

**EL CONFLICTO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIA
EN LAS ARTES VISUALES Y LA PROPUESTA DE UNA PRÁCTICA ÉTICA
DOCENTE BASADA EN LA DIDÁCTICA PROYECTUAL**
**THE CONFLICT OF UNIVERSITY TEACHING/LEARNING IN VISUAL
ARTS AND THE PROPOSAL OF A TEACHING ETHICS PRACTICE BASED
ON PROJECT DIDACTICS**

José Morales Malverde¹ (Chile)

Magíster en Didáctica Proyectual, Universidad del Bío-Bío

Docente, Universidad de Concepción

jomoralesm@udec.cl

Resumen

Ante el postulado que en las universidades la educación artístico-visual está en situación de crisis, principalmente porque como fenómeno ha perdido terreno ante la educación estética, el artículo propone la didáctica proyectual como una solución que pedagógicamente sería capaz de integrar viejos y nuevos aspectos del fenómeno de aprendizaje. Para ello, se plantea como pieza clave un profesorado éticamente comprometido, capaz de relacionar criterios que provengan del paradigma de la educación constructivista, del saber artesanal y del trabajo interdisciplinario.

Palabras clave: didáctica proyectual, aprendizaje por proyectos, artes visuales, ética docente.

Abstract

Considering that the artistic/visual education is in crisis, mainly because as a phenomenon it has lost ground to aesthetic education, the article proposes project didactics as a solution that would pedagogically be able to integrate old and new aspects of the learning phenomenon. To this end, a key component is an ethically committed teaching staff, able to relate criteria from the paradigm of constructivist education, craftsmanship and interdisciplinary work.

Key words: project didactics, project learning, visual arts, teaching ethics.

El conflicto de la enseñanza-aprendizaje en las artes visuales

En relación al fenómeno de la enseñanza-aprendizaje de las artes visuales en el ámbito universitario, iniciaremos este artículo presentando dos asuntos que, de alguna u otra forma, participan fuertemente en la práctica docente. El primero tiene que ver con lo que Nicolas Bourriaud² (2009) plantea que las prácticas actuales de las artes visuales han variado de un conocimiento disciplinar tradicional a ‘modos de hacer eclécticos’, vinculados a otros ámbitos disciplinares que no necesariamente se originan en ella³. El segundo se relaciona con el incremento de la especificidad del conocimiento y las consecuencias de ello. Una de las aristas que más nos preocupará de este asunto, tiene que ver con lo sentenciado por Jürgen Habermas⁴ en *La posmodernidad* (Baudrillard et al., 1988), cuando señala que: “Lo que acrecienta la cultura a través del tratamiento especializado y la reflexión no se convierte inmediata y necesariamente en la propiedad de la praxis cotidiana” (28); situación que, ha nuestro modo de ver, se ha ido instalando fuertemente en el contexto de la formación universitaria. Ahora bien, a sabidas que es natural y, hasta cierto punto, saludable que los modelos educativos estén permanentemente afectados, interpretaremos este estado como una situación crítica por cuanto los asuntos mencionados han arrastrado el centro del fenómeno de la educación artístico-visual hacia la estética, debilitando un asunto sustancial que debiese ser propio de toda formación artística profesional: el saber hacer, problema del cual nos haremos cargo proponiendo la didáctica proyectual en las artes visuales como una solución integradora y aventajada.

1. El presente artículo es producto de la tesis de Magíster en Didáctica Proyectual, Universidad del Bío Bío, Concepción.

2. Nicolas Bourriaud (1965), teórico del arte y esteta francés.

3. Idea, paradigmáticamente explicada en la siguiente cita: “Existe una diferencia fundamental entre el oficio del artista y los otros, que reside en la naturaleza de los gestos que se realiza: mientras que la profesión de panadero, de piloto de avión, de obrero metalúrgico o de diseñador de publicidad requiere el aprendizaje y la puesta en práctica de gestos definidos de antemano, el artista moderno tiene que inventar él mismo la sucesión de posturas y de gestos que le permitirán producir [...] En esta extraña profesión nada está predeterminado” (Bourriaud, 2009: 11).

4. Jürgen Habermas (1929), filósofo alemán.

En relación a la transgresión del conocimiento disciplinar de las prácticas artísticas a modos de hacer diversos podemos afirmar que, como en todos los ámbitos del saber, la comprensión del objeto de estudio presenta nuevas dimensiones y enfoques a medida que se produce mayor investigación respecto de tal o cual fenómeno, o bien, que surgen nuevos requerimientos desde el punto de vista socio-cultural. La educación en artes visuales, por supuesto, también ha experimentado tales procesos de transformación, adaptándose a nuevos escenarios asociados a los requerimientos de habilidades y desarrollo del conocimiento. En este intento, y desde sus inicios, los centros de formación de artistas han debido adoptar estrategias didácticas diversas, estableciendo modelos que configuran la educación artístico-visual, situándose como parámetros consolidados y consensuados en cuanto a lo que se espera de un artista.

Entonces, existe un rol –ante todo conservador– que las universidades desarrollan al utilizar estrategias didácticas de modelos que pertenecen a la tradición disciplinar, vinculados a una idea consensuada de lo que es o ha sido el arte en algún periodo histórico. En este sentido, Ricardo Marín Viadel⁵ nos presenta cuatro modelos didácticos (1997) que han venido adoptando las instituciones de formación artístico-visual y que hoy han suscitado de manera ecléctica en las didácticas que el profesorado suele ocupar en educación artístico-visual. Nos referimos, respectivamente, a los modelos didácticos de: ‘El taller del artista’, ‘La academia de Bellas Artes’, ‘La experimentación Bauhausiana’ y ‘El genio y la capacidad creadora personal’. Así, estos modelos emanan de grupos de profesionales (artistas) que, distinguibles por sus modos de hacer, han conformado figuras de conocimiento disciplinar que las instituciones preocupadas de la formación artístico visual han reconocido como plausibles de perpetuar. En particular Viadel se refiere a la figura del artesano, el académico, el ingeniero y la del diseñador de ‘caja de negra’⁶. Sin embargo, en el escenario actual, aquel de teorías emergentes, polarizadas, con estrategias de producción artística en espectros no convencionales como las relacionales, corporales, mediales, entre otras muchas, se añaden modelos diversos e insípidos para el rigor que supone o se anhela de los centros de formación artística. Todo ello confunde e insta que en las universidades nos cuestionemos como profesorado: ¿qué es lo que entendemos por artes visuales y cómo debiésemos enseñar a hacer arte hoy en día?

5. Ricardo Marín Viadel (1955), Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.

6. ‘Caja negra’, es un concepto ampliamente extendido que Christopher Jones en *Métodos de diseño* (1978) utilizó para designar y describir al tipo de creador que desarrolla un diseño por medio de un proceso inexplicable, puesto que todo ocurre de manera tan azarosa o inconsciente que no puede explicar su génesis o criterios que determinaron lo realizado.

Ante figuras tan distintas como el *performer*, el instalador, el escultor o el artista conceptual, se evidencia una crisis disciplinar gestada a partir de la identidad del obrar. A todas luces se trata, pues, de una problemática confusa para el paradigma universitario, que de no ser respondida y abordada en forma seria, habrá de disminuir la validez de la institución académica como centro de formación de las artes visuales.

En relación a la brecha entre teoría y práctica, podemos afirmar que, de manera paralela y progresiva, se ha generado en las instituciones universitarias una manera de comprender la realidad basada en la división de lo teórico y práctico, y que ello ha repercutido profundamente en la crisis que exponemos. Según Donald Schön⁷ (1992) dicho fenómeno se debe a que la lógica de la era racionalista estaría generando un *practicum*⁸ que forma profesionales descontextualizados de la realidad, carentes de las competencias creativas necesarias para afrontar el campo profesional, debido esencialmente a una doble orientación del centro de formación: por un lado, tendiente hacia el conocimiento disciplinar y, por otro, hacia la práctica. En ese sentido, un centro universitario cuyo énfasis estuviese puesto en la comprensión del fenómeno artístico-visual desde un punto de vista más teórico supone, por ejemplo, a un/a artista que una vez egresado/a es más avezado/a en cuanto al conocimiento de las materias de la idea, lo que podría conllevar en el mejor de los casos una mayor experiencia práctica en los procesos de invención, no así de las materias o procesos del hacer obra, en lo que a confección refiere. Por ende, podríamos decir que ese tipo de profesional se encuentra disociado de su propia práctica: lo que era su práctica es ahora un método proyectual basado en la teoría. Inversamente ocurriría con una institución universitaria que promoviera la comprensión del fenómeno artístico-visual desde un punto de vista netamente procesual pues, entonces, tendería a la formación de un profesional disociado de la capacidad discursiva y contextual de su obra.

De esta forma, se presentan las dos situaciones principales que, a nuestro juicio, influyen adversamente en el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje de las artes visuales, sin por ello descartar otros factores comunes que inciden directamente en las carreras universitarias adscritas a dicho ámbito como, por ejemplo, la tendencia a la disminución en los tiempos de egreso, la implementación de modelos educativos basados en competencias y las expectativas de investigación académica que se esperan de un profesional que es artista visual, entre muchos otros.

Coincidimos, pues, con Imanol Agirre⁹ cuando en su texto *Teoría y práctica en la educación artística* nos plantea que, de manera más práctica que consensuada, hubo un replanteamiento en la educación artística hacia un enfoque más bien tendiente a una educación estética (2005: 338). Es así, considerando el complejo panorama descrito y los axiomas universitarios actuales, que la estética ha sabido acercarse de mejor manera al problema de las artes visuales que la educación artística¹⁰ propiamente tal.

7. Donald Schön (1930–1997), filósofo norteamericano.

8. Un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproximaba al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden a haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplificar la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *practicum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio con su propia mezcla de material, instrumentos, lenguajes y valores sesiones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe el estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad (Schön, 1992: 45).

9. Imanol Agirre (1956), filósofo español.

10. Para reforzar el contexto que aqueja la educación artística, téngase en cuenta la siguiente cita de Agirre: Durante los últimos años, el rechazo a los tradicionales modos de formación artística netamente productivistas, instrumentalistas o manualizadores (Araño, 1996), ha dado

La didáctica proyectual y sus principales ejes

En este contexto, se propone la didáctica proyectual¹¹ como una propuesta pragmática, a través de la cual la educación artístico-visual recupere sus raíces fenomenológicas basadas en el hacer, sin dejar de vincularse con el conocimiento estético y teórico respondiendo, además, a un proceso progresivo y profesionalizante. No obstante, también hemos de precisar que, como solución, la propuesta requiere avanzar de la mano de un profesorado éticamente comprometido con el obrar artístico y en conocimiento de lo que es la didáctica proyectual pues, de lo contrario, se corre el riesgo de caer en una metodología de aprendizaje por proyecto que acrecienta el problema que se pretende evitar.

En primer lugar, es necesario precisar que la didáctica es un campo disciplinario de la pedagogía que se ocupa de la sistematización e integración de los aspectos teórico-metodológicos del proceso de formación y que tiene como propósito el enriquecimiento en la evolución de los sujetos implicados en el proceso didáctico. La particularidad de la didáctica proyectual, como modelo que proviene de la concepción didáctica denominada 'aprendizaje por proyectos', radica en que la construcción de aprendizaje se suscita a partir del desarrollo material y empírico de una idea en el ámbito creativo de la producción, sean estas obras o ejercicios en las artes visuales, o bien en otras disciplinas, casas, objetos, diseños, entre tantas posibilidades de producciones creativas. A modo de referencia, es posible comprender el espíritu de la didáctica proyectual en el modelo didáctico Reflexión-Acción, surgido a principios de los años ochenta en los Estados Unidos y postulado por Schön, donde nos invita a centrar el proceso de aprendizaje en ejercicios práctico-reflexivos propios de cada disciplina (1992: 35), fórmula que propone centrar en lo que denomina *el proceso de aprender haciendo del estudiante* (149), lo que es factible a través del desarrollo de un conocimiento teórico integrado, resultante del cultivo docente de dos ámbitos asociados al diálogo o la comunicación efectiva: la *relación entre tutor y estudiante* (150) y la *dimensión afectiva del estudiante* (153). Es, por tanto, apropiado afirmar que la didáctica proyectual responde a la mencionada triada, lo que es posible resumir como una instancia didáctica que propone la generación de un diálogo proclive a construir procesos de aprendizaje mediante la evolución formal de un 'objeto', realizado por el estudiante e intervenido por el tutor y el propio estudiante por medio de un proceso de discusión crítica, siempre tomando en cuenta las características de personalidad del alumno.

Ahora bien, con el fin de evitar ideas erróneas, es menester precisar en este punto que, en la concepción didáctica del aprendizaje por proyectos, podemos encontrar otra acepción didáctica de la cual solamente tomaremos algunos aspectos transversales por estar focalizada más en lo interpretativo y conceptual de las artes. Nos referimos a la propuesta de *Trabajo por proyectos* de Fernando Hernández¹² (2010), apuesta pedagógica que a comienzos de los años ochenta buscó proponer un modelo didáctico distinto a la tradicional 'clase magistral', de naturaleza conductivista. Hernández, con mayor continuidad en la literatura e incidencia pragmática en la educación artística que Schön, nos permite comprender de mejor manera las cualidades, ventajas y desventajas de las didácticas de aprendizaje por proyectos en términos de diálogo, comunicación y, principalmente, de aprendizaje significativo. No obstante, y sin frenos, su

lugar a una educación artística excesivamente centrada en labores de análisis, interpretación y comprensión de los productos estéticos de la cultura visual (Efland, Freedman y Stuhr, 1996; Freedman, 1997; Hernández, 1997), relegando un importante dimensión de la experiencia artística: la experiencia productora o creadora (2005: 339).

11. La 'didáctica proyectual', es un neologismo de reciente data que refiere a los procesos de enseñanza de todas las ramas del diseño que basan su aprendizaje en proyectos. Actualmente es un conocimiento emergente que, aún cuando no presenta un cuerpo teórico que referenciar, sí posee un punto de desarrollo en nuestro país gracias al Magister de Didáctica Proyectual (MADPRO) de la Universidad del Bío Bío.

12. Fernando Hernández, licenciado español en filosofía y letras.

dirección de trabajo se traduce directamente en el fortalecimiento de la educación estética en las artes visuales. Es así como su última propuesta educativa, *Educación y cultura visual* (2010), se centra de manera explícita en la discusión acerca de las miradas culturales y en la conciencia de la identidad intermediada por el lenguaje visual. Sin embargo, ambos autores, (Schön y Hernández), comparan la esencia de una mirada constructivista¹³ de la educación, portadoras de cierta afinidad por las ideas de Lev S. Vigotsky¹⁴, lo que matiza sus propuestas didácticas, sin que ambos autores lo declaren de manera expresa.

Señalado lo anterior, esperamos haber clarificado que la didáctica proyectual, correctamente comprendida desde un proceso formativo centrado en la producción, posee desde su génesis la capacidad de permitirnos disminuir la brecha educacional entre lo teórico y lo práctico, por cuanto se trata de una didáctica no solo centrada en el aprendizaje interpretativo o discursivo, sino también, y principalmente, en el ámbito del obrar. En ese sentido, cabe destacar que, según Agirre, el aprendizaje por proyectos es una situación intermedia que entrelaza las didácticas disciplinares y las organizadas por actividad puesto que, en un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, incorpora los intereses de los estudiantes y la organización controlada de contenidos por medio de la figura del tutor (2005: 75-79).

El proyecto, como ejercicio o simulación, es un espacio de enseñanza-aprendizaje en donde hay cabida tanto para la materia a enseñar como para la acción misma de aprender; es también, en consecuencia, un espacio donde hay diferentes escalas de aprendizaje, donde existe la oportunidad de establecer etapas y sub etapas capaces de proponer niveles y ritmos diferentes de aprendizaje. Dicha estructura flexible es sumamente favorable para adaptar la estrategia considerando los diversos factores que el docente debe contemplar, caracterizada por los roles activos del tutor y del estudiante, respectivamente: el primero con la responsabilidad de dosificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el segundo con la responsabilidad de someterse a participar activamente del proceso.

Desde el punto de vista del docente, las didácticas basadas en proyectos, dada su naturaleza flexible, permiten acomodar materias, recursos educacionales, resultados esperados, tiempos académicos, contextos culturales, sociales y económicos, en distintos contextos curriculares y disciplinares. No obstante, al momento de planificar es importante considerar que el estudiante tiende a abrir la problemática de estudio integrando asuntos que va descubriendo y, por sobre todo, que le interesan. Por tanto, y a diferencia de la didáctica disciplinar donde el profesor mantiene el control de las materias centrales de la asignatura, en el men-

13. "La idea original del constructivismo es que el conocimiento y aprendizaje son, en buena medida, el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo" (Coll et al., 1996: 157).

14. Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934), teórico ruso de la psicología del desarrollo.

cionado aprendizaje por proyectos el profesorado debe estar preparado metodológicamente para guiar o delimitar fenómenos y contenidos de naturaleza diversa. Ante estas situaciones inciertas, que son motivacionalmente relevantes para el estudiante, quien diseña una didáctica basada en proyectos no puede adscribir a una planificación absoluta, sino más bien debe contemplar necesariamente espacios libres a resolver en la misma marcha de la didáctica, brindando la posibilidad de cambiar el rumbo y el ritmo de trabajo de acuerdo a los avances, problemas e intereses que manifieste cada estudiante.

En la didáctica basada en proyectos, entonces, la única forma de tomar decisiones que sorteen estas situaciones de incertidumbre es la evaluación constante y durante la marcha de cada proyecto pues, precisamente, es en aquel andar donde florecerán las condiciones propicias de enseñanza-aprendizaje. Así el estado de las cosas, es imposible prever *a priori* los requerimientos que el grupo de estudiantes y/o cada estudiante, por sí solos, habrá de demandar al docente.

Las características de un profesorado éticamente comprometido con la didáctica proyectual

La didáctica, como sabemos, cumple la función de aglutinar y coordinar los distintos elementos que se deben desarrollar en un proceso educativo, siempre considerando las variables de cada institución, aula, grupo de estudiantes y, por supuesto, las características del propio docente. Y es, en efecto, el profesorado quien debe lidiar con su ejecución, lo que supone un proceso sumamente complejo, en donde no siempre existe espacio para los principios educativos o los modos asépticos con los cuales se ha formulado la propuesta didáctica. Entonces, independiente de las directrices teóricas que pueda tener una propuesta didáctica, incluidas las de aprendizaje por proyectos, en la práctica el profesorado debe, en cierta medida, reformar o graduar la taxonomía del modelo didáctico en pos del proceso educativo. Matriculándose en dicho rol, el o la docente debe lidiar con los tipos de recursos con que cuenta: el calendario propuesto por la institución, la realidad cultural, económica y social de sus estudiantes, los objetivos del modelo curricular, y tantos otros aspectos que inciden en la educación, y de los cuales no es posible tener control. En este sentido, la didáctica es una sumatoria de estrategias puestas a prueba en el aula, que requieren un gasto de energía y reflexión no menor por parte del profesorado, pues, al plantear un proceso didáctico se ejerce el ajuste de un modelo a un entorno específico. Es justamente en este punto, donde se gesta la necesidad de un profesorado éticamente comprometido con recuperar las bases fenomenológicas de la educación artística, que tenga como meta privilegiar el saber hacer. Para ello, no solo es imprescindible que el profesor conozca la didáctica proyectual y la integración de todos los requerimientos del contexto de cada establecimiento formativo, sino que además debe adoptar una actitud de trabajo dispuesta a recuperar lo sustancial de las artes visuales en un contexto actual, en donde la interdisciplinariedad cala hondamente, y en el que somos conscien-

tes que el paradigma conductivista de la formación profesional presenta fallas estructurales. Ante esto, se proponen tres nodos para orientar el trabajo de un profesorado dispuesto a colaborar éticamente en la recuperación y adaptación de la educación artístico-visual: la construcción de un aprendizaje del hacer que no descuide la calidad del obrar; la construcción de un aprendizaje significativo, que considere las aptitudes, anhelos y motivaciones del estudiante; y, por último, la construcción de prácticas docentes que, reflexiva y mancomunadamente, fortalezcan la vitalidad del *prácticum*.

En relación al primer nodo de trabajo expuesto, es importante señalar que se requieren instituciones universitarias que den el ancho al momento de enfrentar y canalizar la amplitud de modos de hacer propios de las artes visuales en la actualidad, de manera que el estudiantado pueda aprender y aprehender realmente sus procesos de trabajo en forma profesionalizante. En caso contrario, una actitud institucional poco ética en relación al aprendizaje procedimental, donde hubiese vacíos asociados a ámbitos prácticos no cubiertos por el profesorado, transferiría la responsabilidad del tutor –en tanto guía– al estudiante, propiciando el riesgo de la aparición de zonas de *vulnerabilidad* del aprendizaje ante situaciones prácticas desconocidas a las que debe enfrentarse el estudiante, lo que podría concluir en un rotundo fracaso formativo, además de productos artísticos mal elaborados. Tal escenario deslegitimaría la necesidad de la propia instancia formativa, al menos en ese ámbito de conocimiento práctico. Además, un profesorado que deja a libre arbitrio el trabajo procesual del estudiante, propicia un sistema productivo del tipo caja de pandora, con resultados que pueden ser tan funestos como valiosos. En este contexto, el foco de atención del aprendizaje artístico recae en la interpretación o comprensión estética de su visualidad y no en el valor del proceso de producción, es decir, estaríamos hablando de educación estética más que de educación artística.

Bajo el prisma de la filosofía ética de Richard Sennett¹⁵ este *modus operandi*, en que la comprensión de la manera de producir no importa, genera una cultura materialmente pobre y profesionalmente temible. Como solución, Sennett (2009) promueve la idea que las nuevas profesiones o ámbitos de trabajo retomen la ética del *artesano*, argumentando dicha contribución social y cultural a partir de sus producciones¹⁶. Esta propuesta nos parece singularmente pertinente, en el sentido de focalizar lo que debiese constituirse como el centro de la formación artística: saber hacer un producto artístico. A partir de ello es que resulta importante considerar que la didáctica proyectual sea liderada por un profesorado docente que domine los ámbitos prácticos de aprendizaje del estudiante y, por ende, que sea capaz de aplicar integralmente la metodología de *reflexión-acción*, auxiliando de manera sustanciosa y nutritiva el diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento. Se trata de procurar el desarrollo de habilidades y compromisos del estudiante con su quehacer, estimulando sus aptitudes de relación entre las manos y la cabeza, como bien obra la figura del artesano. En definitiva, para aprender a producir hay que practicar, y esto se debe hacer con rigor. Por ello, la figura del tutor es una pieza clave en la guía del proceso. Sin embargo, esto no puede derivar en que el estudiante padezca una *dependencia forzada* del tutor como conocedor experto de algo que el estudiante desconoce, ya que perfectamente podría transformarse en una indeseable traba del proceso formativo. Pues bien, en la didáctica proyectual el docente debe dominar el asunto que desconoce el estudiante, pero a la vez tener la capacidad de lidiar con ello, regulando la sensación de pérdida de control del estudiante y canalizando positivamente sus inquietudes en el proceso de aprendizaje.

15. Richard Sennett (1943), sociólogo estadounidense, adscrito a la corriente filosófica del pragmatismo.

16. *Artesanía* designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente es aplicable al programador informático, al médico y al artista; el ejercicio de la paternidad, entendida como cuidado de los hijos, mejora cuando se practica como oficio cualificado, lo mismo que la ciudadanía (Sennett, 2009: 20).

En relación al segundo nodo de trabajo –referido a la construcción de un aprendizaje significativo que contenga las aptitudes, anhelos y motivaciones del estudiante–, cabe mencionar que, a diferencia de la figura del docente de la didáctica disciplinar, se requiere que el profesorado que tributa de la didáctica proyectual se involucre en el plano personal de cada alumno durante el proceso mismo de acción de la didáctica. El éxito de la didáctica dependerá, en gran medida, de que el estudiante logre interesarse por lo que se propone hacer, es decir, que, mientras mayor sea el interés del estudiante por su proyecto, más abierto se hallará frente al conocimiento y al aprendizaje. En este sentido, y también por un asunto formativo del *prácticum*, el profesorado debe lograr que el estudiante sienta que timonea o lidera su propio proceso de aprendizaje; para ello, el tutor debe promover en el estudiante la capacidad de ser consciente de su propia metodología. Considerando tal escenario didáctico, el docente deberá, de partida, tener una disposición ética para ocupar un tiempo importante en conocer al estudiantado y facilitar, a su vez, que éste lo conozca a él, de tal manera de diagnosticar y negociar las características que mediarán el proceso de aprendizaje, desde un principio y durante el transcurso de la secuencia didáctica. Por ello, con el fin de favorecer el aprendizaje, es preciso que el tutor divida los procesos de producción en nodos de aprendizaje capaces de ser abarcados por el estudiantado, siempre cautelando la manera de integrar cada etapa; de lo contrario, es muy probable que el conjunto mayor resulte confuso para el estudiante, perdiéndose en la secuencia didáctica y dificultando el liderazgo respecto de su aprendizaje. Además, en un proceso didáctico en el que se va describiendo y analizando conjuntamente, y donde además se va experimentando y creando a la vez, el tutor de la didáctica proyectual debe resguardar la fluidez de la comunicación entre ambas partes –tutor y estudiante–, de manera que cada uno pueda comprender a lo que se deben enfrentar en los distintos tiempos de la ejecución del proyecto y el rol que cada uno cumple.

Para ello, es sumamente relevante la implementación de modos y recursos verbales, sean explicaciones, consejos, críticas o preguntas; pero también, modos y recursos visuales, como demostraciones, dibujos, manipulación de materiales y ejemplificaciones en general. El buen entendimiento por medio de la comunicación, así como la adaptabilidad de la secuencia didáctica enfocada en cada individuo, dependerá en gran medida de la capacidad del docente de sostener una actitud abierta a la construcción de una relación tutor-estudiante, donde los intereses de este último, sus modos de hacer y su situación emocional, se entiendan como facilitadores del aprendizaje artístico. Tal actitud de trabajo docente requiere asumir ciertos costos de tiempo y energía que, tradicionalmente, suelen no estar reconocidos en las situaciones contractuales del profesorado, pero que, sin lugar a dudas, son parte esencial de la didáctica. Por consiguiente, se precisa que las instituciones universitarias asuman el deber de costear e implementar las nuevas didácticas, que tal como la didáctica proyectual, requieren de horas y capacitaciones docentes que escapen a las necesidades de la didáctica de la clase magistral.

Por último, es importantísimo destacar el valor que tiene una actitud de trabajo docente abierta al diálogo, a la transmisión de saberes y a la evaluación de la práctica docente. El cultivo de esta actitud ética de trabajo fortalecerá, irrefutablemente, la vitalidad del *prácticum*, otorgando la madurez y sensatez necesarias para que la institución universitaria contribuya a la formación de un perfil profesional sustancioso en las artes visuales. En el ojo de toda discusión docente debiese, como consigna primaria, estar presente el cuestionamiento respecto de la configuración de un entorno de aprendizaje práctico-reflexivo semejante al campo profesional. Para ello, es también necesario discutir y evaluar constantemente los recursos y procesos didácticos que resguarden el rol activo del estudiantado,

además de la generación de las *zonas intermedias*¹⁷ que simulen el ámbito laboral, como bien formula Schön (1992) en su propuesta, de manera que se promueva y configure el conocimiento desde la experiencia disciplinar misma.

Por otra parte, el profesorado no puede desconocer el hecho que su labor y contribución son parte de un aprendizaje mayor, desarrollado por el estudiantado gracias al trabajo de un cuerpo docente que es parte del establecimiento educacional donde se encuentra. Por tanto, como objetivo colectivo debiese haber, además de consensos transversales, un trabajo cooperativo de *transfusión de saberes*¹⁸, que facilite redes de apoyo para el buen cumplimiento tanto del rol del estudiante como del tutor. Lo que parece un aspecto transversal de todo tipo de educación es particularmente clave en la didáctica proyectual, puesto que la naturaleza didáctica del aprendizaje por proyectos tensiona constantemente al estudiante a la integración de saberes diversos que en él confluyen. En un taller o asignatura, esto ocurre cada vez que se aplican conocimientos desarrollados en las otras asignaturas de la carrera. Y cuando ello ocurre, el tutor debe estar al tanto de las nociones teórico-prácticas instaladas curricularmente en el estudiante o, en caso contrario, debe poder contar con la disponibilidad de sus colegas para acceder a la comprensión de dichas experiencias o nociones.

Por último, el estudio de este fenómeno brinda un potencial enorme para el profesorado y para las instituciones universitarias, pues permite indagar sus propósitos educativos y mejorarlos (es de suma importancia para la docencia investigar su propia práctica didáctica). Es decir, ya que el profesorado tiene la responsabilidad de mediar todos los aspectos implicados en el proceso didáctico y, por ende, es portador y generador de la propuesta educativa particular del establecimiento educacional en que se desenvuelve, toda estrategia preocupada de mejorar la práctica pedagógica precisa de convertir a su profesorado en objeto de estudio. Se trata que la investigación didáctica permita develar la práctica y principios tácitos de la educación artístico-visual y sienta las bases para su reformulación de manera sistemática.

17. Las *zonas indeterminadas* a las cuales alude Schön (1992), son esas instancias laborales donde el profesional debe optar por cómo aplicar sus conocimientos disciplinares en situaciones para las que no está preparado y para las que muchas veces no hay una manera de estar preparado desde lo teórico, sino más bien se debe sortear accionando la creatividad para lidiar con las circunstancias del contexto que entenderemos siempre variable.

18. Concepto que Araneda (2011) presenta en alusión al sistema social de enseñanza de la arquitectura, que se produce respecto de la consolidación del conocimiento de la didáctica proyectual por medio de reflexiones cruzadas, compartidas y consensuadas entre los docentes que participan de la instancia del postgrado del MADPRO. Lo que, en analogía, presentamos como un mecanismo de contribución al conocimiento entre pares en la educación artístico-visual.

Actividad pedagógica nº1

Un alto porcentaje de las decisiones artísticas de quien desarrolla un proyecto individual de aprendizaje artístico-visual tiene que ver con vivencias, emociones y actitudes personales; y es responsabilidad del tutor lograr que el estudiantado sea consciente de ellas, conseguir que el proceso de producción del proyecto sea una experiencia de decisiones significativas. En este sentido, 'los portafolios' son recursos didácticos que, aplicados al inicio de la didáctica, permiten al profesorado reconocer los antecedentes que movilizan al estudiantado. Los puede haber físicos y digitales, pero para el caso particular de la fotografía se trata de un portafolio *on-line* en que el estudiantado publica imágenes de objetos o acontecimientos de su pasado para luego exponer, al taller, cómo es que estos han incidido en sus gustos artísticos. Para ello se utilizó el soporte gratuito Issuu, por ser un sistema de publicación fácilmente compartible entre quienes conforman el taller.

Autor ejercicio: Natalia Espinoza
 Tutor: José Morales
 Taller de Producción Visual
 Carrera de Artes Visuales
 Universidad de Concepción, 2015



Ejercicio nº1. Fotografía: Natalia Espinoza.

Actividad pedagógica nº2

Dentro de la secuencia didáctica del proyecto de producción artística, resulta clave que existan recursos didácticos que faciliten la reflexión-acción al momento exacto en que el estudiantado se dispone a concebir la visualidad que otorgará a su producción artística. 'La prueba de material' es, precisamente, un ejemplo de ello, pues permite que tanto tutor como estudiante puedan discutir las potencialidades visuales y contraponerlas con las habilidades procedimentales, instando a la vez a que el o la estudiante se involucre materialmente de manera más lúdica con las variables plásticas de su proyecto. De esta forma, y para el caso particular de esta fotografía, sus autores pudieron aprehender el concepto de 'ruina' no solamente como representación, sino que como acción escultórica por medio del vaciado.

Autor ejercicio: Esperanza Cid y Guillermo Medina
 Tutor: José Morales
 Taller de Producción Visual
 Carrera de Artes Visuales
 Universidad de Concepción, 2015



Ejercicio nº2. Fotografía: Esperanza Cid y Guillermo Medina.



Conversatorio. Fotografía: José Miguel Morales.

Actividad pedagógica nº3

Un buen *prácticum* también debiese velar por el contacto de los estudiantes con el ámbito profesional, y no solo en situaciones de simulación proyectual. En ese sentido, la didáctica proyectual puede y debe ofrecer espacios de encuentro con artistas, circuitos culturales, la comunidad local, etc. En la fotografía se puede apreciar un conversatorio público especialmente organizado para que la artista local Pía Aldana, pudiese establecer un vínculo con el Taller, a propósito de su exposición en la galería David Stitchkin, invitándonos a reflexionar sobre sus metodologías de hacer arte visual.

Tutor: José Morales
Taller de Producción Visual II
Carrera de Artes Visuales
Universidad de Concepción, 2015



Ejercicio nº4. Fotografía: Guillermo Medina.

Actividad pedagógica nº4

La fotografía es un recurso valioso para la educación artística, pues permite la auto, hetero y co-evaluación. Es decir que, como registro, permite suplantar al producto o ejercicio artístico en el portafolio del estudiante, otorgando la posibilidad de volver al hecho artístico una y otra vez reflexionando en beneficio de la trayectoria restante del proyecto de aprendizaje, o bien, para otros proyectos. En este caso, la imagen controlada permite al profesorado, entre otras cosas, distinguir las riquezas plásticas de la superficie del volumen y reflexionar acerca de ello, de manera posterior a la acción de confección. También permite al estudiantado retroalimentar la discusión académica por medio de la exposición del registro en otros espacios no necesariamente académicos, y en los cuales recibirá apreciaciones diversas, como lo son las redes sociales.

Autor ejercicio: Esperanza Cid y Guillermo Medina
Tutor: José Morales
Taller de Producción Visual I
Carrera de Artes Visuales
Universidad de Concepción, 2015

Referencias bibliográficas

- Agirre, Imanol (2005). *Teoría y práctica en la educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.
- Araneda, Claudio (2011). *El enseñar arquitectura como objeto de estudio. El caso del magíster en didáctica proyectual (MADPRO)*. Ponencia en Congreso 100 Años de Enseñanza en Arquitectura. UNI Lima.
- Bourriaud, Nicolas (2009). *Formas de Vida. El arte moderno y la invención de sí*. Murcia: Editorial Ad Litteram y CENDEAC.
- Coll, César et al. (1996). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Habermas, Jürgen (1988). "La modernidad, un proyecto incompleto". En Hal Foster (1988). *La posmodernidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Hernández, Fernando (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Jones, Christopher (1978). *Métodos de diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Marín Viadel, Ricardo (1997). "Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea". En *Arte, Individuo y Sociedad*, N°9. Madrid: Publicaciones Universidad Complutense.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.