

Reflexiones sobre el cuerpo de conocimiento de la educación de las artes visuales

Antonio Silva Vildósola

Departamento de Arte UAH / Escuela de Arte Universidad Diego Portales

En el contexto de este coloquio titulado *Interrogar la Imagen*, cabe preguntarse sobre el conocimiento disciplinario de la educación de las artes visuales. Hace medio siglo Joseph Schwab, uno de los más agudos promotores de mantener un vínculo estrecho entre las disciplinas académicas y la asignatura escolar, propuso una construcción interdisciplinar del curriculum. En la propuesta curricular planteada por Schwab el conocimiento de la asignatura escolar es concebido como una representación colaborativa, en la cual teoría y práctica, conocimiento y experiencia disciplinar se articulan en una espiral, en la que los agentes del proceso de enseñanza (estudiante, profesor de escuela y académico especialista) deliberan y dan forma a este cuerpo de conocimiento, la asignatura escolar, la cual está conformada por una estructura sintáctica –los principios y métodos utilizados para alcanzar las metas de la disciplina– y una estructura sustantiva –los principios, conceptos y proposiciones bajo los cuales la disciplina se organiza.

Si observamos rápidamente y de modo general lo que ocurre en el campo científico, el nuevo conocimiento puede ser verificado y tiende a supeditar al anterior; además, puede provocar transformaciones concretas en la vida de las personas. En contraste, en el campo de la educación de las artes visuales, cuando se produce nuevo conocimiento, este cuerpo de conocimiento tiende a convivir con el preexistente, en forma de discusión o reflexión (Daichendt).

Al llevar a cabo una revisión sobre el cuerpo de conocimiento que constituye la educación de las artes visuales nos encontramos con una discusión de larga data. Podemos afirmar que las artes visuales se caracterizan por conformar un cuerpo de conocimiento “inestructurado”, el cual coexiste con diferentes cuerpos de conocimiento, los que se superponen, traslapan y contaminan mutuamente. En este punto, ya es claro que la selección

de uno u otro paradigma para la enseñanza de las artes visuales no es neutral. Esta cuestión nos plantea la interrogante de cuál es el cuerpo de conocimiento que poseen los profesores que actualmente enseñan en las escuelas, y en particular aquel que articula la formación de los futuros profesores que estamos preparando para enseñar las artes visuales en la escuela.

Las ciencias sociales nos recuerdan que la estructura del campo de conocimiento es también el resultado de relaciones de poder y hegemonía entre saberes (Connell), por ejemplo entre la licenciatura en teoría e historia del arte y la pedagogía en artes visuales, en el caso particular del Departamento de Arte de la Universidad Alberto Hurtado; o entre asignaturas escolares, como por ejemplo artes visuales y matemáticas (Goodson). O, dicho en otras palabras, la legitimación de ciertos intereses dominantes sobre otros sectores subordinados (Young). Lo anterior tiene implicaciones en la asignación de recursos, asignación horaria en el curriculum y en la validación social y simbólica. La pregunta que debiéramos hacernos en este punto es cuál es el diálogo que estamos construyendo entre la disciplina académica y la asignatura escolar.

Desacuerdos entre la práctica y la teoría como forma de conocimiento

Las tensiones en juego, tanto internas como externas, al momento de definir el cuerpo de conocimiento de la educación artística y su rol en el curriculum escolar, se hacen evidentes en el análisis histórico que realiza Erickson. La autora concluye que el estatus de la asignatura de artes visuales ha sufrido de persistentes desacuerdos entre la práctica y la teoría. Más aun, durante mucho tiempo ésta no fue considerada una disciplina dentro del curriculum escolar. Por mucho tiempo el conocimiento estético se consideró la forma de conocimiento propia del arte. El arte se valoraba hasta hace no mucho tiempo como una aproximación sensible al mundo ligada a las formas sensoriales. Este asunto se complica aún más si revisamos lo que Michel Polanyi denominó “conocimiento implícito”: esto es, las limitaciones que tiene *el habla* para hacer explícito lo que conocemos mediante nuestro cuerpo. Siguiendo a Polanyi, el conocimiento estético no es medible, se resiste a ser traducido a parámetros científicos.

Dentro de la historia reciente de la educación artística, cabe destacar el enfoque Educación Artística Basada en Disciplinas (DBAE) de los años 80 en los Estados Unidos, con fuerte influencia en Chile. Greer explica que la DBAE concibe la educación artística desde cuatro dimensiones del conocimiento: la práctica artística, la estética, la historia del arte y la crítica del arte. Estas dimensiones tributan de ideales del modernismo tales como el rol del artista, el rol del arte en la sociedad, el funcionalismo del arte, la idea de progreso y la idea de la universalidad del arte occidental. La noción modernista de la educación artística, como la DBAE, viene siendo cuestionada en las últimas décadas por su limitación para abordar variados tópicos y nuevos problemas de la cultura (Efland; Efland et al.; Jagodzinski; Pearse). Recientes enfoques en las últimas décadas vienen proponiendo un giro en la representación del arte y la producción cultural. Categorías como representación, eclecticismo de estilos, interpretaciones múltiples, cultura, género y recepción de la obra artística –por nombrar algunas– han ampliado esas prácticas, de las cuales, no solo las artes visuales, sino también la educación artística escolar han visto disolverse sus fronteras epistémicas (Efland; Efland, Stuhr and Freedman; Jagodzinski; Pearse).

La educación artística como espacio de experimentación

La educación artística actualmente exhibe la posibilidad de convertirse en un espacio de experimentación y apropiación de diversas prácticas de investigación. Este espacio ha ganado autonomía respecto de la subordinación disciplinar a la que estuvo sometido anteriormente. En buena hora la educación de las artes visuales plantea una redefinición no solo de la práctica y sus fines, sino también de la designación de quien la ejerce: profesor de arte, instructor de arte, profesor-artista, artista-profesor, agente cultural, activista cultural, mediador, facilitador, etc. Si bien, hoy no es posible tener una visión sinóptica del mundo (van Halen-Faber y Diamond), aquí se nombran algunas de las más significativas, en particular aquellas que se desarrollan al amparo de la cultura visual, las que en voz de varios autores surge como una nueva epistemología de la educación artística y como un intento de reorientar el campo (Bolin y Blandy; Boughton et al.; Duncum; Efland; Freedman; Hernández; Tavin). La cultura visual ha

evidenciado la necesidad de repensar la multiplicidad de representaciones visuales y el rol de los sujetos como observadores. Duncum (103) plantea que el giro de la educación en artes visuales hacia la cultura visual está basado en una “simbiosis entre las nuevas tecnologías, nuevas posibilidades económicas y cambios sociales en formación”. La educación de las artes visuales –o en su campo expandido: la cultura visual– ha tomado un derrotero interesante, pero incierto: la práctica de la enseñanza artística como forma de conocimiento y el curriculum como campo de formulación de preguntas más que de contenido que debe ser aprendido.

Obras citadas:

- Bolin, Paul E., y Doug Blandy. "Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies in Art Education." *Studies in Art Education* 44.3 (2003): 246-63.
- Boughton, D., et al. *Art Education and Visual Culture*. Ed. Advisory, NAEA. Reston, VA: National Art Education Association, 2002.
- Connell, R.W. *Teachers' Work*. Sydney: Allen & Unwin, 1985.
- Daichendt, G. J. *Artist Scholar: Reflections on Writing and Research*. Chicago: Intellect Books, 2011.
- Duncum, P. "Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education." *Studies in Art Education* 42.2 (2001): 101-12.
- Efland, A. "Arts Education, the Aesthetic and Cultural Studies." *International Handbook of Research in Arts Education*. Ed. Bresler, L. Vol. 1. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2007. 39-44.
- . "Change in the Conceptions of Art Teaching." *Context, Content, and Community in Art Education Beyond Postmodernism*. Ed. Neperud, R. New York: Teachers College Press, 1995. 25-40.
- Efland, A., P. Stuhr, y K. Freedman. *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association, 1996.
- Erickson, Mary. "An Historical Explanation of the Schism between Research and Practice in Art Education." *Studies in Art Education* 20.2 (1979): 5-13.
- Freedman, K. "Social Perspectives on Art Education in the U. S.: Teaching Visual Culture in a Democracy." *Studies in Art Education* 41.4 (2000): 314-29.
- Goodson, I.F. *School Subjects and Curriculum Change*. London: Falmer, 1983.
- Greer, W. Dwaine. "Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study." *Studies in Art Education* 25.4 (1984): 212-18.
- Hernández, F. "¿De Qué Hablamos Cuando Hablamos De Cultura Visual?" *Educação & Realidade* 30.2 (2005): 9-34. Web. 29 sept. 2009 <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>>
- Jagodzinski, j. "What's in a Name: The Question of Postmodernism and Its Discontents." *The Caucus: Newsletter of the Caucus on Social Theory and Art Education* 11.4 (1991): 3-4.
- Pearse, Harold. "Beyond Paradigms: Art Education Theory and Practice in a Postparadigmatic World." *Studies in Art Education* 33.4 (1992): 244-52.
- Schwab, J.J. "Structure of the Disciplines: Meanings and Significance." *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Eds. Ford, G.W. y Pugno, L. Chicago: Rand McNally and Co., 1964. 6-30.
- Van Halen-Faber, C., y C.T.P. Diamond. "A History of the Arts in Educational Research: A Postmodern Guide for Readers-Flâneurs." *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Eds. Knowles, J.G. and A. L. Cole. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. 569-90.
- Young, M. F. D. "Knowledge and Control." *An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge*. Ed. Young, M.F.D. London: Collier-Macmillan, 1975. 19-41.