

Urdimbre. Didáctica de las artes visuales en la formación de profesores

Eduard Andrés Barrera Mateus

Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Artes, Educación y Cultura

Tutor: Dr. René Rickenmann

18 de abril de 2024

Contenido

| | |
|--|----|
| Resumen | 5 |
| Agradecimientos | 8 |
| Introducción..... | 9 |
| Problema: tensiones entre lo didáctico y lo disciplinar en la formación de profesores de artes visuales | 15 |
| Objetivos | 17 |
| Objetivo general..... | 17 |
| Objetivos específicos | 17 |
| La APOA o ¿qué hace un profesor de artes? | 18 |
| El rol del profesor(a) en artes visuales desde la perspectiva de la sociología de las profesiones | 23 |
| El <i>hacer</i> del profesor de artes, más allá de la <i>actividad artística</i> | 26 |
| Una perspectiva antropológica del arte para la comprensión de la dimensión artística en educación .. | 29 |
| De las <i>actividades artísticas</i> a las <i>actividades educativas en artes</i> y a las <i>actividades de formación en didáctica de las artes</i> . El encuentro con las didácticas de las disciplinas | 36 |
| El camino hacia una didáctica no instrumental en las artes visuales. Una perspectiva antropológica de las didácticas de las disciplinas | 50 |
| Pensando una ingeniería didáctica para la formación de profesores de artes visuales. El asunto metodológico del <i>análisis a priori</i> como investigación en didácticas..... | 52 |
| Métodos | 55 |
| ¿Hacemos una máscara? Herramientas conceptuales de las didácticas de las disciplinas para una comprensión de las didácticas en las artes visuales | 58 |
| La máscara como artefacto cultural. De la obra/objeto al dispositivo didáctico/disciplinar | 59 |
| <i>Una orientación tripartita para el análisis de obras de artes. Mirar detenidamente a la máscara</i> | 62 |
| El Carnaval de Barranquilla. Las prácticas sociales de referencia en diálogo con los artefactos culturales, un vivero para la didáctica en las artes visuales..... | 64 |
| Con respecto a la transposición didáctica en artes visuales. De las máscaras del Carnaval de Barranquilla a una acción artística que cuestiona relaciones de poder usando máscaras..... | 68 |
| El medio didáctico desde la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD). Un pilar conceptual para pensar las didácticas en la formación de profesores de artes visuales | 76 |

| | |
|--|------------|
| El encuentro con lo didáctico–disciplinar para la formación de profesores de artes visuales. | |
| En clave de hallazgos: las nociones de categoría y herramienta | 84 |
| La Herramienta Didáctico–Disciplinar (HDD)..... | 86 |
| El abordaje triangular en la HDD. Leer, contextualizar y hacer como actividades profesionales del profesor de artes..... | 88 |
| <i>Lectura de obras/objetos/prácticas de las artes.....</i> | <i>90</i> |
| <i>La contextualización y adaptación de los artefactos culturales y situaciones socioculturales de referencia en actividades educativas y de formación.....</i> | <i>98</i> |
| Conclusiones: la creación de condiciones para el aprendizaje de las artes visuales. El hacer didáctico–disciplinar en la formación de profesores de artes | 112 |
| Referencias..... | 116 |

Índice de figuras

| | |
|----------------|-----|
| Figura 1..... | 30 |
| Figura 2..... | 32 |
| Figura 3..... | 33 |
| Figura 4..... | 34 |
| Figura 5..... | 399 |
| Figura 6..... | 94 |
| Figura 7..... | 95 |
| Figura 8..... | 102 |
| Figura 9..... | 104 |
| Figura 10..... | 106 |
| Figura 11..... | 107 |
| Figura 12..... | 109 |

Resumen

Esta investigación propone un entramado complejo y dinámico que abarca múltiples aspectos interrelacionados en el campo de formación de las didácticas en las artes visuales. Desde la metáfora de la urdimbre, se propone una visión integradora y holística que busca comprender la construcción del rol docente en este ámbito, considerando los aportes conceptuales y prácticos de las didácticas de las disciplinas.

Desde una perspectiva no-instrumental de la didáctica para las artes y la cultura, se propone la categoría *saberes didáctico-disciplinares* en relación con el concepto de *herramienta didáctico/disciplinar* (HDD) en la formación de profesores como soporte de conceptos, estrategias y prácticas para el ejercicio de la profesión, a la vez congruentes con los saberes disciplinares y los de las ciencias de la educación.

A partir de una investigación experimental en la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la UPN, se muestra cómo el concepto de HDD ayuda a identificar las obras y prácticas artísticas desde la lectura de sus diferentes dimensiones y, a partir de sus usos y funciones socioculturales, *tienen un potencial de formación en didáctica disciplinar*. Como ejemplos se presentan secuencias de formación sobre las máscaras del Carnaval de Barranquilla, fanzines y bodegones como dispositivos dinámicos para concretar los saberes que articulan lo disciplinar y lo didáctico, así como aprovechar estas dinámicas de circulación sociocultural como activadoras de pensamiento artístico en, con y para la sociedad.

Se incorpora el abordaje triangular para organizar los momentos que definen el uso de la HDD, a partir de la interacción entre actividades de: lectura, contextualización–adaptación y hacer didáctico–disciplinar para las esferas educativas y de formación. Se toma como eje de

análisis la tripleta meso/topo/crono–génesis de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC) para definir los saberes didácticos necesarios en el rol del profesor de artes visuales. Finalmente, se comparten las conclusiones como parte del diseño de una ingeniería didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales en la formación de profesores.

Palabras clave: didácticas de las disciplinas artísticas, didácticas de las artes, didácticas de las artes visuales, enseñanza de las artes, formación docente en artes.

Para Yolanda

y los que se llaman orgullosamente

profesores de artes.

Agradecimientos

A los profesores y profesoras, titulados o no,
que hacen parte de este camino de construir una didáctica de las artes y la cultura.

Introducción

Sufrió –aún sufro– APOA; creo que es crónica, una vez la padeces no se va de ti, a veces uno recae, a veces se vive como si no la tuviera. Por eso decidí hacer esta investigación: es un tratamiento preventivo para los que se están formando como profesores de artes.

Esta investigación invita a preguntarse por las comprensiones y los saberes en didácticas de las artes visuales en los procesos de formación de profesores¹. Propone entenderse, a manera de metáfora, como una urdimbre, con la cual se tensionan los hilos y las tramas que componen un tejido de gran riqueza visual. Así, este trabajo es una urdimbre de potencialidades, filtros, lentes, dispositivos artísticos y de enseñanza que permiten estudiar esos cambios profundos y en constante transformación que constituyen los escenarios y los modos de actuación desde los cuales se relacionan las actuales generaciones de personas en procesos educativos. No solo con la escuela, en su dimensión de instancia formativa, sino con los saberes disciplinares, las situaciones que proponen construcción de conocimientos, las experiencias y narrativas que proponen sus profesores.

Esta urdimbre se tensiona en relación con las prácticas de las artes visuales contemporáneas, que replantean la creación relacionada principalmente con el objeto obra de arte expuesto en una galería o un museo. Prácticas que, por el contrario, interpelan y cuestionan fenómenos sociales como apuestas conceptuales en espacios públicos, encuentros de provocación

¹ En este trabajo de investigación, se hace referencia al término *maestros* para nombrar a los artistas plásticos y visuales que tiene su raíz en la tradición artística europea y la academia de artes, así como a aquellos que alcanzaron un alto nivel de destreza técnica y conceptual en alguno de los *oficios* del arte, lo que los lleva a ser reconocidos en el campo. Su legado es transmitido a su vez a *aprendices*, que se forman como artistas en el oficio propio del taller de artes. Siguiendo lo propuesto por Merchán (2018), llamamos *formadores* a los que enseñan en la universidad y *profesores* a los docentes en artes visuales. Cuando se habla de *estudiantes*, nos referimos a aquellos que estudian en la universidad y/o *profesores en formación*, para el contexto de las licenciaturas. *Alumnos* serían entonces quienes están en la escuela. En palabras de Merchán (2018): “Estas distinciones nos permiten marcar claramente las diferencias en los objetivos que, como mediadores, realiza cada uno en los diferentes espacios de transmisión, así como el rol que juegan en cada uno de los escenarios educativos y las diferencias institucionales de cada espacio” (p. 20).

estética o propuestas de laboratorios de creación colectiva donde también se diluye la figura de autor. Comprensiones disciplinares que retan el ejercicio profesional del profesor de artes.

Con lo anterior, se entiende que esta investigación se encuentra tanto en el terreno de estudios de la formación en didáctica como en el de las artes visuales, considerado como un terreno fértil para la investigación educativa. Este trabajo se ubica en los procesos de formación de profesores de la LAV de la Universidad Pedagógica Nacional y corresponde a la primera parte de una investigación doctoral de mayor alcance, que se desarrollará como *una ingeniería didáctica* en dicha Licenciatura.

En la primera parte de este trabajo, se problematiza la construcción del *rol del profesor de artes visuales*, al mostrar, de nuevo con otra metáfora, cómo este sufre en sus actividades profesionales de lo que he denominado *Activitis Productora de Obras de Arte (APOA)*. Un padecimiento que afecta a los profesores de artes que reducen sus procesos de enseñanza y aprendizaje a actividades sueltas, normalmente como talleres de exploración de técnicas de las artes, en una dinámica de producción acéfala. Esta metáfora permite evidenciar cómo los saberes disciplinares de las artes tienden a ser descontextualizados y reducidos en las clases, pues, como lo hemos dicho, el profesor se concentra principalmente (a veces únicamente) en la etapa de producción o creación de obras, lo que lleva a que lo *hecho* en clase, en muchos casos no tenga sentido para los alumnos. La APOA permite un encuentro particular con la construcción del rol del profesor de artes, un rol de creación y acción en el que, muchas veces, los saberes disciplinares no son suficientes para asumir *la actividad profesional* que lo requiere. En esta vía, desde una perspectiva de la sociología de las profesiones, se propone una mirada a la construcción del rol profesional que nos convoca. Desde este lugar, se toma postura respecto al *hacer* del profesor de artes como un acumulado de actividades que no reduce, sino que, por el

contrario, amplía las experiencias educativas si se ve más allá de la actividad artística. Este apartado se complementa al señalar el campo de acción y amplitud que tienen las artes para la profesión docente, entendiéndolo como una *dimensión artística* imbuida en una *perspectiva antropológica de las artes*. Para cerrar esta primera parte, se busca definir la *actividad profesional del profesor de artes en relación con el paradigma de las didácticas de las disciplinas*, a partir de diferenciar una *actividad artística* de una *actividad educativa en artes*; y en los espacios de formación, de una *actividad de formación en didáctica en artes*. Esto teniendo como base una visión pragmática de los saberes, en el sentido de considerarlos como recursos a través de los cuales se pueden efectuar cada una de las actividades.

En un segundo momento, se plantea el camino hacia una didáctica no instrumental de las artes visuales, desde el encuentro con la perspectiva antropológica de las didácticas de las disciplinas y tomando distancia de las didácticas generalistas, con la cual se promueve el carácter sociocultural de los saberes disciplinares, refiriéndonos a la forma en que el conocimiento en una disciplina específica es influenciado por y se construye dentro de un contexto cultural y social determinado. Esto implica que, para nuestro campo, estemos en camino de entender cómo se vinculan los saberes disciplinares de las artes visuales y los saberes de las didácticas de las disciplinas, pues dichos saberes no son entidades estáticas o universales, sino que están moldeados por prácticas, creencias, valores y normas de la sociedad en la que se desarrollan. Por tanto, se configura este lugar como escenario ideal para plantear una ingeniería didáctica como metodología de investigación en la formación de profesores, que busca tener un entendimiento ampliado de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas artísticas como fenómenos socioculturales situados.

En un tercer momento, se movilizan los constructos teórico–prácticos de las didácticas de las disciplinas (Chevallard, 1999; Sensevy, Mercier y Schubauer–Leoni, 2000; Moro y Rickenmann, 2004) a partir del análisis y estudio de una de las secuencias didácticas aplicada en la etapa test de esta investigación, la situación didáctica “¿Hacemos una máscara?”, la cual nos permite poner en relación trabajos como los de Chevallard (1999) y Brousseau (1990 y 1991) que, desde la Transposición Didáctica (TD) y la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD), respectivamente, subrayan la interacción dinámica entre los sujetos (docente y estudiantes) y los conocimientos a enseñar y a aprender (saberes de la disciplina), mediados por las actividades a través de las cuales se utilizan y son pertinentes los saberes. En la esfera de las prácticas artísticas, el medio en el cual se desarrollan estas actividades está relacionado con el contexto sociocultural. En las esferas educativa y de formación, las actividades didácticas implican *medios didácticos* en el proceso educativo y en el formativo, que a su vez están relacionados (o deberían estarlo) con los usos socioculturales de los saberes disciplinares. Estos trabajos permiten movilizar un batería de herramientas teórico–prácticas que, en vínculo con los saberes de las artes visuales, configuran un escenario fértil en el que surgen saberes didácticos pertinentes para los docentes y las comunidades de aprendizaje donde ejerzan su rol.

En el cuarto apartado, desde esta perspectiva no-instrumental de la didáctica, se define y problematiza el concepto de *herramienta didáctico/disciplinar* (HDD) (Barrera y Rickenmann, 2024) en la formación de profesores como soporte de conceptos, estrategias y prácticas para el ejercicio de la profesión, que son a la vez congruentes con los saberes disciplinares y los de las ciencias de la educación. Se muestra cómo el concepto de HDD ayuda a identificar las obras y prácticas artísticas desde la lectura de sus diferentes dimensiones y, a partir de sus usos y funciones socioculturales, tienen un potencial de formación en didáctica disciplinar, así como

para aprovechar estas dinámicas de producción y de circulación sociocultural como activadoras de pensamiento artístico en, con y para la sociedad.

En el cuarto apartado también se continúa con la presentación de hallazgos de la investigación a partir de la implementación de otra de las secuencias de formación sobre el fanzine que muestra cómo se toman estos géneros de obras (y prácticas socioculturales asociadas) como elementos centrales de dispositivos de formación dinámicos para concretar los saberes que articulan lo disciplinar y lo didáctico. Se toma como eje de análisis la triplete meso/topo/crono-génesis de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC) propuesta por Sensevy y Mercier (2007). De esta triplete conceptual, focalizaremos la atención en los fenómenos topogenéticos, en la medida en que la finalidad de esta tesis se orienta hacia la definición de los saberes didácticos necesarios en la construcción del rol del profesor de artes visuales para entender cómo la categoría *saber didáctico-disciplinar* y el uso de la HDD impacta procesos de formación en la LAV, al compartir la perspectiva de formadores que usan las secuencias diseñadas como referentes de formación, así como de los estudiantes que diseñan las propias en sus clases.

Los hallazgos muestran que se moviliza, por un lado, un riquísimo vivero para crear las actividades didácticas de producción/creación, de recepción y disfrute, de escrituras y comunicación, en escenarios educativos diversos y, por otro, surgen artefactos, dispositivos y prácticas que problematizan, cuestionan, analizan o proponen alrededor de los grandes temas de lo humano, en lo individual y en lo social, lo cual amplía las comprensiones de las formas de acción y creación del profesor de artes visuales.

Finalmente, y gracias a los diálogos que se proponen con la metodología triangular propuesta por Ana Mae Barbosa (2022), podemos organizar los momentos que definen el uso de la HDD en la formación docente, configurando relaciones y posibles niveles de interacción entre

las actividades de lectura y contextualización–adaptación para identificar las obras y prácticas artísticas desde la lectura de sus diferentes dimensiones y a partir de sus usos y funciones socioculturales, configurando un potencial de formación en didáctica disciplinar. Para cerrar, a manera de conclusiones, se plantea que la creación de condiciones para el aprendizaje de las artes visuales son el *hacer didáctico-disciplinar* de los profesores, tanto para las esferas educativas y de formación, como en la construcción del rol del profesor de artes visuales. Un hacer que invita a enseñar artes visuales como fundamento del desarrollo de sujetos sensibles, culturales, críticos y reflexivos, como agentes activos de la apropiación y transformación social del conocimiento.

Problema: tensiones entre lo didáctico y lo disciplinar en la formación de profesores de artes visuales

Esta investigación tiene como objeto de estudio la enseñanza de las artes visuales, y en especial la formación en didácticas de profesores en esta disciplina. Este objeto implica un ejercicio de relación entre los saberes disciplinares de las artes visuales y los saberes didáctico– disciplinares que, en consecuencia, van más allá de una concepción instrumental y de transmisión efectiva de técnicas y/o habilidades para enseñar. Por el contrario, buscamos concentrarnos en un proceso de formación dinámico, donde lo social, lo cultural, lo didáctico y lo artístico son insumos fundantes de la práctica profesional del profesor y, a su vez, son el objeto de las acciones educativas que se plantean.

De manera más específica, se busca resignificar las nociones y los usos de la didáctica en relación con la disciplina de las artes visuales durante la formación del profesor, al superar la noción reducida de entender la didáctica como las *recetas* o los *pasos* a seguir en el aula (considerados como disciplinares y universales), llegando a entender, por el contrario, las didácticas en artes visuales como el medio que moviliza la construcción de saberes culturales más complejos y pertinentes para los que se están formando como profesores. En ese sentido, esta investigación se enmarca en una corriente de investigaciones² en el campo de las didácticas de las

² Se hace referencia a un paradigma de investigación de la didáctica de raíz francófona que desde los años ochenta ha concentrado su atención en los saberes y contenidos por enseñar de cada una de las disciplinas, con el cual se reafirma una especificidad propia con respecto a la pedagogía. Artigue *et al.* (1995) lo describen como: “(...) una aproximación sistémica relativamente global a los fenómenos de enseñanza, aproximación centrada en la noción de sistema didáctico: sistemas abiertos al exterior en los que tienen lugar las relaciones entre los profesores, los estudiantes y el conocimiento” (p. 11). Sus mayores desarrollos se han expresado en relación con las matemáticas y se han configurado como una alternativa a los paradigmas comparativos clásicos de experimentación en clase. Desde Artigue *et al.* (1995) se pueden identificar tres aproximaciones principales, y complementarias entre sí:

- Una aproximación ‘cognitiva’ que se ha desarrollado alrededor de los trabajos de G. Vergnaud en el área de la teoría de los campos conceptuales.

disciplinas (Chevallard, 1999; Sensevy, Mercier y Schubauer–Leoni, 2000; Moro y Rickenmann, 2004; Merchán, 2018) que hace evidente que las formas, las metodologías y los saberes de enseñanza pueden ser tan variados y dinámicos como las disciplinas mismas y las culturas en las que estas se sitúan. Es decir, que no será lo mismo enseñar matemáticas que enseñar artes visuales.

Esta es una apuesta por dar un asiento empírico y conceptual a la dupla arte–educación, en un ejercicio de combinar saberes abordados habitualmente de manera separada en la LAV, los de la disciplina artes visuales, por un lado, y los de la pedagogía y didácticas, por otro, en busca de contribuir al desarrollo de estrategias formativas más sólidas y coherentes que preparen a los futuros profesionales³ para enfrentar los desafíos del ámbito educativo en el campo de las artes visuales. La investigación se concentra en responder la pregunta: ¿Qué elementos conceptuales permiten comprender la categoría *saber didáctico-disciplinar* como herramienta conceptual integradora en la formación profesional de los futuros profesores en la Licenciatura en Artes Visuales?

• Una aproximación a través de los ‘saberes’ que se ha desarrollado alrededor de los trabajos de Y. Chevallard en el área de la teoría de la transposición didáctica, en un principio, antes de extenderse a una aproximación antropológica más global del campo didáctico.

• Una aproximación a través de las ‘situaciones’ que es finalmente la que ha tenido, sin duda, la influencia más determinante y cuyo padre fundador es G. Brousseau”. (p. 11)

³ Aquí se hace referencia a un tema importante en el campo de la formación de docentes desde hace tres décadas, que plantea la necesidad de articular en las formaciones, de manera más orgánica, teoría y práctica (Perrenoud, 2001; Rivière, 1998).

Objetivos

Objetivo general

Comprender cómo los elementos conceptuales de las didácticas de las disciplinas permiten configurar la categoría *saber didáctico–disciplinar* para la formación de licenciados en artes visuales.

Objetivos específicos

- Analizar cómo los constructos teórico–prácticos de las didácticas de las disciplinas (desde la transposición didáctica, la teoría de las situaciones didácticas, la teoría de la acción didáctica conjunta) permiten construir el concepto teórico–práctico *saber didáctico–disciplinar* en el contexto de la enseñanza de las artes visuales para la formación de profesores.
- Comprender como se moviliza en tres secuencias didácticas de formación la categoría *saberes didáctico–disciplinares* de las artes visuales, como eje de análisis de lo que será una ingeniería didáctica por implementar en la LAV.
- Analizar la pertinencia de la categoría *saber didáctico–disciplinar* en las secuencias didácticas diseñadas, tanto desde la perspectiva de formadores que las usen como referentes de formación, así como de los estudiantes que diseñan las propias en sus clases.

La APOA o ¿qué hace un profesor de artes?

¿Mijito, y usted qué es lo que hace?

Soy profesor de artes, abuela.

Por eso, ¿qué es lo que hace?

Cuando nos preguntan por el *hacer* y el *saber-hacer* del profesor de artes, normalmente acudimos a contar lo que ponemos a hacer a los alumnos. Desde tocar un instrumento hasta pintar un mural, pasando por los montajes de obras de teatro. Sin contar que se amenizan y decoran todo tipo de eventos culturales dentro de la escuela o el escenario donde nos encontremos ejerciendo profesionalmente. Sin embargo, aunque la pregunta es sencilla, nos presenta una gran dificultad responderla. Incluso en muchas ocasiones se decide obviar ser profesor o profesora para solo nombrarse desde el lugar disciplinar: *artista*; o, como en algunos escenarios se ha optado por llamarse: *artista-formador*. Como si esto nos evitara la vergüenza y las complicaciones muy prácticas y urgentes de no saber exactamente *qué es lo que hacemos*. Y aunque la relación con las disciplinas de las artes es fundante, el *hacer* del profesor de artes es bastante diferente.

Entonces nos encontramos en el aula, el barrio, el centro comunitario o en los museos ejerciendo un rol del cual conocemos poco, y con el cual solo replicamos actividades de producción de obras esperando que, de alguna forma extraña, casi metafísica, esta experiencia genere algún tipo de conocimiento entre los alumnos. Esta es la APOA (Activititis Productora de Obras de Arte), un padecimiento que inunda cada célula del profesor de artes y que lo lleva a reducir su actividad al hecho de producir con sus estudiantes, producir y producir objetos de las artes, tener algo para mostrar, algo que montar o algo que interpretar. Esto dejando de lado el inmenso potencial educativo que el universo de las artes convoca, pues, al concentrar toda su

acción, casi de forma exclusiva en la producción de obra, el profesor deja de lado aspectos como la *lectura*, la circulación y la recepción de las artes, lo que reduce la experiencia educativa a un *hacer* en muchas ocasiones sin sentido, privilegiando el *talento* sobre el desarrollo de la sensibilidad y el pensamiento artístico de los sujetos.

Así, la APOA afecta a los alumnos, los aparta de la apreciación artística, del disfrute y el goce de las artes, nos aparta de la posibilidad de habitar este mundo maravilloso de la cultura, que no es exclusiva para los que hacemos arte. Ahora bien, esto no solo es un padecimiento del profesor. Las instituciones normalmente inoculan este virus: las artes están para mostrarse en obras, grandes obras de arte, llenando de orgullo a padres, madres y directivos.

En una lectura descuidada, podría decirse que esto es un trabajo en contra de los artistas que trabajan en educación. O una diatriba contra la creación y el *oficio* de las artes. Nada más alejado de la realidad. Precisamente, porque las Artes son más que saber el nombre de las obras y los datos sobre ellas como evidencia de cultura general, el encuentro con la enseñanza necesita una mirada atenta y plena conciencia de la actividad que esta implica.

En particular, Ana Mae Barbosa (2022), con su trabajo de investigación que ya suma más de cuarenta años, nos muestra que sí hay vínculos fructíferos entre arte/educación desde una perspectiva sociohistórica consciente. Esta orgullosa profesora de artes plásticas y visuales nos habla de arte/educación desde su propia historicidad y episteme. No plantea una mirada aislada de la historia del arte occidental por un lado y las corrientes de pensamiento educativo por el otro. Nos plantea que ambos *mundos* se nutren y tensionan en el campo de conocimiento de la educación artística. Su trabajo en este campo, que ha construido con otros más como Hernández (2007), Freedman (2006), Acaso y Megías (2017), Aguirre (2008), entre otros, consiste en darle un locus propio a la educación artística, uno que le confiera un estatuto académico cargado de

historia no solo en la escuela, sino desde la sociedad. Pero la propuesta de Barbosa (2022) va un poco más allá, no solo porque está en nuestro mismo continente, sino porque nos llama a autoidentificarnos como profesores de artes, no como artistas; como profesores de artes en un contexto que los está formando.

Barbosa (2022) señala que, como hemos sido aislados, relegados como profesionales, se nos ha negado nuestra historia. Como una minoría, respondemos a la voluntad del colonizador, del Estado o las instituciones, y estamos solo para ambientar, entretener o decorar. Hemos desarrollado una autoimagen débil y negativa por décadas. En este sentido, Saunders señala: “Así, como cualquier minoría, los arte/educadores⁴ necesitan conocer sus raíces, sus tradiciones, la herencia de su profesión, sus héroes y heroínas. Necesitan conocer su pasado, al igual que cualquier minoría necesita estar orgullosa de ella misma y de lo que somos (1984, p. 7).

Si bien el orgullo de ser profesores de artes es una necesidad latente, reconocernos como profesionales es una tarea que va más allá de la emotividad. Implica pensarnos con historia: si

⁴ Este sintagma, en principio, responde a la traducción literal del inglés *art educator*, mas no como una forma diferenciada de nombrar al profesor de artes. Cabe recordar que en la estructura gramatical del inglés primero está el adjetivo que el sustantivo. Posteriores trabajos en el campo de la educación artística como el de Acaso y Megías (2017) lo han apropiado en un ejercicio de resistencia a las instituciones educativas de corte conductista, enunciando que los saberes de las artes pueden transformar la educación. Esta postura, si bien gana muchos adeptos en la actualidad, desconoce en gran medida el acumulado de saberes que las ciencias de la educación pueden aportar a la transformación social. Barbosa (2022), por su parte, acude al termino arte/educación para proponer una mirada amplia sobre las *formas del arte* en la sociedad brasilera y como asunto de resistencia política frente a la imposición de la *educación artística culta* decretada por la dictadura brasilera, la autora diría: “ese gran paraguas que puede ser usado en la escuela, en la calle, en la plaza, incluso en las propias organizaciones sociales, en las ONG, un locus privilegiado para el Arte-Educación” (p. 19). Lo que nos lleva a entender que las formas que toman las artes en lo educativo no estarán solo en las definiciones del arte hegemónico de modelo estadounidense–europeo blanco, sino que también hacen parte las artes populares y la artesanía. Es una apuesta por reconocer que todas las formas de las artes están implicadas en la transformación social. No obstante, Barbosa (2022) hace una importante aclaración: “(...) yo marco una diferencia con la enseñanza del arte. La enseñanza del arte tiene compromiso curricular pero el Arte/Educación es un gran paraguas” (p. 19). Uno que para nuestro contexto nos acoge en la medida de compartir experiencias multiculturales y pluriétnicas que desafía las formas de enseñanza generalista. Y porque en nuestro caso, en la formación de profesores de artes el compromiso curricular es ineludible, teniendo en cuenta que uno de los escenarios de mayor acción profesional está en la escuela, razón por la cual pensar e investigar en la enseñanza de las artes con este gran paraguas que plantea no será un asunto anexo, sino una necesidad didáctica para nuestro contexto.

somos conscientes de nuestra historia y legado profesional, estamos mejor posicionados para contribuir a la reconstrucción social. Ana Mae Barbosa (2022) impulsó un movimiento potente en Brasil en aras de la autoidentificación con un postulado simple: tomar distancia del profesor de artes espontaneísta, para nuestro caso el profesor con APOA, ese que promueve que el arte fluye de manera libre y espontánea haciendo *obras*, porque las *obras*, como parte integral de la vida, simplemente la reflejan libre de toda tradición.

Barbosa nos recuerda que:

No basta con decir que arte y vida son lo mismo. Si el arte simplemente refleja y refuerza la vida, tendremos un estancamiento cultural y un refuerzo emocional de estilos de vida conocidos y hasta creativamente indeseables (...) El arte para responder al dilema Historia–Creación–Tradición–Ruptura tiene que cuestionar la vida y no solo reflejarla. La historia es un cuestionamiento de la vida actual. (2022, p. 37)

Entonces la construcción del rol *profesores de artes* se asume con una relevancia crucial, pues definir y seleccionar los objetos de enseñanza–aprendizaje para una escuela de no artistas, sino del cotidiano, de la escuela, el barrio o de los que llegan a descubrir que hay en el museo, no será únicamente un problema de hacer obras de arte, sino un problema de escoger saberes sobre cultura, historia, creación, tradición y rupturas.

Por lo anterior, esta discusión se ubica en la Universidad Pedagógica Nacional, donde se forman profesores de artes y donde las referencias de formación en general se adaptan de manera directa de las escuelas de formación de artistas. Esto lo ejemplifica claramente la profesora Carolina Merchán (2018), cuando nos muestra en su trabajo de doctorado que no es lo mismo

formar actores que profesores de teatro. Así como no es lo mismo formar artistas visuales que formar profesores de artes visuales.

Resulta problemático no tener claridad sobre la actividad profesional que se va a desarrollar, y cómo se expresan y se utilizan los saberes de la disciplina en esas diferentes actividades. Volviendo a Merchán (2018), ella nos dirá que: “no es el mismo (el) objeto teatro que le compete a un actor, que el objeto teatro que le compete a un profesor de teatro que va a trabajar con niños y jóvenes” (p. 20). Si bien los saberes son de la misma disciplina, la forma en que esos saberes circulan en los procesos de formación es diferente.

Este se debe a que los propósitos son diferentes. El artista visual se forma para experimentar con la imagen, la materia y la creación en un locus de producción de obras y/o experiencias estéticas con ciertas expectativas y usos sociales. El profesor de artes visuales se forma para compartir saberes de las artes visuales pertinentes para el desarrollo de los alumnos o estudiantes, en función del contexto y de un proyecto social educativo. Es decir, el profesor está ahí con la intención de acompañar y contribuir activamente a la formación de cierto tipo de persona y de ciudadano, a partir de los saberes del campo artístico. Saberes que queremos identificar en un entramado complejo y maravilloso con los cuales no solo se produce arte: también se lee, se contextualiza, se comprende, se profundiza y, sobre todo, se disfruta.

Entenderlo desde este lugar pone de manifiesto el reconocimiento de lo profesional del profesor de artes, pues, para escoger las obras o prácticas alrededor de los contenidos de aprendizaje, se van a utilizar conceptos que no pertenecen solamente al ámbito de la disciplina artística directamente, sino que provienen de otros campos que contribuyen a los saberes sociales necesarios para educar y acompañar el desarrollo de personas. En particular, para los futuros

licenciados, son necesarios otros saberes que devienen de las ciencias de la educación⁵ sobre fenómenos como la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo de colectivos e individuos. Esto porque el trabajo *profesional* refiere a las actividades especializadas del oficio o profesión de los profesores que es eminentemente interdisciplinar. Por tanto, la experticia y el conocimiento de las artes visuales en nuestro caso no parecen ser suficientes.

El rol del profesor(a) en artes visuales desde la perspectiva de la sociología de las profesiones

Ahora bien, ¿qué implica que los profesores de artes nos reconozcamos como profesionales? En un sentido práctico, para la formación universitaria resulta fundamental, pues brinda la oportunidad de reconocer y *habitar*⁶ el campo profesional que los está formando, así como los prepara con una batería de herramientas potentes para que sean capaces de posicionarse y relacionarse en función de su capital y *habitus*⁷ como profesionales de la educación artística. Pero ¿sabemos qué implica esto a nivel profesional?

⁵ Contrario a la *pedagogía* como disciplina que por varios siglos pretendió rendir cuenta de los saberes ligados a la profesión de educador, se entiende desde la perspectiva de Hofstetter y Shneuwly (2002) que las ciencias de la educación se comprenden como un campo multidisciplinario que integra diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas para abordar la complejidad del fenómeno educativo. Este enfoque reconoce que la educación es un proceso multifacético que involucra una amplia gama de factores que van desde lo individual hasta lo social y cultural. En este contexto, las ciencias de la educación se benefician de las contribuciones de disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía, la historia, entre otras. Cada una de estas disciplinas aporta perspectivas, enfoques, metodologías y herramientas específicas que enriquecen la comprensión de la educación en sus múltiples dimensiones.

⁶ Nos referimos a la noción de *habitar* de Bourdieu y Wacquant (2008), que se refiere a la manera en que los sujetos, en este caso los profesores de artes, se apropian del espacio físico y social en el que viven (el espacio educativo) llegando a transformarlo, con conciencia de que este espacio influye, a su vez, en sus prácticas y comportamientos. Para estos autores, el espacio habitado no es solamente un contenedor neutro de actividades humanas, sino que está imbuido en relaciones de poder, significados simbólicos y estructuras sociales.

⁷ Continuando con Bourdieu y Wacquant (2008), nos referimos a la noción de *habitus*, que se comprende como los sistemas de disposiciones internalizadas que guían las prácticas y percepciones de los sujetos. En este sentido, el *habitus* está enraizado en las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla cada persona, y moldea su relación con el espacio habitado.

Veamos ahora la perspectiva de Abbott (1988), quien nos sitúa desde un enfoque sociológico que se centra en la interacción entre diferentes profesiones en un *sistema*, señalando cómo se disputan y negocian áreas de competencia, de saberes y de acción social. Esto resulta esencial para entender las diferencias profesionales entre artistas y profesores de artes, pues, según Abbott, las profesiones no son entidades estáticas, sino que se encuentran en un estado de relaciones históricamente complejas, en constante cambio y negociación con otras profesiones y con la sociedad en general. Este estudio nos permite entender el concepto de *jurisdicciones*⁸, que son básicamente áreas de competencia y saberes que una profesión reclama como suyas. Este proceso involucra la interacción entre disciplinas o profesiones, que puede tomar la forma de competencia, subordinación, colaboración o incluso la creación de nuevas profesiones híbridas. Para nuestro caso, las profesiones: artista y profesor de artes parecen no tener diferencia, pues el ejercicio *profesional* se ha mantenido en una sola jurisdicción subordinada principalmente por el hacer artístico formado en la academia de artes.

Desde esta perspectiva, y en función de aportar a la construcción de la noción profesional de nuestro campo, podríamos considerar cómo la *jurisdicción* sobre el saber y las prácticas

⁸ Siguiendo a Abbott (1988), entendemos la profesionalización como un proceso de establecimiento de lo que él denomina *jurisdicciones*, utilizando el término en un sentido similar al jurídico, que implica la legitimidad exclusiva para ejercer en un dominio específico de actividades. Este concepto de *jurisdicciones* se refiere a la distribución de diferentes ámbitos del conocimiento formal entre las distintas profesiones, a través de un sistema que él denomina el Sistema de Profesiones. Su objetivo no es desarrollar una nueva teoría del profesionalismo, sino más bien entender y explicar cómo un grupo en competencia interprofesional puede prevalecer sobre sus rivales para obtener el reconocimiento legal de su competencia.

De manera particular, y en función de configurar el rol profesional del profesor de artes, nos interesa entender cómo este autor sostiene que la inferencia (entre jurisdicciones) es el punto más vulnerable desde el punto de vista jurídico, ya que integra el conocimiento formal con la eficacia práctica, combinando los conocimientos abstractos con los procedimientos concretos, así como las clasificaciones legítimas con las acciones profesionales, al señalar: “debemos, por tanto, considerar cómo la organización social de las profesiones afecta a las demandas jurisdiccionales que realizan y a su éxito en conseguir tales demandas. Siendo iguales en otros aspectos, la profesión más fuertemente organizada es la más efectiva en sus demandas de jurisdicción. (...) La profesión organizada puede movilizar a sus miembros, puede dirigir mejor el apoyo directo de los medios de comunicación, puede apoyar el trabajo académico efectivo que genera la legitimidad cultural para su jurisdicción”. (Abbott, 1988, p. 82).

educativas se negocian en varios ámbitos: legal, público y en el lugar de trabajo. Es decir, lo profesional en educación artística no solo deviene de un dominio sobre los saberes propios de la disciplina, sino de su traducción a los escenarios educativos y su pertinencia para los sujetos que los comparten.

Para no ir más lejos, siguiendo a Abbott (1988), podemos ver cómo, desde el ámbito legal, en nuestro sistema educativo los profesores estamos sujetos a una serie de requisitos legales y certificaciones en los que hasta ahora se privilegia la formación en la disciplina. ¿Cómo se compara esto con otras profesiones? ¿Qué dice esto sobre el nivel de *autonomía profesional* que tienen los profesores? En el ámbito público: los profesores de artes en general, y los de visuales en particular, a menudo tienen que justificar su valor no solo en términos educativos, sino también sociales y culturales. Este es un ámbito en el que la *jurisdicción* se disputa de manera activa, ya que se cruzan diferentes visiones sobre la importancia del arte en la formación integral de las personas. Finalmente, desde el ámbito del lugar de trabajo: si hablamos de la escuela en particular, los profesores de artes podemos encontrarnos compitiendo o colaborando con otros profesionales: psicólogos educativos, coordinadores, administradores y, muchas veces, con docentes de otras disciplinas. Cada uno de estos actores tiene diferentes perspectivas sobre qué roles, métodos o enfoques son más *efectivos* para la enseñanza del arte porque aún no es entendida ni valorada a nivel curricular. Por ejemplo, ¿cómo se compara la enseñanza del arte con la enseñanza de las ciencias en términos de estatus, recursos o apoyo institucional?

Si bien este trabajo no busca centrarse en este aspecto, sí procura llamar la atención sobre la necesidad de abordar este asunto como colectivo, el de los profesores de artes, como actores de un campo profesional en constante evolución e interacción entre disciplinas, las de las artes y las de las ciencias de la educación, una interacción particularmente rica pero también compleja,

sujeta a una variedad de fuerzas que van desde la competencia interprofesional hasta las disputas sobre la jurisdicción y la autoridad sobre y a partir de los saberes. Esto aporta una complejidad adicional a la construcción del rol profesor de artes visuales, quien no solo tiene que navegar los desafíos inherentes a la enseñanza del arte, sino también los desafíos asociados a su posición en un sistema profesional más amplio que se ocupa de *lo educativo*.

Por lo anterior, nos proponemos considerar cómo el profesor de artes desarrolla áreas de especialización o nuevas *jurisdicciones* en los términos antes mencionados, en la medida que motivamos la interacción colaborativa entre disciplinas. El asunto clave para nosotros está en identificar cuál es la labor, la actividad profesional que nos convoca a partir del *uso* de saberes didáctico–disciplinares en el ejercicio profesional. Para esto nos referimos a la definición semiopragmática del concepto *actividades humanas* (Vytgowski, 1993; Cole, 1999; Lyotard, 2009; Rorty, 1996), entendiendo estas (incluida la del profesor) no solo como prácticas basadas en habilidades técnicas, sino también como actividades insertas en un tejido complejo de significados, símbolos, funciones y contextos culturales.

El *hacer* del profesor de artes, más allá de la *actividad artística*

Las artes, con su rica intersección de técnicas, oficios, expresiones y culturas, exigen un enfoque educativo (y, por tanto, uno formativo) que reconozca y celebre esta complejidad en la multiplicidad de escenarios de enseñanza–aprendizaje donde se construye. Desde la perspectiva de la sociología de las profesiones, y especialmente desde un punto de vista pragmático (Wittgenstein, 1993), es esencial que promovamos la formación de profesores como una interacción constante entre habilidades técnicas, conocimientos contextuales y roles profesionales en el que los profesores de artes no somos simplemente transmisores de técnicas o habilidades. Por el contrario, nos encontramos en una posición única de intersección entre el acto de crear

propio y de otros, el contexto cultural en el que se sitúa esa creación, y el acto educativo que facilita la lectura, comprensión, contextualización y práctica de esas creaciones como parte de la vida. Desde una perspectiva pragmática, esto implica que el profesor de artes debe estar constantemente *usando* los lenguajes que del arte conoce y las herramientas que le brindan las ciencias de la educación para, articulándolos, diseñar procesos de enseñanza–aprendizaje que fomenten la experimentación y la práctica cultural del arte y de la cultura en las aulas como un profesional integral que se adapta, aprende y responde a los cambios socioculturales que demanda su campo, el cual, como venimos señalando, no es solo el artístico: *producción/creación de obras.*

Debido a lo anterior, es necesario separar y definir conceptualmente las actividades artísticas de las actividades educativas en artes. Si bien ambas actividades comparten el campo de las artes, la dimensión artística ocupa un lugar diferente en cada una de las profesiones. Merchán (2018) advierte desde la formación de profesores de artes escénicas que: “La necesidad de esta diferenciación implica también la distinción entre teatro como práctica disciplinar socio–profesional, centrada en el oficio del actor, y su lugar en la licenciatura, que tiene como objetivo la formación de docentes” (p. 27). En otras palabras, cuando el profesor de artes está en su ejercicio de actividad profesional, en un aula con un grupo de estudiantes, aunque sus conocimientos y sensibilidad artística influyan ciertamente en los procesos, no está actuando (haciendo) en el seno de una actividad artística.

Barrera y Rickenman (2024) señalan cómo esta falta de claridad es un efecto de una estructura institucional que ha instaurado de manera natural el hecho de que la formación de profesores para las disciplinas artísticas debe ser efectuada por artistas institucionalmente reconocidos, es decir, provenientes de las escuelas superiores de artes y conservatorios, casi de

forma exclusiva. Al mismo tiempo, la polifonía de la dimensión artística en la sociedad se ha reducido al perfil y a la actividad creativa del artista, y su traducción en procesos educativos como promover prácticas artísticas cercanas al oficio o *la libertad expresiva*, sin definir claramente lo que esto significa y las transformaciones importantes del oficio mismo de artista desde inicios del siglo XX. Dicho de otra manera, educarse en la escuela desde las artes se traduce en general en *hacer* cosas–obras, como hacen cosas–obras los artistas. Se trata de una concepción analógica entre artes y educación, que toma como eje central la actividad del artista en su dimensión productiva/creadora.

Consideremos ahora que esa concepción analógica nos ha llevado a un reduccionismo sobre la dimensión artística en términos de concepciones de las prácticas artísticas y sus funciones en la sociedad. La excesiva concentración de la formación artística en la figura y las actividades del artista creador ha tendido a invisibilizar (Barrera y Rickenmann, 2024) todos los aportes provenientes de las ciencias humanas y sociales y otras disciplinas que, en un momento dado, han tomado el arte como objeto de estudio o de actividad social. Lo que ha llevado, entre otras cosas, a profundizar las brechas culturales entre grupos sociales, pues el acceso y la comprensión de esta dimensión artística se ha reducido a objetos y prácticas, normalmente exclusivos para algunos miembros de la sociedad que los entiendan y/o puedan adquirir.

Por consiguiente, hemos reducido la presencia del arte en la escuela a solo una concepción objetual de la obra, a *recrear* la actividad artística. Nos hemos olvidado del funcionamiento sociocultural de las artes, sus usos, sus objetivos, la diversidad de actividades *anexas* que hacen que el arte funcione de determinadas maneras en y para la sociedad (Barbosa, 2022). De manera que las actividades en educación artística se empobrecen en técnicas pretendidamente universales para producir hacer de objetos, en muchos casos, sin sentido.

Una perspectiva antropológica del arte para la comprensión de la dimensión artística en educación

En contraste con lo anterior, proponemos entender el arte como parte integral de la experiencia humana y de las prácticas culturales que la constituyen como fenómeno social. Esto implica reconocer la complejidad y multiplicidad de interacciones que entrelaza no solo con la materialidad, sino con el contexto donde se inscribe. De acá la necesidad de entender que, en la educación en artes, nuestro objetivo de formación estará más cerca del desarrollo de los sujetos que de la producción de obras de arte. Para esto, entablar relaciones e interacciones con la dimensión⁹ artística resulta fundamental en el desarrollo humano. Es decir, no basta con recrear actividades artísticas en el aula, pues estamos fomentando la comprensión y apreciación de una dimensión que hace parte de la vida de todos y cada uno de nosotros sin importar que nos dediquemos al arte como profesión.

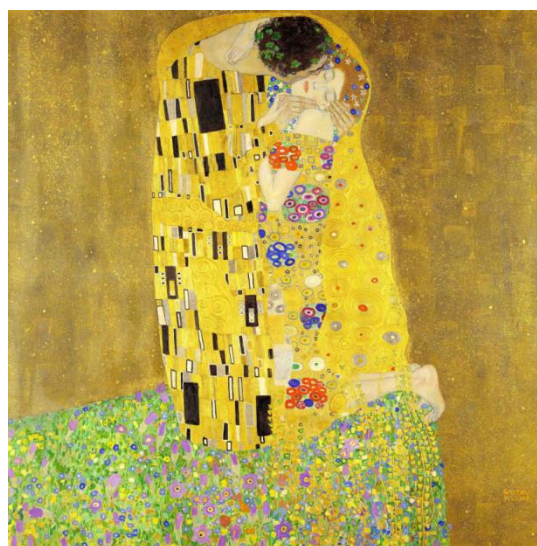
Considerando lo anterior, proponemos adoptar una perspectiva antropológica del arte (Gell, 1998; Martínez, 2012) al señalar cuatro aspectos clave de las artes que enriquecen nuestra comprensión de *los saberes* que podemos movilizar como profesores de artes. Un primer aspecto que no debemos perder de vista es la capacidad de expresión cultural y simbólica del arte, pues se considera como un agente activo determinante en las relaciones sociales y la identidad cultural donde se inscriben. Gell (1998) propone que las obras de arte tienen una *agencia* propia, es decir, una capacidad de actuar y provocar efectos en el mundo social. En pocas palabras, el arte como elaboración humana no solo refleja la cultura, sino que también participa en su creación y transformación desde sus múltiples dimensiones.

⁹ Bourdieu (1979) utiliza el concepto *campo social* para analizar las relaciones de poder y las dinámicas sociales en diferentes ámbitos, como la educación, la cultura y la política. En este marco teórico, Bourdieu también introduce el concepto *dimensión* para referirse a los diferentes aspectos o facetas que conforman un campo social específico.

Por ejemplo, cuando vemos *El beso* de Gustav Klimt (figura 1), hacemos parte de una construcción social en la que el arte puede influir en las percepciones y emociones de quienes lo experimentan. Así, las interpretaciones de esta obra, la cual representa a una pareja que se besa envuelta en un abrazo apasionado, rodeada de motivos ornamentales y simbólicos, van desde una celebración del amor y la intimidad hasta reflexiones sobre temas como la sexualidad, la conexión humana y la posesión del otro. Esto sucede porque, desde esta perspectiva, se hace énfasis en la importancia de entender el arte como una práctica cultural arraigada en la vida cotidiana de las personas. Para Martínez (2012), el arte no es algo separado de la vida, sino que está profundamente relacionado con ella. Así, el arte se convierte en un vaso comunicante a través del cual las personas expresan y negocian su identidad, sus relaciones sociales y su experiencia del mundo.

Figura 1

El beso, *Gustav Klimt* (1907-1908).



Nota. Óleo con laminillas de oro y estaño sobre lienzo de 180 por 180 centímetros.

Un segundo aspecto por tener en cuenta, desde esta perspectiva, tiene que ver con la capacidad de construcción de identidad y de cohesión social que encarnan las artes. Martínez (2012) destaca que el arte no solo refleja la identidad de una comunidad o de un grupo social, sino que también apoya su construcción y reproducción. A través de prácticas artísticas colectivas, los sujetos pueden corroborar su pertenencia a un grupo cultural y fortalecer su sentido de cohesión social. El muralismo mexicano puede ayudarnos a ejemplificar este aspecto. Con su presencia a principios del siglo XX en edificios gubernamentales y escuelas, se instaló una forma de arte público y político que buscaba representar la identidad y las aspiraciones del pueblo mexicano, y en particular los grupos dominados o en lucha (campesinos, obreros e indígenas principalmente). Artistas como Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros (figura 2) hicieron murales de gran escala para transmitir mensajes sobre la historia, la cultura y la lucha por la justicia social. En muchos casos, este movimiento involucró a comunidades en los procesos de creación, permitiendo que los ciudadanos participaran en la expresión de su identidad colectiva y fortalecieran su sentido de pertenencia y solidaridad. Gell (1998) sugiere que las obras de arte pueden funcionar como *objetos sociales* que vinculan a las personas a través de su capacidad de provocar emociones y respuestas en los espectadores desde su valor estético y temático. Estos objetos/prácticas pueden servir como puntos de encuentro en los que se negocian relaciones y significaciones sociales y se refuerzan los lazos comunitarios.

Figura 2

Del porfirismo a la Revolución, *David Alfaro Siqueiros (1957-1966)*.



Nota. Esta obra (4,46 m de alto por 76,89 m de ancho) se encuentra en la Sala Siqueiros del Castillo de Chapultepec.

En cuanto al tercer aspecto, podemos entender cómo el arte nos propone una interacción versátil con el entorno y la naturaleza. Martínez (2012) considera el arte como una forma de *cosmopoiesis*, es decir, un proceso mediante el cual las personas construyen su mundo y su realidad desde el relato, la ficción y lo imaginario como respuesta a lo que los interpela de su entorno. En *La creación de las aves* (figura 3) Remedios Varo no solo nos presenta a un ser *alquímico* en el acto de crear aves que emergen del papel gracias a la combinación de luz, las melodías del pecho del ser y los pigmentos que se destilan del viento pasando por lo que deben ser frutas. La obra evoca el tema de la creación y la transformación, se sugiere entonces, que el mundo *natural* es el resultado de un proceso continuo de gestación y evolución. En esta obra, Varo nos invita a contemplar el poder de relaciones que se contienen en el proceso creativo del

universo y a reflexionar sobre nuestra propia relación con la naturaleza y el cosmos. Es decir, la *cosmopoiesis* incluye tanto la interacción con el entorno natural como la creación de entornos culturales y sociales a través de prácticas artísticas colectivas que se comparten de generación en generación. Esto sucede porque las obras de arte pueden actuar como mediadoras en la relación entre las personas y su entorno (Gell, 1998). Para dar otro ejemplo sencillo, las representaciones artísticas de las expediciones botánicas y corográficas en Colombia pueden funcionar como dispositivos para experimentar y entender el mundo natural, así como para establecer conexiones emocionales y simbólicas con él.

Figura 3

La creación de las aves, *Remedios Varo (1957)*.



Nota. Óleo. 52 por 62,5 centímetros.

Finalmente, un aspecto no menor es el referente a la capacidad de transformación y resistencia que el arte convoca. Esta perspectiva antropológica nos recuerda que las obras de arte pueden tener un poder transformador al influir en las percepciones, las emociones y las acciones

de las personas (Gell, 1998). Sin ir más lejos, un ejemplo es el del colectivo brasileño Ocupeacidade¹⁰ (figura 4), organizado como un encuentro de artistas urbanos y grafiteros que han desplegado desde 2006 una serie de intervenciones en espacios públicos (grafiti, estencil, cartelismo, *performance*, instalaciones) como forma de señalar y resistir la gentrificación y la violencia policial en São Paulo. El arte puede desafiar las normas establecidas y fomentar la reflexión crítica sobre cuestiones sociales y políticas. El arte como forma de resistencia cultural y política se constituye en espacios alternativos para la expresión y la acción. A través de prácticas artísticas contestatarias, colectivas y colaborativas, los sujetos pueden cuestionar y desafiar las estructuras de poder dominantes, promoviendo así la transformación social y cultural.

Figura 3

Todo poder do povo, *Ocupeacidade* (2007).



Nota. Carteles.

¹⁰ <https://www.flickr.com/people/ocupeacidade/>

De hecho, promover esta interacción resulta cardinal en el ejercicio del profesor de artes, pues la construcción del sentido de su acción profesional desde una perspectiva antropológica lo lleva a proponer actividades educativas que potencien el acceso y desarrollo al capital cultural de los sujetos (Bourdieu, 1979), ya que este influye en su capacidad para comprender, apreciar, participar y transformar sus prácticas artísticas y culturales. Esto implica reconocer que el arte no es un fenómeno unidimensional, sino que tiene múltiples aspectos que interactúan entre sí y con otras facetas de la vida. Al movilizar el arte en los proyectos educativos desde el concepto de dimensión, se reconoce su complejidad. Esto implica que el arte no se reduce a una única interpretación o función, sino que abarca una amplia gama de prácticas, significados y efectos que se entrelazan entre sí. Así, tener la posibilidad de *navegar* esta dimensión artística implica tanto la adquisición de habilidades técnicas y conocimientos sobre arte como la participación activa en prácticas culturales y la construcción de identidades a través de la interacción con objetos/prácticas artísticas. Visto de esta forma, el desarrollo de los sujetos acude a formas más precisas de relación entre los conocimientos del arte y la sensibilidad, es lo que Martha Ayala, Docente de la LAV, llama “formación del pensamiento artístico” (entrevista, 2024), nada más y nada menos que aprender a interactuar con esta dimensión, enriqueciendo la experiencia estética¹¹ de los individuos y promoviendo la reflexión crítica, la empatía y la creatividad en cada

¹¹ Entendemos que la experiencia estética no se limita al ámbito de las artes visuales, sino que se puede manifestar en cualquier actividad humana en la medida que se involucre una interacción creativa y significativa con el entorno. Por esto consideramos la postura de Dewey (2008), quien enfatiza en la importancia del aspecto pragmático de la experiencia estética. Dewey argumenta que esta tiene un valor instrumental en la vida cotidiana, ya que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la sensibilidad ética. Asimismo, la experiencia estética es una forma de expresión y comunicación que nos conecta con los demás y con el mundo que habitamos, promoviendo así la convivencia democrática y la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Larrosa (2006) complementaría esta postura al situar la experiencia estética en una temporalidad y corporeidad, su premisa es que esta se vive en el presente y se encarna en el cuerpo del sujeto, generando emociones, sensaciones y significados que trascienden el ámbito puramente cognitivo. En esta especie de diálogo, el sujeto no solo observa de manera pasiva, sino que se involucra activamente, interpretando, cuestionando y reconfigurando su relación con lo que percibe.

uno, contribuyendo así al desarrollo integral de las personas en su relación con el mundo y la sociedad en que vivimos.

De las actividades artísticas a las actividades educativas en artes y a las actividades de formación en didáctica de las artes. El encuentro con las didácticas de las disciplinas

Hasta este punto, se ha disgregado sobre una serie de conceptos, definiciones y perspectivas que se encuentran con el rol del profesor de artes como figura central en esta investigación. Un rol que está en formación y para el cual queremos proveer de herramientas para su ejercicio profesional. Es por esto que proponemos conectar lo anterior y avanzar en relación con el concepto de lo didáctico¹², que no se entiende como monolítico, sino que, por el contrario, consiste en organizar las condiciones para los procesos de enseñanza–aprendizaje, como un conjunto de actos culturalmente resonantes que responden a, y a su vez moldean, las identidades culturales y los contextos históricos donde se sitúan. Por esta razón, delimitar a qué nos referimos cuando hablamos de *actividades educativas en artes* y su consecución en las *actividades de formación en didáctica en artes visuales* resulta fundamental.

Para esto, partimos de considerar la dimensión artística como escenario de referencia de la *actividad profesional* y no como parte de la *substancia e identidad subjetiva* del profesor. Es decir, lo artístico no se define por lo que se *es como artista* sino por lo que *se hace como*

¹² El legado de la didáctica se apoya en la tradición que tiene el término desde Comenio y se constituye como parte fundamental del proyecto social que se le asigna a la escuela. Un legado que se entiende como el puente entre los saberes y su trasmisión. Sin embargo, el carácter dinámico de la didáctica ha llevado a cuestionamientos sobre sus formas, en especial en cuanto a su adaptabilidad y contextualización en las prácticas educativas en función de las disciplinas. Tradicionalmente, la enseñanza es abordada desde una perspectiva generalista, donde la didáctica, sin importar la disciplina, se aplica de manera uniforme. Esta aproximación no tiene en cuenta la evolución específica de los diferentes campos de saber y de sus correlatos, las disciplinas escolares. Es por esto que, en esta investigación, nos sumamos a la corriente de investigaciones que se desarrollan en el campo de las didácticas de las disciplinas (Chevallard, 1999; Sensevy, Mercier y Schubauer–Leoni, 2000; Moro y Rickenmann, 2004), que, por el contrario, promueve un desarrollo de las didácticas como campo investigativo desde los objetos y las prácticas disciplinares específicas a los diversos tipos de instituciones en los que se desarrollan (espacios educativos no formales, escuela general, instituciones de formación superior, etc.).

profesional de la educación artística. Ya que consideramos lo artístico desde una perspectiva pragmática de la sociología de las profesiones (Abbott, 1998), en la que se pueden describir (nuestro reto actual) los saberes y las actividades sociales y culturales que caracterizan a la profesión docente en artes, en relación con los aspectos señalados de la perspectiva antropológica del arte (Gell, 1998; Martínez, 2012).

En adelante nos centraremos en la formación de profesores de artes visuales y la forma que se diseñan propuestas y desarrollos didácticos en esta disciplina, al situar la *dimensión artística* en el término *saberes disciplinares*, que serían los contenidos a abordar tanto en las actividades educativas como las de formación. Para esto, y desde un modelo socio-constructivista de los procesos de aprendizaje y desarrollo, entendemos el concepto de *actividad* en el contexto de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC) como la interacción dinámica entre los sujetos que enseñan y aprenden, los saberes y el entorno. Las actividades son entonces un proceso en constante evolución y construcción, en las que los saberes constituyen *capacidades de acción* (Sensevy, 2007): es decir que *saber es saber hacer algo* en el campo sociocultural de las artes y la cultura.

En este sentido, afirmamos anteriormente que una *actividad artística*, una *actividad educativa en artes* y una *actividad de formación en didáctica de las artes* no son equivalentes, y son tres procesos distintos con objetivos, escenarios y funcionamientos diferentes. Mientras que la primera se centra en la exploración continua de materialidades, la producción de obras y/o experiencias artísticas y la circulación de estas producciones como partes de las prácticas pertenecientes y legítimas en nuestras sociedades, la segunda se orienta hacia la enseñanza y el aprendizaje de conceptos, habilidades y apreciación artística en un contexto educativo que no está especializado en la formación de artistas, ya sea en escenarios formales o no formales, como la

escuela y/o escenarios educativos culturales en pro de un cierto desarrollo de sujetos. La tercera, por su parte, tiene como objetivo formar profesores de artes visuales al movilizar tanto saberes didácticos y disciplinares como habilidades y herramientas necesarias para organizar y gestionar la enseñanza de las artes visuales en diversos contextos educativos.

Para ilustrar una reducción de este aspecto, veamos las tres actividades en relación con una obra: *La noche estrellada*, de Vincent van Gogh¹³ (figura 5), que, como eje de comparación, nos permite establecer sus diferencias. Por un lado, la *actividad artística* está motivada por el artista, quien durante su estancia en el hospital psiquiátrico en Saint Rémy de Provence, Francia, pinta al óleo el paisaje nocturno que ve desde su ventana, en su proceso de exploración con la pintura que se centra en una visión particular del mundo por representar. Utiliza pinceladas expresivas y colores vibrantes, lo que lo lleva a una producción de obras en serie que representan escenas del entorno natural y paisajes que ve desde su ventana con un estilo característico que encontró eco en la sociedad desde entonces, es decir, produjo nuevas significaciones sobre temas muy variados como la naturaleza, la visión subjetiva, las emociones frente al entorno, etc.

¹³ Se acude a esta obra para ejemplificar la diferencia planteada y no como un análisis histórico o estético de la obra en mención.

Figura 4

La noche estrellada, *Vincent van Gogh* (1889).



Nota. Óleo sobre lienzo. 73 por 92 centímetros.

Por otro lado, la *actividad educativa en artes* es motivada por el profesor de artes visuales y tiene como tarea para sus alumnos, por ejemplo, y entre muchas otras posibles, analizar y discutir *La noche estrellada* de Vincent van Gogh. Esto con la finalidad principal de acceder a las significaciones y los usos socioculturales de esta obra y otras del mismo pintor, que a su vez enriquecen el repertorio personal de los alumnos en términos de formas y técnicas (claro está), pero también de temas, emociones, funciones de este tipo de obra, etc. En esta actividad educativa, los estudiantes no están creando (o reproduciendo) obras de arte, sino que están analizando y discutiendo sobre una obra existente. El profesor, en un primer momento, les pide

que observen detenidamente la obra, identifiquen elementos como el uso del color y la composición, para que, después de haber compartido otras obras del artista y un fragmento de sus cartas al hermano, reflexionen sobre el significado y el contexto vital e histórico de la obra. El objetivo de la actividad es desarrollar habilidades de observación, análisis y apreciación artística.

Finalmente, en la *actividad de formación en didáctica de las artes*, el formador propone a los estudiantes que, en parejas, hagan el diseño de una secuencia didáctica de tres sesiones para alumnos de escuela de grado sexto a partir del análisis y estudio de la obra *La noche estrellada* de Vincent van Gogh. El formador propone diseñar la secuencia a partir de la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1991) y de una perspectiva socio–constructivista que implique interactuar con las obras, identificando cuáles serán los aprendizajes por desarrollar con los alumnos en el contexto señalado. En un primer momento, propone el análisis de la obra a partir de una perspectiva antropológica del arte, en la que se reconozca la dimensión artística de la obra desde ámbitos, históricos, culturales y sociopolíticos. En un segundo momento, la tarea es hacer una secuencia en la que los alumnos asuman el reto de recurrir a Van Gogh para mostrar a otros; por ejemplo, cómo lo que nos rodea no está estático y que bajo la aparente uniformidad hay dinamismo, fuerzas que, al estar en constante movimiento, nos permiten ampliar la mirada sobre lo cotidiano.

Si bien el ejemplo es reducido de manera deliberada a una actividad de producción de obra, una actividad de apreciación artística y una actividad de diseño de secuencia didáctica, respectivamente, podemos identificar diferencias. La primera tiene que ver con los propósitos de cada una; la actividad artística en este caso se centra en Van Gogh y su expresión individual, la exploración creativa y la comunicación personal a través de la pintura. Por otro lado, la actividad educativa tiene como objetivo principal la enseñanza y el aprendizaje, en este caso de conceptos,

nociones de técnicas y teorías artísticas, así como el desarrollo de habilidades y competencias para leer una obra de arte. En el caso de la actividad de formación en didáctica, el propósito está en que los estudiantes movilicen conceptos y nociones teórico-prácticas de lo didáctico y lo artístico, para que vinculen una obra de arte con procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes a una comunidad de aprendizaje. Este vínculo se debe establecer de forma coherente en una secuencia didáctica. Es decir, mientras en la primera el objetivo está centrado en la producción de un objeto obra, en las dos siguientes, los propósitos educativos y de formación son evidentes y determinan la relación con la obra, no viceversa, llevando a que las actividades asociadas a cada una sean cada vez más complejas y pertinentes para el desarrollo de los grupos de aprendizaje.

Una segunda diferencia está en la naturaleza de los roles que participan en la actividad. En el ejercicio pictórico de Van Gogh, su rol es el de artista, que lo lleva a estar principalmente enfocado en el proceso de creación artística, tensionando su propia visión del mundo con el lugar donde se encuentra y la materialidad que tiene a su disposición. Por el contrario, en *la clase*, hay más participantes, con roles definidos para el desarrollo de la actividad: el mediador o profesor, que motiva el ejercicio con el objetivo de ayudar a los alumnos a construir conocimientos y desarrollar habilidades específicas relacionadas con la obra en su dimensión artística; los alumnos, que están allí con el objetivo de aprender, construir conocimientos y desarrollar habilidades de *lectura* a partir del encuentro y de las interacciones con la obra y sus avatares didácticos (reproducciones totales o parciales, videos, textos sobre la obra, etc.).

En el ejemplo, este rol no es pasivo, sino que se moviliza de acuerdo con el objetivo de la actividad, es un rol que en este caso analiza y discute la obra, es activo en función de la construcción del conocimiento que le convoca y en el *terreno* que el profesor le provee. Un último rol es el de la obra en sí misma, que es entendida como dispositivo didáctico, pues

funciona a partir de saberes socioculturales (que en este espacio se identifican habitualmente como *contenidos*) para ser aprendidos o activados, ya que esta obra–dispositivo, al ser leída y estudiada por parte del profesor e inserta en la actividad educativa, moviliza una mirada particular de su dimensión artística que desarrolla los propósitos educativos en los alumnos. Estos roles son los que se entienden desde la base de la *tríada didáctica* (Chevallard, 1999; Brousseau, 2007) como un sistema de interrelaciones entre profesor–saber–estudiante, que evoluciona y se reconfigura en tensión con el contexto donde se desarrolla (Rickenman, 2008).

En el tercer caso, los roles también están definidos por la triada didáctica, pero con funciones y responsabilidades compartidas, pues el formador en didáctica está allí con el propósito de apoyar el proceso de construcción de un profesional, poniéndolo en situaciones de resolución de problemas *reales o auténticos*¹⁴ en escenarios de enseñanza de las artes. Asimismo, tendría la función de poner en interacción saberes de naturaleza compleja, que no podrían ser unidimensionales o responder solo a lo disciplinar o lo didáctico, o a cada uno por separado y en secuencia. Estamos hablando de que, en esta actividad, el profesor tendría que indagar, estudiar y proponer saberes didáctico–disciplinares tanto teóricos como prácticos en función de cumplir el objetivo de formación del profesor de artes. Para nuestro ejemplo, trabajar en torno a la obra *La noche estrellada* no es fortuito, sino que previamente el formador conoce las cualidades y los alcances didáctico–disciplinares que esta tiene como dispositivo y qué saberes pretende situar en el espacio formativo.

En esta actividad, el rol de estudiante es más activo en la medida que propone, cuestiona y agencia su relación con los saberes y las experiencias propuestas; acá el ejercicio reflexivo es

¹⁴ Se ha discutido mucho sobre cómo nombrar estos problemas. Usualmente, en didácticas de las disciplinas se ha optado por el término *auténticos*, subrayando que las preguntas y los problemas de una disciplina que se plantean en clase deberían tener como referencia cuestiones y problemas que en efecto afrontan los profesionales de la disciplina en la esfera social (Martinand, 1992).

fundamental en la medida que su actividad profesional es motivada por el encuentro con otros sujetos, que a su vez construirán conocimientos de las artes a partir de los medios, dispositivos y saberes que él o ella definan para el diseño de su actividad. Es decir, el estudiante asumiría el rol de profesor de artes en un espacio experimental que le permita reflexionar sobre su ejercicio creativo-profesional.

En esta actividad, el rol de la obra-dispositivo es aún más protagónico, pues el dispositivo tendría que proveer y movilizar formas de interacción sociocultural de mayor alcance, que posibilite a los profesores en formación opciones de adaptación según la actividad por diseñar, es decir, puede que solo la obra *La noche estrellada* sea insuficiente para dicha tarea, tal vez las filiaciones con otras obras/procesos artísticos que aborden temas similares sean necesarias para este fin, como la serie de pinturas que el artista hizo durante su estancia en el hospital o algún fragmento de alguna de las películas que se han hecho sobre el artista y su obra, o tal vez un segmento de algún libro que hable de una noche estrellada, esto entendiendo que la dimensión artística no es exclusiva de una u otra obra, sino que es un entramado de interacciones simbólicas, culturales y sociales.

Hay una tercera diferencia por tener en cuenta, referente al medio y a los recursos para el desarrollo de cada actividad. En la actividad artística en la que se produce el cuadro, el artista está en un espacio, un medio que le permite la representación, esto en términos concretos se entendería como el taller del artista, para nuestro ejemplo: esa habitación con ventana le permite la contemplación del paisaje nocturno, esa noche en particular con la forma de la luna y la claridad de las estrellas es lo que contiene la actividad. Allí, los recursos son para el ejercicio pictórico: pinturas, pinceles, el lienzo, la luz de la lamparilla que le acompaña y su mirada particular de la escena, entre otros.

En contraste, en las dos siguientes actividades, se utilizan medios y recursos específicos diseñados para facilitar el aprendizaje. El medio didáctico¹⁵ es el terreno material (incluye los textos a través de los cuales se accede a lo simbólico: reproducciones de *La noche estrellada*, video o textos escritos y fotografías, entre otros) y simbólico (aspectos escogidos de la dimensión artística de la obra y de los sujetos de aprendizaje por desarrollar) que moviliza la interacción entre profesor, alumnos–estudiantes y saberes.

En la actividad educativa en artes, el medio didáctico es el terreno en el cual vamos a cumplir el objetivo de la actividad de analizar y discutir *La noche estrellada* de Van Gogh. En esta actividad, los alumnos utilizan reproducciones de la obra, fotos o láminas como medio didáctico para explorar conceptos disciplinares como el uso del color, la técnica de pincelada, la expresión en relación con las emociones. También se explorarían los símbolos de la noche, las estrellas y el ciprés, así como su relación con temas tan humanos como la vida, la muerte y la espiritualidad.

Este medio no solo cumple la función de ejemplificar o mostrar la obra, sino que, enmarcado en la actividad educativa, motiva a los alumnos a construir reflexiones cada vez más complejas sobre cómo estas ideas se relacionan con sus propias experiencias y creencias. A través de la observación detallada, el análisis crítico y la discusión guiada, los estudiantes interactúan con la obra y la transforman en una experiencia de aprendizaje significativa, en la medida que el medio didáctico proporciona la materia prima o el punto de partida, que los alumnos transforman activamente a través de su participación en la actividad educativa. Si, por ejemplo, se comparten otras imágenes de obras de artes similares de otras tradiciones culturales, el medio es ampliado o

¹⁵ Este concepto se desarrollará de manera más amplia movilizandolos constructos teórico–prácticos de las didácticas de las disciplinas en el siguiente capítulo.

enriquecido, porque en la actividad se busca establecer comparaciones y destacar tanto las similitudes como las diferencias en las concepciones estéticas y simbólicas de las obras.

En otras palabras, las fotografías de las obras que se comparten (materiales didácticos) son el material sobre el cual los alumnos actúan y evolucionan mediante su reciprocidad en la actividad educativa. Es a través de esta interacción dinámica entre el sujeto, el medio y el entorno que se produce el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento.

En este sentido, la actividad educativa en artes sobre *La noche estrellada* de Van Gogh se puede ampliar transformando los medios utilizados para incorporar una comprensión más rica, variada y pertinente de cómo esta obra se inserta en el contexto social y cultural de su época, así como en la experiencia humana en relación con el arte. Finalmente, si en la actividad así se define, los alumnos pueden reinterpretar la obra a través de sus propias creaciones artísticas inspiradas en el estilo de Van Gogh, utilizando técnicas similares o experimentando con nuevas formas de expresión. En síntesis, el medio no se limita al lugar donde se da la ejecución de una tarea, sino que se refiere a los recursos y las herramientas utilizados para apoyar y enriquecer esta actividad. Esta interacción entre los agentes y los medios en la dinámica de las actividades está en el corazón mismo de la construcción del conocimiento y en la significación de la experiencia educativa (Sensevy, 2007).

Por consiguiente, el medio en la actividad de formación en didáctica tendría como objetivo poner en tensión el rol de los profesores de artes al situar la tarea por desarrollar en un espacio educativo para una población específica, lo que instala a los estudiantes en un terreno material y simbólico preciso que soporta y amplifica la actividad educativa. En otras palabras, los medios didácticos le dan sentido a la actividad de formación, pues el medio que se diseña para cumplir el primer objetivo de nuestro ejemplo (*analizar la obra La noche estrellada a partir de*

una perspectiva antropológica del arte en la que se reconozca la dimensión artística amplia de la obra desde ámbitos, históricos, culturales y sociopolíticos) no será el mismo que para abordar el segundo objetivo: *identificar características que les permitan integrar la obra a procesos didácticos*. Aunque son complementarios, cada uno desde su diseño particular tiene unos recursos que, al ser usados por los estudiantes, cumplen su cometido, logrando no solo que los profesores en formación sepan cómo diseñar una secuencia didáctica, sino que los motiva a crear nuevos vínculos entre lo disciplinar y lo didáctico.

En esta actividad de formación, el uso de un solo medio didáctico puede no ser suficiente, dada la complejidad de los saberes implicados. Es decir, solo la imagen de la obra es insuficiente, pues para comprender cómo situar una obra en un contexto sociocultural de creación y de disfrute se necesitará otro medio que motive esta construcción. Para dar un ejemplo: un fragmento del libro *Cartas a Theo*, en el que Van Gogh relata en primera persona sus encuentros y desencuentros con la contemplación por la ventana, así como, para entender las dimensiones simbólicas de la obra, tal vez un fragmento de “Por una noche de amor”, de Émile Zola (contemporáneo de Van Gogh) permita analizar, porque en:

Las noches tibias, cuando el barrio dormía, y aquel canto ligero salía de la gran pieza, iluminada por una vela, hubiérase dicho una voz de amor, trémula y baja, que confiaba a la soledad y a la noche lo que nunca hubiera dicho en pleno día. (Zola, 1840-1902)

Como podemos ver, los medios didácticos actúan como herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y los saberes, facilitando la comprensión, la reflexión y la construcción de significados, así como proporcionan acceso a información, estimulan la curiosidad y fomentan la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo. De ahí que estos pueden ser

variados y adaptados según las necesidades y características de los estudiantes y del contexto educativo.

Teniendo en cuenta esto, en la actividad de formación en didáctica, los estudiantes tendrían la tarea de plantear estos medios en relación con la actividad educativa que están diseñando, pues, ya sea un libro que hable de la noche estrellada, la reproducción de la obra, un recorrido virtual por la obra o cualquier otro recurso, se trata del terreno material y simbólico sobre el cual se actúa, se producen procesos de aprendizaje. Recordemos que acá la actividad de formación motiva la creación de una actividad educativa en artes sobre *La noche estrellada* de Van Gogh, lo que implica señalar que esta debe incorporar un análisis más profundo de los contextos culturales, simbólicos y expresivos de la obra, así como su impacto en la experiencia humana y la comunidad. Esto en función de enriquecer la comprensión de los alumnos sobre el arte como un fenómeno culturalmente situado y profundamente conectado con la condición humana.

Un cuarto asunto que diferencia las actividades y está muy relacionado con el anterior es la orientación temporal. Mientras la actividad artística puede ser un proceso continuo y sin restricciones temporales, donde los artistas pueden dedicar un tiempo no restrictivo a explorar y desarrollar su producción, en contraste, las actividades educativas en artes y la formativa en didáctica de las artes se desarrollan en marcos temporales definidos a nivel institucional independientemente de las lógicas propias de las actividades educativas o de formación. Esto se evidencia en nuestros ejemplos en el diseño de los medios didácticos para ser utilizados en diferentes momentos y secuencias en cada actividad, con objetivos educativos específicos. Vemos que hay momentos para introducir, desarrollar o consolidar conceptos y habilidades, y

dependerá del profesor o formador que estos se empleen de manera secuencial o simultánea, según las necesidades y los objetivos de aprendizaje.

Por último, una gran diferencia es la asociada a los *usos* de los *saberes disciplinares* implicados en cada una de las situaciones. Mientras en la actividad de Van Gogh se hace uso de los saberes, expresados en sus conocimientos al tener la experiencia del oficio de pintar al óleo, de su capacidad contemplativa, de principios de composición y demás para la construcción de la obra, en la actividad educativa en artes los saberes por movilizar se seleccionan o adaptan en función de medios didácticos para cumplir sus propósitos educativos. Cuando definimos: Analizar y discutir la obra *La noche estrellada*, los saberes implicados no son únicamente disciplinares (teoría del color, composición, sino también contextualización sociocultural de la obra, eventos históricos y movimientos artísticos de la época, cómo ha sido recibida e interpretada la obra en el tiempo), sino que son de una naturaleza más compleja por la interacción que propone la actividad, pues van, por ejemplo, desde nociones de historia del arte hasta actitudes comunicativas entre sujetos para poder discutir.

Esto toma una nueva dimensión para el caso de la actividad de formación porque, como nos hemos dado cuenta, no son solo los saberes sobre la obra o historia de vida del autor los que nos convocan, ni conocer de *actividades recetas* que hagan más interesante la clase. Los saberes tendrían que ser de naturaleza *didáctico–disciplinar* con medios pertinentes para que emerjan, pues los saberes que trae consigo la obra de Van Gogh desde una mirada antropológica del arte se conectan con otras obras y prácticas socioculturales que permiten el desarrollo de esta categoría, la que queremos describir a mayor profundidad en el siguiente capítulo desde las construcciones teórico–prácticas de las didácticas de las disciplinas, pues los ejemplos hasta acá planteados se basan incipientemente en estos vínculos.

En pocas palabras, desde una visión pragmática, entendemos que los saberes disciplinares son *recursos socioculturales* a través de los cuales se puede efectuar una actividad: *saber es poder hacer* (Wittgenstein, 1993). Recursos que tanto los alumnos como los profesores en formación *apropiarán y usarán* en su vida cotidiana y su vida profesional, respectivamente. Esta investigación se concentra en este último aspecto en los siguientes capítulos, pues nos vemos abocados a identificar y describir algunas características de los saberes que están en juego en las actividades educativas en artes, cuya pertinencia depende en gran parte de las finalidades de la actividad. Y no solo porque los profesores de artes visuales en formación los puedan usar en su ejercicio profesional, sino porque también se cuestiona la forma en que circulan esos saberes en las actividades de formación en didáctica de las artes.

El camino hacia una didáctica no instrumental en las artes visuales. Una perspectiva antropológica de las didácticas de las disciplinas

En este sentido, una práctica social de referencia tan simple, como lo es dar una indicación, se convierte en un saber útil al reconocer la forma y el espacio que componen el lugar que habitamos. Al dar indicaciones no dibujamos con lápiz, grafito, carboncillos o sanguina, sino con la mente, con el cuerpo, que percibe su lugar en el mundo y que está dispuesto a enseñarnos el camino para llegar a nuestro destino¹⁶.

(M. A. Plata, documentos de archivo, 13 de marzo de 2024)

En este capítulo abordaremos el estudio de lo didáctico desde el paradigma antropológico de las didácticas de las disciplinas que, como hemos venido anunciando, posibilita un encuentro prolífico con las artes, con el objetivo de dar un asiento empírico y conceptual a la dupla arte–educación. Para esto, tomamos distancia del paradigma de la didáctica general que se enfoca en principios, métodos y estrategias de enseñanza aplicables a cualquier contexto educativo, y que es la base sobre la que se construyen todas las demás didácticas específicas, con la pretensión de proporcionar un marco universal para la pedagogía.

En esta investigación, por el contrario, entendemos que las didácticas de las disciplinas son un campo de investigación que se sumerge en las particularidades de cada disciplina considerando las especificidades, los desafíos y las necesidades que cada una presenta en la acción educativa, además que reconoce y se nutre de la riqueza del contexto cultural e histórico de cada disciplina desde una perspectiva antropológica. Esta inclinación hacia la didáctica de las

¹⁶ Este epígrafe se extrae de uno de los trabajos que desarrollan profesores en formación de la LAV durante la etapa de test de esta investigación. Con estas líneas, queremos poner en evidencia los pequeños cambios de mentalidad que empiezan a ocurrir en los estudiantes cuando se les propone vincular los saberes y usos de las artes con una perspectiva antropológica de las didácticas de las disciplinas. Un cambio de mentalidad que esperamos se haga cada vez más consciente en el ejercicio profesional del docente y la construcción colectiva de una didáctica de las artes visuales.

disciplinas no es simplemente una cuestión de preferencias metodológicas, sino una necesidad de investigación de la actividad educativa cuando se tienen en cuenta sus dimensiones histórica y situada. Tal perspectiva subraya que la enseñanza y el aprendizaje son procesos intrínsecamente conectados al tejido cultural, histórico y social, y ofrece herramientas para desentrañar y entender la rica amalgama de influencias que moldean la educación.

Bronckart (2013) señala desde esta perspectiva la importancia de entender los saberes no solo en términos de su contenido intrínseco, sino en relación con el entorno cultural e histórico en el que se inscriben como parte de las actividades humanas. Esta perspectiva antropológica implica que la enseñanza de cualquier disciplina debe ser adaptativa y contextual. Por tanto, mientras la didáctica general podría proporcionar una estructura o esquema básico para proceder por etapas correspondientes a niveles de desarrollo (Piaget, 1968), es la didáctica de las disciplinas, informada por una comprensión histórica y cultural, la que busca entender las formas en que se da vida al conocimiento teniendo en cuenta tanto los niveles de desarrollo como la evolución histórica y contextual de los saberes. Se convierte en un acto de mediación entre el docente, el saber y el estudiante, reconociendo la interacción constante y sistémica entre estos componentes. Lo anterior permite configurar un marco epistémico de constructos teórico–prácticos que se entienden desde la base de la tríada didáctica (Chevallard, 1999; Brousseau, 1991) como un sistema de relaciones dinámicas entre docente–saber–estudiante, que evoluciona y se reconfigura en tensión con el contexto donde se desarrolla (Rickenman, 2008).

En este sentido, la profundidad de los procesos de aprendizaje situados se logra en la medida que las didácticas de las disciplinas ya no son vistas como simples herramientas técnicas de carácter universal, sino más bien como prácticas investigativas–experimentales, profundamente arraigadas en contextos histórico–culturales de la actividad educativa. En este

enfoque, la enseñanza se convierte en una interacción dinámica entre el pasado y el presente, lo local y lo global, lo general y lo específico, el saber y la vida cotidiana de los sujetos.

Pensando una ingeniería didáctica para la formación de profesores de artes visuales. El asunto metodológico del *análisis a priori* como investigación en didácticas

El presente trabajo se asume como parte de una ingeniería didáctica por implementar en la formación de profesores de artes visuales de la UPN. Entendiendo que la ingeniería didáctica¹⁷ es una metodología de investigación en el campo de las didácticas de las disciplinas, enmarcada en la investigación educativa, que busca construir conceptual y empíricamente una reflexión didáctica para la enseñanza y el aprendizaje (Artigue, Douady y Gómez, 1995; Rickenmann, 2008 Calderón y León, 2012), en nuestro caso de las artes visuales y en la formación de profesores. Se trata de una investigación inserta en la formación de educadores como un esquema experimental, sobre el diseño, la realización, la observación y el análisis de situaciones didácticas en ese contexto. Esta metodología posee una característica fundamental descrita por Calderón y León, (2012) desde la cual partimos:

La confrontación entre los *análisis a priori* sobre los diseños de actividades de aula y los *análisis a posteriori* sobre los corpus que se producen en la implementación de las tareas, como la forma básica de validación de las hipótesis formuladas en la investigación. (p. 74)

Para Artigue, Douady y Gómez (1995), el proceso experimental de la ingeniería didáctica se entiende en cuatro fases: 1. Fase de análisis preliminar. 2. Fase de concepción y análisis a

¹⁷ Siguiendo a Calderón y León (2012), podemos entender que: “Como modelo de investigación en educación, la ingeniería didáctica surge en los años ochenta como respuesta a las exigencias de asignar una función efectiva a las investigaciones educativas. En particular, frente al requerimiento de que sus producciones sean significativas para la enseñanza y el aprendizaje, y para la necesidad de consolidar una metodología de investigación específica para la didáctica de las matemáticas” (p. 73). Si bien el modelo se ha desarrollado en gran parte desde la enseñanza de las matemáticas, entendemos que la reflexión didáctica que posibilita permite movilizarse en otras disciplinas como las artes visuales.

priori de las situaciones didácticas. 3. Fase de experimentación. 4. Fase de análisis a posteriori y evaluación. Las pretensiones de este trabajo se concentran en el encuentro con las dos primeras fases como parte del primer bloque de *análisis a priori* y en función de dar insumos al diseño de lo que será una ingeniería didáctica en la formación de profesores de artes visuales.

En ese sentido, en este trabajo hemos comprendido que la *fase de análisis preliminar*¹⁸ y la *fase de concepción y análisis a priori de las situaciones didácticas*¹⁹ no solo constituyen un paso inicial en la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino que se entienden como una forma de investigación en sí mismas.

Particularmente, este análisis busca el asiento conceptual del paradigma de las didácticas de las disciplinas en tensión con la formación de profesores de artes visuales. Para esto, hemos decidido como puerta de entrada la definición y diferenciación de actividades artísticas, actividades educativas en artes y actividades de formación en didácticas, paso fundamental para describir las formas en que las artes visuales como disciplina intervienen en cada una de ellas y cómo los saberes que allí se ponen en juego determinan el derrotero de formación de cada uno de los profesionales que ejercen dichas actividades. Este ejercicio nos ha permitido evidenciar las dificultades que enfrenta la formación de profesores de artes al poner en distintos lugares los saberes disciplinares artísticos y los saberes didácticos y pedagógicos en la formación docente,

¹⁸ Recogiendo los principios metodológicos expuestos por Calderón y León (2012), en la fase de análisis preliminar buscamos profundizar sobre: “el análisis epistemológico de los contenidos contemplados en la enseñanza; el análisis de la enseñanza tradicional y sus efectos; el análisis de las concepciones, de las dificultades y de los obstáculos que determinan su evaluación y, finalmente, de las restricciones donde se va a situar la acción didáctica” (p. 74). Se entiende que esta fase no tiene vigencia solo como parte de una elaboración inicial, sino que “los estudios preliminares tan solo mantienen su calidad de preliminares en su primer nivel de elaboración” Artigue, Douady y Gómez (1995, p. 34). A medida que la investigación avanza, estos van tomando distintos lugares y funciones.

¹⁹ Para esta fase nos apoyamos en lo señalado por Calderón y León, (2012): “se busca identificar las variables macro y micro didácticas relacionadas con el estudio y el tipo de actividad propuesta a los estudiantes. El análisis a priori se convierte en un análisis de control de significado” (p. 74).

limitando las posibilidades de los estudiantes por las cuales puedan responder las preguntas que se haría un profesor: ¿Qué enseño? ¿Cómo lo enseño? ¿Para qué lo enseño?

En adelante nos concentraremos en la dimensión investigativa de la perspectiva didáctica disciplinar, con la *fase de concepción y análisis a priori de las situaciones didácticas*, entendiendo que lo didáctico, en lo profesional, consiste en definir y organizar condiciones en las que el aprendizaje de unos saberes claramente identificados por el profesor/mediador sucedan, siempre en función de identificar los aportes que pueden hacer a los procesos de desarrollo de los estudiantes/alumnos desde un determinado enfoque pedagógico.

Es entonces que nos proponemos diseñar estas situaciones didácticas a partir de la búsqueda de situaciones socioculturales de referencia cuya organización y dinámicas propias presenten características que puedan circular en el aula como oportunidades de aprendizajes y desarrollo de personas, ciudadanos y/o profesionales docentes. Lo didáctico consiste aquí en analizar las obras/objetos/prácticas disciplinares artísticas desde ese potencial, movilizándolo conceptos que, desde las ciencias de la educación, permiten evaluar la pertinencia en el aula de actividades, dispositivos didácticos, medios didácticos, materiales didácticos.

En este sentido, en una *etapa de test* de las situaciones didácticas diseñadas, se pretende evaluar, a partir de la modelización descriptiva propuesta por Sensevy y Mercier (2007) en la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC), qué medios didácticos y qué actividades producen las mejores evoluciones mesogénicas²⁰ ligadas a las acciones de los educandos sobre esos medios didácticos; qué situaciones didácticas promueven más variedad de roles y funciones

²⁰ La noción de mesogénesis en la TADC, propuesta por Sensevy y Mercier (2007), es fundamental para comprender cómo se construye el conocimiento en contextos colaborativos de enseñanza y aprendizaje. Esto nos permite reconocer que el conocimiento no es algo estático que se transmite de un individuo a otro, sino que se construye de manera conjunta y dinámica durante la interacción entre los participantes en una situación educativa. La mesogénesis se centra en el proceso de evolución y transformación del medio didáctico, así como de los contenidos que son parte del proceso de construcción colectiva en el que tienen lugar las prácticas educativas.

a modo de perspectivas y *lugares de enunciación* sobre el arte por parte de los educandos, evaluando así la pertinencia de los objetos, prácticas y actividades a través de la evolución topogenética²¹ observable. Finalmente, proponemos evaluar la pertinencia de estas situaciones de referencia y sus adaptaciones a los proyectos de aula, en función de responder a las especificidades de formación que contiene la LAV en su componente didáctico: el análisis de la evolución cronogenética²² de los aprendizajes resulta ser un buen indicador para plantearnos la organización general de las planeaciones en términos de tiempos, formas de organización del trabajo en el grupo de estudiantes, relaciones con lo que se hace en otras disciplinas y la secuencia de formación profesional que propone la LAV.

Métodos

Para desarrollar el análisis de las situaciones didácticas diseñadas, se adoptan métodos de recolección de datos de corte etnográfico en educación²³ (Álvarez, 2008) en función de consolidar un corpus de investigación que permita el análisis didáctico anteriormente propuesto. Esto implica la *observación participante* en las actividades de formación de dos de las situaciones diseñadas: “¿Hacemos una máscara?”, con un grupo de segundo semestre, en el espacio académico Situaciones Didácticas de las Artes Visuales, y “Fanzines docentes”, con un

²¹ El concepto topogénesis en la TADC es fundamental para comprender cómo se estructuran los espacios y roles en la interacción educativa y cómo estos influyen en la construcción del conocimiento (Sensevy y Mercier, 2007). Para nuestro contexto, nos referimos a *lugares de enunciación*, entendiendo los diversos roles y funciones que pueden adoptar los participantes en una actividad educativa centrada en las artes, y cómo estos influyen en la configuración del espacio educativo en la medida que cada uno de estos roles va a influir en la dinámica del aula, así como se estructuran una variedad de interacciones entre el profesor y los estudiantes. Esto implica que en las actividades educativas se pueden asumir roles como: artistas, críticos, espectadores, entre otros, motivando la configuración del espacio educativo de forma dinámica.

²² En el marco de la TADC, el concepto cronogénesis es esencial para comprender cómo evolucionan y se desarrollan las interacciones y prácticas educativas en el tiempo. Esto quiere decir que se concentra en el análisis de cómo se estructura y organiza el tiempo en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo que el tiempo educativo no es un simple flujo lineal, sino que está marcado por una serie de secuencias y momentos significativos que influyen en la dinámica de la actividad educativa.

²³ Se eligen estos métodos de la etnografía educativa en función de construir una comprensión más completa y reflexiva del diseño de las situaciones didácticas y sus tests.

grupo de sexto semestre en la clase Seminario Introductorio a Línea Pedagogías de lo Artístico Visual.

En función de contextualizar las observaciones y obtener una comprensión más completa sobre el diseño de las situaciones, se recoge una serie de *documentos y artefactos culturales* que proporcionan información valiosa sobre cómo los estudiantes interpretan y responden a las situaciones didácticas compartidas. Este material corresponde a las actividades de formación en didácticas de sexto semestre en torno a los fanzines docentes. Como parte de estos documentos, se estudian cinco *planeaciones de secuencias didácticas propuestas por estudiantes* que movilizaron el concepto *situación sociocultural de referencia* en relación con una *obra/objeto/práctica de las artes visuales* susceptible de ser usada en una actividad educativa.

Estas planeaciones responden a tres espacios académicos diferentes donde formadores de la LAV pusieron en juego estos conceptos con el fin de comprender las nociones previas de los estudiantes y formadores sobre los conceptos en mención. Sumado a esto, se hizo una *entrevista* semiestructurada con dos formadoras de la Licenciatura que movilizaron los conceptos antes mencionados, en función de obtener perspectivas más detalladas sobre las formas de percibir y usar estos conceptos en sus procesos formativos.

Finalmente, y como parte de la dimensión de *ingeniería didáctica* de este trabajo, asumimos estas descripciones de observaciones desde la construcción de *sinopsis*²⁴ como parte integral del análisis didáctico (Rickenmann, 2012), destacando los elementos clave de las

²⁴ Esta construcción responde a que: “el acopio de informaciones es sometido a la doble lógica de identificación. A la lógica de enseñanza se contraponen un segundo tipo de organizador basado en la identificación de los fenómenos didácticos que emergen de la actividad realmente realizada” (Rickenmann, 2012. pp. 70-71). Este organizador es el referente a la tripleta meso–topo–cronogénesis mencionada anteriormente desde la TADC.

situaciones didácticas en interacción, para proporcionar una visión general de su estructura y dinámica.

¿Hacemos una máscara? Herramientas conceptuales de las didácticas de las disciplinas para una comprensión de las didácticas en las artes visuales

Las investigaciones en el campo de estudio de las didácticas de las disciplinas han sido de gran aporte a la comprensión de los fenómenos educativos, en particular a lo referente a la relación entre aprendizajes de contenidos y desarrollo de los sujetos (Rickenman, 2008). En este sentido, la didáctica de las disciplinas como campo de investigación se enriquece al integrar conceptos y teorías que, a manera de herramientas teórico-prácticas, movilizan los saberes disciplinares en proyectos educativos. En función de entender estos vínculos conceptuales que nos acercan a una didáctica en las artes visuales, proponemos ir al encuentro con una de las secuencias de formación diseñadas para estudiar este sistema de relaciones móviles entre profesor/formador-saber-estudiante que evoluciona y se reconfigura en tensión con el contexto donde se desarrolla.

Particularmente, hacer una máscara como parte de una clase en una licenciatura en artes visuales no parece extraño, pero cuando *el hacer* se sitúa en la Enseñanza de las Artes Visuales y la formación de profesores en el encuentro con la didáctica, la actividad adquiere otra dimensión (como vimos en el anterior capítulo). En vista de ello, la actividad de formación en didácticas en nuestro caso es entendida como un ejercicio de relación entre los saberes disciplinares de las artes visuales y los saberes didácticos que van más allá de una concepción instrumental y de transmisión efectiva de técnicas y/o habilidades para hacer obras de arte, en este caso máscaras. Por esto, nos concentramos en un proceso de formación dinámico, donde lo social, lo cultural, lo didáctico y lo artístico serán el insumo fundante de la práctica profesional del educador en artes y, a su vez, del dispositivo disciplinar para enseñar.

Con motivo de lo anterior, volvemos al inicio: ¿Hacemos una máscara? Esta pregunta, que en principio parece una provocación a la actividad artística, en realidad es una pregunta que interpela la actividad que desarrollamos en los espacios educativos en calidad de actividad educativa, pero también como actividad de formación en didácticas, y es una pregunta que esperamos esté presente en la lectura del siguiente apartado.

La máscara como artefacto cultural. De la obra/objeto al dispositivo didáctico/disciplinar

Anteriormente hablábamos de adoptar una perspectiva antropológica de las artes para entender cómo la dimensión artística configura un entramado de posibilidades para el abordaje en actividades educativas. Sin embargo, esta mirada puede parecer un poco ambigua si perdemos de foco esas elaboraciones que nos permiten representar, manifestar y conceptualizar las múltiples dimensiones que implica nuestro paso por el mundo como humanidad. Las obras de arte son fundamentales en nuestra propuesta, no solamente porque nos fascinan y nos motivan en gran medida a hacer parte de este campo de saber, sino porque contienen mundos por develar que, al ser abordados en actividades educativas como artefactos culturalmente complejos, aportan al desarrollo de sujetos, ciudadanos y/o colectivos sociales. Cada obra de arte, ya sea un retrato renacentista o un mural callejero, ofrece una ventana a las complejidades sobre la condición humana. En este contexto, enseñar artes visuales implica sumergir a los alumnos/estudiantes en un profundo diálogo cultural.

Asumir las obras de artes como artefactos culturales (Cole, 1999) es una propuesta para la formación de profesores de artes²⁵ en un sentido práctico por dos razones: la primera, porque

²⁵ Particularmente en la formación de profesores de artes en Colombia resulta relevante asumir esta propuesta, porque nuestro país es un mosaico de culturas, lenguas y tradiciones. Esta diversidad, lejos de ser un obstáculo, es una riqueza que puede y debe ser aprovechada en el ámbito educativo. La perspectiva antropológica en didáctica desde la que proponemos el encuentro con las artes visuales reconoce y valora estas diferencias, situando los

permite ampliar la mirada a objetos/prácticas artísticas que van desde lo que es llamado arte hegemónico de modelo europeo, pasando por las artes populares y llegando hasta la artesanía y las artes aplicadas. Un abanico de posibilidades que instala al profesor de artes en formación en una dimensión artística para la educación. La segunda razón es que los artefactos culturales en sus diferentes niveles (Cole, 1999) no son solo productos que expresan la cultura, sino que actúan como mediadores en la actividad humana, pues no solo reflejan la cultura en la que se producen, sino que también influyen en cómo las personas piensan, actúan y se relacionan entre sí.

Cole (1999) sugiere que el uso de herramientas y artefactos culturales no solo permite a las personas resolver tareas específicas, sino que también moldea sus procesos cognitivos y formas de pensar. Ya que los artefactos culturales no son *estáticos*, siempre están sujetos a cambios y reinterpretaciones en el tiempo. En suma, la formación de profesores de artes nos permitiría estudiar cómo las obras, entendidas como artefactos culturales, se desarrollan, se transmiten y se adaptan en el contexto de la actividad educativa en artes y cómo estas transformaciones influyen en el pensamiento y desarrollo de los alumnos/estudiantes.

En nuestra secuencia de estudio, identificamos que las máscaras son objetos/obras plásticas interesantes para *hacer* en una actividad artística, pero que, al ser asumidas como artefacto cultural en una actividad educativa, nos invitan como profesores/formadores en artes a indagar y decidir cuáles máscaras y en qué contexto cultural han sido usadas y han influido en las dinámicas sociales donde han surgido. Es decir, identificar que las máscaras *se usan* en el Carnaval de Barranquilla es la puerta de entrada para entender que no es solo el objeto plástico lo que nos interesa, sino que al situarlo en un contexto particular hay una serie de relaciones

saberes dentro de este marco multicultural. Asumir esta denominación en la formación significa comprender que no es suficiente enseñar contenidos; es esencial contextualizarlos, relacionarlos con las experiencias vividas de los alumnos y conectarlo con su entorno cultural.

socioculturales potentes para producir aprendizajes que serán diferentes si las relaciones socioculturales se establecen con las máscaras del Carnaval de Venecia (Italia) o las máscaras de teatro kabuki (Japón) o las máscaras del Carnaval del Diablo en Riosucio (Caldas, Colombia).

De acuerdo con la perspectiva antropológica en didácticas de las disciplinas, es importante señalar que con este enfoque no solo abordamos los saberes ligados a la creación, sino hacia una concepción más amplia de los saberes disciplinares, implicando también las formas en que estos saberes son comprendidos y significados por la sociedad en un momento dado y por los estudiantes en los ámbitos de la formación y de la educación. En consecuencia, el profesor/formador estudia y reflexiona las obras de arte como artefactos culturales en su contexto, para entenderlas e identificar cuáles son más pertinentes como mediadoras de saberes para sus alumnos/estudiantes, convirtiéndolas en dispositivos didáctico–disciplinares²⁶. De manera que la llegada de dichas obras o sus adaptaciones al escenario educativo debe ser dinámica, para que permita la construcción de sentido con los que están aprendiendo. Una de las ideas fundamentales que se ha desarrollado en este ámbito es que las significaciones de los contenidos (Bronckart, 2013) no pueden ser construidas de manera aislada o abstracta, sino que se deben entender con respecto a los contextos específicos en los que funcionan socioculturalmente.

Desde este enfoque, es esencial reconocer que los aprendizajes y las significaciones sobre los saberes no ocurren de manera general y trans–contextual. Para ser precisos, una obra/práctica artística entendida como dispositivo didáctico no funcionará de la misma forma en cualquier

²⁶ Dorrnoro y Luchetti (2017), en una perspectiva sociocultural vigotskiana, ponen de manifiesto que los dispositivos didácticos buscan la articulación de los contenidos disciplinares y las formas del discurso a través de las cuales se llevan a cabo y se comunican los razonamientos propios de cada campo del saber. Son herramientas mediadoras que facilitan la interacción entre los estudiantes, los contenidos de enseñanza y los contextos de aprendizaje, promoviendo la construcción activa del conocimiento y la adaptabilidad a las necesidades tanto del contexto educativo como de los que están aprendiendo.

contexto, pues pierde sentido y significado en la medida que no ha sido adaptada según sus cualidades para enseñar y aprender. Esto no quiere decir que la misma obra no pueda ser usada en otro contexto, lo que quiere decir es que debe ser analizada, contextualizada y adaptada de forma diferente según las necesidades de los sujetos de aprendizaje y el contexto que la recibe, pues las reglas generales sobre los procesos de adquisición/construcción de saberes a través de procesos de aprendizaje adquieren vida, significado y relevancia cuando se inscriben en situaciones concretas. Sin embargo, queda la pregunta: ¿cómo identificar esas cualidades de las obras que las potencian a nivel didáctico?

Una orientación tripartita para el análisis de obras de artes. Mirar detenidamente a la máscara

Hemos señalado en reiteradas oportunidades que las obras son más que la materialidad que se presenta ante nosotros, que son más que el objeto (cuadro, guión, pieza musical, texto, etc.) y que, al entenderlas como artefactos culturales, esa visión se amplía a un escenario sociocultural donde se inscriben, de allí propusimos adoptar una perspectiva desde la antropología del arte para ampliar la mirada. Sin embargo, cuando llegamos al momento de desentramar esa complejidad, nos encontramos con un obstáculo tanto epistémico como metodológico en la medida que no hemos logrado ponernos de acuerdo en la forma que nombramos eso que identificamos.

Por esto, encontramos afinidad con la propuesta del semiólogo de la música Jean Jacques Nattiez (2011), que propone una orientación tripartita para una comprensión más compleja de las obras de arte, desde tres dimensiones. La primera es la dimensión *poiética*, que refiere a los saberes y procesos relacionados con la creación y producción de la obra de arte. Por ejemplo, se relaciona con la forma en que se hacen las máscaras, las decisiones que toman los creadores sobre

materiales, colores, estructuras, temáticas y funcionalidad. Es lo concerniente a los problemas estético-formales que se resuelven durante el proceso de creación de la obra.

Por otro lado, la dimensión *estésica* se centra en la experiencia estética de los espectadores con la obra de arte, así como todos los *subproductos* que se desprenden de su circulación social: estudios, críticas, eventos, etc. Se refiere a los procesos de recepción y usos socioculturales de las obras. En el caso de las máscaras del Carnaval de Barranquilla, la dimensión estésica refiere a cómo los espectadores y participantes perciben y experimentan diferentes sensaciones y emociones cuando se encuentran con los personajes que son representados allí y su impacto social. Personajes cuyas funciones sociales difieren en cada uno de los momentos del desfile, pues la marimonda, por ejemplo, con su máscara mitad elefante y mitad primate, está allí para burlarse del tirano y el poderoso, siempre alegre y festiva, hace durante el Carnaval lo que no podría fuera de este.

En último lugar, está la dimensión *material/semiótica*, que se relaciona con los talentos materiales y simbólicos de la obra de arte como lenguaje, así como con su interpretación. Se refiere a los signos, símbolos y convenciones utilizados en las máscaras del Carnaval de Barranquilla con roles y acciones definidas que se encarnan en: marimondas, negritas Puloy, toros, burros y tigres, entre otros, y cómo se interpretan en este contexto cultural e histórico específico.

Esta orientación tripartita nos proporciona un marco integral de interacción para el análisis y la comprensión no solo de las obras de las artes, sino de productos asociados a las artes aplicadas, la publicidad, y la artesanía, como es el caso de las máscaras. Si miramos con cuidado, esta orientación es un instrumento conceptual que aterriza los principios de la antropología del arte para que el profesor/formador identifique y/o adapte las obras que propondrá en sus

actividades educativas o de formación teniendo en cuenta estas tres dimensiones, pero que no es totalmente funcional a nivel didáctico si no se contempla en relación con la práctica social de referencia donde se moviliza y sus efectos educativos o formadores. En otras palabras, la máscara no es gran cosa a nivel didáctico sin el Carnaval de Barranquilla cómo práctica sociocultural.

El Carnaval de Barranquilla. Las prácticas sociales de referencia en diálogo con los artefactos culturales, un vivero para la didáctica en las artes visuales

En este apartado vamos a mostrar cómo desde el ámbito concreto del Carnaval de Barranquilla (Colombia), se vinculan las máscaras como artefacto cultural en función de construir un entramado didáctico para la formación de profesores de artes visuales. Para esto partimos de entender esta práctica social como mucho más que una fiesta folclórica, como fenómeno cultural que abarca lo político, lo social y lo cultural. A nivel político, ha sido un espacio de expresión y reivindicación social. En lo social, ha fomentado la inclusión y la cohesión social. En el ámbito cultural, ha transmitido y preservado las tradiciones y la diversidad cultural de la región caribeña, así como ha sido una plataforma para visibilizar causas políticas y ciudadanas. El Carnaval representa un legado que refleja la riqueza de la cultura colombiana y su conexión con la realidad social y política del país. El uso de máscaras en el Carnaval de Barranquilla es una parte integral de la celebración y tiene múltiples significados, tanto históricos como culturales, de allí que sea asumido como el artefacto cultural con potencias didáctico/disciplinares.

Identificar una práctica social de referencia en el carnaval²⁷ (Martinand, 1992) para el contexto de formación no es un asunto menor, pues se está hablando de actividades, pautas,

²⁷ Martinand (1992) argumenta que comprender las prácticas sociales de referencia es una piedra angular para el diseño de actividades educativas potentes y culturalmente relevantes. Al tener en cuenta las dinámicas de una sociedad específica, los profesores pueden adaptar sus procesos de mediación para asegurar que sean apropiados y significativos para los estudiantes en su contexto cultural y social.

valores y representaciones de interacción que caracterizan a una determinada sociedad o comunidad. Este concepto es fundamental en la teoría sociocultural del aprendizaje, que sostiene que el aprendizaje y el desarrollo de los individuos están profundamente ligados a las prácticas sociales en las que participan. Lo anterior nos lleva a reivindicar la concepción de los campos artísticos como fuente de conocimientos especializados que participan en la vida de sociedades, comunidades y grupos. De esta forma, partir de esta situación social como referencia para el diseño de situaciones educativas nos pone en un terreno fértil para la formación de profesores de artes visuales.

En el ámbito educativo, estas situaciones actúan como puertas de entrada al mundo del conocimiento que se produce desde una disciplina, facilitando no solo la comprensión, sino también la aplicación y valoración de lo aprendido (Vergnaud, 1982). En otras palabras, la enseñanza directa de los saberes (hacer máscaras) no es tan eficaz como la reelaboración por parte de los estudiantes a partir de situaciones concretas y diversificadas (promover una práctica artística usando máscaras con la práctica del carnaval como referente) en las que el uso de esos saberes, en nuestro caso de las artes visuales, va mostrándoles poco a poco su pertinencia para su desarrollo personal y profesional, y a futuro, para el desarrollo de los educandos.

Siguiendo la hipótesis de Vygotsky (2003), el aprendizaje no es un proceso pasivo de recepción de información. Por el contrario, es un proceso activo donde el estudiante construye significados (conocimientos) a partir de la interacción con su entorno material y humano. En este sentido, las situaciones concretas propuestas desde prácticas sociales de referencia ofrecen escenarios ricos y dinámicos que catalizan este proceso de construcción de conocimientos. Esas situaciones concretas son las de las actividades humanas organizadas en campos de producción cultural (Bourdieu, 2008), las disciplinas para este paradigma. A su vez, el capital cultural de un

sujeto, según Bourdieu (2008), se refiere a los conocimientos, las habilidades y las disposiciones adquiridos durante la vida, gracias a los cuales puede interactuar en las situaciones sociales. En el contexto de la didáctica de las disciplinas, este capital es crucial para la comprensión y significación de saberes. Las situaciones concretas ofrecen un escenario donde este capital puede ser activamente movilizado y enriquecido, ya que permiten a los estudiantes enriquecer su capital cultural preexistente con nuevos conocimientos.

Por tanto, en esta investigación nos preguntamos no solo por *qué* se enseña, sino también por *cómo*, *dónde* y, sobre todo, *para qué* se enseña. En este sentido, la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 2007) encuentra en las situaciones sociales de referencia un marco polifacético para comprender el proceso educativo (Martinand, 1992). Brousseau (1991) propone que el aprendizaje se favorece cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones que requieren la resolución de problemas que motivan la situación y las interacciones mediante el uso de los saberes propios de la disciplina. Estas situaciones, ideadas por el docente, se conciben como *situaciones didácticas*, las cuales proponen desafíos que los estudiantes deben superar a través de su propia experimentación con el medio didáctico y el saber, muchas veces aprovechando igualmente las interacciones colectivas en el grupo de estudiantes. En este proceso, el docente actúa como un gestor de la situación, un guía–mediador, asegurando que la experiencia de aprendizaje siga una trayectoria hacia los objetivos deseados.

Para ilustrar esto, la situación de formación en didáctica desarrollada en la LAV se comprendió desde la siguiente premisa: “Somos colectivo: acción artística para cuestionar relaciones jerárquicas de poder en nuestra cotidianidad”, con un problema por resolver en conjunto. Los estudiantes se enfrentan al reto de identificar una relación de poder jerárquica en su cotidianidad que limite la participación, la igualdad y la voz de los diferentes miembros de su

comunidad. En esta propuesta, los estudiantes tienen que cuestionar esta relación de poder a través de una acción artística en un espacio público, pero inspirándose en la tradición y el uso de las máscaras y el espíritu festivo y crítico del Carnaval de Barranquilla. Como podemos ver, las situaciones didácticas son vistas como eventos culturalmente situados y contextualizados. Estos eventos están imbuidos de significados, valores y prácticas inherentes a una cultura o comunidad particular. Cada situación de aprendizaje es entonces interacción entre los sujetos y su entorno cultural, y refleja las formas tradicionales y contemporáneas en que se adquiere y se transmite el conocimiento en esa comunidad.

Lo didáctico de las disciplinas en este enfoque consiste en identificar y usar esas *situaciones sociales de referencia* donde se evidencian los usos socioculturales de los saberes de la disciplina que se consideran legítimos y pertinentes para un proyecto pedagógico social, para proponer situaciones didácticas que favorezcan aprendizajes específicos para dichas situaciones. En el uso didáctico, entonces, la finalidad no es principalmente la que es propia de las situaciones en sus usos socioculturales, como hacer una réplica del Carnaval de Barranquilla, sino enseñar/aprender a evidenciar los saberes implicados que favorecen procesos de desarrollo de colectivos y de personas. Este cambio de finalidad es el que va a producir *transposición didáctica* (Chevallard, 1999), ya que el mediador (profesor/formador) desarrolla un proceso por el cual transforma y adapta el conocimiento académico o *saber sabio* en un *saber enseñado* dentro del aula. Este proceso implica que el conocimiento no se construye únicamente reproduciendo las formas y estructuras de las fuentes académicas o científicas. En lugar de ello, es adaptado, reorganizado, para hacerlo enseñable en un contexto educativo.

La diferencia con el paradigma de la didáctica general es que el trabajo del profesor no consiste en escoger entre un repertorio de saberes generales aquellos que quiere enseñar

directamente y por otro lado escoger estrategias generales para enseñar, sino que su trabajo consiste en proponer una situación didáctica cercana a las situaciones sociales de referencia, en la que hay actividades a través de las cuales los estudiantes interactúan con un medio didáctico para construir los conocimientos necesarios que les permitan habitar y/o transformar su contexto histórico-cultural.

Con respecto a la transposición didáctica en artes visuales. De las máscaras del Carnaval de Barranquilla a una acción artística que cuestiona relaciones de poder usando máscaras

En este acápite queremos hacer énfasis en el proceso de transformación y adaptación de saberes²⁸ que hace el profesor de artes para su ejercicio de enseñanza. Partiendo del entramado que hemos propuesto, tanto en las situaciones sociales de referencia como en las obras escogidas opera un proceso de *transposición didáctica* (Chevallard, 1999) en la medida que hay que seleccionar y organizar los contenidos de enseñanza de manera que sean accesibles y significativos para los estudiantes, además de adaptarse a las condiciones institucionales de los escenarios educativos donde se planea intervenir (espacios, horarios, constitución de los grupos, etc.).

Este proceso se refiere a cómo interpretamos, comprendemos y seleccionamos los saberes que hay en lo disciplinar artístico y aquello de lo artístico-cultural para enseñarlo, además de proponer una reflexión crítica sobre la relevancia y la adecuación de estos saberes en relación con las características de los alumnos para fijar los objetivos de aprendizaje. Es decir, comprender y seleccionar aquello que hay en el uso del artefacto cultural máscara en medio de un carnaval que pueda ser enseñado para vivir en el contexto sociocultural de los estudiantes de segundo semestre

²⁸ Recordemos que hemos adoptado una visión pragmática de los saberes en la que los consideramos como recursos a través de los cuales podemos efectuar una actividad, en este caso, una actividad educativa.

de la LAV. Lo didáctico entonces no es anexo, sino que opera como conductor de la transformación de los saberes de las artes visuales encarnados en obras de artes y situaciones, en actividades de enseñanza y aprendizaje concretas, inspiradas en situaciones sociales de referencia.

Lo anterior permite asumir que lo didáctico tiene un rol protagónico en la actividad docente, pues se constituye en la selección y organización de estrategias pedagógicas, diseño de medios didácticos y evaluaciones que permitan a los estudiantes construir significado y desarrollar habilidades en relación con el saber disciplinar artístico pertinentes para la vida, al considerar aspectos como la secuenciación de contenidos, la retroalimentación formativa y la evaluación del aprendizaje (Chevallard, 1999).

Para entender mejor cómo opera este proceso en relación con las artes visuales, abordamos la propuesta de Chevallard (1999), en la que define que la trasposición didáctica se configura en la medida que se estructuran los saberes en función de comprenderlos y movilizarlos o utilizarlos en una *tarea*²⁹. Esta estructura responde a dos bloques: *práctico–tecnológico* y *tecnológico–teórico*³⁰.

En el caso de la secuencia que estamos estudiando, la tarea ha sido definida por la premisa que motiva la situación didáctica “Somos colectivo: acción artística para cuestionar relaciones

²⁹ Para Chevallard (1999), la tarea es mucho más que una actividad que se deja para hacer en la casa; es un medio a través del cual se facilita la transposición del saber disciplinar, se desarrollan competencias relacionadas con ese saber, se contextualiza y se significan los contenidos de enseñanza y se evalúa el aprendizaje de los estudiantes.

³⁰ Chevallard (1999) desarrolla esta estructura y funcionamiento en la Teoría Antropológica de la Didáctica (TAD) desde la noción de praxeología, acorde con la enseñanza de las matemáticas. “La TAD presenta la siguiente estructura que permite el análisis de las tareas: $[T/\delta/\theta/\Theta]$, donde 1. T son las tareas. 2. δ es la técnica de T. 3. θ la tecnología de δ . 4. Θ es la teoría de θ . Así, la expresión $[T/\delta/\theta/\Theta]$ constituye una praxeología puntual, una praxeología relativa a un tipo de tareas T. Esta organización praxeológica está constituida por dos bloques: uno práctico–técnico y otro tecnológico–teórico: • $[T/\delta]$: Bloque práctico–técnico. Este bloque se identifica con el saber–hacer. • $[\theta/\Theta]$ Bloque tecnológico–teórico. Este bloque se identifica con el saber”. Con esta investigación, se avanza en el propósito de verificar si el modelo es funcional para la enseñanza del arte.

jerárquicas de poder en nuestra cotidianidad”. Para abordar esta tarea, el bloque tecnológico–teórico se centra en la comprensión teórica y conceptual de los saberes disciplinares, así como en su contextualización en el marco de la teoría y la investigación de la misma disciplina (Chevallard, 1999). La tarea en este bloque implica actividades que fomentan la reflexión, el análisis crítico y la síntesis del saber teórico. Esto, en nuestra secuencia de ejemplo, hace referencia a actividades que permiten identificar una relación de poder jerárquica en su cotidianidad, que limite la participación, la igualdad y la voz de los diferentes miembros de su comunidad, así como dotar de sentido y significado las acciones que los llevarán a cuestionar esta relación de poder a través de una acción artística en un espacio público, pero inspirándose en la tradición y el uso de las máscaras y el espíritu festivo y crítico del Carnaval de Barranquilla.

Particularmente, las actividades se concentraron en dos momentos: el primero en la lectura y discusión de referentes académicos sobre el Carnaval de Barranquilla, resaltando su importancia cultural, política y social, así como la presencia de personajes y máscaras en la festividad. Así como se propuso un diálogo sobre las relaciones de poder jerárquicas presentes en la sociedad barranquillera que inspiran los personajes del Carnaval que llevaron a identificarlas y describirlas. En un segundo momento, se abordó el análisis y la reflexión sobre las relaciones de poder que existen en su cotidianidad universitaria y su influencia en los sujetos y la comunidad, llegando a identificar y argumentar con ejemplos concretos esas relaciones de poder que evidencian en su cotidianidad y los desafíos políticos y sociales que implican. Finalmente, se escogió una relación de poder como objeto de cuestionamiento en una acción artística en espacio público que involucrara el uso de máscaras.

Por otro lado, el bloque práctico–tecnológico se enfoca en la aplicación práctica de los saberes disciplinares a través de actividades concretas y técnicas (Chevallard, 1999). En nuestro

caso, para: cuestionar una relación de poder en la cotidianidad a través de una acción artística en un espacio público, pero inspirándose en la tradición y el uso de las máscaras y el espíritu festivo y crítico del Carnaval de Barranquilla. Aquí es donde los estudiantes realizan actividades prácticas del oficio de hacer máscaras (uso de herramientas y materiales artísticos) y tecnologías específicas relacionadas con la disciplina artística. En esa medida, en nuestra secuencia tenemos actividades que se concentran en la creación de una acción artística en espacio público usando máscaras (dimensión poética), la experiencia estética que van a movilizar en el espectador al encontrarse con sujetos usando máscaras (dimensión estética) y su contenido simbólico en función de cuestionar una relación de poder en la cotidianidad (dimensión material/semiótica).

Este bloque de actividades, a su vez, contiene dos momentos: el primero va desde la invitación a un artista o artesano local para acompañar el taller práctico con los estudiantes, donde se enseñen técnicas tradicionales de creación de máscaras o se compartan sus experiencias y conocimientos sobre la tradición del Carnaval, pasando por la creación de máscaras que representen de forma simbólica la relación de poder que se desea cuestionar mediante la experimentación con materiales y técnicas artísticas para lograr efectos visuales coherentes con los propósitos planteados y para cumplir con la necesidad de usar la máscara, hasta llegar a promover la reflexión sobre cómo la máscara puede ocultar o revelar identidades y generar un sentido de empoderamiento.

El segundo momento tiene que ver con planear la ubicación espacial, los momentos clave y las interacciones con el público para crear una experiencia provocativa y que cuestione la relación de poder identificada. Allí es necesario hacer ensayos para la acción colectiva, donde se practique el uso de las máscaras y la coordinación de sus movimientos y acciones en relación con lo planteado para luego presentar la acción en un espacio público adecuado y coherente con lo

propuesto, ya sea dentro de la Universidad o en otro espacio. Finalmente, se construye una reflexión colectiva sobre la acción desarrollada, las instituciones de poder y la importancia de cuestionarlas en la sociedad.

Como podemos ver, esta estructura en dos bloques permite que en el diseño de actividades empiecen a surgir los saberes de las disciplinas artísticas implicados en una situación didáctica en artes visuales como la que estamos estudiando. Estos saberes se describen, se formalizan y explicitan en relación con su pertinencia para efectuar la tarea en una situación concreta, y en términos de objetivos de enseñanza y aprendizaje (Chevallard, 1999).

Para el caso de la situación didáctica “¿Hacemos una máscara?”, los saberes implicados son tan diversos y complejos como el carnaval mismo, pero gracias a la estructura descrita los podemos definir y escoger, organizándolos en saberes: nocionales, actitudinales, culturales y disciplinares de las artes visuales.

Con saberes nocionales³¹ nos referimos a aquellos saberes conceptuales específicos de la situación social de referencia o campo de estudio artístico-cultural que son fundamentales para la actividad educativa planteada. A modo de ejemplo, en la situación “¿Hacemos una máscara?” se definieron dos saberes nocionales: el conocimiento y la comprensión de la historia y la tradición del Carnaval de Barranquilla, incluyendo el papel de las máscaras en la festividad, y la familiaridad con las relaciones de poder y su influencia en la sociedad, fomentando la reflexión crítica sobre estas relaciones. Es importante señalar que estos saberes no buscan ser comprendidos de forma aislada, sino que implican comprender las relaciones y conexiones entre

³¹ Estos saberes están vinculados activamente con la dimensión del *saber conceptual* en la teoría de Bronckart (2013). En este sentido, se entienden como nociones conceptuales fundamentales, los cuales pueden tomar la forma de ideas clave, principios y teorías que constituyen el núcleo del funcionamiento antropológico de las artes. Se trata de términos técnicos y vocabulario especializado que los estudiantes necesitan comprender para participar en la discusión y el análisis en la actividad educativa.

conceptos de una disciplina. Esto incluye comprender cómo funcionan los conceptos y cómo se aplican en diferentes contextos y situaciones.

En relación con los saberes actitudinales, asumimos que son aquellos que en el escenario educativo buscan la comprensión de las actitudes, los valores y las normas que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje en un contexto particular (Bronckart, 2013), pero que también están relacionados con comportamientos, valores y normas de los campos de referencia. Estos saberes se pueden expresar en diferentes rangos de acción, desde actitudes muy particulares que circulan en un aula hasta la conciencia de la diversidad cultural y de las necesidades individuales de los estudiantes, subrayando que estos saberes tienen la capacidad para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso.

Para la secuencia de estudio, se definieron tres saberes actitudinales: 1. La valoración y el aprecio por la diversidad cultural, reconociendo la importancia de preservar y conocer las tradiciones culturales de su territorio (Colombia). 2. El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, al cuestionar las relaciones de poder y promover la conciencia social. 3. El fomento de habilidades de colaboración, comunicación y trabajo en equipo durante la creación artística y la realización de la acción en espacio público.

Al hablar de saberes culturales, queremos referirnos a aquellos que se amplían sobre la cultura, las normas sociales, las tradiciones, las prácticas culturales y los valores compartidos en una comunidad o sociedad específica. Estos saberes son esenciales para contextualizar el aprendizaje de las artes, pues promueven una comprensión significativa del contenido que se comparte a la luz de las situaciones sociales de referencia. Particularmente, con el ejemplo que venimos estudiando, se identificaron dos para su desarrollo: La comprensión de la identidad cultural y el sentido de pertenencia a través del estudio y la práctica de la cultura del Carnaval de

Barranquilla y el reconocimiento de las prácticas culturales de la comunidad local al colaborar con artistas y artesanos locales y aprender de sus saberes y experiencias. Estos saberes implican comprender cómo la cultura influye en la manera en que las personas percibimos el mundo, nos relacionamos y construimos significados. También involucran la sensibilidad y apertura hacia las diferencias culturales y la diversidad de experiencias de vida de los estudiantes y enriquecen el proceso de aprendizaje. En este sentido, los profesores tenemos que desarrollar la capacidad de reconocer y valorar las diversas perspectivas culturales presentes en el aula en función de fomentar un ambiente de inclusión y respeto.

Finalmente, con saberes disciplinares³² de las artes visuales hacemos referencia a aquellos saberes específicos relacionados con la disciplina artística o campo de estudio de las artes visuales. En la secuencia que venimos estudiando se identificaron los siguientes: conocimiento de técnicas y materiales artísticos utilizados en la creación de máscaras, coherentes con los usos culturales y festivos del Carnaval. Habilidades para el diseño y la construcción de máscaras, considerando aspectos estéticos y funcionales. Comprensión de elementos visuales como forma, color, textura y composición y su aplicación en la creación artística. Planificar la ubicación espacial, los momentos clave y las interacciones con el público para crear una experiencia que cumpla con el objetivo planteado.

Cabe resaltar que hemos identificado dos aspectos clave para movilizar estos saberes en actividades educativas. El primero tiene que ver con el hecho de que, además del conocimiento teórico, histórico y estético, los saberes disciplinares en artes visuales también incluyen la comprensión de los métodos de investigación y tipos de prácticas artísticas y de oficios que

³² Estos saberes también se encuentran en el seno de la dimensión del *saber conceptual* planteada por Bronckart (2013), entendiéndolo que son fundamentales para profundizar en la comprensión de los conceptos, principios y prácticas de una disciplina específica y para promover un aprendizaje significativo y contextualizado.

permiten la comprensión ampliada de la dimensión artística, ya que no se limitan a la producción de obras; también se pueden contemplar actividades de montajes, procesos curatoriales, de circulación de obra, de crítica de arte, de disfrute y apreciación de obras, sin olvidar todas las producciones y actividades que contienen las artes aplicadas, como el fotorreportaje, el diseño de modas, la publicidad, entre otros, así como las artesanías con su sentido de serie, utilidad y oficio. El segundo aspecto clave es comprender cómo los saberes de las artes visuales se relacionan con los de otras disciplinas, enriqueciendo los aprendizajes al mostrar a los alumnos cómo aplicar conceptos y habilidades de diferentes disciplinas en situaciones del contexto cotidiano.

Durante el desarrollo de esta secuencia, se pudo observar que estos saberes se entrelazan y no están limitados a una única categoría. Por ejemplo, el conocimiento de las técnicas de creación de máscaras puede estar relacionado tanto con los saberes disciplinares de las artes visuales como con los saberes y usos culturales, ya que implica comprender la tradición artesanal de la comunidad local que hace las máscaras y sus funcionalidades (prácticas, pero también simbólicas). Al desplegar estos saberes en la situación didáctica, se busca no solo el aprendizaje conceptual, sino también el desarrollo de conocimiento en los estudiantes, promoviendo su apreciación estética, su conciencia crítica y su capacidad de relacionarse de manera activa con su entorno cultural. Saberes o capacidades que devienen parte del arsenal de herramientas que podrán utilizar profesionalmente para la creación y adaptación de secuencias de educación artística en diversidad de escenarios.

Asimismo, podemos observar cómo, en la medida que hay mayor interacción entre saberes, las actividades toman mayor relevancia y se potencia la transformación de los medios didácticos. Es entonces que se abre una posibilidad de proponer medios didácticos inspirados en la gran diversidad de actividades que se vinculan al funcionamiento cultural de estas obras,

complementando los procesos de creación/producción con aquellos ligados a la recepción y disfrute, y también los muy variados que surgen de la comunicación sobre las obras. En este sentido, es importante hacer énfasis en que la potencia didáctica/disciplinar no es definida por el artefacto cultural en sí, sino por el potencial educativo de los saberes que moviliza, las relaciones socioculturales que motiva, sus usos y funciones socioculturales y antropológicas.

El medio didáctico desde la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD). Un pilar conceptual para pensar las didácticas en la formación de profesores de artes visuales

Hasta ahora, el marco epistemológico que se ha planteado permite repensar y redefinir los procesos de enseñanza/aprendizaje en relación con las disciplinas artísticas y su pertinencia en la formación de sujetos desde una perspectiva antropológica. En función de establecer un vínculo con las didácticas en las artes visuales en la formación de profesores, se propone movilizar el concepto de *medio didáctico* como un pilar central, mediando entre los saberes académicos (didáctico–disciplinares) y el estudiante, y siendo influenciado e influenciando la cultura educativa.

Desde la TSD (Brousseau, 1991), el aprendizaje es visto como una respuesta a situaciones específicas diseñadas para confrontar a los estudiantes con los problemas u obstáculos teórico–prácticos de una disciplina. Estos obstáculos no son entendidos como barreras perjudiciales, sino más bien como desafíos que impulsan la reflexión y la reconfiguración de las preconcepciones del estudiante y motivan la producción de nuevos conocimientos. Aquí, como vimos antes, el medio didáctico actúa como el entorno o conjunto de herramientas que permiten esta confrontación, el terreno tanto material como simbólico de una actividad educativa. Diseñado pertinentemente, el medio puede llevar a los estudiantes a cuestionar, explorar y, finalmente, reconstruir su conocimiento de una manera más profunda y significativa.

Sin embargo, para que la interacción de los alumnos/estudiantes con el medio sea pertinente, tiene que existir una coherencia entre el diseño de la actividad (educativa o formativa), sus tareas, los saberes que se movilizan (contenidos de las artes y/o la didáctica), los objetivos de aprendizaje y los dispositivos (artefactos culturales/obras/prácticas artísticas) que lo motivan. Por esto, nos apoyamos en la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) (Brousseau, 1991) para comprender cómo se desarrolla este entramado de relación que implica la enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos. Desde este aspecto, una *situación* no se limita a un conjunto de circunstancias o eventos sociales simplemente anecdóticos, sino que comprende tanto aspectos tangibles y materiales de una cultura como creencias, normas, valores y prácticas que caracterizan un determinado contexto sociocultural. Esto quiere decir que una situación didáctica responde a encuentros tan potentes a nivel cultural como el Carnaval de Barranquilla o a situaciones del cotidiano como ir a la tienda a escoger los alimentos que vamos a consumir. En este sentido, la situación se define por el énfasis en la influencia de esas culturas en la forma en que se comprenden y enseñan los saberes de las disciplinas, particularmente en la escuela, así como en las interacciones entre profesores y estudiantes.

La TSD reconoce que el aprendizaje no ocurre en una ficción espontánea, en un vacío, sino que está mediado por factores culturales que median en la forma en que se construye y se participa del conocimiento (Brousseau, 1991). Por tanto, con una situación didáctica en el contexto educativo nos referimos a un conjunto de elementos que interactúan para facilitar el aprendizaje de un determinado contenido de las artes o de las didácticas en las artes. Es el escenario idóneo para motivar las relaciones dinámicas entre las situaciones socioculturales de referencia, los dispositivos didácticos, el diseño de las actividades educativas, las interacciones

entre profesor y estudiantes, las estrategias utilizadas para abordar los contenidos, los procesos de evaluación y, claro, los medios didácticos y sus materiales.

Así, en la situación didáctica “¿Hacemos una máscara?” se concentran los procesos formativos en la adaptación de la situación sociocultural Carnaval de Barranquilla y el uso de sus máscaras (dispositivo didáctico) como artefacto cultural para redimensionar las relaciones de poder en un contexto particular. De allí que la situación didáctica no es el espejo del carnaval, sino una adaptación de este que hace el formador/profesor a partir del uso de las máscaras, expresado en medios didácticos y actividades para producir y acompañar la construcción de aprendizajes situados, en un ejercicio relacional y dinámico por parte de los estudiantes.

Ahora bien, esto nos plantea la necesidad de entender que el *medio didáctico* no es lo mismo que el material didáctico³³. Al analizarlo desde la lente antropológica, el medio didáctico se revela en toda su complejidad. Más allá de ser una simple herramienta pedagógica, se convierte en una manifestación de prácticas, valores y creencias culturales.

Particularmente, cuando se plantea la actividad de introducción y contextualización en nuestro ejemplo, se comparte un video sobre el Carnaval de Barranquilla, uno que resalta en especial su importancia cultural, política y social, así como la presencia de personajes y máscaras en la festividad. Acá el video es un material didáctico, que se transforma en medio didáctico a partir de la tarea o actividad que se les solicita a los estudiantes: buscar en ese material elementos de saber que les permitan el abordaje de temas relacionados con el poder y la subversión de las

³³ Mientras que el material didáctico hace referencia a los recursos utilizados en la enseñanza (desde videos, libros, textos académicos, elementos y materiales para la creación, pasando por los elementos físicos del aula), estos se convierten en medio didáctico cuando se dinamizan en función de la actividad propuesta. Esto nos lleva a comprender que el medio didáctico abarca un espectro más amplio de elementos que incluyen tanto aspectos materiales como contextuales y relacionales. Ambos se relacionan en el diseño y la implementación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, pero el medio didáctico proporciona una integralidad de comprensión sobre cómo se desarrolla la actividad educativa en su totalidad.

jerarquías, tanto en el ámbito histórico como práctica cultural, así como insumo de análisis para el escenario contemporáneo.

Entonces, este medio didáctico (video) cumple su función en la actividad educativa al ser motivo de inspiración y generar discusiones sobre las posibilidades del arte como herramienta de crítica social, además de contribuir al reconocimiento y a la comprensión de aspectos simbólicos y culturales del territorio. Durante la interacción con este medio en la actividad de formación, los estudiantes descubren y reconocen tanto los personajes como la simbología que los motiva, así como ponen en relación la construcción material de cada máscara con un sentido cultural y político. Este medio permite entonces que los estudiantes identifiquen qué personajes, usando qué máscaras subvierten qué jerarquía o relación de poder, pues la actividad educativa necesita que esto se concrete para continuar con los propósitos.

Esto sucede porque cada medio didáctico, ya sea un libro de texto, un *software* educativo, una imagen o un video, es el resultado de decisiones que toma el profesor y que reflejan y perpetúan ciertas normas culturales y educativas. En otras palabras, el medio no es neutral; es un vehículo que transmite cultura y, a su vez, es moldeado por ella. Volviendo a la idea de los campos de producción cultural de Bourdieu (2008), el medio didáctico actuaría como microcosmos de estos campos. Al aprender y significar reglas generales en estas situaciones motivadas por el medio, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también participan en la legitimación de esos saberes dentro del campo más amplio de la cultura y el conocimiento.

Es importante llamar la atención en cuanto a los alcances y las adaptaciones que sufre el medio didáctico. Si bien el video contiene una serie de saberes que se ponen en juego y ya fueron identificados para el caso del Carnaval, no necesariamente es desechado al cumplir su función,

sino que entra en relación con otros medios para llenar a la actividad educativa poco a poco de complejidad. Esto lo pudimos comprobar al proponer una siguiente actividad en la secuencia didáctica, en la que se organizaron debates y discusiones en grupos pequeños para analizar y reflexionar sobre las relaciones de poder que existen en su cotidianidad universitaria y su influencia en los sujetos y la comunidad.

En este punto, aparece otro medio didáctico: el debate o la discusión guiada sobre el concepto relaciones jerárquicas de poder en la cotidianidad. Esto llevó a que los estudiantes reflexionaran sobre experiencias personales e identificaran las diferentes manifestaciones de poder en la sociedad. Entonces, el video anterior y las relaciones que identificaron en este fueron usadas como mecanismo para concretar sus reflexiones en el medio debate, es decir, el medio fue transformado por la actividad propuesta, pues ya no solo contiene unos saberes situados en el Carnaval, sino que se amplía al ser entendido como referente de realidad.

Esta transformación del medio didáctico es neurálgica para el profesor, pues, en la medida que el medio se transforma, nos va mostrando que hay *proceso de aprendizajes*; es justamente la capacidad de que el alumno vaya transformando el medio. Desde este paradigma, es necesario que los medios didácticos promuevan la reflexión y el pensamiento crítico por parte de los alumnos, a partir de la estimulación de sus capacidades de análisis, evaluación y cuestionamiento de los saberes disciplinares en relación con los contextos socioculturales donde se inscriben. No podemos *meternos* en la cabeza del educando para saber si aprende o no, pero sí podemos ver cómo va transformando el medio. En nuestro ejemplo de la discusión o debate, el medio se transforma a medida que unos y otras van aportando ideas, ajustándolas, contradiciéndolas, debatiéndolas, hasta que en un momento dado el colectivo obtiene un discurso común que no estaba al principio de la actividad: el medio *debate* se transformó.

Esto implica tener conciencia de la evolución del medio didáctico, pues el conocimiento se transforma a medida que se mueve a través de diferentes sistemas de prácticas, como señala Chevallard (1999). De la misma forma, el medio didáctico debe adaptarse no solo a los cambios en el currículo o la tecnología, sino también a los cambios en el contexto cultural y social. Esta adaptabilidad es crucial para mantener la relevancia y efectividad del medio en el proceso de aprendizaje.

En otras palabras, los medios didácticos se articulan y complementan en la medida que la actividad educativa los hace funcionar, esto se logra, en el caso de las artes, gracias al artefacto cultural seleccionado y su profunda relación con la situación sociocultural de referencia. Acá es donde el artefacto (obra/producto/práctica) se vuelve dispositivo didáctico, pues ya no se entiende desde un lugar estático, sino que es dinámico en la medida que se moviliza en las actividades educativas, así como, al ser usado, se mueve en las prácticas socioculturales. En este caso, tanto el ejercicio de relacionar simbólica y conceptualmente la forma de la máscara con lo que se señala a nivel político como su construcción manteniendo la pertinencia con lo anterior y la acción de usarla en medio de una acción colectiva en un espacio público permiten el encuentro con una variedad potente de medios didácticos en coherencia con una actividad tanto cultural como educativa, dotando de sentido y significado el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Implementar esta situación didáctica en la formación docente nos permitió encontrarnos con un asunto que también se ve impactado por el medio: el del contrato didáctico³⁴. Esto en la

³⁴ En la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1991), este concepto es un elemento fundamental en la actividad educativa y de formación, pues define los términos y las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo dicha actividad. Mediante este se establecen, tanto de forma explícita como implícita, los roles, las responsabilidades, las normas de interacción y los objetivos de aprendizaje que guían la práctica educativa. En la medida que la actividad educativa cumple los objetivos de formación y se desarrolla un ejercicio de autonomía en los estudiantes, así como un sentido de responsabilidad en el proceso de aprendizaje, el contrato didáctico puede o tendría que romperse. Esto no se debe leer necesariamente como un abandono de las expectativas y normas establecidas, sino como una

medida que, en esta situación en particular, el énfasis en identificar ejercicios de poder en la cotidianidad permitió que emergieran de forma explícita los roles que ejercen tanto el formador como los estudiantes y sus interacciones, a partir de sus expectativas tácitas en el aula. Esto se vio profundamente influenciado por el medio, particularmente en los debates de análisis de las expresiones jerárquicas de poder en el Carnaval de Barranquilla, así como identificar estas expresiones en su cotidianidad. Si bien la teoría de Brousseau (1991) se enfoca en cómo el contrato puede ser desafiado o modificado para facilitar el aprendizaje, desde una perspectiva antropológica también podemos considerar cómo el contrato refleja las normas y los valores de una sociedad más amplia. En este sentido, el medio didáctico puede reforzar o desafiar las estructuras de poder y las prácticas pedagógicas predominantes.

En consecuencia, para el caso de la formación de profesores de artes visuales, comprender y poner en tensión el concepto medio didáctico vinculado fundamentalmente con las obras/objetos/prácticas de las artes en la urdimbre antes propuesta es, a la vez, fundamento de la relación de enseñanza/aprendizaje, así como la posibilidad de crear artefactos desde lo cultural como mediadores entre los estudiantes y el conocimiento, un reflejo de las normas y valores educativos de una sociedad. Reconocer y navegar esta complejidad es esencial para configurar un campo de las didácticas en las artes visuales, así como para establecer el *quehacer* del profesor de artes visuales. Un rol que se determina fundamental para poner en acción la trasposición didáctica de la disciplina de las artes visuales, así como en la creación y gestión de situaciones didácticas.

Lo anterior en conjunto, y teniendo como eje de articulación las obras/objetos/prácticas de las artes visuales en forma de dispositivos didácticos, configura para la formación docente lo que llamamos una herramienta conceptual, con la que proponemos movilizar en adelante tanto la

reevaluación y reconstrucción de las experiencias y la necesidad de los estudiantes a medida que van desarrollando sus experticias.

responsabilidad como la capacidad del profesor en formación de adaptar y presentar los contenidos de las artes visuales en escenarios educativos de una manera que sea significativa, desafiante y pertinente para el desarrollo de sus alumnos.

El encuentro con lo didáctico–disciplinar para la formación de profesores de artes visuales.

En clave de hallazgos: las nociones de categoría y herramienta

A propósito de la formación de profesores de artes visuales, queremos concentrarnos en esta parte en las actividades de formación en didácticas. Esto porque, como hemos visto, el proceso no se queda solo en el nivel de comprender y seleccionar los saberes de la disciplina artística visual, sino también se entiende que en la actividad profesional del profesor existe un estrecho vínculo con los saberes que devienen de las ciencias de la educación y que son necesarios para planificar y gestionar la enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos.

Es decir, en la formación docente, los saberes que circulan incluyen el dominio de saberes propios de las artes visuales, así como la comprensión de qué, cómo y para qué enseñar de esos saberes, es decir, transformarlos en contenidos de manera significativa y situada para los alumnos. Es el vínculo dinámico entre *qué se enseña* (disciplina artística) y *cómo se enseña* (didáctica) en función del desarrollo de aprendizajes pertinentes para los estudiantes y en consecuencia para sus alumnos.

En otras palabras, en la formación de profesores este vínculo se expresa en lo que llamamos *saberes didáctico–disciplinares*, una categoría que surge en la medida que estamos proporcionando un marco conceptual que nos permite entender y analizar estos saberes desde una perspectiva más amplia y sistémica. Reconocemos que estos saberes no existen de forma aislada, sino que están interconectados y se influyen mutuamente en la práctica docente. Organizar estos saberes bajo una categoría específica nos permite estudiarlos, discutirlos, aplicarlos y transformarlos en la formación y práctica docente; lo que se espera que redunde en beneficio de los educandos de esos futuros docentes, sin que los saberes y las actividades que les propongan sean una copia imitada y reducida de lo que vieron en la universidad, pues los saberes que se

comparten en la formación no son estáticos ni exclusivos de un campo de saber, sino que se integran en el desarrollo de capacidades para la actividad profesional docente.

En esa medida, el guion “–” sugiere una fusión o integración entre los saberes didácticos y disciplinares, donde ambos aspectos se entrelazan y se vuelven indivisibles en la práctica del profesor. Esto implica que los profesores no podemos separar completamente la comprensión del contenido disciplinar de nuestras prácticas pedagógicas y didácticas; más bien, estos aspectos están interconectados y se influyen mutuamente en las actividades educativas que gestionamos, al entender que las artes no solo tienen un valor estético y cultural, sino que también desempeñan un papel fundamental en el desarrollo, cognitivo, sensible y social de los sujetos. Esta integración de saberes resalta la importancia de una aproximación reflexiva a la enseñanza (Bronckart, 2013), en la cual los profesores constantemente indagamos, revisamos y ajustamos nuestras prácticas en función de aportar a las transformaciones sociales que nuestra labor implica. En síntesis:

Con la expresión de “didáctico–disciplinar” se busca articular, justamente, aquello de educativo que hay en lo disciplinar artístico y aquello de lo artístico–cultural que puede servir a los proyectos educativos, a partir de las obras/prácticas situadas social, cultural e históricamente. En efecto, desde las didácticas de las disciplinas artísticas podemos analizar contextos educativos, diagnosticar necesidades, así como construir un discurso crítico sobre proyectos sociales educativos tal y como se manifiestan a través del prisma de la mirada, tematizaciones, prácticas y concepciones de los campos disciplinares artísticos. De esta manera, los actores de los campos de la educación artística y cultural pueden participar en los debates de qué sociedad, qué ciudadanos, qué personas y colectivos queremos formar, así como qué funciones cumplen en estos procesos los mediadores que formamos. (Barrera y Rickenmann, 2024, p. 3)

La Herramienta Didáctico–Disciplinar (HDD)

Como parte del análisis que hemos planteado hasta ahora, surge la necesidad de reconocer que, para el proceso de formación docente, en esta perspectiva no instrumental de las didácticas, debemos iniciar por construir posibilidades de estudio en este campo, esto nos permite proponer el concepto de Herramienta Didáctico–Disciplinar (HDD)³⁵ para la formación de profesores de artes (Barrera y Rickenmann, 2024), entendiendo que es:

Soporte de conceptos, estrategias y prácticas para el ejercicio de la profesión que sean a la vez congruentes con los saberes disciplinares y los de las ciencias de la educación. Esta es una apuesta por combinar saberes abordados habitualmente de manera separada en el ámbito de las licenciaturas en educación artística, los de las disciplinas artísticas, por un lado, los de la pedagogía y didácticas por otro. (p. 2)

Esta herramienta conceptual es la que movilizará en la investigación la urdimbre conceptual que se ha compartido en anteriores capítulos, pues nos permite dar un asiento empírico y conceptual a la dupla arte–educación en la formación de profesores (Barrera y Rickenmann, 2024). Cuando nos referimos a *herramienta*, debemos entender:

El proceso instrumentado a través del cual un profesor realiza la acción profesional de escoger, dentro del acervo artístico–cultural, aquellas obras/prácticas artísticas (consideradas desde su funcionamiento sociocultural) que implican saberes pertinentes para el aprendizaje/desarrollo de educandos, en función del contexto y de un cierto

³⁵ Este concepto se presentó en la ponencia titulada “Hacia una didáctica no instrumental de la educación artística: el concepto de herramienta didáctico–disciplinar”, en coautoría entre Eduard Andrés Barrera (autor de esta tesina) y Rene Rickenmann (tutor de esta tesina) para el Segundo Congreso Internacional de Arte para la Educación: Métodos y Metodologías, que se desarrolló entre el 20 y el 22 de marzo de 2024, unas semanas antes de la presentación de este trabajo de investigación, razón por la cual se encontrarán referencias textuales a ese evento, pues guardan estrecha relación con lo que se comparte en este análisis didáctico.

proyecto social educativo. Para llevar a cabo esta acción profesional de relacionar y escoger las *obras y prácticas de referencia* con la meta de proponer *contenidos y actividades de aprendizaje*, movilizamos algunos conceptos que no surgen del ámbito habitual de las disciplinas artísticas, sino que devienen del paradigma de las *didácticas de las disciplinas* que problematizan y proponen modelos conceptuales para analizar la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de colectivos e individuos desde las lógicas propias a los objetos y prácticas de las disciplinas, en nuestro caso, las artísticas. (p. 3)

En este sentido, queremos poner a disposición de los estudiantes y profesionales docentes de artes un modelo conceptual, así como práctico, que permita: “identificar y analizar el acervo cultural y artístico en busca de temas, de formas de actuar, de maneras de ser” (Barrera y Rickenmann, 2024, p. 3) en función del proyecto educativo que pongan en acción. Subrayamos que por *proyecto educativo* no estamos entendiendo principalmente la materialización de las intenciones profesoras en unos documentos de planeación (lo que también hace parte del proceso) como sí tener claridad sobre qué tipo de sujetos queremos formar/educar, qué perfiles, con qué alcances, para qué sociedad y en qué aportan a este los saberes disciplinares.

Vale la pena recordar que este postulado entiende que lo didáctico consiste en organizar las condiciones del aprendizaje, pero no en el sentido de *técnicas generales para enseñar*, sino en el de construir un *dispositivo disciplinar para enseñar* que entiende y se sitúa en las lógicas históricas y socioculturales de las obras/objetos/prácticas artísticas (disciplinares) que se pretenden enseñar.

En consecuencia, esta HDD adopta una forma que no necesariamente responde a una estructura jerárquica de proceso *paso a paso*, sino que propone una forma de poner en acción procesos que se interrelacionan para operar en la red teórico-práctica del ejercicio docente. Para

entender cómo opera, nos apoyamos en el Abordaje Triangular³⁶, que desarrolla Ana Mae Barbosa (2022): lectura de obra–contextualización–hacer artístico. Esto en función de decantar *momentos de uso* de la herramienta en las actividades educativas en artes y de formación en didácticas, así como desde una concepción dialógica. Analizamos lo propuesto a partir de la proyección de la triplete *meso–topo–cronogénesis* propuesta por Sensevy (2007) sobre las obras, los saberes y las prácticas de los campos artísticos en las situaciones didácticas propuestas para esta investigación.

El abordaje triangular en la HDD. Leer, contextualizar y hacer como actividades profesionales del profesor de artes

La Propuesta Triangular es un sistema cuya proposición depende de la respuesta que damos a la pregunta: “¿cómo se produce el conocimiento en arte?”. Por lo tanto, cualquier contenido, de cualquier naturaleza visual y estética, puede ser explorado, interpretado y operacionalizado a través de la Propuesta Triangular. (Barbosa, 2022, p. 237)

En el marco de esta investigación, articulamos una perspectiva antropológica de la obra artística y géneros de obra junto al concepto de HDD, entendiéndolo principalmente como objeto semiótico inserto en actividades sociales y culturales variadas y complejas (Bronckart, 2013). El encuentro con el Abordaje Triangular se da gracias a que este se ha construido a partir de las condiciones estéticas y culturales de la posmodernidad en Arte/Educación y que se caracteriza por “la entrada de la imagen, su decodificación e interpretación en el aula, junto con la expresividad ya conquistada” (Barbosa, 2022, p. 59). Particularmente, nos interesa integrarlo con

³⁶ Encontramos coherencia con la propuesta que hace Barbosa (2022) de entender su trabajo como un: “Abordaje Triangular, porque la metodología la hace el docente y propuesta es una palabra gastada al ser mil veces tirada por la cabeza de los docentes, a modo de guías curriculares, por los poderes jerárquicos” (p. 144). Además, porque es un llamado a entender esta mirada como “un dispositivo de enseñanza y aprendizaje de las artes, siempre en movimiento ‘zigzagueante’, abierto a los cambios y en continua reformulación de docentes e investigadores” (Barbosa, 2022, p. 14).

la HDD porque no está basado en materias o contenidos previamente organizados en un discurso de *saber sabio* (Chevallard, 1999), sino desde la idea de *antropofagia cultural*³⁷. Nos propone acciones concretas para el aula, en nuestro caso particular, estas acciones en la formación de profesores en función de tres grandes macroprocesos: hacer, leer y contextualizar.

La hipótesis de investigación y que moviliza la herramienta es que:

(...) al considerar la obra como dispositivo, es posible para el profesor identificar actividades de referencia cuya transposición en los espacios educativos permite proponer a los educandos actividades didácticas en las que los contenidos disciplinares se constituyen en saberes funcionales. En otras palabras, y desde un modelo socio–constructivista de los procesos de aprendizaje y desarrollo, se trata de actividades en las que los saberes constituyen *capacidades de acción*. (Sensevy, como se citó en Barrera y Rickenmann, 2024, p. 4)

Este concepto resultó fundamental como vaso comunicante entre el diseño de las situaciones didácticas desde la disciplina artística y el análisis de la acción docente que las moviliza. Se diseñaron secuencias de formación sobre las máscaras del Carnaval de Barranquilla, el fanzine y el bodegón como dispositivos dinámicos que concretan “los saberes que articulan lo disciplinar y lo didáctico, así como aprovechan sus dinámicas de circulación sociocultural como activadoras de pensamiento artístico en, con y para la sociedad” (Barrera y Rickenmann, 2024, p. 5).

³⁷ La antropofagia cultural es entendida por Barbosa (2022) como el proceso de apropiación creativa y transformadora de influencias culturales externas, en relación con su reinterpretación desde una perspectiva local y la creación de algo nuevo y auténtico como resultado de esa mezcla. En el contexto de la educación artística, Barbosa enfatiza en este proceso de apropiación creativa como una forma de empoderar a los estudiantes para que desarrollen una identidad en educación artística propia y se conecten con sus raíces culturales. Este término se inspira en el movimiento artístico y cultural brasileño conocido como Antropofagia, liderado por el poeta Oswald de Andrade (1928).

Lectura de obras/objetos/prácticas de las artes

Así como con el caso de las máscaras, en otras dos situaciones didácticas diseñadas también partimos de dos artefactos culturales por movilizar en la formación de profesores de artes visuales. En una de ellas se parte del fanzine y en la otra de los bodegones. La selección de estos dos artefactos responde a la necesidad de identificar desde sus dimensiones como obra sus múltiples usos/significados, tanto históricos como estéticos, culturales y/o políticos; en pocas palabras, su funcionamiento sociocultural. Y, en consecuencia, identificar a partir de estos elementos sus potencias didáctico–disciplinares en relación con la comunidad de aprendizaje, explorándolos tanto en términos de saberes como de actividades sociales implicadas en estos diversos usos.

Esto nos permite asumir una serie de temas que el artefacto contiene desde la disciplina artística y darle forma al dispositivo didáctico. Así como reivindica la concepción desde la cual las artes son una fuente de conocimientos especializados que participan en la vida de sociedades, comunidades y grupos. Sumado a esto, en términos prácticos, permite definir límites concretos que orientan las actividades propuestas en el aula, así como sus alcances, extensiones o adaptaciones.

Para el caso de los fanzines, tanto los formadores como los estudiantes tenemos unas concepciones previas de estos artefactos, lugares comunes desde los cuales se puede partir para proponer una lectura más profunda de estos. Sin embargo, por esta misma razón, esa lectura puede ser en muchos casos anecdótica o caer en una relectura que no arroja nada nuevo.

A manera de ejemplo, se pidió a los estudiantes que por grupos propusieran una secuencia para enseñar algo *sobre o con los fanzines* a compañeros de primeros semestres. Para esto, debían

proceder a una lectura del artefacto en su funcionamiento sociocultural. En las planeaciones se identifica de manera recurrente descripciones no más profundas a las que circulan en internet como:

Desde las primeras décadas del siglo XX se comienzan a ver nuevas formas de expresión ligadas a lo artístico, una de ellas es el fanzine, el cual tuvo su mayor relevancia, uso y distribución en los años setenta y ochenta. Los fanzines eran y siguen siendo en su mayoría publicaciones hechas por aficionados, también surgen de colectivos, de ahí su nombre “fan”, y “zine”, de revista. Esta publicación de bajo costo llevaba un carácter específico dictado por las subculturas de aquellas épocas, de igual manera cada publicación se dedicaba a temas específicos que interesaban al lector. (Planeación 1, 2023)

Podemos ver que, aunque los datos que acá aparecen pueden ser *ciertos*, contienen una mirada superficial del objeto y sus relaciones socioculturales.

Esto subraya la necesidad de proponer una lectura³⁸ que cuestione, descubra y despierte la capacidad crítica³⁹ de los que hacemos parte del campo artístico sobre las obras/objetos/prácticas de las artes. Se trata de una actividad profesional que nos reta como profesores/formadores que

³⁸ Se entiende la lectura de imágenes como un imperativo en el trabajo de Ana Mae Barbosa (2022), y que deviene de su propuesta de alfabetización visual, y desde la cual comprende que: “Tenemos que alfabetizar en pos de la lectura de la imagen. A través de la lectura de las obras de artes plásticas estaremos preparando al niño para que pueda decodificar la gramática visual, la imagen fija y, a través de la lectura del cine y la televisión, lo preparamos para aprender la gramática de la imagen en movimiento. Esta decodificación necesita asociarse al juicio de la calidad de lo que se ve aquí y ahora y con relación al pasado” (Barbosa, 2022, p. 111).

³⁹ Para entender mejor la referencia a la capacidad crítica, nos apoyamos en lo que plantea Barbosa (2022), al entender que la educación artística tiene un énfasis en el desarrollo de esta capacidad a través del arte. En su enfoque, esto implica fomentar en los estudiantes la habilidad para reflexionar, cuestionar y analizar el mundo que les rodea a través de la lectura, la contextualización y el hacer de las prácticas artísticas. En este sentido, el arte se convierte en un vehículo para la emancipación, permitiendo a los estudiantes/alumnos una expresión de libertad consciente, que cuestiona las estructuras sociales y culturales dominantes, pero que analiza y comprende de manera crítica el mundo en el que viven y participan de manera activa en su transformación.

en muchas ocasiones *lo sabemos todo* y que debe ser actualizada en cada momento de nuestro ejercicio profesional. Siguiendo a Barbosa (2022), una lectura descuidada nos puede poner en un lugar en el que llegamos a proyectar diapositivas de obras una detrás de otra y *reducir* a los alumnos a ser receptáculos de la información brindada por el profesor: “La educación cultural que se pretende con la Propuesta Triangular es una educación crítica del conocimiento construido por el propio alumno, con la mediación del profesor, acerca del mundo visual y no una ‘educación bancaria’” (p. 238).

Esta lectura, que hemos llamado *descuidada*, también puede ser motivada por el profesor/formador, sin que esta sea su intención. En el ejemplo que se propuso antes, la consigna de la clase era hacer una lectura al artefacto cultural en su funcionamiento sociocultural, pero no se dijo o señaló cuál de todos los fanzines que han existido podía ser leído. Proponer un espectro tan grande de posibilidades lleva a una lectura de generalidades o a referencias tan amplias que, en el espacio educativo, conduce a discursos y se olvida del artefacto en sí mismo.

Particularmente, la lectura de obras por parte de un profesor toma distancia de lo que comúnmente llamamos *cultura general*, que se disgrega en la memorización de datos, historias y relatos alrededor de las obras de artes. Nuestra propuesta de lectura responde a una de las características centrales del funcionamiento antropológico de las artes y la literatura: el relacionamiento y entrelazamiento simbólico, que se constituye en la *cultura general del profesor*⁴⁰ que promueve el desarrollo de la capacidad de relacionar, durante la lectura de una obra, aquellas otras lecturas anteriores y las de otros con respecto a otras obras (incluyendo todo el espectro de obras literarias, musicales, escénicas, danzarias, entre otras), llegando a producir

⁴⁰ Este asunto ha sido clave durante los últimos tres seminarios del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación desde el énfasis en Artes, Prácticas y Procesos Creativos de la UPN (2023-I, II y 2024-I), en los cuales, a partir del concepto de *descripción densa* de Geertz (2003), se abordan estrategias para lograr esta *densidad* de cultura general del profesor, que no es solamente *informativa*, sino relacional entre obras como fundamento del y para el ejercicio docente.

una densidad cada vez más diversa y rica de significados. El objetivo de la lectura es lograr esta densidad, que no es solamente de datos, nombres y fechas, sino que es relacional entre obras, lo que nos permite pensar, diseñar y proponer diferentes estrategias en las que esta densidad también hace parte de los procesos educativos y contribuye al ejercicio de democratización de la cultura con nuestros alumnos.

Para entender lo que acá proponemos, y a manera de ejemplo, no será lo mismo hacer una lectura general de los fanzines en su funcionamiento sociocultural a proponer una lectura de funcionamiento sociocultural a los fanzines *Bikini Kill* y *Girl Germs* de Riot Grrrl (figura 6). Esta lectura nos llevaría a encontrar que, como movimiento feminista punk de los años noventa, las Riot Grrrl produjeron una gran cantidad de fanzines que desafiaban las normas de género, promovían la autoexpresión femenina y abordaban temas como la violencia contra las mujeres, la sexualidad y la identidad. En este caso, el funcionamiento sociocultural emerge y motiva la lectura, llevándonos a identificar casi que de manera orgánica una situación social de referencia donde se inscribe el artefacto fanzine, tanto en sus aspectos *temáticos* como en los formales y estéticos, logrando una lectura más amplia, en la que las tres dimensiones de las obras (Nattiez, 2011) configuran una lectura de disfrute y apreciación estética.

Figura 5

Portadas Riot Grrrl, 1991.



Fuente: <https://masdecultura.com/literatura/riot-grrrl-mas-famosas-del-comic/#>

Esto sucede porque, en la actividad de lectura que se propone, el profesor/formador recurre a las obras/objetos/prácticas de las artes como parte fundamental de los *medios didácticos* con los que los estudiantes deben interactuar a través de sus experimentaciones sobre estos medios y los saberes que vehiculan, muchas veces aprovechando igualmente las dinámicas colectivas en el grupo de estudiantes y que también hacen parte de la vida sociocultural de esos artefactos, surgiendo entonces ya no como obra/objeto/práctica, sino como dispositivo didáctico.

Volviendo al ejercicio de diseño de secuencias por parte de los estudiantes, un grupo propone (figura 7) una lectura más concreta y definen un artefacto que despierta su interés:

Figura 7

Planeación 2, Fanzine bagatela, 2023.

Dicho lo anterior nos resulta importante retomar a La Bagatela, un periodico, con dinámicas de proto-fanzine y discursos contrahegemónicos, el cual tuvo un periodo de circulación entre 1811 - 1812 y se publicaba de manera semanal.

La Bagatela fue fundado por Antonio Nariño, quien fue militar, prócer de la independencia y traductor de los derechos humanos del hombre y ciudadano, -motivo por el cual pasó varios años encarcelado-. Este era un periodico de crítica política posicionando argumentos en contra de las ideas federalistas que se gestaban en el gobierno de Jorge Tadeo Lozano, agitaba la opinión pública exigiendo reformas constitucionales y apelaba al poder de la palabra, los valores independentistas y la libertad.

Asimismo resulta importante resaltar su modo de operación y cómo logró circular, pues, Antonio Nariño ingresa la primera imprenta a Colombia por partes, es decir desarmada, él se encargó de armarla en una casa de la Candelaria, muy cerca al centro histórico de Bogotá. Allí surge una forma de impresión oculta y una forma de organización entre mujeres para tener éxito en su circulación. Semanalmente imprimían La Bagatela y en la noche las mujeres pasaban casa por casa metiendo La Bagatela debajo de las puertas.

Este ejercicio pone de relevancia un asunto por tener en cuenta, y es lo que respecta a las re-lecturas de obras/objetos/prácticas de las artes, en el sentido de actualización de lo histórico, pues la re-lectura de las obras de artes sucede tanto en su contexto histórico y cultural como también en la reflexión sobre cómo estas resuenan en el presente. Esto implica analizar no solo las condiciones sociales y políticas en las que se crearon las obras/objetos/prácticas, sino también cómo estas siguen siendo relevantes y significativas para las preocupaciones y los debates actuales de la sociedad. Barbosa (2022) nos recuerda que:

(...) analizar las características formales del objeto en su hábitat de origen no puede ser el alcance máximo de la historia del arte. Cada generación tiene derecho de mirar e interpretar la historia de una manera propia, dando un significado a la historia que no tiene significación en sí misma. (p. 292)

Asimismo, nos plantea el reto de re-imaginar el reconocimiento y la valoración de la diversidad y la riqueza de las tradiciones culturales propias latinoamericanas, así como la

importancia de preservar y re–imaginar este patrimonio en el contexto contemporáneo. Con esto buscamos que las re–lecturas enriquezcan la experiencia artística de los estudiantes/alumnos al conectarlos con la historia y la identidad de América Latina y alentarlos a explorar nuevas formas de disfrute de las artes que resuenen con su realidad y su contexto cultural. Específicamente, la planeación de estudiantes que compartimos recurre a un artefacto ya conocido como *La Bagatela*, una publicación que, como vestigio histórico, es asociada normalmente a las gestas independentistas. Al ser puesta en contexto de una actividad educativa en artes no solo es vista desde nuevas perspectivas y adquiere otro sentido: el de ser leída e interpretada en clave de saberes pertinentes para el aprendizaje de educandos. La re–lectura siempre invita a encontrar algo nuevo, a hacerlo con atención y desde otros lugares. Barbosa (2022) señala que: “La relectura es una actividad posible y, cuanto más problematizadora, más creadora. Una relectura divergente y/o subjetivada amplía el universo de la alteridad visual y ejercita el proceso de edición de imágenes con el que nuestra cognición visual trabaja naturalmente” (p. 237).

En este sentido, es importante señalar que la lectura del artefacto cultural desde una perspectiva antropológica por parte del profesor es previa e identifica, no solo los contenidos *en sí* de la disciplina artística desde las dimensiones de obra, sino también las formas en que los saberes que contiene y moviliza *son utilizados*, comprendidos y significados por la sociedad en un momento dado, constituyéndose en referencias para los estudiantes en los ámbitos de la formación y de la educación.

Es decir “la HDD parte de reconocer las reglas generales sobre los procesos de adquisición/construcción de saberes a través de procesos de aprendizaje que adquieren significado y relevancia cuando se inscriben dentro de *situaciones concretas*” (Barrera y Rickenmann, 2024, p. 5), movilizandó la lectura de obras/objetos/prácticas de las artes para

encontrar esas situaciones socioculturales de referencia que permitan el encuentro con actividades didácticas en las que los contenidos disciplinares se constituyen en saberes funcionales. La HDD motiva esta lectura con el propósito de definir dos asuntos: “la pertinencia de esa práctica social en relación con los contenidos y saberes a trabajar en los ámbitos educativos y entender las artes como parte (activa) de la cultura” (Barrera y Rickenmann, 2024, p. 6).

Esto implica tener una precaución, y es que la lectura de obras también puede aparecer en las actividades educativas en artes o de formación. Pero en este escenario no puede ser entendida como un paso exclusivo del profesor/formador, sino como la aparición de medios didácticos para comprender el funcionamiento sociocultural de la obra, en la que los estudiantes asumen el lugar de *lectores*. Esto porque, en la actividad educativa, el topos de lectura no podría quedar restringido al profesor. Es lo que Barbosa muestra como preocupación al señalar que: “[el profesor] bajo el pretexto de trabajar con la lectura de la obra de arte y con su contextualización, da largas lecciones discursivas, o sea, historiza sobre un artista o lee una obra para alumnos reduciéndolos a la pasividad” (2022, p. 238). En este sentido, la HDD propone que la lectura ya no sea solo para la obra en sí, sino que pasa a ser para el dispositivo didáctico, en la medida que vamos a hacerle una lectura sobre cómo se mueve entre las prácticas del campo de las artes y la cultura, encontrándonos con que hay artistas que utilizan procedimientos variados para leer contextos y materialidades en sus investigaciones visuales, o que también hay periodistas culturales que indagan por la aparición de expresiones como el fanzine en una comunidad específica, así como hay críticos de arte o curadores que van a organizar una retrospectiva de fanzines colombianos de la última década. Esta misma diversidad de *lugares de enunciación* puede ser usada por los profesores de artes en el diseño de medios didácticos que promuevan estas lecturas, porque ellos, artistas, críticos, curadores y periodistas *usan la lectura de obras*

como ejercicio profesional en el campo. Recordemos que la enseñanza directa de los saberes no es tan eficaz como su reelaboración por parte de los estudiantes, a partir de situaciones concretas y diversificadas, en las que el uso de esos saberes les va mostrando poco a poco su pertinencia.

Un hallazgo inicial de la investigación revela que, al abordar las obras desde su complejidad en términos de funcionamiento social y cultural, tanto los profesores en formación como los formadores universitarios se alejan de una visión meramente objetual, técnica y estético-formalista del arte y los artefactos culturales. En su lugar, nos encontramos inmersos en una urdimbre de entramados sociales y culturales, en la que las obras permiten su comprensión desde la complejidad de sus significados y usos socioculturales (Geertz, 1973). Se pone en evidencia que, al movilizar conocimientos y enfoques provenientes de diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales para analizar las obras, y al incluir este enfoque en la formación universitaria desde esta perspectiva didáctica, se amplía el espectro de referencias tanto para los estudiantes como para los profesionales del campo en su conjunto.

La contextualización y adaptación de los artefactos culturales y situaciones socioculturales de referencia en actividades educativas y de formación

(...) cuando estamos hablando de una formación en arte, hay roles. Entonces, hay un rol de productor, pero también hay un rol de espectador. Ahí vienen todas unas lógicas (de relaciones) sensibles. Pero también es interesante tener dominio, por ejemplo, de corte histórico, para entender el sentido de poder leer los contextos, poder construirlos, etcétera. Entonces, no es un problema solamente de que aprenda a pintar. No, sino de que aprenda a apreciar la pintura. De que aprenda a apreciar la cultura. De que aprenda a entender el contexto de producción de esa obra. Porque es en conjunto donde realmente se consolida ese pensamiento artístico. Pero si solamente ve el cuadro, pues estoy cerrando las

posibilidades de ver las riquezas y las dimensiones que tiene lo artístico. (Martha Ayala, 2024, docente de la LAV, entrevista)

La contextualización⁴¹, desde el abordaje triangular planteado por Barbosa (2022), se refiere a la integración de elementos del entorno sociocultural del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. Para la HDD, esta acción se moviliza en dos niveles: el primero responde a la contextualización de las obras/objetos/prácticas de las artes en la actividad educativa, lo cual resulta fundamental para garantizar que la educación artística no se limite a la mera reproducción técnica de habilidades artísticas consideradas como universales y aplicables a cualquier contexto, sino que también promueva la comprensión profunda del arte en relación con su contexto histórico, cultural y social. Esto implica considerar aspectos como la historia del arte, las prácticas culturales locales de los alumnos, las tradiciones artísticas regionales donde se desarrolla la actividad artística y los problemas sociales relevantes que enfrentan las comunidades de aprendizaje. Este proceso se encuentra profundamente imbricado con la lectura de las obras/objetos/prácticas de las artes y las decisiones que toma el profesor sobre los dispositivos didácticos y las situaciones sociales de referencia que va a movilizar en la actividad educativa en tensión con su pertinencia para el desarrollo de aprendizajes.

El segundo nivel se refiere a las adaptaciones⁴² que se hacen a los artefactos culturales y las situaciones socioculturales de referencia para llegar a los espacios educativos, esto comprendido desde las *significaciones de los contenidos de enseñanza/aprendizaje* (Bronckart,

⁴¹ Barbosa define este concepto de la siguiente manera (2022): “El desplazamiento del foco de la pregunta sobre ‘¿qué es arte?’ a la pregunta ‘¿cuándo es arte?’ fue ratificado por las teorías culturalistas, o mejor, multiculturalistas, del arte. El contexto es componente definidor de la experiencia artística y de la experiencia estética” (p. 241).

⁴² En este proceso de contextualización–adaptación, el profesor de artes asumiría una actitud de deconstrucción de las obras en su funcionamiento sociocultural. Siguiendo a Barbosa (2022): “La deconstrucción no es un método que se aplica a la decodificación de un texto o imagen, es una actitud crítica no jerarquizada. De una manera general, la posmodernidad liberó los métodos, transformándolos en actitudes, propuestas y/o abordajes” (p. 251).

2013) que se van a compartir en la actividad educativa y que no pueden ser construidas de manera abstracta, universal y genérica, sino que sobre todo deben ser *entendidas y utilizadas* en contextos específicos. Estas adaptaciones son las que nos llevan a encontrarnos con un marco diverso para comprender el proceso educativo.

Brousseau (1991) plantea que el aprendizaje se favorece cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones que requieren la resolución de problemas mediante el uso de los saberes propios de la disciplina. Estas adaptaciones son las que le posibilitan al profesor de artes el encuentro con los procesos de trasposición didáctica y el diseño de situaciones didácticas y que serán expresadas a través de los *medios didácticos* con los que los estudiantes deben interactuar, explorando tanto el medio como los saberes inherentes a él. En palabras de Barbosa (2022), “la contextualización puede ser la mediación entre percepción, historia, política, identidad, experiencia y tecnología, que transformará la tecnología de mero principio operativo a un modo de participación, tornando visibles los mundos participantes del consumo inmediato” (p. 241).

En este sentido “el uso de la HDD se comprende desde un enfoque de investigación que se pregunta no solo por *qué* se enseña desde un determinado campo disciplinar, sino también por *cómo, dónde* y, sobre todo, *para qué* se enseña” (Barrera y Rickenmann, 2024, p. 7). Para entender cómo opera este proceso en las actividades de formación en didáctica, recurrimos de nuevo al ejemplo de los fanzines docentes.

Para este caso, la situación didáctica desarrollada plantea la siguiente premisa: los profesores en formación tienen el reto de elaborar fanzines que destaquen los temas más apasionantes y discutidos durante las clases. Estos fanzines deben incluir no solo los temas relevantes, sino también preguntas provocativas y argumentos persuasivos presentados de manera

creativa. Al inicio de cada clase siguiente, los estudiantes intercambiarán copias impresas de sus fanzines.

Desde esta premisa, podemos ver como el uso de la HDD consiste en:

Identificar y usar esas *situaciones sociales de referencia* donde se evidencien los usos socioculturales de los saberes de la disciplina para proponer situaciones didácticas que favorecen aprendizajes específicos dentro de dichas situaciones. En el uso didáctico, entonces, la finalidad no es principalmente la que es propia de las situaciones en sus usos socioculturales, sino que la finalidad es enseñar/aprender a evidenciar los saberes que están implicados y que favorecen procesos de desarrollo de colectivos y de personas.

(Barrera y Rickenmann, 2024, p. 8)

Cuando se plantea movilizar el dispositivo didáctico fanzines en la formación de profesores, se busca activar su capacidad de registro y memoria colectiva, pues, en su dinámica sociocultural, el fanzine es un contenedor de relatos, manifiestos, poemas, imágenes, *collages* y creaciones que ofrecen una visión única de la vida cotidiana, las preocupaciones sociales y políticas y las dinámicas culturales de su contexto. Los fanzines a menudo se encuentran en la intersección entre el arte y los discursos que encarnan activismos políticos y sociales, así como utilizan elementos visuales y narrativos para transmitir mensajes potentes para una comunidad particular, en muchos casos provocando reflexiones críticas sobre temas que aquejan dicha comunidad.

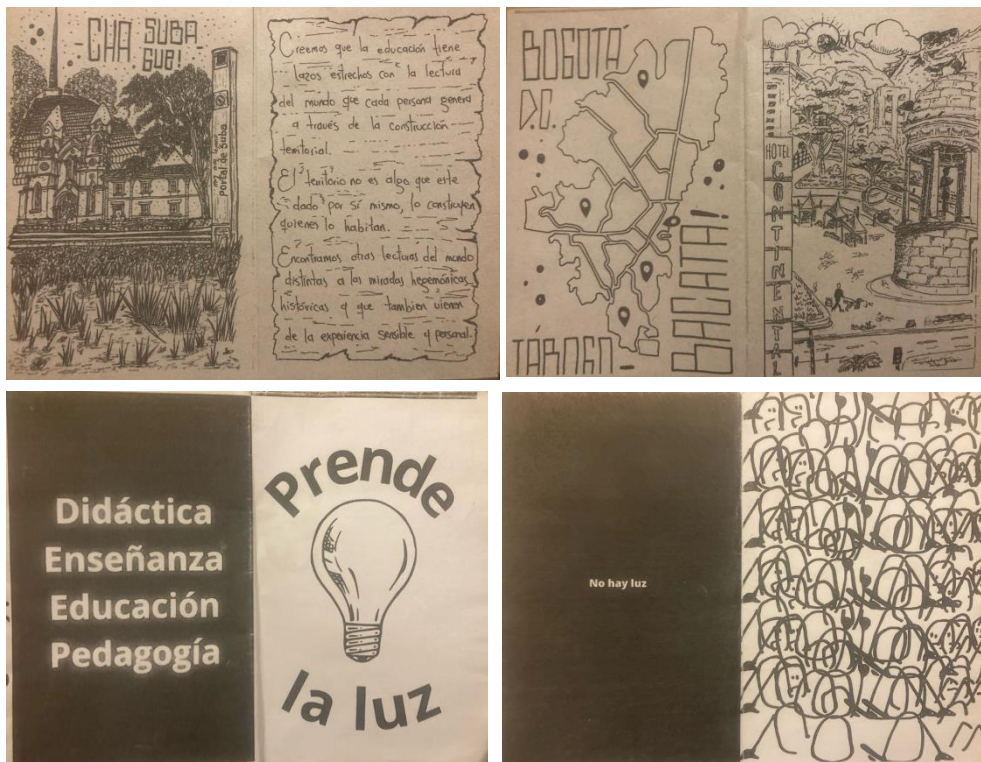
Por otro lado, ser creados y distribuidos de manera independiente, en muchos casos con bajo presupuesto, permite que diversos grupos sociales tengan una plataforma para compartir sus ideas y experiencias, pues se producen periódicamente. Esta fusión entre lenguajes narrativos

visuales, activismo, distribución y periodicidad nos permitió definirlo como un artefacto cultural con potencias didáctico–disciplinares.

Sin embargo, al llevar esta premisa a las dinámicas del aula, la lectura del artefacto propuesta por el formador fue tan amplia (se presentaron más de quince estilos y contenidos diferentes) que llevó a que los ejercicios de parte de los estudiantes fueran variados en forma y lenguajes visuales, pero con pocas referencias a los contenidos abordados en la clase. Nos encontramos por ejemplo con fanzines (figura 8) que fungían como bitácoras de dibujo o glosarios ilustrados:

Figura 8

Fanzine 7, Clase 5, Luz Bogotá, 2024.



Fuente: archivo propio.

Esto llevó a hacer varias adaptaciones durante las actividades sin mucho sentido de relación entre reflexiones escritas y narrativas visuales. La continua referencia a nuevos modelos y estilos de fanzines en la clase por parte del formador hizo que aumentaran las réplicas estilísticas. Es decir, el medio didáctico no estaba aún bien definido y adaptado en relación con los propósitos formativos (incluidos los procesos estilísticos disciplinares), y el formador universitario estaba todavía dentro de una concepción estético-formalista en la que la creatividad se traduce como variedad formal y estilística. En una nueva lectura de los usos socioculturales del artefacto fanzine, encontramos que el ejercicio editorial, así sea independiente, implica generalmente un colectivo para su creación, producción y distribución. Esto llevó a plantear en una actividad de formación la creación de un fanzine en grupos, a manera de equipo editorial, que tenía el reto de construir una narrativa conjunta en la que exploraran sus reflexiones en torno al rol del profesor de artes visuales.

Esta adaptación de las prácticas culturales al escenario educativo dio como resultado narraciones que vinculaban tanto lo visual como el sentido reflexivo que se pretendía. Para ilustrar esto, compartimos una imagen de uno de los fanzines (figura 9), que explora la fotonovela para narrar la historia de un profesor de artes visuales viajero en el tiempo y que visitaba a su *yo del pasado*, estudiante en la LAV, para decirle (en pocas palabras) que todas las dudas y los miedos serían resueltos en el encuentro con alumnos en las aulas.

Figura 9

Fanzine 8, Clase 9, Fotonovela, 2024.



Fuente: archivo propio.

Este ejemplo nos permite entender que en el proceso de contextualización y adaptación opera a su vez un proceso de transposición didáctica, pues la interacción entre profesor, estudiantes y medio didáctico se configura por los saberes implicados en la actividad, saberes tan diversos y complejos como el artefacto cultural en relación con las situaciones socioculturales de referencia. Esto implica que el profesor/formador tenga que hacer uso de la HDD de forma dinámica, y no solamente cumpliendo una estructura en fases o etapas, esto quiere decir: estar haciendo una constante lectura y relectura de sus dispositivos didácticos y las situaciones socioculturales de referencia en función de adaptar o readaptar sus medios didácticos y propuestas de actividades según los saberes que define movilizar en la formación, saberes que se constituyen no solo por la búsqueda del aprendizaje conceptual, sino también por la movilización de diversos aspectos del conocimiento en los estudiantes, promoviendo tanto su apreciación

estética, como su conciencia crítica y su capacidad de relacionarse de manera activa con su entorno cultural, sin dejar de lado el tiempo que le llevará el desarrollo de las actividades propuestas.

Para ilustrar esto último, podemos inferir que la adaptación que se hace en las actividades (pasar de la producción de fanzines individuales a ser entendidas desde un *equipo editorial*) ocurrió finalizando los encuentros de clase, lo que llevó a tener una *experiencia restringida* a una sola tarea desde este encuentro de roles; como lugar de enunciación colectiva, quedan actividades y medios didácticos por proponer y analizar.

Así, tenemos que la HDD permite definir y escoger los saberes por abordar mediante un proceso de transposición didáctica desde el cual se tensionan las situaciones socioculturales de referencia y el artefacto cultural con los propósitos de formación de la situación didáctica y las actividades propuestas para el desarrollo de aprendizajes. Este proceso actúa como vaso comunicante entre las actividades de lectura, contextualización–adaptación y hacer en la formación docente. Recordemos que, al tener la mirada de la TD en la HDD, se pueden organizar los saberes en los bloques teórico–tecnológico y tecnológico–práctico en función de cumplir el objetivo de formación e identificándolos, desde nuestra propuesta, en saberes nocionales, actitudinales, culturales y disciplinares de las artes visuales.

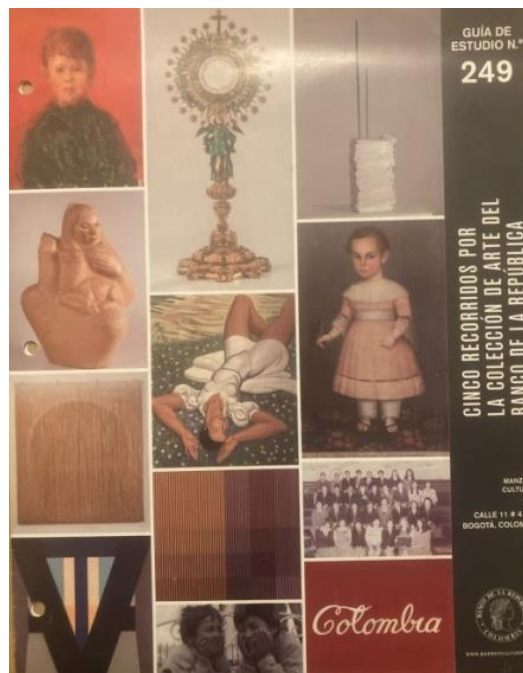
Particularmente, al llevar a cabo este proceso, y a partir de la experiencia anteriormente compartida del fanzine, la situación didáctica de formación se adaptó y re–contextualizó tanto en sus premisas como en los medios didácticos por movilizar, quedando de la siguiente forma: Los profesores en formación tienen el reto de elaborar guías de estudio que destaquen los temas que más interés le hayan generado durante las clases. Estas guías de estudio deben incluir no solo los temas relevantes, sino también preguntas provocativas y argumentos reflexivos presentados de

manera concreta y que motiven aprendizajes para quienes las lean. Al inicio de cada clase, los estudiantes intercambiarán copias impresas de sus guías de estudio para ser usadas durante la sesión.

El medio didáctico usado fue una guía de estudio (figura 10) de los museos de la Biblioteca Luis Ángel Arango. La decisión obedece a que esta guía se construye gracias a un tema y exposición particular en la cual se vinculan lenguajes narrativos visuales, información pertinente (tanto para recorrer la exposición como para consultar una vez no esté la exposición), son distribuidas de forma gratuita y tienen periodicidad en su publicación, redefiniendo el artefacto cultural con potencias didáctico–disciplinares.

Figura 10

Guía de estudio 249, Cinco recorridos por la colección de arte del Banco de la República, 2015.

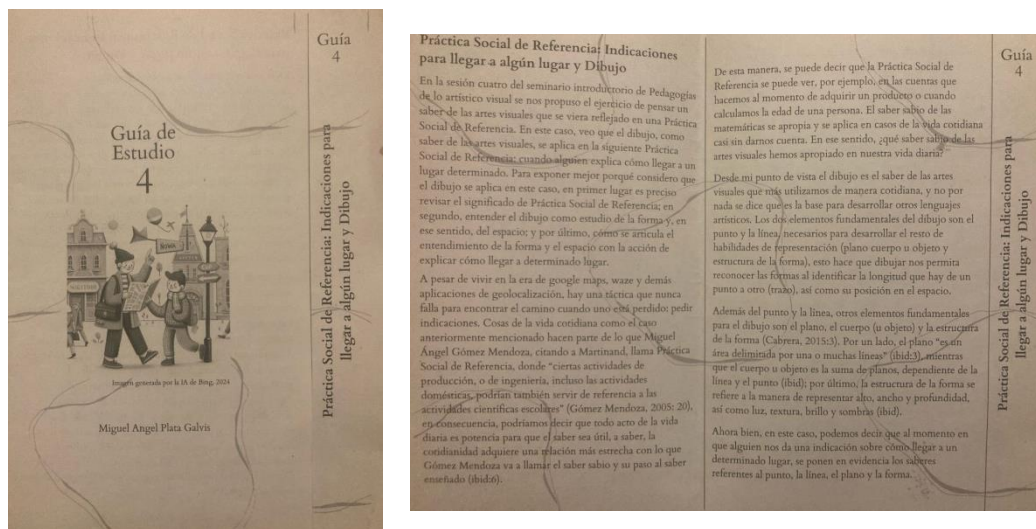


Fuente: archivo propio.

Esta adaptación y re-contextualización permitió que los estudiantes llegaran a resolver el ejercicio propuesto desde un lugar diferente al anterior, movilizando los saberes asociados al bloque tecnológico-práctico que contienen los fanzines (figura 11), sin que el formador lo indicara. Al tener que copiar y distribuir las guías que producen los estudiantes como parte de un ejercicio de clase entre compañeros, las formas de distribución y los aspectos estilísticos propios de las publicaciones autogestionadas de las que hace parte el fanzine, surgieron en forma de *soluciones prácticas* al problema. Desde las la TSD estas *soluciones prácticas* son, fundamentalmente, saberes en uso que hacen parte de los contenidos que se pretende enseñar, no directamente, sino a través de lo que los estudiantes hacen entre ellos y con el medio didáctico.

Figura 11

Fanzines docentes 4, Clase 5, Miguel Ángel Plata, 2024.



Fuente: archivo propio.

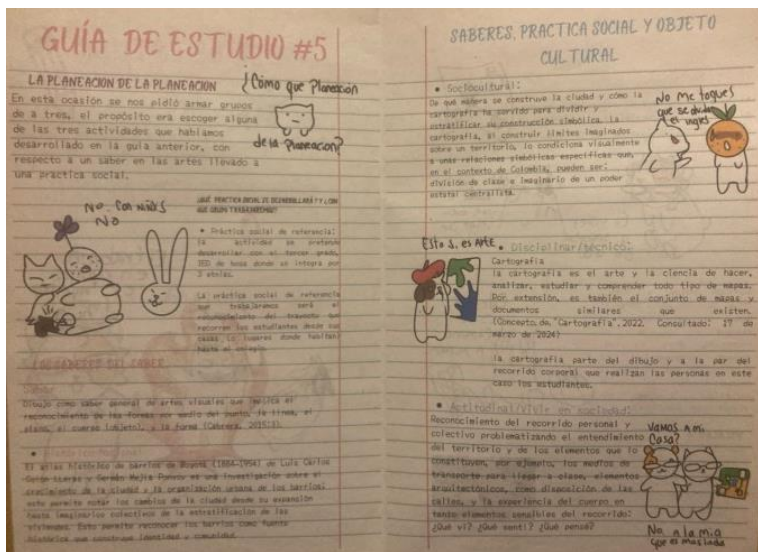
Sumado a esto, al definir como premisa de la situación didáctica que las guías de estudio elaboradas serían motivante de las clases, se modificó el rol del estudiante, pues pasamos de aquel que interactúa con un medio didáctico guía de estudio traído por el formador a ser el

productor de los medios didácticos *guías de estudio*, pues las actividades de cada clase parten de interactuar con el medio que han traído en estudio de los asuntos que se están comprendiendo o no frente a los contenidos que circulan en cada clase.

Como podemos ver, esto ha llevado a que, de manera autónoma, los estudiantes empiecen a integrar reflexiones cada vez más elaboradas y a proponer aspectos con intención didáctica. Un ejemplo sencillo es la aparición de códigos QR, que amplían las referencias del material impreso y llevan a videos, conferencias o canciones que nutren lo postulado, así como la integración de ilustraciones y caricaturas que ejemplifican posturas personales en tensión con las reflexiones propuestas.

Figura 12

Fanzines docentes.



Nota. De izquierda a derecha: Fanzines docentes 5, Clase 6, Andrés Rodríguez, Santiago Sarmiento, Miguel Plata, 2024. Fanzines docentes 4, Clase 5, Daniela Silva, 2024. Fuente: archivo propio.

Durante el desarrollo de esta secuencia, cuyo objetivo es poner en acción un dispositivo didáctico a su vez como medio, se pudo observar que los saberes que circulan en la actividad pueden ser traídos por los estudiantes en forma de resolución de problemas, haciendo aún más eficaz el proceso educativo. Esto nos lleva a entender que, en el proceso de formación de profesores, el objetivo de las actividades educativas es que se rompa el antiguo contrato didáctico (el profesor enseña, yo soy el estudiante que aprende), pues son ellos quienes estarán, más temprano que tarde, motivando la acción educativa. Dado que:

Las situaciones didácticas son vistas como eventos culturalmente situados y contextualizados. Estos eventos están imbuidos de significados, valores y prácticas inherentes a una cultura o comunidad particular. Cada situación de aprendizaje es entonces interacción entre los sujetos y su entorno cultural, y refleja las formas tradicionales y contemporáneas en que se adquiere y se transmite el conocimiento en esa comunidad (Barrera y Rickenmann, 2024, p. 9).

Estos dispositivos de formación contrastan con una tradición educativa enfocada en exceso en la perspectiva exclusiva del artista creando obra, y ha tendido a replicar los métodos didácticos propios de las instituciones académicas y conservatorios de arte. Se ha identificado un segundo tipo de hallazgo que resalta el potencial de contar con una amplia gama de referentes en la construcción de actividades y medios didácticos en el contexto formativo. Este segundo hallazgo destaca la oportunidad de desarrollar medios didácticos inspirados en la diversidad de actividades culturales asociadas a las obras de arte, que las llevan a entender en un *marco de funcionamiento cultural* y que complementen tanto los procesos de creación como los de recepción, apreciación y disfrute, así como las diversas formas de comunicación sobre las obras. Es crucial enfatizar que el valor didáctico–disciplinar no reside únicamente en el artefacto cultural en sí mismo, sino “por el potencial educativo de los saberes que moviliza, las relaciones socioculturales que motiva, sus usos y funciones socioculturales y antropológicas” (Barrera y Rickenmann, 2024, p. 7).

Un tercer tipo de hallazgo se relaciona con la diversidad de medios y lugares de enunciación desde los cuales los sujetos (profesores/formadores, estudiantes/alumnos) interactúan y utilizan las obras de arte. Estos *lugares de enunciación* están relacionados con el concepto de topogénesis con el que desde la TADC (Sensevy y Mercier, 2007) se describen los procesos de

aprendizajes en términos de construcción de las experticias que otorgan diversos lugares de enunciación o de usos de las obras. Esto es motivado por que el uso de la HDD, en sus momentos de lectura y contextualización–adaptación, tiene una intención didáctica definida por el encuentro con *el hacer* de la actividad profesional del profesor de artes, convirtiendo estos procesos en “un vivero de gran riqueza para crear las actividades didácticas de producción/creación, de recepción y disfrute, de escrituras y comunicación, para su uso en escenarios educativos diversos” (Barrera y Rickenmann, 2024, p. 7).

Conclusiones: la creación de condiciones para el aprendizaje de las artes visuales. El hacer didáctico–disciplinar en la formación de profesores de artes

En el desarrollo de este trabajo hemos resaltado la importancia de asumir completamente el rol del profesor de artes como una actividad profesional que opera en las esferas educativa y de formación. Este rol profesor implica el reconocimiento de *su hacer* en términos de saberes profesionales (disciplinares–didácticos) en vínculo con sus usos en acciones profesionales (creación y manejo de actividades didácticas), razón por la cual es necesario diferenciar el *hacer artístico* del *hacer didáctico–disciplinar* en la formación docente.

Cuando Barbosa (2022) plantea *el hacer* en el abordaje triangular, lo sitúa en la esfera educativa, es decir, en un *hacer para el aprendizaje del arte* que produce desarrollo de sujetos/alumnos:

Este hacer es insustituible para el aprendizaje del arte y para el desarrollo del pensamiento/lenguaje presentacional, una forma diferente del pensamiento/lenguaje discursivo, que caracteriza las áreas en las cuales domina el discurso verbal, y también diferente del pensamiento científico presidido por la lógica. El pensamiento presentacional de las artes plásticas capta y procesa la información a través de la imagen.
(p. 111)

Sin embargo, cuando lo situamos en la esfera de formación profesional de docentes, el hacer adquiere otra dimensión: una en la que el *hacer arte* es solo una parte de la experiencia de formarse en relación con la disciplina, pero que no es exclusiva ni garante de la actividad profesional docente. En otras palabras, ser un prominente dibujante no garantiza que tus alumnos aprendan del dibujo aquello que los lleve a desarrollarse como sujetos y ciudadanos.

Cuando hablamos del *hacer* para los profesores de artes, nos referimos a los saberes y procesos que le permiten *interactuar en un escenario educativo* donde las artes (las visuales, en nuestro caso) aportan al desarrollo de sujetos críticos, es decir, capaces de desenvolverse en la densidad (Geertz, 1973) de las significaciones artístico–culturales de nuestras sociedades. En este enfoque, el formador o profesor desempeña el papel de mediador en las situaciones de aprendizaje, garantizando que el proceso de construcción de conocimiento avance de manera coherente hacia los objetivos establecidos.

Es por esto que hemos movilizado la categoría de saberes didáctico–disciplinares en la formación docente, que son esos saberes que le permiten al profesor de artes *hacer lecturas, contextualizaciones–adaptaciones y haceres artísticos* en los escenarios educativos que lidera y acompaña desde una perspectiva didáctica en las disciplinas artísticas, en busca del desarrollo de sujetos cada vez más críticos de su realidad y con capacidades de pensamiento artístico para enfrentar los desafíos que les propone una cultura globalizada.

En este proceso, la HDD dinamiza los postulados de Transposición Didáctica (Chevallard, 1999) y la Teoría de las Situaciones Didácticas (Brousseau, 1991) que hemos descrito en capítulos anteriores, y que subrayan la interacción dinámica entre los sujetos (docente y estudiantes) y los conocimientos por enseñar y aprender (saberes de la disciplina), mediados por las actividades a través de las cuales se utilizan y son pertinentes los saberes. Esto nos lleva a entender que el uso de la HDD nos sitúa en las esferas educativa y de formación, y pone como imperativo que nuestro hacer está en función del diseño y de la gestión de actividades didácticas. Estas implican situaciones y *medios didácticos* para el proceso educativo y formativo, que a su vez están relacionados con los usos socioculturales de los saberes disciplinares. Esto se encuentra específicamente en situaciones didácticas que, como eventos culturalmente situados y

contextualizados, están imbuidos de significados, valores y prácticas disciplinares inherentes a una cultura o comunidad particular. Cada situación de aprendizaje que se *hace* (*diseña, gestiona, media*) es entonces una interacción entre los sujetos y su entorno cultural, y refleja las formas tradicionales y contemporáneas en que se adquiere y se transmite el conocimiento en esa comunidad.

Volviendo a nuestros ejemplos de las máscaras y el fanzine, estos diseños fueron concebidos para usar en la formación de profesores. El primero, como actividad didáctica en la dimensión educativa, con roles definidos como profesor y alumnos. El segundo, como actividad didáctica en la formación docente definido en los roles formador y profesores en formación. En la primera situación, las acciones de lectura, contextualización–adaptación y hacer artístico se provocan desde la máscara como dispositivo–didáctico que, a su vez, motiva tanto las actividades como los medios didácticos que buscan establecer una relación de uso entre las prácticas artísticas en colectivo y las formas de participación política que dinamizan prácticas socioculturales como el carnaval.

En la segunda situación, en cambio, las acciones de lectura, contextualización–adaptación y hacer didáctico corresponden al dispositivo–didácticos guías de estudio, que funge a su vez como medio didáctico, con el cual se ponen en evidencia las reflexiones y evoluciones del aprendizaje que motiva la formación en didácticas. Hacer esta diferenciación es importante en la medida que podemos identificar que los propósitos, medios y actividades son diferentes, aunque hagan parte de la misma formación, y son decisiones conscientes que el formador/profesor motiva de acuerdo con las necesidades del contexto educativo y las formas en que estas se vinculan.

De manera particular, esto lo podemos ver cuando la situación didáctica “¿Hacemos una máscara?” (pensada en el seno de una actividad educativa) se transforma en el escenario de formación al ser asumida como medio didáctico, sobre el cual los profesores en formación interactúan para entender y movilizar el uso de la HDD para sus propios diseños de actividades didácticas. Dicho de otra manera, el diseño de la situación didáctica es usado como objeto de estudio para entender un primer nivel del hacer didáctico–disciplinar en el marco de las actividades profesionales del profesor de artes visuales, el nivel de planeación y diseño de actividades didácticas.

Un segundo nivel es el que se refiere a la práctica del profesor en contexto educativo y en interacción con alumnos, donde pone en acción lo que diseña y gestiona, promueve las interacciones de los alumnos sobre el medio didáctico y configura un entramado de posibilidades de construcción de conocimiento, teniendo en cuenta las condiciones que define la institución.

Un tercer nivel es el referente a los procesos de análisis e investigación del hacer didáctico–disciplinar del profesor de artes. Esta investigación es ejemplo de ello, pues revela la complejidad de la acción docente en la medida que el papel del docente como diseñador, acompañante y guía de los procesos mencionados implica el desarrollo de herramientas profesionales tanto para la planificación como para la gestión de situaciones educativas.

Referencias

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labour*. University of Chicago.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Aguirre, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais, I*, 12-35.
http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/las_artes.pdf
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Rev. Gazeta de Antropología, 24*, 15-28. <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Andrade, O. (1928). Manifiesto Antropófago. *Revista de Antropofagia, 1*(3).
<https://icaa.mfah.org/s/es/item/771303#?c=&m=&s=&cv=&xywh=-1250%2C-117%2C3982%2C2228>
- Aristóteles. (1981). *Ética Nicomaquea*. Bedout.
- Artigue, M., Douady, R. y Gómez, P. (Eds.). (1995). Una empresa docente. En *Ingeniería didáctica en educación matemática* (pp. 33-59). Grupo Editorial Iberoamérica.
- Barbosa, A. (1984). *Arte-Educação: conflitos/acertos*. MaxLimonad.
- Barbosa, A. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. Clacso.
- Barrera, E. y Rickenmann, R. (2024). Hacia una didáctica no instrumental de la educación artística: el concepto de herramienta didáctico–disciplinar [ponencia]. Segundo Congreso Internacional de Arte para la Educación: Métodos y Metodologías, Bogotá, Colombia.

- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Bronckart, J. P. (2013). En las fronteras del interaccionismo socio–discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En D. Riestra, S. Tapia, M. V. Goicoechea. (Comp.). *Actas de las terceras jornadas de investigación y prácticas en didácticas de la lengua y de la literatura* (pp. 39-59). GEISE.
- Brousseau, G. (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (primera parte). *Enseñanza de las Ciencias*, 8(3), 259-267.
- Brousseau, G. (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (segunda parte). *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 10-21.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de situaciones didácticas*. Zorzal.
- Calderón, D. y León, O. (2012). La ingeniería didáctica como metodología de investigación del discurso en el aula. En *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 71-104). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 221-266 (2). https://inscastelli-cha.infed.edu.ar/sitio/upload/Chevallard_Teoria_Antropologica_-_TAD.pdf
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós Ibérica.

- Dorronzoro, M. y Luchetti, M. (2017). Dispositivos didácticos para la enseñanza–aprendizaje del lenguaje escrito en la universidad: algunos lineamientos para su elaboración. *SCRIPTA*, 21(43), 105-126.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- Geertz, C. (1973). The growth of culture and the evolution of mind. En C. Geertz (Eds.), *The interpretation of culture*. Basic Books.
- Gell, A. (1998). *Art and agency: an anthropological theory*. Clarendon Press.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2002). Institutionalization of educational sciences and the dynamics of their development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26.
- Larrosa, J. (2006). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Lyotard, J. F. (1987). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa.
- Lyotard, J. F. (2009). *La diferencia*. Gedisa.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Martinand, J. L. (1992). *Contribution à la caractérisation des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques* [Tesis de doctorado, Universidad París 7].
https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_1985_num_1_1_895

- Martínez, S. (2012). La antropología, el arte y la vida de las cosas. Una aproximación desde Art and Agency de Alfred Gell AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 7(2), 171-195.
- Merchán, C. (2018). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa*. Editorial UPN.
- Moro, C. y Rickenmann, R. (2004). *Situation éducative et significations*. DeBoeck.
- Nattiez, J. J. (2011). *De la semiología general a la semiología musical. El modelo tripartito ejemplificado en La cathédrale engloutie de Debussy*. En S. González Aktories, y G. Camacho Díaz. (Coord.). (2011). *Reflexiones sobre semiología musical* (pp. 14-51). Escuela Nacional de Música, UNAM.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
https://www.academia.edu/download/50730260/La_formacion_de_los_docentes_en_el_siglo_XXI_Perrenoud.pdf
- Piaget, J. (1968). *El estructuralismo*. Proteo.
- Rickenmann, R. (2008). Perspectivas antropológicas en didáctica. En *La presencia del otro en los procesos de formación* (pp. 13-32). Sello Editorial–Universidad de Medellín.
- Rickenmann, R. (2012). Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde una postura investigativa. En *La acción didáctica conjunta. Diálogos sobre docencia e investigación* (pp. 49-75). Documenta Universitaria.

- Riviere, A. (1998). *Teoría cognitiva y constructivismo*. Aike.
- Rorty, R. (1996). Pragmatismo sin método. En *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I* (pp. 93-112). Paidós.
- Sauders, R. (1984). History of art education in the United States. En *Encyclopedia of Education*. MacMillian Co.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier. *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR. <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=324>
- Sensevy, G. Mercier, A. y Schubauer-Leoni, L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à vingt. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Vergnaud, G. (1982). Cognitive and developmental psychology and research in mathematics education: Some theoretical and methodological issues. *For the Learning of Mathematics*, 2(3), 31-41.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas, tomo 2*. Visor.
- Vygotski, L. S. (2003). La conscience comme problème de la psychologie du développement. En L. S. Vygotski. *Conscience, inconscient, émotions*. La dispute.
- Wittgenstein, L. (1968): *Los cuadernos azul y marrón*. Madrid.
- Wittgenstein, L. (1993). *Investigaciones filosóficas*. Altaya.

Zola, E. (1840-1902). *Por una noche de amor (y otras historias)*.

<https://biblioteca.org.ar/libros/156343.pdf>