

DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES: UNA PROPOSICIÓN

FABIO JOSÉ RODRIGUES DA COSTA

*Profesora del Departamento de Educación de la
Universidad Regional del Cariri- URCA/Ceará- Brasil.
Doctorando en la Universidad de Sevilla. Becario del
Consejo Nacional de Desarrollo
Científico y Tecnológico- CNPq/ Brasil.*

RESUMEN: Didáctica de las Artes Visuales: Una Proposición

Se recogen planteamientos con los que orientar las enseñanzas actuales para avanzar en los modelos Didácticos Generales y de Educación Artística, con cualidades que varios autores ven necesarias para favorecer la creación de una vida democrática y para que sea un proceso de construcción de saberes. Se reflexiona sobre la enseñanza de una Didáctica Específica para las Artes Visuales, teniendo en cuenta que la educación es un instrumento para el desarrollo de la cultura y de intervención social en la Posmodernidad.

PALABRAS CLAVE: didáctica, posmodernidad, instrumento de intervención, proceso educativo, Educación Artística.

ABSTRACT: Didactics of the Visual Arts: A proposition

Expositions take shelter with which to orient the present lessons to advance in General the Didactic models and of Artistic Education, with qualities that several authors see necessary to favor the creation of a democratic life and for which is a process of construction of saberes. It is reflected on the education of a Specific Didactics for the Visual Arts, considering that the education is an instrument for the development of the culture and social intervention in the Posmodernity.

KEY WORDS: didactics, posmodernity, instrument of intervention, educative process, Art Education.

INTRODUCCIÓN

La aportación novedosa de lo postmoderno no reside en lo que por ahora se pudiera creer sino en que nos explica de lo que no fue capaz la modernidad. Así para Efland (2003) El término <<posmodernidad>> fue inicialmente muy usado por la comunidad artística para designar un estilo arquitectónico disyuntivo y abierto, por oposición al espacio conjuntivo y cerrado de muchos edificios modernos. Otra disciplina, como por ejemplo la teoría literaria, han empleado el término para referirse a corrientes estéticas recientes que se oponen a la modernidad, esgrimiendo conceptos fundamentales como el género, considerado en cuanto estilo plenamente diferenciado con características singulares (p. 56).

Sin embargo, tanto el término como su significado han sido utilizados y aplicados por otras áreas del conocimiento como la sociología, historia, filosofía, antropología, pedagogía, educación artística etc. Todas estas áreas del conocimiento al hacer uso del término posmoderno objetivan explicar las concepciones modernas del progreso, la jerarquización del conocimiento y la objetividad en el contexto de un mundo fragmentado y plural (Efland, 2003, p. 56) como un intento de dar una respuesta a la epistemología de verdad única y sus consecuencias para los diversos tipos de poblaciones.

Son los cambios ocurridos en el ámbito del Arte donde más se ha identificado una ruptura con el paradigma moderno en relación al papel y función social del artista. Si el artista era visto antes como un genio innato y su producción original, creativa y protegida por una áurea, el pensamiento posmoderno entiende el Arte como una forma de producción cultural, que refleja y depende intrínsecamente de determinadas condiciones culturales (...) cuestionan la distinción entre la cultura elevada y la cultura en su conjunto y sostienen que su clasificación como producción cultural de tipo popular y étnico por un lado y bellas artes por el otro es falaz en el contexto actual de una sociedad global. Por eso denuncian la fuerte connotación social y cultural de palabras como <<obra maestra>> y caracterizaciones del <<artista>> en términos de genio mítico que para trabajar necesita aislarse del resto de la sociedad (Efland, 2003, p. 70).

La crítica posmoderna o el pensamiento

posmoderno o una posmodernidad/mundo (Souza, 2004) no solo ha puesto en jaque el papel y función social del artista en estos tiempos contemporáneos sino también el significado del público, del espectador, del individuo que esta frente a la producción artística. La interpretación o lectura hecha por este público es distinta y presenta perspectivas tan distintas pudiendo alejarse de la pretendida por el artista.

Este modo distinto de comprender la relación entre arte y público es fundamental, es como la sal en la comida. Si el público era un objeto de la obra ahora pasa a ser un sujeto que lee e interpreta la producción artística y saca de ella sus propias conclusiones y gusto.

Estos cambios ocurridos en el campo del Arte durante la posmodernidad la diferencia de la concepción moderna y han variado también el papel y función social de la educación y de la enseñanza de las artes visuales.

De este modo, no es posible concebir una posmodernidad disociada de su relación directa con la educación, la formación del profesor, la didáctica, la escuela y la enseñanza en general y especialmente de las artes visuales. Para la teoría posmoderna lo que se está reivindicando es precisamente un lenguaje y una praxis social en las que las diferentes voces y tradiciones existan y prosperen de tal modo que puedan llegar a escuchar las voces de otros, poner en marcha el proyecto de eliminar las formas objetivas y subjetivas de sufrimiento y crear las condiciones de una práctica comunicativa y una forma de vida que favorezcan la creación de un espacio público de vida democrática en lugar de entorpécela (Aronowitz y Giroux en Efland, 2003, p. 79).

Este deseo tiene una relación directa con el papel y función social de una educación posmoderna, de un profesor posmoderno y de una enseñanza posmoderna. Una educación posmoderna donde no hay lugar para suposiciones de que todos los niños <<normales>> seguían el mismo proceso de aprendizaje y que lo hacían generalmente al mismo ritmo, que todos los profesores podían y debían usar las mismas técnicas de enseñanza con todos los niños, y que se podían aplicar razonablemente las mismas formas estandarizadas de currículo y evaluación a todos los grupos escolares (Efland, 2003, p. 80/81).

El proyecto político/pedagógico de la

posmodernidad es diferente porque comprende el papel y función de la escuela como aquello que posibilita la construcción del conocimiento, pero reconoce que la estructura actual de la escuela es fundamentalmente moderna. Esta construcción ocurre por medio de una acción educativa implicada por una concepción de didáctica en que el conocer, el aprender y el comprender son procesos fundamentales para una acción educativa libertadora, comprensiva e interpretativa del yo y del otro en la cultura que les constituyó.

En este sentido es importante que se ponga en jaque el papel de la Didáctica General como capaz de explicar el fenómeno educativo en su totalidad. El fenómeno educativo que nace del interior de un aula es distinto, diferente y reserva especificidades que solo es posible comprender en aquel contexto donde se constituye y a partir del área de conocimiento que le ha generado.

Al mismo tiempo no es posible continuar acreditando que una Didáctica sola pueda dar respuestas al fenómeno educativo y principalmente a los fenómenos ocurridos en el momento de la clase de diferentes áreas del conocimiento y disciplinas del saber de la escuela. Tampoco es posible que una Didáctica General pueda ofrecer todo un referente teórico, metodológico y práctico para todas las áreas del currículum de la escuela primaria y secundaria.

Entonces, es posible que haya otro campo de reflexiones donde se puede encontrar referencias que vengán a contribuir al debate en torno de una Didáctica Específica. Una Didáctica Específica que sea capaz de responder a las preguntas que le son formuladas. Esta Didáctica se construye también por esta teoría posmoderna dentro de la misma posmodernidad.

LA DIDÁCTICA EN TIEMPOS POSMODERNOS Y SU RESIGNIFICACIÓN

La enseñanza en tiempos posmodernos exige del profesorado una acción educativa guiada por una concepción de Didáctica en que los contenidos sean identificados como educativos, instrumentales y operativos (Souza, 2004). Esta concepción de Didáctica comprende la cognición por medio del conocer, aprender y comprender. Así, una acción educativa desarrollada por el profesor basada en esta concepción ofrece otras posibilidades para que la acción educativa

sea un proceso de construcción de saberes más allá de una epistemología de verdad única (Kincheloe, 1997) que caracteriza la enseñanza a lo largo de la modernidad.

Lo que se plantea es establecer un diálogo que nos permita mirar las contribuciones de la Didáctica para una acción educativa crítica y centrada en los múltiples saberes, en los múltiples lugares y tiempos en que el conocimiento tiene origen y se desarrolla.

Pero es necesario decir que cuando nos estamos refiriendo a Didáctica no se trata de la Didáctica General tan presente en nuestras universidades como área del conocimiento pedagógico en la formación del profesorado de enseñanza primaria y secundaria. En verdad, se busca introducir algunas ideas que refuercen un campo de investigaciones que tiene por objeto de interés las Didácticas Específicas.

Para Pimenta (2001) las investigaciones realizadas en la última década del siglo XX, por los expertos en Didáctica objetiva y reafirma la enseñanza comprendida como práctica social (p. 78). Así, se constituye en el objeto de investigaciones de la Didáctica.

Esta reafirmación, identificada por la autora, sugiere un movimiento en dirección a resignificación de la Didáctica a partir de la incorporación de nuevas temáticas vinculadas directamente con la enseñanza en cuanto una práctica social concreta. Al considerar la enseñanza como un fenómeno social concreto, complejo y multirreferencial, y, consecuentemente, al volver sobre los temas clásicos de la didáctica (contenidos, metodologías, relación profesor/alumnos, evaluación), al inclinarse sobre los profesores y los contextos de las escuelas considerados en sus múltiples (y nuevas) determinaciones, como la profesionalidad docente (saberes de la docencia, identidad, ser y estar en la profesión), lo cotidiano atravesado por múltiples culturas y problemas sociales y de la contemporaneidad (violencia, afectividad), las cuestiones sobre imaginario, están apuntando para nuevas configuraciones que sugieren una resignificación de la didáctica (2001, p. 79).

Otro elemento que habría que destacar en el estado de resignificación de la Didáctica es nombrado por Candau (2001) como escenario. Con la década de

los 90, emerge progresivamente otro escenario: globalización, hegemonía neoliberal, ideología del “fin de la historia” y del pensamiento único, deterioración de los procesos democráticos, desarrollo de nuevas formas de exclusión y desigualdad, Estado mínimo, creciente violencia urbana, transformación de los procesos productivos, desempleo, afirmación de la sociedad de la información, son estos algunos elementos de configuración de este nuevo escenario (p. 150).

El contexto actual abre caminos para una resignificación de la Didáctica, teniendo en el Interculturalismo una base teórica que la explica y la justifica en plena contemporaneidad. Candau (2001) al referirse a las contribuciones de Giroux reconoce que la crítica posmoderna ofrece elementos importantes para repensar la pedagogía y la didáctica en la perspectiva crítica, en el contexto de sociedades cada vez más marcadas por condiciones de vida que traen las marcas de la nuestra contemporaneidad (p. 153). Esta autora considera también que esta crítica posmoderna trata de trabajar las posibles articulaciones y de, sin negar el horizonte emancipador de la perspectiva crítica, incorpora nuevas cuestiones que emergen de la perspectiva posmoderna, como las relativas a subjetividad, la diferencia, la construcción de identidades, la diversidad cultural, la relación saber-poder, las cuestiones étnicas, de género y sexualidad etcétera (p. 153).

Esta crítica posmoderna tiene, según Candau (2001) la cultura como categoría central de análisis de la contemporaneidad. Siendo así, los desafíos están anunciados para la Educación en general, la Educación Artística en particular una vez que la cultura es dinámica, se reinventa, se (re)significa y (re)significa, a su vez, las instituciones y su papel en la formación humana.

En este contexto de la posmodernidad la Didáctica tendrá que ejercer un papel y función social en el que habrá de ser capaz de asentar sus aportaciones en una dialéctica epistemológica en la cual el predominio fundamental corresponda a la práctica. Nuestros discursos y aportaciones deberían construirse desde una estructura más próxima a la siguiente: ...práctica ... teoría ... práctica (de la Torre, 1993, p. 12).

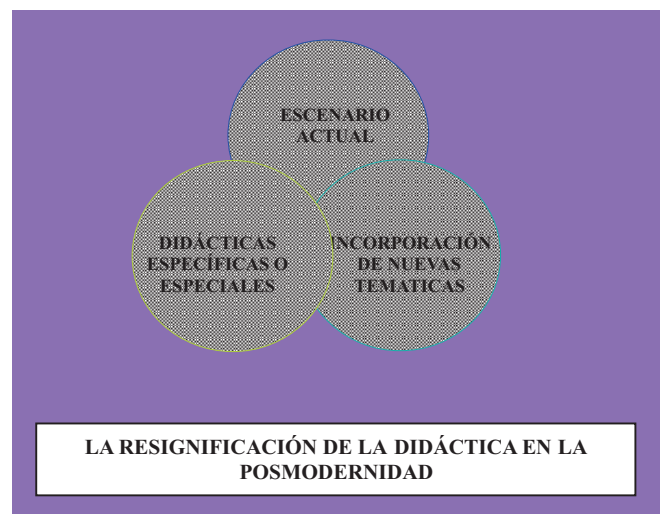
Esta dialéctica práctica/teoría/práctica o

acción/reflexión/acción exige lo que de la Torre (1993) llama de la construcción de puentes más sólidos y fluidos entre la didáctica general y las didácticas especiales (p. 14).

Para el autor la naturaleza de la Didáctica General es incompleta por tanto encuentra en las Didácticas Especiales (Específicas) aportaciones que la completa o lo intenta. Se trata, pues, de un reto al que habremos de responder de manera conjunta desde la Didáctica general y desde las Didácticas específicas. Necesitaremos para ello de un lenguaje común, de prácticas compartidas de investigación y desarrollo y, sobre todo, de un apoyo mutuo para superar nuestras respectivas influencias (de la Torre, 1993, p. 15).

La resignificación de la Didáctica en tiempos posmodernos estaría involucrada, entonces, en tres dimensiones: incorporación de nuevas temáticas, escenario actual y las aportaciones de las Didácticas Especiales (Específicas).

Estas dimensiones no solo estarían contribuyendo para la resignificación de la Didáctica sino jugando un papel decisivo para la acción educativa escolar. Para que el conocimiento didáctico aumente es preciso, como ya he señalado antes, que se establezca un permanente diálogo entre la práctica y la teoría: que la práctica sirva para elaborar teoría, la teoría para orientar una práctica de mayor calidad, y la práctica de mayor calidad para refinar la teoría. Y así en una espiral de construcción de conocimiento (de la Torre, 1993, p. 17).

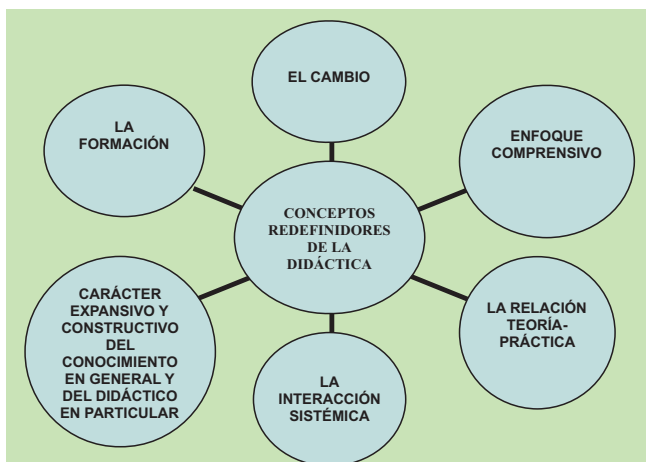


Las dimensiones que hemos mencionado configuran el estado actual de resignificación de la

Didáctica, pero a ellos es imprescindible añadir una concepción de la Didáctica como disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionalmente organizados (de la Torre, 1993, p. 22).

Apoyándonos en el pensamiento de de la Torre esta concepción de Didáctica no le aleja de su objeto de estudio, pero le confiere la dimensión formativa, dicho de otra forma, la enseñanza como proceso formativo. Por medio de ella estaría siendo redefinida actualmente a partir de algunos conceptos identificados por de la Torre (1993, p. 22), como lo demostraremos abajo:

Para de la Torre (1993) el cambio sería un componente intrínseco, procesual y terminal que indica la finalidad formativa del proceso de enseñanza. *Si no se da cambio en algunas de las dimensiones como ser, saber, hacer, estamos ante una didáctica de apariencia, un discurso sin mensaje, una acción infructuosa* (de la Torre, 1993, p. 22).



Este cambio como finalidad formativa es algo que no puede ser comprendido como transformación del comportamiento del alumno para atender a un modelo de conducta social. El cambio significa vislumbrar otra condición humana en la cual *La evolución verdaderamente humana significa desarrollo conjunto de la autonomía individual, de la participación comunitaria y del sentido de pertenencia a la especie humana* (Morin, 2004, 66/67).

Por formación de la Torre (1993) entiende *La adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, encaminados a la propia realización y mejora*

profesional o social, con dos palabras, crecimiento personal (1993, p. 23).

Añadimos a esta definición de formación del autor el concepto de humanización del sujeto que pasa por procesos de formación en contextos deliberadamente organizados, que en este caso específico sería la escuela. *La educación del futuro deber ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria y los seres humanos, dondequiera que estén, están embarcados en una aventura común. Es preciso que se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano* (Morin, 2004, 57).

Una educación y una didáctica para el tiempo presente centradas en la condición humana debe tener, en palabras de de la Torre (1993) *un enfoque comprensivo, integrador o global como tendencia actual frente a posiciones excesivamente empírico-analíticas que llevan a descomponer los actos en sus elementos más simples, descuidando los contextos y las significaciones de conjunto* (p. 23).

Otro concepto que definiría la Didáctica en el tiempo presente de acuerdo con de la Torre (1993), sería el *carácter expansivo y constructivo del conocimiento en general y del didáctico en particular*.

Este carácter expansivo y constructivo del conocimiento en general y del didáctico en particular significa que vivimos en una época en que no se puede hablar del conocimiento humano como acabado, completo, verdadero o único.

En realidad todas las áreas del conocimiento humano siguen en proceso de construcción y confrontación por lo que si cuestiona la concepción de verdad única de la modernidad (Kincheloe, 1997). *La verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, dialoga con una realidad que se le resiste. Ella realiza un viaje de ida y vuelta incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica; es el fruto del debate argumento de las ideas y no la propiedad de un sistema de ideas. Un racionalismo que ignora a los seres, la subjetividad y la afectividad o la vida es irracional. La racionalidad debe reconocer la porción del afecto, del amor y del arrepentimiento. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo;*

sabe que la mente humana no puede ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo racionalizado, lo oscuro, lo que no se puede racionalizar; no sólo es crítica sino autocrítica. Reconocemos la verdadera racionalidad por su capacidad para reconocer sus insuficiencias (Morin, 2004, 31).

La Didáctica en la posmodernidad sigue su trayectoria por vía de la incertidumbre del conocimiento, pero se pone en estado de expansión porque dialoga con otras áreas de este conocimiento, pero lo hace considerando su aspecto histórico, social, cultural. *El posmodernismo no parte de un sentido tan cómodo de la ubicación y la historia. Subordina la razón a la incertidumbre y lleva su sentido de desconfianza hasta transgresiones que abren líneas de investigación completamente diferentes* (Giroux, 1997, p. 144).

En el terreno de la posmodernidad el concepto de interacción sistémica es considerado por de la Torre (1993) como más uno de los conceptos que definen la Didáctica actual, una vez que *La educación, como personalización de la cultura, no es consecuencia lineal de estímulos concretos sino de la confluencia de factores sociales, culturales, personales, contextuales, etc.* (de la Torre, 1993, p. 23).

Pero esta interacción sistémica es mediatizada por la comunicación como modelo relacional (de la Torre, 1993). *En el ámbito del lenguaje es donde las huellas de un viaje teórico y político comienzan a aparecer como parte de un intento más amplio de afrontar el significado como una forma de memoria social, las instituciones como poderosas portadoras y legitimadoras del significado, y las prácticas sociales como lugares donde el significado es inventado de nuevo en el cuerpo, el deseo y en las relaciones entre el yo y los otros* (Giroux, 1997, p. 33).

El papel de la interacción, por vía de la comunicación, es un concepto que no solo define la Didáctica en la posmodernidad sino que también la propia condición humana porque: El lenguaje en todas sus complejidades se convierte en fundamental, no sólo en la producción de significado e identidades sociales, sino también como condición constitutiva de la acción humana. Pues es en el lenguaje donde los seres humanos quedan inscritos y dan forma a esos modos de tratamiento que constituyen su sentido de lo político, lo ético, lo económico y lo social (Giroux, 1997, p. 33).

Para cerrar los conceptos que definirían la Didáctica en la actualidad, de la Torre (1993) añade el concepto de relación teoría-práctica como una preocupación sociocrítica. Al establecer la existencia de la relación teoría-práctica de la Torre (1993) considera que: La teoría educativa tiene la función de mejorar la eficacia práctica de las teorías que los enseñantes utilizan para conceptualizar sus propias actividades. La teoría se construye en la práctica. La práctica valida la teoría en tanto en cuanto surge de ella misma; la teoría va ligada a la práctica por cuanto ésta lleva implícita la reflexión. La práctica deja de ser esa acción rutinaria para convertirse en verdadera levadura de la Didáctica o el Currículo (de la Torre, 1993, p. 24).

Las aportaciones presentadas hasta aquí han tenido la intención de situar en el campo de la posmodernidad las exigencias actuales en relación a un estado de resignificación de la Didáctica, pero también nos ha permitido vislumbrar la posibilidad de plantearnos una Didáctica específica o especial como algunos lo prefieren. Tal perspectiva es posible porque la teoría posmoderna nos brinda con su llamamiento para el tiempo presente, el hombre/mujer del presente y su condición posmoderna.

¿EN QUÉ NOS APOYAMOS PARA PLANTEAR LA EXISTENCIA DE UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA PARA LAS ARTES VISUALES?

Esta es la pregunta central de nuestra investigación y creemos que la respuesta se encuentra en el terreno de la posmodernidad.

Según palabras de Giroux (1997) el posmodernismo es una cultura y una política de transgresión. Es un desafío a los límites en que el modernismo ha desarrollado sus discursos de dominación, totalización, representación, subjetividad e historia (p. 143).

El concepto de transgresión atribuida por Giroux a posmodernidad nos permite enlazarnos en sus hilos para sacar más adelante nuestra propia comprensión de su papel como categoría que nos conduce en dirección a una Didáctica Específica para la enseñanza de las artes visuales.

Pero, antes nos apropiaremos de otras consideraciones que Giroux (1997) hace al definir la

posmodernidad:

- a) mientras el modernismo construye su sueño de ingeniería social sobre los fundamentos de la razón universal y el sujeto unificado, el posmodernismo pone en tela de juicio el concepto mismo de significado y representación;
- b) abre un nuevo frente político dentro del discurso y la representación;
- c) critica el concepto de sujeto unificado como una elaboración eurocéntrica;
- d) rechaza también la distinción modernista entre arte y vida;
- e) rechaza igualmente las distinciones modernista entre cultura de elite y cultura de la vida cotidiana;
- f) subordina la razón a la incertidumbre y lleva su sentido de desconfianza hasta transgresiones que abren líneas de investigación;
- g) rechaza aquellos aspectos de la Ilustración y de la tradición filosófica occidental que se apoyan en grandes narrativas;
- h) rechaza toda pretensión de razón universal y competencia imparcial;
- i) aboga por una pluralidad de voces y narrativas;
- j) está intentando, con su insistencia en lo específico y lo normativo, situar la razón y el conocimiento dentro y no fuera de las configuraciones particulares de espacio, lugar, tiempo y poder;
- k) fomento de una política que aborde la cultura popular como un objeto serio de crítica estética y cultural, por un lado, y que, por otro, señale y afirme la importancia de las culturas minoritarias como formas históricamente específicas de producción cultural;
- l) rechaza el discurso modernista sobre la historia, vista como uniforme, cronológica y teleológica;
- m) el posmodernismo ofrece también a los educadores varios discursos para inquirir la dependencia del modernismo respecto a teorías totalizadoras basada en un deseo de certidumbre y absolutos.

Es en este terreno de la posmodernidad en el que nos situamos para plantearnos una Didáctica que tenga como objeto de estudios la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales.

Hay una pregunta que nos conduce en dirección al intento de, en este primer momento, vislumbrarnos esta posibilidad de configuración de una Didáctica que se ocupa de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las artes visuales en contextos deliberadamente

organizados. La pregunta es: *¿es posible variar el tradicional enfoque metodológico/práctico atribuido a la enseñanza de las artes visuales por un enfoque teórico/práctico/teórico?*

Nuestra hipótesis es que no solo es posible sino necesaria puesto que pretendemos hacer un área de conocimiento constituida en disciplina del currículum de la escuela de enseñanza primaria y secundaria y no un discurso o práctica pedagógica.

Pero, *¿qué define exactamente una Didáctica Específica?* Esta es otra pregunta que nos debería orientar en la aproximación a esta temática.

Según González Gallego (2002) la preocupación central de las didácticas específicas está relacionada con las exigencias específicas de cada una en el ámbito general de la enseñanza.

Y estas exigencias están situadas más allá de razones técnicas o de método, porque *tiene que haber una teoría en la que se fundamenten las decisiones metodológicas y técnicas que toma en el aula el docente de una disciplina* (González Gallego, 2002, p. 14).

Para González Gallego (2002) la existencia de esta teoría que fundamenta las Didácticas Específicas objetiva su contribución para arreglar los problemas de la enseñanza que muchos profesores tienen a lo largo de su acción educativa. *Los problemas de los que venimos hablando son problemas muy complejos, que dependen, en una no desdeñable medida, de los contenidos del currículum escolar: de las disciplinas. Y si dependen de las disciplinas, tienen que depender de su didáctica, porque las disciplinas solas, sin la didáctica aplicable, cubren una limitada y pobre función en el aula* (González Gallego, 2002, p. 15).

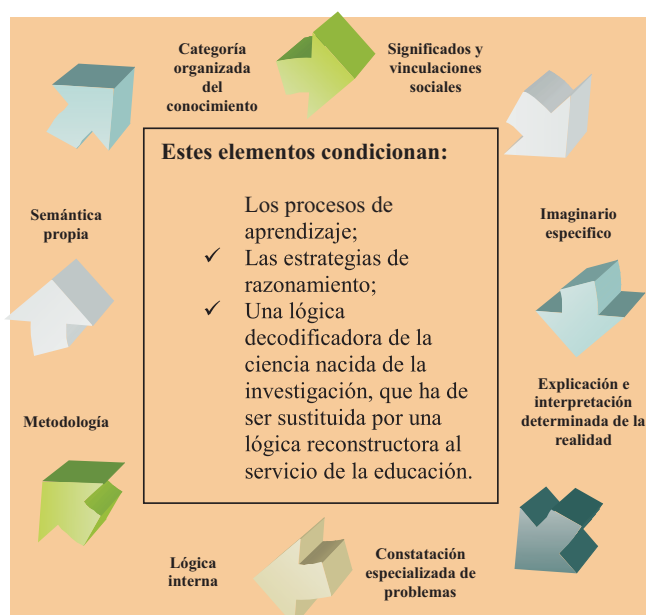
No se trata de crear una disciplina para el currículum de la escuela y si de aportar a esta disciplina presupuestos teóricos construidos en su propia epistemología. En palabras de González Gallego (2002) *el papel propio, específico y diferenciado como campo de conocimiento de las didácticas específicas, resulta evidente porque: los contenidos y los procesos psicolingüísticos propios de un área de conocimiento desarrollan itinerarios mentales, prioridades y preferencias en la manera de considerar e interpretar la realidad, que influyen...en las decisiones y en las*

actitudes en el aula (Benejam Arguimbau, en: González Gallego, 2002, p. 15).

Para el autor *tampoco cabe duda de que hay un campo específico del conocimiento que hace referencia a la didáctica de cada disciplina, con su propia epistemología, su propia panoplia aplicativa y su teoría* (González Gallego, 2002, p. 15).

Los argumentos presentados por González Gallego (2002) abren una puerta para que otras áreas del conocimiento humano puedan reflexionar sobre su propia didáctica dislocando el tradicional eje práctico que caracteriza la acción educativa de muchas de las disciplinas del currículum de la escuela para el eje teórico/práctico/teórico. *Aceptado el hecho de que los contenidos curriculares del conocimiento científico son sólo un instrumento para educar y entendiendo que la adquisición de sus saberes forma evidentemente parte del concepto de educación, no existe repugnancia científica para aceptar la idea de los saberes educativos como objeto de una rama especializada de la ciencia: una especialización de las ciencias de la educación (la didáctica disciplinar) y una especialización de cualquier ciencia (su propia didáctica)* (González Gallego, 2002, p. 25).

Esta perspectiva nos conduce al ejercicio de plantear una Didáctica Específica para la enseñanza de las artes visuales, y sobre todo, inspirado por las ideas de González Gallego (2002, p. 15), de sugerir el siguiente diagrama: ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN Y CONTIENEN LAS DIDÁCTICAS DE



UNADISCIPLINA.

Los elementos que constituyen y contienen las Didácticas de un área de conocimiento o disciplina del currículum de la escuela en el ámbito de una ciencia preocupada con la fenomenología suscitada por las acciones que se aplican para la comunicación educativa o social, a partir de un campo determinado de conocimientos. Tanto estas aplicaciones, como sus formulaciones teóricas, se derivan de ese campo de conocimientos referenciales fundamentado en las Ciencias de la Educación y de la Comunicación. Así, las didácticas de área constituyen una especialidad propia de cada campo científico, en tanto en cuanto esta especialidad didáctica se preocupa por los problemas que surgen ante la transmisión de sus contenidos, la transposición de su estructura lógica y los procesos de comunicación a los que da origen. Pero por su horizonte final y por sus objetivos, la didáctica específica de cada área se encuadra entre las Ciencias de la Educación (González Gallego, 2002, p. 25).

Enfocar las didácticas específicas en el conjunto de saberes que constituyen las Ciencias de la Educación, atribuye a las didácticas específicas un papel y función social para allá del currículum porque *No se trata de saber las disciplinas y creer que ello es el saber docente. El saber docente, por el contrario, es el saber sobre las disciplinas. La historia de los manuales de la llamada didáctica aplicada, nos enseña que, concebida la didáctica como una <<generalidad>>, no se sabe cómo se pueden aplicar los contenidos día a día, alumno a alumno. Por eso se necesitan áreas que investiguen para hacer que algo que se considera aplicado sea realmente aplicado, lo que sólo se produce cuando el profesor aprende a convertirlo en aplicable* (González Gallego, 2002, p. 25).

Cuando hablamos de Didácticas Específicas o cuando defendemos su necesidad en el proceso formativo del profesor, sabemos que estas didácticas pasan a tener un vínculo con el proceso educativo de naturaleza escolar. Pero, también, sabemos que algunas áreas del currículum de la escuela primaria o secundaria están preocupadas con la acción educativa de los profesores que imparten clases de estas áreas, como por ejemplo el caso de las clases de artes visuales.

Pero, creemos que el escenario actual en que vivimos afectará aun más las decisiones en el terreno de

la educación, lo que conducirá a estas áreas a plantear su propia didáctica en el marco de una acción educativa más allá de la simple transmisión del conocimiento/contenido.

DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES

Al reflexionar sobre la posibilidad de plantear una didáctica específica para la enseñanza de las artes visuales fue necesario antes reflexionar sobre cuáles serían sus contribuciones para el desarrollo de una educación posmoderna y de un profesor posmoderno que en esta didáctica pudiese disponer de un conjunto teórico/práctico/teórico que a él/ella le diese respuestas a sus preguntas sobre el conocimiento artístico y estético, del proceso de enseñanza y aprendizaje de este mismo conocimiento. Y porque es necesario desarrollar una acción educativa en la escuela que promueva la inquietud, la transformación y la libertad de sí mismo y de sus alumnos hacia la humanización de ambos.

Para esto, sería fundamental que el profesor encuentre en esta didáctica una concepción de educación como *procesos y experiencias de (re)socialización ((re)cognición y reinención), orientados a aumentar y consolidar capacidades individuales y colectivas de los sujetos populares mediante la recuperación y recreación de valores, la producción, apropiación y aplicación de conocimientos que permitan el desarrollo de propuestas movilizadoras* (Souza, 2004, p. 94).

Una concepción de educación que contempla la humanización de la persona requiere una concepción de acción educativa en la cual el educador ya no es quien educa, pero que, en cuanto educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa (Freire, 2001, p. 68).

Tanto la concepción de educación cuanto la concepción de acción educativa están comprendidas para el tiempo presente como nos advierte Vygotski al considerar un "hombre nuevo". *La educación, a su vez, es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso. El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia,*

conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura (Eisner, 2004, p. 19).

La acción educativa a desarrollar por el profesor en un intento de contribuir para el nacimiento de un "hombre nuevo" humanizado y humanizador requiere que esta acción sea mediatizada por una concepción didáctica en que la cognición es un proceso que abarca conocer, aprender y comprender.

Este proceso cognitivo, implica una acción educativa donde la didáctica ayude a definir los contenidos educativos, los contenidos instrumentales y los contenidos operativos. Esta didáctica busca por medio del proceso educativo contestar la pregunta sobre la construcción humana o inhumana del hombre, así la educación escolar é comprendida *como un problema cultural, como una actividad cultural y un instrumento para el desarrollo de la cultura, capaz de contribuir con la democratización fundamental de la sociedad, de la propia cultura, y con el enriquecimiento cultural de sus diferentes sujetos, especialmente los populares, en la medida en que se constituye un locus privilegiado para la confrontación entre diferentes culturas o rasgos culturales y elaboración de síntesis más amplias, consistentes y provocadoras de nuevas perspectivas existenciales* (Souza, 2004, p. 209).

Partiendo de esta comprensión y siguiendo el pensamiento de Souza (2004), el contenido de los procesos educativos se convierten en una acción educativa que objetiva *la construcción de la comprensión, de la interpretación, de la explicación de la realidad natural y cultural* (p.210).

El contenido de los procesos educativos escolares entendidos como contenidos educativos requiere la definición de los contenidos instrumentales porque *los contenidos construidos o en construcción sólo se realizan en la comunicación. Para eso, se necesita de la apropiación de los instrumentos esenciales para el aprendizaje (contenidos instrumentales), los cuales son imprescindibles para la expresión, en las diversas lenguajes (verbales, artísticas y matemáticas), de las comprensiones en construcción por educandos y educadores* (Souza, 2004, p.210).

Pero esta concepción del proceso educativo y de sus contenidos de aprendizaje hace necesario establecer una función cualitativa para su comprensión como parte esencial de la acción educativa del profesor y del resultado del aprendizaje del alumno porque *todo eso, todavía, se vuelve inútil si no se llega a elaboración de proyectos de transformación (contenidos operativos) de las situaciones que fueran tomadas como objeto del conocimiento en aquel específico proceso educativo. Esos proyectos son los contenidos operativos de los procesos educativos. O sea, instrumentos de intervención social* (Souza, 2004, p. 210).

Así, cuando el profesor desarrolla su acción educativa por medio de tales dimensiones pasa a contribuir cualitativamente para que el producto de la acción educativa y del aprendizaje *sea comunicado a la sociedad, por diferentes medios, para que la contribución de la escuela a la transformación social adquiera trascendencia inmediata. Y garantizarse, así, a los educandos y educadores y la institución educativa, la competencia de la palabra, la palabra verdadera que es crear las condiciones objetivas y subjetivas de la transformación del mundo, de las personas y de las instituciones* (Souza, 2004, p.210/211).

El proceso educativo escolar en el que los contenidos educativos, instrumentales y operativos otorgan el carácter humanizado de la acción educativa del profesor, sea cual sea el nivel escolar, **reclama su propia didáctica.**

Esta didáctica no sólo contribuye en la definición del contenido educativo, instrumental y operativo sino que pasa a redimensionar el proyecto educativo de una determinada escuela.

En este proyecto el contenido educativo es explicado por medio de los contenidos instrumentales y el resultado de esa dialéctica promovida por el conocer, el aprender sobre lo que se conoce, genera un nivel de comprensión además de una simple constatación.

Esta comprensión genera un nuevo conocimiento explicativo de la condición humana en tiempos posmodernos. A partir de tales argumentos es posible decir que la enseñanza de las artes visuales objetiva una alfabetización estética y visual por medio de un proyecto educativo en que el conocer, aprender y comprender están asociados a los contenidos

educativos, instrumentales y operativos. *Por medio de las artes aprendemos a ver lo que no habíamos advertido, a sentir lo que no habíamos sentido y a emplear formas de pensamiento propias de las artes. Estas experiencias tienen una importancia fundamental porque, por medio de ellas, emprendemos un proceso donde se reconstruye nuestro ser* (Eisner, 2004, p. 30).

Así, el arte aprendido en la escuela es el resultado de un proceso de (re)construcción y construcción de conocimiento, pero sigue y encuentra en los contenidos instrumentales que constituyen las artes visuales un abanico de posibilidades que generan sus proyectos de intervención social. Por tanto, los alumnos experimentan diversos medios al paso en que van construyendo sus hipótesis sobre la realidad y sobre ellos mismos. *Transformar lo privado en algo público es un proceso fundamental tanto en el arte como en la ciencia. Ayudar a los jóvenes a aprender a efectuar esta transformación es otro de los objetivos más importantes de la educación. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación* (Eisner, 2004, p. 20).

Partiendo de las categorías presentadas por González Gallego (2002) que constituyen y contienen las didácticas específicas, el apartado siguiente intenta hacer uso de tales categorías como aproximaciones que configuran la Didáctica de las Artes Visuales en la posmodernidad.

CATEGORÍAS	DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES
<p>Categoría organizada del conocimiento</p>	<p>el conocimiento generado por medio de las investigaciones en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del arte se ha configurado en base epistemológica del Arte/Educación que se ocupa de los modos de enseñanza y aprendizaje del arte en la escuela de primaria, secundaria e en la universidad. Como resultado de una larga trayectoria hoy asistimos a un vasto terreno en que se escribe esta epistemología como: Fundamentos teóricos y epistemología de la Educación de las Artes Visuales, Historia de la Educación Artística, Fundamentos didácticos del Lenguaje Visual, Educación Estética, Educación Artística y Museos, Educación Artística y Creatividad, Arte Infantil, Pedagogía del Dibujo, Feminismo y Educación Artística, Educación y Cultura Visual, Valores y Educación Artística, Semiótica de la Imagen, Educación Artística y Educación Infantil, Educación para la comprensión y la historia crítica del arte, Educación Artística y Educación Intercultural, Educación Artística y Discapacidad, Estética del entorno escolar, Nuevas Tecnologías y Educación Artística, Formación del Profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Didáctica de las Artes Visuales. <i>Estos elementos definirán la epistemología del área en general, pero la Didáctica de las Artes Visuales tiene como objeto de investigación y estudio los procesos de enseñanza de las artes visuales y su interfase con la formación y actuación del profesorado en la escuela de primaria, secundaria y universitaria.</i></p>
<p>Semántica propia</p>	<p>toda y cualquier área del conocimiento humano posee su propio lenguaje que caracteriza o define su aspecto semántico. En el universo de la enseñanza y aprendizaje del arte no sólo poseemos una semántica propia si no que esta representa una conceptualización del área.</p>
<p>Metodología</p>	<p>en el ámbito de una didáctica de las artes visuales la metodología es de naturaleza cualitativa una vez que el fenómeno enseñanza surge en el aula en contextos educativos organizados. Esta metodología intenta traer a la pauta del día los problemas en el proceso de enseñanza de las artes visuales en un movimiento de acción/reflexión/acción. Esta metodología parte del entendimiento de una Didáctica <i>que entienda el arte como parte del conocimiento humano, esto significa que posea una estructura propia inscrita en una más amplia del conocimiento general a la que no se opone sino que la complementa (Arañó, 1994).</i></p>
<p>Lógica interna</p>	<p>el área de Didáctica de las Artes Visuales posee una lógica interna en que <i>enseñar implica trasladar y transformar el conocimiento de la materia en sí en conocimiento de la materia para su enseñanza (...)</i> Este proceso comienza con la <i>visión que el profesor sostiene de la materia que él enseña, de los propósitos y objetivos de su enseñanza, de las expectativas de los estudiantes y del contexto en el que se desarrollará la enseñanza (Ortega, 1996).</i></p>

<p>Constatación especializada de problemas</p>	<p>por medio de la Didáctica de las Artes Visuales es posible identificar los problemas que siguen enfrentando los profesores al largo del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos deliberadamente organizados como la escuela de primaria, secundaria y universitaria. Pero, es imprescindible que sean los propios profesores de Educación Artística los que reconozcan en su propia acción educativa la existencia de estos problemas. Para eso es fundamental que los profesores tengan muy claro que enseñar es un fenómeno social, concreto y determinado por la cultura.</p>
<p>Explicación e interpretación determinada de la realidad</p>	<p>la Didáctica de las Artes Visuales intenta explicar y interpretar la realidad partiendo de la comprensión de que <i>“Todas las producciones humanas, y especialmente las artísticas, surgen en particulares condiciones históricas y sociales y no se comprenderían jamás estas condiciones especiales si no fuéramos capaces de captar los principios estructurales generales que se encuentran en la base de esas obras. La visión estructural de la cultura debe preceder a la meramente histórica. La misma historia se perdería en una masa informe de hechos dispersos si no poseyera un esquema estructural general en cuya virtud poder clasificar, ordenar y organizar estos hechos”</i> (Kubler, 1988, en: Arañó, 1994).</p>
<p>Imaginario específico</p>	<p>la enseñanza de las artes visuales en cuanto un fenómeno social y concreto es estudiado por la Didáctica de las Artes Visuales considerando que <i>“El Arte, desde una perspectiva sociológica y más concretamente antropológica, lo podemos considerar como un fenómeno cultural, de carácter universal que afecta a todas las personas, grupos sociales y culturas (...) Si entendemos la cultura como un sistema, el arte constituye un subsistema incluido en este, de modo que se encuentra funcionalmente relacionado con las demás manifestaciones culturales, aunque dependiente siempre de algún aspecto concreto y especialmente vinculado a los modos de transmisión cultural. De esta manera también se podría llegar a considerar el arte como elemento de expresión, más que de lenguaje o comunicación. El artista, en este caso, genera expresiones por medio del que se relaciona con su sociedad emitiendo mensajes que no sólo espera que sean comprendidos sino esperados. Pero el artista no actúa como individuo aislado, sino implicado y condicionado por la compleja realidad sociocultural de su ambiente natural”</i> (Arañó, 1994).</p>
<p>Significados y vinculaciones sociales</p>	<p>plantear una Didáctica de las Artes Visuales es intentar encontrar su significado y vínculos sociales para el tiempo presente donde la posmodernidad es su posibilidad más concreta. El significado que a ella puede atribuirse le aproxima de <i>“la educación como una constante reorganización de las experiencias humanas”</i> (Arañó, 1994). Pero sus vínculos sociales se sitúan en la creencia de que <i>“Toda actividad humana comienza en la observación. Del mismo modo, el aprendizaje o construcción de nuevos conocimientos comienza con la observación de acontecimientos u objetos o ideas a partir de los conceptos previos que poseemos. La enseñanza tratará por tanto de construir el entramado estructural del conocimiento a partir de las proposiciones que forman los conceptos y estos, a su vez, el significado”</i> (Arañó, 1994).</p>

BIBLIOGRAFIA:

Arañó, Gisbert, Juan Carlos (1994): Arte, Educación y Creatividad, N° 2 Revista PIXEL-BIT. Revista de Medios y Educación. Junio 1994. [Http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n2/n2art/art25.htm](http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n2/n2art/art25.htm)

Candau, Vera Maria (2000): Didáctica, currículo e saberes escolares, Rio de Janeiro: DP&A.

Candau, Vera Maria (2001): A didática em questão, Petrópolis: Vozes.

De la Torre, Saturnino (1993): Didáctica y Currículo: Bases y componentes del proceso formativo, Madrid: DYKINSON.

Efland, Arthur D. (2002): Una historia de la educación del arte, Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A.

Efland, Arthur D. (2003): La educación en el arte posmoderno, Barcelona: Paidós.

Eisner, Elliot W. (1992): Reflexiones acerca de la alfabetización, Madrid: Revista Arte, Individuo y Sociedad, n. 04, 9-22.

Eisner, Elliot W. (1998): Educar la visión artística, Barcelona: Paidós.

Eisner, Elliot W. (1998): El ojo ilustrado, Barcelona: Paidós.

Eisner, Elliot W. (2004): El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia, Barcelona: Paidós.

Giroux, Henry A. (1997): Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas, Barcelona: Paidós.

Giroux, Henry A. (1999): Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional, Porto Alegre: ArtMed.

González Gallego, Isidoro (2002): Las didácticas de área: un reciente campo científico. Revista educación, 328 (mayo-agosto). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Kincheloe, Joe L. (1997): A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno, Porto

Alegre: Artes Médicas.

Morin, Edgar (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Barcelona: Paidós.

Morin, Edgar (2002): Introducción a una política del hombre, Barcelona: Gedisa.

Pimenta, Selma Garrido (2000): A pesquisa em didática 1996 a 1999 In: Didáctica, currículo e saberes escolares, Rio de Janeiro: DP&A.

Ortega, A. (1996): Educación Plástica: Algunas Consideraciones Básicas en Torno a la Formación del Profesorado de Enseñanza Primaria, N° 7 Revista PIXEL-BIT. Revista de Medios y Educación. Junio 1996. [Http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n7/n7art/art75.htm](http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n7/n7art/art75.htm)

Souza, João Francisco de (2004): E a educação: ¿¿ qué ??; a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação, Recife: Bagaço.

La correcta cita de este artículo es / The correct citation for this article is: RODRÍGUES da Costa, Fábio José, "Didáctica de las artes visuales: una proposición". *Revista Digital semestral Arsdidas*, nº 3 (diciembre 2005), <http://www.arsdidas.org/revista3/index.html>

