos y que al mismo tiempo sirvan como evaluación del proceso y del producto logrado.

Hasta este punto la concepción del proyecto de trabajo coincide con aquella en que se sustenta la ECCV, especialmente en que se trata de una estrategia de enseñanza y aprendizaje alejada de lo tradicional, que persigue la articulación no solamente de conocimientos diversos, sino también de habilidades y actitudes y que plantea a los estudiantes problemas y retos a resolver, convirtiéndose así en una actividad compleja y sustanciosa con significado para ellos.

El siguiente paso será revisar el ejemplo de proyecto desarrollado en el documento oficial mexicano con el fin de verificar si la forma en que se ponen en marcha las actividades es consistente con estos planteamientos teóricos y si aún hay coincidencias con la ECCV.

Este proyecto corresponde al quinto bloque del primer grado y se titula “La naturaleza y el espacio urbano en la escultura”. En el programa, la relevancia de este tema para los alumnos encuentra justificación en el interés que los jóvenes de secundaria manifiestan por el mundo de los animales, así como por la relación que puede establecerse con la asignatura de Biología. El ejemplo parte del supuesto escenario de una localidad en la que existe un museo donde se muestran esculturas de animales de origen prehispánico que pueden ligarse con algunos contenidos de este bloque.

Bloque 5. La naturaleza y el espacio urbano en la escultura

PROPÓSITOS

Expresar ideas, emociones o experiencias acerca de la naturaleza o la ciudad mediante la elaboración de esculturas.

- Reconocer el valor estético y cultural de diversas representaciones de la naturaleza y el espacio urbano en la escultura de México y de otros países.

CONTENIDOS

- Observación de las cualidades del entorno natural o urbano a partir de sus:

Apreciación (1)

Formas.

Volúmenes.

Dimensiones de sus componentes.

Texturas.

Materiales.

- Descripción de obras escultóricas que tengan como tema a la naturaleza, considerando los siguientes aspectos: *Apreciación (2)*

Manejo de las formas.

Manejo del volumen.

Dimensiones.

Texturas y acabados.

Técnicas y materiales empleados.

- Manifestación de ideas, sentimientos o experiencias suscitados por los entornos natural, rural o urbano por medio de la elaboración de obras tridimensionales de tipo figurativo o abstracto, atendiendo a conceptos de composición tridimensional: *Expresión (3)*

Forma.

Volumen.

Dimensiones.

Textura.

Técnica.

- Investigación acerca del sentido religioso, mágico, decorativo o artístico de

representaciones escultóricas del mundo natural realizadas en culturas de diferentes contextos geográficos y temporales: *Contextualización (4)*

¿Qué significan?

¿Quiénes las hicieron y en qué época?

¿Cuál fue su intención?

- Indagación y selección de obras de artistas visuales contemporáneos que trabajen en medio como la escultura, la instalación o la intervención del entorno, y que empleen imágenes de la naturaleza para expresar, evocar o representar temas y preocupaciones de carácter social, tales como: *Contextualización (5)*

Conservación de los recursos naturales

Transformación del entorno natural

Dualidad naturaleza-cultura

APRENDIZAJES ESPERADOS

Al concluir el bloque, el alumno:

- Analiza las cualidades visuales del entorno natural y/o urbano, empleando términos adecuados para expresar su experiencia sensorial.

- Emplea elementos del lenguaje visual en la realización de creaciones que tengan como tema su relación con los entornos natural y/o urbano.

-Identifica la obra de diversos escultores mexicanos y extranjeros cuya obra se inspire en la naturaleza.

PROYECTO

El proyecto se ha planeado en cuatro sesiones, que se amplían a continuación:

- **Sesión 1** (50 minutos)

Organización del trabajo: En grupo y equipos.

Lugares: Museo y biblioteca.

Trabajo previo: El profesor visita el museo arqueológico y selecciona varias esculturas que representan animales para analizar con sus alumnos. Además

consigue fotografías de esos mismos animales para que se comparen con las interpretaciones plásticas durante la visita.

Actividad 1 (45 minutos): Visita al museo. El profesor pide a los alumnos que observen con detenimiento las esculturas por todos sus lados, fijándose en sus formas. Les pregunta qué animales creen que son y les muestra fotografías de esas mismas especies para compararlas. Asimismo, le pide a cada uno que anote en una hoja las similitudes y diferencias que encuentra entre la representación del animal y su forma real. Paralelamente, el docente introduce conceptos de la escultura, como forma, contorno, volumen, textura, relieve, tallado, escultura de bulto, hueco, etcétera.

Actividad 2: Se forman equipos y cada uno elige una escultura de las que observaron. El profesor les pide que investiguen en la biblioteca información acerca de la cultura que la produjo, así como de su función y significado, con la cual elaborarán un breve texto.

- **Sesiones 2 y 3** (100 minutos)

Organización del trabajo: En grupo e individual.

Trabajo previo: Preparación de materiales para trabajar una escultura.

Lugar: Salón de clases.

Actividad 3 (20 minutos): Teniendo en mente las características de las esculturas que observaron, cada alumno dibuja un pequeño boceto, en papel, de un animal que esté inspirado en las formas de la escultura precolombina. En la próxima clase ese animal pasará del papel a la tercera dimensión.

Actividad 4 (10 minutos): El profesor distribuye a cada equipo material de modelado (como barro, plastilina, pasta de harina con agua y sal o pasta de papel con engrudo), y les pide que los manipulen con el fin de ubicar sus características físicas: peso, textura, temperatura, resistencia. Posteriormente se habla de dichas características.

Actividad 5 (60 minutos): Basándose en su boceto, cada alumno procede a modelar la figura del animal que ha creado, empleando el material disponible. Una vez terminada se le pinta y decora. En los 10 minutos restantes de la clase se limpia el aula y se guardan los trabajos para concluirlos en la próxima sesión.

- **Sesión 4** (50 minutos)

Organización del trabajo: En equipos.

Actividad 6 (20 minutos): Las esculturas terminadas se exponen en el salón y se analizan, comparando las diferentes soluciones y los aprendizajes obtenidos. El profesor plantea algunas preguntas que sirvan para orientar esta evaluación: ¿qué aprendiste acerca de la escultura prehispánica?, ¿en qué se inspiró tu trabajo?, ¿cómo usaste la técnica y los materiales?

Actividad 7 (30 minutos): Posteriormente, los equipos presentan la breve investigación que realizaron en la actividad 2 y se comenta la importancia de la fauna en la escultura prehispánica.

Hasta este punto pueden hacerse varias observaciones. Efectivamente, el proyecto es una modalidad de enseñanza mucho más moderna y compleja que la secuencia de actividades; sin embargo, no hay que pasar por alto que, tal como es esbozado en el documento oficial mexicano, carece de elementos importantes que lo constituirían en un auténtico proyecto y, en segundo lugar, en una estrategia efectiva para el desarrollo de la comprensión.

Comparándolo con las características de un proyecto desarrolladas en el apartado de metodología didáctica de este mismo capítulo, se constata que en el ejemplo ciertamente se da lugar a experiencias de primera mano, como la visita al museo, así como actividades individuales, grupales y de clase. Hay igualmente un proceso de indagación inspirado en las vivencias y cuya finalidad es contextualizar y fundamentar la segunda etapa del proyecto, que es una actividad práctica: la elaboración de una escultura.

Pero hay que apuntar, por otro lado, algunas insuficiencias. Por ejemplo, la interacción con otros saberes, que en este caso es la materia de Biología, no es muy clara. Tampoco se plantea a los alumnos ninguna hipótesis o problemática a resolver, no se trabajan

específicamente estrategias de búsqueda, ordenación y/o estudio de diferentes fuentes y tampoco se contemplan estrategias de aprendizaje o comprensión.

La adecuación del tema a los intereses de los alumnos es cuestionable, porque el gusto por los animales es algo más propio de los alumnos de primaria. Además, se trata de un caso situado en un contexto específico que no puede generalizarse para todas las localidades del país, pues quizás no en todas exista un museo de este tipo o el interés de los alumnos en el momento no sean los animales. Habría que buscar otro planteamiento para relacionar los temas a cubrir en el currículo con la realidad de los alumnos en cada aula específica, lo cual personalmente me parece uno de los mayores retos que las modalidades de enseñanza moderna plantean tanto a docentes como a diseñadores de currículos oficiales.

Volviendo sobre el ejemplo, pareciera que se tratara más de una secuencia de actividades que de un proyecto, sobre todo porque en ningún momento se ha planteado a los alumnos un problema a resolver, sino que se les indican una serie de pasos a seguir – que terminan convirtiéndose en temas a revisar- para llegar a la meta: la construcción de una escultura. Aun con algunos fundamentos “teóricos” extraídos de las etapas de apreciación (durante la visita al museo) y de contextualización (la investigación documental), ésta no deja de ser una actividad de expresión plástica, más centrada en el desarrollo de destrezas manuales y en la adquisición de determinados conocimientos que en el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento como son la reflexión o la crítica.

Desde la propuesta de Hernández, el reclamo sería en el sentido de que la expresión y el dominio de elementos del lenguaje artístico son aquí fines en sí mismos, cuando podrían replantearse para generar otro tipo de actividades en las que serían utilizados como estrategia de comprensión. Y el desarrollo de estrategias de comprensión en los alumnos tiene fines que rebasan los límites y contenidos de cada asignatura y les asegura

habilidades para la vida, lo que en la actualidad es fuertemente apreciado con un fin educativo en sí mismo.

En suma, lo que la SEP presenta como proyecto resulta no serlo propiamente y tampoco da lugar al desarrollo de la comprensión. Una segunda lectura de los propósitos, contenidos y aprendizajes esperados para este bloque de la asignatura de Artes Visuales contrastada con el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión explica por qué y abre el camino para esbozar una nueva propuesta.

La redacción tanto de los propósitos como de los aprendizajes esperados (nombre bajo el que se enuncian las “competencias”) expresan un nivel de profundización de la actividad cognoscitiva más bien básico, de conocimiento y reproducción (Pimienta, 2007: 23), por ejemplo:

Expresar ideas...

Reconocer el valor estético...

Identificar la obra de diversos autores...

Emplear elementos del lenguaje en la realización de creaciones...

Analizar cualidades del entorno visual...para **expresar** su experiencia sensorial...

La orientación principal es hacia la expresión plástica y, como ya se ha visto, no se sugieren actividades para incidir en habilidades de comprensión, que podrían sugerirse desde los objetivos o durante las actividades mediante verbos como investigar, establecer comparaciones o conexiones, demostrar, argumentar, representar.

Por otro lado, se hace mucho énfasis en los contenidos que cada bloque o unidad temática debe abarcar. La SEP los organiza alrededor de tres ejes, que en el caso del bloque 5 se distribuyen de la siguiente manera: de cinco temas propuestos, dos son de apreciación y suponen que los estudiantes se familiaricen de alguna manera con conocimientos sobre lenguaje formal artístico; otro, la elaboración de obras tridimensionales a partir de los conocimientos anteriores, es de expresión. De una manera muy elemental, puede considerarse esta secuencia de actividades dentro del proyecto

como un trabajo de aplicación. Los dos últimos temas son de contextualización, momento en que la SEP da entrada a la investigación guiada a través de preguntas y que sería el oportuno para introducir la reflexión, el análisis, la crítica, en fin, el trabajo de la comprensión, pero ninguno de estos tiene un desarrollo amplio en el proyecto ejemplificado. Si se usaran, en cambio, como punto de partida, tal como se ve en el proyecto de la ECCV, se estaría apuntando a la consecución de metas de comprensión, al desarrollo de estrategias de aprendizaje y no únicamente de expresión.

Por otro lado, se trata de un proyecto muy corto y es que cuando los contenidos a estudiar en una asignatura son tantos, como es el caso de Artes Visuales en Secundaria, difícilmente pueden planearse proyectos de larga duración, pues lo que importa es abarcar los temas del programa y ante este objetivo generalmente se sacrifican otro tipo de aprendizajes, como el de habilidades y actitudes o el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

III.5. Sugerencias para trabajar la comprensión en el programa de la SEP

Lo que se persigue con este trabajo de tesis es mostrar la necesidad de nuevos enfoques para la Educación de las Artes Visuales y examinar las propuestas pedagógicas que mejor se adecuen a las necesidades sociales actuales, para integrarlas o adaptarlas al currículo de nuestro país. De los enfoques de educación artística vigentes en la actualidad, el más completo y pertinente es el cultural, subyacente a la ECCV; de ahí que se haya revisado extensamente tanto en sus presupuestos teóricos como en sus implicaciones didácticas y después comparado con el Programa de Artes Visuales de la SEP.

Se descubren durante el recorrido puntos de divergencia y otros de convergencia. La primera diferencia se establece desde los enfoques educativos en materia de educación artística en que cada propuesta se basa -cultural en el caso de la primera, comunicativo en el de la segunda- y en los objetivos o propósitos planteados en consecuencia con aquél.

Ambas propuestas se auxilian de una determinada metodología para cristalizar estos objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; para la ECCV es la Enseñanza para la Comprensión, mientras que para la SEP, la Educación Basada en Competencias. Ambos enfoques metodológicos son de corte constructivista y están vigentes en numerosos programas académicos alrededor del mundo e incluso en muchos centros escolares se busca la integración de ambos, pues son compatibles.

Para descubrir la manera en que la ECCV y la SEP pretenden alcanzar sus objetivos se hizo una revisión detallada de las estrategias concretas que se pueden implementar en clase y esta es la primera coincidencia, puesto que ambas propuestas valoran la eficacia del proyecto de trabajo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en un marco constructivista. Sin embargo, la revisión de cada uno de los proyectos conduce a la conclusión de que la ECCV tiene mayores probabilidades en la consecución de sus propósitos, no solamente por la correcta formulación didáctica del proyecto mismo (que, a diferencia de el de la SEP, sí tiene un verdadero carácter problémico), sino por las metas que todo el programa en su conjunto persigue y el apego a las indicaciones metodológicas de la Enseñanza para la Comprensión.

Tal como se adelantaba en el primer capítulo, a través de este análisis se confirma que el programa de la SEP tiene algunas deficiencias al interior de su propia estructura y que es susceptible de considerables mejoras. Algunas de ellas pueden hacerse a partir de los planteamientos de la ECCV, sobre todo en la línea del desarrollo de la comprensión que está en el núcleo de esta propuesta. Otras pueden hacerse respecto a su adecuación a la Educación Basada en Competencias, pero esta es una línea de investigación diferente a la de este trabajo.

Lo que se busca con este último apartado es, entonces, definir la manera de integrar la comprensión al trabajo en las aulas de Artes Visuales teniendo en cuenta los presupuestos de la ECCV. De ella se retomarán dos elementos. El primero, la posibilidad de extender los temas de la asignatura hacia los que estudia la Cultura Visual y no

solamente a los objetos canónicos del arte o las imágenes de la cultura popular que son los que la SEP contempla como campo de esta asignatura en Secundaria. El segundo tiene que ver con la metodología didáctica de la ECCV, pero en un sentido más extenso que el diseño de proyectos.

Aunque la evidencia que se tiene de la forma en que funciona la ECCV sean los proyectos documentados por Fernando Hernández, aprender a hacer uno funcional y exitoso siguiendo los lineamientos que él sugiere, los de la SEP o bien los de cualquier otro autor (la bibliografía en torno al tema es abundante) no garantiza necesariamente que los estudiantes desarrollen comprensiones profundas. Sí lo hará, en cambio, tener en cuenta los principios de la Enseñanza para la Comprensión para concebir cualquier tipo de estrategia, novedosa o tradicional.

En sus textos, Hernández no se detiene a explicar los fundamentos de la Enseñanza para la Comprensión, sino que los ha asumido e integrado a los proyectos. En este trabajo se dedicó un apartado a exponerlos de manera general, con el afán de comprender mejor el funcionamiento de la ECCV y tenerlos como referencia para hacer las adaptaciones pertinentes a un currículo de tipo comunicativo como es el mexicano.

En el caso de la asignatura de Artes Visuales en Secundaria en México, los propósitos y contenidos están fijados por la SEP, institución federal reguladora de la educación. Un modelo curricular de este tipo representa una restricción para la Enseñanza para la Comprensión (y en consecuencia, para la ECCV), que se basa la selección de temas y problemas de interés acordes a los estudiantes; sin embargo, es posible que los profesores que se ven constreñidos a seguir este programa consigan modificarlo replanteando el diseño de sus cursos.

El primer paso que tendría que dar es la reformulación de los temas de la asignatura, planteándolos en forma de preguntas de comprensión, como las llama Hernández, o bien, como problemas a resolver. De esta manera, el profesor estaría encaminándose a

encontrar el t3pico generativo y las metas de comprensi3n espec3ficas que espera que los alumnos cumplan. A partir de este momento, el profesor tendr3a que concebir desempe3os o actividades que dieran evidencia de la manera en que los j3venes est3n alcanzando la comprensi3n del tema.

En realidad, en el marco de la Ense3anza para la Comprensi3n poco importa si las actividades son novedosas o m3s bien tradicionales: lo relevante es concebir metas de comprensi3n y desempe3os adecuados para alcanzarlas¹⁶. Lo que un docente y/o el programa de una asignatura deben buscar son las posibilidades para desarrollar comprensiones profundas en los estudiantes y por esta raz3n es que las recomendaciones al respecto son m3s que instrumentos para idear actividades en clase, que al final son contingentes, es decir, pueden ser unas u otras dependiendo de la realidad y las necesidades de cada grupo, as3 como de la creatividad de los profesores.

Si estos primeros elementos se cubren adecuadamente, la investigaci3n guiada, que s3 est3 contemplada por la SEP, adquirir3 mayor profundidad y, con mucha seguridad, ser3 m3s significativa para los estudiantes cuando se vieran involucrados en un proyecto rico en conexiones hacia sus intereses personales y hacia la realidad externa que les rodea.

Desde este nuevo planteamiento, el resultado de los proyectos finales de s3ntesis distar3a mucho de ser un simple producto de expresi3n pl3stica o gr3fica, y cargado de significado como estar3a en este punto, ser3a una aut3ntica representaci3n de un proceso complejo seguido por cada alumno y esto lo convertir3a en una verdadera estrategia de comprensi3n.

¹⁶ "Las actividades son desempe3os de comprensi3n s3lo si desarrollan y demuestran claramente la comprensi3n por parte de los alumnos, de metas de comprensi3n importantes. [Una] actividad com3n que la gente err3neamente puede equiparar con la EpC es el curr3culo basado en proyectos. Los docentes no tienen necesidad de dise3ar proyectos complejos con el fin de ense3ar para la comprensi3n. El marco conceptual puede ser aplicado f3cilmente a clases y actividades de aula relativamente tradicionales, en la medida en que est3n dise3adas para involucrar a los alumnos en la puesta en pr3ctica de lo que han comprendido." (Stone, 1999:113).

En consecuencia con todo lo que se ha dicho hasta este momento, este apartado concluirá con la propuesta de una guía práctica para el diseño de unidades didácticas. Esta guía está inspirada en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (Stone, 1999: 97-120) y pretende ofrecer orientación a los docentes de Artes Visuales más que sobre el diseño de secuencias de actividades o proyectos innovadores, sobre la manera de desarrollar el trabajo de la comprensión sin importar la modalidad de enseñanza que prefieran.

<p style="text-align: center;">Tópicos generativos o hilos conductores para la unidad (¿Qué tópicos vale la pena comprender?)</p> <p>¿Son las grandes preguntas de la disciplina, a la manera en que en este ámbito se las hacen los expertos?</p> <p>¿Son centrales para la disciplina?</p> <p>¿Permiten establecer conexiones, tanto al interior de la disciplina como con otras clases u actividades dentro o fuera de la organización escolar?</p> <p>¿Interesan a alumnos y docentes?</p> <p>¿Se relacionan con lo que es importante que los estudiantes comprendan?</p>
<p style="text-align: center;">Metas de comprensión (¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?)</p> <p>¿Se relacionan directamente con los tópicos generativos?</p> <p>¿Son los más importantes que deberían comprender los estudiantes del tópico generativo?</p> <p>¿Parten de preguntas o de afirmaciones?</p>
<p style="text-align: center;">Desempeños de comprensión (¿Cómo promover la comprensión?)</p> <p>¿Las actividades son retadoras, interesantes y variadas?</p> <p>¿Hacen que los estudiantes apliquen lo comprendido a situaciones nuevas?</p> <p>¿Permiten construir y demostrar su comprensión?</p> <p>¿Retan los preconceptos, los estereotipos y el pensamiento rígido?</p> <p>¿Están ordenados en una secuencia lógica de exploración, investigación guiada y</p>

proyecto final de síntesis?

¿Apoyan formas de expresión de la comprensión?

Evaluación continua

(¿Cómo averiguar lo que aprenden los alumnos?)

¿Está en relación con el aprendizaje y dentro del contexto en el que tiene lugar?

¿Contempla varios momentos y diversas personas (docentes, alumnos en autoevaluación, alumnos entre ellos)?

¿Se realiza en ambientes de apoyo, sin crítica externa?

¿Se diseña en conjunto entre docentes y alumnos?

¿Tiene criterios abiertos y públicos?

Para hacer más comprensible las adaptaciones que un profesor tendría que hacer al Programa de la SEP, se ha diseñado una secuencia de actividades para el mismo bloque 5 sobre el que se ha estado trabajando, titulado “La naturaleza y el espacio urbano en la escultura”.

Es un tema muy extenso, rico en conexiones y que ofrece numerosas posibilidades para abordarlo. Los propósitos, los contenidos y los aprendizajes esperados que indica la SEP para este bloque permiten delimitar varios tópicos generativos e hilos conductores, a partir de la naturaleza o del entorno urbano. Aquí algunos ejemplos:

- Las representaciones de la naturaleza.
- El sentido de las representaciones escultóricas.
- La escultura en el entorno urbano.
- La intervención del hombre sobre el espacio natural.

Algunas preguntas que surgen alrededor de estos tópicos y que servirían como hilos conductores son las siguientes:

- ¿Por qué el hombre tiene necesidad de representar el mundo que le rodea?
- ¿Cuáles son los medios que usa para representarlo?
- ¿Cuándo y por qué se inclina hacia las representaciones tridimensionales o escultóricas?
- ¿Qué características particulares presentan las representaciones escultóricas?
- ¿Qué sentidos tienen las representaciones escultóricas del mundo en diferentes culturas (mágico, religioso, artístico, decorativo, funcional)?
- ¿Quiénes las han hecho y con qué intención?
- ¿Qué formas de representación escultórica encuentro en mi entorno?
- ¿Qué relaciones existen entre esas esculturas y el entorno?
- ¿Qué se puede representar a través de una escultura?
- ¿Qué representan las esculturas de mi entorno?
- ¿Cuál es la diferencia entre el espacio natural y el urbano?
- ¿De qué maneras ha intervenido el hombre en el espacio natural en distintos espacios geográficos y tiempos?
- ¿Cómo se ha transformado el espacio natural de la localidad donde vivo debido a las intervenciones humanas?
- ¿Cuáles de estos cambios son benéficos y cuáles perjudiciales tanto al ambiente como a la comunidad?
- ¿De qué manera influye el entorno en mi vida y cómo lo influyo yo?
- ¿Qué podría mejorar o cambiar de mi entorno?

Como la SEP contempla que cada bloque se desarrolle en un período bimestral, será importante seleccionar sólo un tópico generativo y sus respectivas preguntas o hilos conductores. Los criterios de selección para este ejemplo son dos: primero, que el tema se aleje del tradicional contenido de la asignatura de Artes Visuales y que incluya uno más propio de los Estudios de Cultura Visual, cuyo interés es el amplio campo de la visualidad; segundo, que ofrezca mayores posibilidades de conexión con las vidas y los intereses de los estudiantes. El tópico que mejor responde a estas preguntas nos parece el de “la

intervención del hombre sobre el espacio natural” y será entonces el que conduzca el ejemplo.

Bloque 5. La naturaleza y el espacio urbano en la escultura	
Tópico generativo: La intervención del hombre sobre el espacio natural.	
Hilos conductores del bloque: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la diferencia entre el espacio natural y el urbano? - ¿De qué maneras ha intervenido el hombre el espacio natural en culturas de distintos espacios geográficos y tiempos? - ¿Cómo se ha transformado a través del tiempo el espacio natural de la localidad donde vivo debido a las intervenciones humanas? - ¿Cuáles de estos cambios son benéficos y cuáles perjudiciales tanto al ambiente como a la vida de la comunidad? - ¿De qué manera influye el entorno en mi vida y cómo lo influyo yo? - ¿Qué podría mejorar o cambiar de mi entorno? 	
Metas de comprensión para el bloque: <ul style="list-style-type: none"> - Comprender la capacidad del hombre para transformar el entorno natural y las consecuencias de esta intervención. - Comprender la influencia del entorno en la vida personal y en la vida de la comunidad. - Comprender la propia capacidad para hacer propuestas de mejora. - Comprender que hay diversos tipos de fuentes de información y que la familia, los vecinos y los compañeros también son uno de ellos. 	
Desempeños de comprensión 1. Exploración del tópico (Estrategias de comprensión descriptiva y analítica)	Evaluación continua El profesor enfatiza la importancia de los preconceptos sobre el tema que van a

<p>- Los estudiantes responden por escrito y de manera individual a las preguntas ¿Cuál es la diferencia entre el espacio natural y el urbano? ¿De qué maneras el hombre influye el espacio natural y para qué? Después se reúnen en pequeños grupos para discutir sus respuestas y luego hay una puesta en común para acordar una definición de los conceptos entre todo el grupo.</p> <p>- Se visita la biblioteca de la escuela para identificar en libros de historia las diferentes formas de intervenir el espacio natural que se han dado en las civilizaciones a lo largo de la historia. Los estudiantes toman notas, mediante dibujos, de los inventos y construcciones que más llamen su atención.</p> <p>-Se hace un recorrido de la escuela y/o de los alrededores para verificar si los inventos y tipos de construcciones que identificaron siguen vigentes y ver cómo han evolucionado. Se hacen notas también con dibujos.</p> <p>-Los dibujos se integran en un pequeño cartel individual para evidenciar las comparaciones y se exhibe en el salón para que todos puedan ver el trabajo de cada estudiante. Se ponen en común los</p>	<p>abordar, porque sobre ellos espera que construyan conocimientos nuevos. Pide que respondan aún si en ese momento las respuestas no pueden ser muy elaboradas. Se asegura de que haya un clima de diálogo respetuoso, donde la mayoría pueda participar.</p> <p>(Habilidades de argumentación, actitud de diálogo y apertura)</p> <p>El profesor alienta a los alumnos a dibujar, sin importar si los dibujos son copias exactas o sólo representan los rasgos esenciales de sus modelos, ya sean imágenes o reales. (Habilidades para consulta de fuentes y organización de la información, habilidades de expresión gráfica y representación)</p> <p>El profesor pide una conclusión del trabajo por escrito. Los estudiantes deben redactar un texto donde desarrollen las comparaciones de los dibujos que hicieron, incluyendo alguna reflexión sobre las razones de los cambios y la permanencia. (Conducta comparativa, habilidad de argumentación, capacidad de síntesis)</p> <p>Pide que al final del ensayo respondan a las preguntas ¿Cuál fue mi estrategia para comparar? ¿Cómo están mis habilidades para elaborar criterios sobre cambio y</p>
--	---

<p>comentarios sobre lo que más haya llamado la atención.</p>	<p>permanencia? y que elaboren una matriz de autoevaluación con estos criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organización de mi trabajo en la clase. -Mi capacidad para controvertir las ideas de otros y aportar las mías. -Mi respeto por las ideas ajenas. -Mi responsabilidad con la tarea acordada. -Mi creatividad en el ensayo.
<p>2. Investigación guiada (Estrategias de comprensión analítica e interpretativa)</p> <p>-Los alumnos investigarán, en equipos pequeños, cómo ha cambiado el entorno en su propia localidad a través del tiempo. Para ello entrevistarán a familiares (padres, tíos, hermanos mayores, primos, abuelos) y vecinos. También recurrirán a fuentes como libros, periódicos, álbumes fotográficos o internet.</p> <p>-En clase se consensuan las preguntas de la entrevista. Se deben incluir las de los hilos conductores del bloque. También se acuerdan las fechas de entrega de las distintas etapas de la investigación. Cada equipo organiza un calendario de trabajo. Los resultados de las entrevistas pueden tomar forma de notas escritas, dibujos,</p>	<p>Los resultados de las etapas de investigación se van poniendo ponen en común en las fechas acordadas. Se dialoga sobre los aprendizajes obtenidos así como las dificultades para realizar el trabajo. El profesor conduce la reflexión hacia la observación de los cambios positivos y negativos y hacia las posibles coincidencias de los resultados de los equipos y pide tomar nota de las conclusiones a las van llegando. Guía la reflexión a través de preguntas como ¿Qué cambios de la comunidad que desconocías sí vivieron tus padres o tus abuelos? ¿Qué cambios te ha tocado presenciar? ¿Cómo has participado de ellos? ¿Cómo han afectado esos cambios la vida de la comunidad y tu vida personal? ¿Crees que repercutan en otros lugares? Da lugar a que los mismos</p>

<p>fotografías (recientes o antiguas), recortes de periódicos o, si se cuenta con los medios, grabaciones de audio y video. Aunque el trabajo es en equipo, cada uno de los integrantes debe tener copia de las notas.</p> <p>-Se establecen los criterios para ordenar la información (por persona entrevistada, por lugar, por los cambios observados) y los soportes donde se registrará (pueden ser fichas bibliográficas u hojas tamaño carta), así como la necesidad de una carpeta para reunirlos y poder tenerlos siempre en clase. La reunión de todas las evidencias constituirá el portafolio que será evaluado al final.</p>	<p>alumnos hagan otras preguntas o expresen temas que les interesen, con el fin de producir significados relacionados con sus vidas y el tema del entorno.</p> <p>Se revisan los borradores.</p> <p>(Capacidad de análisis, conducta comparativa, reflexión, interpretación, organización de la información, habilidades de expresión oral, trabajo en equipo)</p> <p>El profesor determina junto con los alumnos la fecha de entrega final del portafolio. Éste debe incluir no sólo las evidencias, sino una exposición por escrito del criterio elegido como hilo conductor para su ordenación y una reflexión-autoevaluación sobre el trabajo, guiada por las preguntas:</p> <p>-¿Cuáles son las principales consecuencias o resultados de la intervención del hombre sobre el espacio natural de mi localidad? ¿Qué retos plantean para la comunidad y para mi vida personal? ¿De qué manera he influido yo en esos cambios? ¿Qué puedo hacer para producir cambios positivos en mi entorno?</p> <p>Criterios de autoevaluación:</p> <p>-Organización del trabajo en clase. -Organización y presentación de los resultados de la investigación. -Mi responsabilidad con las tareas y</p>
--	---

<p>3. Proyecto final de síntesis (Estrategias de comprensión interpretativa y crítica)</p> <p>-Cada equipo ideará la manera de integrar los resultados de su investigación, recopilados en el portafolio personal, en un producto final que refleje una propuesta de cambio sobre alguno de los hallazgos de la investigación. El producto puede tomar la forma de un cartel que invite a la comunidad (a la familia, a la escuela, a los vecinos o a la colonia) a tomar conciencia de la necesidad de cambio de algún aspecto del entorno.</p>	<p>entregas acordadas.</p> <p>-Mi capacidad de diálogo y de respeto por ideas ajenas.</p> <p>-Mi colaboración y actitud positiva frente a la clase.</p> <p>-Mi participación en el equipo: cooperación, liderazgo, delegación de responsabilidades, capacidad de establecer acuerdos y negociar.</p> <p>-Mi capacidad para establecer comparaciones y conexiones entre la investigación y mi propia vida.</p> <p>-Mi responsabilidad ante lo que pasa a mi alrededor.</p> <p>El profesor evalúa los carteles, tomando en cuenta la originalidad de la propuesta y la calidad de su elaboración (capacidad de análisis, síntesis, habilidades de expresión gráfica).</p> <p>Se invita a toda la escuela a asistir a la exposición, así como a padres de familia, y se les pide que escriban sus impresiones acerca del trabajo para retroalimentar el trabajo de los alumnos.</p>
---	--

No es tanto el diseño de actividades o desempeños de comprensión lo que se busca destacar a través de este ejemplo pues, como ya se ha dicho, podrían ser unas u otras y llevarse a cabo mediante proyectos elaborados o secuencias sencillas. El énfasis se pone más bien en la manera de concebir los temas y las metas de una unidad temática para que conduzcan al desarrollo de la comprensión

A lo largo de este capítulo se ha comparado la metodología concebida por la SEP en su Programa de Artes Visuales con una propuesta vigente actualmente en España y se han detectado los puntos a través de los cuales es posible conectar ambas.

La conexión se hace posible a través de los presupuestos metodológicos de la Educación para la Comprensión, que se adaptan a las estrategias de cualquiera de las dos propuestas. Además, un currículo de tipo comunicativo como el caso mexicano es está abierto a las aportaciones de un enfoque cultural como el que sostiene la ECCV, pues este último sienta sus bases en aquél.

CONSIDERACIONES FINALES

En primer lugar, el recorrido a través de los diferentes enfoques para la formación artística nos lleva a concluir que el cultivo de las artes, dentro o fuera de la escuela, es esencial para la vida del ser humano. Ya sea como medio de expresión del mundo interior, como experiencia lúdica y recreativa, como lenguaje universal que permite la comunicación entre los hombres y que crea así un terreno fértil donde es posible cultivar la convivencia pacífica y generar cambios sociales, o como forma de conocimiento que favorece el desarrollo intelectual y de la intuición, así como de habilidades de percepción, comprensión, análisis e interpretación, los beneficios de la formación artística son incuestionables. Sin embargo, resulta fundamental plantearse, al momento la planeación la cuestión del enfoque que vaya a elegirse para orientar la práctica educativa, no porque uno sea mejor que otro, sino porque es importante considerar cuál de ellos se ajusta mejor a los objetivos generales perseguidos y a las necesidades e intereses de los jóvenes dentro de la sociedad en la que se desenvuelven.

En segundo lugar está la revisión del planteamiento formativo en Artes Visuales de la Secretaría de Educación Pública a través de su Programa de Estudios de 2006 para la Educación Básica Secundaria, vigente actualmente en nuestro país, cuyo fin fue identificar si se trata de un documento curricular pertinente o si es susceptible de mejoras. Se puso de manifiesto que el diseño del currículo tiene dos grandes influencias: por un lado, en cuanto a la enseñanza propiamente artística, el enfoque comunicativo, que tiene como propósito desarrollar en los alumnos un “pensamiento artístico” que les ayude a desenvolverse en una cultura dominada por imágenes; por otro lado, se encuentra el planteamiento didáctico de la Educación Basada en Competencias, directriz de la instrumentación didáctica no sólo de la propuesta de Educación de las Artes Visuales, sino de toda la Educación Básica y Media.

Siguiendo en esta línea, se evidenció que el enfoque comunicativo es sin duda pertinente en la actual sociedad de la información y del conocimiento, en donde las representaciones visuales adquieren cada vez mayor importancia. Sin embargo, cabe cuestionarse si el desarrollo del llamado “pensamiento artístico”, en cuya base se encuentran habilidades de percepción, apreciación y creatividad, es la respuesta más adecuada a los retos que plantean las nuevas necesidades sociales. Responderemos que en un sentido sí lo es, pues capacita a los jóvenes para interactuar con los múltiples estímulos visuales que reciben, tanto a nivel de lectura y decodificación, como en la adquisición de herramientas para crear nuevas representaciones ellos mismos; es decir, contribuyendo a una especie de “alfabetización visual”. Pero en otro sentido, el mero hecho de apreciar la constitución formal de una imagen o de ser capaz de elaborar una con corrección y eficacia técnica dista mucho de ser lo único que necesitan los jóvenes (y también los adultos) para desenvolverse actualmente en la cultura de la imagen.

Las representaciones visuales, como se expuso en el segundo capítulo, no sólo buscan agradar o impactar, sino que son mediadoras de ideas y valores y es esto en lo que los espectadores necesitan fijarse primero. Se trata sobre todo de descubrir qué discursos circulan a través de ellas, qué relatos, qué concepciones están detrás de lo que vemos, de qué manera esto influye en nuestras vidas y cómo podemos tomar postura ante ello proponiendo nuevas narrativas, como lo sugiere Fernando Hernández en la Educación para la Comprensión de la Cultura Visual. Para ello se ponen en juego no sólo destrezas manuales o habilidades de percepción, sino sobre todo de crítica, de análisis y de interpretación, que se consideran como habilidades superiores de pensamiento.

Cabe aquí precisar algunos aspectos de esta última afirmación. Las destrezas manuales y habilidades técnicas son parte del hacer característico de las artes, indispensables para generar nuevas representaciones visuales. Una propuesta como la ECCV no insinúa restarles importancia, sino darles una nueva dimensión, conservando su carácter lúdico y expresivo, pero cargándolo de reflexión y de construcción de significados, convirtiendo así el hacer práctico en una estrategia más de comprensión.

En este sentido y a modo de tercera conclusión, diremos que la ECCV resulta más que una manera de alfabetizar visualmente, un proyecto para integrar otros aspectos de la persona humana dentro del proceso de educativo y, además, una herramienta para articular la formación artística con el resto de las asignaturas, especialmente a través de los proyectos de trabajo.

La ECCV, tanto por sus fundamentos teóricos como por su instrumentación didáctica, así como por su vinculación con la realidad de la sociedad actual, se sitúa en la vanguardia educativa en el siglo XXI y vale la pena voltear la mirada hacia ella e ingeniar una manera de incorporarla a la formación artística mexicana en educación básica.

Aun cuando el Programa de Artes Visuales de la SEP tenga discordancias con algunos fundamentos de la ECCV, sobre todo en cuanto al enfoque de educación artística en que se sustenta y al diseño curricular, concluimos, en cuarto lugar, que es posible integrar los planteamientos de ambas propuestas, no mediante una reforma al documento oficial sino desde el trabajo en las aulas.

Los nexos entre la ECCV y el programa de la SEP se pueden establecer porque las perspectivas en que se fundamentan –cultural y comunicativa- son compatibles, estando la segunda asumida dentro de los presupuestos teóricos de la primera, de manera que pueden complementarse fácilmente. El reto más grande está en encontrar las estrategias didácticas que verdaderamente contribuyan a alcanzar los fines establecidos por ambas propuestas.

Se vio en el tercer capítulo que la estrategia más natural a la ECCV es el proyecto de trabajo y que éste se contempla también dentro del currículo de la SEP, pero que existen diferencias importantes entre ambos. El problema principal parece radicar en la lógica del diseño del curso en general y de los proyectos mismos. Mientras que la ECCV se alinea a la metodología de la llamada Enseñanza para la Comprensión, la propuesta de la SEP, que se supone sigue el modelo de Educación Basada en Competencias, se queda corta

en esta intención y apenas logra despegarse de un patrón de enseñanza más bien tradicional, que favorece sobre todo la adquisición de contenidos y la expresión plástica. Sin embargo, no es la eficacia de la estructuración de un proyecto lo que determina su posibilidad de conseguir en los alumnos comprensiones profundas, sino los propósitos que persigue el programa completo, concebidos en relación directa con la perspectiva pedagógica que lo funda.

La SEP basa su programa de Artes Visuales en un enfoque comunicativo que busca en primer lugar la expresión, en segundo las habilidades de lectura en relación a las imágenes y de paso, desarrollar la reflexión y la crítica, sobre todo durante las actividades de investigación o evaluación del trabajo de los compañeros. Sin embargo, la finalidad principal no es desarrollar habilidades de pensamiento superior o, en otras palabras, comprensiones, como sí lo tiene contemplado la ECCV. Es posible integrar la ECCV al programa de la SEP siguiendo los planteamientos de la Enseñanza para la Comprensión en la que aquélla encuentra sus raíces, sin importar demasiado que las actividades sean tradicionales o innovadoras.

La enseñanza de las Artes Visuales en México parte de un documento curricular donde los objetivos y contenidos han sido fijados por una instancia oficial y este podría ser, desde la óptica de la ECCV, uno de los mayores obstáculos para conducir un curso que responda verdaderamente a los intereses de los estudiantes. Sin embargo, aunque no sea posible que los docentes modifiquen los contenidos a estudiar, sí pueden trabajar para reformularlos en adecuación a los lineamientos de la Enseñanza para la Comprensión o bien, del Enfoque basado en Competencias, que están en la misma sintonía.

La Enseñanza para la Comprensión y la Educación Basada en Competencias son también compatibles. Las estrategias de comprensión pueden llevarse a cabo eficazmente dentro de un diseño curricular busque generar competencias, en varios sentidos. Primero, porque las preguntas de comprensión pueden ser un punto de partida para cualquier tipo de actividad de orden investigativo. Segundo, porque la comprensión supone una

manifestación a través de un desempeño, que se materializa en un producto o evidencia y este es también uno de los elementos de la Educación Basada en Competencias. Tercero, porque la Enseñanza para la Comprensión también promueve la adquisición no sólo de conocimientos o información, sino de habilidades y actitudes.

De aquí la quinta conclusión que es la importancia y urgencia de promover ciclos de formación docente y la creación de bancos de estrategias que provean a los profesores de herramientas para la adecuada planeación de cursos, ya que las orientaciones que puedan encontrar en este documentos curricular en realidad no están apegadas a lo que la SEP tiene por directriz pedagógica.

Para finalizar y en un tono más bien filosófico, me gustaría hacer una breve reflexión en torno a la teoría de conocimiento que subyace a la corriente constructivista en que están enmarcados la ECCV y los programas de la SEP.

La ECCV está orientada por una aproximación construccionista de tipo cultural no solamente al arte, sino a todo el conocimiento en general, y cuyos fundamentos teóricos se encuentran en el pensamiento posmoderno. La posmodernidad ha situado al sujeto como el centro de interés, especialmente en lo relativo a los procesos cognitivos, donde es concebido como constructor de significados influido notablemente por factores externos, sobre todo los culturales e históricos. De este modo, el acento está puesto en la individualidad y en la experiencia subjetiva de construcción de sentido, lo que abre la posibilidad a múltiples significaciones para las mismas cosas.

Esta postura constructivista no significa necesariamente el rechazo a la verdad o el triunfo del relativismo, sino el reconocimiento del papel tan relevante que juegan las experiencias personales en los procesos cognitivos. Esta consideración bien puede enriquecer el conocimiento de la verdad lejos de oscurecerlo siempre y cuando se lleven a cabo las prácticas adecuadas, como son el diálogo, la discusión argumentada o el debate.

En didáctica, la postura constructivista tiene el gran acierto de situar al individuo como protagonista de su propio aprendizaje, de tal manera que pueda hacer de él un hábito permanente a lo largo de toda su vida. Asimismo, favorece los procesos de metacognición (aprender a aprender) y el conocimiento personal, especialmente relevante para los adolescentes que cursan la educación secundaria y que atraviesan un importante y arduo proceso de afirmación de la propia identidad.

FUENTES CONSULTADAS

- **Arnheim, R. (1993).** *Consideraciones sobre la educación artística.* Barcelona: Paidós.
- **Balbi, J. (2004).** *La mente narrativa. Hacia una concepción posracionalista de la identidad personal.* Buenos Aires: Paidós.
- **Bartolomeis, F. de. (1994).** *El color de los pensamientos y de los sentimientos. Nueva experiencia de educación artística.* Barcelona: Octaedro.
- **Bruner, J. (2006) [1990].** *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza.
- **Chan, M. E., Tiburcio, A. (2000).** *Guía para la elaboración de materiales orientados al aprendizaje autogestivo.* México: Innova-Universidad de Guadalajara.
- **Debray, R. (2001).** *Introducción a la mediología.* Barcelona: Paidós.
- **Eisner, E. W. (1995).** *Educación la visión artística.* Barcelona: Paidós.
- **Fernández, J. C. (2001).** *La educación visual en educación secundaria.* En Caja, J. (coord.). *La educación visual y plástica hoy: educar la mirada, la mano y el pensamiento* (pp. 159-206). Barcelona: Graó.
- **Gardner, H. (1990).** *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.
- **González, O., Flores, M. (2003).** *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso.* México: Trillas.
- **Hargreaves, D. (dir.) (1997) [1989].** *Infancia y educación artística.* Madrid: Morata.
- **Hernández, F. (2003).** *Educación y cultura visual.* Barcelona: Octaedro.
- **Hernández, F. (2007).** *Espigador@s de la cultura visual. Otras narrativas para la educación de las artes visuales.* Barcelona: Octaedro.
- **Lowenfeld, V. (1972) [1958].** *El niño y su arte.* Buenos Aires: Kapelusz.
- **Lowenfeld, V., Brittain, W. (1973) [1961].** *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires: Kapelusz.

- **Manteca, E. (coord. edit.). (2006).** *Educación básica. Secundaria. Artes. Artes visuales. Programa de estudio 2006.* México: Secretaría de Educación Pública.
- **Mirzoeff, N. (2003).** *Introducción a la cultura visual.* Barcelona: Paidós.
- **Pimienta, J. (2007).** *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente.* México: Pearson Educación.
- **Puentes, Y. (2001).** *Organizaciones escolares inteligentes. Enseñanza para la comprensión, inteligencias múltiples competencias organizacionales prácticas alternativas de evaluación.* Colombia: Magisterio.
- **Read, H. (2006) [1946].** *Educación por el arte.* Barcelona: Paidós.
- **Sánchez, S. (dir.) (1983).** *Diccionario de Ciencias de la Educación.* México: Santillana.
- **Stone, M. (comp.) (1999).** *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* Buenos Aires: Paidós.
- *“Teaching for Understanding”.* [en línea]. Disponible en <http://pzweb.harvard.edu> [consultado el 11 de junio de 2010].
- Uruguay Educa. Portal Educativo de Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. *“Cultura visual y las nuevas tecnologías en el aula. Entrevista a Fernando Hernández.”* [en línea]. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy> [consultado el 15 de marzo de 2010].
- **Venegas, A. (2002).** *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil.* México: Paidós.
- **Villalobos, M. (2002).** *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje.* México: Trillas.