
COGITO, IMAGO, ERGO SUM LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES SIGNIFICANDO EL APRENDIZAJE COGNITIVO

SEMINARIO DE TÍTULO: EL CURRÍCULUM COMO CAMPO DE ESTUDIO

Autora: Francisca Leonarda Pino Muñoz

Profesora Guía: Jacqueline Gysling C.

Fecha de Entrega: 30 de julio del 2021

Licenciatura en Educación Media con Mención en Artes Visuales

Departamento de Estudios Pedagógicos

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

Cogito, ergo sum: Pienso, luego existo.

Descartes. 2010

Pero los cinco o más cromos mentales -imágenes- se viven, se ven realmente, casi se tocan.

Adquirir ese hábito es un Tesoro y se cura al niño/ y a la niña de hacer lecturas inertes o que pasan como el agua por los caños sin dejar nada atrás y se le evita cuando se prolonga hacia la juventud, la lectura muerta, sin creación, sin vivacidad, la engañifa de leer sin compartir el texto, sin volverlo vivencia.

Mistral. 2020

Dedicado a mi hija y a mi hijo.

INDICE:

Resumen/Abstract.....	03
Introducción	04
CAPÍTULO 1. Análisis crítico del curriculum vigente de artes visuales	06
1.1. Identidad y contextualización curricular.....	10
CAPÍTULO 2. Curriculum y enseñanza de las artes visuales.....	12
2.1 Dos enfoques para el curriculum de artes visuales.....	13
2.2 Enfoque cognitivo en la enseñanza de las artes visuales.....	15
CAPÍTULO 3. Propuesta de la unidad: Formas y espacios en la arquitectura.....	16
3.1 Planificación de la unidad organizada en tres pilares.....	17
3.2 Reflexiones sobre el desarrollo.....	21
CAPÍTULO 4. Reflexiones Finales.....	23
Bibliografía	26

Resumen: La presente es una indagación empírica que analiza las bases curriculares de la asignatura de Artes Visuales, desde la experiencia de práctica profesional realizada durante el primer semestre de 2021, en la que se planificó e implementó la unidad de arquitectura, para primero medio de la educación general. En esta unidad se buscó resolver omisiones del curriculum vigente relacionadas con significar la identidad por parte de los y las estudiantes. Reformulando los tres ejes actuales del curriculum en la asignatura con tres pilares: Apreciación estética, Lenguaje visual y Alteridad artística.

Palabras Claves: Artes Visuales, Cognición, Currículum, Identidad.

Abstract: This is an empirical inquiry that analyzes the curricular bases of the Visual Arts subject, from the professional practice experience carried out during this semester, in which the architecture unit was planned and implemented, for the first half of education general. This unit sought to resolve omissions in the current curriculum related to signifying identity in various contexts, giving a place to alterity to permanently channel knowledge to metacognition. Reformulating the three current axes of the curriculum in the subject with three pillars: aesthetic appreciation, visual language and artistic otherness.

Keywords: Visual Arts, Cognition, Curriculum, Identity.

Introducción

El siguiente es un trabajo de análisis al currículum nacional, dentro del contexto de práctica pedagógica remota y virtual, por pandemia COVID19, para optar al título de profesora en educación media de artes visuales, que revisa la unidad de arquitectura en el nivel de primero medio de la educación general pública chilena, acotando la investigación, para ejemplificar deficiencias, omisiones y carencias del currículum nacional de artes visuales.

Para la delimitación se observan los tres ejes propuestos por el documento oficial a la asignatura: Expresar y crear visualmente; Apreciar y responder frente al arte; Difundir y comunicar. Con tres, dos y un objetivo de aprendizaje, respectivamente, que a su vez son ligados a un cuarto eje transversal, que contiene las actitudes. Lo anterior se organiza en los programas de estudio ministeriales con cuatro unidades anuales, dos por semestres.

Revisando las bases y programas de estudio del currículum de artes visuales se plantean conceptos como: alcances estéticos, fundamentos teóricos, características visuales, propósitos expresivos, elementos del lenguaje visual, originalidad, pensamiento divergente, imaginarios, colectivo y social, entre otros conceptos que me parecen profundos de analizar y respetar, para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes, pues son conocimientos que requieren tiempo de observación y reflexión, que hemos de considerar, pues, “¡el reino de lo abstracto es difícil de alcanzar!” (Efland. 2004). Esto respecto de una enseñanza objetiva, como, por ejemplo, para aquellos conocimientos donde el resultado esperado es invariable, como lo es una operación matemática, de suma o resta, o en la adquisición de conocimientos científicos, como las partes de una célula, y enciclopédicos, como hitos históricos, o reglas ortográficas y gramaticales, donde se esperan aprendizajes concretos e invariables. Sin embargo, cuando el conocimiento implicado se vuelve algo más subjetivo, y continuando con el mismo ejemplo, requiere de un pensamiento abstracto, al presentarse la operación matemática dentro de un problema cotidiano, da lugar a diversos resultados o posibilidad de operaciones; o cuando la célula se presenta como sistema y unidad de otros sistemas, da lugar a nuevos cuestionamientos; revisar el hito histórico como proceso, permite estudiar el presente; como también la literatura al ser creación puede abrir diversos campos. Así en la medida que los aprendizajes se complejizan requieren de mayor creatividad

en el mundo de lo abstracto para alcanzar una necesaria comprensión que ha de ser más profunda, justamente cuando se vuelven algo más abstractos y más subjetivos, en otras asignaturas del currículum. Es por esto, que aquellos conceptos que están puestos de manera tan somera en el currículum de artes visuales, y que son justamente totalmente abstractos (alcances estéticos, fundamentos teóricos, características visuales, propósitos expresivos, elementos del lenguaje visual, originalidad, pensamiento divergente, imaginarios, colectivo y social, entre otros), necesitan mayor precisión para asegurar su desarrollo en aula, y ser abordados en profundidad.

Los documentos curriculares mencionan aquellos conceptos como si fuesen de fácil alcance, común conocimiento o que estuviera asegurado su desarrollo previo, pero al revisar los programas de estudio en los distintos grados del currículum, estos conceptos sólo se repiten, y no se profundizan, por lo tanto, al no estar más que en los enunciados, no se tiene certeza de que se enseñan, y como se enseñan. Entonces me pregunto, ¿cómo he de enseñar arquitectura en primero medio, definiendo en forma clara, profunda y alcanzable los conceptos estéticos y elementos visuales que permitan una creación artística significativa, más que meramente plástica o de reflexión funcional? Si esto no se lograra resolver en la unidad habremos perdido a más de un o una arquitecta. Y esto me parece un problema, pues como profesora de arte, quisiera dotar en la enseñanza de las herramientas plásticas y visuales, a los y las estudiantes, de diversas perspectivas a su formación.

En el caso de la unidad de arquitectura de primero medio no se puede enseñar de su construcción, sin previo estudio de la forma, y se debe considerar que la enseñanza de la forma, se da en la misma medida, que la enseñanza de los espacios. Esto podría ser una unidad en sí misma, formas y espacios, ya que, contiene múltiples aprendizajes, como proporciones, volumen, bidimensionalidad, tridimensionalidad, y geometría incluso, que, sin intención de llegar a estimar medidas de las formas, significarían conocimientos que pueden ser usados en otras unidades de la misma asignatura en distintos niveles, como también en otras asignaturas.

Así pues, para resolver esta situación en la práctica, he planificado, en dupla por contexto de práctica virtual y remota, la unidad de arquitectura, para primero medio, que pretende incluir

estos contenidos y abordarlos, desde una propuesta que permita promover los procesos artísticos con un enfoque cognitivo de las artes visuales reorganizando los ejes del currículum, en tres pilares: La apreciación estética, El lenguaje visual y La alteridad artística. Permitiendo que el lenguaje visual, sea central, sin restar, la apreciación estética y sus relevantes contenidos pues sustentan este desarrollo y permiten que, la diversidad de nuevas perspectivas en la formación artística ocurra, considerando la proyección de una alteridad artística.

Se organiza el texto en cuatro capítulos, el primero es un Análisis crítico del currículum vigente de artes visuales, con precisiones sobre el segundo eje transversal, apreciar y responder frente al arte, con fundamentos de identidad y contextualización curricular. El segundo capítulo nombrado, Currículum y enseñanza de las artes visuales, presenta la evolución histórica de la asignatura y los enfoques de su enseñanza actual, describiendo dos: creación y expresión; y desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales, profundizando en el enfoque cognitivo de las artes visuales. El tercer capítulo, es la Propuesta de la unidad, Formas y espacios en la arquitectura, para primero medio, con la planificación utilizada durante el proceso de práctica y las reflexiones sobre el desarrollo. Concluyendo el texto con el cuarto capítulo de reflexiones finales.

Capítulo 1. Análisis crítico del currículum vigente de artes visuales

Al indagar dentro del currículum, en busca de conceptos previos para la enseñanza de la arquitectura, como formas y espacios, entre otros, observo que, en las primeras unidades de la enseñanza básica, se vislumbran ciertos errores en el uso de los conceptos. Por ejemplo, se enseña a los y las niñas de primero básico, expresión en base a la observación de su entorno, y se dice a esto, pintura. La acción de pintar, es diferente a la técnica pictórica de las bellas artes, también llamada pintura. Esto no sería un problema, si el derrotero avanzara hacia la materialidad húmeda de la técnica pictórica del óleo sobre tela u otro como acuarela o acrílicos, pero siendo lápices secos sobre papel, el término usado debiese ser el verbo pintar y no el sustantivo pintura, pudiendo abrirse a la posibilidad de enseñar las texturas o achurados, a lo que da lugar esta técnica, o incluso seguir en el área gráfica que permitiría el uso de estas técnicas, texturas y achurados, y otras, como la diversidad de grabados. Por lo

anterior, es necesario definir, si los y las estudiantes aprenderán pintura, como técnica pictórica con elementos de forma y color, o colorearán sus dibujos, pudiendo abarcar enseñanzas más gráficas. Entendiendo que es una edad para explorar y apenas definir intenciones, no digo que no deba enseñárseles pintura, sino que, se debe precisar lo que corresponde específicamente a este nivel y darle continuidad y progresión en los sucesivos niveles escolares.

Algo similar sucede en el mismo grado, primero básico, donde el objetivo de aprendizaje número cinco dice “explicar sus preferencias frente al trabajo de arte personal y de sus pares, usando elementos del lenguaje visual”. A esto cabe un alcance, si bien el lenguaje visual se define como, el código específico de la comunicación visual (Acaso. 2006), podría mencionarse como “elementos visuales” o “apreciaciones estéticas”, ya que, con esto abarca el objetivo prescrito y permitiría el uso del término como lenguaje visual, para trazar un objetivo mayor, como el código que, cada artista, estilo, o incluso cultura, puede alcanzar en su propia experiencia y que destaca por sobre una técnica o materialidad. Por ejemplo, podemos diferenciar el lenguaje visual de Roberto Matta, con atmósferas abstractas y espaciales, del lenguaje visual de Violeta Parra, que es más bien folclórico y expresivo. O el lenguaje visual de la cultura oriental en contraste de las culturas indígenas. Esta precisión en perspectiva, fomenta el propósito del lenguaje visual, y es que, sea usado como herramienta, ya que, “las imágenes son al lenguaje visual lo que las palabras al lenguaje escrito: sus unidades de representación” (p. 19).

Este pequeño detalle en el uso de los términos, se desliza a la omisión de estos conceptos centrales como contenidos, propiciando en consecuencia, que la asignatura se desarrolle con un predominante enfoque expresivo, desconociendo sus alcances cognitivos, y desarticulando en estos márgenes la capacidad creadora y creativa de los y las estudiantes al desarrollo consciente de su propio lenguaje visual reflexivos, reflexivas, críticos y críticas de sus entornos.

Así, de la misma manera que en la enseñanza de primero básico, al no ser claros y precisos en los alcances de los conocimientos previos para la unidad de arquitectura de primero medio, el resultado será insuficiente en el desafío creativo de las y los estudiantes, pudiendo provocar

un desinterés, pues al exigir resultados creativos, sin entregar las herramientas para abordarlo no serán resueltos los propósitos expresivos.

A continuación, se presentan en la Tabla 1, los objetivos del Eje, Apreciar y responder frente al arte de séptimo básico a segundo medio, donde se observa, que se proponen posibilidades de enseñar contenido de fundamento estético, pero no es explícito respecto a cuál es ese contenido en cada año. De modo que se vuelven objetivos inalcanzables, considerando que no están especificados como contenidos de modo progresivo, ocasionando un abismo en su enseñanza, dado el gran riesgo de omisión que esto conlleva. Por ejemplo, el OA que se indica en el programa de estudio para abordar la enseñanza de arquitectura en primero medio es el, 1M OA 04, y pretende desarrollar cuatro habilidades: realizar juicios, conocer manifestaciones visuales, diferenciar condiciones contextuales y tener conocimientos de criterios estéticos. Para lograr este objetivo se debería haber construido un andamiaje previo en los niveles anteriores, y el eje, en parte, asume esta escala, con 7B OA 04, habiendo interpretado y luego analizado al año siguiente en 8B OA 04, por tanto, realizar juicios, pudiese ser posible. Como también, es posible enseñar las manifestaciones visuales de la arquitectura, al menos algunas, considerando sus contextos. Y, esto ya es demasiado para la cantidad de trece horas pedagógicas destinadas a la unidad, considerando además que este es solo uno de dos objetivos a lograr en esta unidad. Pero, nada se dice de los criterios estéticos pertinentes, y podrían ser, los que derivan y son inmediatos al estudio histórico de la arquitectura, y que se comprenden a través de las manifestaciones visuales, como la arquitectura clásica, gótica, barroca, moderna, etc. No obstante, esto no es suficiente, para completar la unidad, porque las artes visuales, exigen materialidad, que se requiere para elaborar el juicio estético. De ahí la necesidad de que estos sean de diseño, volumen y construcción, entre tantos, que no son definidos, y, por ende, quedan prescritos y sujetos a posibles omisiones, que provocan un riesgo en la enseñanza y aprendizaje de la arquitectura, para el caso.

EJE:			
APRECIAR	Y RESPONDER	FRENTE AL	ARTE
7° Básico	8° Básico	1° Medio	2° Medio
OA 04 Interpretar	OA 04 Analizar	OA 04	OA 04

manifestaciones visuales patrimoniales y contemporáneas, atendiendo a criterios como: características del medio de expresión, materialidad y lenguaje visual.	manifestaciones visuales patrimoniales y contemporáneas, contemplando criterios como: contexto, materialidad, lenguaje visual y propósito expresivo.	<u>Realizar juicios críticos de manifestaciones visuales, comprendiendo las condiciones contextuales de su creador y utilizando criterios estéticos pertinentes.</u>	Argumentar juicios críticos referidos a la valoración de diversas manifestaciones visuales, configurando una selección personal de criterios estéticos.
OA 05 Interpretar relaciones entre propósito expresivo del trabajo artístico personal y de sus pares y la utilización del lenguaje visual.	OA 05 Evaluar trabajos visuales personales y de sus pares, considerando criterios como: materialidad, lenguaje visual y propósito expresivo.	OA 05 Realizar juicios críticos de trabajos y proyectos visuales personales y de sus pares, fundamentados en criterios referidos a: contexto, materialidad, lenguaje visual y propósito expresivo.	OA 05 Argumentar evaluaciones y juicios críticos, valorando el trabajo visual personal y de sus pares, seleccionando criterio de análisis según el tipo de trabajo o proyecto visual apreciado

Tabla 1.

Así las artes visuales, que son enseñadas desde sus técnicas, suponen habilidades y conceptos específicos, por tanto, de no ser correctamente enseñadas estas técnicas, en base a sus criterios estéticos, se refuerza la idea preconcebida del “genio artístico” (Efland, 2004), provocando un fracaso en la misión de la enseñanza artística para todos y todas, pues no han sido correctamente enseñados todos sus elementos y códigos, ya que, de ser así cada estudiante que ha pasado por la educación de enseñanza general habría logrado un desarrollo y apropiación de su propio lenguaje visual, y sin que todos y todas ellas necesariamente hubiesen seguido una formación artística, habrían, sin embargo, desarrollado sus habilidades artísticas y con esa confianza en sus capacidades sería, tal vez, más amplio el círculo de artistas dedicados y dedicadas a las artes visuales, pero esta incidencia suma entre otros factores, al que sean reducidas las matrículas de enseñanza artística en educación superior

comparándolas, con otras de carácter tradicional o derechamente de las áreas empresariales, demostrando el vacío de este aprendizaje y la conducción por consecuencia, al paradigma capitalista, que se presenta como una cuestión de identidad nacional transmita a través de su curriculum oficial.

1.1 Identidad y contextualización curricular

La identidad, como conjunto de características propias e inherentes a cada persona debiese ser protegida, pues es lo que nos define y hace únicas y únicos, permitiendo el desarrollo común de las culturas, y en esto también una identidad en el territorio. Sin embargo, las teorías críticas y poscríticas de educación descritas por Tadeu da Silva (2001) señalan que en el curriculum esta identidad ha sido dominada, para mantener el paradigma de una organización capitalista “buena y deseable” liderando el poder que se transforma a través de toda la red social, estableciendo las relaciones sociales desde el currículum donde cada quien aprende su rol en la sociedad. Tomando sus palabras: “Hay una conexión estrecha entre el código dominante del currículum y la reproducción de las formas de conciencia de acuerdo con la clase social. La formación de la conciencia –dominante o dominada- está determinada por la gramática social del curriculum” (P. 185).

Desde esta perspectiva las artes visuales, no son sólo un acto visual, o un acto individual expresivo. Mucho menos son un acto meramente recreativo o consagrado para quienes tengan un don especial por su carácter sublime y esencial. Sin embargo, esto está instalado en gran parte de la sociedad, debido a esta gramática social del currículum de artes visuales, que propone a través de su segundo eje, *Apreciar y Responder Frente al Arte*, objetivos que contienen conceptos de estética, sin lineamientos claros que los aborden.

Así la identidad, queda sumida por los ejes oficiales del currículum a los horizontes que envuelven el desarrollo de la sociedad con un enfoque de expresión individualista, pues sólo es capaz de pensar e imaginar de sí mismo o sí misma, desarticulando a los y las individuos de su contexto, sean otras personas o sus entornos, promoviendo las relaciones de poder en la estructura social, pues no hay observación, ni reflexión de lo que provoca aquello que se siente y finalmente se expresa, en el mejor de los casos. Se desestima el enfoque que podría dar autonomía cognoscitiva y consciente a una observación crítica y contextualizada.

La contextualización curricular, descrita por Zabalza (2012), indica que nacemos en un contexto particular en el que la naturaleza (physis), la biología (bios) y, sobre todo, la sociedad humana (anthropos) generan un ecosistema particular que hace que seamos lo que finalmente llegamos a ser. En la escuela se generan expectativas de mayor proximidad, que demandan actuación real con compromisos presentes, desde la sala a la familia y a la comunidad local. Y expectativas de menor proximidad a la escuela, que demandan condiciones de legitimidad y futuro desde el Estado al mundo globalizado. Esta tensión entre lo local y lo global, es parte de la cultura escolar por la exigencia de mantener esta dicotomía al incorporar lo local e incluirse en lo global, definida como “función termostática de la escuela” (Postman. Weingartenn. 1973. Cit. Zabalza), que permite dinamizar contextos conservadores y conservar en contextos homogeneizadores. Sin embargo, existe un discurso alternativo de pensar la escuela desde el propio territorio, desde la cultura local y las necesidades y recursos del contexto, llamados también “saberes marginales” (Gregori. 2008. Cit. Zabalza). “Quizás sea el momento de que las escuelas vuelvan su mirada sobre el territorio en el que actúan de forma tal que se mitigue la pérdida acelerada de la propia historia y de todos aquellos elementos que nos dotan de identidad (tradiciones, cultura, estilos de vida, sabiduría local)” (Zabalza, 2012. P. 10)

Así el flujo, sería natural a la metacognición, pues canaliza las transformaciones de las nuevas generaciones, con un correcto traspaso del conocimiento (Arendt, 1996), que permita pertenecer a una sociedad, en que cada identidad sea valorada por su aporte a la diversidad, conscientes de las causas y consecuencias del conocimiento.

La contextualización curricular, entonces, es crucial para un desarrollo local y más aún cuando es el desarrollo del aprendizaje de las Artes Visuales, pues la creación artística está al servicio de la observación, y, esta nace, justamente en un contexto dado. Más allá de la heredada cultura occidental, se han desarrollado escenas locales, en tiempos y espacios propios, por tanto, hay que significarlos, para continuar con la proyección artística, que ha de ser significativa en la medida en que sepa y pueda interpretar su entorno, siendo esta interpretación, la observación de los otros, promoviendo la alteridad artística.

Levinas (2001), da multiformas a la alteridad, para ahondar en este concepto, por lo tanto, para dar forma a la alteridad artística, citaré “Descartes pensó, que yo por mí mismo habría podido dar cuenta del cielo y del sol, a pesar de toda su magnificencia. No obstante, lo pasiva o receptiva que sea, toda experiencia se convierte en “constitución del ser” que ella recibe, como si el *dato* fuese extraído del sí, como si el sentido que él anuncia estuviera dado por mí, como si fuera yo el que le atribuye el sentido que le pertenece. El ser lleva en sí la posibilidad del idealismo” (p. 49) Así, la alteridad artística responde a toda experiencia, pues se convertirá en constitución del ser que recibe. Vale decir, debe existir en la enseñanza de las artes visuales, la consiente interpretación de los otros, del otro, de lo otro. Y haciendo patente esta enseñanza el aprendizaje será propicio con la identidad y contexto de los y las estudiantes.

Capítulo 2. Currículum y enseñanza de las artes visuales

La descripción y análisis del Currículo de las artes Visuales en Chile, de Espinoza y Miranda (2015), permite revisar la evolución histórica de la asignatura, presentando una bifurcación constante. Desde la enseñanza decimonónica que demuestra una dicotomía de la teoría y la técnica, pues la teoría, como herencia occidental, era enseñada al interior de las casas aristócratas y la técnica a los ciudadanos que debían aprender a trazar la ciudad de la república que nacía, esto a través de la asignatura de Dibujo. Luego, esta bifurcación se repite y asienta, en 1949 para la enseñanza básica, y en 1963 para la enseñanza secundaria, cuando la asignatura pasa a llamarse Artes Plásticas, siendo la piedra angular en la constate brecha de clases, ya que, la propuesta derivada de Viktor Lowenfeld (1947), instala el concepto de autoexpresión, acompañado de la expresión plástica y apreciación estética, sin embargo, es el primer concepto, la expresión plástica, la que prevalece, fijando un enfoque expresivo, y orientando la apreciación estética, a conceptos, ya revisados en el análisis del currículum, que se desvanecen, en objetivos inalcanzables en los tiempos y unidades de los planes y programas prescritos para la educación general chilena. Esto, pese al tercer cambio de nombre en la asignatura el año 2003, llamada desde entonces Artes Visuales. Este cambio fue mayormente para incluir las artes multimediales y la cultura visual, pero mantuvo y mantiene hasta hoy, la enseñanza alejada de la apreciación estética, como se ha podido evidenciar en el análisis anterior.

Esto se condice con los procesos de enseñanza de la asignatura de Artes Visuales en Chile, para los que se han definido seis enfoques, descritos por Raquiman y Zamorano (2017) y enumerados aquí: Taller maestro aprendiz; Arte en la academia; Arte y diseño; Expresión y creación personal; Desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales; y, por último, Educación artística y cultura posmoderna. Dicho estudio deja una invitación a profundizar en la asignatura explorando cada enfoque, sin embargo, en aula la experiencia personal, como estudiante y profesora en formación compartiendo además relatos, me permite identificar una relevancia empírica del enfoque Expresión y Creación Personal, en la enseñanza a nivel nacional, que propone como eje central al estudiante como individuo o individuoa, quien deberá adquirir habilidades para el uso de su expresión personal constantemente.

2.1 Dos enfoques para el curriculum de artes visuales

A continuación, se describen, en síntesis, dos de los seis enfoques: Enfoque de Expresión y creación personal y Enfoque de desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales. Que serán abordados luego como el enfoque del conflicto y el enfoque del rescate, respectivamente.

a) Enfoque: Expresión y Creación Personal

Se contextualiza en el periodo entre guerras del SXX, en los movimientos artísticos llamados, Vanguardias, que consideraron la técnica y la racionalidad fundamentos que atentan contra sí mismos, sujetos y sujetas con humanidad, por medio de tecnologías y estructuras inhumanizantes, valorando la expresión espontánea, sensible e individualizada.

- Didáctica utilizada: Nuevos referentes que se distancian de las normas disciplinares academicistas (Lowenfeld. Brittain), donde la reflexión es en torno a la expresión de impulsos personales. La creatividad es la forma individualizada de generar imágenes con diferentes sentidos. El docente genera preguntas o situaciones para que canalicen sus propios sentimientos, acompañando las soluciones visuales del estudiante a partir de sus propios intereses y motivaciones. La evaluación está determinada por los desafíos que el estudiante se proponga, pero en ningún caso por los conocimientos disciplinares que el docente espera que el estudiante alcance.

- Tipo de aprendizajes: El estudiante se conecta con su sensibilidad, generando experiencias estéticas para estimular y generar nuevos procesos creativos personales, que se sustentan sobre las decisiones del sujeto, que explora la materialidad e indaga en torno a la intuición, memoria e imaginación. Valorando la expresión espontánea donde la imaginación es creatividad vista como individualidad que se expresa y permite el dialogo de sus emociones y preocupaciones, para luego definir las. Así determina visualmente, por distintos medios, sus sentimientos. Favoreciendo una riqueza interpretativa de su sentir. Propicia como desventaja, la relatividad y subjetividad de la “autoexpresión”, si esta no está suficientemente clara. Pero potencia como ventajas: la conciencia en la producción de imágenes de la propia sensibilidad, la atención a otras disciplinas o áreas de conocimiento, y la innovación como valor artístico.

b) Enfoque: Desarrollo Disciplinar y Cognitivo de las Artes Visuales

La cognición, como fenómeno del aprendizaje según el ámbito psicológico, enfoca las artes visuales al desarrollo integral del sujeto, por tanto, se argumenta en el vínculo de la disciplina con otras áreas del conocimiento y su relación con el desarrollo del pensamiento.

- Didáctica utilizada: Este enfoque integra las Artes Visuales a otras materias y las organiza en cuatro acciones concretas: la comprensión de un periodo histórico o cultural; la identificación de similitudes o diferencias de distintas formas de expresión artística visual; la exploración e identificación de una idea fundamental que se investiga a partir de obras de arte, considerando diversas fuentes; y la resolución de desafíos específicos, para que los estudiantes puedan abordar diferentes disciplinas. Con la mediación estratégica del docente podrán identificar los puntos de su propuesta artística y mejorar el rendimiento en otras áreas del conocimiento.

- Tipos de aprendizaje: El análisis de condiciones en que se produce el aprendizaje, considera que el modo de construir conocimiento, varía según el enfoque disciplinar. Las artes visuales en el aprendizaje escolar pueden generar modos complejos del pensamiento, por ejemplo, al verbalizar sus propias expectativas en el marco de la representación visual de sus obras. Alcanzando incluso, una perspectiva meta-cognitiva en la contemplación de aspectos visuales tanto de la percepción sensorial, como de la reflexión, a través de sus

procesos expresivos. Además, podría representar ante ellos o ellas mismas una conexión verificable, tanto la percepción como el lenguaje al vincular dichos procesos con otras áreas, ejecutando una transferencia de lo cognitivo en diferentes ámbitos del conocer, afirmando el incremento en la calidad de otros aprendizajes. Desventaja, puede perder especificidad.

2.2 Enfoque Cognitivo en la Enseñanza de las Artes Visuales

Ambos enfoques son propios a la enseñanza artística, en distinta manera, y deben estar presentes, pues permiten el correcto aprendizaje de las artes visuales. Los que no fueron descritos, se encuentran de manera más puntual a cada contenido, como, Arte y diseño o Educación artística y cultura posmoderna. Así también, por contextos más específicos, como, Taller Maestro-Aprendiz, o Arte en la academia. Pero el enfoque de Expresión y creación personal, ha acaparado las aulas que siguen los planes y programas del currículo y que tienen el eje Expresar y crear visualmente, de manera predominante. Provocando un conflicto en los procesos de enseñanza aprendizaje, pues no se sustentan los conocimientos del eje Apremiar y responder frente al arte, que, al estar desdibujado constantemente, como se presentó en el análisis crítico, no promueve un desarrollo cognitivo en la observación o reflexiones que pretenden sus objetivos.

Así proponiendo el enfoque de Desarrollo Disciplinar y Cognitivo de las Artes Visuales, como el enfoque del rescate, no se busca inhibir la expresión artística, sino propiciar la coexistencia de ambos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, propiciando un currículo integrado en sus contenidos, considerando al estudiante como ser autónomo y consciente, potencialmente un artista, completamente capaz de crear y pensar, involucrándole en la asignatura desde los conocimientos que esta le pueda otorgar, y no desde el espacio vacío que deba llenar de expresividad, sin conocer los términos y conceptos estéticos que son parte del desarrollo artístico que puedan alcanzar.

Existen códigos y elementos de las artes visuales que no deben omitirse, pues son imprescindibles a la comprensión cognitiva, la reflexión crítica y finalmente a la obra artística. De los cuales se pueden destacar como códigos: la observación de la naturaleza y el entorno; y la búsqueda de inspiración constante y creativa que ha sido rupturista y transgresora, en cada tiempo del arte. Y como elementos: la composición visual y plástica; y

la diversidad de materiales y herramientas en cada técnica. Quedando los contenidos enriquecidos para la formación de las y los estudiantes

De esa manera, los y las estudiantes sabrán, que lo que viven como experiencia, tiene fundamentos que están a su alcance y uso, para transformar cualquier, y toda realidad. Considerando que estos conocimientos les puedan acompañar en las distintas etapas del crecimiento, tanto en la escolaridad, como al concluirla. Aun cuando sus caminos no sean totalmente artísticos, podrán enriquecerse de belleza, armonía y creatividad, ya que, con los conocimientos y reflexiones, podrán verbalizar y avanzar en sus propias expectativas identitarias. Pues nuestra labor como docentes es imprimir arte, para formar ciudadanos y ciudadanas virtuosas, y virtuosos. *“Para no ser esclavos martirizados del Tiempo, ¡embriagaos, embriagaos sin cesar! De vino, de poesía o de virtud, a vuestra guisa.”* (Baudelaire. 2018).

Capítulo 3. Propuesta de la unidad: Formas y espacios en la arquitectura.

Como profesora especializada en artes visuales, me conmueve profundamente esta pérdida por omisión que tiene la enseñanza y quisiera acercar una propuesta que promueva los procesos artísticos con un enfoque cognitivo de las artes visuales. De esto surge la planificación para la unidad de arquitectura, renombrada como, Formas y Espacios en la Arquitectura, que fue diseñada en dupla, en contexto de enseñanza remota y virtual.

Los criterios de evaluación (Tabla 2) que son parte de la planificación (Tabla 3) de la unidad, enuncian tres dimensiones: Conocimientos demostrados; Desarrollo creativo; Reflexión del Entorno. Estos no han sido circunstanciales, sino han sido resultado del análisis y se solidifican a la posteridad como fundamentales, pues responden a las necesidades desarrolladas previamente, con tres pilares:

- I. La apreciación estética
- II. El lenguaje visual
- III. La alteridad artística

3.1 Planificación de la unidad organizada en tres pilares

Considerando los objetivos de aprendizaje del currículum que responden a los ejes de Expresar y crear visualmente; y Apreciar y responder frente al arte, respectivamente, a continuación, la planificación.

OA 01: Crear proyectos visuales con diversos propósitos, basados en la apreciación y reflexión acerca de la arquitectura, los espacios y el diseño urbano, en diferentes medios y contextos.

OA 04: Realizar juicios críticos de manifestaciones visuales, comprendiendo las condiciones contextuales de su creador y utilizando criterios estéticos pertinentes.

Dimensiones	Conocimientos demostrados	Desarrollo creativo	Reflexión del entorno
Definición de Criterios	Reconoce y aplica los conceptos básicos de la Arquitectura: habitar y recorrer. Así también los elementos visuales como formas, tramas, espacios físicos y espacios virtuales.	Desarrolla un lenguaje visual propio y creativo interpretando los contenidos en las distintas actividades profundizando en su imaginario personal.	Observa, su entorno directo y local, para reflexionar y cuestionar las transformaciones, proponiendo nuevas posibilidades al imaginario colectivo.
Niveles de Logro / Rango de Nota			
Muy bueno 6,0 – 7,0	Bueno 5,0 – 5,9	Suficiente 4,0 – 4,9	Necesita Mejorar 2,0 – 3,9
Cumple con todos los criterios solicitados, pudiendo tener débil	Cumple con gran parte de los criterios solicitados.	Cumple con las entregas, demostrando	No cumple con entrega. Y su participación en las

alguno. Y será excelente al destacar uno o más.	Demostrando algunas debilidades en varios.	conocimientos débiles, sin profundizar en su lenguaje visual o reflexión del entorno.	actividades ha sido poca o nula.
---	--	---	----------------------------------

Tabla 2.

Objetivos Específicos	Mes Mayo o Junio	Contenido de Clase	Actividad	Material Docente	Evaluación
Recordar y reconocer los espacios que se habitan, significando conceptos básicos de la arquitectura.	Clase 1	-¿Cómo surge y prevalece la arquitectura? -¿Cómo contribuye la disciplina de la arquitectura a la comprensión de la cotidianidad de las personas? -El habitar -El recorrido (espacio/tiempo) -Alejandro Aravena.	Inicio: Abrimos con preguntas para recordar y reconocer. Desarrollo: Clase expositiva de contenidos y conceptos básicos. Con actividad en clases. Cierre: Revisión y retroalimentación con preguntas. Se solicitan materiales para clase sgte. Actividad: Observar la arquitectura de su hogar y realizar una intervención en algún espacio, que interrumpa el recorrido o habitar cotidiano.	Presentación de ppt o canva, compartiendo una ventana en clases por meet.	Retroalimentación en sala, a través de preguntas intercaladas, se esperan respuestas por micrófono y/o chat. Como evidencia se solicitan fotografías de las intervenciones para compartir y dialogar.
Conocer y comprender los principales	Clase 2	-¿Cuáles son los principales elementos de la arquitectura? Formas	Inicio: Reforzamiento de conceptos clase anterior. Desarrollo: Clase	Presentación de ppt o canva, compartiendo	Retroalimentación en sala, a través de preguntas intercaladas, se

<p>elementos de la arquitectura .</p>		<p>Tramas Espacios (diseño y volumen)</p>	<p>expositiva de elementos nuevos y su vinculación con la arquitectura. Con desarrollo de actividad. Cierre: Revisión y retroalimentación con preguntas. Se solicitan materiales para clase sgte.</p> <p>Actividad: crear tres tramas diferentes, sobre papel blanco o cuadriculado, utilizando, reglas o a mano alzada. Seleccionar una y recortar, para formar un volumen.</p>	<p>do una ventana en clases por meet. La o el profesor tendrán ejemplos propios para mostrar a través de cámara.</p> <p>Materiales: -Hoja de block. -Lápiz grafito.</p>	<p>esperan respuestas por micrófono y/o chat. Como evidencia se solicitan fotografías de las tramas para compartir y dialogar.</p>
<p>Aplicar y analizar conceptos y elementos vistos: habitar, recorrer, forma y espacio, profundizando en el imaginario personal y colectivo.</p>	<p>Clase 3</p>	<p>¿Cómo nos relacionamos como sociedad con ella? -La arquitectura en videojuegos, deportes y vivienda social.</p>	<p>Inicio: Recordar y reforzar conceptos y elementos vistos previamente con diálogos de participación. Desarrollo: Se mostrarán ejemplos de arquitectura en videojuegos, deportes y viviendas sociales. Reforzando conceptos y elementos vistos para desarrollar la tercera actividad, posterior a la presentación de criterios de evaluación. Cierre: Revisión y retroalimentación con preguntas. Se solicitan materiales para clase sgte.</p> <p>Actividad: Diseño de un nivel de</p>	<p>Presentación de ppt o canva, compartiendo una ventana en clases por meet.</p> <p>Materiales: -Cuaderno, croquera o block de apuntes. -Lápices grafitos y otros. -Materiales reciclados o reutilizables por ejemplo: cartón, conos, cajas, made</p>	<p>Retroalimentación en sala, a través de preguntas intercaladas, se esperan respuestas por micrófono y/o chat. Como evidencia se solicitan fotografías de los diseños y de los materiales que inspiran la creación.</p>

			videojuegos, cancha de deportes o vivienda.	ras, entre otros.	
<p>Evaluar y crear a partir de diseños y materiales seleccionados desde sus propios intereses, una maqueta con conceptos y elementos de la arquitectura que interpreten acercándose a su propio lenguaje visual.</p>	Clase 4	¿Cómo continuamos? -Maqueta	<p>Inicio: Evaluar los diseños entregados previamente en conjunto respondiendo preguntas, y apoyando sus procesos creativos. Nuevamente se presentan los criterios de evaluación, para que sean considerados. Desarrollo: Se dan las instrucciones de la actividad. Cierre: Revisión y retroalimentación con preguntas. Se solicita enviar maquetas fotografiadas antes de la clase siguiente.</p> <p>Actividad: Crear una maqueta de diseño previamente evaluado, con materiales creativos y reutilizables que den valor a sus intereses e imaginarios analizados. Con una medida mínima de 20x25cm</p>	<p>Presentación de ppt o canva, compartiendo una ventana en clases por meet.</p> <p>Materiales: -Cuaderno, croquera o block de apuntes. -Lápices grafitos y otros. -Materiales reciclados o reutilizables por ejemplo: cartón, conos, cajas, maderas, entre otros.</p>	<p>Retroalimentación en sala, a través de preguntas intercaladas, se esperan respuestas por micrófono y/o chat. Como evidencia se solicitan fotografías del proceso creativo.</p>
<p>Coevaluar las obras entregadas ampliando y significando la observación y el</p>	Clase 5	Galería de Exposición y coevaluación en sala.	<p>Inicio: ¿cómo vamos? Desarrollo: Mostrar y dialogar en torno a obras resueltas y procesos. Cierre: Motivar a enviar a quienes aún están pendientes y</p>	Presentación por meet de trabajos entregados.	Presentación de trabajos entregados y coevaluación en sala.

lenguaje al explicar sus propias obras, escuchar comentarios y hacer comentarios.			despedida. Actividad: proponer prueba de conocimientos, a través de googleform, para no retrasar procesos sgtes		
---	--	--	--	--	--

Tabla 3.

3.2 Reflexiones sobre el desarrollo

I. La apreciación estética

II. El lenguaje visual

III. La alteridad artística

Retomando los tres pilares a simple vista, podrían resultar similares a los tres ejes propuestos por el curriculum, en orden de asimilación: Apreciar y responder frente al arte; Expresar y crear visualmente; Difundir y comunicar. Sin embargo, la precisión de los términos y la gradualidad de prioridades, permiten la misma diferenciación que hay entre una línea y un círculo, donde los EJES son presentados en el esquema horizontal y plano de la línea, que restringe la potencial profundidad, y el círculo como figura que representa a los PILARES, es la apropiación de esa línea, capturando la complejidad de la forma, (Fig. 1)

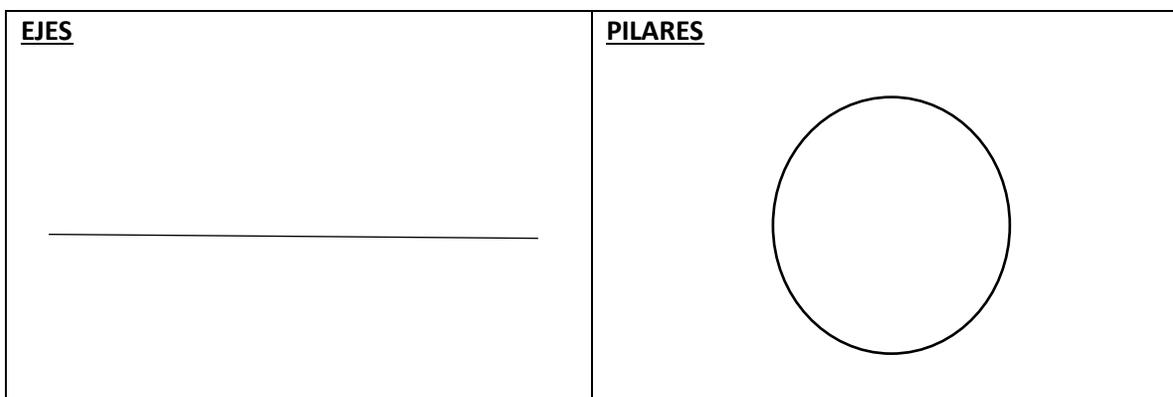


Fig. 1

Incluyendo los ejes y pilares en la siguiente figura (Fig. 2) el esquema permite ampliar las conclusiones, pues ¿Qué hay en el origen y fin de la línea de ejes?; ¿Y qué ocurre, cuando el origen y el fin se juntan en el círculo de pilares?

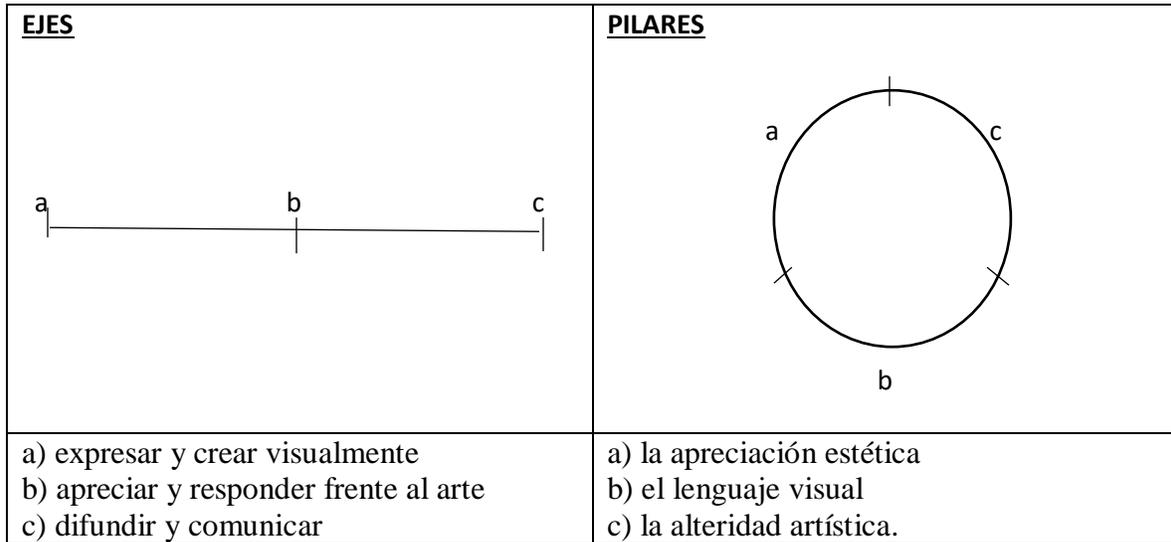


Fig. 2

Situado el análisis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta oportuno incorporarlo para completar el esquema (Fig. 3).

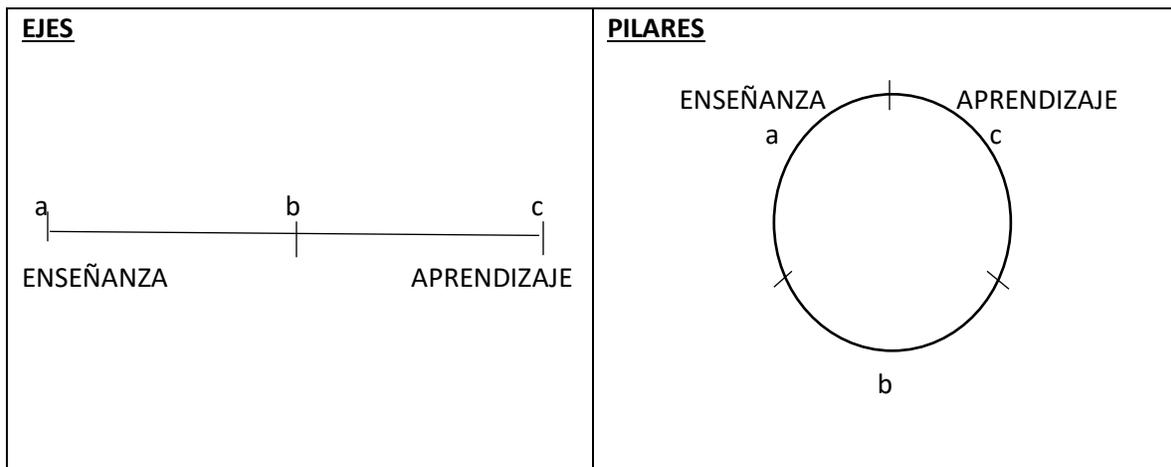


Fig. 3

La enseñanza en base a los ejes da prioridad a, expresar y crear visualmente, con tres de seis objetivos transversales para ello, concordando con la premisa del enfoque expresivo que pesa en la estructura oficial y se proyecta en la enseñanza nacional. Continúan los ejes con, apreciar y responder frente al arte, con dos objetivos, que son tan profundos como livianos

en su carácter secundario, pues contienen los elementos y códigos del conocimiento artístico y no son más que un par de objetivos secundarios. Y el tercer eje, difundir y comunicar, asienta el paradigma capitalista, ya que, estos conceptos representan la reproductibilidad del arte como mercancía, en la industria cultural (Adorno. 2007) valorando las obras como objetos funcionales. Así en esta línea de ejes, se pierde el invaluable sentido artístico, donde la creatividad es individualismo, el conocimiento es secundario y la alteridad es funcional. Por lo demás, la enseñanza está en el primer eje, de expresión, y el aprendizaje culmina en el eje funcional, por tanto, los y las estudiantes no retoman el conocimiento, pues el propósito fue cumplido y la instancia tiene un término agotado en esta línea.

La enseñanza basada en los pilares, no presenta hasta aquí objetivos, pero sus prioridades son claras. Inicia con el conocimiento, la enseñanza de la apreciación estética, donde observar es fundamental para el entendimiento y el traspaso de los códigos y elementos conceptuales. De esto deriva naturalmente la creatividad, pues se intenciona la inspiración y se motiva al segundo pilar, el lenguaje visual, este es el momento, en que las y los estudiantes podrán reflexionar de lo aprendido y tendrán disposición de herramientas que permitan la expresión, para con esto, crear sus propios lenguajes visuales, lo que provoca una continuidad del conocimiento, pues es la apropiación de lo aprendido, manteniendo una curva en ascenso. El tercer pilar, es el que cierra el círculo, la alteridad artística, que ya se ha planteado, como la interpretación de los otros y otras (como terceras personas distantes), del otro y de la otra (como terceras personas cercanas), y, de lo otro (como objetos, conceptos, entornos u otro). Reforzando la observación y provocando un círculo que se cierra en este encuentro, donde el aprendizaje, vuelve a la enseñanza con una correcta apropiación del lenguaje visual, los y las estudiantes podrán transformar sus observaciones en interpretaciones artísticas, y enseñar una nueva obra visual, con argumentos estéticos que pudiesen explicar, pues han comprendido de aquellos códigos y elementos, pudiendo hacer uso material en sus interpretaciones, de alteridad artística.

Capítulo 4. Reflexiones finales

La implementación de esta planificación de arquitectura para primero medio, permitió evaluar los resultados inmediatos. Por esta razón se determina que, previo a una planificación

y para un correcto desarrollo de este enfoque cognitivo, a través de los tres pilares, el diagnóstico debe ser riguroso y focalizado estableciendo el nivel de inicio para el particular desarrollo de cada pilar.

Haciendo uso del aprendizaje social de Vygotsky (Efland. 2014) es posible considerar un diagnóstico al nivel de desarrollo real, de percepción y memoria, para conocer el nivel de conocimientos que tienen los y las estudiantes. Preparando luego una planificación concreta que permita crear una nueva internalización en la zona de desarrollo próximo, dando lugar en las primeras sesiones al primer pilar, la apreciación estética, que permita la autorregulación de la propia conducta a través de los signos y su nueva internalización.

La apreciación estética, es la observación técnica, y, por tanto, donde puede darse el alcance cognitivo, pues permite verbalizar conceptos de apreciación, aprendiendo el lenguaje de las artes visuales, como una herramienta. Es la zona de desarrollo próxima, donde el proceso de enseñanza inicia con nuevos signos que los y las estudiantes irán asumiendo.

Para el diagnóstico entonces, se debe apuntar hacia los conocimientos estéticos previos. Por ejemplo, para la unidad de arquitectura de primero medio, ¿cuánto saben los y las estudiantes de forma y espacio, de composición, de equilibrio, de tramas, de proporciones, de bidimensionalidad, de tridimensionalidad y de volumen? Con lo que, los y las estudiantes sepan de estos conceptos, se deberá acotar la enseñanza para hacerla más profunda y lograr instancias de apreciaciones y usos técnicos posteriores.

Para alcanzar el segundo pilar, habrá sido crucial el aprendizaje en el nivel de desarrollo próximo, ya que, el nivel de desarrollo potencial, exigirá la resolución de problemas cuando los nuevos signos correctamente mediados en el proceso de andamiaje, se transformen en herramientas, propiciando el lenguaje visual.

El lenguaje visual, es el desarrollo de la creatividad, por tanto, exige un conocimiento previo al cual darle un sentido propio. Ocurre en el nivel de desarrollo potencial, y requiere de la constante mediación de la o el docente, que promueva el andamiaje de la enseñanza.

Es clave, la mediación, y debe iniciarse en el diagnóstico. Con preguntas que apunten a los propios intereses de los y las estudiantes, gustos o motivaciones. Por ejemplo, para abordar

la unidad de arquitectura, ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿prácticas algún deporte? ¿cuál es tu libro favorito? ¿Qué serie o película te gusta? ¿Ves anime o lees mangas? ¿qué música te gusta escuchar? ¿cuál es tu video musical favorito? Estas respuestas nos servirán de manera transversal, para crear el material didáctico. Y para la unidad de arquitectura, basta con ir revisando coincidencias en el grupo curso, para planificar de acuerdo a sus intereses y lograr mediar en la zona de desarrollo potencial el uso de los elementos visuales para que creen sus propios lenguajes.

Por último, el tercer pilar, concreta el aprendizaje social, ya que, con la alteridad artística, existe la transformación de sí mismas y sí mismos, de las y los estudiantes. Esta transformación se da, a diferencia de mantener un enfoque expresivo individualista, al observar el entorno, y aceptar aprender de este lugar, o de estas personas. Pues al hacer una interpretación de lo que observamos, necesariamente estamos comprendiendo aquello que contemplamos, y en esa justa medida, se transforma el pensamiento del observador en el aprendizaje y también el observador transforma su realidad, con esta nueva interpretación.

La alteridad artística, es la interpretación que los y las estudiantes hagan en base a sus observaciones, de sus entornos o de otros, estos pueden ser cercanos o distantes. Por este motivo las respuestas a las preguntas de diagnóstico les servirán llegado el momento de la observación, para encontrar respuestas aquí. Algunas preguntas para la misma unidad de arquitectura, pudiesen ser ¿vives en casa, departamento u otro? ¿Qué lugar de tu hogar te gusta más? ¿Qué lugar de tu entorno o escuela transitas frecuentemente? ¿Qué lugar te gustaría visitar, y por qué? Con estas preguntas, no sólo tendremos respuestas que permitan un diagnóstico para la planificación, sino también, los y las estudiantes reflexionaran en torno a cuestiones simples y cotidianas, pudiendo hacer de esto un hábito.

Bibliografía

- Acaso, M. (2006). El lenguaje visual. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, España
- Adorno, T. (2007). *Dialéctica de la ilustración : fragmentos filosóficos* . Disponible en <http://bibliografias.uchile.cl/3332>
- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones Península. Barcelona, España.
- Baudelaire, C. (2018). El Spleen de París. Fondo de Cultura Económica. <https://www-digitaliapublishing-com.uchile.idm.oclc.org/a/64390>
- Descartes, R. (2010) El discurso del método. Colección austral Espasa-Calpe. Editado por FGS. Madrid, España.
- Efland, A. (2004). Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum. Ediciones Octaedro. Barcelona, España.
- Miranda, L. Espinoza, M. (2015) El currículo de Artes Visuales en la educación chilena. Docencia N°57. Santiago, Chile.
- Mistral, G. (2020) Gabriela Mistral. Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico. Universidad de Valparaíso. Editorial Pensamiento. Valparaíso, Chile.
- Levinas, E. (2000) La huella del otro. Editorial Taurus. México.
- Raquimán, P. Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. Estudios Pedagógicos XLIII, N° 1: 439-456. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.
- Tadeu da Silva, T. (2001). Espacios de Identidad. Nuevas Visiones sobre el Currículum. Ediciones Octaedro. Barcelona, España.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. NO. 22, PP. 6-33. Universidad de Santiago de Compostela. España.