



Seminario de título presentado para optar al título de Profesora de Educación Media
en Artes visuales

¿Se realiza análisis artístico en la escuela?:
La importancia o necesidad del análisis en el
campo de la práctica artística escolar

Por:

Emilio Ignacio Ortiz Berríos

Seminario de título:

Educación Artística

Profesora guía:

Luisa Miranda Oyarzún

Santiago de Chile

23 de julio de 2021

Índice

I. Resumen.....	2
II. Introducción.....	3
III. Planteamiento del problema.....	5
IV. Marco teórico.....	10
V. Descripción y análisis del caso.....	19
VI. Conclusión.....	25
VII. Bibliografía.....	27

I. Resumen

En el presente trabajo de investigación se busca indagar en la importancia y existencia del análisis como herramienta de aprendizaje artístico y sus respectivas interrogantes; ¿En qué consiste? ¿Se realiza este en la escuela? Y de no realizarse ¿Por qué no? Para responder estas preguntas se incurrirá a la premisa comparativa entre la disciplina y el lenguaje y el rol del análisis como elemento intrínseco de este. Por ello se recurrirá a la lógica y validación del sentido y la construcción de saberes fuera de una formulación tradicional de la institución escolar puesto su relación con el lenguaje y la lengua, para con ello enmarcar la necesidad del análisis responde a una función contextual de aquello que es enseñado, comprendido, dicho y aprendido respecto al entorno y al sujeto estudiante.

II. Introducción

Para la comprensión de cualquier saber que implique una significancia para el sujeto que la estudie y practique esta requerirá un precio, el saber no llega sin una consecuencia intrínseca de esta, y esta misma labor solo hará sentido cuando dicho precio sea pagado. La integración de un saber implica una relación personal y reflexiva con el hacer incluso con las disciplinas u oficios más mecánicos siempre y cuando el sentido esté entregado. El saber no solo requiere ser practicado o puesto a prueba, sino que también ser pensado más allá de los tecnicismos para ser entendida como un saber constitutivo del sujeto y su contexto. Comprender esta premisa es entender que el análisis es parte fundamental de la construcción de los saberes y su problematización como parte del proceso constructivo de este.

En este informe se busca, asumiendo dicha premisa, elaborar bajo la idea de que existe una problematización respecto al análisis entendido como herramienta conflictuante dada en los saberes artísticos a nivel, escolar puesto que, considerando el modelo educativo chileno se encuentra situado en un contexto neoliberal es legítimo presentar la pregunta correspondiente si es que, considerando los caracteres artísticos intrínsecamente ideológicos, diferentes y distantes de una función y abarque en comparación de lo demás saberes jerarquizados y jerarquizaste de la institución escolar ¿Se realiza análisis artístico en la escuela? Y ¿qué tan importante es la necesidad de realizar análisis en el campo de la práctica artística escolar? Si bien son presentadas estas dos interrogantes como enormes y su respuesta podría dispararse a una conclusión apresurada sobre una revisión completa del sistema educacional estatal, se puede entender de todas maneras que si bien las prácticas de un ejercicio óptimo de la enseñanza artística no serán los mismos que los de otras asignaturas, ni tendrán las mismas finalidades, estas si responden a condiciones (al menos teóricas) respecto a cómo percibimos el aprendizaje en sí, entendiendo que cada campo disciplinar responde a necesidades distintas de atención para ser comprendido, integrado y valorizado como una herramienta de la comprensión de mundo y bajo este visión de la construcción brindar una respuesta a la importancia de entender el análisis como parte fundamental del ejercicio artístico y el desarrollo de una capacidad interpretativa para fenómenos de carácter abstracto-cultural. En otras palabras, entendiendo al análisis artístico como los procesos y fomento sobre la revisión y

reflexión de las perspectivas histórica, contextual, crítica, semiótica y hermenéuticas yacentes a la hora de pensar, crear e interpretar tanto las obras artísticas como los procesos de creación de estos que suponen cierta abstracción para su comprensión. Por sobre un entendimiento meramente técnico.

III. Planteamiento del problema

“Este esfuerzo, cuando se refiere al alma sola, se llama voluntad, pero cuando se refiere a la vez al alma y al cuerpo, se llama apetito; por ende, éste no es otra cosa que la esencia misma del hombre, de cuya naturaleza se siguen necesariamente aquellas cosas que sirven para su conservación, cosas que, por tanto, el hombre está determinado a realizar. (Spinoza 1980p.91)

Por medio de mi experiencia en la escuela, como alumno, siempre sentí un particular interés en el área de las humanidades puesto que estas parecieran estar fuertemente atadas a la figura arquetípica del intelectual, figura que por lo demás sentía interés de ser, principalmente porque en ese entonces suponía para mí la construcción de un sujeto que, de un u otro modo manejaba un saber. Por motivos que desconozco mis intereses siempre apuntaron a la creación artística que poco y nada parece acercarse a la parte más introspectiva de los saberes humanistas como la filosofía o las ciencias sociales que tanto me atraían. No fue hasta que adquirí tiempo después por mi formación intelectual y artística una respuesta a este fenómeno derivado de la sustracción del carácter reflexivo inmanente del proceder artístico y cultural. ¿Por qué esto supondría un problema? pues esto implicaría asumir que la creación artística se limita a una lógica exclusiva de creación material y estética de la cual poca reflexión se puede rescatar, sobre todo cuando bajo el prisma de la escolaridad en los estados modernos y desde la subjetividad del alumnado, parecieran no encontrar un sentido claro a muchas lógicas de esta y principalmente al enfoque de los contenidos. Un ejemplo claro de dicho fenómeno aparece con la noción de las artes como contenido de relleno bajo los ojos del estudiantado, una suerte de espacio para la construcción de objetos sin valor personal más allá de lo estético o por el compromiso por la asignatura. Ya este enfoque del arte como relleno implica de por si la ausencia de algo; de sustancia, una condición de prescindibilidad del contenido ¿cuándo algo nos es prescindible? Pues cuando aquello carece de un sentido sea este práctico, intelectual, material o incluso espiritual para con el sujeto. Al final aquel relleno o sustancia carente, no es nada más que el sentido socio cultural como tejido subjetivo de la percepción de la realidad. Y como caso recurrente que me toco ¿por experiencia propia (en mi pasar como estudiante) tanto como por comentario de alumnos relatando años anteriores en las clases, como estas clases se reducían la elaboración y coloreo de mandalas,

o a la simple instrucción de “dibuje tal cosa” . Actividades que dentro del hacer están basadas en la repetición más que cualquier cosa y generan más que frustraciones respecto a las posibilidades de creación que los estudiantes tienen. ¿Podríamos afirmar que hay una intención de reproducción ideológica que pudiese coartar cierto análisis crítico específico a ciertas disciplinas? pues bajo un enfoque althusiano, podríamos inferir que sí, ya que en palabras de este:

“Diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo no solo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de la sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad del buen manejo de la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también “por la palabra” el predominio de la clase dominante.”(Althusser 2003 p.14-15).

Aquel argumento, sin duda alguna toma importancia y sentido cuando comprendemos (e incluso si obviamos un tanto todas las comparaciones carcelarias y lógicas de vigilancia en la que Althusser se extiende y enmarca a la escuela) el hecho de que en los salones chilenos si bien se considera una jornada escolar más que extensas, las instancias dedicadas a las artes se relegan a espacios máximos de 2 horas pedagógicas semanales por curso y las cuales se van viendo reducidas a medida que los estudiantes se acercan a la finalización de su enseñanza media. Práctica que lamentablemente pese a más de siete años de mi salida de la escuela como alumno, y reingreso actual como docente, pareciera que dichas dinámicas se mantienen sostenidas

Dicho análisis que por lo demás es donde radica la importancia inmanente de los campos del saber. Tal como las matemáticas sin una función problemática se convierten en una abstracción carente de sentido por la ausencia de la enunciación de un contexto aplicable, podríamos aplicar la misma comparación con sus respectivos símiles a cada asignatura escolar. Lo problemático de esta situación radica principalmente en que una concepción no analítica de lo enseñado es solo saber sin una carga para con el sentido ni el significado, lugar en donde dichos aspectos adquieren una comprensión simbólica de peso o importancia para el sujeto. La construcción de saberes se encuentra no solo permeada por el saber del dato académico duro, sino que, por las interacciones, el sentido y la contextualización de estos. En otras palabras, la importancia del análisis como parte

de los procesos de aprendizaje, implican una suerte de los (re)conocimientos de aquellos saberes concatenados que en conjunción a un espacio tipo escuela produzcan un sentido de un saber escolar que entienda a la subjetividad del sujeto como parte esencial de este proceso educativo.

Entender el reconocer los contextos no homogéneos de los sujetos, implica una validación de sus vivencias, subjetividades, potencias y diferencias dadas por su situación social, material, física, corporal e histórica. ergo, un reconocimiento del *habitus* (Bourdieu) entendiendo a este también como una forma de aparato que nos permite evidenciar las diferencias de oportunidad y trato al pertenecer o no a ciertos estratos o grupos.

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu 2007 p.86)

Ahora, considerando lo enunciado anteriormente respecto al análisis artístico en la escuela, ¿Es está considerada como importante? ¿Este realmente se realiza en el salón? Y más importante aún ¿es realmente relevante para los estudiantes o el área social fuera de la escuela? Estas son preguntas que inevitablemente nos llevan a caminos complejos, puesto ignoro si las disciplinas artísticas contienen una capacidad liberadora o enriquecedora que resida en ellas de manera inmanente. No obstante, si las considero un lenguaje, el cual cuyo manejo permite una lectura clara de fenómenos, visuales, no literales y poéticos presente no solo en las galerías, sino que en el cotidiano. Y aquello es a lo menos útil considerando la cantidad abismal de elementos culturales que son producidos y consumidos, y considerando que el lenguaje mismo es un fenómeno estructurado y abstracto. Entender el funcionamiento de lo artístico complementa en dicho sentido una acción de una comunicación (no necesariamente) verbal. Desde este prisma comprendo que la intención de la escuela no sea formar artistas, pero, no comparto cierto grado de

displicencia de la cualidad analítica, filosófica e introspectiva que se ve sustraída del hacer artístico a un nivel escolar.

Para aquello también debemos dejar claro que es aquello que daremos por entendido como análisis artístico, pues si bien dejamos cierto indicio de aquello que lo compone en la introducción, la desambiguación permitirá un marco de acción y argumentación coherente. Entenderemos el análisis artístico no solo como la interpretación artística basada plenamente en tecnicismos de la disciplina abordada en cuestión o el acompañamiento del dato brindado por el saber de la historia del arte, sino que poner estos saberes a disposición del desarrollo de una función de lecturas e interpretación simbólica, emotiva y procesual del hacer artístico respecto a la relación de los sujetos con su realidad con el fin de crear una forma de arte en la escuela que tenga que ver más con el acto de pensar bajo el prisma interpretativo práctico que son la semiótica y la hermenéutica como herramientas propicias para la lectura y creación de obras.

Lamentablemente en los espacios escolares la tarea de entender las lógicas artísticas fuera de un marco manual, de oficio o artesanía no solo limita la comprensión de lo artístico como ejercicio o agente de pensamiento y problematización crítica y plástica de la realidad, sino que también su mismo afán técnico pero desconectado de una reflexión intrínseca del saber manual es correcto afirmar que hace caer en lógicas de fetichización y pintorescencia a prácticas de un carácter distinto a lo artístico como lo es la artesanía u los oficios que podrían también ser explotados como conocimiento técnico-reflexivo.

En efecto una de las causas principales por la cual este tipo de hacer o entender el análisis artístico proviene de la disposición escolar para con este saber puesto que como se mencionó anteriormente los tiempos dedicados a la construcción de saberes reflexivos en el aula son pequeñas ventanas en donde la complejidad del carácter intrínsecamente abstracto derechamente no cabe puesto el desarrollo de estos saberes implica tiempo que pareciera no estar disponible o habilitado para. Puesto la construcción de estas dinámicas analíticas del saber, no es una tarea fácil pese a la claridad con la que uno pudiese plantearlo.

El límite donde acaba la esfera de los objetos prácticos y comienza la del "arte", depende, pues, de la "intención" de los creadores. Esta "intención" no puede determinarse de un modo absoluto. En primer lugar, las "intenciones" no pueden definirse, per se, con una matemática exactitud. En segundo lugar, las "intenciones"

de quienes producen objetos de hallan condicionadas por los convencionalismos de la época y del medio ambiente. (Panofsky 1987 p.28).

Aquella dificultad no es paradójicamente otra más que una de las herramientas ya planteadas, que, suponemos también nos jugarían a favor a la hora se situarnos en disposición de enseñar: el contexto.

IV. Marco teórico

Si bien los programas de enseñanza artística en la escuela chilena permiten un margen amplio para con el manejo y deliberación de lo entregado en esta materia, el espacio escuela moderna con su priorización de asignaturas con un enfoque lógico racional por sobre otras formas de enseñanza y aprendizaje coartan los tiempos para generar las dudas catalizadoras propias de una introspección o rumiancia necesaria para el ejercicio del hacer, crear y pensar no solo de manera artística sino que intelectualmente hablando.

Pero si es tan escaso en análisis en la escuela, ¿que lo hace merecedor de relevancia? Para Eisner, el accionamiento de lo artístico en la enseñanza escolar involucra ciertos procesamientos de un lenguaje a un nivel cognitivo de la formación de la mente, por ende podríamos asumir que consta de un grado de relevancia no menor sobre todo si consideramos los procesos de abstracción como otra forma de comunicación y procesamiento de ideas por medio del ejercicio intelectual, emocional, sensorial, etcétera.

Uno de los principales objetivos de la enseñanza de las artes es ayudar a los estudiantes a aprender a ver las interacciones entre las cualidades que constituyen un todo. Esta es una de las principales lecciones que aprenden los estudiantes de arte en la clase de dibujo natural. En ellas no solo se debe abordar la configuración de la figura; el estudiante también debe ver la figura en relación con la base sobre lo que se va a colocar. por ejemplo, si la figura esta descentrada, el equilibrio necesario para lograr una imagen satisfactoria se perderá. Si lo que queremos es una imagen desequilibrada, perfecto. Si no, se trata de un problema que hay que resolver. (Eisner 2020 p.104)

En términos de experiencialidad, es poco lo que he observado como espacios de construcción de análisis sobre el hacer artístico entendidos como un análisis sobre sí mismo (en términos de disciplina) como el lenguaje que es, de hecho, parte del problema de una aparente inexistencia de espacios de reflexión en torno a lo artístico proviene de una carencia anterior propia de le la actitud ensimismada en la que habitan los saberes artísticos y los mismos artistas. En otras palabras, ya desde la institucionalidad académica (entendida como un ente administrador y acreditador de estos saberes) pareciera que ni siquiera el arte sabe cómo define al arte, así que

se puede concluir que este tampoco tiene una auto conciencia de cómo abarcar los espacios de análisis que construyen parte importante de la disciplina.

En este sentido entregar una definición sobre que es arte si bien puede parecer un ejercicio de estaticidad y rigidez para las posibilidades que este ofrece, si podemos afirmar que tener un marco claro y definido que nos den a entender la donde se están situando las tensiones que son forzadas y construidas desde el arte. Lo que, en consecuencia, resultaría bastante útil para ubicar al sujeto que reside fuera del arte, para así integrarle dentro de un espacio en donde este (arte) no sea una nebulosa abrumadora. Ahora, esto no implica que los espacios de introspección analítica no existan en los salones, puesto que la ya mencionada flexibilidad dada por los amplios márgenes de los programas educativos permite la canalización de estos, pero solo son construidas desde el hacer docente y no de la institución encargada, y es en esa concesión de responsabilidades no correspondida hacia los docentes en la que deja al azar la construcción de estos espacios del pensar. En definitiva, el análisis crítico en el área artística a nivel escolar no es que no exista, sino que depende casi de un factor azaroso en donde se apuesta ciegamente por la integridad, motivaciones, y afinidades del docente, más que una tarea o responsabilidad de la institucionalidad en sí de construir espacios previamente dispuestos para dicha misión.

Respecto a la importancia del desarrollo analítico desde los espacios artísticos, esta reside en el mismo lugar o necesidad del desarrollo analítico crítico en cualquier otra área de la enseñanza.

Las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación. En efecto, las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo. (Eisner 2020 p.20)

El aprendizaje, tal como se plantea la filosofía, también se construye en gran parte por una rumiancia que se encuentra en contraposición de la formación de saberes bajo el contexto contemporáneo neoliberal. Esta rumiancia requiere de cierto tiempo y por sobretodo experiencias que permitan el decante de lo que se quiere o cree es aprendido y pensado. Recurriendo al valor experiencial que inevitablemente en nociones ya mencionadas como el *habitus* que ya hablan de la construcción socio

cultural del sujeto por medio de su entorno, no obstante, podríamos hablar de que si bien el sentido escolar estaría dado por el reconocimiento de aquellas subjetividades propias del contexto, dichos contextos suponen a su vez necesidades. Entonces, ¿la escuela debe hacerse cargo del planteamiento de las problemáticas analíticas de cada disciplina ahondando tanto como lo hace el saber universitario? no, pues la escuela en su labor normalizadora lo que busca es crear un nivel básico de ciertos saberes que garanticen cierta funcionalidad social del sujeto estudiante y suponen ser el catalizador que genera cierta incertidumbre a favor a procesos de saber autónomos fuera de la escuela. Suponemos que pese a nuestras intenciones de creación de un espacio de análisis y de creación de espacios de educación validada incluso fuera de la escuela, supone (sobre todo el segundo caso) la dificultad de observar el ejercicio de dichos saberes puesto a que la escuela no puede estar en todas partes, lo cual no sería problema cuando la inculcación de ideas y principios auto educativos y disciplinares son integrados tempranamente. Para Eisner, esto no representaría un problema como tal, puesto que, si bien la observación de los procesos de aprendizaje extraescolares son más que dificultosos, la mera suposición de que este exista supone un cierto acierto de cómo la estructura escolar se plante bajo esta función catalizadora más que generadora de pensamiento (al menos dentro de la escuela) ya que:

Prácticamente en cualquier campo, el tipo de aprendizaje más importante es el que genera el deseo de seguir aprendiendo en ese campo sin ninguna obligación de hacerlo. En este sentido, los resultados realmente importantes de la educación no se encuentran dentro de la escuela, si no fuera de ella... Después de todo, las escuelas nunca tendrán el tiempo necesario para enseñar de una manera exhaustiva todo lo que se sabe en un campo de estudio dado. El objetivo del proceso educativo dentro de la escuela no es terminar algo, si no empezarlo. (Eisner 2020 p.120-121)

Podríamos hablar sobre como al final el exigir ciertas funciones que no posee a la escuela implica un no reconocimiento sobre cómo esta está planteada ya que esta noción indicaría más que (la escuela o labor escolar educativa) no es un espacio de creación del saber, si no, es más un sistema de reproducción de ciertos saberes considerados como un piso mínimo del conocimiento en proyección a un devenir que supone la llegada de saberes y creación que llegaran después con los espacios

de educación superior o técnica. A su vez podemos desprender entonces que el propósito escolar al entenderse a sí misma como una incitación al sujeto para que este quiera construir a futuro con dichos saberes, más que un espacio de construcción educativa de nuevos saberes, es un espacio de la gestión del deseo y en este caso particular corresponde a un deseo técnico e intelectual que favorecería a esta noción de la educación escolar como una suerte de jardinería, en donde semillas son plantadas para que estas den frutos con el pasar del tiempo, en este el crecimiento está en relación a un debido cuidado en específico de por medio. Entonces, si hablamos de la labor de la escuela como un gestor del deseo de aprendizaje, estamos hablando de la gestión de un deseo o un goce intelectual que permitiría la autorregulación del gusto o interés por la indagación del saber y esta relación triádica del saber, gestión y deseo. Implican una moralidad intrínseca de que saberes e intereses son experimentados para que sean deseados puesto que, acudiendo a Spinoza:

entre «apetito» y «deseo» no hay diferencia alguna, si no es la de que él «deseo» se refiere generalmente a los hombres, en cuanto que son conscientes de su apetito, y por ello puede Odefinirse así: el deseo es el apetito acompañado de la conciencia del mismo. Así pues, queda claro, en virtud de todo esto, que nosotros no intentamos, queremos, apetecemos ni deseamos algo porque lo juzguemos bueno, sino que, al contrario, juzgamos que algo es bueno porque lo intentamos, queremos, apetecemos y deseamos (Spinoza 1980 p.91).

Bajo esta premisa podemos plantear que si bien tenemos clara que existe una labor educativa basada en la reproducción de saberes a nivel escolar por sobre la generación de nuevos conocimientos depende de esta moralidad en donde existe una jerarquización de saberes que cual filtro permite la reproducción de métodos, saberes y discursos. Podríamos desligar desde acá que en el campo artístico los espacios de análisis están coartados intencionalmente puesto no suponen ser parte de la creación de trabajos comunes que favorezcan a una maquinaria socio estructural y política como lo es el estado, puesto que si bien considero esta hipótesis como válida, no puedo dejar de lado el hecho de que la naturaleza analítica, intelectual, expresiva y sobretodo su constantes re formulaciones de sí mismo, implican un choque para con el funcionamiento de cualquier institucionalidad. ¿Puede existir un interés maquiavélico e intencional en el déficit

crítico y analítico de las artes en la escuela? lo ignoro, no obstante sería ingenuo plantear dichas interrogantes sin considerar que de por sí la dificultad didáctica que existe para plantear el análisis escolar artístico por esta naturaleza tan abstracta, tan permeada de academicismos y tan elitista, es en efecto altísima, sobre todo considerando que pareciera conectar tan poco con el sentido de realidad de un estudiante escolar. La contextualización se vuelve en el eje central del planteamiento efectivo del conocimiento a la hora de ser gestionado. Es decir; entender que este principio nos permite percibir que efectivamente las limitantes de acción de cada sujeto son distintas entre sí puesto en lo que cada cuerpo y subjetividad pueda sea diferente. esta premisa, que si bien puede no necesariamente contradecir alguna estructura estandarizada en sí misma, pues en una comunidad como la que habitamos debe existir una un ente validador de estos conocimientos pero a su vez debe hacerse cargo de la realidad del sujeto estudiante como una entidad otra ya sea gestionando el deseo del saber intelectual, pero generando instancias de validación de los saberes que aprendidos fuera de la escuela constituyen una dimensión analítica en sí y por ende son fundamentales para la construcción del sujeto provenientes de un saber periférico porque este responde a las limitantes contextuales que este que contempla.

La pedagogía como disciplina siempre se plantea lo que se debe saber, lo que se debe ser capaz de hacer y el tipo de persona que se debe ser para orientar y tratar a los niños en situaciones pedagógicas específicas. El problema es que generalmente resulta bastante difícil tratar dichas situaciones si no se tiene cierta comprensión del contexto de los momentos pedagógicos. Los profesores que tienen la sensibilidad pedagógica respecto a los niños que son responsables, también suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales, y a sus cualidades y circunstancias particulares. (Van Manen 2010 p.63).

En si el tema que al final nos centra y vislumbra un indicio de la carente capacidad análisis en un contexto artístico escolar se reduce al aparente carente sentido contextual, este junto a la idea de análisis se componen por la relación, tiempo, rumiancia, distancia y experiencia, implica que los saberes también deben estar en disposición de los sujetos, en otras palabras, de entender, respetar y validar los espacios que constituyen parte fundamental del aprendizaje como lo son las interacciones y experiencias. Dígase, todos los saberes construidos fuera de la escuela y que sin una intencionalidad imperante que opere desde la gestión de

estos más allá de las vivencias en sí mismas es a lo que denominare saberes periféricos, de los cuales tenemos la certeza permean y otorgan un grado más de sentido a los sujetos por su condición contextual intrínseco con este. Básicamente un planteamiento más tradicional supondría que existe una relación dicotómica irreversible que separa el espacio de los saberes de la escuela y los saberes fuera de este, sostengo que en efecto esta dicotomía esta más que presente sobre todo considerando que los espacios institucionalizados son aquellos que legitiman o no ciertos saberes y como estos son compartidos, no obstante no considero que esto sea un problema que no propicia una reversibilidad y por ende una nueva forma de concebir los planteamientos de la educación. Si el análisis es posible cuando este hace sentido, lo que está sucediendo es que existe una integración sobre una capacidad intelectual cognitiva que pueda estar en constante trabajo respecto a los fenómenos de su entorno, en teoría como fue mencionado anteriormente ese es la labor ideal de la escuela, por ende si afirmamos que esta labor no se está cometiendo, sería más que plausible señalar que el problema educacional sería un problema de raíz, lo que implicaría quizá asumir nuevas formas de organización social totalmente nuevas. Con esto quiero hacer hincapié que no planteare una reformulación completa de la escuela porque dicho análisis respondería a otras lógicas de construcción y otros tiempos de planteamiento. Pero si quiero decir, pues que no planteo la eliminación de la escuela, sino al hecho de que si no la eliminamos y si queremos integrar los conocimientos periféricos ¿Cómo lo hacemos? La importancia de estos denominados saberes periféricos radica en la suposición de que al ser estos saberes contextuales de la realidad propia de los estudiantes implicarían un sentido intrínseco e inmediato de la implementación de conocimiento en el espacio escuela. Ahora dicho planteamiento implicaría ciertas condiciones que necesitan cierta estructuración escolar distinta en donde se pudiera asegurar cierta contextualización por medio de estudios previos según los sectores en donde la escuela se hará cargo de impartir saberes, para que la incorporación de la realidad social de los sujetos no como un problema a suprimir, sino que a asimilar e integrar. En otras palabras, sin caer en paternalismos, hacerse cargo estructuralmente de la relación conativa de los estudiantes con la enseñanza y sus experiencias. Otra de las soluciones posible radica en rechazar la relación de los saberes que se dan dentro y fuera de la escuela como una dicotomía del saber, la eliminación de este velo implicaría de por sí una des jerarquización o des

sobrevaloración sobre un modo de hacer y entender las cosas por sobre otro. Dígase una concepción holística del saber ayudarían considerar estas partes que percibimos como distintas como partes de un todo. Si asumimos el saber cómo una herramienta ontológica del hacer humano, de su formación y construcción sociocultural, debemos asumir que este se puede generar en cualquier contexto, ahora no todo conocimiento es propicio a cualquier contexto, pero todo conocimiento es contextual.

La capacidad de análisis depende finalmente de los factores de una suerte de catalización de estos intereses para con la indagación del saber y con una disposición para con ello. Si bien la escuela ha contemplado distintos modelos y enfoques didácticos para abarcar de maneras distintas la enseñanza artística, las dificultades en implementar ciertas didácticas que efectivamente desarrollen de manera concreta una intelectualidad desde lo artístico ha sido más que complejo sobre todo considerando que la realidad chilena cada vez ha ido reduciendo las horas designadas a las aéreas de las humanidades y por consecuencia el desarrollo artístico. Tanto para bien y para mal los conocimientos artísticos parecieran no tener una forma definida y por ello implicaría una tarea dificultosa de integrar a un espacio delimitado y estructurado como la escuela, pero asumir que no existe el análisis fuera (o que no existan distintas formas de abarcarlo) estaría más que errado. Dentro de las dinámicas artísticas contemporáneas y bajo mi experiencia una herramienta propicia para el desarrollo analítico del saber artístico ha sido no otro que el mero acto de hablar. No es coincidencia que comenzara este texto armando una relación lingüística con el arte, puesto cuando sostengo que existe una importancia en el acto de hablar no refiero meramente a la comunicación oral o la lectoescritura, sino a la idea de la transmisión de conocimientos, experiencias o acción de estas, dicha afirmación implicaría la existencia de lenguaje y por consecuencia el entrelazamiento de este entramado o sujeción a nivel cognitivo que existen en las acciones en sí que implican una interacción, incluso si no existe una estructuración tipo planificación o pauta más allá de la interacción y contexto de los sujetos, para Habermas:

Finalmente, el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extra- verbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar

de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones (Habermas 1999 p.124).

Si afirmamos que el análisis es una capacidad ontológica del habla como acto de lenguaje debemos concluir que las dificultades que existen para que este no se lleve a cabo dependen de factores que están interponiéndose en la naturalidad misma de la comunicación y por consecuencia coartando la disposición (o didáctica) en la enseñanza que permita el desarrollo de una área educativa por lo que es, en el caso de la enseñanza de las artes entendemos la certeza de la existencia un antecedente histórico para el desarrollo cognitivo o el traspaso de saberes vía transmisión técnica por medio de la elaboración artesanal de utensilios y decoración previos a las concepciones artísticas contemporáneas, al igual que cualquier otro oficio y disciplina. De ahí podemos desprender la importancia de una experiencia empírica y técnica no solo como técnica vacía sino como el momento en donde los saberes son puestos a disposición del sentido dado por el sujeto y su situación. Por ello, tal como fuimos tanteando, efectivamente hay dificultades didácticas propias de un hacer tan abstracto (o distinto o fuera de lugar en comparación a otras asignaturas) como lo son las artes, no obstante, los ejercicios y hacer analítico y reflexivo de las humanidades requiere de tiempos distintos a los tiempos de la escuela, en este sentido es en relación a la escuela que el tiempo responde a la disposición discursiva y comunicativa de estos saberes que son más lentos, por ello si estos tiempos no están siquiera contemplados es aquello comparable a eliminar un elemento de importancia del ejercicio comunicativo y por ende lo comunicado no será adecuadamente transmitido, en este sentido, la disposición temporal implica el reconocimiento o la validación de no solo lo que se quiere decir sino que también como esto es dicho.

El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión. (Habermas 1999 p 143).

Entendiendo el habla como el mero acto comunicativo, podríamos afirmar que el análisis –como cualidad ontológica del aprendizaje- respondería a la suma entre la variable habla y el ritmo de esta habla en términos comunicativos. Es decir, el tiempo y forma de cada lenguaje.

Entonces, recapitulando según se mencionó anteriormente podríamos afirmar que; 1) análisis artístico responde a los procesos y fomento sobre la revisión y reflexión de las perspectivas histórica, contextual, crítica, semiótica y hermenéuticas yacentes intrínsecamente en los procesos de creación e interpretación artística. 2) que los saberes periféricos están en constante dialogo con el sujeto por su condición y sentido contextual y por ello propicios y aprovechables para la enseñanza. 3) existe una lógica comunicativa en cada enseñanza y o saber, por lo que el entendimiento de la disciplina como un acto de habla en si o como una forma de lenguaje, propiciaría su entendimiento lo que implicaría en si un sentido del saber. 4) dentro de cómo enseñamos no es solo importante el que se dice sino el cómo, esto implica que entender la comunicación no solo como el lenguaje hablado o la lectoescritura y por ello la observación como un ejercicio de situarse contextualmente para la comprensión de los estudiantes y sus subjetividades, es a su vez una forma comunicación y transmisión de conocimiento.

Traer estas premisas e incorporarlas a un ejercicio docente especialmente al área artística implicaría no solo una mejor comprensión de aquellos saberes que son entregados y entendidos, sino que sugiere un principio de acción o movilidad en relación a la comprensión situacional de los estudiantes lo que permitiría generar la abstracción analítica deseada considerando la acción comunicativa por sobre el contenido, es decir suponer que el fin en el caso artístico, la comprensión y entendimiento de lo abstracto como lenguaje por sobre el dato duro o la manualidad de la asignatura escolar.

V. Descripción y análisis del caso

Habiendo ya presentado los argumentos que sostienen teóricamente el discurso elaborado en este informe podemos suponer que es más que válido preguntarse por la existencia de evidencias o fenómenos evidenciados en la enseñanza fuera del mundo teórico que es donde nos hemos enmarcado principalmente, y la verdad es que en términos de práctica dado el contexto digital de pandemia fueron obstáculos que coartaron cualquier intento de profundización respecto a la creación de análisis y diálogos debido a los tiempos y espacios acotados propios de la escuela virtual. Aun así gracias a el grado de libertad que se me otorgó tanto en mi práctica II como en la III fue posible vislumbrar algunos aspectos que tenían que ver con la relación contextual de los sujetos estudiantes respecto al contenido visto a favor de dotar de un sentido aquello que fue visto dentro de clase y discutido fuera de ella, por lo mismo me remontaré no solo uno de aquellos momentos a favor de la construcción de un gran caso, sino que por medio de tres momentos en tres cursos distintos en la práctica II como en la práctica III para la construcción del análisis de caso de este texto en particular.

Los acontecimientos fueron ocurridos bajo el contexto de implementación en práctica II y III ambas realizadas en el colegio Nueva Era Siglo XXI de la comuna de La Florida en el segundo semestre del 2020 y primer semestre del 2021 correspondientemente, en donde en la primera de estas si bien se implementó en solo los primeros medios -enfocándonos en la unidad 3: diseño urbano y pintura mural-, también se me dio la opción de participar del resto de las instancias de nivel, lo que me permitió estar presente en clases desde 8vo básico hasta IV medio respectivamente, lo que facilitó o más bien amplió mi rango de observación posible considerando las condiciones del contexto. En el caso de la práctica III se limita a los I medios A, B, C y D – en donde se vio la unidad 2: arquitectura-, a los IV medios y al electivo artístico de IV medio. Los casos se limitan a tres momentos uno en mi observación dentro del 8vo básico A y I medios (2020) y junto a los I medios A, B, C, D (2021)

a) Primer caso 8vo básico

Dentro de mis primeras instancias de observaciones mi práctica II en el segundo semestre del 2020, fui parte de múltiples revisiones en clase de actividades

pendientes del semestre anterior y de actividades nuevas, por lo que era más que común estar en constante dialogo con los estudiantes. Así fue como en el 8vo básico C una de las actividades a realizar estaba relacionada a la unidad 3: instalación y arte contemporáneo, en la cual generaron intervenciones con luz y montajes fotográficos pensadas para espacios específicos de sus hogares. La dinámica de revisión consistía en ver el montaje final, escuchar la explicación del estudiante en cuestión y evaluar respecto a los puntos de la pauta. La revisión de los predispo el ambiente para que los estudiantes pudiesen explayarse con comodidad. No obstante una de las estudiantes que dio alto paso a la reflexión realizo una obra que si bien se adecuaba a la pauta puesta por mi profesora guía, si contaba con un motivo temático en particular, el trabajo en cuestión consistía en la intervención de una ventana en donde fueron colocados ciertos símbolos, algunos más genéricos y otros de un imaginario propio de la música o mitología que parecieran ser inconexos de no ser por el hilo conductor que motivo al desarrollo de esa obra correspondientes más que a un seguimiento de la pauta respondía a una suerte de tributo y lamento por el fallecimiento de una amiga.

Esta experiencia en particular supuso en mi cuestionamientos en primera instancia respecto a la adecuación de evaluación respecto a los aprendizajes aprendidos y demostrados, dígame, quizá el trabajo no se adecuaba a todos los aspectos de la pauta, pero si era percibidla la intencionalidad o carácter introspectivo necesario para lograr una abstracción traducida en una obra de carácter abstracto e instalativo, en otras palabras cualidades de análisis a partir de experiencias que si bien tienen un respaldo físico (fallecimiento) es la carga emotiva y emocional la que está en juego o como objeto y o malestar intraducible con las palabras mas no con el lenguaje plástico.

c) Caso primeros medios

Dentro de mi primera práctica de implementación desarrolle gran parte de la unidad 3 del segundo semestre en los primeros medios del colegio nueva era siglo XXI: diseño urbano y pintura mural. El cierre de esta implementación contemplo una actividad la cual consistió en la elaboración –principalmente en grupos- de un boceto de mural con materialidad a elección de los alumnos, que contemplara una problemática social, ahora la condición del trabajo era que el mural estuviese pensado para un lugar específico el cual deberían justificar en presentaciones

breves en clase. En este sentido la elaboración de un boceto era solo una suerte de trampa que permitiera intelectualizar el ejercicio artístico de los mismos alumnos y sus sentires bajo el ejercicio del habla. Aquello permitió que la actividad fuera centrada en el acto discursivo dialogante con el espacio en donde este hipotético mural tendría relación, aquello implicaba una relación socio- espacial de los estudiantes y aquello que debía ser realizado, esto facilito con creces el hecho de que sus subjetividades quedaban más que presente tanto en el lugar que elegía, el motivo que elegían y los diseños que elaboraban como forma de concatenación de aquello que fue visto como problemática artística, sus referentes y sus respectivas situaciones sociales.

c) Caso primeros medios A-B y C-D

A diferencia de los casos anteriores, la implementación del primer semestre de los primeros medios respectivos del 2021, considero 2 compañeros de práctica lo que permitió una sociabilización y retroalimentación de ideas la cual no me fue posible en instancias anteriores a la hora de elaborar las clases correspondientes y los criterios de las actividades a realizar, de esta manera la conjunción de ideas colindantes permitió que ciertas premisas respecto a los saberes contemplasen cierta maduración debido al factor discusión ahora preséntese pudo centrar todas las actividades un enfoque que considerara al menos un espacio dialogante con aquello que ellos habitaban y percibían en su realidad. En este sentido la unidad de primero medio: arquitectura, supuso un aspecto a favor considerando que podríamos centrar el desarrollo de la unidad bajo la reflexión no solo en torno a las grandes construcciones sino a la comprensión de procesos socio históricos modulantes del entorno y con ello potenciar visiones críticas sobre la relación misma de los alumnos, su entorno y o espacios habitables. En el caso de la tercera dinámica planteada para la elaboración de un trabajo las instrucciones fueron simples, en grupos de 3 a 4 estudiantes eligieran un objeto y a partir de la estructura de este basándose en los estilos arquitectónicos modernos vistos en clase desarrollasen una ilustración en donde los elementos modernos estuviesen en conjunción compositiva respecto a la estructura del objeto en cuestión. Si bien estuvimos lejos de poder ver los trabajos de todos los alumnos, cierto fenómeno era claro, los objetos elegidos respondían a objetos que principalmente presentaban una funcionalidad en el hogar, ya fuese esta algo de su elección de objetos

personales como lo pudieran ser un par de audífonos o una estufa considerando la entrada al invierno.

Habiendo revisado las instancias o momentos en retrospectiva con el fin de la elaboración de un análisis congruente, señalo que de dichos momentos independientemente de encontrarse situados bajo una lógica escolar que dictaba ciertos parámetros evaluativos, lo que realmente fue puesto en juego y dotó de un sentido y emocionalidad en los estudiantes poco tenía que ver con las pautas evaluativas sino con la traducción de vivencias y la búsqueda de una validación de estas por medio de una sublimación posible gracias al lenguaje artístico que permitía un dialogo más allá de solo plantearse como pauta o materia de las asignaturas. En este sentido más que la necesidad de crear lo que surge de manera presente más que cualquier cosa es la necesidad de un dialogo que permita poner en tabla aquella realidad que se es percibida no solo fuera de la escuela o fuera de una elite artística, pero por sobre todo comprendiendo la sensibilidad en particular de la percepción del entorno de adolescentes y por ello una forma realmente intensa de percibir ciertas afectaciones, lo que nos hacía preguntarnos sobre ¿qué tan adecuados estaban situados los criterios de evaluación? sobre todo cuando consideramos que pese a que una actividad no se encuentre al 100%, de todas formas si expresa que fueron tensionadas ciertas problemáticas respecto a su entendimiento del saber y sus historias de vida que dieron paso a una abstracción y reflexión propia del hacer artístico contemporáneo sobre todo si comprendemos los paradigmas posmodernos como canon académico valido

Pero además la presencia física de la imagen en uno u otro contexto, su materialidad: el soporte, la técnica, el tamaño, el lugar donde se exhibe o la cantidad de veces que es reproducida y se ofrece a la atención de un observador distraído o interesado, todo eso construye los significados de una imagen. Son muchos los artistas contemporáneos que tienen en mente estas cuestiones en el proceso de creación de sus propias imágenes. Es sabido que las operaciones de apropiación, resignificación, cita, parodia o reactivación de viejas imágenes instaladas en la memoria colectiva son operaciones que ocupan un lugar nada desdeñable en el arte actual. Yo quisiera aquí proponer retrotraerse un momento a la propia infancia, para ensayar una propuesta que, aunque a primera vista parezca un ejercicio deconstructivo, puede sugerir algunas vías de trabajo educativo, aprovechando ese

poder activador de intereses y emociones de las imágenes visuales. (Maloetti 2006 p.158)

De este modo es más que acertado a afirmar que los procesos mentales o cognitivos que operan en el hacer tienen algo que ver con cierto grado no menor de introspección o al menos una revisión misma e interna del sujeto para consigo mismo, entendiendo este proceso se encuentra a favor de la construcción de un análisis propio de las experiencias vividas por el sujeto y por consecuencia la exploración y revisión contextual en la cual habita la sujeción de este (sujeto). Este auto análisis no es solo propio de construcción de saberes artísticos sobre todo cuando somos conocedores, participes y testigos de las típicas interrogantes respecto a la funcionalidad real de una asignatura revisada en un contexto escolar, el típico ¿y esto para qué sirve? Que aparece como interrogante en cada nuevo aprendizaje, o su versión más burlesca pero no menos atingente a la relación contextual necesaria para la construcción del sentido de un saber: ¿y esto me sirve para comprar pan? Aquellas interrogantes, inocentes quizá, pero llenas de un sentido satírico no dejan de ser una legítima respuesta al malestar o inquietud que supone no poder legitimar las vivencias como parte fundamental de su comprensión del aprendizaje. Sin irnos más lejos mucho se comenta de las dificultades que ha supuesto el contexto pandémico-digital y la difícil adaptación de la escuela a este medio responde a no reconocer la lógica dialógica particular que ofrecen los espacios digitales y que manejan los jóvenes en contraste con el lenguaje escolar que por cuyo origen responde a tiempos distintos respecto a la comunicación de saberes supone.

Aspectos tradicionales como la libre expresión, la creatividad o la retórica artística, nos han postrado en una camilla en la que a veces da la sensación que nos encontramos cómodos. Permanecemos sin movilidad, pero con vida, muy a pesar de los esfuerzos constantes por evolucionar. Se nos mantiene vivos, pero no es el mejor modelo de existencia deseable. Para salir de esta situación desfavorable, para superar esta fase de inmovilidad, lo que podemos hacer es replantearnos nuestra situación, abrir nuevos caminos, avanzar en todo aquello que nos pueda favorecer, a saber: la investigación, la creación, el impulso tecnológico, la interpretación de las imágenes, el uso de pantallas y dispositivos móviles, la atención a las problemáticas sociales, la reivindicación de espacios de

reconocimiento como la arteterapia y las políticas de inclusión, la lucha por los derechos humanos. Debemos permanecer atentos a todas estas emergencias, puesto que constituyen geografías muy fértiles para la educación en artes. (Huertra. R y Dominguez. R 2020 p.12)

En este sentido si bien la virtualidad no es el tema de este texto investigativo se puede desprender de la cita anterior que efectivamente en el fenómeno o malestar de la enseñanza artística virtual existe en cuanto no se asuma que el contexto extra escolar ofrece experiencias distintas tan nutritivas para la comprensión de saberes como lo puede ser en potencia un sistema escolar que asuma dicha premisa, en otras palabras que cumpla un requerimiento que le implique situarse contextualmente y flexible en torno a para por quienes se terminara comunicando, de acá podemos desprender que la noción y responsabilidad pedagógica de no asumir nada previo respecto a los estudiantes como dado, se recubre de un sentido que pudiéramos traducir quizá como una suerte de vocación pedagógica, dígase esta vocación no sería más que el entendimiento de los contextos y la disposición adaptativa del docente en función de los contextos dados. En el caso de las artes esto resultaría en una estrategia o premisa fundamental para la comprensión de un ejercicio artístico comprendido fuera de los espacios artísticos institucionales y por ello democratizante respecto al saber.

VI. Conclusión

Habiendo sostenido la idea de rumiancia en los saberes propios de las humanidades, existe también un tiempo y ritmo para los saberes científicos y abstractos de los cuales la escuela ya dispone cierto grado de aceptación y manejo. Mantener esta premisa presente debería esclarecer ciertas formas distintas y criterios en cuanto los saberes dialogan con un sujeto y generar una percepción válida de maneras no necesariamente institucionales que incurran en formas analíticas de los saberes propios a su forma particular de comunicación. Sostengo que un ejemplo claro en nuestro contexto es el no manejo digital de la enseñanza escolar, esto debido a que, si entendemos los espacios digitales bajo esta lógica de lengua, la forma de los espacios digitales difiere del ritmo con el que una clase en salón puede brindar y los estímulos que este utiliza, por ello no es que las herramientas digitales no sirvan para la enseñanza, pero definitivamente parecieran no funcionar óptimamente para con los formatos escolares como tal. De la misma manera que una lógica de taller o gremio medieval es distinta a una escuela en su concepción moderna, o como los saberes orales son distintos a la escuela puesto suponen estas lógicas comunicacionales distintas. Si la enseñanza es un idioma, las disciplinas suponen una lengua o dialecto al cual debemos someternos a ciertos criterios específicos para poder pensar desde o entorno a estas, por ello la idea de generar análisis y profundizaciones de los saberes transdisciplinares no podrían suponer jamás una homogeneidad en los modos de enseñanza. Como consecuencia asumir que la docencia o la transmisión crítica y analítica de o los saberes puede someterse bajo una sola lógica de transmisión, sociabilización y reproducción del conocimiento, mantener aquello como premisa no solo supondría una desjerarquización o desmonopolizar los espacios destinados a la transmisión del saber por parte de la escuela sino que un dialogo entre el sujeto, el saber y la relación del saber con su realidad al poder verse incorporado a la formación y creación misma de saberes en conjunto o con cierta horizontalidad supuesta por la permeabilidad de los ya mencionados saberes periféricos. Para la comprensión de una enseñanza artística ideal esto resulta más que practico si asumimos las instancias de hacer artístico no solo como la creación de obra o desarrollo técnico solamente, sino que le disponemos como una herramienta encargada de generar reflexiones abstractas y poéticas sobre fenómenos y o problemáticas de la realidad

misma de casi cualquier índole u origen, por lo que entender desde la escuela que los diálogos artísticos a nivel escolar deben funcionar bajo normativas distintas a la escolaridad tradicional a favor del desarrollo de esta disciplina como lengua no solo supondría desmitificaciones elitistas y democratización del saber, sino que otorgaría la facultad de dialogo para con instancias comunicativas abstractas, poéticas, emotivas y cognitivas respecto a los lenguajes visuales estéticos y simbólicos que rigen parte del comportamiento y normativa socio cultural de los sujetos, es decir, poder trasladar lo artístico no solo a los espacios del arte, sino como una herramienta dialógica para la realidad contextual. Tal como mencionaría Eisner

Lo que las artes enseñan se nota cuando los estudiantes son capaces de comentar las obras que experimentan y pueden justificar sus valoraciones e interpretaciones, Un programa de educación artística que alimentara estas aptitudes haría posible que los estudiantes ofrecieran justificaciones de sus observaciones basadas en la experiencia. (Eisner 2020 p.123).

Recapitulando, en escancia entender el conocimiento como una herramienta dialógica para con la realidad, esto implica que los saberes responden a tantas formas de manifestarse como personas y contextos existe, el análisis solo puede surgir desde la aceptación del saber en si proveniente de donde sea asumiendo que el análisis es parte misma de un desarrollo de cualquier herramienta disciplinar entendida bajo una relación lenguaje y lengua.

VII. Bibliografía

Althusser. L (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Buenos aires, Argentina. Ed. Ediciones nueva visión.

Bourdieu. P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos aires, Argentina, Ed.Siglo XXI editores.

Dussel, I, &. Gutierrez, D, (2006) *Educación la mirada, políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos aires, Argentina. Ed. Ediciones Manantial SRL.

Eisner. E (2020). *Arte y creación de la mente, el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, España. Ed. Paidós.

Habermas. J (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, España. Ed. Grupo Santillana ediciones.

Huerta.R & Dominguez. R (2020) *por una muerte digna de la educación artística*. *EARI - Educación Artística Revista de Investigación* (11). Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/19114/16862> el14 de julio de 2021

Maloetti. L (2006). *Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar* En Dussel, I y Gutierrez, D (comp.), *Educación la mirada, políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos aires, Argentina. Ed. Ediciones Manantial SRL.

Panofsky. E (1987). *El significado de las artes visuales*. Madrid, España. Ed. Alianza editorial.

Spinoza. B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*, Madrid, España. Ed. ediciones orbis.

Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España. Ed. Paidós.