



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTE Y GESTIÓN CULTURAL

TESIS

**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN LA CIUDAD DE AGUASCALIENTES.
UNA APROXIMACIÓN A LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES**

PRESENTA

Tanex G. López Olivares

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN ARTE**

TUTOR

Dr. César Zavala Peñaflor

COMITÉ TUTORAL

Dr. David Alfonso Páez

Mtro. Jorge Prieto Terrones

Aguascalientes, Ags. Mayo de 2017



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES
FORMATO DE CARTA DE VOTO APROBATORIO

M. EN RSM JOSÉ LUIS GARCÍA RUBALCAVA
DECANO DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA

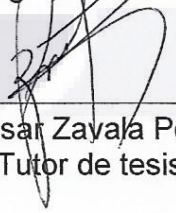
PRESENTE

Por medio del presente como Tutor designado del estudiante **TANEX GUSTAVO LÓPEZ OLIVARES** con ID 200398 quien realizó la tesis titulada: **LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN LA CIUDAD DE AGUASCALIENTES. UNA APROXIMACIÓN A LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES**, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla, y así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.


Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags. a 05 de abril de 2017.


Dr. César Zavala Peñaflor
Tutor de tesis


Dr. David Alfonso Páez
Sinodal


Mtro. Jorge Prieto Terrones
Sinodal

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Jefatura del Departamento de Arte y Gestión Cultural
c.c.p.- Secretario de Investigación y Posgrado
c.c.p.- Secretario Técnico de la Maestría en Arte
c.c.p.- Consejero Académico de la Maestría en Arte
c.c.p.- Archivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES




Oficio: CAYC/DEC/284/17
ASUNTO: Conclusión de Tesis

**DRA. EN ADMÓN. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACION Y POSGRADO
P R E S E N T E .**

Por medio de este conducto informo que el documento final de Tesis titulado: **LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN LA CIUDAD DE AGUASCALIENTES. UNA APROXIMACIÓN A LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES**, presentado por el Sustentante: TANEX GUSTAVO LÓPEZ OLIVARES con ID 200398 egresado de la **MAESTRÍA EN ARTE**, cumple las normas y lineamientos establecidos institucionalmente. Cabe mencionar que el autor cuenta con el voto aprobatorio correspondiente.

Se extiende el presente para efecto de los trámites que al interesado convengan.

ATENTAMENTE
“SE LUMEN PROFERRE”
Aguascalientes, Ags., a 3 de mayo de 2017


M. EN RSM JOSE LUIS GARCIA RUBALCAVA
DECANO DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA

c.c.p. M. en C.E.A. Imelda Jiménez García, Jefa del Departamento de Control Escolar
c.c.p. Mtro. Francisco Fernández Martínez, Secretario Técnico de la Maestría en Arte
c.c.p. Tutor
c.c.p. Lic. Tanex Gustavo López Olivares, Egresado de la Maestría en Arte
c.c.p. Archivo

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las personas que contribuyeron en la realización de este trabajo, así como a las instituciones que brindaron su apoyo para completar el programa de la Maestría en Arte.

De manera sincera agradezco a todos los profesores que participaron durante todas las etapas de esta investigación, a quienes pude conocer y con quienes pude intercambiar ideas acerca de la educación y del arte. Agradezco también a quienes apoyaron en el análisis, la discusión de los resultados y la revisión del contenido final que se presenta en esta tesis.

Muy especialmente agradezco a la sociedad mexicana que con su trabajo hace posible la ayuda económica para los estudios de posgrado, en nuestro caso, a través de dos instituciones: la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

ÍNDICE

	Página
ÍNDICE DE TABLAS	3
RESUMEN	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I. Planteamiento del Problema	8
1.1 Antecedentes	8
1.2 Justificación.....	10
1.3 Pregunta General.....	11
1.4 Preguntas Específicas.....	11
1.5 Objetivo General	12
1.6 Objetivos Específicos.....	12
CAPÍTULO II. Marco Teórico	13
2.1 Creencias del Profesor.....	16
2.2 Teorías Educativas	18
2.2.1 Perenealismo.....	22
2.2.2 Esencialismo.....	23
2.2.3 Progresismo	24
2.2.4 Teoría Crítica.....	25
2.3 Teorías del arte.....	27
2.3.1 Belleza	28
2.3.2 Mimetismo.....	28
2.3.3 Formalismo.....	29
2.3.4 Expresionismo	29
2.3.5 Funcionalismo	30
2.3.6 Institucionalismo	30
2.3.7 Posmodernidad	31
2.4 Modelos de enseñanza de las artes visuales.....	33
2.4.1 La academia.....	34
2.4.2 Los elementos del diseño.....	35

2.4.3 La expresión creativa del yo.....	35
2.4.4 El arte en la vida cotidiana	36
2.4.5 Las disciplinas	36
2.4.6 Posmodernidad	37
CAPÍTULO III. Diseño Metodológico.....	39
3.1 Diseño de investigación	42
3.2 Participantes: Población y Muestra.....	43
3.3 Instrumento de recopilación.....	45
3.4 Procedimiento de Análisis.....	46
3.5 Esquema metodológico	47
CAPÍTULO IV. Resultados.....	48
4.1 Categorías.....	49
4.2 Descripción de las categorías	51
4.2.1 ¿Qué es el arte?.....	51
4.2.2 Elementos fundamentales para la enseñanza de las artes visuales	55
4.2.3 Importancia de la educación artística	59
4.2.4 Otros Temas	62
CAPÍTULO V. Discusión de Resultados.....	64
5.1 Pensamiento crítico	66
5.2 Teorías del arte y Currículo.....	67
5.3 Creencias, práctica y objetivos.....	77
5.4 Ideas, Creencias y Actitud.....	83
CAPITULO VI. Limitaciones y Conclusiones	87
6.1 Alcances y limitaciones del estudio	89
6.2 Conclusiones	91
REFERENCIAS.....	94
Anexo.....	98
Creencias sobre el arte	98
Creencias sobre la enseñanza del arte	106
Creencias sobre la función de la educación artística.....	115
Creencias varias	122

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1	21
TABLA 2	26
TABLA 3	32
TABLA 4	38



RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar las creencias de los profesores de artes visuales en la ciudad de Aguascalientes en relación con tres temas principales: comprensión sobre arte, elementos fundamentales para la enseñanza de las artes visuales e importancia de la educación artística. El Marco Teórico está conformado por una revisión de literatura concerniente a las creencias de los profesores y a teorías generales sobre educación, arte y enseñanza de las artes visuales.

La investigación, dada sus características, es de tipo cualitativo que incluye herramientas como la observación participante y la entrevista en profundidad para la obtención de los datos. También se recurrió a técnicas pertenecientes a la Teoría Fundamentada para el análisis de los mismos. La información obtenida se agrupó en treinta y cinco categorías que permiten observar una diversa variedad de creencias en los profesores que participaron. Posteriormente, esta información sobre las creencias fue contrastada con las teorías generales que conforman el Marco Teórico en busca de relaciones y consecuencias para la enseñanza de las artes visuales. La hipótesis principal que emergió de la investigación señala como vano y contraproducente el establecer los planes de estudio para la enseñanza de las artes visuales sin reflexionar sobre la coherencia entre estos elementos y los objetivos que se persiguen. Además, entre las conclusiones se resalta que las creencias manifestadas por los profesores son igualmente válidas para explicar el arte y abordar la educación artística pero que no todas son favorables para procesos específicos de enseñanza ni para los diferentes objetivos establecidos por los centros educativos de artes visuales.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze visual arts teachers' beliefs in the city of Aguascalientes on three main themes: art's conception, fundamental elements of visual arts teaching, and significance of visual arts education. Teacher education literature on beliefs, general theories of education, art, and art education formed the theoretical framework.

The research methodology is qualitative due to its characteristics. Qualitative tools used include participatory observation, in depth interviews to fourteen teachers of visual arts to gather data, and also Grounded Theory techniques to analyze it. Results from the study showed a variety of beliefs that were grouped into thirty five categories. Later, the information obtained was contrasted against general theories to reveal relationships and consequences for visual arts education. The main hypothesis which emerged from the results' discussion is that establishing a curriculum of visual arts without reflecting on the coherence between these elements and the objectives may be futile and counterproductive. Furthermore, among the conclusions we state that all teachers' beliefs are legitimate to explain art and approach art education but, at the same time, not all of them align reasonably with the specific visual arts' teaching processes and objectives of each institution.

INTRODUCCIÓN

“Belleza es lo que vemos. Aún más bello es lo que sabemos.
Lo más bello es lo que desconocemos.”

Addison Anderson

El arte es un producto indiscutiblemente humano pero ¿qué lo distingue de todas las demás creaciones humanas?, ¿cuál es la mejor manera de transmitir sus fundamentos a las nuevas generaciones? y ¿cómo repercute su práctica y estudio tanto en los individuos como en la sociedad?

En aras de responder a cuestionamientos como los anteriores se han desarrollado múltiples teorías y metodologías que nos ofrecen diversas posturas. No obstante, este trabajo busca aproximarse a las perspectivas individuales que a este respecto sostienen profesores que enseñan artes visuales en la ciudad de Aguascalientes. Su mirada en torno a la enseñanza de las artes visuales, que incluye sus ideas, teorías personales, pensamientos y conocimientos, es lo que aquí denominamos *creencias de los profesores* o simplemente *creencias*.

La razón que nos motiva a realizar esta investigación se vincula con estudios del campo de la pedagogía donde se asegura que son precisamente estos elementos, por sobre las teorías formales o las políticas educativas, los que guían la práctica educativa de los profesores en su labor diaria. Por lo tanto, dado que la enseñanza de las artes visuales se encuentra condicionada por las creencias de los profesores que la imparten, el propósito de este estudio es bosquejar un panorama general de las ideas, teorías y conocimientos que forman parte de la enseñanza de las artes visuales en nuestra entidad.

Para lograr lo anterior, se realizaron dieciocho entrevistas a profundidad con profesores que están o han estado directamente vinculados con la enseñanza de las artes visuales en el estado de Aguascalientes. Dichas entrevistas nos permitieron acercarnos a las creencias de los profesores principalmente alrededor de tres temas: comprensión sobre arte, elementos fundamentales para la enseñanza de las artes visuales e importancia de la educación artística.

Una vez realizadas las entrevistas, la información pasó por un proceso de análisis y síntesis que nos permitió identificar y agrupar las diferentes ideas vertidas por los

participantes en treinta y cinco categorías que responden a los tres temas de la investigación.

Finalmente, algunas de las categorías y creencias de los profesores fueron cotejadas con las teorías generales del arte con el fin de vislumbrar su lugar dentro de la historia global del arte y también de entrever sus consecuencias en la práctica educativa.

El trabajo previamente descrito, se encuentra organizado en cinco capítulos que se resumen a continuación. El primero de ellos corresponde al planteamiento del problema que incluye, entre otras cosas, los antecedentes contextuales de la enseñanza de las artes en la ciudad de Aguascalientes, el objetivo general del estudio, la justificación del mismo y las preguntas de investigación.

El segundo capítulo es el marco de referencia que sirve para comprender o dar significado a las creencias de los profesores en arte. Dicho apartado esclarece el concepto de creencias de los profesores con base en las investigaciones antes mencionadas sobre pedagogía. También describe brevemente algunas de las teorías más reconocidas acerca del arte, la educación general y la enseñanza de las artes visuales. En el tercer capítulo se detalla el diseño metodológico empleado en esta investigación que incluye la descripción de la población y la muestra, los instrumentos de recopilación de los datos y el procedimiento de análisis y síntesis.

El capítulo cuatro presenta las categorías resultantes del proceso de análisis divididas según los tres temas centrales del estudio. Dichas categorías y su descripción representan una aproximación estructurada con base en las ideas expresadas directamente por los profesores. En el último capítulo se discuten los resultados obtenidos con el fin de rastrear los vínculos que se establecen entre las creencias de los profesores y las teorías generales del arte, los contenidos, los objetivos y los métodos de enseñanza para las artes visuales.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“La universidad es ese lugar donde los apuntes del profesor pasan directamente a los apuntes del estudiante, sin pasar por el cerebro de ninguno de los dos.”

Atribuido a Mark Twain.

1.1 ANTECEDENTES

En el año 2001, la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) se convirtió en el primer programa universitario sobre artes visuales en el estado de Aguascalientes; sin embargo, la educación artística en la entidad tiene una historia más antigua. Como parte del esfuerzo de descentralización del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) promovido por Víctor Sandoval, el gobierno del Estado de Aguascalientes fundó la Casa de la Cultura de la ciudad en 1967. Aunque se trataba de la segunda en el país, su éxito la convertiría en modelo para las posteriores Casas de Cultura que se diseminaron por todo México (Brizuela, 2007).

Más adelante se determinó crear un espacio exclusivo para el departamento de artes plásticas de la Casa de la Cultura y, como resultado, en 1977 se estableció el Centro de Artes Visuales (CAV). Su primer director Arnulfo Castañeda Ramírez, mejor conocido como Juan Castañeda, es un artista hidrocálido formado en la ciudad de México que se encargó de dirigir el centro durante 26 años. Durante ese tiempo, la figura de Castañeda se extendió en el campo artístico de la entidad. Su trabajo no sólo se limitó a dirigir el centro o a impartir clases, sino que también se desempeñó en ámbitos de crítica, gestión, curaduría y como jurado de bienales y concursos.

En 2004, Castañeda publicó un libro llamado *Ojos, ¿qué ven?* En este libro se compilan algunos de sus textos que aparecieron principalmente en diarios locales. Al referirse al CAV, Castañeda describe brevemente las condiciones en las que encontró a su llegada la educación en el centro y, en general, el arte en Aguascalientes:

Pensé que se podían hacer muchas cosas, que la revolución del arte contemporáneo estaba al alcance del mínimo detonador. Pero no era así. Me encontré que había muchas carencias y reticencias [...] había una intensa actividad pero no se conocía la obra, pues ésta no salía de las

limitadas fronteras del estado; se hacía una pintura caduca, entre un cubismo retrógrado y un surrealismo trasnochado. Se resistían a aceptar cualquier manifestación más actual. (p. 43)

Según el maestro, era imprescindible hacer énfasis en la necesidad de comprender el momento histórico en que se vivía. Solicitaba conocer y aprender la historia para actuar desde el presente, y por lo tanto, abogó por la necesidad de un cambio. En sus textos podemos ver la forma en que lo solicita:

Ubiquémonos en nuestro contexto sociocultural, hagamos y apreciemos las manifestaciones del hombre actual, olvidémonos del arte [...] que ya se hizo, y se hizo muy bien, evitemos imitarlo [...]; las condiciones actuales son otras, el avance del todo obliga a ser consciente de lo que se hace sea representativo de ahora. (Castañeda, p. 8)

Para lograr dicho cambio se necesitó modificar la forma y los contenidos de lo que se enseñaba y, según nos cuenta Castañeda (2004), “trabajar más que con las técnicas con las personas, para convencerlas de la necesidad del cambio” (p. 43). No obstante, Castañeda reconocía un problema vinculado con la preparación del profesor de las artes. Según él, en ámbitos de la educación artística, el conocimiento y la reflexión pedagógica suele ser escasos:

Generalmente quienes nos dedicamos a la docencia, carecemos de esa preparación, conocemos la materia y empezamos a enseñar como nos enseñaron a nosotros diez años antes, y si algunos de nuestros alumnos se dedican a la docencia dentro de diez años enseñarán como aprenden ahora. (p. 53)

A casi cuarenta años de que Juan Castañeda comenzara su trabajo en Aguascalientes, su llamado a cuestionar y comprender las condiciones históricas y contextuales del arte y la educación artística son relevantes debido principalmente a dos razones. En primer lugar, porque las manifestaciones y los valores del arte son variables. Han cambiado históricamente (Shiner, 2004) y han seguido transformándose en las últimas décadas. Como señala el filósofo Arthur Danto (1990, citado en Efland, 2003), “a mediados de los años sesenta tuvo lugar una profunda revolución en la historia del arte; tan profunda que, de hecho, no habría sido exagerado decir que el arte, tal y como había sido entendido históricamente, había llegado a su fin” (p. 16). En segundo lugar, porque también las condiciones de enseñanza de las artes visuales en nuestra ciudad han cambiado considerablemente en los últimos años. Junto a los talleres libres que comenzó a ofrecer la Casa de Cultura de la ciudad de

Aguascalientes, encontramos nuevos espacios públicos y privados de enseñanza formal y no formal de las artes que se imparten a todos los niveles, desde educación infantil hasta posgrados.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Para Arthur Efland (2004), la enseñanza de las artes visuales está condicionada por las ideas que tienen los profesores sobre el arte. La relación entre las creencias del profesor y su práctica profesional ha sido un tema recurrente de estudio en el ámbito pedagógico desde los años ochenta tanto en las artes como en la educación en general (Clark & Peterson, 1986; Fives & Buehl, 2012; Grauer, 1998; Pajares, 1993; Rokeach, 1969;). De acuerdo con Jan Nespore (1987, citado en Fives & Buehl, 2012), la importancia de las investigaciones sobre las creencias de los profesores radica en la necesidad de comprender la enseñanza y los procesos educativos dentro del salón de clase, desde la perspectiva del profesor.

Los resultados obtenidos en dichos estudios han demostrado, entre otras cosas, que existe un vínculo entre las creencias del profesor y la elección de sus contenidos, procesos de enseñanza y métodos de evaluación (Pajares, 1993). Al planificar su trabajo, interactuar en clase o evaluar a sus alumnos, el docente se guía por sus concepciones acerca de qué es el arte y de cómo se efectúa el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, los profesores no actúan ni desarrollan su trabajo arbitrariamente. Bajo las acciones del profesor subyacen creencias que se han ido conformando a lo largo de su vida y que influyen en su forma de enseñar (Fives & Gill, 2015).

Al respecto, diversos investigadores encontraron que las instituciones de educación superior están conformadas, principalmente, por profesionales con un amplio conocimiento de los contenidos a enseñar, pero éstos carecen de una formación previa en docencia y tutoría; en ocasiones, esta formación es producto de experiencias o creencias acerca de cómo se enseña y se aprende (Guzmán, 2001).

Dominio de contenidos y carencia de formación docente son características que, como se advirtió previamente, se presentan frecuentemente dentro de la enseñanza de las artes

visuales. En este sentido, Grauer (1998) y Diblasio (1978) señalan que, si bien, el conocimiento de materias, técnicas y procedimientos son necesarios para la enseñanza del arte, estos no son suficientes ya que las creencias del profesor influyen en sus decisiones acerca de contenidos, instrucción, evaluación y su propio rol como maestro.

Por ello, resulta pertinente conocer cuáles son las creencias que guían la práctica educativa de los profesores de las artes visuales en la ciudad de Aguascalientes. Al hacerlo, podremos identificar qué valores, ideas y teorías imperan en nuestra educación, así como los espacios de oportunidad que se podrían explotar. Sobre todo si tenemos en cuenta que la creciente complejidad de la producción artística contemporánea promueve prácticas que modifican, cuestionan o expanden las teorías, los procesos, las técnicas y los métodos tradicionales del arte.

Ante estas circunstancias, resulta no sólo pertinente sino original llevar a cabo un estudio que nos permita conocer y reconocer nuestras prácticas, valores y creencias sobre el arte y su educación. Lo anterior con el propósito de motivar la comprensión y la reflexión a partir de nuestras condiciones específicas, y en la medida de lo posible, iniciar un proceso de adecuación, expansión y/o transformación del fenómeno de la educación artística en la ciudad de Aguascalientes.

1.3 PREGUNTA GENERAL

¿Qué creencias, sobre el arte y la educación artística, guían la práctica educativa del profesor de artes visuales en la ciudad de Aguascalientes?

1.4 PREGUNTAS ESPECÍFICAS

Las interrogantes acerca de las creencias de los profesores se centran en tres aspectos principalmente:

1. ¿Qué se entiende por arte?
2. ¿Cuáles son los contenidos esenciales de la enseñanza en las artes visuales?
3. ¿Por qué es importante la educación de las artes visuales?

1.5 OBJETIVO GENERAL

Analizar las creencias, sobre el arte y la educación artística, que guían la práctica educativa del profesor de artes visuales en la ciudad de Aguascalientes.

1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir qué entienden los profesores por arte.
2. Describir qué consideran los profesores como esencial para la enseñanza de las artes visuales.
3. Describir cómo justifican los profesores la importancia de enseñar artes visuales.
4. Comparar las creencias de los profesores entre ellas y con algunas teorías formales del arte y la educación artística.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

“No existe en el mundo nada más poderoso que una idea a la que le ha llegado su tiempo.”

Víctor Hugo

Hace poco más de cuatrocientos años una idea sacudió los cimientos sobre los que descansaba el mundo de occidente. En ese momento, un joven monje italiano imaginó que el universo era infinito, que nuestro sol era sólo una entre miles de estrellas y que no giraba en torno a la tierra sino que era ella la que se desplazaba en una órbita alrededor del sol. Si bien, aquella idea contrastaba con lo que se creía en esa época acerca del lugar del hombre en el universo, tampoco era una propuesta nueva; ya Aristarco de Samos y Nicolás Copérnico la habían expuesto antes que él. Sin embargo, el año de 1600 aún no era el momento adecuado para afirmar la validez de la teoría heliocéntrica y, por su atrevimiento, Giordano Bruno fue sentenciado a muerte.

Este pasaje de la historia de la Astronomía nos permite distinguir el papel que juegan las ideas y las teorías en la vida de los seres humanos en contraste con lo que sucede en la naturaleza. Una teoría es una descripción y una explicación de lo que sucede, ha sucedido o es verosímil que suceda, en la esfera de lo empírico (Fullat, 1992a, p. 85). Debido a que su propósito es organizar y explicar los fenómenos de la realidad empírica, las teorías necesariamente deben responder y apegarse a los hechos. Es por esta razón que la aparición de nuevas evidencias obliga a descartar teorías que se han demostrado incongruentes. Como advirtió Popper (Fullat, 1992b, p. 158), todas las teorías científicas son mortales. El desplazamiento de la tierra como centro del universo tras la aparición de la teoría heliocéntrica es una clara muestra de una explicación que se tuvo que modificar a la luz de nuevas evidencias.

El problema de las teorías, como señala el psicólogo Barry Schwartz (2015), es que el ser humano no es exactamente igual a los otros elementos del mundo natural. Los planetas son indiferentes a lo que los científicos piensan sobre ellos, nuestros genes siguen inmutables frente a las teorías que intentan explicar su funcionamiento pero no pasa lo mismo con la conducta de las personas. Las teorías acerca de la naturaleza humana pueden producir

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cambios en nuestro comportamiento (Schwartz, 2015, p. 121). Dentro de ciertos límites somos resultado de nuestra propia sociedad; por lo tanto, parte de la naturaleza humana es un producto de diseño humano (Schwartz, 2015, p. 143).

El hombre, de acuerdo con el pensador francés Edgar Morin (1994) es un ser biocultural: totalmente biológico y cultural. Coexistimos en dos mundos diferentes pero interconectados entre sí: el mundo físico y el mundo de la cultura. Por un lado, vivimos condicionados por el mundo natural que nos hermana con todos los seres vivos de este planeta; por otro, nuestras mismas condiciones biológicas nos permiten idear realidades capaces de alterar la propia naturaleza. Un ejemplo de esta dualidad es el acto de beber agua: como todo ser vivo requerimos este preciado líquido para sobrevivir; eso es algo totalmente natural pero beber en una copa de cristal, un guaje o una botella de plástico es un acto completamente cultural.

Para el antropólogo Clifford Geertz (1973, citado en Schwartz, 2015), los seres humanos somos “animales inacabados” que se “completan” bajo la influencia de determinadas ideas y de instituciones sociales que mantienen dichas creencias (p. 141). A este cúmulo de ideas se les puede nombrar ficciones, constructos sociales o realidades imaginadas. Según el historiador Yuval Harari (2014), fue precisamente esta capacidad de crear y compartir ficciones o mitos lo que le permitió al ser humano cooperar a gran escala y convertirse en la especie dominante del mundo. Por lo tanto, “cualquier cooperación humana (ya sea un Estado moderno, una iglesia medieval, una ciudad antigua o una tribu arcaica) está establecida sobre mitos comunes que solo existen en la imaginación colectiva de la gente” (Harari, 2014, p. 38). Es importante resaltar que éstos no se tratan de falacias, pues “una realidad imaginada es algo en lo que todos creen y, mientras esta creencia comunal persista, la realidad imaginada ejerce una gran fuerza en el mundo” (Harari, 2014, p. 46).

La clave de las ficciones es su poder de convencimiento y aunque lograrlo a gran escala puede resultar difícil, cuando esto sucede, se construye lo que los sociólogos Berger y Luckmann (1986) llaman *sistemas simbólicos*. Es entonces cuando las realidades imaginadas se consolidan en “enormes edificios de representación que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo. La religión, la filosofía, el arte y la ciencia son los de mayor importancia histórica entre los sistemas simbólicos de esta clase” (Berger & Luckmann, 1986, p. 80). Somos, por lo tanto, una colectividad hecha, en buena

medida, de ficciones, de narraciones y de símbolos.

Al hablar de realidades imaginadas o ficciones no se está asumiendo que se trata de algo falso ni de una mentira, más bien que su procedencia, su mantenimiento y su futuro dependen exclusivamente de la actividad del hombre. Así, la realidad social “no forma parte de la naturaleza de las cosas y no puede derivar de las leyes de la naturaleza. Existe solamente como producto de la actividad humana” (Berger & Luckmann, 1986, p. 73). Diferentes ideas, posturas, descubrimientos, contextos e intereses dan vida a diferentes teorías e instituciones que defienden dichas ideas.

Por lo tanto, si admitimos estos planteamientos, aceptaremos que en las ciencias sociales no puede existir una teoría más acertada o mejor que otras. Sólo descripciones y explicaciones que los hombres de cada época determinan con base en diferentes ideas para alcanzar fines determinados. Una clara muestra de esto es la variedad de teorías educativas y teorías del arte que expondremos a continuación.

En primer lugar, abordaremos la línea de investigación que estudia la relación entre las creencias de los profesores y su práctica profesional. En segundo lugar, repasaremos algunas de las teorías educativas más relevantes a lo largo de la historia. En tercer lugar, expondremos siete teorías del arte. Para concluir, delinearemos algunos de los modelos históricos de enseñanza de las artes visuales.

Para mantener una línea consistente de pensamiento hemos decidido hacer uso, principalmente, de textos y autores anglosajones. Esto se debe a que en ellos encontramos los estudios más recientes y completos de la enseñanza de las artes visuales que es el tema principal de esta investigación.

2.1 CREENCIAS DEL PROFESOR

“Nadie debería subestimar cómo el poder de los mitos, creencias o convicciones dan forma a nuestra manera de ver el mundo.”

Arthur Efland

La afirmación de que la enseñanza de las artes visuales está condicionada por las ideas que tienen las personas que la imparten se sustenta en un creciente número de investigaciones que, desde la década de los ochenta del Siglo XX, abordan la relación entre las creencias de los profesores y su práctica educativa (Fives & Gill, 2015).

El interés por examinar el pensamiento de los profesores surgió en Estados Unidos debido, principalmente, a las reformas educativas que buscaban promover un cambio en el modelo educativo para transitar del modelo conductista al constructivista. Al estudiar la relación entre las creencias del profesor y su actividad profesional, se esperaba comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje que se suscitaban dentro del salón de clase desde la perspectiva del educador y, sobre todo, descubrir cómo implementar el cambio del modelo en el aula (Fives & Gill, 2015, p. 15).

Con el paso del tiempo, esta línea de investigación ha permitido explorar las creencias de los profesores en relación con diversos ámbitos de su práctica profesional: enseñanza, aprendizaje, lectura, uso de tecnología, diversidad cultural, temáticas específicas, etc. Un claro ejemplo de esto es el *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, un manual editado en el 2015 por Helenrose Fives y Michele G. Gill que repasa la historia, los resultados, las metodologías y los retos de las investigaciones acerca de las creencias de los profesores.

De forma general, el corpus existente en el manual citado sostiene que los educadores dependen de sus creencias implícitas y explícitas para funcionar en el complejo contexto de las clases, escuelas y comunidades donde se desenvuelven (Fives & Gill, 2015); en otras palabras, las creencias de los profesores determinan la práctica educativa al filtrar, enmarcar y guiar sus decisiones y sus acciones.

A pesar del aparente consenso sobre sus hallazgos, un problema recurrente de este tipo

de investigaciones es la dificultad que supone definir el concepto de *creencia*. De acuerdo con Frank Pajares (1992), tal conflicto se produce porque éste se puede asociar fácilmente con otros términos como actitudes, valores, ideologías, percepciones, paradigmas, estrategias mentales, teorías personales y sistemas conceptuales. Algunos de los conceptos que suelen ser empleados como sinónimo de “creencias de los profesores” (teachers’ beliefs) son: “concepciones de los profesores” (teachers’ conceptions), “teorías personales” (personal theories), “teorías implícitas” (implicit theories).

En México, por ejemplo, el investigador Luis Felipe Gómez López publicó en 2008 un artículo que tiene como propósito demostrar que las teorías personales, a las que él llama *Teorías Implícitas*, son uno de los principales determinantes de la práctica educativa. El problema, al igual que como sucede con el concepto de *creencia*, es que existen muchos términos usados como sinónimos. Gómez (2008) hace mención de algunos de los conceptos empleados en las investigaciones sobre este tema, entre los que destacan: conocimiento tácito, orientaciones amplias, teoría práctica, plataforma educativa, filosofía práctica. El propio autor, a lo largo de su documento, utiliza de forma indistinta términos como creencias, concepciones y conocimiento práctico.

Por tal motivo, Gómez (2008) asegura que “independientemente de cómo se nombren o conceptualicen las teorías implícitas, el supuesto que subyace a toda esta línea de investigación es que sirven para guiar la práctica educativa, para bien o para mal” (p. 36). Una reflexión similar la encontramos en el manual de Fives y Gill (2015). Ahí, se menciona que a pesar de la abundancia de términos que se relacionan con las creencias de los profesores, la investigación empírica provee evidencia de que los juicios y las acciones del profesor en el salón de clases están influenciados por sus creencias.

Adicionalmente, las dos investigadoras aseguran que las creencias pueden tener diversas funciones en relación con el conocimiento de los profesores y sus acciones; es decir, pueden ser usadas por el profesor para filtrar e interpretar información, para abordar un determinado problema o tarea y para guiar la acción inmediata (Fives & Gill, 2015, p. 66). A este respecto, sostenemos también que algunas creencias son explícitas para el profesor mientras otras se mantienen implícitas. Asimismo, dentro de ese sistema existen creencias centrales o periféricas; es decir, que se sostienen con mayor o menor convicción. Finalmente,

reconocemos que los profesores tienen creencias acerca de diversos aspectos relacionados con la enseñanza; por ejemplo, sobre el conocimiento, los estudiantes y la propia materia que imparten (Fives & Gill, 2015, p. 48). En nuestro caso, será precisamente este último elemento, la materia que imparten, el centro de nuestro interés.

Con base en lo anterior, en esta investigación hemos decidido utilizar el concepto *creencias de los profesores* fundamentalmente por dos razones. En primer lugar, debido al corpus robusto que existe en esta línea de investigación. En segundo lugar, para no confundir las creencias o teorías implícitas de los profesores con las teorías formales sobre educación y arte que se discutirán a lo largo de la investigación. Por lo tanto, al emplear los conceptos de *creencias* y *creencias de los profesores*, apegándonos a la literatura especializada en el tema, nos referiremos a los supuestos, ideas, teorías implícitas y conocimientos que ellos tienen acerca de la materia que imparten y sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de las artes visuales.

2.2 TEORÍAS EDUCATIVAS

“La educación nunca es inocente, porque presupone una forma particular de entender la ciudadanía, la cultura y la sociedad.”

Henry Giroux

“La verdad es que las escuelas no enseñan nada salvo cómo obedecer órdenes.”

John Taylor Gatto

Tratar de definir qué es educación puede resultar tan problemático como intentar establecer definitivamente qué es arte. Algunas propuestas resultan demasiado amplias mientras otras muy estrechas. Gran número de pensadores han aportado diversas alternativas a lo largo de la historia que demuestran esta dificultad. Las siguientes definiciones, que se incluyen en el libro *Fundamentos de Educación* de Jaume Sarramona (1997), nos presentan dicha multiplicidad.

Platón nos dice que educar es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que

son capaces de tener. Para Aristóteles la educación consiste en dirigir los sentimientos de placer y dolor hacia el orden ético. Kant y Stuart Mill ven en la educación el perfeccionamiento de la naturaleza humana. El Papa Pio XI aseguraba que educar es cooperar con la gracia divina para formar al verdadero y perfecto cristiano. Ligada a la idea de perfeccionamiento está la definición de Overberg quien explica que la educación es el medio para alcanzar el bien. Otras concepciones que ven a la educación como un medio, en este caso, destinado a alcanzar la plenitud y fin último del hombre se pueden ejemplificar con Dante y Spencer. Según Dante, el objetivo del arte es asegurar para el hombre la eternidad. Spencer, por su parte, asegura que la función de educar es prepararlo para la vida completa.

Otra característica distintiva de la educación es que se trata de un fenómeno social. Continuando con las definiciones expuestas por Sarramona (1997) encontramos a Willmann para quien la educación es el influjo previsor, directriz y formativo de los hombres maduros sobre el desarrollo de la juventud, con miras a hacerlas participar de los bienes que sirven de fundamento a la sociedad. Zaragüeta puntualiza que la educación es la acción de un espíritu sobre sí mismo o sobre otro para el logro de una forma instructiva y educativa. Siguiendo con la idea de que educar implica una acción, Cohn señala que la educación es el influjo consciente y continuo sobre la juventud dúctil, con el propósito de formarla. Por su parte, Dilthey comenta que la educación es la actividad planeada por la cual los profesores forman la vida anímica de los seres en desarrollo. Para otros autores, la educación tiene un propósito de socialización. Para Durkheim, por ejemplo, la educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado. En contraste, Kerschensteiner, sostiene que la educación consiste en distribuir la cultura, pero, para que el hombre organice sus valores en su conciencia y a su manera, de acuerdo con su individualidad. Por su parte, Huxley enfatiza valores humanos al asegurar que la educación consiste en formar a jóvenes seres humanos en la libertad, la justicia y la paz.

Como podremos advertir, cada una de las aproximaciones antes mencionadas responde a una visión del mundo y del ser humano que sigue diversos propósitos pero cuya constante es que en todas ellas se afecta la vida de una persona. En otras palabras, como señala Octavi Fullat (1992b), “educar es producir al ser humano” (p. 145). Con base en esta condición y

siguiendo el argumento de Geertz, expuesto al inicio de este capítulo, acerca de que los seres humanos se completan bajo la influencia de determinadas ideas y de instituciones sociales que las transmiten, en el presente estudio definiremos educación como el proceso mediante el cual se diseminan los elementos que componen la cultura (valores, prácticas, creencias, conocimientos, etc.) entre los seres humanos. Es así como la educación nos permite crear, mantener y transformar los sistemas simbólicos que componen nuestra realidad social.

Para lograr transmitir determinados valores, prácticas y conocimientos a las nuevas generaciones se han desarrollado teorías y modelos educativos que tienen como ideal producir un tipo específico de hombre. Lo que está en juego es determinar el objetivo de la educación, por lo que cada teoría y modelo propone sus resultados y los medios necesarios para conseguirlos. Ante este panorama se ha generado un constante debate sobre las diferentes teorías educativas que ha estado centrado en reflexionar si el currículum y la enseñanza se deben enfocar en la transmisión cultural universal, o bien, en las necesidades específicas del alumno y la sociedad. Como veremos a continuación, cada teoría tiene su postura con respecto a esta dicotomía y la posición que adopta determina los contenidos y la forma en que estos se presentan.

Otro elemento que distingue a las diversas teorías es su procedencia. Algunas de ellas se desprenden de posturas filosóficas generales y otras de la práctica educativa. Es así como podemos encontrar teorías educativas que se han nutrido de filósofos de la antigüedad y modernos como Platón, Sartre y Foucault; así mismo, de pensadores como Piaget y Dewey. Las teorías filosóficas y educativas aunque pueden tener coincidencias, tienen objetivos diferentes. Mientras las teorías filosóficas nos presentan una vista panorámica de la realidad, las teorías educativas explican fenómenos y elementos particulares de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ornstein, Levine & Gutek, 2011, p. 187).

Antes de continuar con la descripción de las teorías educativas, enlistamos cinco teorías filosóficas (idealismo, realismo, pragmatismo, existencialismo y posmodernismo) debido a la relevancia que tienen sobre la educación en general y sobre las teorías educativas en particular (véase Tabla 1). Como se puede observar, cada postura filosófica influye de manera diferente en los contenidos y los métodos de enseñanza dependiendo de la forma en que la teoría entiende la realidad, el conocimiento y los valores sociales.

Tabla 1.

Filosofía y Educación (Ornstein, Levine & Gutek, 2011, p. 169)

Filosofía	Metafísica	Epistemología	Axiología	Implicaciones educativas	Exponentes
Idealismo	La realidad es espiritual o mental y es inmutable.	El conocimiento se presenta cuando recordamos las ideas latentes.	Los valores son universales, absolutos y eternos.	El currículo enfatiza las más grandes y perdurables ideas de la cultura.	Emerson Froebel Hegel Platón
Realismo	La realidad es objetiva y existe independientemente de nosotros pero podemos conocerla.	El conocimiento consiste en conceptualizaciones basadas en nuestros sentidos y la abstracción.	Los valores son absolutos y eternos, basados en leyes naturales universales.	El currículo enfatiza disciplinas científicas y humanísticas.	Aquino Aristóteles Broudy Pestalozzi
Pragmatismo	Rechaza la metafísica argumentando que las creencias acerca de la realidad se basan en la experiencia, la interacción con el contexto y que están en constante cambio.	El conocimiento resulta de la experiencia, de probar las ideas utilizando el método científico.	Los valores son contextuales o relativos.	La instrucción se basa en la resolución de problemas con base en el método científico.	Childs Dewey James Peirce
Existencialismo	Descarta la metafísica argumentando que la realidad es subjetiva; con la existencia precediendo a la esencia.	Nuestro conocimiento proviene de realizar elecciones personales.	Los valores pueden elegirlos libremente las personas.	Los diálogos en clase estimulan la conciencia de que cada persona crea un concepto del yo a través de elecciones significativas.	Kierkegaard Sartre Marcel Morris
Posmodernismo	Rechaza la metafísica por ser una construcción histórica utilizada para dominación socioeconómica.	Deconstruye textos (cánones) para encontrar su origen y uso por clases o grupos dominantes.	Enfatiza los valores de grupos y personas marginadas.	Las escuelas son espacios para la crítica democrática y el cambio social; sirven para empoderar a grupos dominados.	Derrida Foucault

Una relación más detallada entre los elementos antes descritos con respecto a las teorías filosóficas y las educativas se describe a continuación. Nuevamente apoyándonos en la clasificación propuesta por Ornstein, Levine y Gutek (2011).

2.2.1 Perenealismo

Esta teoría educativa supone que la verdad y los valores son eternos y universales. La educación y la verdad se mantienen constantes en cualquier periodo y lugar, por lo tanto, su objetivo es la transmisión de los valores auténticos de la cultura a cada nueva generación. Los perenealistas se oponen al relativismo cultural, el cual supone que en lugar de una verdad lo que realmente encontramos en las diferentes sociedades son “verdades”. Allan Bloom (1987, citado en Ornstein et al., 2011), por ejemplo, condena este relativismo porque niega los estándares universales que nos permiten diferenciar ciertas acciones como moralmente buenas o malas. Robert Hutchins (1962, citado en Ornstein et al., 2011) describe la educación ideal como aquella que desarrolla el poder intelectual y no la que busca atender necesidades inmediatas. Para ellos, siguiendo el pensamiento aristotélico, el rol principal de la escuela debe ser el desarrollo intelectual y racional de los estudiantes (Ornstein et al., 2011, p. 191).

Para los perenealistas, la verdad existe y se manifiesta en los clásicos: filosofía, obras de arte, literatura, historia y ciencia. Ellos, con su temática recurrente, estimulan la discusión intelectual y el pensamiento crítico. En clase, por ejemplo, el profesor se concentrará en que se desarrollen las habilidades fundamentales para una sana convivencia social (Ornstein, et al., 2011).

Un profesor de arte que asuma esta forma de pensar, se centrará en contenidos y procedimientos que considere universales en el arte. Valores y verdades que pueden encontrarse en la búsqueda del orden y la belleza, en las disciplinas como la pintura o la escultura y en el estudio de los clásicos y los nuevos clásicos (vanguardias pictóricas fundamentalmente). En lugar de un desarrollo racional, se valorará sobre todo el desarrollo de una sensibilidad educada. Además, se promoverá la idea de que el arte no tiene más función que él mismo. Es decir, el arte por el arte. La educación artística centrada en el estudio de los clásicos es un rasgo que identificó a las academias de arte entre los siglos XV y XIX pero que continúa manteniéndose como elemento central de la enseñanza de las artes visuales.

2.2.2 Esencialismo

El esencialismo mira hacia el pasado para identificar los contenidos y las habilidades que mejor han contribuido en el desarrollo de la civilización (Ornstein et al., 2011). Por lo tanto, la escuela tiene como objetivo principal transmitir ciertas ideas básicas, habilidades y cuerpos de conocimiento esenciales para mantener la civilización y la cultura humana. Este conocimiento esencial incluye materias como lenguaje, matemáticas, historia y ciencia. Puesto que hay mucho que aprender y poco tiempo para hacerlo, el currículum escolar requiere enfatizar el conocimiento esencial además de una estructura cuidadosa, secuencial, sistemática y acumulativa (Ornstein et al., 2011, p. 188).

La educación esencialista está fuertemente ligada a la aplicación de exámenes estandarizados y el academicismo. Los esencialistas, como Bagley y Bestor (1938; 1953, citados en Ornstein et al., 2011, p.190), señalan que aprendemos efectiva y eficientemente al utilizar conocimiento de base desarrollado y organizado por expertos. Ven de forma sospechosa las innovaciones en los procesos de aprendizaje. Según estos autores, no necesitamos reinventar la rueda constantemente y desperdiciar tiempo y recursos “descubriendo” lo que ya se sabe.

Un educador profesional y efectivo, bajo esta forma de pensar, debe adherirse a un currículo cuidadosamente estructurado de materias y habilidades básicas, inculcar valores occidentales tradicionales, debe mantener sus clases de manera eficiente y efectiva como espacios de disciplina y orden, y promover a los estudiantes con base en sus logros académicos (Ornstein et al., 2011). El diseño curricular con base en la taxonomía de Benjamin Bloom es un ejemplo de este tipo de prácticas cuyo desdoblamiento de Objetivo general a Objetivos particulares, específicos, etcétera, ilustra dicho esencialismo

En las artes, quienes sostienen esta creencia propondrán un currículum que contenga ideas y contenidos señalados como esenciales por historiadores y expertos en la materia. Generalmente, se asumirá que son el dibujo y las reglas del diseño los elementos fundamentales de la creación artística. Además, la historia del arte se revisará de forma cronológica prestando especial atención al arte clásico; es decir, el arte academicista europeo.

2.2.3 Progresismo

El progresismo se originó como un movimiento de reforma en Estados Unidos a finales del siglo XIX e inicios del XX. La oposición contra la escolarización tradicional y la reforma de las escuelas fueron sus objetivos centrales. Dos corrientes paralelas lideraban la visión progresista. Por un lado, aquellos que centraban la atención de la educación en el estudiante y, por el otro lado, quienes creían que la escuela debería usarse para reformar la sociedad (Ornstein et al., 2011, p.194).

La educación progresista se oponía a los profesores autoritarios, a la instrucción basada exclusivamente en textos, se rebelaron contra la memorización, el aislamiento social de la escuela y el manejo coercitivo dentro del aula. La educación progresista en la escuela y el salón deberían, por lo tanto, reflejar ideales democráticos. Al alumno se le daba la oportunidad de formular sus creencias acerca de la vida y sus necesidades personales se consideraban centrales para el aprendizaje. El currículum ya no se centraba en materias convencionales, se basaba en los intereses del alumno y en las necesidades del contexto social. Se empleaba el método de proyectos, la resolución de problemas y la construcción de experiencias. En contraste con el currículum pre-estructurado de los esencialistas y perenealistas, el método de proyectos no tenía salidas o respuestas prediseñadas (Ornstein, Levine & Gutek, p. 195).

Las propuestas progresistas en educación podrían parecerse cercanas al trabajo que regularmente se lleva a cabo en un taller de arte. De hecho, el desarrollo de proyectos, la resolución de problemas, la técnica de viñetas y las experiencias estéticas son parte del método de trabajo del profesor de artes. Sin embargo, en la educación artística tradicional, el trabajo práctico suele estar vinculado al desarrollo y la mera repetición de técnicas previamente consideradas como artísticas; por ejemplo, técnicas de grabado, pintura o escultura.

Una educación progresista en ámbitos del arte, partiría de los intereses del alumno para desarrollar los temas, procesos y técnicas necesarios para cada proyecto en específico, sin importar si éstas tienen una evidente relación con la historia del arte o no. Este tipo de educación vería en el arte una herramienta más para influir directamente en el contexto social.

2.2.4 Teoría Crítica

El fundamento de esta teoría es la crítica rigurosa de las escuelas, el conocimiento y la sociedad para develar las relaciones de explotación y conseguir equidad y justicia social. Los supuestos sobre los que descansa esta teoría provienen de la filosofía existencialista y posmodernista, el neo-marxismo, las teorías feministas, multiculturales y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. La teoría crítica se nutre también de reflexiones de sociólogos como Pierre Bourdieu y lingüistas como Noam Chomsky que enfatizan los procesos innatos en el educando (Ornstein et al., 2011). Para los promotores de esta teoría, el conocimiento y la educación tienen repercusiones sociales, políticas y económicas; en otras palabras, va más allá de los límites del aula. Por este motivo, para ellos el currículo se mueve en dos esferas separadas: el vehículo oficial y el currículo “oculto” (Ornstein et al., 2011).

El currículo oficial contiene las habilidades y las materias que se acuerda transmitir a los alumnos. En este nivel, se reproducen las versiones oficiales del conocimiento que, se asegura, son para beneficiar a todos los estudiantes. El otro, el oculto, impone comportamientos y actitudes a través del ambiente escolar. La transmisión del conocimiento, en lugar del pensamiento crítico y el análisis, condiciona al individuo para que el sistema de clases pueda mantenerse estable. Bajo esta perspectiva se cree que el profesor es un activista crítico que puede ayudar a que los estudiantes construyan sus propios conocimientos y valores con base en sus propios contextos locales (Ornstein et al., 2011, p.200).

Una aproximación crítica en el arte, al igual que en la teoría progresista, asumiría la importancia del contexto local y las necesidades e intereses individuales del estudiante, pero sobre todo cuestionaría los supuestos tradicionales del arte como la belleza, la universalidad, la función del arte y las fronteras de las disciplinas.

En la Tabla 2 se describen, de manera general, las cuatro teorías educativas antes expuestas, incluyendo su relación con los objetivos, el currículo y las implicaciones educativas para su enseñanza.

Tabla 2.

Teorías Educativas (Ornstein et al., 2011, p. 187)

Teoría	Objetivo	Currículo	Implicaciones	Exponentes
Perenealismo	Transmitir valores y verdades universales.	Habilidades fundamentales, las artes liberales y las ciencias, los grandes libros de la civilización occidental.	La instrucción se centra en la transmisión, discusión y reflejo valores y verdades perenes.	Hutchins Adler Maritian
Esencialismo	Desarrollar habilidades básicas de literatura y matemáticas, conocimientos por materias.	Habilidades fundamentales, materias esenciales: historia, matemáticas, lenguaje, ciencias.	Preparar individuos competentes y con habilidades para el mercado global.	Bagley Bestor
Progresismo	Educar al individuo de acuerdo con sus intereses y necesidades.	Actividades y proyectos.	La clase se concentra en solución de problemas y actividades grupales; el profesor actúa como facilitador.	Dewey Kilpatrick Parker Johnson
Teoría crítica	Generar conciencia de aspectos como la marginación y el poder.	Cualquier tema se puede abordar desde una postura crítica.	Se concentra en los conflictos humanos.	Mclaren Giroux

Como podemos apreciar, en cada una de estas teorías existe una relación lógica entre los objetivos, el currículo y las implicaciones escolares. Por ejemplo, si el objetivo se centra en la transmisión de valores universales, los contenidos y las actividades deberán estar alineadas al mismo. En el caso antes descrito resultaría contraproducente elegir un currículo con base en los intereses del alumnado ya que desviaría el proceso del objetivo deseado. Encontramos, así, un tipo de relación que vincula cada uno de los elementos dentro de la educación escolar. Estos lazos son los que se buscan o se deberían buscar dentro de la enseñanza de las artes visuales y, por lo tanto, será un elemento importante que exploraremos en el capítulo de la discusión de resultados.

2.3 TEORÍAS DEL ARTE

“Siempre hay una inadecuación entre lo que uno conoce y lo que uno puede conocer y eso se llena con intereses, interpretaciones, deseos y supuestos.”
Louis Althusser

Como se mencionó previamente, de la misma forma en que las teorías educativas influyen en la enseñanza del profesor, también lo hacen sus ideas acerca de la materia que imparte. Por este motivo, diversos investigadores aseguran que las creencias del profesor acerca del arte condicionan y modelan sus contenidos y métodos de enseñanza (Carrol, 1997; Eisner, 1992; Eisner, 1973/1974; Grauer, 1998). El problema, en este sentido, es que no existe una sola manera de entender y definir el fenómeno artístico.

El arte, como lo conocemos ahora, es una invención del siglo XVIII (Shiner, 2004), es decir, a pesar de que hoy podamos crear un vínculo entre objetos del pasado y del presente, comprendemos que las razones, las funciones y las ideas, que sobre ellos se tenían, difieren de las nuestras. Larry Shiner aborda el cambio en el concepto de *arte* de la siguiente manera:

Tras significar durante dos mil años toda actividad realizada con habilidad y gracia, el concepto se descompuso en la nueva categoría de las bellas artes (poesía, pintura, arquitectura y música), en oposición a las artesanías y las artes populares (fabricar zapatos, bordar, contar cuentos, cantar canciones populares). A partir de esa época se comenzó a hablar de «bellas artes», materia de inspiración y de genio y, por ello mismo, objeto de un disfrute específico mediado por un placer refinado. (p. 24)

De una forma similar Hans-Georg Gadamer, en *La actualidad de lo bello*, señala que:

Hace menos de doscientos años que esta palabra, «arte», tiene el sentido ilustre y excluyente con que actualmente la asociamos. En el siglo XVII, todavía se tenía que decir «las *Bellas Artes*» al referirse al arte. Porque, junto a ellas, estaban las artes mecánicas, artes en el sentido de técnica, de producción industrial y artesanal, que constituyen, con mucho, el ámbito más amplio de la práctica productiva humana. (Gadamer, 1991, p. 22)

Wladislaw Tatarkiewicz (2001), por su parte, señala que dentro de la historia del arte, al igual que en los demás campos del saber humano, no existe una transmisión lineal e ininterrumpida de teorías, términos y conceptos. Así, “las opiniones actuales referentes a la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

belleza y al arte, la forma y la creatividad son el resultados de muchos intentos sucesivos, realizados desde diferentes puntos de vista, por métodos diferentes” (Tatarkiewicz, 2001, p. 38). No obstante, la característica fundamental del arte se mantiene estable; es decir, el arte, de forma muy general, se entiende como una actividad humana consciente. Pero como indica Tatarkiewicz, “la cuestión central es averiguar qué es lo que distingue al arte de otros tipos de actividad humana consciente; dicho de otro modo, su diferencia específica” (p. 56).

Diversos pensadores a lo largo de la historia han intentado determinar cuáles son las características específicas del arte. En algunos casos se ha prestado atención a las obras, en otros casos a la intención del artista y, también, a la relación entre la obra y el espectador. A continuación, agrupamos algunas teorías formuladas a lo largo del tiempo con base en propuestas de autores como Tatarkiewicz (2001), Efland (2003) y Louis Fisher (2013).

2.3.1 Belleza

Una idea, ampliamente extendida, supone que el rasgo distintivo del arte es producir belleza. “El arte es aquella clase de actividad humana consciente que aspira, y logra, la belleza. La belleza es su propósito, su logro y su valor principal” (Tatarkiewicz, 2001, p. 56). Esta postura, que podemos catalogar como clásica, es sobre la que se conformaron las Bellas Artes en el siglo XVIII; sin embargo, al ser muy ambigua ha permitido que la relación arte-belleza se pueda retomar constantemente. Con este binomio tenemos la posibilidad de remontarnos hasta los antiguos griegos y también aproximarnos a obras de arte modernas, aunque en cada momento la belleza se defina de forma diferente. Para Platón (1988), por ejemplo, la belleza era producto del aliento divino y estaba relacionada con la verdad y la bondad. Por su parte, Friedrich Schiller (1999), oponiéndose a Platón, define a la belleza como la consumación de la humanidad del hombre. En contraste, para los surrealistas la belleza está ligada a la vida; es convulsiva y debería provocar una sacudida en el espectador (Cirlot, 1995).

2.3.2 Mimetismo

Una segunda postura, algunas veces vinculada con la idea de belleza, se concentra en la representación. Por tanto, se asegura que la característica distintiva del arte es que representa o reproduce la realidad. En su momento, ya Leonardo declaraba que “la pintura más digna

de alabanza es aquella que está lo más posible de acuerdo con lo que representa” (Tatarkiewicz, 2001, p. 57). No obstante, fue hasta el año de 1747 cuando Charles Batteux (citado en Tatarkiewicz, 2001) propuso el término que serviría para agrupar a las siete artes que llegarían a ser conocidas a nivel mundial como las Bellas Artes. Al hacerlo, no sólo acuñó un término, también planteó la primera teoría general del arte. Ésta, retomando ideas de la antigüedad griega, afirmaba que la característica común a todas las Bellas Artes era imitar a la realidad. Así, fue Batteux “el primero que consideró que todas las Bellas Artes eran miméticas, y basó su teoría general en la mimesis” (Tatarkiewicz, 2001, p. 50).

Esta aproximación sigue estando estrechamente ligada a una forma tradicional de enseñanza. En ella, la capacidad de representar fielmente la realidad suele ser vista como una prueba del dominio de las técnicas y un paso fundamental en el proceso de aprendizaje de las artes visuales.

2.3.3 Formalismo

Dotar a la materia y al espíritu de forma ha sido otra aproximación a la definición del arte. Aunque hoy nos suene evidente, fue hasta el siglo XX cuando se incorporó este aspecto a la definición del arte. El problema, con esta postura, es que todo tiene forma, por lo tanto, las formas del arte no pueden tratarse de cualquier tipo de forma. Para el formalismo, “el arte es un orden formal o una forma significativa” (Efland, 2003, p. 120). De acuerdo con los ingleses Clive Bell y Roger Fry (Bell, 1914), las formas se referían a elementos abstractos, combinaciones particulares de ciertos colores, líneas y formas que despertaban emociones estéticas; no obstante, como podremos advertir, al igual que el concepto de belleza, esta noción es muy problemática.

El formalismo, contrario al arte mimético, supone que el arte tendrá valor al centrarse en elementos puramente intrínsecos. Lo importante será pues la forma y no tanto el contenido. De ahí que se proclame la máxima del *arte por el arte*.

2.3.4 Expresionismo

Al separarse un poco del objeto como tal y concentrarse en la intención del que lo produce,

se ha promulgado que el rasgo distintivo del arte es la expresión. En este sentido, el arte es un medio o lenguaje a través del cual el artista expresa sus emociones, ideas o sentimientos. Esta teoría que surge en el siglo XIX, es promovida principalmente por Benedetto Croce, por filósofos partidarios de la psicología del arte y artistas como Kandinsky (Tatarkiewicz, 2001, p. 59). Los movimientos pictóricos como el expresionismo alemán y el expresionismo abstracto son sus más notables referentes.

2.3.5 Funcionalismo

Según Efland (1978), desde una visión pragmática, el arte se asume como un instrumento que logra ciertos efectos en la audiencia. Esta postura deja un poco de lado a la obra y a quien la produce para centrarse en el efecto que la obra de arte tiene sobre el espectador. Así, se asegura que lo que distingue al arte es que éste produce una experiencia estética, sorprende, es terapéutico o permite el desarrollo cognitivo. No obstante, estos objetivos siguen siendo ambiguos y difícilmente se pueden limitar a las fronteras del arte.

Tatarkiewicz (2001) menciona que para tratar de definir la experiencia estética, los filósofos “han distinguido varias propiedades como por ejemplo la sublimidad, lo pintoresco, el encanto, lo trágico y lo cómico” (p. 350). Esto hace que el término no sea ni más claro ni menos ambiguo que el de belleza. Una propuesta un poco más moderna es la que asegura que “la función del arte no es expresar algo, sino impresionar, en un sentido bastante literal” (Tatarkiewicz, 2001, p. 60). Bajo esta idea, solamente aquello que se considera original e impresionante puede catalogarse como arte. Para Nelson Goodman (1988), las artes tienen un papel fundamental en el desarrollo cognitivo. Por lo tanto, deberían tomarse al mismo nivel de seriedad que las ciencias como formas de descubrimiento, creación y desarrollo de conocimiento.

2.3.6 Institucionalismo

Los principales promotores de esta teoría son los filósofos norteamericanos Arthur Danto y George Dickie. La tesis principal de Danto (1964) es que no existe, sobre todo en nuestra época, forma alguna de diferenciar un objeto cualquiera de una obra de arte. Por lo tanto,

para que algo pueda ser llamado “obra de arte” se requiere de un marco institucional llamado “mundo del arte”. Una construcción cultural que los miembros de una sociedad han creado colectivamente con el paso del tiempo (Dickie, 2000, p. 100).

Esta teoría alternativa desplaza completamente el sentido del arte como se ha entendido a partir del siglo XVIII. En lugar de centrarse en una propiedad inherente al arte, se asume que se trata de una construcción contextual humana. Como señala Dickie (2000), las teorías tradicionales intentan descubrir la esencia del arte en algunos aspectos de la naturaleza humana, por ejemplo, en la expresión de emociones. La teoría institucional, en contraste, se concentra en la cultura humana y su historia.

Educar bajo esta teoría supondría un cambio drástico en la historia de la enseñanza artística puesto que si cualquier cosa puede ser introducida en el mundo del arte, entonces las disciplinas y las técnicas consideradas fundamentales para la producción del arte pierden su lugar primordial.

2.3.7 Posmodernidad

Según el filósofo Richard Shusterman (2005), el posmodernismo reta a los elementos claves que han dominado la teoría estética moderna, la cual fue establecida principalmente con base en la tradición idealista que comienza con Kant y Hegel, y que continúan Collingwood, Clive Bell y la clásica estética analítica del siglo XX.

De una forma similar que con la teoría institucional del arte, en la posmodernidad se impone una fragmentación de los valores modernos. Para Efland (2003), este proceso se hace patente tanto en la refutación de la idea de genio innato, como en el remplazo de la concepción de obras de arte como productos únicos y desinteresados. Por lo tanto, “la posmodernidad fomenta la aceptación del carácter caótico de la vida; intenta poner fin a la imposición de las concepciones modernas de la distancia física y sustituirlas por participación y juego. También privilegia las diferencias culturales y procesos alternativos de pensamiento” (Efland, 2003, p. 57).

La teoría posmoderna guarda estrecha relación con la teoría crítica pedagógica y, como se puede apreciar en la siguiente tabla, se contraponen con el arte de la modernidad.

Tabla 3.

Principales características de la modernidad y la posmodernidad en el arte (Efland, 2003, p. 77)

La modernidad	La posmodernidad
<p>El arte es un fenómeno único que conlleva objetos específicos destinados a proporcionar una experiencia estética desinteresada. Los representantes de la estética moderna condenan los gustos estéticos comunes del gran público y reivindican un rango superior para las bellas artes.</p>	<p>El arte es una forma de producción y reproducción cultural que sólo se puede entender teniendo en cuenta el contexto e intereses de sus culturas de origen y recepción. Los posmodernos intentan cancelar la dicotomía entre arte superior e inferior y repudian el elitismo.</p>
<p>Los modernos admiten la idea de un progreso histórico lineal. Se considera que cada nuevo estilo artístico supera la calidad y el potencial expresivo del arte y contribuye, en esa medida, al progreso de la civilización.</p>	<p>Los posmodernos rechazan la noción de progreso lineal y sostienen que la civilización no ha logrado avance alguno sin producir por añadidura situaciones nada progresistas e incluso importantes retrocesos.</p>
<p>Se considera que el papel de la comunidad de artistas profesionales, en particular la vanguardia, es eminentemente revolucionario e inmune a las patologías sociales. Puesto que se cree que las causas de la comunidad del arte son puras, como por ejemplo su rechazo de la lógica capitalista, se la considera también capaz de liderar un gran proceso de cambios sociales.</p>	<p>Se cuestiona el papel distinguido que solían acaparar los entendidos en arte y demás aspirantes a un saber exclusivo y/o privado de las artes. La comunidad de artistas profesionales se concibe como un espejo de la sociedad, lo que incluye, por ejemplo, las repercusiones culturales del capitalismo y el industrialismo, y al mismo tiempo como una forma de crítica cultural, esto es, respondiendo a la sociedad en la que está inmersa.</p>
<p>El uso de la abstracción se basa en el seguimiento de relaciones puramente formales que pueden producir una experiencia estética. Se rechaza el realismo en favor de una realidad superior y personal que se halla tras las apariencias y las conductas.</p>	<p>El arte contemporáneo redescubre el realismo, aunque contrariamente al realismo premoderno, basado en la naturaleza, el realismo posmoderno se origina en el estudio de la sociedad y la cultura. Se presta especial atención a la forma en que aparecen las cosas (fachada).</p>
<p>El estilo moderno tiende a hacer de la idea de unidad orgánica un principio de acción. Se censuran la decoración y el ornamento. Se promueven la consistencia y la pureza de la forma artística, la belleza y el significado.</p>	<p>Un objeto posmoderno se caracteriza por cierto eclecticismo y una belleza disonante derivada de la combinación de motivos ornamentales clásicos y de otros estilos. Esta combinación produce significados ambiguos, a veces contradictorios, y se denomina <i>doble codificación</i>.</p>
<p>La modernidad está embarcada en la búsqueda de un estilo universal, correlato de una realidad también universal que trasciende cualquier estilo local, étnico o popular. Se incorporan y transforman motivos “primitivos” por considerarse compatibles con los grandes principios estéticos formalistas y expresionistas.</p>	<p>Los estilos posmodernos son plurales, incluso eclécticos, y susceptibles de múltiples lecturas e interpretaciones. Los objetos multiculturales son reciclados de diversas maneras que reflejan sus orígenes.</p>
<p>La modernidad implica la destrucción creativa de las realidades antiguas para crear otras nuevas.</p>	<p>El eclecticismo y la apropiación de elementos históricos responden a un marcado interés por la integración del pasado y el presente.</p>

2.4 MODELOS DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”

Paulo Freire

Si bien es cierto que la educación artística está condicionada por las ideas que tienen sobre el arte las personas que la imparten; estos individuos no se encuentran aislados pues habitualmente trabajan al servicio de instituciones que defienden un concepto, una práctica y una función del arte. Por este motivo, podemos encontrar, a lo largo de la historia, algunos periodos en los que todo parecía relativamente claro y definido. Como señala Arthur Efland en *Una historia de la educación del arte*:

Las diversas instituciones que han influido sobre la educación artística incluyen el sistema gremial de la Edad Media, el sistema de las academias de arte que surgieron en los siglos XVII y XVIII, y, más recientemente, las escuelas de comercio para artesanos, los museos, y las escuelas públicas y privadas. Cada una de estas instituciones abraza un cierto tipo de estrategias pedagógicas para la enseñanza de las artes. (2004, p. 22)

Actualmente puede resultar complicado determinar una sola ruta de acción que reúna los elementos fundamentales de la educación de las artes visuales. En parte, como hemos visto, esto se debe a la gran transformación que ha sufrido el arte y que dificulta identificar, sin lugar a duda, cuáles son sus cualidades o características únicas y distintivas. Además, se debe tener en cuenta que la producción, la exhibición del arte y la educación artística se han extendido a tal punto que resulta imposible que una sola institución pueda imponer una tendencia como en el pasado. Los grandes museos del mundo compiten ahora con pequeñas galerías, bienales y ferias locales. Las grandes academias del pasado son acompañadas ahora por programas de arte dentro de numerosas universidades alrededor del mundo. Lo global y lo local se mezclan y reconstruyen dentro de cada espacio en el que se ofrece educación artística.

Por este motivo, resulta necesario apoyarnos en la historia y repasar la trayectoria de los modelos educativos oficiales de las artes visuales que comienzan, según la interpretación histórica de Efland (2004), con las academias italianas del siglo XVI.

2.4.1 La academia

La primera academia formal de arte, la *Accademia del Disegno* de Florencia, fue fundada por Giorgio Vasari en 1562. En aquel momento, el arquitecto e historiador de arte italiano tuvo la sensación de que la época de Leonardo, Rafael y Miguel Ángel estaba a punto de terminar. Ese presentimiento lo llevó a promover la iniciativa que tendría como resultado la aparición de las academias de arte. El objetivo de Vasari fue develar las reglas del arte con base en los descubrimientos realizados por esos grandes artistas (Efland, 2004). Al hacer eso, la educación academicista redujo la producción artística “a un conjunto de reglas absolutas fundadas en la autoridad indiscutida de los genios del arte del alto Renacimiento” (Efland, 2004, p. 61).

Mediante el examen de algunos métodos de trabajo en la academia se puede apreciar lo que se esperaba de la educación en aquella época. Según Holger Hooock (2005), desde finales del siglo XVI el dibujo de desnudos definió a las academias de arte como institución. La doctrina académica estaba basada en una idea distintiva de la imitación: el artista debía imitar a la naturaleza, generalizando e idealizando a través de la observación empírica en busca de normas abstractas y de la verdad. El estudio de grandes maestros y de los principios generales que subyacen en sus obras eran ejercicios legítimos y necesarios (2005, p. 26).

Este sistema de reglas, enarbolado por la academia Francesa, se extendió a través de toda Europa y América. El supuesto principal de dicho canon es el perfeccionamiento de las habilidades relacionadas con la representación (Efland, 2004); sin embargo, con la llegada del siglo XIX, la academia perdió terreno y se convirtió en el blanco de las críticas modernas. Según Efland (2003), las posteriores pedagogías de la modernidad se pueden dividir en cuatro grandes categorías.

La primera de ellas supuso el paso de las prácticas del dibujo del natural de la academia a la enseñanza de los elementos y principios del dibujo. La segunda encaminó la enseñanza del arte hacia la expresión del yo; después vinieron los intentos de convertir la educación artística al credo del arte de la vida cotidiana y, por último, al de las disciplinas. (Efland, 2003, p. 119)

Aunado a estos modelos, se deben incluir las búsquedas contemporáneas que ahora critican a las pedagogías modernas.

2.4.2 Los elementos del diseño

Arthur W. Dow fue el principal promotor de esta forma de enseñanza en los Estados Unidos (Efland, 2004). Tras estudiar durante cinco años bajo la teoría académica en Francia, Dow decide desarrollar su propio método por sentirse insatisfecho. La propuesta de Dow coincidió con el ambiente pragmático y social-darwinista que prevalecía a finales del siglo XIX y comienzos del XX. En una sociedad preocupada por el progreso social, la educación artística tenía que demostrar su utilidad mediante un corrimiento al pensamiento científico. “En ese ambiente ideológico, era coherente orientar la pedagogía artística hacia doctrinas cuasi científicas como el formalismo” (Efland, 2003, p. 107).

Dow llamó a su teoría de diseño “sintética”, ya que creía que sus elementos y principios eran los bloques con los que se habían construido todas las formas artísticas del pasado, así como las del presente y del futuro. La línea, la luz y sombra, y el color eran los tres elementos básicos. Sus principios de composición eran la oposición, la transición, la subordinación, la repetición y la simetría (Efland, 2004, p. 266). Esta forma de enseñanza seguía manteniendo como elemento principal de su búsqueda el dominio de la técnica.

2.4.3 La expresión creativa del yo

El método centrado en la expresión se vinculó estrechamente con la idea de libertad. Para Malcolm Cowley (1934, citado en Efland, 2003), cada ser humano nace con inmensas posibilidades que después la educación estandariza aplasta y destruye poco a poco. Por eso, según Cowley, “cada ley, convención o regla del arte que coarte la expresión del yo debería ser destruida y abolida” (Efland, 2003, p. 109).

Los principios de este modelo se relacionan con los cambios artísticos de finales de siglo XIX y principios del XX. Además, se nutren de las ideas freudianas y marxistas de opresión personal y social (Efland, 2003). El libro, *The Child-Centered School*, de Harold Rugg y Ann Shumaker (1928) constituye el referente principal de esta metodología. En él, los autores “proponían al artista como modelo para la reforma de la educación” (Efland, 2004, p. 286). Entre las décadas de 1920 y 1940, varios artistas-profesores se dedicaron a desarrollar procesos de enseñanza que promovían la autoexpresión creativa.

2.4.4 El arte en la vida cotidiana

Para los promotores de este enfoque, el diseño deja de ser una cuestión meramente contemplativa y se vuelve un elemento capaz de resolver problemas. Un buen diseño no sólo es bello sino que también resulta funcional. Un mal diseño, por el contrario, derrocha recursos, genera confusión y turba la armonía social. En suma, “no se pretendía crear un arte puro sino un arte que sirviera a la gente común” (Efland, 2003, p. 112).

Esta perspectiva se oponía al arte culto de las elites en favor de centrarse en las preocupaciones de la sociedad en su conjunto. La Bauhaus y el proyecto de Owatonna son dos ejemplos prototípicos de ello. La Bauhaus, por ejemplo, “pretendía combinar el currículo de las academias de arte con el currículo práctico de las escuelas de artes y oficios, en un intento de unificar todas las enseñanzas en el campo del arte y del diseño” (Efland, 2004, p. 316). El proyecto Owatonna, por su parte, buscó demostrar “hasta qué punto el arte era capaz de mejorar la calidad de vida del día a día, tanto en el hogar como en la comunidad” (Efland, 2003, p. 114).

Además de las opciones descritas previamente, existen otras formas y razones por las cuales se ha promovido la enseñanza del arte en la escuela. Entre ellas encontramos las siguientes: fomentar la comprensión de la cultura visual, auxiliar en la resolución creativa de problemas, desarrollar la creatividad, servir de preparación para el mundo laboral, promover el desarrollo cognitivo, mejorar el rendimiento escolar e integrar las diferentes materias escolares. En cada uno de los casos aquí descritos se puede notar que el foco de interés no es el arte por sí mismo, sino lo que las artes pueden aportar a la sociedad en su conjunto.

2.4.5 Las disciplinas

La Enseñanza del Arte Basada en las Disciplinas (EABD) es un modelo que aparece en Estados Unidos durante la década de los sesentas. Para Jerome Bruner, promotor de esta idea en las ciencias, la clave del currículo escolar se encontraba en la sistematicidad de la estructura de las disciplinas profesionales. Manuel Barkan retoma las ideas de Bruner para aplicarlas a las artes visuales. Para él, “la principal tarea de la educación del arte consistía pues en lograr que los alumnos se plateasen cuestiones parecidas a las de los artistas” (Efland,

2003, p. 116).

La finalidad de la EABD era reivindicar el arte como un campo exigente y disciplinado. Un campo en el que todos los profesionales podían convertirse en modelos pedagógicos. Para eso, se propusieron desarrollar cuatro áreas: los estudios artísticos, la historia del arte, la crítica del arte y la estética. El problema principal que enfrentó esta tendencia educativa fue la dificultad de consenso acerca de cuáles eran las teorías y métodos pertinentes en cada área de las artes (Efland, 2003, p. 115).

2.4.6 Posmodernidad

Para Efland (2003), los cambios en las posturas educativas que hemos enlistado se relacionaban con la noción de progreso que enarbolaban las ciencias y las artes en la modernidad; es decir, cada nuevo paradigma proponía cancelar los sistemas educativos que le habían precedido. Las principales víctimas de este prejuicio, según nuestro autor, fueron los educadores: “generaciones enteras de maestros tuvieron que soportar que se les echara en cara que iban por detrás de la época, que además de equivocados estaban pasados de moda” (p. 119). En años recientes, la búsqueda por nuevos modelos ha vuelto a emerger a medida de que los ideales de la modernidad son cuestionados. Sobre esto, Efland manifiesta que:

La adopción de estas pedagogías estaba justificada cuando la tendencia moderna era predominante en el desarrollo del arte occidental, y tenía sentido dejar de lado los métodos de enseñanza premodernos para reemplazarlos por enfoques afines a los principios artísticos modernos. Pero ahora, cuando la modernidad misma está siendo cuestionada, ¿podemos esperar que cambien también los actuales métodos de enseñanza? Y si así fuera, ¿cuáles deberían sustituirlos? (2003, p. 28)

Según Efland (2003, pp. 157-58), el currículo posmoderno se puede fundar sobre cuatro características generales: en primer lugar, siguiendo a Jean-Francois Lyotard, el paso de los grandes relatos a los pequeños relatos. En segundo lugar, la relación entre poder y saber a partir de lo expuesto por Michel Foucault. En tercer y cuarto lugar, la deconstrucción y la doble codificación según Jacques Derrida y Charles Jenks respectivamente.

A modo de resumen, en la Tabla 4 recopilamos las características principales de los movimientos de la educación del arte que se han descrito con anterioridad:

Tabla 4.

Movimientos de la educación del arte (Efland, 2003, pp. 120, 126)

Movimiento	Esencia del arte	Contenidos y métodos	El valor del arte
Arte academicista: siglos XVII-XIX	Desde la perspectiva mimética, el arte es una imitación de la naturaleza.	Los métodos didácticos enseñan a copiar el trabajo de artistas o la naturaleza, como el dibujo al natural.	Se valora la veracidad de las representaciones. El arte imita el bien.
Elementos del dibujo: principios del siglo XX.	Para el formalismo, el arte es un orden formal o una forma significativa.	Se enseña el dominio de la línea y el color por medio de ejercicios sistemáticos.	Los valores de arte son esencialmente estéticos, y no sociales o morales. El valor de la obra de arte depende de la calidad de su organización formal.
Expresión creativa del yo: mediados del siglo XX.	El arte es la expresión original de un artista individual y dotado de un talento único.	Se libera la imaginación del artista o del niño. Se eliminan reglas, no imponen ideas adultas.	El máximo valor artístico es la originalidad exclusiva de la expresión personal del artista.
Arte de la vida cotidiana: 1930-1960	El arte es un instrumento destinado a realzar la cualidad estética del entorno de un individuo.	El saber artístico y los principios del diseño se aplican a problemas de orden visual y estético.	Se valoran las mejoras de la calidad de vida que se consiguen mediante la aplicación inteligente de los principios del diseño.
El arte como disciplina: 1960-1990	El concepto de arte es objeto de la investigación artística y científica.	Las actividades se basan en los métodos de investigación del arte y las disciplinas científicas.	Se valora el desarrollo de una mayor comprensión de las cuestiones del arte.
Arte posmoderno	El arte es una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común	Reciclar contenidos y métodos de modernos y premodernos. Mostrar que no hay puntos de vista privilegiados.	Mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural.

Como podemos apreciar, la historia del arte ha transitado por diversas etapas que han modificado tanto su producción como su enseñanza. Periodos con teorías, métodos e ideas que pueden ayudarnos a comprender los elementos que guían la práctica educativa de los profesores de las artes visuales en Aguascalientes.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

“El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa, es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado e imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante... es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente.”

Morin, Ciurana y Motta

Cuando nuestros antepasados estudiaban el cielo, después del ocaso, observaron que algunas estrellas no estaban fijas en relación con el patrón constante de las constelaciones. Por el contrario, cinco de ellas se movían lentamente por el cielo de forma extraña. Nosotros las llamamos Planetas que en griego quiere decir *errantes*. Durante mucho tiempo estos objetos entrañaron un profundo misterio. Al tratar de proveer una explicación, se creyó que se trataba de seres vivientes, más tarde se pensó que eran Dioses y después, influencias astrológicas incorpóreas. ¿De qué otra forma podría explicarse su extraño comportamiento? (Sagan, 2011)

Tratar de comprender y explicar por qué las cosas son como son es una característica distintiva de la especie humana. No parece existir otro ser vivo en la tierra que se pregunte por cómo funciona el mundo. Sin embargo, la forma de acceder al conocimiento ha variado a través del tiempo. Sueños, leyendas, oráculos y libros sagrados sirvieron durante muchos años como instrumentos para responder a nuestras preguntas. Los esfuerzos sucesivos por tratar de establecer una forma más precisa de comprender la naturaleza de las cosas culminaron en lo que hoy llamamos ciencia. Pero de la misma forma que las explicaciones pre-científicas sobre el mundo fueron cuestionadas a la luz de nuevas ideas, evidencias y tecnología, la propia ciencia ha tenido que modificarse y transformarse a la luz de esos mismos elementos. Un proceso al que Thomas Kuhn (2013) llamaría revoluciones científicas. Cambios en la forma de pensar y hacer ciencia que se producen cuando emergen nuevas preguntas o problemas que no pueden ser resueltos bajo las ideas y prácticas de la ciencia del momento. La irrupción de estos nuevos elementos constituye el preludio de una reconstrucción del campo sobre nuevas bases, es decir, un cambio de paradigma (Kuhn, 2013).

El paradigma científico clásico, que es empírico experimental, se basa en un triple postulado: el realismo, el empirismo y el positivismo. Siendo este último elemento el que

afirma que la ciencia busca hechos y que el método científico de las ciencias naturales es la única actividad válida para generar conocimiento. Bajo este paradigma, entonces, “el método se asume como criterio único de verdad. Este método [...] centrado en la observación empírica y sensible, en la mensurabilidad de lo observado y en su verificación objetiva” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 16).

Durante algún tiempo todas las ciencias, incluidas las sociales, intentaron ceñir los fenómenos y los objetos de su estudio a este esquema de pensamiento. El método científico (llamado así porque fue el primero y único) a pesar de ser muy valioso para explicar y predecir el mundo que nos rodea, parece no ser la única alternativa pertinente en la actualidad. Como señala Juan Luis Álvarez-Gayou, “existe un grupo de científicos que piensan que si bien en otros tiempos era posible hablar de un método científico, actualmente el campo total de la ciencia es tan complejo y heterogéneo que ya no es posible identificar un método común a todas ellas” (2003, p. 15).

El resultado de estas divergencias ha llevado a que se establezcan dos paradigmas o enfoques principales de investigación: el cuantitativo y el cualitativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

La investigación cuantitativa, *grosso modo*, busca medir y cuantificar y, a partir de ello, inferir o generalizar; su sustento filosófico-teórico se encuentra en el positivismo. Por su parte, la investigación cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 41)

Estos dos enfoques, aunque en algún momento se consideraron como perspectivas opuestas e irreconciliables, son más bien complementarias y su uso depende de las condiciones específicas de cada estudio y cuestionamiento. Al señalar sus diferencias no estamos asumiendo ni proponiendo que exista una superioridad de un enfoque sobre el otro. Como apunta claramente Kenneth Gergen “una descripción de mil palabras no es una ‘imagen de la persona’ más válida que el puntaje de un test estandarizado” (2007, p. 248). Por ese motivo, “el investigador debe de ser metodológicamente plural y guiarse por el contexto, la situación, los recursos de que dispone, sus objetivos y el problema de estudio” (Hernández et al., 2010, p. 17). La metodología, entonces, se refiere a una manera de pensar la realidad y de estudiarla.

En el campo de las ciencias sociales la metodología se concibe como la forma de adquirir conocimientos sobre el mundo social (Strauss & Corbin, 2002, p. 12). En ella se incluyen los modos concretos a través de los cuales se asume la tarea de construir conocimiento, es decir, el diseño metodológico (Vargas, 2010, p. 10).

Para el investigador mexicano Xavier Vargas Beal (2010), el diseño metodológico indica el conjunto de decisiones, pasos, fases y actividades por realizar en el curso de la investigación. Ésta incluye la elección de una de las dos posturas metodológicas y, como consecuencia, la elección de los métodos que incluyen los procedimientos, técnicas e instrumentos concretos para recolectar y analizar los datos. La delimitación precisa de aquello que va a observarse, las fuentes de donde se va a obtener la información y los criterios de selección de tales fuentes.

Debido a la naturaleza de nuestro objeto de estudio, el enfoque usado fue el cualitativo, pues, como señalan Strauss y Corbin (2002), se trata de un tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación sino más bien a través de un análisis interpretativo. Por lo tanto, aunque las fases o etapas que incluye el proceso son prácticamente las mismas que en una investigación cuantitativa éste “resulta un proceso más bien ‘circular’ y no siempre la secuencia es la misma, varía con cada estudio en particular” (Hernández et al., 2010, p. 7). Así, el enfoque cualitativo brinda la posibilidad de desarrollar un proceso flexible y dinámico para el estudio aquí descrito.

Una característica importante de los estudios cualitativos, según Hernández et al. (2010), es que generalmente “no se prueban hipótesis, éstas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado del estudio” (p. 9). Lo anterior debido a que “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (p. 9). Lo que importa es aproximarse a comprender la realidad social y no tanto comprobar o refutar hipótesis elaboradas a priori.

En relación con el diseño de este estudio, es importante recordar que los procedimientos en el enfoque cualitativo no son estandarizados. Como apunta Hernández et al. (2010), “el

hecho de que el investigador sea el instrumento de recolección de los datos y que el contexto o ambiente evolucione con el transcurrir del tiempo, hacen a cada estudio único” (p. 429). Para los precursores de la investigación cualitativa Taylor y Bogdan, “el investigador es un artífice. [...] Se siguen lineamientos orientadores pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica” (1994, p. 23).

La investigación cualitativa al ser dinámica y flexible puede inquietar a algunas personas por su aparente falta de objetividad, reproducibilidad y rigor “científico” en contraste con los métodos positivistas pero se debe tener en cuenta que los criterios de rigor relacionados con los métodos interpretativos son diferentes. Para Fossey, Harvey, McDermott y Davidson (2002, citados en Fives & Gill, 2015, p. 142), la calidad de las investigaciones cualitativas está determinada por su rigor metodológico y por el rigor interpretativo; es decir, a través de realizar buenas prácticas en la conducta de investigación y por la confiabilidad de las interpretaciones realizadas.

Un elemento importante del rigor metodológico es la transparencia con respecto a la recolección de los datos y su análisis. Mostrar claridad al elaborar, implementar y explicar el diseño metodológico que guía la investigación. En pos de dicha claridad se presentan a continuación los elementos específicos que componen el diseño metodológico de este estudio.

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene un carácter cualitativo y descriptivo centrado en el discurso del profesor. El motivo tras la elección de este enfoque, y sus respectivas técnicas, fue la naturaleza de nuestro objeto de estudio, de los objetivos y de las preguntas de investigación. Al tratarse de un método principalmente interpretativo, nos propusimos explorar la subjetividad individual a través de las palabras de las personas. Recordemos que la investigación cualitativa, como señalan Taylor y Bogdan (1994, p. 21), no busca la “verdad” o la “moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

Como señalamos previamente, existen diversos métodos dentro del enfoque cualitativo (Teoría Fundamentada, Etnografía, Fenomenología, entre otros), cada uno de ellos compuesto de herramientas y procedimientos más o menos diferenciados. En nuestro estudio, se emplearon algunos elementos técnicos comunes de la Etnografía y la Teoría Fundamentada para la selección de la muestra y para la recopilación y análisis de información. Dos técnicas de recolección de datos empleadas, y comunes a dichos métodos, fueron la observación participante y las entrevistas a profundidad. De la Teoría Fundamentada se retomaron las técnicas y las herramientas para realizar el análisis descriptivo y el interpretativo; el registro asistido por computadora, la creación de categorías y la triangulación de la información.

La descripción detallada de cada uno de estos elementos se presenta a continuación.

3.2 PARTICIPANTES: POBLACIÓN Y MUESTRA

Como señala Vargas Beal (2010), “en toda investigación, sea cual fuere su naturaleza, es importante delimitar claramente qué se desea observar de toda la realidad y cuáles son las fuentes de donde se obtendrá dicha información” (p. 42). Por lo tanto, en el presente estudio lo observable es todo aquel ingrediente de la realidad investigada que permita responder las preguntas de investigación. En nuestro caso se trata de las ideas, teorías, y conocimientos que sostienen los profesores de las artes visuales en Aguascalientes sobre el arte y la educación artística.

La población o fuentes de información “constituyen el lugar, objeto, documento, persona, comunidad, etc., de donde provendrán los datos que habrá que levantar” (Vargas, 2010, p. 42). La población, para nuestro estudio, estuvo compuesta por profesores que están o han estado íntimamente vinculados con la enseñanza de las artes visuales en la ciudad de Aguascalientes.

La población de nuestro estudio se limitó a tres espacios que imparten clases y talleres de artes visuales en la ciudad de Aguascalientes. Dos de ellos ofrecen educación formal de nivel superior y uno con cursos y talleres no formales: la Universidad de las Artes (UA), la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y el Centro de Artes Visuales (CAV). Dicha selección se basó en la revisión histórica que quedó plasmada en los antecedentes de este estudio y en la oferta educativa que proveen actualmente. Como se podrá inferir, cada uno de estos espacios persigue objetivos diferentes y ofrece distintas alternativas de educación dentro de las artes visuales. Por este motivo, también podemos encontrar diferencias en la formación de los profesores y las asignaturas que se imparten en cada centro. Esta diversidad, que indudablemente repercutió en la muestra, se eligió en aras de esbozar un panorama amplio y heterogéneo de las creencias, acerca del arte y la educación artística, que se pueden encontrar actualmente en la enseñanza de las artes visuales en la ciudad de Aguascalientes.

Con este mismo fin en mente se determinó la muestra que incluyó a un total de catorce personas. Ésta se definió con base en un periodo de observación participativa llevado a cabo en cada uno de los centros educativos antes mencionados. Durante un periodo de tres meses visitamos y conversamos individualmente con cuarenta y tres profesores en sus clases o talleres. Los diálogos, durante esta etapa, tenían como objetivos principales la introducción, tanto personal como del proyecto, de parte del investigador a los profesores y la búsqueda de indicios que nos señalaran las creencias del profesor con relación a los tres temas de estudio. Es decir, en este momento no se realizó ninguna pregunta específica de la investigación, solamente se discutieron las experiencias del profesor en el mundo del arte y en su labor docente.

Es necesario hacer notar que los periodos de observación participativa y las conversaciones con cada profesor variaron considerablemente dependiendo, entre otras cosas, de la experiencia personal que tenía el investigador con los profesores de cada centro, de la disposición del profesor y de la información que se iba recabando durante ese proceso. El resultado fue un muestreo no probabilístico en el que se eligieron a los catorce participantes finalmente entrevistados: cinco profesores y el director de la licenciatura en artes visuales; tres profesores, la directora actual y el director fundador del CAV, dos profesores de la UAA; un exprofesor de la LAV y la UAA. Los nombres de cada una de las personas que componen la muestra se omiten en este estudio con el fin de centrar la discusión exclusivamente en las creencias.

3.3 INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN

Con el fin de recabar la información necesaria que nos permitiera contestar las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos del estudio recurrimos a los relatos verbales de los catorce profesores seleccionados. La herramienta elegida para este propósito fue la entrevista; específicamente, la perteneciente al enfoque cualitativo llamada entrevista en profundidad (Taylor & Bogdan, 1994).

Una entrevista suele entenderse como un instrumento de investigación estructurado y estandarizado como las encuestas y los cuestionarios. Este tipo de entrevistas se diseñan con el propósito de asegurar que los resultados sean comparables y cuantificables. En contraste, como apuntan Taylor y Bodgan:

Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, *el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista*. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor & Bogdan, 1994, p. 101)

Hacer uso de esta herramienta flexible y dinámica, nos permitió dirigir la conversación hacia los temas centrales del estudio pero siempre de la mano de los propios términos, conceptos y conocimientos del entrevistado; es decir, buscamos “entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109).

Cada una de las entrevistas semi-estructuradas en profundidad fue grabada mediante un dispositivo electrónico para su análisis posterior. En vista de que no existió un protocolo rígido que guiara las conversaciones, la duración de cada entrevista y el tipo, cantidad y orden de las preguntas varió dependieron de las condiciones particulares de cada entrevistado. En promedio, cada una de las entrevistas tuvo una duración de una hora y media y se discutieron, en todas ellas, los tres temas centrales de la investigación.

La única estrategia común fue pedirle al entrevistado que comenzara por hablar, brevemente, de su experiencia con la educación artística; desde sus inicios como estudiante hasta su trabajo como docente. Así, a partir de sus referentes iniciaron las conversaciones.

3.4 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

“El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 22). En la investigación cualitativa se trata de un proceso dinámico y creativo que, según Taylor y Bogdan (1994) incluye tres etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en proceso en la que se identifican temas, se desarrollan conceptos y proposiciones. La segunda se produce cuando los datos ya han sido recogidos e incluye la codificación de los datos y la creación de categorías. En la última fase se tratan de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. Por lo tanto, las tres etapas que se siguieron en este estudio fueron:

1. La fase de la captura, la organización y el manejo de la información.

Esta etapa consistió en el registro electrónico de las entrevistas y el manejo de la información mediante el programa *Atlas-ti*. Los audios de las entrevistas se transcribieron en un procesador de textos y los archivos resultantes se descargaron dentro del programa *Atlas-ti* para su posterior análisis.

2. La codificación de la información.

El segundo paso consistió en el análisis comparativo, la codificación y la creación de categorías con base en la Teoría Fundamentada. Por lo tanto, una vez transcritas, las entrevistas se analizaron línea por línea en busca de información que se relacionara con los tres temas centrales: comprensión sobre arte, elementos fundamentales para la enseñanza de las artes visuales e importancia de la educación artística. Cada planteamiento o idea compartida por los participantes fue codificada y, posteriormente, agrupada bajo categorías comunes a cada uno de los tres temas centrales.

3. Verificación y triangulación de la información

Finalmente, con el fin de validar la interpretación de los datos, los resultados del análisis se sometieron a un proceso de verificación y triangulación; es decir, las categorías se presentaron y discutieron junto con especialistas en educación artística y algunos de los propios profesores entrevistados.

Con la descripción de las tres etapas que conforman el procedimiento de análisis concluye el diseño metodológico de esta investigación. Hasta este punto, hemos definido nuestro objeto de estudio y explicado los métodos y las herramientas empleadas para su análisis. En el siguiente esquema se presenta una vista general de los elementos metodológicos que componen esta investigación. Los resultados, es decir, la lista completa de las categorías y su descripción se presenta en el próximo capítulo.

3.5 ESQUEMA METODOLÓGICO

El modelo, propuesto por la investigadora María Vassallo de Lopes (2012), nos permite visualizar los diferentes niveles y etapas metodológicas que se siguieron en la presente investigación. En él podemos apreciar la coherencia que guarda el enfoque cualitativo con el problema de investigación, el marco teórico y los métodos y técnicas seleccionados para la recolección y el análisis de la información.

Nivel Epistemológico	Cualitativo						
Nivel Teórico	1 Las creencias del Profesor. 2 Construcción social de la Educación Artística		Es resultado de la investigación				
Nivel Metódico				Etnografía	Teoría Fundamentada	Teoría Fundamentada	Teoría Fundamentada
Nivel Técnico				Observación Participante. Entrevista semiestructurada a profundidad.	Registro asistido por computadora: Atlas.Ti	Codificación, creación de categorías y triangulación. Atlas.Ti	Pensamiento Crítico
	Problema de investigación	Marco Teórico	Hipótesis	Técnicas de Recolección	Análisis Descriptivo	Análisis Interpretativo	Discusión y Conclusiones
	Definición del Objeto			Observación	Descripción	Interpretación	

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

“Una nueva verdad científica no suele imponerse convenciendo a sus oponentes y haciéndoles ver la luz, sino más bien porque éstos eventualmente mueren y crece una nueva generación familiarizada con ella.”

Max Planck

En una antigua enciclopedia china titulada *Emporio celestial de conocimientos benévolos* se encuentra una peculiar clasificación animal que consta de las siguientes categorías: a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas (Borges, 2002).

La organización anterior forma parte de un cuento elaborado por Jorge Luis Borges en 1952 que posteriormente fue retomado por un reconocido filósofo francés. Su evidente carácter absurdo nos ayuda a reconocer que el ser humano distingue y clasifica los fenómenos que le rodean de diversas maneras en su intento por encontrarle sentido al mundo. Como señala el escritor argentino, “la imposibilidad de penetrar el esquema divino del universo no puede, sin embargo, disuadirnos de planear esquemas humanos, aunque nos conste que éstos son provisorios” (Borges, 2002).

En las ciencias sociales, los investigadores Strauss y Corbin (2002) denominan a este proceso *Ordenamiento Conceptual*. “Éste se refiere a la organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías” (p. 29). La clasificación y las categorías son, por lo tanto, el resultado de un proceso selectivo y provisional que se expone en un intento por comprender una realidad determinada: en nuestro caso, las creencias de los profesores.

El primer paso para la creación de las categorías consistió en transcribir las entrevistas de la muestra para su análisis posterior en el programa *Atlas-ti*. Cada texto base, llamado Documento Primario (DP), se revisó línea por línea en busca de ideas relacionadas con los tres temas del estudio, los cuales a su vez se vinculan con las primeras tres preguntas específicas de la investigación. El resultado fue la obtención de segmentos de texto, citas

directas, que hablan de un tema o expresan una idea particular a la cual le fue asignada una etiqueta o código. Una vez que todas las entrevistas fueron analizadas y separadas en segmentos codificados, estos se reunieron en grupos similares formando así las categorías que giran en torno a los tres temas centrales de la investigación (comprensión sobre arte, elementos fundamentales para la enseñanza de las artes visuales e importancia de la educación artística).

El ordenamiento conceptual propuesto por la Teoría Fundamentada es un procedimiento inductivo que nos permite llegar a conclusiones generales a partir de los datos particulares recabados por el investigador. Por este motivo, en ocasiones, el nombre de la categoría se desprende directamente de palabras empleadas por los propios entrevistados. Otras veces, fue trabajo del investigador la asignación del nombre a la categoría con base en los códigos pertenecientes a cada grupo. En cualquier caso, es importante resaltar que la descripción de las categorías proviene directamente de las propias palabras expresadas por los profesores en las entrevistas.

Finalmente, vale la pena señalar que debido al carácter abierto de las entrevistas, se llegaron a tocar otros asuntos que no estaban directamente relacionados con los temas centrales pero que se incluyen como parte de los resultados debido a la importancia que revisten para nuestro objeto de estudio. Así, la lista de las categorías y su respectiva descripción se presentan a continuación. En el siguiente capítulo se discuten e interpretan los resultados que aquí se muestran, mientras que las citas directas y los códigos que integran cada una de las categorías se presentan en el anexo.

4.1 CATEGORÍAS

4.1.1 Comprensión sobre arte

1. Virtuosismo.
2. Sistema.
3. Atemporal.
4. Experiencia sensible.
5. Espejo de la sociedad.

6. Creación reflexiva.
7. Construcción social.
8. Lenguaje.
9. Saber hacer.
10. Manejo de emociones.

4.1.2 Elementos fundamentales para la enseñanza de las artes visuales

1. Transmisión del oficio y formación académica.
2. Modelo individual.
3. Pintura.
4. Arte como medio.
5. Constantes.
6. Dibujo.
7. Pensar y hacer.
8. Relación Histórico-Global-Local.
9. Proceso creativo.
10. Consciencia teórica, histórica y contextual.

4.1.3 Importancia de la educación artística

1. Pasatiempo.
2. Espacio de libertad.
3. Discernir sobre arte.
4. Humaniza.
5. Desarrolla la creatividad.
6. Terapia social.
7. Alimenta el alma.
8. Docencia.
9. Explorar y expresar.
10. Genera conocimiento.
11. Catarsis.
12. Formación Integral

4.1.4 Otros temas

1. Herencia pedagógica.
2. La creatividad no se enseña.
3. No se puede formar a un artista.

4.2 DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS

Como se mencionó previamente, las categorías son el resultado de un proceso de selección y organización realizado por el investigador para comprender una realidad determinada. En nuestro caso, tal proceso dio como resultado treinta y cinco categorías organizadas con base en los tres temas centrales del estudio. Una vez que las categorías fueron creadas, se procedió a la descripción de las mismas a través de un trabajo de edición con base en las citas de la muestra seleccionada para cada categoría. Dicha edición supuso, simplemente, la organización de las ideas expresadas por los participantes con el fin de conformar un párrafo coherente e inteligible.

A continuación se presenta la descripción de las categorías que, en turno, dan respuesta a las tres preguntas específicas de investigación: ¿qué se entiende por arte?, ¿cuáles son los contenidos esenciales de la enseñanza en las artes visuales? y ¿por qué es importante la educación de las artes visuales? Las citas textuales de los profesores, que componen cada una de estas categorías, se pueden encontrar en el anexo.

4.2.1 ¿Qué es el arte?

El primer tema que se presenta se refiere a lo que entienden los profesores por arte. Como se ilustró en el Capítulo II (véase p.27), diferenciar el arte de otros productos humanos depende de ciertas características específicas que lo distinguen. Por lo tanto, para la creación de estas categorías, fue primordial diferenciar dichas características a partir de las definiciones propuestas por cada participante. Así, con base en los resultados obtenidos en nuestro estudio, pudimos observar once grupos de características distintivas que incluyen, entre otras, las

relaciones formales, el tiempo, la interacción social y la función de los productos. A continuación se enlistan las once categorías que corresponden al tema mencionado y que responden a nuestra primera pregunta específica de investigación: ¿qué se entiende por arte?

1. Virtuosismo

El arte es un producto manual único que emplea los medios de su campo para representar la realidad y en donde se demuestra el oficio del artista. Se trata de productos hechos con las manos que revelan maestría en la relación entre el productor y los medios del arte: las herramientas, las técnicas y los materiales. Por lo tanto, una obra de calidad será aquella en la que el artista demuestra maestría o virtuosismo en su oficio a través del manejo de elementos como la forma, el color, el claroscuro y las proporciones correctas de la figura humana. Aunado a esto, es importante que se trate de un producto único, una creación original del artista y no una copia, producción en serie o reproducción.

2. Sistema

El arte existe gracias a un sistema de relaciones que involucra diversos elementos (museos, artistas, mercado, crítica, teóricos, instituciones educativas, etcétera). Por lo tanto, es algo que va más allá de las disciplinas, las técnicas y los objetos o resultados. Así, las alternativas para la producción del arte no se reducen a lo que tradicionalmente se conoce como tal, sino que brinda más posibilidades, ya que depende de lo que ese sistema o mundo del arte define como significativo en un momento y contexto determinado.

3. Atemporal

El arte es un producto humano atemporal. Una obra se convierte en arte cuando ésta trasciende el tiempo y se mantiene en la memoria de las personas. Es decir, depende de su capacidad para mantenerse vigente y relevante con el paso de los años y a través de diferentes contextos. Esto suele suceder cuando la obra ha demostrado contar con valores universales. Por lo tanto, al momento de la producción se desarrollan propuestas pero uno no puede asumir de antemano que se está produciendo arte porque eso no lo decide el que lo realiza.

4. Experiencia sensible

El arte es un medio que expresa, transmite y provoca emociones cuya característica es no tener utilidad. Se trata de un producto humano que nos arrebató, que nos conmueve y mueve algo en nuestro interior de forma casi instintiva a través de su contemplación. Es decir, no necesita ser explicada sino experimentada sensiblemente. Una peculiaridad es que no cumple una función utilitaria o materialista como lo hacen las artesanías, sino que sirve para nutrir o conmover la parte inmaterial o intangible del hombre a través de producir un goce o experiencia sensible.

5. Espejo de la sociedad

El arte es un espejo en el que es posible ver el alma de una sociedad. A través del arte reflejamos el mundo y por lo que una sociedad está pasando en un momento determinado. Las obras de arte son parte de nuestra cultura, son una evidencia del mundo que nos ayuda a comprender la sociedad que las produjo. Son voces que nos están hablando acerca de lo que pensamos, de cuáles son nuestras aspiraciones y nuestra situación en el universo. Se trata de asuntos que no se pueden expresar con palabras y que son importantes aunque en ocasiones nos desconcierten las formas empleadas por los artistas.

6. Creación reflexiva

El arte es el resultado de un proceso que requiere la capacidad de pensar y hacer. Puesto que todas las personas sienten y expresan su sentir de alguna manera, ésta no es condición suficiente para la producción artística, sino que se debe convertir el pensamiento en obra. Al tratarse de una actividad consciente e individual, el arte, puede llevarse a cabo a través de cualquier herramienta, medio o proceso de producción del hombre. Sin embargo, debido a que pensar y hacer son actividades que requieren preparación y atrevimiento sólo algunos individuos logran traspasar la barrera del oficio para convertirse en artistas.

7. Construcción social

El arte, como lo conocemos ahora, es un concepto que surge alrededor del siglo XVIII y que se encuentra en constante construcción; que se modifica y evoluciona. Antes de ese momento, desde el principio de la humanidad, el arte se entendía de otra manera;

el arte era todo lo que producía el hombre. Se trata, por lo tanto, de un concepto que surge desde una mirada moderna y occidental. Es occidente generando influencia sobre el mundo, promoviendo pautas sobre lo que puede ser llamado arte en un determinado momento. Aunque existen ejemplos de grupos que consumen, transforman y aportan otras visiones a esa perspectiva occidental. El arte permite explorar y hacer visible nuestra realidad tanto interna como externa. Para ser arte, nuestra investigación sobre la realidad se debe exponer; se tiene que hacer visible a los otros. Por lo tanto, tiene que ver con una experiencia personal que se desea insertar bajo una lógica específica a la que llamamos arte. Debido a que después de Duchamp cualquier cosa puede volverse arte, las propuestas que se realizan van más allá de sus características formales y se vinculan con la posibilidad de construir sentido para aquel que lo propone y los que lo experimentan. Es decir, se tratan de propuestas que puedan llegar a ser significativas para un determinado sistema del arte.

8. Lenguaje

El arte es un lenguaje y por lo tanto una herramienta de comunicación. Por ser un lenguaje posee una estructura que se ha mantenido constante y que se puede aprender. El arte, entonces, ofrece constantes en la forma de expresar y en los procedimientos que nos permiten acceder al lenguaje específico de cada disciplina. Dichos elementos se refieren a cómo se modifican los materiales; por ejemplo, para la escultura: la adición, la substracción y el ensamblaje.

9. Saber hacer

El arte y las obras de arte no son lo mismo. El arte es saber hacer. Por lo tanto, todo lo que produce o crea el hombre es arte. Cuando se transforma un material y se convierte en otra cosa o se le da otra forma es arte. Esta modificación no sólo se refiere a la materia física sino también a lo intangible. Se olvida esta definición tan sencilla porque se confunde el arte con las obras de arte y se intenta encontrar una definición que abarque todo, cuando eso es imposible. Pero al final todos hacen lo mismo: crear formas nuevas a partir de cualquier materia.

10. Manejo de emociones

El arte es una técnica social para el manejo de los sentimientos. Es todo aquello que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

nos genera una sensación catártica. Así, el arte nos permite movernos sensorialmente y conectarnos con nuestros estados emocionales. Por ese motivo es algo tan diverso, porque depende de cada individuo. Además, el pensar en la función catártica permite entender que no hay diferencia entre alta y baja cultura sólo cosas que le funcionan a cada individuo. Es por ello que tratar de definir absolutamente qué es o qué no es arte, resulta una tarea tan complicada.

4.2.2 Elementos fundamentales para la enseñanza de las artes visuales

El segundo tema que se abordó en el estudio es el referente a los elementos esenciales que debe contener la enseñanza de las artes visuales. A este respecto, el análisis de las respuestas de los catorce profesores que participaron en el estudio tuvo como resultado diez categorías que agrupan elementos fundamentales. Algunas de ellas se centran en técnicas o medios del arte que no deben faltar en la educación de esta disciplina, mientras otras suponen que lo importante está en desarrollar otras capacidades en el estudiante, o bien, suponen que la propia naturaleza cambiante del arte no permite determinar elementos fundamentales. Por lo tanto, las siguientes categorías dan respuesta a nuestra segunda pregunta específica: ¿cuáles son los contenidos esenciales de la enseñanza en las artes visuales?

1. Transmisión del oficio y formación académica

La transmisión del oficio y la correcta representación con base en la formación académica son los elementos fundamentales de la educación de las artes visuales. El oficio se consigue al practicar constantemente hasta dominar el uso adecuado de los materiales y las técnicas. Es por eso que antes de pensar en obras se debe comenzar a instruir en el conocimiento de dichos elementos de forma secuencial y progresiva; de atrás para adelante o de lo más fácil a lo más complicado. En el caso de las artes visuales se trata de dominar elementos del dibujo como la forma, la proporción, el volumen y la correcta proporción de la figura humana. La experimentación o la búsqueda de nuevas posibilidades sólo son válidas cuando se cuenta con una sólida formación académica. Después de mucha práctica se adquiere autoridad moral. Sin una correcta formación, no se pueden descubrir más cosas.

2. Modelo individual

La tarea principal es que cada estudiante determine y construya un modelo individual con base en su idea de arte y en sus intereses. Se debe mostrar que las formas y herramientas utilizadas en la producción artística dependen de la idea de arte sostenida. Es decir, ayudar a comprender la existencia de procesos y técnicas tradicionales heredadas a lo largo de la historia del arte pero destacar que estas no son las únicas posibilidades. De manera que no existen herramientas ni métodos esenciales dentro de la educación de las artes visuales. En su lugar, cada estudiante tendría que desarrollar un método individual que le permita construir su propio conocimiento y explorar los procesos, las herramientas y los materiales pertinentes a cada proyecto. Dos elementos importantes para lograr esto son, primero, desarrollar la habilidad de aprender a aprender y segundo, despertar el interés y la capacidad de curiousar. En otras palabras, fomentar la autonomía del estudiante para que no tenga que depender de la institución para desarrollar sus proyectos.

3. Pintura

Las técnicas de la pintura son la base de la educación de las artes visuales. Aunque se trate de una escuela de artes visuales, la materia reina es el óleo. Al final de cuentas una escuela de arte se trata del disfrute y el regocijo de la pintura y la posibilidad de expresarse libremente. Por lo tanto, se comienza por explorar las técnicas de la pintura y a partir de éstas se puede despertar el interés de los alumnos por otros temas y herramientas.

4. Arte como medio

Lo importante sería enseñar “con el arte” como medio en lugar de enseñar “para el arte”. Enseñar “para el arte” quiere decir que los estás enseñando a que reproduzcan y aprecien todo lo que se ha venido haciendo dentro del mundo del arte. Enseñar “con el arte” es usar el arte como un medio para lograr otro objetivo y no ver al propio arte como fin. En este caso los objetivos pueden ser sociales, con el fin de crear comunidad, de desarrollo personal y para mejorar el contexto en el que vives. Se trata del proceso y las relaciones que se construyen durante el trabajo más que de los propios resultados. Por lo tanto, la obra como tal y las técnicas pasan a segundo plano

y así todo puede ser más interdisciplinario.

5. Constantes

Se tiene que enseñar el lenguaje del arte a través de los elementos que se mantienen constantes a lo largo de la historia. Hablamos de conocimientos, parámetros y procedimientos básicos que nos permiten acceder al lenguaje específico de las disciplinas. Aspectos como composición, aprender a mezclar los colores o los procedimientos de adición y sustracción en la escultura. En este caso se refiere a cómo se modifica o transforma un objeto. Se parte de estas constantes o cánones para después poder desaprender el mundo. No obstante, se debe tener en cuenta que aunque el lenguaje se mantiene, las formas de recrearlo y transmitirlo varían.

6. Dibujo

El dibujo es un eje rector de las artes visuales por ser una forma primaria de comunicación. Las artes visuales se piensan a través del dibujo. Es la forma más inmediata que tenemos de representación para poder expresar una idea, un sentimiento o cualquier otra cosa que el hombre siente, piensa o aspira. A través del dibujo conocemos el mundo, lo representamos, creamos signos y nos comunicamos.

7. Pensar y hacer

Al margen de los contenidos se debe desarrollar en el estudiante la capacidad de pensar y de hacer; no sólo concentrarse en el oficio. Las escuelas se enfocan principalmente en la enseñanza del oficio, es decir, en el uso de determinadas técnicas, herramientas y materiales que se consideran artísticos. No obstante, recordemos que todo eso se ha modificado a través de la historia y por lo tanto, los contenidos de la educación pueden variar pero deben de ir encaminados a lograr que el estudiante sea capaz de pensar y hacer por él mismo. El arte por ser una consecuencia de pensar y hacer es un proceso creador que no depende de ciertas técnicas o materiales. El que verdaderamente es creador, el verdadero artista, es el individuo que ha logrado sobrepasar el mero oficio y se aventura a pensar y hacer por él mismo. Algo que la escuela no puede forzar ya que es una decisión y capacidad personal; es inherente al individuo. Es por esto que las escuelas solo pueden enseñar el oficio pero no pueden formar artistas.

8. Relación Histórico-Global-Local

El arte está vinculado al momento socio-histórico de cada formación social. Por lo tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje se deben situar también allí. Actualmente coexisten alternativas modernas y ancestrales, básicas e interdisciplinarias por eso es importante conocer lo que sucede en tu lugar y lo que pasa en otros lugares. No para compararlos, sino para tomar posición y saber qué elementos culturales podemos asimilar en nuestro beneficio. Así, la escuela podría estar abierta a la hibridación para echar mano de cualquier recurso, técnica y procedimiento pertinente.

9. Proceso creativo

El aprendizaje se debería centrar en fortalecer el proceso creativo de cada estudiante. La escuela sigue funcionando bajo la idea de que el profesor es el que tiene el conocimiento y se espera que el alumno lo asimile. En algunos casos el propio estudiante es lo que desea. Por esta razón los alumnos sufren un bloqueo cuando se terminan los ejercicios y se les pide idear, desarrollar y concluir un proyecto personal. Por lo tanto, lo que deberíamos promover es la autonomía del proceso creativo.

10. Consciencia teórica, histórica y contextual

Se debe promover que el estudiante sea consciente de dónde parte teórica, histórica y contextualmente para poder elaborar acciones pertinentes al ámbito de su interés profesional. Lo principal, entonces, es la reflexión y el estudio del campo de conocimiento al que se desea ingresar. En este caso, el mundo del arte. Por esa razón, la enseñanza de las artes visuales no debería ser algo técnico sobre todo si se piensa en estudios a nivel licenciatura o profesional. Se esperaría que la escuela y los estudiantes comprendan la historia y la teoría que acompaña al arte de forma global pero también en su contexto local para reconocer el lugar que se desea ocupar dentro de ese mundo. A partir de ser consciente de qué ha sido el arte se puede comenzar a pensar qué puede ser para nosotros. Posteriormente se podrán proponer las acciones más pertinentes que nos permitan desarrollar nuestra visión.

4.2.3 Importancia de la educación artística

¿Por qué es importante la educación de las artes visuales? En nuestra búsqueda por responder la tercera y última pregunta de investigación, encontramos doce razones que revelan diferentes posibilidades latentes del arte y su educación. Según las respuestas de los participantes, en la mayoría de los casos, los factores positivos impactan directamente el desarrollo individual de la persona que estudia o se propone estudiar arte, en otros, el impacto puede extenderse a una escala social.

1. Pasatiempo

Estudiar arte sirve como un pasatiempo que permite convivir con otras personas, distraerse, aprender y planear otro tipo de proyectos. Pasar tiempo en una escuela posibilita compartir y platicar con compañeros, lo cual puede servir como una terapia. Dado que no se espera que todos los asistentes a la escuela sean artistas, estos espacios permiten desarrollar habilidades y descubrir talentos que no se tenían. Una razón que permite lo anterior es que gran parte de quien asiste a este tipo de talleres es gente que está preocupada y ocupada más en su interior que en las problemáticas sociales.

2. Espacio de libertad

Estudiar arte sirve como un complemento que brinda un espacio de posibilidades y libertad. Al decir que es un complemento queremos decir que no tiene una utilidad práctica específica, sin embargo, al entrar en el mundo del arte se abre un espacio de libertad en el que se permite pensar y hacer cosas diferentes que pueden hasta cambiar nuestra visión personal del mundo. Además, el arte promueve otras formas de conocimiento que permiten buscar un estilo de vida diferente. El artista, al disfrutar lo que hace, demuestra que se puede trabajar, vivir y amar de maneras distintas y no como te marca la sociedad y sus reglas.

3. Discernir

Estudiar arte brinda herramientas para poder distinguir y evaluar la calidad del arte. Puesto que no todo lo que se nos presenta es arte, se requieren herramientas que permitan identificar qué obras son verdaderamente arte y determinar la calidad de las mismas. Es decir, se requiere de educación para distinguir a aquellos artistas que sólo

son impulsados por el mercado, a quienes tratan de engañar o para comprender las obras de quienes se encuentran a la vanguardia.

4. Humaniza

El arte, y por lo tanto la educación artística, nos hace más humanos y mejores ciudadanos. Cuando una persona se acerca a las artes se vuelve más sensible y por ende se torna más humano. Puesto que no todos van a ser artistas, la educación del arte sirve también para formar gente respetable y honesta, es decir, buenas personas. Además, la sociedad necesita individuos sensibles y pensantes; no sólo gente que produzca como máquinas o robots.

5. Desarrolla la creatividad

Estudiar arte nos vuelve más sensibles y creativos. La educación artística sirve al desarrollo del sistema sensorial humano y es mediante éste que se favorece la creatividad de los seres humanos. Sobre todo si el objetivo no es necesariamente el de formar artistas. A través de la educación artística se pueden preparar sujetos sensibles a la problemática actual, capaces de responder de forma creativa no sólo a los problemas de la escuela y a los problemas plásticos sino también, afrontar los problemas cotidianos de sus contextos sin miedo y con creatividad.

6. Terapia social

Estudiar arte puede ayudar a combatir la delincuencia. El arte y su estudio es una forma de encauzar sanamente todas las inquietudes que enfrentan las personas en colonias conflictivas. Funciona como una terapia humana que puede cubrir, en un porcentaje alto, tendencias de vida popular mal aprovechadas o mal encausadas.

7. Alimenta el alma

El arte sirve para nutrir la parte intangible del ser humano. Estudiar y apreciar el arte hace más soportable esta realidad al conectar o alimentar las grandes fibras humanas: el alma, el corazón, el sentimiento, la esperanza y la fe. Esa parte indefinible que no es mecánica y que nos da identidad. Así como el médico o el agricultor se encargan de la parte biológica del hombre, el artista alimenta la otra parte.

8. Docencia

Un objetivo de la educación formal del arte es lograr que los egresados se conviertan en educadores. Se trata de un campo laboral que no se suele contemplar como primera opción pero que podría ayudar a modificar el desinterés general por el arte. Es decir, se podrían formar sujetos capaces de investigar, escribir, enseñar y adueñarse de posiciones que permitan ofrecer, explicar y fortalecer el arte en la sociedad.

9. Explorar y expresar

El arte y la educación artística abren espacios para que las personas puedan explorar el mundo y expresarse. A través de estas dos vías pueden exponerse intereses individuales que evidencian situaciones que le atañen a la sociedad en su conjunto. El arte nos presenta el talante de una determinada población, nos dice cosas del mundo; tanto del mundo interno de las personas como de la realidad que compartimos. Expone lo que piensan los hombres de su tiempo, sus aspiraciones y su lugar en el universo. Nos permite y nos enseña a levantar la voz frente a un grupo para manifestar y desarrollar ideas, pensamientos y emociones que pueden ser criticadas y discutidas con otras personas. Por lo tanto, resulta muy valioso que existan espacios y personas preparadas para ejercitar su libertad de expresión; especialmente en un país como el nuestro.

10. Genera conocimiento

La educación artística abre nuevas vías para adquirir y generar conocimiento.

11. Catarsis

El arte se convierte en una técnica social para el manejo de los sentimientos. Se trata de algo relacionado al concepto de catarsis. A través del arte se logra la educación de los estados emocionales que permiten mejor control o manejo de los sentimientos. La función catártica nos permite movernos emocionalmente de forma individual. Es decir, las cosas que posibilitan llegar a este estado son diferentes para cada persona y por eso el arte es heterogéneo.

12. Formación Integral

La educación artística es fundamental para la educación integral del ser humano. Ésta

puede ayudar a comprender que la vida vale la pena vivirla. Si estamos verdaderamente interesados en una cosa entenderíamos que la realidad vale la pena vivirse, explorarse; sería una relación con la vida muy plena. No se trata sólo de una relación arte-vida sino que te hace un sujeto pleno. No obstante, existe un tipo de educación que inhibe esta posibilidad y que sólo enseña rutinas y datos a través de la repetición. Para lograr lo anterior, se requieren talleres en los que las personas puedan crear y desarrollar su creatividad.

4.2.4 Otros Temas

Debido a la estructura abierta de las entrevistas, se abordaron algunos temas que no se relacionaban con las tres preguntas específicas de la investigación. En la mayoría de los casos esta información se codificó pero no se utilizó para la creación de las categorías anteriormente descritas. En contraste, tres ideas fueron seleccionadas e incluidas en esta sección debido a que las consideramos relevantes para la enseñanza de las artes visuales. Como se puede observar, las tres categorías siguientes exponen asuntos referentes a la formación profesional del profesor y los alcances dentro de su actividad profesional. Específicamente, la capacidad de la educación artística para desarrollar la creatividad y formar artistas.

1. Herencia pedagógica

En la educación artística es común que el conocimiento se transmita de la misma manera en que lo recibió el profesor. Esto puede deberse a que se asume que ya por ser artista se puede ser maestro, por falta de interés por la profesión docente o por la falta de formación y capacitación pedagógica. Esta característica puede generar que se mantengan, sin gran cambio, métodos y contenidos dentro de la educación artística.

2. La creatividad no se enseña

No existe manera de enseñar a alguien a ser creativo. Por este motivo se busca desarrollar las técnicas y el oficio. La creatividad, como parte del trabajo, llegará.

3. No se puede formar un artista

Un artista no puede ser formado mediante la educación escolar. La historia nos ha

mostrado que no se requiere de un título o educación formal para ser artista. Por lo tanto, lo que se espera de las escuelas es que formen licenciados con los conocimientos básicos que les permitan seguir su desarrollo. Finalmente, lo que se requiere es que cada sujeto decida sobrepasar el perfil de licenciado y seguir trabajando para convertirse en artista.

Con la descripción de las treinta y cinco categorías se ha dado respuesta a las tres preguntas específicas que guían esta investigación y hemos cumplido con los primeros tres objetivos específicos de la misma. Hasta este punto, hemos proporcionado información que retoma lo dicho por cada uno de los participantes y que ha tratado de minimizar la voz del investigador. El siguiente capítulo, en contraste, comprende las reflexiones del investigador con el fin de cumplir con el último objetivo específico y con el objetivo general del estudio; es decir, presentar un panorama general de las creencias de los profesores y su repercusión en la enseñanza de las artes visuales al exponer las relaciones existentes entre las creencias de los profesores y algunas de las teorías generales descritas en el marco teórico.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

“Afirmaciones extraordinarias requieren evidencias extraordinarias”

Carl Sagan

-En mi garaje vive un dragón que escupe fuego por la boca- escribió el astrofísico Carl Sagan (1997) en el libro *El mundo y sus Demonios*. Esa primera línea, forma parte de un diálogo ficticio a través del cual, Sagan nos invita a cuestionar aquellos fenómenos que eluden cualquier tipo de experimento científico propuesto con la intención de comprobarlos o refutarlos. En dicha conversación, el autor contrarresta todos los intentos por verificar la existencia del dragón con alguna característica especial del mismo; por ejemplo, cuando se le pide mostrarlo, explica que es invisible. Si se le sugiere pintar al dragón con una lata de aerosol, se justifica diciendo que es incorpóreo. Tampoco se puede usar un sensor infrarrojo porque sus llamas no emiten calor y así, sucesivamente (Sagan, 1997, pp. 191-193).

Después de este punto, Sagan (1997) se pregunta: “¿cuál es la diferencia entre un dragón invisible, incorpóreo y flotante que escupe un fuego que no quema y un dragón inexistente?” (p. 191). Para él, no tiene ningún sentido afirmar algo que no puede ser probado objetivamente; es decir, independientemente de lo que pueda pensar o sentir quien lo observa o afirma. “Las aseveraciones inmunes a la refutación son verdaderamente inútiles, por mucho valor que puedan tener para inspirarnos o excitar nuestro sentido de maravilla” (Sagan, 1997, p. 192). Sin embargo, aunque esto puede ser cierto para el mundo natural (aunque siempre existe la posibilidad de que los instrumentos empleados aún no permitan “observar” el fenómeno deseado), no sucede lo mismo en el mundo cultural. Aún sin poder comprobar la existencia de dioses que nos cuidan y castigan, es imposible negar su impacto en la vida social del hombre. Aunque los personajes de Shakespeare, el pueblo de Macondo o Superman existan sólo en nuestras mentes, su capacidad de inspirarnos y despertar nuestro sentido de maravilla puede transformar nuestra forma de pensar, actuar y construir el mundo. Por lo tanto, ¿existe diferencia entre un dragón invisible, incorpóreo y flotante que escupe un fuego que no quema y un dragón inexistente? No, para el mundo de las ciencias naturales no existe diferencia. Y sí, en el mundo cultural puede tratarse de una gran diferencia.

En el mundo físico, es decir, cuando nos centramos en fenómenos naturales, la ciencia ha probado ser un valioso instrumento para generar, desarrollar y descartar teorías de éstos. Es claro, hasta este momento y con base en los datos e instrumentos con que contamos, que los planetas giran alrededor del sol, que la tierra no es el centro del universo y que tampoco es plana. Lo *sabemos* porque existen diversos mecanismos, dentro de este marco de referencia, que nos permiten asegurar y comprobar dichas afirmaciones. No obstante, debemos recordar que en el pasado “se sabía” que el sol giraba a nuestro alrededor y que “no se podía circundar” la tierra. Como mencionamos en el capítulo sobre la metodología, la ciencia es sólo una de las herramientas que ha desarrollado la humanidad para comprender el mundo que le rodea.

Por lo tanto, aunque no se ha logrado comprender todo a través de la ciencia y a pesar de que las explicaciones puedan cambiar a la luz de nuevas evidencias, es posible, dentro de este marco de referencia, establecer una distinción entre teorías o explicaciones correctas e incorrectas. No obstante, al penetrar en el mundo de las ideas del hombre y de las acciones sociales, la posibilidad de distinguir entre falso y verdadero se hace más difusa. Como señalamos en el Capítulo II, los mitos, ideas, historias y realidades imaginadas ejercen una gran fuerza en el mundo mientras una comunidad crea en ellas. ¿Es posible descartar sin más a dragones o deidades invisibles bajo esta perspectiva? Como señala el propio Sagan (1997), la incapacidad de invalidar una hipótesis no equivale en absoluto a demostrar que es cierta. Pero de la misma manera, la imposibilidad de comprobarla, no la hace falsa.

Con base en lo anterior, el objetivo de este capítulo es comenzar un proceso de reflexión sobre los alcances y resultados de esta investigación bajo la premisa de que *en lo referente al arte no existen creencias o explicaciones equivocadas pero que éstas si tienen antecedentes y consecuencias*. En otras palabras, reconocemos que en ámbitos del arte todas las posturas son válidas y, por lo tanto, pensamos que lo importante no es aprobar o descalificar ideas sino explorar los antecedentes, las relaciones y las consecuencias que tienen nuestras creencias para la educación de las artes visuales. En pos de lo anterior, y empleando algunas técnicas del pensamiento crítico, realizaremos un ejercicio comparativo de las creencias de los profesores para descubrir y señalar las similitudes, diferencias, posibles consecuencias y la relación que tienen éstas con las teorías que forman parte de la historia del arte y entre sí.

5.1 PENSAMIENTO CRÍTICO

“No se puede realizar mucho trabajo de carpintería sólo con las manos
como no se puede pensar sólo con el cerebro”

Bo Dahlbom

El filósofo norteamericano Peter Boghossian (2012) define el pensamiento crítico como la actitud y el conjunto de herramientas que permiten emitir juicios razonados para diferenciar entre afirmaciones verdaderas y falsas. Según el citado filósofo, existen diversas herramientas y procesos que nos permiten conocer el mundo y llegar a conclusiones acerca de éste. Pero, asegura también, algunos de estos procesos son más confiables que otros y conocerlos y cuestionarlos es importante porque nuestras creencias conllevan repercusiones reales para la vida de las personas (Boghossian, 2012). Es decir, existen diferentes mecanismos y procesos para validar ciertas creencias o descalificar otras. En cualquier caso, las consecuencias que se desprenden de éstas son reales y afectan la vida de las sociedades y los individuos.

Por tal motivo, aunque no compartimos la existencia de definiciones falsas y verdaderas en lo referente al concepto de arte, nos interesa hacer uso de algunas de las herramientas propuestas por Boghossian para examinar los orígenes y las consecuencias de las creencias de los profesores. Específicamente, emplearemos dos instrumentos para aproximarnos a una mejor comprensión de la procedencia de algunas de las ideas expresadas en los resultados de este estudio. En primer lugar, abordaremos los procesos epistemológicos, es decir, los medios que empleamos para conocer lo que sabemos y para llegar a una conclusión. Al hablar de un proceso epistemológico, nos referimos al tipo de autoridad a la que recurrimos y los argumentos que empleamos para darle validez a nuestras ideas. De forma general se suele recurrir a la tradición, a nuestra experiencia, a las sensaciones, a lo que piensa la mayoría de la gente, a un experto, a determinadas escrituras o a la razón y las evidencias. En segundo lugar, trataremos de encontrar contraejemplos a las ideas expuestas por los participantes para que nos permitan clarificar los alcances y los límites de éstas dentro de la práctica y la enseñanza de las artes visuales.

5.2 TEORÍAS DEL ARTE Y CURRÍCULO

“El proceso de educación de los artistas en el día de hoy es un fraude.”

Luis Camnitzer

Hasta este punto hemos presentado diversas afirmaciones, ideas o explicaciones acerca del arte y la educación de las artes visuales. Algunas forman parte de teorías consolidadas dentro del campo del arte y otras han sido expuestas por los profesores entrevistados durante esta investigación. A estas últimas nos hemos referido como las creencias de los profesores. Pero ¿de dónde proviene nuestro conocimiento sobre el arte y su educación?, ¿qué respalda dichas creencias? y ¿qué consecuencias tienen éstas en la educación de las artes visuales?

Para tratar de responder estas preguntas, comenzaremos por indagar las relaciones existentes entre las teorías generales del arte, presentadas en el Marco Teórico, y algunas de las creencias de los profesores. Posteriormente, reflexionaremos sobre cómo nuestras creencias afectan los métodos y contenidos en clase.

Observamos que en algunos casos los mismos participantes de la investigación manifestaron que sus ideas, acerca de lo que comprendían por arte, correspondían a teorías y autores reconocidos en el área; por ejemplo, durante las entrevistas cuatro profesores mencionaron¹:

- Para mí es funcional el concepto de Vygotsky. Él dice que es una técnica social para el manejo de los sentimientos (09-08).
- Con los *ready-mades* de Duchamp comenzamos a establecer un momento distinto porque realmente puede ser cualquier cosa lo que se puede plantear como arte, como una propuesta artística (11-09).
- Un diccionario dice: -arte es una forma de hacer cosas bellas. Es una definición muy vaga porque yo puedo pintar mi cuarto bonito, pero mi cuarto ¿es arte? No, está bien pintado pero no es arte. Pero no es tan fácil, es una cuestión de profundidad o de trascendencia. Aristóteles

¹ Con el fin de explorar estas ideas utilizaremos las citas textuales de las entrevistas (como se presentan en el anexo) y que incluyen entre paréntesis el documento primario, es decir, el documento que contiene la transcripción y la línea de donde se obtuvieron (DP-Línea).

dijo que para ser arte tenía que ser algo inútil algo que no sirviera para una cosa concreta. Gombrich dice: arte es aquello que nos mueve independientemente del reconocimiento del autor. Si esa obra me gusta, me llena, eso basta. Una definición más popular, muy coloquial, dice: arte es aquello que tú te paras a contemplar y cuando te mueves de ahí, algo en tu interior cambió. Se sugiere que nuestra alma, mente o corazón se conmueve en aquella contemplación. Goethe dice: el arte es la mediación de lo inexpresable. No se puede expresar con palabras. Es una definición muy buena porque una obra nos mueve en lo íntimo del ser y uno dice: me gusta (06-33)

- Me gusta la de George Dickie. Creo que es la manera de simplificar una obra de arte y conceptualmente es la que más me interesa. Porque es cierto que la conversión de un objeto en un hecho artístico, en un objeto artístico, pues pasa por muchos filtros institucionales, académicos, sobre todo esos dos; que finalmente están sugiriendo o afirmando que ese objeto es una obra de arte. Entonces la de George Dickie me gusta pero no es la única (12-09).

En estos casos la fuente de donde provienen dichas afirmaciones es conocida por los profesores y por consiguiente puede suponerse que dicha teoría se reconoce como una alternativa a la que se le otorga validez por encima de otras. En ocasiones, el participante no mencionó si sus creencias se vinculaban con algún autor o teoría, sin embargo, es probable que algunas de estas puedan rastrearse a un momento más o menos determinado de la historia del arte. Pensemos en afirmaciones como las siguientes:

- Arte es todo lo que hacemos con las manos (02-22).
- El arte es saber hacer; el arte es hacer las cosas. Todo lo que produce el hombre es arte. Todo material que lo convertiste en otra cosa, en otra forma, es arte (10-47).
- El arte es creación (12-05).
- Otro vicio que tenemos y nos debemos de quitar de la cabeza es que siempre que hablamos de arte estamos hablando de otra cosa: de obras de arte y no de arte (10-46).

Declaraciones como éstas pueden relacionarse con un primigenio modo de pensar que contraponía los productos del hombre y los de la naturaleza. Como apunta Larry Shiner (2004), “la noción de arte deriva del latín *ars* y del griego *techné*, términos que se refieren a cualquier habilidad humana” (p. 23). Habilidad que compartían zapateros, malabaristas, pintores o gobernantes. “Cuando hablamos de la medicina como un arte, o del arte culinario,

usamos el concepto en un sentido que se aproxima al antiguo” (Shiner, 2004, p. 23).

Sin embargo, esa distinción entre arte y naturaleza se perdió con el paso del tiempo gracias a que en el siglo XVIII se logró establecer la separación de las artes con base en valores como la utilidad, originalidad y el genio.

A partir de esa época se comenzó a hablar de «bellas artes», materia de inspiración y de genio y, por ello mismo, objeto de un disfrute específico mediado por un placer refinado, mientras que las artesanías y las artes populares pasaron a ser prácticas que muestran la habilidad del artífice en la aplicación de ciertas reglas y sus obras, además, son concebidas meramente para ser usadas o para entretener al público. (Shiner, 2004, p. 24)

El historiador alemán Hans Belting (1994) denomina “Era del Arte” a este nuevo periodo en el que nos encontramos y que transformó la manera en que se entienden y producen ciertos objetos simbólicos en la sociedad occidental. Sin embargo, dado que los cambios culturales no responden a una transmisión lineal e ininterrumpida de explicaciones y conceptos, como se mencionó en el Capítulo II, en la actualidad las opiniones sobre el arte pueden abreviar de distintas fuentes y combinar o yuxtaponer elementos. Pensemos en las siguientes ideas dadas por los participantes:

- El arte es único, las artesanías son hechas en serie (02-23).
- Yo les digo: si tú copias una imagen le estas dando valor al que la diseñó, el honor no es tuyo, es de él. Tú eres un artesano porque copias lo que otra persona hizo, no estás creando. Puedes ver esa imagen y cambiarle algo, cómo una medio apropiación. Yo les hago ver ese valor. Haz una cosa que sea tuya, propia, que sea tu invento (06-78).
- El arte es una actividad humana, es propio del humano que te humaniza cada vez más. Su característica es que no tiene ninguna utilidad. Ese es el verdadero arte el que no tiene utilidad, el que es el puro gozo. Para mí esa es la esencia, ni siquiera debería de tener precio (05-162).
- El arte es capaz de tocar las grandes fibras humanas: el alma, el corazón, el sentimiento, la esperanza, la fe. Es algo que nos agarra, nos sacude y que nos arrebató. Todos tenemos una sensibilidad pero tiene que ver mucho la educación. Pero se requiere educación y sensibilidad. Es algo que nos produce un goce estético (06-85).

Como podemos apreciar, en estas palabras se observan valores asociados al nacimiento

de las bellas artes: originalidad, condición no utilitaria y sensibilidad educada. Sin embargo, también se entrelazan ideas que no correspondían con los planteamientos de esa época, por ejemplo, el sentimiento de gozo.

Para descubrir de dónde surge esa otra característica habrá que dar un paso atrás. El siglo XVIII, también conocido como el *Siglo de las Luces*, fue el momento en que la razón, como eje central del quehacer humano, se expandió hacia todos los terrenos, incluido el arte. En la *Critica del Juicio*, Immanuel Kant aborda ideas similares a las antes mencionadas pero las expone de otra manera. Para Kant, la distinción entre las bellas artes y los otros tipos de arte se fundamenta en los medios y los objetivos de cada producción. Para que algo sea Arte, dirá Kant (1976), se requiere que sean cosas hechas con libertad, “es decir, con una voluntad que toma la razón por principio de sus acciones” (p. 130). En contraste, las artesanías son artes del oficio y, por lo tanto, mecánicas y utilitarias; mientras que “las artes agradables son las que no tienen otro fin que el goce” (Kant, 1976, p. 132). Entre ellas el filósofo ubica la música, los juegos y las conversaciones que tienen como objeto el entretenimiento momentáneo. Así, “las artes estéticas, en tanto que bellas artes, tienen por regla el juicio reflexivo, y no la sensación” (Kant, 1976, p. 132).

En este punto uno podría verse tentado a declarar como erróneas las afirmaciones antes presentadas (que enfatizan el valor del gozo en el arte) y asentir con lo expuesto por Kant. No obstante, recordemos nuevamente que al tratarse de un fenómeno social, el arte, no tiene una naturaleza intrínseca sino que su definición y concreción se va determinando por ideas, valores y usos contextuales variables. Recordemos que las ideas que relacionaron al arte con el gozo y, en general, con los sentimientos proceden del movimiento cultural, surgido en contra del racionalismo ilustrado, llamado *Romanticismo*.

Con lo expuesto previamente hemos tratado de ejemplificar las conexiones que se pueden encontrar entre las teorías formales sobre el arte y las creencias de los profesores que se obtuvieron durante la presente investigación. Relaciones que no implican fidelidad sino empalmes y combinaciones de ideas que se acumulan y superponen formando un estrato de creencias del cual se puede echar mano para explicar el fenómeno al que llamamos arte. Por lo tanto, si esto fuera así, se podrían identificar los orígenes y las relaciones de cada creencia pero ¿existiría alguna forma de distinguir entre verídicas o erróneas?, ¿cómo se podría hacer

tesis tesis tesis tesis tesis

eso?, ¿a qué argumentos le daríamos más peso?, ¿dependerá de quién lo dijo primero, de que teoría tiene más adeptos o del tipo de obra que se desprende de ellas?

A lo largo de este estudio hemos defendido la idea de que todas las creencias dentro del mundo cultural son legítimas, incluidas las del arte. Sin embargo, las cosas cambian cuando éstas comienzan a tener repercusiones en la vida de las personas y se ponen al servicio de un fin. Es entonces cuando podemos comenzar a debatir su utilidad y validez. Pongamos como ejemplo lo que sucede en la educación al contrastar dos teorías educativas para que puedan ayudarnos a clarificar esta circunstancia.

La teoría Perenealista supone que existen valores eternos y universales que deben ser transmitidos a cada nueva generación a través del estudio de los clásicos. La Teoría Crítica, por su parte, fomenta la construcción personal de los conocimientos con base en contextos específicos y necesidades particulares. Suponiendo que se trataran de guías inflexibles y asumiendo que, al igual que las teorías del arte, ninguna es errónea, lo importante sería determinar las maneras de implementar dichas teorías en la escuela. Por consiguiente, sería también allí donde podrían presentarse elementos más o menos adecuados para tal propósito. Así, una revisión a profundidad de las grandes obras de la humanidad sería apropiada para la primera alternativa y desatinada para la Teoría Crítica. Del mismo modo sucedería, pero en sentido inverso, si los contenidos de clase se ajustaran a los intereses y necesidades del alumno.

Siguiendo esta línea de pensamiento, a continuación reflexionaremos sobre la relación entre las creencias de los profesores y los contenidos en la educación de las artes visuales a partir de la categoría descrita en los resultados que describe la imposibilidad de formar artistas a través de un proceso de educación sistematizado. Dicha categoría plantea lo siguiente:

Un artista no puede ser formado mediante la educación escolar. La historia nos ha mostrado que no se requiere de un título o educación formal para ser artista. Por lo tanto, lo que se espera de las escuelas es que formen licenciados con los conocimientos básicos que les permitan seguir su desarrollo. Finalmente, lo que se requiere es que cada sujeto decida sobrepasar el perfil de licenciado y seguir trabajando para convertirse en artista (véase p. 62).

Para poder establecer la manera en que afecta una idea como la anterior la dinámica

escolar, necesitaremos retomar el concepto de genio según el pensamiento ilustrado de Immanuel Kant en el siglo XVIII.

Para Kant (1976), el genio era el espíritu del hombre libre que dictaba las reglas del arte. Una de sus principales características es que éste no podía metódica ni objetivamente comunicar cómo llevaba a cabo su producción. Más aún, las habilidades del genio eran un don que no se puede comunicar y no se puede transmitir ni enseñar; es un don que nace con el genio y, con él, muere también. “El genio es el talento natural (don natural) que da al arte su regla” (1976, p. 133) dirá Kant. “Las bellas artes no son posibles más que como producciones del genio” (p. 134). Por lo tanto:

1.º El genio es el talento de producir aquello de que no se puede dar una regla determinada, y no la habilidad que se puede mostrar, haciendo lo que se puede aprender, según una regla; por consiguiente, la originalidad es su primera cualidad. 2.º Como en esto puede haber originales extravagantes, sus producciones deben ser modelos, deben ser ejemplares, y por consiguiente, originales por sí mismas; deben poderse ofrecer a la imitación, es decir, servir de medida o de regla de apreciación. 3.º No puede por sí mismo describir o mostrar científicamente cómo ejecuta sus producciones, pero da la regla para una inspiración de la naturaleza, y de este modo el autor de una producción, siendo deudor a su genio, no sabe él mismo cómo se hallan en él las ideas; no está en su poder formar otras semejantes gradual y metódicamente, y comunicar a los demás preceptos que les pongan en condición de ejecutar semejantes producciones. (Kant, 1976, p. 134)

Originalidad, talento y misterio son algunos de los conceptos que podemos relacionar con las ideas propuestas por Kant y que siguen presentes de una forma u otra en nuestra enseñanza. En concreto, nos centraremos en el tercer punto para tratar de identificar de qué forma esta idea sigue repercutiendo hasta nuestros días.

Como podremos apreciar, en ese fragmento de la obra, el filósofo alemán nos proporciona diversos argumentos que intentan explicar el quehacer del artista-genio. El genio, como se citó anteriormente, no puede explicar la producción de sus obras porque ni el mismo sabe cómo llegan a él sus ideas. Y dado que es algo que desconoce, también le es imposible enseñar a alguien para que pueda realizar algo similar. De algún modo, lo que nos está diciendo es que no es posible establecer una relación entre la producción del artista-genio y el aprendizaje. “Todos están conformes en reconocer que el genio es en un todo opuesto al espíritu de imitación. Por lo que, como aprender, no es otra cosa que imitar, la

mayor capacidad, la mayor facilidad de aprender, no puede como tal, pasar por propia del genio” (Kant, 1976, p. 135).

Aprender es imitar, precisa Kant (1976), e imitar es lo opuesto a crear y por ende al arte. Pero entonces, ¿cómo surgen los artistas? Este proceso, el propio autor lo expresa, “es difícil de explicar” (p. 136). Dado que el don natural del artista no puede ser reducido a fórmulas para que otros las sigan, lo que se requiere es que las obras del genio sirvan de modelo para despertar algo similar en el aprendiz. Así, “las ideas del artista excitan ideas semejantes de su discípulo, si la naturaleza le ha dotado de las mismas facultades y en la misma proporción. Los modelos de las bellas artes son, pues, los solos medios que pueden transmitir el arte a la posteridad” (p. 136).

Al reflexionar sobre las ideas que señalan la imposibilidad de formar creadores de arte, el artista y educador Luis Camnitzer (2002) afirma que este tipo de creencias tiene como resultado una tipo de escuela que se contenta con enseñar a fabricar productos bajo el pretexto de que es responsabilidad y culpa del alumno si este no tiene ideas, creatividad o talento, “la presunción verdadera que subyace todo esto es que el arte no se puede enseñar. De acuerdo a esta idea, el proceso educativo no es más que un cedazo o filtro que sirve para identificar a los genios, los cuales con suerte emergen gracias a sus facultades personales” (p. 2). Antes de profundizar en esto, retomemos algunas ideas de nuestros profesores:

- En la educación artística y específicamente en las artes visuales ¿quién puede formar un artista? No se puede. Puedes formar un licenciado. Si yo tuviera la virtud de volver artista a alguien, no licenciado sino artista, porque sólo unos pocos sí y a otros no. Entonces, es porque la persona se atrevió a brincar más allá (07-59).
- La escuela no forma artistas. Ocho semestres no te hacen artista. Se trabajan con medios artísticos, herramientas y procedimientos, lo cual no quiere decir que sean automáticamente arte. Formar un licenciado en artes visuales incluye que conozcan aspectos metodológicos y técnicos prácticos y los maneje en un marco general para poderlos seguir desarrollando si quiere seguir una carrera artística o si quiere trabajar en una empresa que lo pueda emplear (08-102).
- No hay manera. Se enseña la técnica pero una clase de creatividad, no hay manera de enseñarla. Se enseña la técnica y la creatividad con ella vendrá (04-59).

Reafirmando nuevamente nuestra suposición de que estas ideas son tan validas como aquellas que opinan de modo contrario, podremos, sin embargo, al analizarlas, comprender por qué la enseñanza de las artes plásticas y visuales se centró principalmente en la transmisión de la técnica y el oficio.

Al considerar como algo imposible formar a un artista vía preceptos o instrucción, lo que se esperaría es generar las condiciones que permitan emerger algún genio-aprendiz y para eso, como asegura Kant (1976), éstos deben aproximarse y dominar los medios y las formas usadas por los grandes genios de la historia del arte. Esta condición tuvo como consecuencia el modelo educativo que se conoce como Academicismo que perduró incuestionado por casi tres siglos.

Desde finales del siglo dieciséis, el dibujo de desnudo (*dal nudo, dal naturale*) definió a las academias de arte como institución. La doctrina académica estaba basada en una idea distintiva de la imitación: el artista debía imitar a la naturaleza de forma selectiva, generalizando e idealizando desde la observación empírica en busca de normas abstractas y de la verdad. El estudio de grandes Maestros selectos y de los principios generales que subyacen en sus obras eran ejercicios legítimos y necesarios. (Hooek, 2005, p. 26)

En la actualidad de nuestra educación, como demuestra la categoría *Transmisión del oficio y formación académica* (véase p. 55), podemos encontrar posturas que enfatizan la importancia de los principios academicistas como base fundamental del conocimiento que requiere un artista visual. Es decir, conocimiento y dominio de técnicas y materiales tradicionalmente usados en el arte. Veamos las siguientes afirmaciones:

- El objetivo (de la educación artística) es enseñar el uso de los materiales y las técnicas (02-18).
- La esencia o el ABC de las artes visuales sería manejar forma, proporción, color, claroscuro y lo más importante, el conocimiento más alto para un artista, manejar bien la figura humana, las proporciones correctas del cuerpo humano (06-41).
- Para mí, estás en una escuela en la que se parte de parámetros, como cuando hablábamos de la música, entonces debes conocer, desde ese punto de vista, sino los ideales de proporción que serían los cánones, que son una regla, si se parte de ellos para poder desapronder el mundo. Yo lo diría más bien así (08-30).

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Para el creador no es estrictamente indispensable el estudio teórico. Para él es indispensable dominar los materiales y las técnicas. Se necesita eso pero mejora si tienen una educación integral de ser posible (10-38).
 - Hay otros valores como la exploración, la búsqueda y experimentar. Si la plástica es un lenguaje podemos inventar otra letra de ese lenguaje, es válido, pero es válido cuando tenemos un soporte de trayectoria formal académica. Después de las horas de práctica se adquiere solidez, se adquiere autoridad moral. Si no me formé como puedo descubrir más cosas (06-46).

Así, la formación académica que comprende el conocimiento y dominio del oficio, el lenguaje o la disciplina, pueden ser una condición de este tipo de pensamiento más allá de que en la actualidad se esté o no de acuerdo con Kant o incluso a pesar de que no se conozcan sus planteamientos. No obstante, si pensamos al arte y al artista desde otra perspectiva, las condiciones necesarias para su formación se presentan de forma diferente. Partamos de que el arte es una construcción social que depende de un sistema auto-regulado como lo expresan las siguientes ideas:

- Pensar en el sistema del arte es entender que eso que llamamos arte puede ser relevante para el sistema en que te desenvuelves. Ya no es sólo personal, sino que se establece una relación con los otros. Con una historia y perspectiva particular (11-18).
- El arte no es meramente un objeto, no es un sujeto proponiendo ni una comunidad recibiendo. Son todos esos elementos trabajando de forma simultánea. Luego no queremos ver que tiene este nivel de complejidad. El arte tiene que ver con esos elementos interactuando y relacionándose (11-25).
- Es cierto que la conversión de un objeto en un hecho artístico, en un objeto artístico, pues pasa por muchos filtros institucionales, académicos, sobre todo esos dos. Que finalmente están sugiriendo o afirmando que ese objeto es una obra de arte (12-29).
- Cuando la obra forma parte de una comunidad artística es lo que hace que algo sea arte (13-07).

Bajo esta perspectiva, la producción del arte no depende de grandes maestros ni de reglas preestablecidas. Se construye y se transforma con base en los intereses, posibilidades y tensiones de los elementos que constituyen el sistema o los sistemas del arte. Por lo tanto, la

base para una formación del futuro artista comenzará por comprender y reconocer las relaciones entre los elementos de los sistemas y las condiciones teóricas e históricas que han dado pie a su conformación. Como consecuencia, los elementos técnicos, materiales y los procedimientos no son el punto central o de arranque de la educación sino que estarán condicionados por lo que el estudiante decide adoptar y explorar de esa historia.

- La escuela de antemano tendría que entender el arte como sistema. La diferencia entre la historia del arte con mayúsculas y la historia del contexto local. Porque permitiría tener los pies en la tierra. Saber qué papel juegas en ese entramado complejo de relaciones. La escuela necesita comprender estas diferencias, las dos historias, para saber desde donde estas tu partiendo y para decidir dónde y cómo quieres jugar. Y así, desarrollar las acciones pertinentes para esa historia, para ese lugar, para ese momento específico. Entonces la escuela debería de formar sujetos capaces de ser conscientes de comprender el lugar que ocupan en el mundo (11-28).
- Lo principal son sujetos conscientes de sí mismos, de las circunstancias en que se desenvuelven en ese momento historiográfico. Pero esto va más allá del mundo del arte. Esto te permitiría saber qué acciones particulares te permiten el desarrollo de ti mismo, de tu comunidad y también del arte. En esencia tiene que ver con ese individuo consciente de su mundo y su historia (11-32).
- Comenzaríamos por preguntarnos qué ha sido el arte y qué podría ser para nosotros. De entrada comprender y discutir sobre esto, después podremos elegir o construir la técnica más pertinente para explorarlo y desarrollarlo (11-35).
- La mayoría debería de ser reflexión sobre el trabajo y estudio, no producción. El consejo básico para ser escritor es: lee mucho, escribe poco. Acá, el consejo podría ser: lee mucho, estudia mucho, ve mucho, viaja mucho; haz poco. Es que se piensa que este campo del conocimiento es de algún modo diferente de los demás. Vuelvo a mi ejemplo de medicina. Si un aspirante a médico empieza por operar en lugar de estudiar sobre todo eso, va a fracasar y va a matar mucha gente. Acá lo mismo porque empiezan produciendo sin saber más o menos todo el aparato conceptual que hay detrás de ello. Por eso digo que lo que mejor le podría pasar a esta clase de instituciones o licenciaturas es que modifiquen la parte de producción y haya una abundantísima carga conceptual, teórica, crítica, histórica, filosófica (12-53).

Como podemos apreciar, la enseñanza de las artes visuales está condicionada por las ideas y los objetivos que se marcan los profesores y las instituciones educativas. Por lo tanto, aunque no sea posible establecer normas universales para la enseñanza de las artes visuales, sí se pueden evaluar los medios con los cuales nos aproximamos al objetivo o las creencias definidas por cada individuo u organización. Es decir, dentro de un marco de referencia específico, se vuelve posible diagnosticar la pertinencia de determinados conocimientos, técnicas, materiales, procesos y objetivos.

Como ejemplo, y con base en las categorías presentadas en los resultados de este estudio, podríamos afirmar que para un profesor o una institución que favorece posturas cercanas al *Virtuosismo* y el *Lenguaje*, los contenidos más propicios estarán mejor alineados con los elementos que componen la *Transmisión del oficio* y las *Constantes* que con las búsquedas del *Modelo Individual* y la *Consciencia teórica, histórica y contextual*.

5.3 CREENCIAS, PRÁCTICA Y OBJETIVOS

“Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía?
Para eso sirve: para caminar.”

Eduardo Galeano

En el apartado anterior, ejemplificamos la relación que existe entre una teoría educativa y las acciones prácticas que se implementan en la escuela. Vimos que existen contenidos y procesos que se ajustan, mejor a una idea, que a otra. Establecimos, por lo tanto, que es posible juzgar o evaluar la congruencia entre las creencias que guían la práctica educativa y las acciones concretas que se llevan a cabo en clase.

A continuación, mostraremos cómo las creencias personales o institucionales sobre el arte se convierten en un objetivo tácito o implícito que ayuda a dirigir las acciones del profesor en el aula o taller y, del mismo modo, cómo un plan de estudios se convierte en una declaración de motivos que refleja creencias determinadas y que conlleva un objetivo

congruente a ellas. Pero, sobre todo, nos interesa resaltar la necesidad de cuestionar si nuestras creencias y procedimientos son los que de mejor manera nos permiten conseguir los objetivos que nos hemos marcado como profesores y como institución.

Para comenzar, recordemos que nuestro estudio recogió las ideas de profesores que laboran en distintos espacios y con diversos perfiles. Las variantes que se presentan en cada centro educativo nos permiten comprender que existen grandes diferencias al momento de vincular el plan de estudios con el objetivo general y con los objetivos individuales de cada clase o taller. Por ejemplo, es claro que no tendría mucho sentido elaborar un plan de trabajo centrado en la reflexión teórica del arte para un taller de adultos de la tercera edad que desean pasar sus mañanas pintando y departiendo con sus amigos. Del mismo modo, una formación de nivel superior que tuviera la intención de ubicarse a la vanguardia en su campo podría resultar sospechosa sin dicha reflexión. Entonces, ¿cómo decidimos qué es lo más importante para la enseñanza de las artes visuales?, ¿qué elementos la deberían componer? y ¿a qué deberíamos darle mayor prioridad?

Para responder a estas interrogantes es indispensable que los profesores y las escuelas establezcan claramente un objetivo, un propósito o una intención. Sin esta condición, serían igual de válidos todos los diferentes contenidos y metodologías que podamos emplear. Cuando no se tiene una meta bien definida, cualquier camino nos llevará a nuestro destino. No obstante, como mencionamos previamente, el objetivo puede no estar predefinido sino implícito en las acciones que se toman dentro de la escuela. Trataremos de encontrar éstos en algunas de las ideas expresadas por los profesores al hablar de los contenidos fundamentales en la educación de las artes visuales:

- Empezaríamos por qué le parece interesante a cada estudiante del mundo en que están viviendo y a partir de eso se genera una exploración tan amplia como se desea. Pero yo comenzaría por despertar el interés del individuo. Hemos perdido el interés por curiosear. Esa habilidad de ser curiosos daría pie a la exploración y de ésta, obtener cosas. La exploración daría pie a experiencias que pudiéramos expresar a otros por los medios que se consideren pertinentes para decirlo. El interés sobre la realidad, la exploración de ésta con conciencia de su importancia y la divulgación de los resultados (11-58).
- En ámbitos del arte el método depende de cada individuo, cada sujeto puede desarrollar su

método (11-61).

- Creo que todas son herramientas y hay herramientas que son más útiles que otras. Algunas se usan por herencia prácticamente. Si, sabemos que el dibujo es una buena herramienta para proyectar las ideas y puede servir como elemento objetual para decir: -esa es la pieza. Pero yo creo que no hay herramientas esenciales (01-48).
- Primero sería una conciencia de qué se quiere definir como arte. Para ti, qué es arte y eso cómo lo llevas a cabo. Pero enseñar eso sería muy complicado, porque cualquier cosa podría ser. ¿Cuál es tu idea de arte? ¡Ah!, pues constrúyela. En lugar de una escuela tendrían que ser escuelas más bien, para que hubiera posibilidades para cada alumno. Cada alumno sería una escuela: qué necesitas, a dónde vas, cómo le haces. Por eso te decía: cómo aprendo a hacer mi universidad yo mismo. Que entienda, que es su responsabilidad (1-137).

Como podremos observar, al llevar a la práctica estas ideas, el objetivo deja de centrarse en la transmisión de técnicas, lenguajes o disciplinas tradicionalmente reconocidos como parte del mundo del arte y se aproxima más a una propuesta individual que puede, o no, incluir este tipo de herramientas. Una educación de este tipo necesariamente requeriría una comprensión de los cambios que el arte ha sufrido en los últimos años a través del estudio de la historia y la teoría. Por lo tanto, sería comprensible que este tipo de formación perteneciera a un taller de producción de arte contemporáneo y no a uno de iniciación a la pintura. En contraste, un espacio interesado en brindar una primera aproximación a la historia de la pintura tendría como sus prioridades las siguientes:

- El objetivo es enseñar el uso de los materiales y las técnicas (02-18).
- Lo más importante es el dibujo, poder representar el volumen y los objetos en un espacio tridimensional (02-19).
- Lo que se tiene que ver primero es la pintura. Aunque se trata de una escuela de artes visuales la materia reina es el óleo, la pintura. Al final de cuentas una escuela de arte es eso, es el disfrute, es el regocijo de la pintura y es la libertad de expresarse, eso es básico (04-12).

Sin duda estos dos casos, al ser tan opuestos, permiten distinguir claramente el objetivo que podría guiar cada una de las afirmaciones aquí descritas. Otros puntos de vista podrían emplearse independientemente de los objetivos deseados. Por ejemplo:

- En todas las escuelas se debería de enseñar la habilidad de aprender a aprender, que no tengas

que depender de una institución para seguir aprendiendo (01-40).

- La escuela debe darle las bases para el oficio de pensar y el oficio de hacer (07-47).
- Ahora este programa lo dirigimos hacia el proceso de creación de una pieza visual, el proceso creativo. Los alumnos de cuarto todavía quieren que los enseñemos a pintar y se frustran porque el profesor no les enseña a pintar por más que les decimos que se concentren en el proceso creativo. Luego pasa que ya en producción parece que se da un bloqueo porque cuando se les deja de dar ejercicios no saben cómo empezar y terminar una obra ellos solos. A mí me gustaría que eso sea lo que ellos estén aprendiendo: la autonomía del proceso creativo (09-25).

En estos casos, y en algunas otras ideas expresadas en el estudio, el problema que se nos presenta es la puesta en práctica o la instrumentalización de lo que deseamos o esperamos que suceda en la escuela. Es decir, podemos estar interesados en que los estudiantes puedan llegar a ser proactivos y autónomos, o bien, que desarrollen habilidades críticas o se conviertan en buenas personas. Sin embargo, debemos de reconocer que muchas de estas competencias requieren de estrategias y actividades específicas que deben de trabajarse en clase continuamente.

Pongamos como ejemplo dos ideas de este tipo: en primer lugar, la creencia de que la educación artística nos vuelve más creativos. En segundo lugar, la convicción de que el arte nos humaniza, es decir, nos hace mejores seres humanos.

En torno a la educación de las artes visuales y la creatividad, encontramos afirmaciones como las siguientes:

- Queremos gente sensible, que sea sensible a la problemática actual; que sea creativa no sólo para responder a los problemas de la escuela sino los cotidianos, es decir, gente que no tenga miedos (05-139).
- La educación artística sirve al desarrollo del sistema sensorial humano y así de la creatividad. No tenemos ningún conocimiento humano que no haya entrado primero por los sentidos (10-09).
- Por eso es tan importante (la educación artística), por un lado capacita al individuo; lo hace una persona más creativa, con potencial mucho más grande de estudio. Y la otra, es que necesitamos a gente que le interese el arte (10-18).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

No obstante, también expresaron que la creatividad no se puede enseñar sino que es algo que sucede a medida en que nos adentramos al trabajo constante. Algo que, como vimos, se encuentra vinculado con la idea de genio en Kant. Por ejemplo, uno de los participantes mencionó:

- No hay manera. Se enseña la técnica pero una clase de creatividad, no hay manera de enseñarla. Se enseña la técnica y la creatividad con ella vendrá (04-59).

En cada caso, siguiendo las herramientas del pensamiento crítico, necesitaríamos preguntarnos por las evidencias que soportan dichas afirmaciones. Es decir, ¿cómo demostramos la relación entre enseñanza del arte y creatividad?, ¿qué contenidos y actividades en la clase nos permiten asegurar que se están formando individuos creativos?, ¿el dominio de una técnica más el conocimientos de obras y autores son suficientes para que ésta se produzca? Por ejemplo, para quienes comparten las ideas de Kant sobre este tema, es claro que nos hay procedimientos posibles y que se debe esperar a que esto simplemente se presente, o no, en cada individuo. En el estudio sólo encontramos un argumento que explicaba de manera general cómo la educación artística puede desarrollar e incluso obstruir la creatividad. Es importante notar, sin embargo, que al no ser un tema central del estudio, en las entrevistas no pudimos obtener otros puntos de vista. El profesor lo explicaba así:

- La creatividad no se puede formar salvo por una cosa: con la educación del sistema sensorial humano. Nada más, no existe otra manera de promover la creatividad de los seres humanos (10-05). La educación del sistema sensorial humano es importantísima porque cualquiera que sea la ocupación de una persona en la vida es necesario que tenga fantasía, creatividad (10-08). La educación artística sirve al desarrollo del sistema sensorial humano y así de la creatividad. No tenemos ningún conocimiento humano que no haya entrado primero por los sentidos (10-09).

Sin embargo, nos advierte:

- La educación artística pensada tradicionalmente te quita la creatividad, te enseña rutinas, nada más. Se trata de ejercitar el sistema sensorial humano no enseñar cosas hechas, sino ejercicios, talleres donde la gente pueda hacer cosas (10-14).

Como podremos apreciar, un mismo fenómeno -la educación artística tradicional que se centra en el oficio- es abordado de dos formas diferentes. Por lo tanto, más allá de intentar

dar una respuesta concreta, en este trabajo nos interesa promover la reflexión sobre nuestras creencias al preguntarnos: ¿cómo sabemos que lo que creemos es verdad?, ¿por qué estamos tan seguros? En este caso, ¿qué evidencias tenemos de que la manera en que llevamos a cabo la enseñanza de las artes favorece el desarrollo de la creatividad?

Pasemos ahora a la segunda idea, la que sostiene que el arte y la educación artística nos humanizan. Sobre esta creencia encontramos lo siguiente:

- Una persona que es sensible, una persona que se acerca a las artes, a cualquiera de éstas, sí se vuelve más humano (05-100).
- Lo que es cierto es que la educación artística te hace mejor ciudadano. Ahora si esta educación es de calidad, porque también puede haber educación artística, como la que tenemos, sin calidad (05-130).
- Hablando de manera muy genérica; para tener mejores individuos. {¿El arte te hace mejor?} Sí, porque hay una transmisión de valores que tienen que ver con la armonización de vivir en sociedad. En el momento que una persona trata de ser plena con ética está en condiciones de sentir esa necesidad social, de compartir lo que hace con otros (08-64).
- Jorge Volpi afirma que leer literatura, y se puede extender a las otras artes, es lo que nos hace humanos. Otros dicen que es por la experiencia tan honda que deja en nosotros (12-67).

Nuevamente, ante afirmaciones como las anteriores, uno tendría que detenerse a preguntar: ¿qué evidencias tenemos de eso?, ¿qué acciones concretas dentro de la educación artística lo fomentan y cómo medimos esa relación?, ¿acaso el aprender a usar un pincel, mezclar colores o comprender las nuevas teorías del arte nos convierte inmediatamente en buenas personas?

Sin duda, es agradable pensar que las cosas que hacemos y disfrutamos nos hacen mejores pero, ¿mejores que quién y en qué casos? Tratemos de aproximarnos a la respuesta con un contraejemplo: según estas afirmaciones, aquel que no conoce o nunca se ha acercado a las artes es ¿menos humano?, ¿menos sensible? y ¿mala persona? ¿Acaso, antes del siglo XVIII, es decir, antes de la invención del arte, nadie era lo suficientemente humano? ¿Y qué pasa con las culturas no occidentales cuya aproximación al Arte fue posterior?

A nuestro juicio, es posible que dicha afirmación sea consecuencia del mismo proceso

que desembocó en la invención de las bellas artes. Como señala Larry Shiner (2004), la distinción de las artes, las bellas, fue más que un simple reagrupamiento o cambio de concepto. “En el siglo XVIII: el placer en las artes se dividió en un placer especial, refinado, propio de las bellas artes, y los placeres ordinarios que suscitan lo útil o lo entretenido” (p. 24). Además, “a comienzos de siglo XIX también se dividió la antigua idea de función de las artes de tal modo que se atribuyó a las bellas artes un papel espiritual trascendente en tanto que reveladoras de una verdad más elevada o en cuanto que auténticas medicinas para el alma” (p. 25). Así, el nuevo sistema del arte se convirtió en un espacio de distinción social al “elevar algunos géneros al estatus espiritual del arte bello y a quienes lo producen a la condición de heroicos creadores, relegando a otros géneros al estatus de mera utilidad y a sus productores a la condición de fabricantes” (p. 26). Más aún, “cuando los géneros y las actividades escogidas para ser elevadas y los elegidos para ser degradados refuerzan las líneas de raza, clase y género, lo que en un momento parecía solamente un cambio conceptual empieza a parecerse a una reelaboración de las relaciones de poder” (Shiner, p. 26).

¿Distinción de clase o sincero humanismo? Nuevamente nos es imposible proveer una respuesta definitiva sobre este tema, sin embargo, reiteramos nuestro anhelo de que sean estas dudas motivo suficiente para una reflexión personal y colectiva acerca de nuestras creencias sobre la enseñanza de las artes visuales.

5.4 IDEAS, CREENCIAS Y ACTITUD

“Las ideas se tienen; en las creencias se está”

José Ortega y Gasset

Un último elemento que deseamos abordar se centra en nuestra actitud frente las circunstancias que puedan cuestionar la pertinencia de nuestras creencias. Si como mencionamos, dentro de la enseñanza de las artes visuales es posible verificar la coherencia de las creencias cuando nos planteamos un objetivo determinado, entonces sería importante conocer si podemos modificar o ajustar nuestras propias creencias; nuestras propias ideas.

Para José Ortega y Gasset (2005) “cuando se quiere entender a un hombre, la vida de un hombre, procuramos ante todo averiguar cuáles son sus ideas” (p. 1). Sin embargo, el filósofo español, advierte que la situación se complica cuando comprendemos que por “ideas de un hombre” podemos referirnos a más de una cosa.

Ortega y Gasset (2005) divide éstas en dos grandes grupos: las ideas-ocurrencias y las ideas-creencias. Las ocurrencias son aquellas ideas que se le ocurren a una persona o que adopta de diversas fuentes. Las ideas-ocurrencias “-y conste que incluyo en ellas las verdades más rigurosas de la ciencia- podemos decir que las producimos, las sostenemos, las discutimos, las propagamos, combatimos en su pro y hasta somos capaces de morir por ellas” (p. 3). En contraste, las ideas-creencias no las producimos nosotros y tampoco se cuestionan porque somos uno con ellas. “Con las creencias propiamente no hacemos nada, sino que simplemente estamos en ellas” (p. 3). Por lo tanto, “en la creencia se está, y la ocurrencia se tiene y se sostiene” (p. 3). La importancia de estas diferencias radica, según el autor, en el papel que juegan en nuestra vida.

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas "vivimos, nos movemos y somos". Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la "idea" de esa cosa, sino que simplemente "contamos con ella". (Ortega y Gasset, 2005, p. 6)

Entonces, ¿a qué nivel se encuentran nuestras creencias respecto al arte?, ¿estamos absolutamente convencidos de que las cosas son como decimos que son? o ¿estamos abiertos a la posibilidad de cambiarlas o ajustarlas según sea necesario? De acuerdo con Peter Boghossian (2012), este componente actitudinal es precisamente la parte más difícil de conseguir en el pensamiento crítico. Ya que por un lado, se debe tener confianza en el uso de la razón y las evidencias para llegar a nuestras conclusiones; por otro, se requiere de disposición para reconsiderar y cambiar cuando lo que creemos se ha demostrado erróneo.

Es importante recordar, como se señaló en la sección del marco teórico, que la ciencia, con su confianza en la razón y la evidencia, son un medio más de los que ha empleado la humanidad para conocer, explicar y construir su mundo. Como apunta Ortega y Gasset

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(2005), “entre las creencias del hombre actual es una de las más importantes su creencia en la “razón”, en la inteligencia” (p. 9). Por lo tanto, aunque sería posible recurrir a otras fuentes para justificar nuestro quehacer en la enseñanza de las artes visuales (la tradición, el azar, la autoridad, etc.) debemos recordar que, al menos, la enseñanza formal se rige por los métodos de la ciencia.

Consideremos, por ejemplo, los argumentos siguientes referentes a los métodos y contenidos que se deberían de emplear en la enseñanza de las artes visuales:

- Lo que sí te puedo decir, que sí es importante, es que no hay que enseñar “para el arte” que es como lo hacemos. Mi teoría es que deberíamos enseñar “con el arte”. Enseñar para el arte quiere decir que los estás enseñando a que reproduzcan y aprecien todo lo que se ha venido haciendo con el arte. Yo creo que no debería de ser así, deberíamos enseñar con el arte. Esa es la cosa (05-27).
- Yo no me ocupo aquí para que todos sean pintores o grabadores yo me ocupo para que la gente sean mejores ciudadanos, buenos padres de familia, gente respetable, honesta y ya si es artista pues eso ya va de pilón y es ganancia pero primero necesitamos gente, digamos, pues buenas personas (05-139).

Sin un contexto claro que nos permita contrastar esta idea y sus consecuencias resultaría imposible determinar su congruencia o validez. Para comprender por qué, imaginemos que la afirmación se da en dos entornos diferentes: en primer lugar, una licenciatura en artes visuales y en segundo lugar, un taller libre en una colonia marginal de la ciudad. Una posible aproximación sería contrastar estas afirmaciones con los objetivos de cada espacio educativo. Para una licenciatura, cualquiera que sea ésta, sería insuficiente suponer que su objetivo primario es formar buenas personas. Sin duda sería un propósito deseable pero se esperaría que una educación de nivel superior, de este tipo, formara profesionales en su área que pudieran desenvolverse como especialistas dentro de la sociedad. En cambio, un taller libre podría decantarse por obviar la historia del arte y centrarse solamente en el desarrollo de algunas habilidades o bien, preocuparse por las relaciones sociales de su comunidad. Por ejemplo, al hablar de los objetivos de un programa estatal, un participante comentó:

- Aquí (lo importante) sería crear comunidad por medio de hacer una obra con la técnica tal, entonces, pasa a segundo plano la técnica [...] No nos importa que se vea bonito y que la

gente diga ¡Guau, esto es arte! Sino lo que se genera (14-49).

En contraste, otro profesor se expresó de la siguiente manera:

- Cuando pienso en un maestro que sólo se enfoca en parámetros de la bidimensionalidad creo que deja de lado todas las demás exploraciones que ha tocado el arte. Y me preocuparía que lo hiciera por ingenuidad o porque no quiere hacerlo. Porque está dejando de lado las exploraciones que han hecho los artistas y los sujetos de cada momento histórico (11-54).

Nuevamente, nos enfrentamos a la necesidad de comprender el contexto y, si lo deseamos, de apelar al uso de la razón. En un taller de pintura, lo anterior, podría justificarse fácilmente pues las exploraciones teóricas y los cambios sucedidos dentro de la historia del arte no serían el tema central. Incluso podría pasar por bueno en una licenciatura cuyo perfil de egreso sea el de formar a un artista tradicional. Sin embargo, si hablamos de una educación de nivel superior que tenga la intención de estar a la vanguardia de su campo, es claro que una situación como la descrita si sería preocupante.

Debemos reconocer que cada idea aquí expresada requeriría de un análisis crítico mucho más amplio del que se puede hacer en este trabajo y por una sola persona. Como señala Ortega y Gasset (2005), “la idea necesita de la crítica como el pulmón del oxígeno y se sostiene y afirma apoyándose en otras ideas que, a su vez, cabalgan sobre otras formando un todo o sistema” (p. 8). Se trata, pues, de un proceso de reflexión crítico en conjunto que, esperamos, pueda comenzar donde termina esta investigación.

CAPITULO VI. LIMITACIONES Y CONCLUSIONES

“Cambiar cosas es difícil, pero cambiar ideas cuesta más.”

Alain Touraine

A lo largo de este estudio, hemos empleado el concepto *creencias de los profesores* para referirnos a las ideas, explicaciones, conocimientos, teorías implícitas y explícitas acerca del arte y la enseñanza de las artes visuales que expusieron los catorce profesores entrevistados. En el capítulo de resultados presentamos las treinta y cinco categorías que agrupan a dichas creencias y que dan respuesta a las preguntas específicas con las que comenzamos esta investigación. Posteriormente, contrastamos los resultados con las teorías generales del arte para explorar los vínculos entre ellas y las implicaciones para la enseñanza de las artes visuales. En este capítulo presentamos una reflexión final sobre las preguntas de investigación y ofrecemos las conclusiones del estudio.

Las preguntas específicas de investigación se centraron en tres temas centrales acerca de las creencias de los profesores que tenían como propósito responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué entienden los profesores por arte?

Los resultados obtenidos muestran una diversidad de posturas, que se vinculan con los diferentes momentos por los que ha atravesado la historia del arte y con las características que se han destacado en cada uno de ellos, pero que se pueden reunir en tres grandes grupos. En primer lugar, aquellas creencias que enfatizan el proceso llevado a cabo para producir un objeto artístico. En segundo lugar, las que destacan las funciones de dicho objeto y, en tercer lugar, la categoría que considera insuficiente la producción del objeto artístico para la existencia del arte. A continuación mencionaremos brevemente sus diferencias:

Las categorías *Virtuosismo*, *Construcción reflexiva*, *Saber hacer*, *Construcción social* y *Proyectar* comprenden al arte como un producto resultado de un proceso específico. La diferencia radica en las capacidades del productor que se valoran en cada una de ellas. Por ejemplo: la categoría de *Saber Hacer* supone que todo lo que produce el hombre es arte;

Construcción reflexiva limita la producción a sólo aquello que está realizado de manera consciente y con preparación; *Construcción social* admite cualquier tipo de producción pero que tenga la intención de insertarse en el mundo del arte; en contraste, para *Virtuosismo* sólo es arte aquello que revela maestría en ciertas técnicas artísticas determinadas.

Por su parte, las categorías *Experiencia sensible*, *Espejo de la sociedad*, *Lenguaje y Espejo de la sociedad* se refieren a la función que cumple el arte sobre el individuo y la sociedad: provocar emociones, reflejar la realidad de una sociedad, comunicar y provocar catarsis respectivamente. Por último, la categoría de *Sistema* supone que para que exista el arte se requieren diversos agentes sociales trabajando en conjunto.

2. ¿Cuáles son los contenidos esenciales de la enseñanza en las artes visuales?

Los profesores entrevistados distinguieron diez elementos fundamentales que debe contener la enseñanza de las artes visuales. Entre ellos se destacan: el conocimiento y desarrollo de elementos prácticos, la reflexión de los cambios teóricos e históricos del arte y la necesidad de fomentar procesos individuales de producción artística.

La categoría *Transmisión del oficio y formación académica* reúne un grupo de secuencias, recursos y procesos que han acompañado a la enseñanza de las artes visuales desde la creación de las academias. Si bien, la formación académica incluye el *Dibujo* y la *Pintura*, también es cierto que éstas se pueden distanciar del tipo de formación académica. En todo caso, se trata de *Constantes* que pueden enseñarse de forma independiente.

Por su parte, las categorías *Relación Histórico-Global-Local* y *Consciencia teórica, histórica y contextual* enfatizan la necesidad de comprender las transformaciones y las relaciones teóricas e históricas del arte con el fin de llevar a cabo una producción significativa para el lugar y tiempo en que se está viviendo. Relacionado a estas, tenemos que *Modelo individual*, *Pensar y hacer* y *Proceso creativo* abogan por contenido, recursos y procesos didácticos individualizados.

Una alternativa distinta, *Arte como medio*, propone hacer uso de las herramientas del arte para conseguir mejoras en las relaciones individuales y sociales. En este caso, la propia obra de arte y la educación artística se encuentran subordinadas a los intereses y objetivos comunitarios.

3. ¿Por qué es importante la educación de las artes visuales?

Para los profesores que participaron en esta investigación, estudiar artes visuales genera cambios positivos tanto en el ámbito personal como en el social. Individualmente, el estudio del arte puede servir para: desarrollar habilidades, distraerse, pensar, desarrollar la creatividad y la sensibilidad, expresar nuestras emociones y sentimientos, alimentar el alma y formarse integralmente. Socialmente, el arte puede apoyar en el manejo de la emociones, en el combate de la delincuencia y como una fuente de generación de conocimientos.

En conjunto, las diversas categorías encontradas bajo los tres temas centrales del estudio pueden clasificarse en dos grandes grupos: por un lado, aquellas que siguen las principales características de la modernidad y, por el otro, las que se identifican con características posmodernas (véase p. 32). Una manera de distinguir a qué postura pertenecen los resultados presentados, consiste en identificar si se considera al arte como un fenómeno único que depende de objetos y procesos especiales o bien, si se trata de una forma de producción cultural que puede incluir cualquier tipo de acción humana.

6.1 ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

“La pregunta: -¿Qué es la ciencia?- es la única que todavía no tiene ninguna respuesta científica.”
Edgar Morin

El presente estudio tiene la intención de mostrar un panorama general de las creencias de los profesores de las artes visuales en Aguascalientes con respecto a tres temas centrales. Por su naturaleza cualitativa no pretende mostrar una generalización estadística sino ofrecer una aproximación general a la comprensión de dicho fenómeno. No obstante, pudimos identificar que otro tipo de acercamiento metodológico aportaría una perspectiva complementaria al brindar estadísticas que permitirían reconocer las creencias de los profesores con base en diversas clases, por ejemplo, su formación académica, sexo, edad, nivel educativo que imparte habitualmente, años de experiencia en la docencia, entre otros.

En nuestro caso, esta posibilidad resultó inapropiada ya que los criterios de selección de la muestra distaron mucho de prestar atención a aspectos como los antes mencionados y se enfocaron, exclusivamente, en la variedad de creencias en torno a la enseñanza de las artes visuales. En este mismo orden de ideas, reconocemos que existen más asuntos y más personas dentro del medio de la enseñanza de las artes visuales en el estado que podrían ahondar en la comprensión de nuestro objeto de estudio. No obstante, en vista del tiempo límite para la realización de la investigación, se requirió de una selección y limitación de los temas y los participantes.

Por lo antes mencionado, el papel del investigador distó de ser un mero observador externo ya que se recurrió a sus antecedentes y experiencia para poder determinar los temas centrales, la selección de la muestra y la creación de las categorías. Es importante señalar que el investigador ha formado parte de los tres centros educativos incluidos en el estudio ya sea como estudiante o como profesor. Esta condición favoreció el acceso a los espacios educativos y a la población observada, sin embargo, pudo también condicionar las respuestas de los miembros de la muestra que ya conocían al investigador.

Atendiendo a lo anterior y con la intención de incrementar la validez del estudio, se emplearon tres medidas. En primer lugar, se buscó flexibilizar el instrumento de recolección de datos para poder recabar la mayor cantidad de información posible. Así, las entrevistas, en lugar de estructurarse con base en un número delimitado de preguntas, se convirtieron en conversaciones que estaban guiadas por los tres temas de la investigación pero que no se limitaron a estos. Cada conversación fue grabada digitalmente y, tuvo en promedio, una hora y media de duración.

En segundo lugar, el periodo de observación participativa se realizó con el objetivo de ampliar la muestra más allá de los profesores conocidos por parte del investigador. No obstante, la selección de algunos participantes dependió de la influencia que ciertos miembros de la comunidad artística han tenido o tienen sobre el campo. Por ejemplo, los directores de la LAV, y del CAV.

En tercer lugar, la creación de las categorías y su posterior análisis se basó en la literatura planteada en el marco teórico y se trianguló con lectores conocedores de artes visuales tanto

ajenos como ligados al estudio. Los lectores externos incluyeron a tres alumnos y un profesor de la Maestría en Producción y Enseñanza de las Artes Visuales de la Escuela Superior de Artes de Yucatán. Mientras que dos participantes del estudio también fungieron como lectores para la triangulación. La participación del investigador en esta parte del proceso consistió en escuchar los puntos de vista de los lectores y hacer las correcciones necesarias con base en sus sugerencias.

Finalmente, consideramos que lo más provechoso, para el estudio y para la posible discusión previa, era centrar nuestra atención, análisis y discusión exclusivamente en las creencias. Por ese motivo, conversamos con profesores que expusieran puntos de vista diversos con respecto al arte y su enseñanza sin importar su género, experiencia o nivel escolar, y por esa misma razón, decidimos omitir los nombres de quienes expusieron dichas ideas.

6.2 CONCLUSIONES

“Durante millones de años, en una esfera única, el azar ha pintado una delgada capa de vida –compleja, improbable, maravillosa y frágil. Repentinamente, nosotros los humanos, hemos crecido en población, tecnología e inteligencia hasta un lugar de temible poder: ahora el pincel está en nuestras manos.”

Paul MacCready

Para adentrarnos en el estudio de las creencias de los profesores nos apoyamos sobre la teoría que asegura que las ideas de quienes están a cargo de la enseñanza de las artes visuales condicionan el tipo de educación que se ofrece. Advertimos, también, que los cambios por los que ha atravesado el arte permiten una amplia variedad de maneras de entender el fenómeno artístico. Por lo anterior, decidimos aproximarnos a las creencias de los profesores que están o han estado estrechamente vinculados con la enseñanza de las artes visuales en la ciudad de Aguascalientes. Al presentar las categorías y, posteriormente, reflexionar acerca de ellas, pudimos exponer un panorama general de la diversidad de creencias que componen el campo de la enseñanza de las artes visuales en la ciudad de Aguascalientes y, con ello, afirmar que los objetivos marcados por esta investigación fueron alcanzados.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los resultados obtenidos nos mostraron que coexisten diferentes creencias dentro de la educación artística en nuestra ciudad. Entre ellas, identificamos algunas que se acercan a la antigua concepción que contraponía los productos del arte a los de la naturaleza; las que comparten valores tradicionales y modernos de las bellas artes y algunas que exploran alternativas posmodernas. Al comparar las creencias de los profesores entre ellas mismas y con relación a las teorías históricas del arte y de la educación de las artes visuales, hemos podido identificar vínculos y antecedentes que nos permiten afirmar que todas ellas son válidas en el terreno teórico pero que tienen diferentes consecuencias una vez que son llevadas a la práctica.

Tal abanico de posturas refleja los distintos contextos laborales y las experiencias individuales de cada uno de los participantes pero, sin duda, no las agota. Por lo tanto, aunque es posible argumentar que la cantidad y la selección de la muestra presentan una aproximación al objeto de estudio, la pluralidad de creencias expuestas y el análisis de los resultados nos permitieron arribar a las siguientes conclusiones:

- Todas las ideas o explicaciones plasmadas en este estudio son igualmente válidas para explicar el arte y su relación con la enseñanza de las artes visuales.
- Las condiciones del arte en la actualidad permiten una legítima coexistencia de diversas formas de entender y enseñar las artes visuales.
- El seguimiento de diferentes creencias por parte del profesor o de la institución, tendrá, por consecuencia, diferentes resultados en la enseñanza.
- No todas las creencias armonizan con todos los objetivos o tipos de enseñanza. En otras palabras, cuando se establece un objetivo educativo algunas creencias resultan más pertinentes que otras.
- Para establecer si una creencia concuerda con un determinado objetivo, se requiere un proceso de reflexión crítico más que el simple uso de la tradición o de nuestra buena intención.
- Con un objetivo claro en mente, es posible seleccionar ideas, contenidos y mecanismos que favorezcan su concreción.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Las afirmaciones sobre las bondades de la educación de las artes visuales, así como los medios para conseguirlas, necesitan estar acompañadas por mecanismos técnicos y metodológicos que permitan verificar su cumplimiento.
 - Las creencias de los profesores condicionan la educación artística, primordialmente, cuando estos pueden determinar los contenidos y métodos de enseñanza.
 - Los contenidos y los métodos de enseñanza de un programa escolar pueden obstaculizar los objetivos educativos cuando no se corresponden con las mismas creencias.

Somos conscientes de que la complejidad del arte y su educación requeriría de una aproximación más profunda y extensa a nuestro objeto de estudio. Deseamos que la información e ideas aquí expuestas sirvan de impulso para una futura exploración, reflexión y discusión en torno a la pertinencia y las consecuencias que tienen nuestras creencias en la educación de las artes visuales. Empero, nos gustaría formular la siguiente hipótesis que se desprende de este estudio: establecer metodologías y contenidos para la enseñanza de las artes visuales sin antes reflexionar sobre la coherencia entre éstos y los objetivos que persigue la educación artística puede resultar vano, e incluso contraproducente. Por este motivo, resultaría necesario determinar con anterioridad qué cualidades del arte se deben honrar y transmitir a las nuevas generaciones y qué herramientas son las más adecuadas para lograrlo.

Finalmente, deseamos resaltar que esta empresa partió de la convicción de que el arte, con sus múltiples variantes, es un fenómeno social primordial para el desarrollo de la humanidad. Confiamos en que esta aproximación nos permita ser conscientes de que las ideas y teorías sobre el arte y su educación se han transformado en la medida en la que cambian los individuos y las sociedades. Por lo tanto, que el porvenir del arte y el de su enseñanza, al igual que el de cualquier creación humana, pueden mantenerse inalterables, perfeccionarse, desaparecer y hasta reinventarse.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Bell, C. (1914). *Art*. New York: Frederick Stokes Company Publishers
- Belting, H. (1994). *Likeness and presence: A history of the image before the era of art*. Chicago: The University of Chicago.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amarrortu.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. New York: Simon and Schuster.
- Boghossian, P. (2012, 10 25). *Critical thinking crash course*. Recuperado de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=A7zbEiNnY5M>
- Borges, J. (2002). *Otras inquisiciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brizuela, A. (2007). Patrimonio y Casas de Cultura: La construcción de la identidad cultural. En A. Ramírez (Ed.), *Prácticas, legislación y políticas culturales* (pp. 196-204). Morelia: Universidad Michoacana.
- Camnitzer, L. (2002, 03 21). *La enseñanza del arte como fraude*. Recuperado de: <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Carrol, K. (1997). Researching paradigms in art education. En S. LaPierre, & E. Zimmerman (Ed.), *Research methods and methodology for art education* (pp. 171-192). Reston, VA: National Art Education Association.
- Carroll, N. (2000). *Theories of art today*. Madison: The University of Wisconsin.
- Castañeda, J. (2004). *Ojos, ¿qué ven?* Aguascalientes: Filo de Agua.
- Chicago, J. (2014). *Institutional time. A critique of studio art education*. New York: The Monacelli Press.
- Cirlot, L. (1995). *Primeras vanguardias artísticas*. Barcelona: Labor.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Danto, A. (1964). The artworld. *The Journal of Philosophy*, 61(19), 571-584.
- Danto, A. (2003). *Después del fin del arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Diblasio, M. K. (1978). The need for critical examination of beliefs claims in art education.

- Studies in Art Education*, 19(2), 6-9.
- Dickie, G. (2000). The Institutional theory of art. En N. Carrol (Ed.), *Theories of art today* (pp. 93-108). Madison: The University of Wisconsin.
- Efland, A. (1978). Relating the arts to education: The history of an idea. *Studies in Art Education*, 19(3), 5-13.
- Efland, A. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2004). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1973/1974). Examining some myths in art education. *Studies in Art Education*, 15(3), 7-16.
- Eisner, E. (1992). Curriculum ideologies. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: McMillan.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the messy construct of teachers' beliefs. En K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook* (pp. 471-499). Washington DC: APA.
- Fives, H., & Gill, M. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Fullat, O. (1992a). *Filosofías de la educación Paideia*. Barcelona: Ceac.
- Fullat, O. (1992b). La educación y sus saberes. *Educación*, 1(2), 145-166.
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Gatto, J. T. (1992). *Dumbing us down*. Gabriola: New Society.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social*. Bogotá: Uniandes.
- Gómez, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 58(38), 29-39.
- Goodman, N. (1988). *Ways of worldmaking*. New York: Hackett.
- Grauer, K. (1998). Beliefs of preservice teachers toward art education. *Studies in Art Education*, 39(4), 350-370.
- Greenberg, C. (2002). *Arte y cultura*. Barcelona: Paidós.
- Guzmán, A. L. (2001). Formación, concepciones y práctica de los profesores de matemáticas. *Educación Matemática*, 13(3), 93-106.
- Harari, Y. (2014). *De animales a dioses*. México: Debate.

- Hardy, T. (2006). *Art education in a postmodern world*. New York: Intellect Books.
- Hernández, F., & Aguirre, A. (2012). *Investigación en las artes y la cultura visual*. Barcelona: Dipost Digital.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hook, H. (2005). *The king's artists*. New York: Oxford University Press.
- Hutchins, R. (1962). *The higher learning in America*. New Haven: Yale University Press.
- Kant, I. (1976). *Crítica del juicio*. Madrid: Alicante.
- Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (Primera ed.). Madrid: Gedisa.
- Ornstein, A., Levine, D., & Gutek, G. (2011). *Foundations of education*. Belmont: Wadsworth.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Platón. (1988). *Diálogos III*. Madrid: Gredos.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. London: Capstone Publishing.
- Rokeach, M. (1969). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Josey-Bass.
- Sagan, C. (1997). *El mundo y sus demonios*. Barcelona: Planeta.
- Sagan, C. (2011). *La armonía de los mundos*. Recuperado de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=G7LjT4BHoZk>
- Sarramona, J. (1997). *Fundamentos de Educación*. Barcelona: CEAC.
- Schiller, F. (1999). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Schwartz, B. (2015). *Why we work*. TED: New York.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte: Una historia cultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Shusterman, R. (2005). Aesthetics and Postmodernism. In J. Levinson, *The Oxford Handbook of Aesthetics* (pp. 771-782). London: Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y*

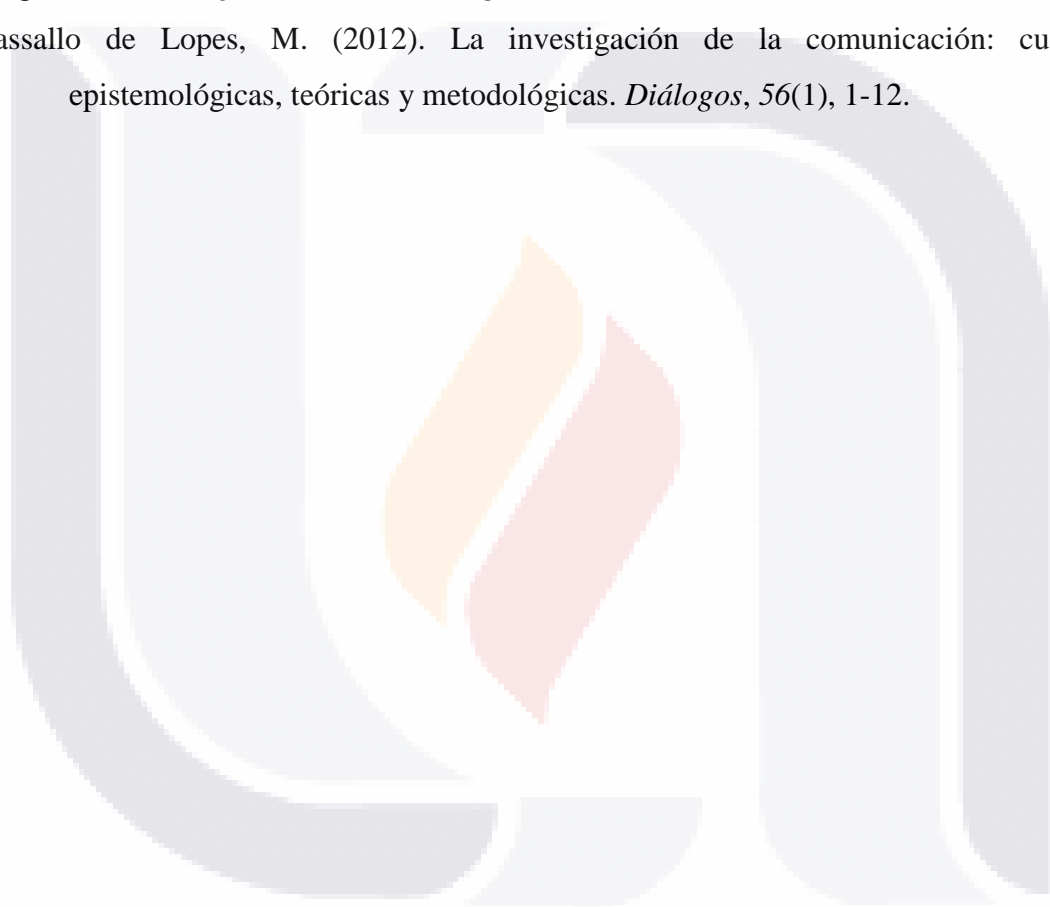
procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Vargas, X. (2010). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Jalisco: ITESO.

Vassallo de Lopes, M. (2012). La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. *Diálogos*, 56(1), 1-12.



ANEXO

A continuación se presentan las tablas que muestran el resultado de análisis y síntesis de los datos, es decir, el ordenamiento conceptual. Los términos que componen las tablas se describen a continuación:

DP: Documento primario donde se ubica la transcripción en el gestor *Atlas.ti*

Descriptor: Citas textuales de los entrevistados

Código: Término empleado para identificar ideas similares

Categoría: Concepto que agrupa determinadas creencias

CREENCIAS SOBRE EL ARTE

Virtuosismo

DP	Descriptor	Código	Categoría
02-22	Arte es todo lo que hacemos con las manos.	Producto Manual	Virtuosismo
02-23	El arte es único, las artesanías son hechas en serie.	Único	
02-24	El oficio del artista, la maestría en las técnicas, es lo principal en el arte.	Maestría en el Oficio	
02-25	Todo lo que se hace en el centro, incluido lo que hacen los niños, es arte. Porque se hace con las manos y se emplean las técnicas de la pintura.	Medios del arte	
02-28	La calidad se ve en el dibujo y en la aplicación de las técnicas.	Calidad y Oficio	
06-41	La esencia o el ABC de las artes visuales sería manejar forma, proporción, color, claroscuro y lo más importante, el conocimiento más alto para un artista, manejar bien la figura humana, las proporciones correctas del cuerpo humano.	Elementos formales	
06-43	No se puede decir: “-soy moderno” y por eso renuncio a pintar la figura humana. En gran medida es una forma de enmascarar carencias y sobre todo carencias voluntarias. Un bailarín presume que es buen bailarín, igual un futbolista o basquetbolista. Cuántas horas pasaron de práctica exhaustiva hasta llegar a la maestría.	Maestría	
06-78	Yo les digo: si tú copias una imagen, le estás dando valor al que la diseñó, el honor no es tuyo, es de él. Tú eres un artesano porque copias lo que otra persona hizo, no estás	Original	

	creando. Puedes ver esa imagen y cambiarle algo, cómo una medio de apropiación. Yo les hago ver ese valor. Haz una cosa que sea tuya, propia, que sea tu invento.		
08-71	La educación artística infantil persigue otros objetivos como el desarrollo social, afectivo, motriz y estético. Se le llama arte infantil porque utiliza los medios que utiliza el arte para representar.	Medios del arte	
08-79	A partir de los elementos o herramientas que se emplean el resultado se valida como arte.	Producto de herramientas	

Sistema

DP	Descriptor	Código	Categoría
01-12	(Cuando entré a estudiar) ...tenía una idea sobre resultados físicos, tangibles. Yo entré para ser escultor. Todavía lo consideraba (al arte) en un sentido de objeto y no más; hasta ese momento.	Más que objetos	Sistema
01-22	Lo que me di cuenta (con el tiempo) es que hay más posibilidades (de hacer arte). Esta esa que sigo manteniendo (disciplinas). Me sigue gustando hacer escultura pero ahora eso (el arte) tiene más posibilidades y me parece más interesante.	Más Posibilidades	
01-85	No, es que ya sería meternos a la parte del sistema. Si ya tienes un título pues ya te dices artista. Pero es una cuestión de aceptación social de ese pequeño sistema social que define qué es arte y qué no. O que se autodefine.	Sistema del Arte	
1-134	No hay una sola manera de entender el arte. Ahí ya se empieza a crear un gran problema porque comienzas a decirles a los otros qué es lo que tiene que ser. Y esa es una gran problemática dentro del campo del arte. Yo digo que es una cuestión sistemática, esa es mi visión, no es la que todos deberían de tener. Que haya otros que crean que es el objeto y eso, está bien.	Sistema del Arte	
04-60	Insisto, se enseñan las técnicas y se pretende hacer arte pero eso no lo decidimos nosotros. Eso no lo puede decir una persona y no lo podemos decir con un trabajo. Se requiere una comunidad artística o intelectual que lo diga y esté de acuerdo en que las cosas que vio, son arte.	Sistema del Arte	
04-62	El arte también es cuestión de mercado, si alguien impulsa a X pintor y lo hace parte de un mercado entonces este pintor se va a volver lo más extraordinario, aunque no lo sea. El mercado impulsa y decide pero entonces para eso son las clases, para tener herramientas para dilucidar si las cosas que uno está viendo, verdaderamente valen la pena y son arte.	Mercado del Arte	
11-18	Pensar en el sistema del arte es entender que eso que llamamos arte puede ser relevante para el sistema en que	Relevancia del sistema	

	te desenvuelves. Ya no es sólo personal, sino que se establece una relación con los otros. Con una historia y perspectiva particular.		
11-20	La condición histórica de esa historia del arte con mayúsculas, es decir, a nivel mundial, genera pautas sobre lo que pudiera ser llamado arte en este momento. Pero estas no son iguales en otro tipo de contextos. Pareciera que hay una especie de desfase en torno a la historia del arte, con mayúscula, a nivel internacional y las historias del arte en contextos locales.	Condición Histórica	
11-25	El arte no es meramente un objeto, no es un sujeto proponiendo ni una comunidad recibiendo. Son todos esos elementos trabajando de forma simultánea. Luego no queremos ver que tiene este nivel de complejidad. El arte tiene que ver con esos elementos interactuando y relacionándose.	Relaciones	
11-38	Bajo esta idea, un productor de arte es el artista, el crítico, el teórico, el galerista, el historiador.	Productor de Arte	
12-29	Me gusta la de George Dickie. Creo que es la manera de simplificar una obra de arte y conceptualmente es la que más me interesa. Porque es cierto que la conversión de un objeto en un hecho artístico, en un objeto artístico, pues pasa por muchos filtros institucionales, académicos, sobre todo esos dos. Que finalmente están sugiriendo o afirmando que ese objeto es una obra de arte. Entonces la de George Dickie me gusta pero no es la única.	Mundo del Arte	
13-07	Cuando la obra forma parte de una comunidad artística es lo que hace que algo sea arte.	Sistema del Arte	

Atemporal

DP	Descriptor	Código	Categoría
04-17	Uno no puede empezar diciendo que va a hacer una obra de arte porque eso no lo decide uno. Porque eso lo decide el tiempo cuando la obra trasciende al tiempo entonces se vuelve una obra de arte.	Trascender el tiempo	Atemporal
04-21	Al final de cuentas, insisto, uno no lo decide, quien decide es el tiempo. Uno puede estar pretendiendo hacer arte, como propuesta, pero una cosa es pretenderlo y otra cosa es lograrlo. La gente que de pronto entra a una escuela pensando que ella va a hacer al artista que México esperaba, eso no va a ser, porque eso está fuera de nuestro alcance.	Obra como propuesta	
06-38	Pensemos en grandes obras: la mona lisa de Leonardo, la creación de Miguel Ángel, las obras de Picasso. Tantísimas obras reconocidas universalmente que están para siempre. Un equivalente en literatura sería el Quijote. ¿Por qué el Quijote se define como la obra más	Universal y atemporal	

	grande en español? Hay valores universales; no para el habitante de España o de la nueva España, son valores universales.		
08-150	La clave es la memoria. Es que las obras trasciendan al sujeto y se queden en la memoria de las personas.	Memoria	

Experiencia sensible

DP	Descriptor	Código	Categoría
05-38	En el caso de la pintura, una obra pictórica que de verdad te impone pues es una obra que realmente transmite; sentimientos, dolores, pesadillas lo que tú quieras, no necesita explicarse. La pintura no necesita explicarse: es emocional. Para mí la pintura es única (y exclusivamente), primero: emoción, expresión; ya después, si tiene un contenido político, social o filosófico... eso ya viene después.	Arte es emocional	Experiencia sensible
05-162	El arte es una actividad humana, es propio del humano que te humaniza cada vez más. Su característica es que no tiene ninguna utilidad. Ese es el verdadero arte el que no tiene utilidad, el que es el puro gozo. Para mi esa es la esencia, ni siquiera debería de tener precio.	Sin utilidad	
05-163	Como te decía para mí la pintura primero es pura expresión. La más natural de todas.	Arte es expresión	
06-81	La artesanía es un objeto decorativo, a veces útil; algo bonito, estético y agradable pero que cumplen una función. Son utilitarios de producción más o menos masiva y por lo general muy barata. Fundamentalmente se trata de hacerlos bonitos para la vista, para venderlos.	Sin utilidad	
04-18	El arte es más que habilidad y más que técnica. ¿Qué es? Es más que habilidad y más que técnica; yo digo que el alma.	Alma	
06-23	El arte es una actividad que nos arrebatara intelectualmente y hasta el alma. Nos absorbe, nos llama, nos atrae. Y eso se enfoca también para la danza, la música, el teatro, no solamente la plástica.	Arrebata el alma	
06-34	Una definición más popular, muy coloquial, dice: arte es aquello que tú te paras a contemplar y cuando te mueves de ahí, algo en tu interior cambió. Se sugiere que nuestra alma, mente o corazón se conmueve en aquella contemplación.	Conmueve	
06-35	Goethe dice: el arte es la mediación de lo inexpresable. No se puede expresar con palabras. Es una definición muy buena porque una obra nos mueve en lo íntimo del ser y uno dice: -me gusta.	Mueve	
06-83	Hay pinturas que están hechas en serie que tienen un objetivo comercial. Esos pintores no piensan en el alma de las cosas. Decía Van Gogh “quiero plasmar ese no sé	Plasma el alma	

	qué de eterno”. Eso no les preocupa a esos vendedores, no se involucran, esas cosas no les interesan.		
06-85	El arte es capaz de tocar las grandes fibras humanas: el alma, el corazón, el sentimiento, la esperanza, la fe. Es algo que nos agarra, nos sacude y que nos arrebata. Todos tenemos una sensibilidad pero tiene que ver mucho la educación. Pero se requiere educación y sensibilidad. Es algo que nos produce un goce estético.	Goce estético	
06-88	En la plástica, en el arte en general, el arte es un espejo de la sociedad. Decía Bernard Shaw: el espejo es para verse la cara, el arte es para verse el alma.	Ver el alma	
12-34	Lo primero es el aspecto emotivo, el aspecto sensible que tiene el arte con nosotros. Para mí es emoción, es imaginación, signos, inteligencia; si lo tuviera que reducir a algunas palabras, diría eso.	Sensibilidad	
12-59	Cuando vamos a otros países no queremos saber qué clases de fontaneros tienen, queremos cosas culturales: conocer otros sabores, conocer otras lenguas, otras palabras y quiénes son sus artistas, qué ven y como cantan allí. Es decir, experiencias sensibles. Y el campo cultural que hemos asociado con mayor fuerza, es el arte.	Experiencia Sensible	

Espejo de la sociedad

DP	Descriptor	Código	Categoría
06-62	En cualquier área del arte es posible ver la humanidad. Refleja lo que una sociedad vive, pensemos en el reggaetón y los narco corridos: es la sociedad de hoy. Pensemos en un libro o un poema, es lo que el autor está viviendo. En ese sentido cualquier obra refleja al mundo y a la sociedad. Si pensamos que el alumno hoy es un momento único en la historia humana, las obras que crea son únicas.	Reflejo de la sociedad	Espejo de la sociedad
06-88	En la plástica, en el arte en general, el arte es un espejo de la sociedad. Decía Bernard Shaw: el espejo es para verse la cara, el arte es para verse el alma.	Espejo del alma	
06-89	El arte no es sólo de sensibilidad, de capacidad de sentir, sino el arte también es cultura, es nutrición del intelecto. Hay obras que pueden gustarme o no gustarme pero hay que pensar en qué mensaje me están dando. Se puede comprender mucho de la sociedad al analizar las nuevas propuestas.		
10-33	El arte nos habla de cuál ha sido el talante de la población actual. Civilización y cultura son dos cosas distintas. Son voces que nos están diciendo cosas. Son necesidades humanas que se están expresando de alguna manera. Nos dice qué pensamos los hombres de hoy, cuáles son nuestras aspiraciones, nuestra situación en el universo.	Voces	

10-35	Es la parte que no se puede decir hablando, las cosas importantes, eso las dice el artista. Aunque nos choque lo que están haciendo los vanguardistas actuales, están diciendo cosas y hay que verlo en ese sentido, pero para eso se necesita educación.	Voces	
12-64	Todas las artes nos dan comprensiones del mundo. Para mí no tiene ninguna diferencia el fontanero, el zapatero el abogado y un artista. Están ahí para arrojar conocimiento del mundo.	Voces del mundo	

Creación reflexiva

DP	Descriptor	Código	Categoría
07-76	Todas las emociones humanas están acá también (del lado del oficio y al límite del arte). Porque tú puedes sentir muy bonito pero hay quien puede sentir odio. Puedes ir de lo sublime a lo horrible en 10 segundos pero eso no te hace artista. Porque todo el mundo siente y todo mundo expresa su sentir de alguna manera. El pensar y el hacer de un artista simplemente es el decodificador o codificador de nuevos signos. Estos los hace a través del pensar y el hacer para dar un resultado que se llama arte.	Resultado de Pensar y Hacer	Creación reflexiva
07-69	La pintura, la escultura, el grabado, el performance, la ciencia, las matemáticas están todas aquí (oficio) y no todas se le pueden dar. Todo, todo lo que se te ocurra, porque el que verdaderamente es creador, el que verdaderamente piensa, el que verdaderamente hace, será un artista.	El medio varía	
07-108	Puedes tomarlo como evasión de parte mía pero creo que la mejor manera, es decir: el arte es lo que tú piensas. Lo que tú piensas, lo que tú sientes, lo que tú haces. Puede sonar como una evasión pero es una connotación hacia esto (tu pensar y hacer) Yo no puedo enseñar a nadie a ver con mis ojos, a ver con mi pensamiento o con mi hacer. Entonces, géntrate tu propio conocimiento.	Arte es personal	
07-123	Esto (pensar y hacer) muy pocos individuos desafortunadamente van a llegar. Esto, todo esto seguirá existiendo. La muerte del arte, como lo dice Arnold Hausser, no puede ser posible porque esto (pensar y hacer) siempre va a seguir existiendo. Porque esto es parte de la humanidad. No podemos aniquilar nada.	Pensar y Hacer	
07-127	Cada generación lo va transformando, va utilizando los códigos que existen para crear sus propios códigos. Son cuestiones generacionales. Por eso ésto (técnicas y métodos) puede ser tan discutible dentro de cinco años.	Contextual	
10-	No sólo es la técnica, también es la idea. La creatividad	Técnica e Idea	

50	empieza mentalmente, no hay nada que puedas hacer que no se te haya ocurrido. Uno de los defectos de las vanguardias hoy, es pensar que lo que es arte, es nada más la idea, aunque no hagas nada. No es cierto, es un error. Se necesitan las dos cosas; se necesita el pensamiento pero también convertirlo en algo.		
----	--	--	--

Construcción Social

DP	Descriptor	Código	Categoría
01-79	Es algo que construimos, una construcción social, un invento. Así como construimos a dios, como construimos religiones... así sería el arte. A veces nos gusta exaltarlo pero al fin y al cabo es algo que nos inventamos. Y que ¡nos da posibilidades muy chidas!	Construcción Social	Construcción social
08-34	Si platicamos del concepto de arte, arte es muchas cosas, el arte va determinado en función también de lo que aspiras a ser. Es un concepto en construcción constantemente y depende de las épocas en las que vives. Si quieres hablar de arte, el concepto de arte tiene apenas del siglo XVII o XVIII para acá, antes no era considerado arte. Hay un determinante cultural en todo esto.	Construcción	
10-45	Hasta el siglo XVIII no existía esto de lo que estamos hablando ahorita. El arte era todo. Eso es nuevo, desde el principio de la humanidad hasta esa fecha siempre fue considerado el arte de otra manera.	Transformación	
11-32	El arte con mayúsculas es occidental. Es occidente generando influencia sobre el mundo. Es arte construido desde una mirada moderna occidental. Tiene que ver con influencia. Pero hay ejemplos que consumen y transforman esa perspectiva occidental.	Occidental	
11-20	La condición histórica de esa historia del arte con mayúsculas es decir a nivel mundial genera pautas sobre lo que pudiera ser llamado arte en este momento. Pero estas no son iguales en otro tipo de contextos. Pareciera que hay una especie de desfase en torno a la historia del arte, con mayúscula, a nivel internacional y las historias del arte en contextos locales.	Influencia	
11-49	La perspectiva en torno a lo que el arte es, se ha ido modificando, ha evolucionado. Pensaba en Picasso y su interés por explorar la mirada en la pintura. Lo que sucede después transformó el arte. Picasso transforma la pintura, Duchamp el arte.	Evolución	
11-09	Tiene que ver con una condición personal. Con los ready-mades de Duchamp comenzamos a establecer un momento distinto porque realmente puede ser cualquier	Propuestas	

	cosa lo que se puede plantear como arte. Como una propuesta artística. Cuando se plantea que algo puede ser arte más allá de sus características formales.	
11-14	Cuando decimos que algo puede ser arte quiere decir que hay un sujeto detrás que lo piensa como posible.	Posibilidad
11-21	Creo que tiene que ver con la construcción de sentido. ¿Cómo construimos sentido? La posibilidad de producir una cosa para el que propone y los otros que experimentaran esa propuesta. Es algo que se vuelve o no significativo.	Significativo
11-23	El arte tiene que ver con explorar la realidad que vivimos, interna y externa, pero debemos exponerla, hacerla visible a los otros. Ya que sin esto se queda como una experiencia personal que no puede ser llamada arte. Se trata de insertar lo que hacemos bajo una lógica específica que llamamos sistema del arte.	Exponer
12-05	El arte es creación. Es una creación que se propone como arte. Cuando la obra forma parte de una comunidad artística es lo que hace que algo sea arte.	Propuesta

Lenguaje

DP	Descriptor	Código	Categoría
08-16	Hablar de arte es también hablar de constantes en la forma de expresar. O sea tienes que enseñar el lenguaje y el lenguaje normalmente ha sido casi el mismo; lo que ha variado es la forma de recrearlo y de transmitirlo y tiene que ver con el concepto de cultura.	Constantes	Lenguaje
08-54	¿Cuáles son los procedimientos del arte? Son procedimientos para acceder al lenguaje específico de la disciplina. De cómo modificas el objeto. En escultura por ejemplo es la adición, la sustracción y el ensamblaje. Para después llegar a la inmaterialidad del objeto.	Procedimientos	
08-106	Es un lenguaje que se debe aprender, que tiene una estructura. Es una herramienta de comunicación y que ayuda a mejorar las condiciones de vida, materiales e inmateriales.	Lenguaje	

Saber hacer

DP	Descriptor	Código	Categoría
10-	Otro vicio que tenemos y nos debemos de quitar de la	Arte vs Obras de	Saber hacer

46	cabeza es que siempre que hablamos de arte estamos hablando de otra cosa: de obras de arte y no de arte.	arte	
10-47	El arte es saber hacer; el arte es hacer las cosas. Todo lo que produce el hombre es arte. Todo material que lo convertiste en otra cosa, en otra forma, es arte.	Saber Hacer	
10-53	El arte es la transformación de cualquier materia en una forma nueva. Sabes porque se han salido de esta definición tan sencilla. Porque están pensando en las obras de arte. Pero es imposible que encuentres una definición que abarque todo. Todos hacen lo mismo. Crear formas nuevas a partir de cualquier materia; eso es el arte.	Transformación	
11-45	No es sólo transformar la materia física sino lo invisible. Es cuestionar si el arte acontece en el objeto en sí mismo o en la relación que acontece con los otros.	Transformar lo intangible	
12-05	El arte es creación.	Creación	

Manejo de emociones

DP	Descriptor	Código	Categoría
09-80	Para mí es funcional el concepto de Vigotsky. Él dice que es una técnica social para el manejo de los sentimientos.	Manejo de Emociones	Manejo de emociones
09-81	El arte es lo que nos permite movernos emocionalmente y la música nos permite identificarlo inmediatamente con nuestros estados. Todo lo que nos genera esa relación catártica y por eso es tan diverso y depende del individuo. Por eso no hay quien te pueda decir que es o no arte. Porque lo que es arte funciona individualmente.	Catarsis	
09-84	Pensar en esa función catártica permite entender que no hay arte elitista. Hay cosas que funcionan para cada individuo.	Catarsis	

CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ARTE

Transmisión del oficio y formación académica

DP	Descriptor	Código	Categoría
02-18	El objetivo es enseñar el uso de los materiales y las técnicas.	Transmisión del Oficio	Transmisión del Oficio
02-19	Lo más importante es el dibujo, poder representar el volumen y los objetos en un espacio tridimensional.	Dibujar Bien	

02-35	La educación es un proceso que va de atrás para adelante. Se comienza desde cómo agarrar el lápiz.	Secuencial	
04-17	Nosotros empezamos trabajando y después vamos a ver cuáles son los valores artísticos de la obra.	Primero la técnica	
06-41	La esencia o el ABC de las artes visuales sería manejar forma, proporción, color, claroscuro y lo más importante, el conocimiento más alto para un artista, manejar bien la figura humana, las proporciones correctas del cuerpo humano.	Figura Humana	
06-46	Hay otros valores cómo la exploración, la búsqueda y experimentar. Si la plástica es un lenguaje, podemos inventar otra letra de ese lenguaje, es válido, pero es válido cuando tenemos un soporte de trayectoria formal académica. Después de las horas de práctica se adquiere solidez, se adquiere autoridad moral. Si no me formé, cómo puedo descubrir más cosas.	Formación académica	
08-30	Para mí, estás en una escuela en la que se parte de parámetros, como cuando hablábamos de la música, entonces debes conocer, desde ese punto de vista, los ideales de proporción (que serían los cánones), que son una regla; si se parte de ellos, se podrá desaprender el mundo. Yo lo diría más bien así.	Partir del canon	
10-38	Para el creador no es estrictamente indispensable el estudio teórico. Para él es indispensable dominar los materiales y las técnicas. Se necesita eso pero mejora si tienen una educación integral de ser posible.	Oficio	

Modelo individual

DP	Descriptor	Código	Categoría
01-40	En todas las escuelas se debería de enseñar la habilidad de aprender a aprender, que no tengas que depender de una institución para seguir aprendiendo.	Autoaprendizaje	Modelo Individual
01-48	Creo que todas son herramientas y hay herramientas que son más útiles que otras. Algunas se usan por herencia prácticamente. Sí, sabemos que el dibujo es una buena herramienta para proyectar las ideas y puede servir como elemento objetual para decir: -esa es la pieza. Pero yo creo que no hay herramientas esenciales.	No hay contenidos esenciales	
01-52	Las herramientas que usamos actualmente son herramientas probadas bajo una idea de artista.	Herramientas Probadas	
01-53	Sería interesante conformar un programa inventando cosas nuevas pero sé que en la realidad no es tan factible. A mí no me parecen esenciales, pero como se vende como producto la educación, siempre se busca lo más eficiente.	Búsqueda de eficiencia	
1-137	Primero sería una conciencia de qué se quiere definir como arte. Para ti, qué es arte y eso cómo lo llevas a	Educación Individualizada	

	<p>cabo.</p> <p>Pero enseñar eso sería muy complicado, porque cualquier cosa podría ser. ¿Cuál es tu idea de arte? Ah, pues constrúyela. En lugar de una escuela tendrían que ser escuelas más bien, para que hubiera posibilidades para cada alumno. Cada alumno sería una escuela: qué necesitas, a dónde vas, cómo le haces. Por eso te decía: cómo aprendo a hacer mi universidad yo mismo. Que entienda, que es su responsabilidad.</p>		
07-132	<p>Hay métodos, no hay métodos ideales. Propondremos métodos en relación a esto (las técnicas). Podemos proponer hoy uno y dentro de cinco años otro. Y cada uno dará un resultado.</p> <p>Cualquier método te va a dar esto (arte). Entonces, ¿cuál es el ideal? No tengo ideal.</p>	No hay un solo método	
07-169	<p>¿El arte es europeo?</p> <p>El arte es el arte, es humano, no les pertenece. En el sur también existimos. Por eso tenemos que generarlo desde aquí, desde nuestras propias escuelas. Los alemanes generaron su propio pensamiento, sus propias escuelas; ahí está la Bauhaus. Entonces por qué no podemos crear mejores modelos para crear nuestras propias maneras de pensar y del hacer.</p>	Arte Propio	
08-138	<p>Al dejar de lado la noción disciplinar del arte y pensar en la cultura, tendrías una gran caja de herramientas a las cuales vas a recurrir para construir conocimiento, felicidad y los elementos culturales.</p>	Caja de herramientas	
09-30	<p>Con la experiencia y algunas lecturas te das cuenta que la cuestión mimética ya no es un objetivo central. Si no es un objetivo del arte, entonces tampoco de la enseñanza.</p> <p>¿Cuál es el objetivo central de la enseñanza artística? Pienso que lo práctico sería la creación de imágenes visuales que tengan pertinencia en el ámbito de lo artístico. Y que también dependen de las necesidades de cada estudiante.</p>	Pertinencia	
09-40	<p>En la educación artística hay mucha diversidad. Eso se me hace muy interesante. En otras carreras después de un año casi todos se visten igual y piensan igual, acá no. Por eso creo que no podríamos aspirar a uniformarlos. Sino buscar el ámbito donde puedan ir formándose. Se debería de fomentarse a que las personas sean más autónomas.</p>	Autonomía	
11-58	<p>Empezaríamos por qué le parece interesante a cada estudiante de mundo en que están viviendo y a partir de eso se genera una exploración tan amplia como se desea.</p> <p>Pero yo comenzaría por despertar el interés del individuo. Hemos perdido el interés por curiosear. Esa</p>	Interés	

	habilidad de ser curiosos daría pie a la exploración y de ésta obtener cosas. La exploración daría pie a experiencias que pudiéramos expresar a otros por los medios que se consideren pertinentes para decirlo. El interés sobre la realidad, la exploración de ésta con conciencia de su importancia y la divulgación de los resultados.		
11-61	En ámbitos del arte el método depende de cada individuo, cada sujeto puede desarrollar su método.	Método Individual	

Pintura

DP	Descriptor	Código	Categoría
04-12	Lo que se tiene que ver primero es la pintura. Aunque se trata de una escuela de artes visuales la materia reina es el óleo, la pintura. Al final de cuentas una escuela de arte es eso, es el disfrute, es el regocijo de la pintura y es la libertad de expresarse, eso es básico.	La pintura reina	Pintura
04-13	Si comenzamos por los intereses del alumno y después eso lo tomamos como pauta para que se interese por otros temas y otras técnicas como el temple, como el encausto, como la acuarela entonces si vamos ir de gane.	Interés del alumno	
04-17	Nosotros empezamos trabajando y después vamos a ver cuáles son los valores artísticos de la obra.	Primero la técnica	

Arte como medio

DP	Descriptor	Código	Categoría
05-27	Lo que sí te puedo decir, que sí es importante, es que no hay que enseñar para el arte que es como lo hacemos. Mi teoría es que deberíamos enseñar con el arte. Enseñar para el arte quiere decir que los estás enseñando a que reproduzcan y aprecien todo lo que se ha venido haciendo con el arte. Yo creo que no debería de ser así, deberíamos enseñar con el arte. Esa es la cosa.	Enseñar con el Arte	Arte como medio
14-45	Tengo una chica que su proyecto es hacer como un huerto y que los mismos niños siembren y ellos generen sus propias cosas y aparte hacer un mural que este cercano a eso. Tiene que ver, por ejemplo, con el objetivo, y aquí en este caso el arte es el medio, no es el objetivo.	Arte como medio	
14-47	Aquí sería crear comunidad por medio de hacer una obra con la técnica tal; pasa a segundo plano la técnica. Es diferente, acá por ejemplo los objetivos que los chicos hacen, por ejemplo, mi objetivo es, algunos si se muestra como lo principal: “crear un mural con material de reúso para la integración de las familias” (-o si lo volteas...para	Arte social	

	integrar a las familias...) Aparte esta onda es más social, por lo mismo de que esta más abierto y es menos cerrado, en cuanto a gente se refiere.		
--	--	--	--

Constantes

DP	Descriptor	Código	Categoría
08-16	Hablar de arte es también hablar de constantes en la forma de expresar. O sea tienes que enseñar el lenguaje y el lenguaje normalmente ha sido casi el mismo lo que ha variado es la forma de recrearlo y de transmitirlo y tiene que ver con el concepto de cultura	Constantes	Constantes
08-17	Por decirte algo, había una materia que desapareció en la curricula 2008 que se llama orden geométrico; pero yo creo que desapareció por ignorancia. Orden geométrico habla de composición por ahí la metieron en dibujo pero ningún profesor de los que está aquí sabe de composición y medio lo dan. Esto equivale, por ejemplo, a que la gente que estudia música no aprenda a leer o no aprenda solfeo. O sea, son conocimientos básicos como el aprender a mezclar colores y obtener los primarios y secundarios.	Conocimientos Básicos	
08-54	Son procedimientos para acceder al lenguaje específico de la disciplina. De cómo modificas el objeto. En escultura por ejemplo es la adición, la sustracción y el ensamblaje. Para después llegar a la inmaterialidad del objeto.	Lenguajes específicos	

Dibujo

DP	Descriptor	Código	Categoría
07-24	Las artes visuales se piensan a través del dibujo. ¿Es el dibujo el eje central de la educación artística? Habría muchos ejes pero sí tendría que ser parte fundamental de un eje rector. Por qué, mira..., el niño no describe el mundo a través de las palabras, su primer contacto es visual. Su primer lenguaje comunicativo donde empieza a expresar sus ideas, lo que siente, lo que piensa; pensamiento e idea es a través del dibujo. Entonces construye más allá de su mundo a través de los esgrafiados y rayones; empieza a construir la bidimensionalidad y la tridimensionalidad de sus espacios y los vuelve pensamiento. Se comunica a través de eso.	Lenguaje comunicativo	Dibujo

08-26	El dibujo. Porque es la forma más inmediata que tenemos de representación para poder expresar una idea, un sentimiento, todo lo que tú quieras. No es de gratis que, por ejemplo, esos primeros gestos en las cuevas con un carácter mágico cosmogónico sean las primeras representaciones que quedan como constancia de lo que siente, piensa y aspira el hombre primitivo. Y yo pienso que eso es lo primero que debe ser porque es una respuesta casi automática, yo diría genética, que ha permitido al hombre desde entonces sobrevivir a las condiciones en las que estuvo en ese tiempo y es a partir de ello que surge también la transmisión del conocimiento: cuando aparece la escritura, cuando aparece la onda fonética, la asociación de signos y demás.	Modo de expresión	
08-27	El dibujo como expresión vivencial y puede ser gestual desde el punto de vista del manejo manual y del uso de herramientas modernas	Herramienta	

Pensar y hacer

DP	Descriptor	Código	Categoría
07-47	La escuela debe darle las bases para el oficio de pensar y el oficio de hacer.	Pensar y Hacer	Pensar y Hacer
07-50	Las materias y los contenidos pueden ser bien variables de acuerdo a las circunstancias sociales, económicas y políticas del momento, esas pueden variar. Pero todas tienen que ir encaminadas a esto (pensar y hacer) para lograr esto (arte). Aunque existe un límite impuesto por nuestros gobiernos, por los sistemas educativos, por las maneras de cómo te quiero limitar a pensar y hacer; porque son las armas más peligrosas para cualquier sistema.	Pensar y Hacer	
07-54	El hacer es igual de difícil que el pensar. La cuestión es que te enseñan meramente el oficio. Esa es la diferencia, aquí te enseñan el oficio. El hacer y el pensar son dos cosas diferentes.	Más que oficio	
07-60	Es muy egocentrista decir gracias a mi se convirtió en un artista. Yo puedo decir gracias a mi se volvieron licenciados, adquirieron el oficio de la licencia. Aprendieron el oficio pero el pensar y el hacer es inherente al individuo, a la persona en sí. Si yo tuviera la virtud de volver artista a alguien, no licenciado sino artista, porque sólo unos pocos sí y a otro no. Entonces, es porque la persona se atrevió a brincar más allá de esto (pasar del oficio hacia el pensar y el hacer).	Desarrollo individual	
07-	La pintura, la escultura, el grabado, el performance, la	Pensar y Hacer	

69	ciencia, las matemáticas están todas aquí (oficio) y no todas se le pueden dar. Todo, todo lo que se te ocurra, porque el que verdaderamente es creador, el que verdaderamente piensa, el que verdaderamente hace, será un artista.		
----	---	--	--

Relación Histórico-Global-Local

DP	Descriptor	Código	Categoría
08-19	Hay también una cuestión evolutiva que es fundamental, todo arte, toda sociedad tiene que ver con ese momento socio-histórico en el que se está viviendo. En el avance de su ciencia, de su tecnología, de sus valores y sus creencias. Por eso hablaba yo de la cultura entonces es fundamental poder situar ahí los procesos de enseñanza aprendizaje. Es fundamental. Ahora, las herramientas evolucionan. Aunque siempre ha coexistido lo actual y las alternativas ancestrales.	Contextual	Relación HGL
08-90	Hay parámetros, son como mundos, está la educación tradicional que dice que eso (las disciplinas) es arte y eso es lo que seguimos enseñando. Y de ahí se desprenden las periferias.	Periferias	
08-93	Me gustaría poder hacer una escuela en la que los recursos de expresión que les llamamos técnicas y procedimientos estuvieran al alcance de todos como elementos instrumentales de expresión. Y muy abierta a la hibridación de otras formas de pensar y hacer arte. Con una cuestión muy importante, con un ojo en el lugar a donde vives. Eso es fundamental, primero necesitamos saber cómo somos, que necesitamos, a que aspiramos para partir de ello y poder desarrollar nuestra propia forma de respuesta y nuestros propios códigos de a qué le vamos a llamar arte. Seguimos viendo hacia Europa. El lenguaje universal no existe, porque todos entendemos de una manera diferente. Aunque existan constantes en el mundo del arte.	Hibridación	
08-113	Hay que tener un ojo en tu lugar y otro en todos lados, no para compararnos, sino para tomar posición y saber qué elementos culturales podemos asimilar en beneficio de nosotros mismos.	Global	
09-56	El mundo de la producción del arte es más diverso que las disciplinas tradicionales.	Diversidad	

Proceso creativo

DP	Descriptor	Código	Categoría
----	------------	--------	-----------

01-40	En todas las escuelas se debería de enseñar la habilidad de aprender a aprender, que no tengas que depender de una institución para seguir aprendiendo.	Autonomía	Proceso Creativo
08-13	Pero seguía uno educando bajo la idea de que el profesor es el que tiene el conocimiento y se espera que el alumno lo asimile. Hasta la fecha se sigue trabajando así aquí. Poco se trabaja en proyectos, de hecho está mal entendido el término de proyectos aquí.	Proyectos	
09-25	Ahora este programa lo dirigimos hacia el proceso de creación de una pieza visual, el proceso creativo. Los alumnos de cuarto todavía quieren que los enseñemos a pintar y se frustran por que el profesor no les enseña a pintar por más que les decimos que se concentren en el proceso creativo. Luego pasa que ya en producción parece que se da un bloqueo porque cuando se les deja de dar ejercicios no saben cómo empezar y terminar una obra ellos solos. A mí me gustaría que eso sea lo que ellos estén aprendiendo: la autonomía del proceso creativo.	Proceso Creativo	

Consciencia Teórica, histórica y contextual

DP	Descriptor	Código	Categoría
1-132	La primera y la básica conocer qué es el arte. Lo que pasa es que ahí ya estaría influido en mi visión que es sistemática.	Comprensión	Consciencia teórico-histórica-contextual.
09-36	La universidad debería de formarlos en la creación de imágenes pertinentes al ámbito artístico donde quiera desarrollarse el profesional.	Pertinencia	
09-15	Durante mis estudios comencé a cuestionarme valores como la representación. Comprendí que no era necesario dominar la representación de la naturaleza para hacer arte. Pensaba que otras cosas más importantes eran lo que tú quieres expresar; cómo llegar a esa parte de un lenguaje personal. Y por eso pensaba que en un nivel de licenciatura tendría que llegar más a eso que hacia la parte técnica. Porque hay carreras técnicas pero las artes visuales en su nivel profesional no debería de ser algo técnico.	Expresión Personal	
11-54	Cuando pienso en un maestro que sólo se enfoca en parámetros de la bidimensionalidad creo que deja de lado todas las demás exploraciones que ha tocado el arte. Y me preocuparía que lo hiciera por ingenuidad o porque no quiere hacerlo. Porque está dejando de lado las exploraciones que han hecho los artistas y los sujetos de cada momento histórico.	Evadir la historia	
11-28	La escuela de antemano tendría que entender el arte como sistema. La diferencia entre la historia del arte con	Consciencia	

	<p>mayúsculas y la historia del contexto local. Porque permitiría tener los pies en la tierra. Saber qué papel juegas en ese entramado complejo de relaciones.</p> <p>La escuela necesita comprender estas diferencias, las dos historias, para saber desde donde estas tu partiendo y para decidir dónde y cómo quieres jugar. Y así, desarrollar las acciones pertinentes para esa historia, para ese lugar, para ese momento específico.</p> <p>Entonces la escuela debería de formar sujetos capaces de ser conscientes de comprender el lugar que ocupan en el mundo.</p>		
11-32	<p>Lo principal son sujetos conscientes de sí mismos en las circunstancias en que se desenvuelven en ese momento historiográfico. Pero esto va más allá del mundo del arte. Esto te permitiría saber qué acciones particulares te permiten el desarrollo de ti mismo, de tu comunidad y también del arte. En esencia tiene que ver con ese individuo consiente de su mundo y su historia.</p>	Consciencia	
11-35	<p>Comenzaríamos por preguntarnos que ha sido el arte y que podría ser para nosotros. De entrada comprender y discutir sobre esto, después podremos elegir o construir la técnica más pertinente para explorarlo y desarrollarlo.</p>	Exploración Personal	
11-44	<p>Si pensáramos en la transformación humana como parámetro necesitaríamos estudiar a los grandes hombres, no sólo artistas, de la humanidad.</p>	Humanidad	
09-85	<p>La realidad del arte esta impregnando toda la vida por que le es funcional a la gente.</p> <p>Eso genera una especie de incertidumbre porque uno se puede preguntar, entonces qué se debe de enseñar pues. A la mejor es más cómodo decir que no te voy a enseñar todo y por eso nos hemos dirigido hacia la tradición. Lo bueno sería que los chavos tuvieran cierta consciencia de eso. Pero es algo normal que esa consciencia llega poco a poco.</p>	Consciencia	
11-69	<p>El arte tiene limitaciones, por ejemplo los espacios de exhibición. Son problemas que surgen entre la relación del sujeto con su contexto y sus intereses.</p> <p>Los espacios proponen una forma de relación e influyen en el arte.</p> <p>Las teorías van generando rutas de producción. Por ejemplo, el espectador que se vuelve sujeto activo. Pero esto puede ser desde la teoría y no desde la propuesta de los artistas.</p>	Rutas de Producción	
11-74	<p>Los limites que permiten diferenciar los productos humanos son limites disciplinares.</p>	Límites disciplinares	
11-75	<p>Sería bueno que los estudiantes entendieran que su trabajo puede no ser relevante para la disciplina en la que se quieren vincular en ese momento. Para ellos a nivel individual puede ser muy importante y valioso que lo</p>	Comprender el contexto	

	hagan pero que su posibilidad de influencia dependerá del contexto donde están insertos. Necesita comprender los elementos que le permitan el desarrollo de su profesión.		
11-49	Hay otro problema de fondo. Yo no creo en las instituciones que se dedican a la producción. Creo que están equivocadas. Porque lo principal es el estudio, el arte emerge independientemente de si estás en la escuela o no.	Estudio	
11-53	La mayoría debería de ser reflexión sobre el trabajo y estudio, no producción. El consejo básico para ser escritor es: -lee mucho, escribe poco. Acá, el consejo podría ser: -lee mucho, estudia mucho, ve mucho, viaja mucho; haz poco. Es que se piensa que este campo del conocimiento es de algún modo diferente de los demás. Vuelvo mi ejemplo de medicina. Si un aspirante a médico empieza por operar en lugar de estudiar sobre todo eso, va a fracasar y va a matar mucha gente. Acá lo mismo porque empiezan produciendo sin saber más o menos todo el aparato conceptual que hay detrás de ello. Por eso digo que lo que mejor le podría pasar esta clase de instituciones o licenciaturas es que modifiquen la parte de producción y haya una abundantísima carga conceptual, teórica, crítica, histórica, filosófica.	Estudio Conceptual	

CREENCIAS SOBRE LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Pasatiempo

DP	Descriptor	Código	Categoría
02-40	Estudiar arte es un anestésico para relajarse.	Pasatiempo	Pasatiempo
02-41	El dibujo también puede servir como medio para planear otro tipo de proyectos.	Dibujo como Herramienta	
04-47	El estar en una escuela de arte no es sólo venir a hacer la pintura sino convivir y compartir y tener una terapia que te ayuda muchísimo. Mucha gente viene por gusto por convivir y compartir con el compañero y platicar con otras personas.	Convivencia	
06-102	No se espera que en cada generación sean todos artistas. Pienso que se les ayudó a crear o mejorar habilidades que no tenían.	Desarrollar habilidades	
06-104	La gente del arte no es complicada ni alborotadora, no es agitadora. La gente que está la plástica busca un lugar	Desarrollar habilidades	

	donde pueda pintar y descubrir sus talentos sin restricciones y sin injerencias. Yo creo que el 90% de la gente que viene aquí es apolítica, la gente de este lugar está preocupada por otras cosas, está ocupada en su interior.		
--	---	--	--

Espacio de libertad

DP	Descriptor	Código	Categoría
01-74	Como algo fundamental nada, cómo agregado está bien.	Complemento	Espacio de libertad
01-75	Lo mismo que agrega cualquier otro conocimiento. Lo mismo que te puede agregar... iba a decir cocinar pero creo eso es más importante. Pero nada esencial.	Poca utilidad práctica	
01-80	Sentir que hay un lugar donde hay posibilidades de que puedas pensar otras cosas, de hacer otras cosas, de cambiar tu visión.	Pensar y Hacer cosas diferentes	
01-81	En ese tipo de ilusión que puede ser la libertad. (Libertad) para no trabajar en una fábrica, para poder estar haciendo cosas más allá de lo necesario o un montón de cosas que otros lo verían como extraño.	Libertad	
04-47	Abre muchas posibilidades de conocimiento. Queda la satisfacción por hacer cosas que antes no podías. Estar en el mundo del arte te vuelve más sensible, te da más conocimiento, abre más posibilidades de pensar y vivir.	Abre posibilidades	
05-32	Por eso es humanista, por ejemplo, yo les digo, no se estudia para lograr un nivel alto de vida sino para lograr un estilo de vida diferente, que no es lo mismo.	Vida diferente	
05-137	Generalmente la gente piensa que nosotros estamos aquí porque nos gusta, y sí. Yo no quiero tener la camioneta nueva que tiene el de la tienda porque tendría que trabajar a su manera. Estoy contento con lo que hago y ese precisamente es el estilo de vida que tiene un artista. Es diferente, es la muestra que nosotros podemos poner, que puedes trabajar, que puedes vivir, que puedes amar de maneras diferentes, no como te marca la sociedad, sus reglas y demás.	Vida diferente	
09-77	Un artista es útil porque se puede vincular con otros modos de producción; tiene una visión diferente.	Visión Diferente	

Discernir sobre arte

DP	Descriptor	Código	Categoría
04-62	El arte también es cuestión de mercado, si alguien impulsa a X pintor y lo hace parte de un mercado entonces este pintor se va volver lo más extraordinario	Evaluar el arte	Discernir sobre arte

	aunque no lo sea. El mercado impulsa y decide pero entonces para eso son las clases, para tener herramientas para dilucidar si las cosas que uno está viendo verdaderamente valen la pena y son arte.		
05-32	Otra cosa importante es que no tenemos una materia de ética como si nosotros ya fuéramos muy éticos de nacimientos pero debería de haber porque también dentro de las artes visuales hay quienes son los charlatanes quienes nos quieren engañar como en todas las profesiones por eso se requiere trabajar con ciertos valores.	Charlatanes	
06-85	Todos tenemos una sensibilidad pero tiene que ver mucho la educación. Pero se requiere educación y sensibilidad.	Educación	
10-36	Es la parte que no se puede decir hablando, las cosas importantes, eso las dice el artista. Aunque nos choque lo que están haciendo los vanguardistas actuales, están diciendo cosas y hay que verlo en ese sentido, pero para eso se necesita educación.	Educación	

Humaniza

DP	Descriptor	Código	Categoría
05-100	Una persona que es sensible, una persona que se acerca las artes, a cualquiera de éstas, sí se vuelve más humano.	Humaniza	Humaniza
05-130	Lo que es cierto es que la educación artística te hace mejor ciudadano. Ahora si esta educación es de calidad, porque también puede haber educación artística, como la que tenemos, sin calidad.	Mejores ciudadanos	
05-139	Yo no me ocupo aquí para que todos sean pintores o grabadores yo me ocupo para que la gente sean mejores ciudadanos, buenos padres de familia, gente respetable, honesta y ya si es artista pues eso ya va de pilón y es ganancia pero primero necesitamos gente, digamos, pues buenas personas.	Buenas personas	
05-162	El arte es una actividad humana, es propio del humano que te humaniza cada vez más.	Humaniza	
06-57	Toda sociedad necesita entre sus integrantes gente pensante. No sólo gente productiva como maquinas o cómo robots.	Hace gente pensante	
08-64	Hablando de manera muy genérica; para tener mejores individuos. ¿El arte te hace mejor? Si. Porque hay una transmisión de valores que tienen que ver con la armonización de vivir en sociedad. En el momento que una persona trata de ser plena con ética está en condiciones de sentir esa necesidad social; de compartir lo que hace con otros.	Mejores individuos	
12-	Jorge Volpi afirma que leer literatura, y se puede extender	Humaniza	

67	a las otras artes, es lo que nos hace humanos. Otros dicen que es por la experiencia tan honda que deja en nosotros.		
----	--	--	--

Desarrolla la creatividad

DP	Descriptor	Código	Categoría
05-104	Ahora si estamos en una escuela en donde nuestro objetivo es crear individuos creativos, no artistas; creativos. ¿Ese es el objetivo de la escuela? Sí. Que puedan resolver no sólo problemas plásticos o artísticos sino todos los problemas cotidianos de su existencia con creatividad.	Desarrollar la creatividad	Desarrollar la creatividad
05-139	Queremos gente sensible, que sea sensible a la problemática actual que sea creativa no sólo para responder a los problemas de la escuela sino los cotidianos es decir gente que no tenga miedos.	Desarrollar la creatividad	
10-05	El hombre fundamentalmente ha sido creador. Qué es lo que ha hecho que las civilizaciones vayan evolucionando, que las culturas se vayan transformando: la creatividad humana. La creatividad no se puede formar salvo por una cosa: con la educación del sistema sensorial humano. Nada más, no existe otra manera de promover la creatividad de los seres humanos.	Sistema Sensorial	
10-08	La educación del sistema sensorial humano es importantísima porque cualquiera que sea la ocupación de una persona en la vida es necesario que tenga fantasía, creatividad.	Sistema Sensorial	
10-09	La educación artística sirve al desarrollo del sistema sensorial humano y así de la creatividad. No tenemos ningún conocimiento humano que no haya entrado primero por los sentidos.	Sistema Sensorial	
10-14	La educación artística pensada tradicionalmente te quita la creatividad, te enseña rutinas, nada más. Se trata de ejercitar el sistema sensorial humano no enseñar cosas hechas, sino ejercicios, talleres donde la gente pueda hacer cosas.	Creación	
10-18	Por eso es tan importante, por un lado capacita al individuo; lo hace una persona más creativa, con potencial mucho más grande de estudio. Y la otra, es que necesitamos a gente que le interese el arte.	Creatividad	

Terapia social

DP	Descriptor	Código	Categoría
----	------------	--------	-----------

06-20	Creo que el arte es una forma de encauzar sanamente todas las inquietudes que como humanos también ellos tienen (en colonias conflictivas). El arte puede ayudar a bajar los índices de delincuencia, mal vivencia y vagancia.	Contra delincuencia	Terapia Social
06-26	Creo que el arte puede cubrir en un porcentaje alto ese índice de vida popular mal aprovechada o mal encausada.	Contra delincuencia	
06-66	Dibujar y pintar, más que una terapia psicológica puede entenderse como una terapia humana, más compleja.	Terapia individual	

Alimenta el alma

DP	Descriptor	Código	Categoría
07-136	Es como decir para qué sirve respirar si de todos modos vamos a morir. Para hacer más soportable este mundo, esta realidad. Para esto sirve. Tú hablas de la parte tangible pero existe también la otra parte, la intangible. Si nosotros fuéramos pura técnica, pura cuestión mecánica entonces seríamos un cuerpo simplemente en movimiento pero existe esa parte que si quieres le llamamos alma, psique o lo que quieras; que tiene que ver con el pensar y el hacer. Qué hago yo aquí atrás de mis ojos, mis ojos ven como una cuestión mecánica pero existe el individuo que está ahí atrás o sea, no soy una cuestión simplemente mecánica. Por eso no importa como quieras llamarle. El artista para esa parte está, para la parte que no es mecánica en el ser humano. Llega el médico y compone la maquinaria descompuesta, le cambia una válvula ahí en el corazón. El agricultor cosecha para que esa máquina se alimente. Pero el artista alimenta la otra parte, a ese que está atrás de tus ojos, a ese que es pensamiento y a ese que es hacer. Y que toda esta realidad sea más soportable, para eso sirve. Entonces, ¡claro que tiene utilidad!	Alimento de lo intangible	Alimenta el alma
06-67	La cuestión (de la educación) es como conectar con el alma de la persona no sólo con el intelecto. Ese ente indefinible que al final nos da identidad propia.	Conexión con el alma	
06-85	El arte es capaz de tocar las grandes fibras humanas: el alma, el corazón, el sentimiento, la esperanza, la fe. Es algo que nos agarra, nos sacude y que nos arrebat. Todos tenemos una sensibilidad pero tiene que ver mucho la educación. Pero se requiere educación y sensibilidad.	Sensibilidad educada	

Docencia

DP	Descriptor	Código	Categoría
08-99	Su campo laboral es la docencia. Pero el objetivo de la institución no lo dice expresamente.	Docencia	Docencia
10-28	Para lo que los deberíamos de necesitar es para modificar esta situación. Para escribir de esto, para enseñar esto, para adueñarse de las posiciones de educación y de poder. Porque si no es un círculo vicioso que da vueltas igual. Es una irresponsabilidad darle a un muchacho un papel y luego que ande batallando por un trabajo.	Enseñar	

Explorar y expresar

DP	Descriptor	Código	Categoría
08-109	Me sirve para expresar mis intereses sociales y políticos. Usar el arte para exponer o evidenciar una situación que a la sociedad le atañe social y políticamente.	Expresión	Explorar y expresar
10-33	El arte nos habla de cuál ha sido el talante de la población actual. Civilización y cultura son dos cosas distintas. Son voces que nos están diciendo cosas. Son necesidades humanas que se están expresando de alguna manera. Nos dice que pensamos los hombres de hoy, cuáles son nuestras aspiraciones, nuestra situación en el universo.	Voces	
11-85	Lo más importante es que tenemos sujetos expresándose. Es valioso porque son sujetos que dicen voy a decir lo que pienso, lo que creo, cómo lo veo y me voy a arriesgar a ser criticado. Es como levantar la voz frente a un grupo de cien y decir: yo opino lo siguiente.	Opinar	
11-86	Creo que las posibilidades de expresión que el arte ofrece son muy valiosas. Más en un país como el nuestro. Es de las cosas que más deberíamos de estar luchando por ellas. Si es bueno o malo o influyente en la cultura es secundario. Lo principal es que son sujetos capaces de explorar ideas, de desarrollarlas y construir elementos factibles de experimentarse y de generar diálogos con otros. Tener esa libertad de expresión habla mucho de las posibilidades que tenemos como sociedad por eso estos espacios son importantes, aunque sean pequeños; es como si hubiera esperanza.	Expresión	
11-62	El arte sirve para algo en el momento en que a ti te sirve, que te permite explorar el mundo. Porque te da plenitud como individuo. Ya si eso sirve para otra cosa está bien.	Explorar	
12-61	Porque nos dicen cosas del mundo.	Dice cosas	
12-64	Todas las artes nos dan comprensiones del mundo. Para mí no tiene ninguna diferencia el fontanero, el zapatero el abogado y un artista. Están ahí para arrojar conocimiento del mundo.	Comprensión del mundo	

Genera conocimiento

DP	Descriptor	Código	Categoría
04-47	Abre muchas posibilidades de conocimiento. Queda la satisfacción por hacer cosas que antes no podías. Estar en el mundo del arte te vuelve más sensible, te da más conocimiento, abre más posibilidades de pensar y vivir.	Conocimiento	Produce conocimiento
08-107	El arte es una forma de construir conocimiento.	Conocimiento	
08-146	En otros contextos, el arte genera muchas cosas: conocimientos y dinero. Aquí al parecer sólo genera un estatus.	Conocimiento	

Catarsis

DP	Descriptor	Código	Categoría
09-18	Vigotsky hace hincapié en que el arte tiene una función social que a la mejor no es tan directa. Dice que el arte se vuelve una técnica social para manejar los sentimientos. Las cuestiones de lo sublime y emocionales que mueven a las personas; como el concepto de catarsis. Ahora se vería extraño decir que tenemos el instituto de manejo de sentimientos y que te enseñen arte; pero al final de cuentas creo que es así. Él postulaba que la educación artística debería de estar vinculada con la educación de los estados emocionales.	Emociones	Catarsis
09-81	El arte es lo que nos permite movernos emocionalmente y la música nos permite identificarlo inmediatamente con nuestros estados. Todo lo que nos genera esa relación catártica y por eso es tan diverso y depende del individuo. Por eso no hay quien te pueda decir que es o no arte. Porque lo que es arte funciona individualmente.	Catarsis	
09-84	Pensar en esa función catártica permite entender que no hay arte elitista. Hay cosas que funcionan para cada individuo.	Catarsis	

Formación integral

DP	Descriptor	Código	Categoría
10-04	La educación artística es fundamental para la educación integral del ser humano, en general. Es un error gravísimo que se haya abandonado o dejado como cosa secundaria por tantos años.	Formación Integral	Formación integral

10-13	La educación artística no sólo es que conozcas la historia del arte, el criterio de los críticos y las obras de arte. Es muy importante la educación artística como desarrollo integral del ser humano.	Formación Integral	
10-14	La educación artística pensada tradicionalmente te quita la creatividad, te enseña rutinas, nada más. Se trata de ejercitar el sistema sensorial humano no enseñar cosas hechas, sino ejercicios, talleres donde la gente pueda hacer cosas.	Creación	
11-62	El arte sirve para algo en el momento en que a ti te sirve, que te permite explorar el mundo. Porque te da plenitud como individuo. Ya si eso sirve para otra cosa está bien.	Plenitud	
11-64	Puede ayudar a comprender que la vida vale la pena vivirla. Si estamos verdaderamente interesados en una cosa entenderíamos que la realidad vale la pena vivirse, explorarse. Sería una relación con la vida muy plena. No es una relación arte-vida sino una circunstancia que te hace un sujeto pleno. Sin esto estaríamos limitando la experiencia humana.	Plenitud	

CREENCIAS VARIAS

Herencia pedagógica

DP	Descriptor	Código	Categoría
01-06	Nadie quiere ser maestro, y tenemos esta visión de que quienes acaban siendo maestros, uf! Eso es normal y lo sigo viendo con los que ahora son mis alumnos.	Maestro es fracaso	Herencia Pedagógica
01-07	Yo ya era maestro cuando me di cuenta que iba a acabar siendo eso. Y se da uno cuenta que no estuvo formado para ser maestro en artes.	Formación docente	
04-56	Al momento de transmitir el conocimiento uno lo hace de la manera como se lo transmitieron a uno y como lo concibe uno. Allí ya hay dos fuerzas. Pero también hay que tener la capacidad de ver lo que necesita el alumno, hay que ver las necesidades primero por alumno luego por grupo y no hacer las cosas rígidas mediante una sola forma de conocimiento.	Herencia Pedagógica	
05-61	Si queremos poner esta escuela un buen nivel yo creo que depende de la deformación que tenemos como profesores, porque no tenemos formación. No hay cursos de actualización, no hay cursos en los que podamos dialogar los profesores para conocer cuáles son los mecanismos y demás.	Capacitación docente	
05-73	Tal vez al principio no, si tú haces una encuesta a los alumnos para saber quién quiere ser maestro todos te van	Maestro es fracaso	

	a decir que no. Pero al salir todos nos estamos peleando el hueso.		
08-05	Nosotros recibimos una formación muy básica para poder dar los talleres. Y como ocurre en todos lados, siempre educa uno en función de cómo fuiste educado. Entonces hicimos las cosas desde el punto de vista de la transmisión del conocimiento. Le dábamos validez a la acumulación de saberes.	Herencia Pedagógica	
09-10	Cuando empecé a dar clases lo que hacía era replicar las experiencias que había tenido.	Herencia Pedagógica	
09-47	Nos faltan cuestiones pedagógicas, parece que no hay esa ciencia que respalde la enseñanza artística. Que te diga usted tiene estos objetivos y cómo evalúa que se hayan cumplido. Hay una parte tradicional en la que creemos que por ser artista ya se es maestro.	Formación docente	
07-150	¿Está bien seguir con la idea de arte que nos trajeron de Europa? Podría ser, pero entonces porque nos quejamos de que seguimos atrapados en la educación del siglo XIX. ¿Y si es así? Claro que seguimos ¿Cómo lo cambiamos? Volteando a vernos a nosotros mismos. El problema del arte actual es que seguimos modas. Y seguimos modas eurocéntricas que son resultado de dos guerras mundiales. El vacío de sus propuestas tiene que ver con esos contextos vivenciales. Ellos han vivido dos desastres mundiales. Relativamente, el desastre fue en Europa. Que no tiene que ver con nuestra América. Tenemos maneras diferentes de ser y de responder pero seguimos enfrascados en querer voltear nada más a ver lo que nos imponen culturalmente a través de sus modelos económicos. Jamás volteamos a vernos y a aprender como una América diferente a Europa, África y Asia. Por eso ellos siguen diciendo que sus culturas son superiores. La griega, la romana, la gala, la celta; dónde radica el termómetro o donde dice que son superiores. ¿Por qué? Son circunstancias diferentes pero seguimos sin voltear a ver a nuestra América. Seguimos comprando discursos, seguimos siendo colonizados hasta educativamente. A conveniencia de sus teorías y de los modelos económicos que les convienen a Europa y Estados Unidos.	Modas en Educación	
08-127	Hay un problema porque no tenemos un programa de actualización de los docentes.	Capacitación docente	

La creatividad no se enseña

DP	Descriptor	Código	Categoría
04-59	No hay manera. Se enseña la técnica pero una clase de creatividad, no hay manera de enseñarla. Se enseña la técnica y la creatividad con ella vendrá.	La creatividad no se enseña	

No se puede formar un artista

DP	Descriptor	Código	Categoría
07-59	En la educación artística y específicamente en las artes visuales ¿quién puede formar un artista? No se puede. Puedes formar un licenciado.	Formar licenciados	
07-61	Si yo tuviera la virtud de volver artista a alguien, no licenciado sino artista, porque sólo unos pocos sí y a otros no. Entonces, es porque la persona se atrevió a brincar más allá.	Crear artistas	
07-91	Puedes tener al maestro más brillante aquí (en la sección de las herramientas) pero si en el punto donde se puede dar la interacción de ninguna de las dos partes hay interés, entonces, esto (hacer y pensar) no sucede. Es lo que te digo puedes tener al cuerpo colegiado y a los alumnos más brillantes pero si esta interacción no se da, no hay nada. Aquí es donde los que brincan por decisión propia a esto (pensar y hacer) es donde se dan las interacciones, todos los demás se quedan con su licencia. En toda la educación sucede lo mismo, hay quienes se quedan sólo con la licencia.	Proceso Individual	
08-102	La escuela no forma artistas. Ocho semestres no te hacen artista. Se trabajan con medios artísticos, herramientas y procedimientos, lo cual no quiere decir que sean automáticamente arte. Formar un licenciado en artes visuales incluye que conozcan aspectos metodológicos y técnicos prácticos y los maneje en un marco general para poderlos seguir desarrollando si quiere seguir una carrera artística o si quiere trabajar en una empresa que lo pueda emplear.	Licenciado	
10-22	El problema es que cuando se habla de la educación artística se piensa en escuelas para enseñar las propias artes; para hacer artistas no necesitamos eso; con y sin escuelas ha habido grandes artistas. No son estrictamente indispensables. Lo que necesitan los pintores es gente que entienda la pintura; por favor. Es una falta absoluta de comprensión de lo que es la educación artística.	Escuela de artes	

