



Uso de las herramientas tecnológicas en la educación artística actual

Solucionando problemas en la nueva cotidianidad

Seminario de título presentado para optar al título de
Profesor de Educación Media en Artes Visuales

Por:

Ignacio Javier Ruano Suárez

Seminario de título:
Educación Artística

Profesora guía:
Luisa Miranda Oyarzún

30 de junio 2020



Índice

I. Resumen	pág. 4
II. Introducción.....	pág. 5
III. Planteamiento del problema.....	pág.6
IV. Marco Teórico.....	pág. 10
V. Descripción y Análisis de caso.....	pág. 16
VI. Conclusión.....	pág. 21
VII. Bibliografía.....	pág. 22

I. Resumen

En el presente artículo se problematiza el uso de la herramienta tecnológica en las clases de artes visuales en un contexto de educación virtual y para ellos se contraponen las nociones de etapas de desarrollo gráfico y estético, usadas como indicadores de conocimiento en las formas tradicionales de educación artística, con las perspectivas contemporáneas de educación de la cultura visual. Finalmente se analiza una unidad didáctica adaptada en formación remota, que corresponde a la clase ABP técnico para tercero y cuarto medio donde se logra revertir el desempeño de un estudiante haciendo uso de herramientas digitales.

Palabras clave: herramienta tecnológica, cultura visual

II. Introducción

La educación artística tradicionalmente se ha trabajado en la escuela desde dos grandes enfoques, un modelo formalista reproductivo centrado principalmente en el dibujo mimético y desde las tradiciones expresionistas enfocadas a la autoexpresión libre del yo. Ambas líneas de trabajo han desarrollado perspectivas teóricas y ámbitos educativos que delinear y observan, desde la noción de estadio de desarrollo a los avances cognitivos de los estudiantes.

Sin embargo, estas respectivas educativas que han guiados la enseñanza de las artes desde la segunda mitad del siglo XX, se han visto remecidas por los procedimientos que sigue el arte contemporáneo y los fundamentos de la cultura visual que han impactado los currículos escolares transformando sus propósitos educativos.

Por otra parte, producto de la pandemia y la transformación de una clase presencial a una virtual, donde el uso de herramientas tecnológicas ha obligado a los docentes a repensar metodologías y enfoques educativos, ha acelerado este proceso de transformación en el área de educación artística.

Consecuentemente la necesidad de proponer nuevas didácticas y modelos educativos, que permitan observar cómo estas herramientas permiten el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, deben ser una prioridad en los modelos de una educación visual contemporánea, donde la cultura visual y los medios digitales ocupen un espacio relevante en la comprensión de cómo y qué se aprende en la asignatura.

III. Planteamiento del problema

El uso de la herramienta ha estado presente a lo largo de toda nuestra evolución como especie humana, el desarrollo artístico tampoco ha estado exento de esto, ayudando a producir las más icónicas representaciones que seguirán presentes tanto ahora como en un futuro. Gracias a ellas la humanidad ha podido observar su evolución; desde la rústica tallada en piedra, los grandes frescos del renacimiento, hasta el arte contemporáneo, son manifestaciones de lo que puede lograr el humano para recrear e interpretar el mundo que nos rodea.

Sin embargo, el aprendizaje de las artes en la escuela se ha centrado principalmente en la enseñanza de la reproducción mimética de la imagen, o en la libre expresión. Paradigmas que no permiten una mirada de la simbolización de lo social o colectivo como referente de la cultura e identidad.

En parte esto ha ocurrido porque, la educación artística en el mundo, al igual que en Chile, se institucionalizó desde la clase de dibujo, entendiendo el ejercicio de dibujar como reproducción de las formas, con intención de realizar copias de la realidad, a mayor exactitud, fidelidad y detalle en la reproducción del modelo, mejor era la evaluación. Por el contrario, aquellos estudiantes que no respondían adecuadamente a estas exigencias eran peor evaluados (Errazuriz 2002)¹. En este sentido, los métodos y las concepciones de enseñanza conductistas concordaron completamente con los paradigmas educativo de su época, ya que el enfoque educativo en este caso eliminó todo aquello que no pudiera ser comprobado desde una realidad objetiva, siguiendo los principios de la observación científica, lo que desde una mirada instrumental de las enseñanzas de las artes, provocó que el dibujo fuera valorizado como reproducción de imágenes miméticas, y no como resultado de una interpretación y análisis de una época o cultura.

Las concepciones formalistas del dibujo han sido y continúan siendo un elemento de valoración social en la escuela, que cohabita con el enfoque expresionista de la enseñanza de las artes, lo podemos ver en las formulaciones de los propósitos y unidades didácticas en el

¹ Luis Hernán Errázuriz. (2002). La evaluación de las Artes Plásticas/Artes Visuales. En Como Evaluar El Arte (33). Chile: Fontaine.

currículum actual. Es acá, donde se define la autoexpresión como una forma individualizada de la creatividad, considerando al sujeto como un creador original y no como un ser que imita y absorbe conocimientos y habilidades impuestas.

Consecuentemente y a pesar de que ambas posiciones están en franca contradicción, puesto que el modelo formalista es fundamentalmente instruccional y la auto expresión no sigue normas, desde la escuela paradójicamente no se visibiliza esta incongruencia y distintos docentes organizan sus clases con objetivos auto expresivo pero trabajados desde técnicas reproductivas.

Como se ha señalado anteriormente, en la práctica es posible observar que las acciones didácticas son organizadas y mediadas desde los paradigmas formalistas y expresionistas indistintamente, cuestión que configura un panorama bastante incomprensible para los estudiantes, alavés que siembra cierto manto de duda sobre las posibilidades cognitivas de la asignatura. Así gran parte del estudiantado se muestra desmotivado, cuestión que manifiestan permanentemente, señalando que no entienden para que deben realizar las actividades propuestas por el profesor ya que no saben para que les sirve. Sin embargo, si se piensa en la cantidad de tiempo y energía que los jóvenes en la actualidad destinan para comunicarse y desarrollar sus vidas haciendo uso de contenidos visuales a través de distintas plataformas y soportes tecnológicos, nos obliga a preguntarnos como docentes en el área ¿Por qué la clase de artes visuales esta descontextualizada de la cultura contemporánea? ¿Qué conocimientos y/ o habilidades deberán ser trabajadas en la escuela actual?

Algunos autores en la línea contemporáneas de las enseñanzas de las artes como; Eisner (1995), Efland (2004), Freedman (2006) Hernández (2003) plantean un giro educativo que comprenda los principios de la cultura visual, definido como un trabajo que se vincule mucho más con la comprensión, análisis e interpretación de los significados de lo social y colectivo como resultado de la hiper visualidad que estamos viviendo. Eisner, por ejemplo, plantea que las enseñanzas de las artes deben ser organizada en tres grandes dominios,

- **Aspectos perceptivos (críticos)**, la percepción estética depende tanto del observador, de la riqueza de sus experiencias y referencias estéticas, como de la calidad expresiva de lo que observa. En este sentido, la educación tiene un importante papel en la ampliación de las estructuras de referencia visual, lo que es posible poniendo a su alcance la mayor diversidad de registros artísticos que les permita ver. La expresión es el principal contenido de la percepción. El carácter expresivo surge, para algunos, de las relaciones de la forma con nuestra biografía y aprendizajes; para otros está en el carácter intrínseco de la propia forma. De cualquier manera, a partir de estos planteamientos se sugiere que niños y jóvenes formados artísticamente tendrán mayores posibilidades de vivir experiencias de percepción estética que quienes no lo han sido.
- **Aspectos productivos**, investigó siete concepciones del arte infantil, y sus correspondientes autores, quienes formulan diversas aproximaciones a este tipo de aprendizaje. Todas ellas intentan explicar la capacidad infantil de producir formas visuales y, en conjunto o separadamente, abordan cuatro factores generales que el autor postula como constitutivos de dicha capacidad de producción a) Habilidad en el tratamiento del material. b) Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas, entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y en las formas observadas como imágenes mentales. c) Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el cual está trabajando. d) Habilidad en la creación del orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.
- **Aspectos culturales**, para comprender la obra de arte es necesario ponerla en relación con otras obras. A este respecto Eisner afirma: "En la dimensión contextual, se contempla una obra como parte del devenir y de la tradición artística que la precedió. Esta percepción requiere una comprensión de la tradición en que la obra está inmersa o de la que se desvían. En este sentido, el aprendizaje artístico requiere de las habilidades propias del procesamiento de información proveniente de múltiples fuentes, para organizarla y reconstruir mundos posibles -pasado o futuros- de los que la obra de arte es un testigo crucial."²

² Luis Hernán Errázuriz. (2002). La evaluación de las Artes Plásticas/Artes Visuales. En Como Evaluar El Arte (88-90). Chile: Fontaine.

Cada dominio permite ir construyendo una estructura de sentido para la comprensión de la visualidad contemporánea y de cómo esta puede ser evaluada.

Otra cuestión importante que hay que tener en cuenta a la hora de pensar en una educación artística, es el papel de la tecnología y sus instrumentos, esto, porque en gran medida las transformaciones culturales que observamos en el campo de la visualidad, han sido propiciadas por las herramientas tecnológicas, es decir que la visualidad contemporánea es fruto del desarrollo tecnológico como agente mediador en la cultura, los jóvenes que habitan la escuela hoy, comparten códigos y lenguajes que les son significativos en esos medios y por tanto aprender a leer y decodificar estos lenguajes resulta absolutamente pertinente a ellos.

Frente a este panorama cabe preguntarse: ¿cómo organizar unidades didácticas teniendo en cuenta esta realidad? y /o ¿cómo realizar una clase de artes significativa para los alumnos cuando la mayor exposición a la tecnología va configurando su modo de percibir?

IV. Marco Teórico

Teorías Desarrollistas en la Educación Artística.

Las teorías desarrollistas han aportaron a la educación en general y a la artística en particular, la noción de que el aprendizaje ocurre a través de estadios de desarrollo a lo largo de la vida de los sujetos, por consiguiente, la comprensión que las artes y su enseñanza, debe ser entendida como un proceso que puede ser aprendido y no sólo fruto del talento con que cada persona ha llegado a este mundo. Así mismo los cognitivistas han visto en la enseñanza de las disciplinas artística un potencial cognitivo que va más allá de su mera ejecución de obras y para ello han formulado parámetros/estadios de enseñanza, desde, la infancia a la juventud, proponiendo didácticas centradas en una comprensión ampliada del desarrollo de los escolares.

Teorías del Desarrollo Gráfico.

En el estudio del proceso evolutivo del dibujo o expresión gráfica infantil, investigadores como Kellogg, Arnheim y Lowenfeld, trazaron divisiones y categorías para comprender la evolución del pensamiento visual y el desarrollo gráfico. Específicamente Lowenfeld propone una división en etapas o estadios del desarrollo gráfico vinculados a la edad y progresión en el tiempo, haciendo hincapié en los factores emocionales que se despliegan cuando los niños empiezan a trabajar con imágenes.

El desarrollo gráfico, anteriormente mencionado, desde las perspectivas desarrollista ha sido dividido en distintas etapas/estadios que se inicia con el **Garabateo**, como un proceso autoexpresión (2 a 4 años) en donde desde el planteamiento de distintos autores no hay una auténtica motivación para representar, sino simplemente una motivación hacia el movimiento. Continúa con la etapa **Preesquemática** (4 a 7 años) acá el niño comienza a elaborar esquemas de representación, es decir en este momento por primera vez existe un intento por reflejar algo un ordenamiento de la forma. Sigue la etapa **Esquemática** (7 a 9 años), los dibujos son generados a partir de esquemas de representación, permitiendo figurar elementos emocionales y del entorno como también grados de diferenciación entre los

niños que dependen fundamentalmente de las experiencias personales y el entorno. Posteriormente, en la etapa del **Realismo** (9 a 12 años) la construcción de imagen se convierte cada vez más en un proceso mimético, cuestión que probablemente está influida por el proceso de escolarización y normalización de los contenidos al que los niños son sometidos ya fuertemente en este nivel escolar. Finalmente, en la etapa **Pseudonaturalista** (12 a 13 años) los productos finales adquieren cada vez más importancia desde el punto de vista formal y la capacidad para la reproducción de imágenes cercanas a una copia de la realidad.

Por tanto, el desarrollo de la construcción de imágenes concebida desde este enfoque implica un desarrollo lineal en el tiempo, que va desde la autoexpresión, entendida como las formas que se despliegan en los primeros años de vida de un sujeto, pero que desde luego deben ir evolucionando en razón de una meta, que en definitiva es el dibujo mimético y la capacidad para reproducir imágenes que puedan ser contrastada con la realidad.

Teoría del Desarrollo Estético.

Por su parte y a diferencia de sus contemporáneos, Parsons (1987) establece el desarrollo en el campo de la construcción de imágenes desde las distintas etapas de la vida, desde la niñez, hasta la adultez, como “*grupo de ideas*” que concuerdan con “*características de personas*”. Parsons entiende o configura la idea de patrones, o suposiciones internamente relacionadas, que tienden a ir juntas en las personas, en virtud de alguna relación lógica o interna. “*Describir un estadio no es describir a una persona, sino un conjunto de ideas. Si las personas fueran coherentes al pensar en las pinturas, utilizarían un conjunto coherente de ideas para interpretarlas*” (Parsons, 1987, p 11)³ por tanto las respuestas están condicionadas a la etapa de desarrollo del individuo que está respondiendo. Sin embargo, al igual que Piaget, estos estadios son jerárquicos en cuanto al desarrollo de la madurez y desarrollo del pensamiento de los individuos. Los estadios que propone Parsons son los siguientes:

- **Favoritismo** (5 años), preescolares, juicio por el gusto, falta de los conceptos bueno y malo, el principio es el placer. Ejemplo, “me gusta porque hay un perro”.

³ Arthur D. Efland. (2004). El desarrollo artístico en las teorías cognitivas del desarrollo. En Arte y Cognición, La integración de las artes visuales al curriculum.(51). Barcelona, España: Editorial Octaedro.

- **Belleza y realismo** (10 años), primeros años de escolaridad, el arte bueno y el malo, se distingue según el contenido pictórico, la representación realista son bases objetivas para emitir juicios. Ejemplo, “es igual que el de verdad”.
- **Expresividad** (adolescencia), conceptos de expresividad y empatía, interioridad de la experiencia del otro asegura que lo expresado es genuino, la habilidad y belleza pasa a segundo plano. Ejemplo, “puedes ver que el artista sentía lastima por ella”.
- **Estilo y forma** (adultos jóvenes), la perspectiva de una tradición estilística pasa a ser importante, identifica artista, grupo, estilo y contenido del movimiento, concepción social. Ejemplo, “mira el dolor en la tensión en las arrugas, ¡como estira el pañuelo!”
- **Autonomía** (adultos formados profesionalmente), cuestiona el consenso crítico que se pudo haber hecho alrededor de una obra, pone en duda tradición académica. Ejemplo, “antes lo encontraba demasiado retórico; ahora vuelvo a vibrar con él.”

Imágenes socialmente construidas.

Si bien los cognitivistas fueron un gran aporte a la comprensión de la construcción de la imagen, desde la infancia a la adolescencia, su método estuvo centrado en la observación de la ejecución de obras, considerando a los niños y jóvenes individualmente, sin tener en cuenta los componentes sociales y culturales en la construcción de la imagen. Sin embargo, algunos psicólogos más preocupados del estudio de los símbolos como Lev Vygotsky propusieron visiones alternativas a las del cognitivism puro y plantearon que el aprendizaje en todas sus áreas ocurre como resultado de la interacción con lo social y la cultura. *“El lenguaje, la escritura, los sistemas numéricos y las obras de arte se internalizan, tienen como resultado transformaciones del comportamiento que crean un puente entre las formas tempranas y posteriores de desarrollo”*. Efland (2004). Los construccionistas por tanto comprendieron el desarrollo como un proceso que va evolucionando en el tiempo producto de las interacciones con lo social. Vygotsky en vez de proponer estadios estableció que existen zonas de desarrollo en dos fases:

El real, procesos evolutivos cumplidos a cabalidad. Se caracteriza por el uso de procesos mentales de orden inferior, atención elemental, percepción y memoria para interactuar con los adultos en el proceso de socialización en la cultura circundante, incluido el lenguaje y las costumbres.

El potencial, se caracteriza por el uso de procesos mentales desarrollados a través de la adquisición de las herramientas de la cultura.

De lo anterior, se desprende que *el aprendizaje tiene lugar en un contexto social, y el conocimiento y el desarrollo dependen en gran manera del contexto social en el que tienen lugar estos procesos*⁴ Efland (2004). Según Efland, las nociones de Vygotsky tienen implicancias para el aprendizaje de las artes ya que, en primer lugar, como todo aprendizaje, el estudio del arte no debería hacerse de forma aislada, sino en relación con el contexto social. En segundo lugar, la noción de que el lenguaje y otros simbolismos culturales son herramientas que permiten que avance el desarrollo humano, como la especie que hace cultura a través del uso de símbolos. En tercer lugar, la noción de que el aprendizaje supone la internalización del conocimiento cultural, lo que sugiere que la instrucción debería centrarse en las prácticas culturales que operan en el entorno en vez de los dominios del conocimiento en sí mismo.

Cultura visual contemporánea digital y multimedialmente construida.

Las aportaciones del constructivismo social configuran un nuevo orden para la comprensión de como aprendemos sobre las imágenes. Como fue señalado, el planteamiento de Vygotsky estableció que los procesos de aprendizajes no pueden ser comprendidos solamente desde la subjetividad, sino que necesariamente debe observar la cultura y sus procesos intersubjetivo que allí se dan. La sociedad contemporánea es un ejemplo de esto, puesto que las relaciones de lo social están tremendamente mediatizadas por las imágenes que percibimos, hacemos observaciones sobre nuestras vidas y las de otros influidos por los medios. Pérez Tornero plantea que *“Nativos y forasteros de este mundo globalizado, atravesado por el vertiginoso*

⁴ Arthur D. Efland. (2004). El desarrollo artístico en las teorías cognitivas del desarrollo. En *Arte y Cognición, La integración de las artes visuales al curriculum*.(61). Barcelona, España: Editorial Octaedro

desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, dan cuenta de que ha cambiado la “fisiología de la vida” (Pérez, 2000).

En este sentido La **Cultura visual**, es entendida como un conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de los que creamos significado a través del lenguaje visual y que forman parte de nuestra vida cotidiana. La cultura visual es, por lo tanto, casi todo lo que me rodea y, debido al hiperdesarrollo del lenguaje visual, también se encuentra en fase de hiperdesarrollo lo que ha originado la creación del término y la proliferación de estudios, obras y congresos sobre el tema.

Al respecto Acaso (2009), señala que el término Hiper⁵, antecediendo a palabras tales como desarrollo y visualidad por nombrar algunos ejemplos, demostrando que el tiempo en que vivimos actualmente ya no solo es un desarrollo de la visualidad, sino que está hiperdesarrollada visualmente. Todo esto gracias a las nuevas herramientas, que masifican la imagen desproporcionadamente.

La **Multimedialidad dentro del aula**, se ha visto constantemente durante los últimos años en las distintas instituciones educacionales, incluyendo simultáneamente diversos medios, cómo imágenes, sonidos y textos, en la transmisión de una información. Esto ha llevado que diferentes métodos de enseñanza como TICS sean de un mayor aporte para diversos tipos de estudiantes, “Las nuevas tecnologías son medios para el arte visual por su capacidad para producir cosas que nunca se han visto”⁶, una investigación llevada a cabo en las aulas demostró que alumnos de diversas edades pueden trabajar mejor en grupos cuando utilizan ordenadores en la escuela (Johnson, Johnson y Stanne, 1986; Rysavy y Sales, 1991).

Uno de los usos de la tecnología informática en las aulas de arte es la generación de gráficos interactivos con programas de pintura, captura de vídeo, software de animación, sistemas multimedia, etc. Cuando los alumnos crean gráficos por ordenador, a menudo encuentran que el aspecto más estimulante de su trabajo es la capacidad de trabajar mediante “ensayo y error” con la tecnología, lo que incluye la capacidad de seriación, que es el proceso de producir una

⁵ Según la RAE, 'exceso' o 'grado superior al normal'

⁶ Kerry Freedman. (2006). arte.edu. En Enseñar la cultura visual (177). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

serie de imágenes a partir de una sola (Freedman, 1989, 1991). Los alumnos pueden ensayar colores, desplazar formas, animar objetos, reciclar pinturas fácil y rápidamente sin hacer cambios permanentes en una imagen original. Esto permite a los alumnos interactuar con el trabajo de los demás de formas que son improbables con los medios tradicionales, debido a que pueden hacerse cambios en las imágenes a partir de una crítica sin cambiar la imagen original. La red puede hacer que sea fácil a los alumnos comunicarse entre sí desde sitios diferentes. Mediante el uso de páginas y del correo electrónico, grupos e individuos pueden comunicarse instantáneamente con otros grupos a larga distancia, lo que permite que trabajen juntos alumnos que, de otra forma, tendrían pocas posibilidades de estar en contacto⁷.

Por otra parte, el concepto de herramienta planteado por Vygotsky al referirse al uso de los símbolos está plenamente vigente, en especial si pensamos en la forma en que la sociedad contemporánea establece relaciones y configura contenidos a través de herramientas digitales y multimediales que han impactado en el modo de representar de los jóvenes. En la actualidad, los dispositivos, como los teléfonos celulares han transformado el pensamiento y desde luego las imágenes su impacto en aquello. El acceso ilimitado a la fotografía instantánea, la inmediatez en él envío y una sociedad poblada de imágenes, nos obliga a repensar la clase de artes visuales y sus métodos, para incluir, cómo están pensando los jóvenes escolares y que efectos para el desarrollo de sus vidas tienen estas circulaciones.

La cultura visual, la multimedialidad en el aula y con ello la herramienta tecnológica es sin duda una pieza fundamental en la educación actual y futura.

⁷ Kerry Freedman. (2006). arte.edu. En Enseñar la cultura visual (178). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

V. Descripción y Análisis de caso

Las clases de educación artística tradicionalmente se han trabajado desde la perspectiva educativa, que centra las actividades del aula en el desarrollado de la percepción grafica a través de un acercamiento personal y/o auto - expresivo, o desde la construcción de imágenes figurativas, donde la destreza que se avalúa es la capacidad para reproducir visualmente la realidad. Desde este abordaje el dibujo sea expresivo o figurativo se transforma en una cuestión relevante de la práctica educativa y por tanto uno de los contenidos más importante de la organización de las actividades en el aula.

En un intento por revertir estas perspectivas y teniendo presente la necesidad de avanzar en un trabajo que considerara los enfoques de la cultura visual contemporánea y el aprendizaje desde los enfoques sociales, se propuso un trabajo que estuvo centrado precisamente en la reconfiguración de los paradigmas tradicionales, a la vez que considerara las condiciones de trabajo en modalidad virtual, producto de la pandemia. Para ello se realizó un taller denominado ¿dibujo bien? o ¿dibujo mal? intentado diagnosticar cómo los jóvenes construyen sus imágenes y dialogar respecto al visión que ellos tienen de sus creaciones.

Al observar los dibujos de los estudiantes y cómo construyen sus creaciones, se puede constatar que los jóvenes no vinculan en absoluto su realidad cotidiana con lo que realizan en y para la escuela. Esto a pesar de que las formas de comunicación de este grupo etario son fundamentalmente visuales, y por tanto cuentan con una gran cantidad de información al respecto. Sin embargo, lo que ocurre en la práctica, educativa como podemos ver, es que el modelo cognitivista ha configurado estereotipos de las imágenes, que pueden y deben ser trabajadas en la escuela, donde las metas a alcanzar están definidas por la mimesis, es decir una copia de la realidad, la que se alcanza como respuesta del proceso de maduración cognitiva a través del tiempo y el desarrollo de la motricidad fina.

Ejemplo de aquello se puede observar en los comentarios que los alumnos realizan al referirse a sus trabajos:

“Buenas noches, profesor, aqui le hago el envio de mi dibujo, espero no se ria de lo tan feo que dibuje jsjs” (figura 1)

“Hola profe buenas, Lo encuentre en mi Cuaderno xd... nunca se como terminar los brazos y pies.” (figura 2)

“La verdad que este es mi primer dibujo la primera ves que dibujo espero poder aprender a dibujar nunca en mi vida había dibujado me encantó la clase” (figura 3)

Estos comentarios refuerzan lo dicho anteriormente, en el sentido que el dibujo sólo es valorado o más bien dicho, desvalorado, a la vez que las imágenes como construcción no aparece en su repertorio. Los dibujos, por tanto, son calificados por los mismos estudiantes según las etapas aludidas anteriormente, aunque no tengan conocimiento de ellas, subjetivamente existe la idea que lo bien o mal hecho, corresponde a aquello que puede reproducir en alguna medida la realidad.



Fig. (1)



Fig. (2)



Fig. (3)

Sin embargo, al observar las imágenes siguiendo la lógica de la estructura del desarrollo gráfico, es posible señalar que sólo la figura (1) concuerda con las características identificadas para el grupo etario de este estudio, (jóvenes entre 16 y 18 años) los que deberían estar realizando figuras al menos en la etapa **Pseudonaturalista**, es decir donde se identifiquen rasgos específico de lo que se quiere representar. Así mismo y siguiendo con la figura (1) la imagen es altamente estereotipada por lo cual, desde la definición de Parsons, no superaría los dos primeros estadios del desarrollo estético, lo que supone una

contradicción del modelo, puesto que si bien el alumno desde la construcción grafica está acorde a su edad, no lo logra cuando se trata del estilo utilizado.

Llama fuertemente la atención la figura (3) donde el dibujo realizado en este caso, muestran una clara inmadurez según la edad y curso del estudiante, ya que dentro de la categoría planteada por Lowenfeld, quedaría en una etapa con características claramente *Esquemáticas* (7 a 9 años) puesto que en la representación se hace solo uso de esquemas, ante la imposibilidad de establecer una relación personal con la imagen.

Ante este diagnóstico, la pregunta obvia que surge al observar los dibujos es, si es posible que jóvenes contemporáneos sometidos a constante estímulo visuales y que se encuentran finalizando su enseñanza escolar, ¿están realmente en etapas de desarrollo tan tempranas? y ¿cómo es posible que exista una desvinculación tan grande, respecto de su capacidad para presentar imágenes acordes a su edad?

Consecuentemente y con la intención de proponer un trabajo que permitiera salir del dibujo tradicional y vinculara a los jóvenes con la construcción de imágenes contemporáneas, desde un método de trabajo que tenga en cuenta los contextos que los estudiantes habitan visualmente en su cotidianidad, se los invitó a realizar un afiche, donde ellos deberían desplegar no solo nociones de composición visual, sino también preguntarse por aquello que las imágenes comunican.

El trabajo fue desarrollado a través de presentaciones posibilitando compartir las imágenes y los significados de ella, a la vez que se les entregó referentes contemporáneos. Si bien, se observó desconocimientos en temas de composición visual, pesos visuales, color, posición y distribución de imágenes, los alumnos mostraron sentirse a gusto con el trabajo realizado y los resultados en términos de construcción de imagen y de desarrollo estético, estos estuvieron en la etapa correspondiente según lo definido por Parsons y Lowenfeld, donde los conceptos de expresividad y empatía toman mayor predominancia asegurando una particularidad en sus entregas. Los afiches entregados mostraron también, una clara influencia de las constantes imágenes publicitarias que nos rodean. Dejando en evidencia lo

postulado por Vygotsky, que establece que el aprendizaje en todas sus áreas ocurre como resultado de la interacción con lo social y la cultura.



Fig. (4)

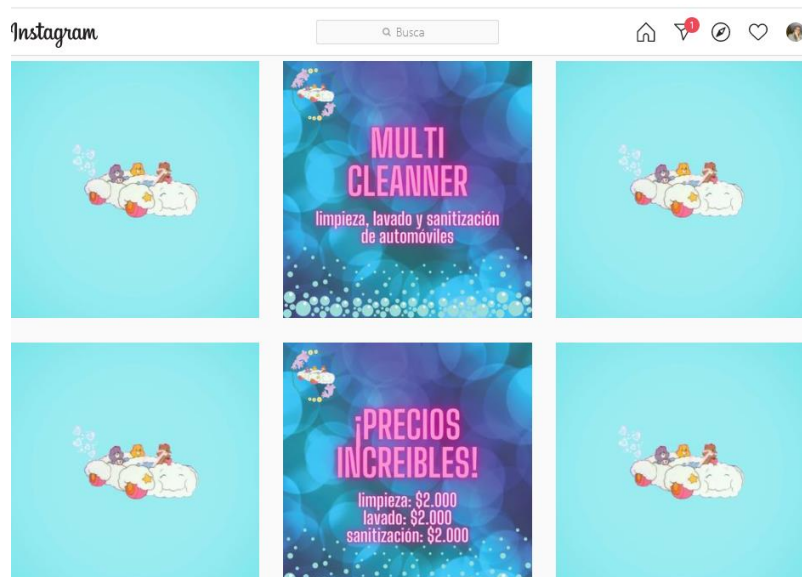


fig. (5)

Los resultados expuestos en la figura, 4 y 5 corroboran que la construcción de imágenes es una problemática que se debe abordar desde distintos frentes y con distintas herramientas, es así que, cuando la docencia de las artes visuales se trabaja con los elementos de la cultura y las tareas están dirigidas a la comprensión de la imagen y no el desarrollo de destrezas para dibujar, los estadios de desarrollo propuestos por los cognitivistas tienen más sentido, puesto que como plantea Vygotsky, estos procesos no se dan en solitario.

Lo más significativo de esta propuesta de trabajo lo encontramos en el afiche de la figura n°6, "titulado "Delicias Catiuscas" puesto que, la imagen aquí presentada corresponde a la misma alumna que elaboró el dibujo correspondiente a la figura n°3. Esta alumna presentó un dibujo, que como fue señalado anteriormente, desde los parámetros de la teoría del desarrollo gráfico, no superaba el modo de representar de un niño en una etapa esquemática, es decir la correspondiente a 7 u/o 9 años, es decir entre 2° y 3° básico. Sin embargo, en este

caso el salto en términos compositivos y principalmente representativo corresponde y concuerda plenamente con su edad.



Fig (6)

Es posible suponer que en este caso, al modificar el planteamiento didáctico y hacer uso de nuevas tecnologías y herramientas digitales, favoreció, la zona de desarrollo potencial, lo que permitió superar plenamente los resultados entregados anteriormente. Así mismo que el uso de los códigos de la cultura, como es en este caso, el lenguaje visual, que desde luego genera cercano a la construcción de la imagen digital permitiendo el ensayo y error, es decir equivocarse, practicar y probar distintos tipos de formas y diseños, estableció un vínculo con los contenidos que los jóvenes conocen y manejan plenamente.

El tránsito de una educación artística cognitivista, a una centrada en lo social y mediada por la cultura, no sólo permite que los jóvenes tengan mejores resultados en cuanto a la creación de imágenes, sino que permite que puedan pensar y pensarse respecto de la cultura que habitamos.

VI. Conclusión

La clase de artes visuales en la escuela ha experimentado una significativa y acelerada transformación producto de la pandemia que estamos viviendo a nivel global. Muchas de las ideas y paradigmas expuestos en relación con la educación artística contemporánea, por autores como Eisner, Freedman, entre otros, han abogado por una reconfiguración de la educación de las artes en un sentido que apunta a considerar. La construcción de imágenes y la cultura visual como los objetivos nucleares de la educación de las artes se han transformado en la respuesta para la práctica en las aulas virtuales.

Las ideas de que el arte y su enseñanza está relacionado con el desarrollo de destrezas manuales y sicomotoras, como propusieron los cognitivistas desde la segunda mitad del siglo XX, han perdido fuerza, y la comprensión de la imagen como lenguaje gana espacio en estas nuevas formas de enseñar. El caso aquí presentado lo corrobora, puesto que los parámetros de observación, sobre el desarrollo y comprensión de la imagen propuestos anteriormente, califica a los jóvenes en estadios de desarrollo muy por debajo de la comprensión y capacidad de elaboración con la que ellos cuentan. Desde luego el conocimiento de las herramientas digitales y el estar inmersos en la cultura visual es lo que finalmente produce la diferencia.

En este sentido los docentes que impartimos educación artística en las escuelas, no podemos estar ajenos a estas transformaciones y debemos acompañar a los jóvenes en su proceso de crecimiento y desarrollo, con los métodos adecuados a la sociedad actual tratando de integrar todas las herramientas disponibles, esto para asegurará una educación acorde a los tiempos que se están presentando.

VII. Bibliografía

- Arthur D. Efland. (2004). *Arte y Cognición, La integración de las artes visuales al curriculum*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- María Acaso. (2009). *La educación artística no son manualidades, nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid, España: Los libros de la Catarata.
- Memoria Chilena. (2018). *Educación artística escolar*. Biblioteca Nacional de Chile
Sitio web: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3367.html>
- Eisner W E. (1995) *Educación y Cultura Visual*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Kerry Freedman. (2006). *arte.edu. En Enseñar la cultura visual*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Hernández, F. (2003) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Miranda, F. (2010) *Educación y cultura visual: aportaciones y relaciones necesarias*.
- Luis Hernán Errázuriz. (2002). *La evaluación de las Artes Plásticas/Artes Visuales. En Como Evaluar El Arte*. Chile: Fontaine.

