

**CONSTRUCCION DEL SABER PEDAGÓGICO DE
DOCENTES DE ARTES VISUALES Y SU IMPLICANCIA EN
LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE LAS ARTES ¹**
*Building Pedagogical Knowledge by Teachers of Visual Arts and its
Implication in Arts Teaching and Development*

José Miguel Mora Muñoz²

Alejandro Villalobos Clavería³

Abstract

The present work intends to make a critical recovery, which seeks to find out in teachers' pedagogical knowledge of visual arts to explain and understand how pedagogical knowledge is built from the teachers' perspective. Using a qualitative research methodology, it is accessed to the meanings the teachers have about artistic teaching and learning, to the relationships established among subject knowledge, cultural context and students and to the concepts and principles, around which teaching content are. Data were collected by semi-structured interviews and techniques of natural semantic networks. The results of the research drive/lead to explain the construction of pedagogical knowledge of visual arts teachers, as a set of subjective experiences in an indefinite and cross interdisciplinary content. These characteristics are shaped from a holistic view closely related to the teachers' previous artistic experience. Finally, the comprehension of the phenomenon is articulated in the makeup of a dual identity, the artist teacher, as an producing, transforming and knowledge transmitting agent from the didactic transposition.

Key words: *Artistic education - pedagogical knowledge - Visual Arts - Arts teaching and development*

¹ Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Guía: Dr. Alejandro Villalobos Clavería

² Dr. en Ciencias de la Educación. Free Lance. Temuco, Chile. E-mail josemiguelmora80@gmail.com

³ Dr. en Educación. Universidad de Concepción, Chile. E-mail avillalo@udec.cl

Resumen

El presente trabajo intenta hacer una recuperación crítica que busca indagar en el saber pedagógico del profesorado de artes visuales, para explicar y comprender cómo se construye el saber pedagógico desde la perspectiva de los docentes. Mediante una metodología cualitativa de investigación, se accede a los significados que tienen los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje artísticos, a las relaciones que establecen entre el conocimiento de la materia, el contexto cultural y los estudiantes y a los conceptos y principios alrededor de los cuales configuran el contenido de la enseñanza. Los datos fueron recogidos a través de entrevistas semiestructuradas y técnicas de redes semánticas naturales. Los resultados de la investigación conducen a explicar la construcción del saber pedagógico de los docentes de artes visuales, como un conjunto de experiencias subjetivas, en un contexto interdisciplinario, indefinido y transversal; estas características se configuran desde una visión holística de las artes en estrecha relación con la experiencia artística previa de los docentes. La comprensión del fenómeno se articula finalmente en la conformación de una identidad dual, el artista-profesor, como un agente productor, transformador y transmisor de conocimientos desde la transposición didáctica.

Palabras clave: Educación Artística - saber pedagógico - Artes Visuales - enseñanza y desarrollo de las Artes.

Introducción

Es posible reconocer que la tarea formativa de los profesores de Artes Visuales, se ve permanentemente afectada por diversos cuestionamientos, exigencias y exclusiones relativas a los objetivos de la enseñanza artística y su significado en el futuro desarrollo de los estudiantes y de la sociedad, donde destaca la visión crítica que se tiene sobre la manera como el profesorado aborda las nuevas formas de expresión artística y comunicación visual, el aislamiento con que se desenvuelve en las instituciones y las escasas posibilidades de perfeccionamiento y actualización.

El estudio, el pensamiento y saber pedagógico de docentes de artes visuales y su implicancia en la enseñanza y desarrollo de las artes, representa un avance para la comunidad educativa y cultural de la región, por abordar el problema que presentan las concepciones de los profesores y profesoras de educación media que guían los procesos de enseñanza en Artes Visuales. Esta es una discusión de múltiples complejidades en tanto existirían diferentes concepciones sobre la enseñanza de las artes; por un lado, debido a la formación inicial y continua de los docentes, la cual es relativamente escasa y, por el otro, debido a la inclusión de una perspectiva excéntrica proveniente del mundo de las artes y la cultura que se desarrolla fuera y desvinculada de las aulas y de la educación formal.

Metodología

Tipo y diseño de investigación, decisiones epistemológicas

El estudio del pensamiento y saber pedagógico de docentes de artes visuales y su implicancia en la enseñanza y desarrollo de las artes, se basa en el paradigma cualitativo, ya que se intenta construir un tipo de conocimiento que permita comprender el punto de vista de los profesores, lo que está relacionado con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no sólo de lo objetivo, sin embargo, atendiendo a la posibilidad de enfocar el problema desde distintos ángulos, se incorpora técnicas de corte cuantitativo, sin pretender la generalización estadística, sino, la posibilidad de contrastar los resultados y contextualizar el análisis.

El modelo a utilizar en esta investigación se basa en dos métodos que se complementan desde el paradigma hermenéutico y el interaccionismo simbólico; se utiliza el estudio de casos múltiples de manera instrumental en la primera fase descriptiva de la investigación, ya que se indaga desde la experiencia de los propios profesores de artes visuales, aquellos acontecimientos que se han ido registrando de manera paulatina en la memoria colectiva, desde los inicios de la formación docente a la actualidad.

En referencia a la teoría fundamentada se adopta la modalidad de “muestreo

teórico” que según Murillo (2009), consiste en la recolección, análisis y categorización de datos empíricos realizado por el investigador y dirigido por la teoría que emerge. Este proceso de recolección y análisis se repite hasta la saturación teórica, es decir, cuando ya se han encontrado los datos suficientes para desarrollar la teoría. También se adopta el método de “comparación constante”, contrastando hipótesis extraídas en un contexto dentro de contextos diversos, en busca de patrones que den origen a las categorías teóricas y, a su vez, ayuden a refinar las relaciones entre ellas para la elaboración de la teoría. Finalmente, se utiliza el método de codificación propuesto por este enfoque que consiste en tres etapas que se repiten en forma de espiral en el transcurso de la investigación: codificación abierta, codificación axial, y codificación selectiva. Este método de codificación acompaña el proceso de muestreo teórico y comparación constante y conduce a lograr mayores niveles de abstracción.

Criterios de inclusión

A partir de este “Caso principal” y “casos secundarios” se deriva a otros casos e informantes claves. Como criterio de inclusión se siguió, a modo de referencia, el “muestreo teórico” de la teoría fundamentada; “este proceso denominado muestreo teórico, que consiste en realizar simultáneamente el análisis y la recolección de información, le permite al investigador seleccionar nuevos casos de estudio, para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías desarrollados” (Galeano, 2004:176): se previó, además, algunos informantes clave del mundo de la cultura y la educación informal, tales como: artistas visuales, expertos, formadores artísticos en contextos educativos informales. No se podía decir a priori cuántas personas o escenarios se incluirían para comprender totalmente el fenómeno; en coherencia con el diseño emergente se recogieron datos hasta que éstos ya no aportaban nada nuevo a la investigación, es decir, se definió como criterio, la saturación empírica de los datos.

Análisis e interpretación de resultados

Técnica de redes semánticas naturales

Su propósito es aproximarse al estudio del significado directamente con los individuos. En este caso, se busca un acercamiento descriptivo al significado que poseen los docentes de artes visuales con respecto a conceptos fundamentales dentro de la problemática de estudio, que permitirán ir refinando las técnicas interpretativas posteriores. Se requiere definir con mucha claridad y precisión cual será el estímulo que se someterá al proceso de definición semántica. Se contempla una batería inicial de reactivos: “Educación artística”, “Cultura”, “Arte”. Se solicitó a los participantes definir con la mayor precisión posible el estímulo, mediante la utilización de un mínimo de cinco y un máximo de 10 palabras sueltas, verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres o pronombres, sin utilizar artículos, proposiciones ni ningún otro tipo de expresión gramatical. Una vez definido el estímulo, jerarquizaron todas las palabras que dieron como definidoras en función de la relación, importancia o cercanía que consideraron tenía cada una de ellas con el estímulo definido. Para jerarquizar, le asignaron el número 1 a la palabra más cercana o más relacionada, el 2 a la que le sigue en importancia y así, sucesivamente, hasta terminar con todas las palabras dadas como definidores. Esta técnica permite hacer dos tipos de análisis descriptivos: uno de tipo cuantitativo que consiste en calcular el peso semántico de las palabras definidoras, y así, obtener la palabra o concepto que mejor define cada uno de los reactivos según los participantes. Para esto se utiliza una matriz en Excel donde se tabula la totalidad de las palabras aportadas por los participantes para luego asignarles el valor según su jerarquización y frecuencia.

Entrevistas semiestructuradas

Tras conocer los resultados de las redes semánticas naturales y considerando los objetivos de esta investigación se adopta como definición preliminar del saber pedagógico: los conocimientos construidos en la interacción social de los docentes; valores, ideologías, prácticas, mitos, es decir, el conjunto de creaciones personales e institucionales envueltas en el proceso de construcción profesional, que se transforman, se reestructuran y permanecen en la vida de los docentes.

Esta definición propuesta contiene tres dimensiones básicas que conforman las unidades de análisis: a) la dimensión cognitiva, es decir lo que el profesor sabe sobre la materia y sobre sus procesos de aprendizaje formal e informal; b) la dimensión afectiva, sus valores, sentimientos y afectos en relación a su quehacer pedagógico y el arte en sí; c) la dimensión constructiva, es decir, los procesos mediante los cuales se generan los conceptos y prácticas definidoras del saber pedagógico.

Cuadro N° 1
Unidades de Información. Adaptación Basada en Díaz (2007)

Unidad de información	Definición	Temas orientadores
Naturaleza del saber	Esencia del saber en cuanto a su ser.	Concepciones sobre el saber pedagógico del profesor de artes, qué debe saber, qué tipo de saber es.
Atributos del saber	Propiedades del saber que se evidencia en la conversación de los docentes.	Cómo se muestra el saber en la comunicación, su pertinencia y consistencia, temas que busquen la argumentación.
Contextos de construcción del saber	Entorno histórico, social e institucional en que se desarrolla la construcción del saber	Relaciones establecidas con el contexto artístico cultural, académico, laboral, familiar.
Consolidación del saber	Identidad del saber, saber propio, apropiación del saber.	Cómo se manifiesta la apropiación, identificación con las prácticas y estilos, preservación del saber, difusión, participación.

Hallazgos

Experiencia subjetiva en la construcción del saber

Las principales conclusiones de este estudio giran en torno al concepto de la subjetividad como resorte de la construcción del saber; esta subjetividad tiene una relación estrecha con el saber pedagógico como conocimiento subjetivado, es decir que aquellos conceptos, prácticas e interacciones experimentadas por los docentes pasan necesariamente por el filtro de la subjetividad, la que asigna importancia, le

quita o da valor a ciertos aspectos del conocimiento y la experiencia, moldeando de esta forma el saber.

De esta manera se encuentra un punto de coincidencia con las posturas de Geertz (1994) quien define el análisis de la acción humana, de cualquier acción humana, como: una ciencia interpretativa en busca de significado, no como una ciencia experimental en busca de leyes (Geertz, 1994). Este autor llega incluso a decir que el hombre es un animal suspendido en redes de significados que él mismo se ha tejido; estas afirmaciones conducen a un sentido constructivista del conocimiento y el saber. Es decir, es razonable pensar que tanto los conceptos, las ideas o expresiones culturales son inventados por el ser humano, y aún así, estas invenciones corresponden a algo en el mundo real. El saber pedagógico del profesor de artes se desprende de estas premisas que se basan en la exploración de la red de significados en las que interactúa, tratando de buscar la sinergia simbólica y la complementariedad con el contexto social y cultural.

Por una parte, el profesor de artes se siente parte del mundo cultural, como un productor de cultura, desde lo artístico a través de sus procesos creativos y desde lo pedagógico a través de lo formativo; cabe destacar esta ligazón significativa entre el arte y la pedagogía, es decir la sinergia que establece el hecho de que el arte busque la comunicación, la expresión, la ampliación y socialización de la cultura, cuyos fines no difieren mucho de la tarea educativa, aunque sí con respecto a sus métodos. La pedagogía como arte y el arte como pedagogía serían los conceptos que circundan esta problemática y están en juego a la hora de buscar sentido y construir el saber pedagógico por parte de los docentes.

En definitiva, el docente comparte un ambiente simbólico y físico, así como un contexto cultural que es sujeto a diferentes significaciones, que se van construyendo y que orientan su accionar permitiendo el entendimiento y diálogo con el resto de los actores de la comunidad. Estas interacciones están estrechamente relacionadas con el factor disciplinario de formación inicial. Es por ésto, que se debe profundizar en la experiencia artística y la práctica cotidiana como una de las categorías centrales de este estudio, ya que la construcción del saber pedagógico orbita la experiencia artística del docente, manifestándose ya sea por la falta de

experiencia o la variedad de sus expresiones.

En este concierto, la subjetividad y el saber pedagógico estarían ligados por el accionar consciente del profesor y su experiencia. Los conocimientos adquiridos, o en el plano pedagógico, un cambio curricular o adaptación de programas y contenidos, es siempre insuficiente si no hay un cambio de identidad del profesor, una redefinición, una significación y apropiación a fin de construir subjetivamente un saber pedagógico.

La experiencia artística y la práctica cotidiana

La experiencia artística de los profesores, en su gran mayoría, tiene una gran importancia, sobre todo, en los más jóvenes que ven en esta actividad una instancia complementaria a la netamente pedagógica. Cabe destacar que la experiencia artística de los docentes se basa en una interdisciplinariedad o, en algunos casos, multidisciplinariedad; como sea, el tema de la definición disciplinaria pasa a ser un lugar siempre pasajero en las actividades artísticas contemporáneas. La indefinición, más que un problema disciplinario es una característica de la misma, que se caracteriza por la exploración del sentido y los lenguajes, entrecruzándose y nutriéndose de distintas disciplinas. Es esta situación la que resume la vivencia cotidiana de los docentes de artes visuales, cuyas formaciones iniciales son en ambientes artísticos y cuya formación docente ocurre en una instancia posterior y muchas veces desvinculada.

La experiencia artística conlleva, por un lado, el conocimiento de la cultura y su andamiaje, los circuitos de producción y circulación de obras, las formas en que actúa el arte en la sociedad y en los medios, amplía la mirada sobre el concepto de arte y cultura yendo más allá del enfoque enciclopedista y tecnicista del arte, ya que recurre a la experiencia personal como un conocimiento subjetivado y con sentido en el contexto y la vida real. Por otro lado, la experiencia artística promueve el trabajo colaborativo e interdisciplinario, ya que una obra o producción artística jamás es un hecho aislado que se resuelve solamente en el taller, sobre todo en las corrientes artísticas contemporáneas. En esta experiencia, el artista no resuelve todo en el taller, muchas veces se requiere de otros espacios, equipos profesionales, recursos técnicos

y conocimiento de otras áreas o disciplinas que están relacionadas con los significados que se están explorando.

La experiencia artística define la construcción del saber pedagógico del profesor de artes, caracterizándolo en relación a la diversidad de su formación y la flexibilidad en la multidisciplinariedad de su campo de conocimiento. Con respecto a esta hipótesis, se debe mencionar cómo la experiencia artística define esta construcción y a partir de qué relaciones se llega a esta conclusión. Primero, la experiencia artística conforma un corpus de preconcepciones con respecto al arte y la identidad personal, por otro lado, sumerge en la exploración y creación de significados. Como se explicó anteriormente, esto viene a ser parte importante de la formación de estos docentes. Segundo, la experiencia artística se comporta como un medio de autocapacitación en la acción, es decir, los docentes encontrarían en la actividad artística las herramientas y estrategias que les permitan mejorar y actualizar su actividad pedagógica. Esta autocapacitación en la acción, a través de la experiencia artística es una forma de suplir las necesidades ante un contexto adverso en las instituciones educativas, donde no existe mayor capacitación y tampoco se cuenta, muchas veces, con las herramientas necesarias para la docencia, por lo que los docentes deben emplear su creatividad para solucionar este problema. En este despliegue surge la actividad artística como una forma de motivar a los estudiantes y de encontrar estrategias innovadoras para desarrollar con los estudiantes.

En definitiva, la experiencia disciplinaria define el saber pedagógico de los campos de conocimiento específico; dependiendo de su grado de multidisciplinariedad y flexibilidad se redefine el saber pedagógico a partir de la experiencia subjetiva.

Holismo del Arte y el saber pedagógico

En el caso del arte, es sabido que pasa por uno de sus momentos de mayor expansión, lo que nos lleva intentar comprender la concepción de los docentes de su campo disciplinario para profundizar en la definición de su saber pedagógico; para ésto, hablaremos del holismo en el arte como una de las categorías centrales dentro de la construcción del saber pedagógico de los docentes.

La naturaleza del saber aglutina tres aspectos complementarios, lo teórico, lo práctico y lo reflexivo; ésto nos habla de una naturaleza “*holística*” del saber; esta categoría apuntaría a la necesidad de concebir el saber pedagógico como un conjunto en constante expansión que abarcaría la totalidad de la experiencia sensible y cognitiva, ya que se haría cargo de los aspectos subjetivos e intersubjetivos de la realidad, utilizando la materialidad como un medio para elaborar y transmitir sentido desde el conocimiento teórico contextualizado en la experiencia individual. ¿Pero, de dónde surgen estas nociones? La respuesta parece hallarse en la formación de origen de los docentes y en la naturaleza misma del arte.

Existe una tendencia a la integración total frente a un proceso (fenómeno) artístico determinado. En la época actual vemos cómo las distintas esferas de interacción social, cultural o biológica se funden y se complejizan a medida que aumentan los descubrimientos interdisciplinarios.

Dicho de otro modo, tomando la idea de Díaz (2007), el saber pedagógico presenta una información organizada y sistematizada, la cual no tiene la característica de linealidad; es decir, no se produce por acumulación de sucesos, sino que la propia dinámica y complejidad de la práctica docente colabora en la construcción del saber, de modo que, como manifestación de la cultura, es más que la suma de sus partes. Sin embargo, es a partir de las interacciones entre la trayectoria y vida del docente, las prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, expresiones intelectuales donde surge el saber pedagógico que va a interactuar también sobre las partes que influyen en su construcción.

El enfoque holista del arte debería tener las siguientes implicancias para el desarrollo cultural y para la enseñanza del arte: primero transforma las nociones y conceptos sobre el arte y su lugar en la sociedad, más lejos de los museos y más cerca de la vida cotidiana; ésto nos muestra que aunque los estudiantes no se transformen en artistas, desde sus disciplinas posteriores podrán tender puentes, ya explorados, para nutrir sus conocimientos incorporando el arte en su quehacer; así, el sociólogo podrá hacer uso de las imágenes en la investigación, o el médico en la representación de modelos anatómicos, o el deportista en el desarrollo de la inteligencia espacial, etc. Los puentes están tendidos por la propia subjetividad y dinámica de la sociedad.

La reflexión crítica sobre la práctica

La práctica pedagógica está conectada a la totalidad de la realidad educativa; no es posible abstraer la práctica pedagógica del fenómeno educativo en su totalidad, como si fuera un hecho meramente práctico. Siendo así, la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica estaría vinculada a un conjunto de aspectos sobre lo educativo que, desde el punto de vista de los docentes, se encuentra en conflicto; este conflicto está relacionado con la tríada contexto, teoría y práctica, que busca encontrar un orden que, desde la construcción del saber pedagógico, dé sentido a la práctica pedagógica y al arte.

Al hablar sobre práctica pedagógica y reflexión crítica sobre la práctica, los docentes no se limitan al hecho práctico de la transferencia de conocimientos o a la relación en el aula; la práctica pedagógica estaría relacionado con conceptos y realidades extra aula, como por ejemplo, el contexto cultural, referido a la actividad cultural o artística desarrollada y que es posible conocer a través de distintos medios; es allí donde ocurre una reflexión crítica importante, aquella que se ocupa del conocimiento de la materia y de las estrategias para hacerlo transferible a los estudiantes.

El profesor tiende a estar lo más conectado a la realidad cultural para poder acceder al conocimiento de la materia de forma actualizada y en tiempo real; cabe recordar que para los profesores de artes visuales, el arte es un estatuto dinámico de la sociedad, no es un hecho estático o estable, susceptible de ser estudiado en retrospectiva. La reflexión crítica no sólo es una actividad propia del rol del profesor, sino que también una cualidad del artista contemporáneo; lo que de aquí se desprende, es la necesidad de transparentar estos procesos de reflexión con los estudiantes y no sólo transparentar los resultados de dicho proceso de reflexión.

La reflexión crítica sobre la práctica también apunta hacia el curriculum en el amplio sentido del término; surgen así reflexiones en torno a nuevos modelos de enseñanza. Uno de ellos que parece interesante en cuanto a reflexión crítica y que tiende a ampliar la mirada del pedagogo hacia las necesidades y las proyecciones de su quehacer, es el que se plantea sobre la obligatoriedad de la asignatura. Para

muchos profesores la obligatoriedad de la asignatura debiese estar concentrada en los niveles básicos de la enseñanza, es decir, pre-básica, primer y segundo ciclo básico, dejando la optatividad para la enseñanza media.

Como hemos visto hasta aquí, la reflexión crítica sobre la práctica es un elemento esencial en la consolidación del saber pedagógico; esta reflexión crítica se enfoca en la tríada: contexto, teoría y práctica. La reflexión crítica es también una manifestación de la subjetividad del docente, ya que es a través de la subjetividad, como se rompen las estructuras y las prácticas que han sido establecidas con anterioridad y que han ido quedando desfasadas en relación a las nuevas necesidades y realidades estéticas. Esto es visto con mayor frecuencia por los profesores más jóvenes y con experiencia artística, ya que los profesores más antiguos y sin experiencia artística, no logran transferir sus críticas sobre la práctica a una estrategia o modo de acción específico.

Construcción del saber pedagógico y transposición didáctica

El estudio de la construcción del saber pedagógico de los docentes de artes visuales nos inclina a repensar el concepto de transposición didáctica que, según Gómez (2005), se atribuye a Verret (1975). Este autor sostenía que la didáctica se define como la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido, a aquellos que aprenden. Esta transmisión supone una transformación del saber culto a un saber pedagógico o didáctico que permita ser transferible a los estudiantes, lo que deja algunas interrogantes sobre la selección y autonomía del saber pedagógico frente al conocimiento de la materia o saber culto. Esto pone en juego el rol del docente en dichos procesos, lo interpela por sus decisiones teóricas y ejecutivas en torno al saber construido y el conocimiento entregado en la transposición didáctica. Aquí es importante rescatar la visión de Chevallard con respecto a la hegemonía del saber y cómo se transfiere a partir de las instituciones a la sociedad, también cómo el docente es un agente activo en este proceso asimilando saberes y transformándolos en saber pedagógico y finalmente en programas o diseños didácticos.

Según Cardelli (2004), para Chevallard, los procesos de aprendizaje escolar

surgen de las prácticas de estudio organizadas por el profesor. En este sentido, la enseñanza es diseño y ejecución de procesos didácticos. “Es necesario agregar a la conceptualización de Chevallard, que estos procesos expresan una pedagogía a partir de los objetivos que tienen para el sujeto en relación con el saber y con la cultura dominante” (Cardelli, 2004:50).

El concepto de transposición didáctica de Chevallard, implica un proceso manipulativo con el saber en direcciones definidas y con fines determinados; es decir, se trabaja con el saber en tanto objeto de la cultura. Esta apertura de la enseñanza hacia el trabajo con el saber, se hace visible a partir de la idea de transposición didáctica de Chevallard. La manipulación del saber se establece en lo que se denominó como la noosfera o aquella instancia social indeterminada, en que los poderes fácticos toman las determinaciones y establecen las direcciones que deberá tomar el saber socializado. Esto queda en evidencia, al reconocer que es sólo el saber científico el que se presenta ante la sociedad como conocimiento real y válido, relegando otras formas de acercarse a la realidad o de pensarla críticamente; esta manipulación del saber se va conformando de manera sucesiva de generación en generación produciendo vacíos de conocimiento en la sociedad; lo mismo podríamos decir que ocurre con las asignaturas de filosofía e historia que han sido marginadas sistemáticamente del curriculum oficial.

Por otro lado, el trabajo manipulativo está vinculado a la producción de textos, programas y todo tipo de herramientas didácticas o de enseñanza; la industria editorial controla la circulación del conocimiento y los programas develan, además de un conjunto de conocimientos, una ideología y cultura específicas que tiende a ser replicada y sostenida a través de los sistemas educativos. Para el profesor de artes esta realidad no es ajena; aunque no maneje libros de texto, su saber se construye en torno al conocimiento del arte dentro de un sistema de validación político-ideológico. Estos sistemas de validación se encuentran en las galerías y museos, donde se forjan las tendencias del arte contemporáneo así como la mirada histórica a lo que fue nuestro pasado cultural, lo que se ha denominado La Memoria; esta memoria museística es muchas veces una manipulación del saber y es con lo cual el docente debe trabajar para hacer su transposición didáctica.

“La instancia de la Noosfera busca confinar la acción de los educadores a la ejecución de lo que ya fue diseñado en términos más generales. Si bien, como dijimos más arriba, el momento de ejecución de la enseñanza concreta en el aula también articula el diseño, la dirección y ejecución, se configura una división del trabajo. Ésta, en términos de concepción y ejecución, es uno de los mecanismos por donde se canaliza la hegemonía interna de los sistemas educativos” (Cardelli, 2004: 53).

En el mismo orden de ideas, se puede señalar también que la principal herramienta de hegemonía de los educadores en su trabajo de enseñanza es la posesión de la “teoría”, mientras que la “práctica” sería patrimonio de los alumnos. Cuando se enseña, los alumnos y profesores ocupan distintos lugares en torno al saber. El profesor ocupa predominantemente el lugar de la “teoría”. La dirección de la “teoría” sobre la “práctica” no es única y está determinada por la pedagogía dominante en las instituciones educativas. En la transformación de la dirección de este proceso está uno de los caminos de la democratización de la educación y es lo que los docentes de artes visuales están realizando de manera rudimentaria, pero eficaz, principalmente, debido a que las condiciones en que se desarrollan como profesionales son conflictivas y su marco disciplinario es particularmente indefinido, transversal y multidisciplinario. Estas tres características del saber pedagógico construido por los docentes no hacen posible una verticalidad o una hegemonía interna dentro de la disciplina; de hecho, muchos docentes ni siquiera consideran los planes y programas del MINEDUC; además, las fuentes o estrategias que utilizan para acercarse al arte y a la cultura con los estudiantes es tan amplia como la cultura misma, a la cual se integra la vida y cultura propia de los estudiantes, el comic, el cine, la moda, el diseño, las nuevas tecnologías, promoviendo una nueva dirección en el proceso, desde la cultura particular de los sujetos al curriculum enseñado.

Según Cardelli (2004), este mecanismo general que permite canalizar la hegemonía interna en el sistema educativo, donde los que poseen la “teoría” o el “diseño” conducen a los que realizan la “práctica” o la “ejecutan”, es estructural en el Sistema Capitalista. Esto nos muestra el carácter político profundo que tiene la tarea por democratizar la educación y la cultura en general. Para aquellos que creemos en

la profundidad de la crisis capitalista actual, y en que otro mundo es posible, esta lucha es estratégica. En el caso de la educación artística, esta democratización tiene que ver, por un lado, con la posibilidad de generar vínculos entre la actividad docente y la actividad artística de los profesores; de esta forma, poder integrar a la escuela un saber construido en base a la cultura subjetiva y no sólo en base a una cultura envasada o cultura objeto, producto de una transacción comercial. Por otro lado, tiene que ver con rescatar la reflexión crítica que los docentes hacen de su práctica educativa; allí se encuentra una herramienta crucial para la toma de decisiones y para la búsqueda de alternativas que permitan adaptarse a los constantes cambios en materia cultural; los docentes son activos constructores del saber pedagógico siempre y cuando mantengan una reflexión crítica sobre la práctica; esta reflexión permite detectar aquellas estructuras al servicio del modelo económico y a la mantención de una cultura occidental y principalmente europea, que muchas veces deja de lado lo más importante en la enseñanza del arte: el sujeto.

Por lo general, el educador no es protagonista de la legitimación del saber enseñado y éste ha funcionado por la vía de la identificación con el saber a enseñar. El educador se presenta como transmisor, “enseña un saber que él no ha producido y como el productor no está visible pareciera no ser de nadie. Estos hechos expresan que para los educadores no son visibles los procesos transpositivos institucionales que operan sobre él como una hegemonía” (Cardelli, 2004: 58) Sin embargo para el profesor de artes que lleva consigo una actividad artística, o que está inserto en el circuito de producción y circulación de obra, estos procesos no le son ajenos y participa de ellos tanto como transmisor (profesor), como productor (artista) a la vez que puede integrar a los estudiantes a la producción artística y al entendimiento de sus procesos de validación. La transposición didáctica llevada a cabo por este profesorartista tendría los componentes de producción, transformación y transmisión de un saber subjetivado en la práctica a través de la reflexión crítica.

“El concepto de transposición didáctica nos posibilita hablar del saber en un sentido más amplio, donde el momento de la producción no sea el único o tenga el carácter predominante en la vida del mismo. Chevallard visualiza esta articulación conceptual y avanza sobre ella buscando encontrar un espacio epistemológico donde puedan dialogar los saberes en general y las Didácticas Disciplinarias como momento particular. En su perspectiva esto se

La posibilidad de tener un rol protagónico, por parte del profesor-artista, en la construcción del saber enseñado y en la producción del saber culto, está en el reconocimiento no de la disciplina específica sino de su doble función como docente-artista y de los elementos que puede manejar para trabajar con el saber: producción, transformación y transmisión. Tal vez esta visión promueva la autonomía docente y abra espacios para una nueva configuración curricular, donde exista la posibilidad de desarrollar una carrera docente involucrada en los procesos sociales de legitimación del conocimiento, en cuyo seno esté la importancia del desarrollo del sujeto, del estudiante.

Bibliografía

- AGUIRRE, I. (2007). *Contenidos y Enfoques Metodológicos de la Educación Artística*. Consultado en: <http://enobserva.wordpress.com/contenidos-y-enfoques-metodologicos-de-la-educacion-artistica/>.
- CARDELLI, J. (2004). *Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard*. Cuadernos de Antropología Social N° 19, pp. 49-61, FFyL-UBA- ISSN: 0327-3776.
- DÍAZ, V. (2007). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de educación*. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.pdf>.
- GALEANO, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- GEERTZ, C (1994) *Conocimiento Local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós: Barcelona.
- GÓMEZ, M. (2005). La Transposición Didáctica: Historia De Un Concepto. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*. Volumen 1.
- LABRADA, M.A. (2007). *Estética y Filosofía del Arte: Hacia una Delimitación Conceptual*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Consultado en julio12, 2009 en <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/2173/1/04.%20MAR%C3%8DA%20ANTONIA>
- MARÍN, R. (2008) *Didáctica de la educación artística*. Madrid, España: Pearson.

- MARTÍNEZ, M. (2010). *La crítica de la cultura después de la cultura*. *Estudios Visuales*, Enero N° 7; Retóricas de la resistencia, consultado en: <http://www.estudiosvisuales.net/revista/index.htm>.
- MORIN, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. España: Gedisa.
- MURILLO J. (2009) *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*. Universidad Autónoma de Madrid Facultad de Formación del Profesorado y Educación; Master en Calidad y Mejora de la Educación, Métodos de Investigación.
- SUÁREZ, M. (2007) *El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza*. Universitat Rovira I Virgili. Tarragona. España.