

CARTOGRAFÍAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Alejandra Orbeta
Editora

Cartografías de la educación artística

Serie Discusiones
Alejandra Orbeta, editora

Ediciones Universidad Alberto Hurtado
Alameda 1869 · Santiago de Chile
mgarciam@uahurtado.cl · 56-228897726
www.uahurtado.cl

Impreso en Santiago de Chile, por C y C impresores
Abril de 2022

Los libros de Ediciones UAH poseen tres instancias de evaluación: comité científico de la colección, comité editorial multidisciplinario y sistema de referato gráfico. Este libro fue sometido a las tres instancias de evaluación.

ISBN libro impreso: 978-956-357-357-337-4
ISBN libro digital: 978-956-357-357-338-1

Coordinadora Colección Arte
Paula Dittborn

Dirección editorial
Alejandra Stevenson Valdés

Editora ejecutiva
Beatriz García-Huidobro

Diseño interior y portada
Alejandra Norambuena

Corrección de estilo
Ana Lea-Plaza

Imagen de portada
Alina Bukhtiy · iStock



Grupo de
Editoriales
Universitarias
AUSJAL

Con las debidas licencias. Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamos públicos.

COLECCIÓN ARTE

CARTOGRAFÍAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Alejandra Orbeta
Editora

—◆—
SERIE DISCUSIONES

uah/Ediciones
Universidad Alberto Hurtado

Con el apoyo de



Agradecimientos

La publicación de este libro —en el que se aborda la educación artística como un campo teórico y práctico que está en permanente discusión e indagación a partir de sus cruces culturales, sociales y disciplinares— fue posible gracias al apoyo de las Ediciones de la Universidad Alberto Hurtado, y el Departamento de Arte de la Facultad de Filosofía y Humanidades de esa misma Universidad.

Agradecemos especialmente a Ana Lea-Plaza, cuyo trabajo editorial y traducciones del portugués al castellano fueron fundamentales para darle coherencia y consistencia al trabajo. Del mismo modo, agradecemos a Paula Dittborn, encargada de las publicaciones del Departamento de Arte, por su especial dedicación y rigurosidad al revisar el escrito y coordinar su edición.

Merece una particular mención el apoyo otorgado por la *International Society for Education Through Art (InSEA)*, que favoreció la realización del Congreso Latinoamericano realizado en la Universidad Alberto Hurtado y que dio origen a los textos de este libro. Asimismo, destacamos el aporte de la oficina de Unesco en Chile, que incansablemente se ha ocupado de fortalecer la educación artística y cultural del país.

Finalmente, agradecemos a todas y todos los autores y autoras, nacionales e internacionales, que hicieron significativos aportes a la discusión sobre la educación artística contemporánea y que confiaron en esta publicación.

Índice

Presentación

Alejandra Orbeta Green 11

Prólogo

Steve Willis 15

FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES VISUALES

Artista-profesor: la experiencia del proceso de creación artística como fundamento para la enseñanza y aprendizaje en arte

Lucia Pimentel · Juliana Mendonça de Castro Palhares 37

La formación continua del profesor de arte en la investigación de la práctica didáctica

María da Penha Fonseca · Renata Rodrigues Ferrari 53

EDUCACIÓN ARTÍSTICA INFANTIL

Posición artística de Franz Čížek y su relevancia para la pedagogía contemporánea en contextos transculturales

Rolf Laven 77

La educación artística como obra de construcción. Aprendizaje en proyectos

Mario Urlauß 101

Las artes visuales en la educación infantil: procesos de formación de mediadores para prekínder y kínder

Gilvânia Dias de Pontes 125

ENSEÑANZA DEL CINE Y AUDIOVISUAL

Las interfaces de la educación audiovisual

Eliany Salvatierra · Rafael Romão Silva

147

Transmitir el cine en el aula: el proyecto “Cero en conducta”

Daniela Sabrovsky

165

PEDAGOGÍA DEL ARTE, AFECTOS Y SENTIDOS

La exposición como proceso pedagógico-afectivo en las artes visuales

Benjamín Martínez

185

Siento, luego existo: ¿se puede mirar con todo el cuerpo?

Gabriela Perera · Nadia Pablovski

201

EDUCACIÓN, ARTE, ESPACIO Y PODER

La educación artística formal no es una isla

Carmen Rossette

223

Los muros en el espacio escolar como dispositivos de aprendizaje y apreciación cultural

Mariaceleste Iglesias · Marisol Verdugo · Antonio Salazar · Pablo Aeloiza

239

El arte como soplo de libertad: estrategias educativas del Museo Colección Berardo, dedicadas a jóvenes en prisión

Adriana Prado

259

Autores y autoras

277

Presentación

Alejandra Orbeta Green

Desde sus inicios, las cartografías han tenido una relación cercana con el arte y la visualidad. Los mapas fueron concebidos como instancias gráficas, pictóricas o volumétricas que reflejaban modos de ver el mundo en relación con trayectorias espaciales pero también simbólicas. Se trata de algo que en la modernidad pareciera haberse abandonado al optar exclusivamente por su cualidad científica y objetivada. Según el geógrafo Denis Cosgrove, es necesario recordar eso que pareciera haberse olvidado con respecto al acto de cartografiar o mapear, para así volver a pensarlo desde el ámbito visual, artístico o estético.

Cartografías de la educación artística no es un mapa, sino un mapeo. Con él se ofrece un ejercicio cartográfico y no una representación acabada. Esta cartografía es sobre todo un acto de localización basado en relaciones; una forma —entre muchas otras posibles— de situar la actual educación de las artes, la que permite establecer coordenadas referenciales que suponen la identificación o el encuentro. De este modo, se apunta a distinguir algunas posiciones relativas entre autores y autoras, teorías y experiencias de la formación artística, para ubicarlas en las tramas y dinámicas que las contienen, referidas al arte y la educación. Se procura, entonces,

aprovechar esa cercanía inicial de la cartografía con el ámbito visual, para proponer un mapeo de la educación artística que es, por lo tanto, tentativo y provisorio.

Este es el segundo libro sobre educación artística publicado dentro de la Colección de Arte de las Ediciones de la Universidad Alberto Hurtado, y surge, en parte, a propósito de un encuentro internacional realizado en Chile en la misma universidad: el *Congreso Latinoamericano InSEA*¹, que se gestó tras la constatación de que existe escaso conocimiento sobre esta materia en la región y que era necesario exponer ideas y debatir acerca del complejo proceso de enseñar y aprender sobre las artes, dentro y fuera de América Latina. Es así como con el libro se pretende mostrar algunos indicios sobre las contribuciones que están surgiendo en la actualidad, los puntos fijos y también los flujos, las opiniones concordantes, discordantes y las alternativas que se pueden desprender de ellas.

Por otro lado, esta cartografía se sitúa en un tiempo convulsionado o, como señala Steve Willis, en las “actuales arenas movilizadas socioculturales, políticas y económicas”, más desestabilizadas ahora por la contingencia sanitaria que atrapó a Chile, Latinoamérica y el resto del mundo. En este contexto, como propone Willis más adelante, es necesario ensayar nuevas “cartografías educacionales” que nos permitan crear espacios flexibles para la enseñanza de las artes. Además, con este libro damos cuenta del compromiso continuo y persistente, a pesar de los tiempos, de sus autoras y autores tanto latinoamericanos como de otros lugares, por visibilizar la importancia de educar en, para y a través de las artes. Estos aportes, que recorren diversos aspectos de los cruces entre artes y educación, provienen de Alemania, Argentina, Austria, Brasil, Chile, Estados Unidos y México.

¹ InSEA es la *International Society for Education Through Art*, organización que promueve la investigación, difusión y fortalecimiento de la educación de las artes en el mundo.

De acuerdo con lo anterior, el libro se organiza a partir de cinco coordenadas referenciales: “Formación docente en artes visuales”, “Educación artística infantil”, “Enseñanza del cine y audiovisual”, “Pedagogía del arte, afectos y sentidos” y “Educación, arte, espacio y poder”.

En “Formación docente en artes visuales”, Lucia Pimentel y Juliana Mendonça de Castro Palhares proponen que el/la artista-profesor/a debe investigar con el fin de establecer directrices para ejercer la práctica pedagógica. De este modo, para ellas la investigación, más que la experiencia, es vital en la enseñanza de las artes. Por otro lado, María da Penha Fonseca y Renata Rodrigues Ferrari plantean que la educación continua de los y las docentes de artes visuales se debe centrar en la investigación sobre la didáctica, pues la reflexión en torno a ella permite la construcción de conocimientos en conjunto con las y los estudiantes.

En la sección “Educación artística infantil”, Rolf Laven describe cómo surge a principios del siglo XX el movimiento del arte infantil en Viena, Austria, con Franz Čížek, quien además produjo un gran impacto y ejerció una gran influencia tanto en Europa como en las Américas. Desde otra perspectiva, Mario Ullaß nos muestra una intervención hecha por él mismo, sustentada en el *project-based learning*, propuesta contemporánea de enseñanza del arte para niños, niñas y adolescentes. Gilvânia Dias de Pontes, por otro lado, relata una interesante experiencia de formación de mediadores y mediadoras de artes visuales para la primera infancia en Brasil.

En “Enseñanza del cine y audiovisual” se presentan dos aportes. En el primero, de Eliany Salvatierra y Rafael Romão, se propone pensar la educación audiovisual y, específicamente, la formación del educador audiovisual como un área de las artes visuales que debe ser considerada relevante y necesaria. En la misma línea, en el segundo aporte Daniela Sabrovsky describe un proyecto que explora las posibilidades educativas del cine en contextos escolares, planteando que este debe ser considerado como un gesto creativo

importante en sí mismo y una oportunidad de ampliar los horizontes culturales de niños, niñas y jóvenes.

Benjamín Martínez y Gabriela Perera y Nadia Pablovski abordan la “Pedagogía del arte, afectos y sentidos”, a partir de dos posiciones distintas. Martínez desarrolla el planteamiento de que las exposiciones en el contexto de la formación artística universitaria pueden ser espacios pedagógico-afectivos. Perera y Pablovski, por su parte, exponen experiencias sensoriales y corporales de la docencia en arte, focalizadas en el trabajo colectivo y el encuentro con otros/as.

Finalmente, en “Educación, arte, espacio y poder”, se presentan tres trabajos. El primero es de Mariaceleste Iglesias, Marisol Verdugo, Antonio Salazar y Pablo Aeloiza. En él exponen los resultados de una investigación cualitativo-descriptiva realizada en una institución escolar. En este estudio se indaga la intervención de los muros como dispositivos de aprendizaje y las relaciones de poder que intervienen en el uso de los espacios escolares. El segundo es de Adriana Prado, quien describe la implementación de estrategias educativas artísticas en el trabajo con jóvenes privados de libertad. El tercero es de Carmen Rossette, quien presenta un proyecto de política pública con el que se busca facilitar el acceso a las artes, los oficios y la cultura a jóvenes que se encuentran en contextos de exclusión, con altos índices de violencia y problemáticas sociales.

Los textos reunidos en este libro transitan por diversos temas que ocupan e interrogan a la educación artística actual y permiten formular, a partir de su encuentro, nuevas coordenadas sobre los sentidos y la importancia de un ámbito que, si bien ha recibido insuficiente atención, emerge como una posibilidad, y tal vez como una de las respuestas, a la crisis que actualmente permea a las artes, la cultura y la educación.

Prólogo

Steve Willis

Identificación, temas y portafolios

Cuando descubrimos quiénes somos —nuestra identidad densa y complicada— nos sentimos más cómodos con nosotros mismos. Cuando nos sentimos cómodos con nosotros mismos, podemos comprender y apreciar más fácilmente la belleza de la humanidad en todas sus formas, tanto complejas como simples. Cuando nos aceptamos plenamente, entonces podemos aceptar nuestros desafíos y oportunidades. Estos crean las transformaciones personales, que están directa e indirectamente ligadas a la conciencia planetaria. En cuanto artistas, sabemos que nuestra identidad se hace imperativa y evidente cuando creamos de manera verdadera; se revela en nuestras formas artísticas. Cuando estamos en el proceso de creación, podemos desafiar nuestra verdad y nuestra identidad personal continuamente y con seguridad. Esto promueve el empoderamiento y las transformaciones.

Inherentemente, buscamos solidificar nuestra identidad, el empoderamiento y las transformaciones en nuestro paisaje socio-personal siempre cambiante, que es influenciado por nuestro entorno y nuestras creencias. A medida que crecemos, desde

el nacimiento a la vejez, experimentamos muchos cambios. Cada una de estas experiencias determina quiénes somos. Así percibimos nuestra realidad y verdad, y encontramos nuestra voz como personas, educadores y artistas. Esto se lleva a cabo a través de nuestras narrativas, imágenes colectivas en torno a un tema y nuestra investigación. Esto es lo que mostramos en galerías o salas de clase.

Estamos en un constante estado de flujo dentro de nuestro entorno voluble. Momentos imprevistos se revelan en nuestras búsquedas y narrativas contextuales. Esas percepciones pueden ser sutiles, pero también drásticas en la medida en que forjamos nuestra identidad dentro de un paisaje personal-perceptual de códigos socioculturales propios siempre en cambio. En el sitio web de *MoMA Learning* se señala que:

La identidad es la manera en que nos percibimos y expresamos. Los factores y condiciones con que un individuo nace —como la herencia étnica, el sexo o el propio cuerpo— suelen jugar un rol en la definición de la identidad personal. Sin embargo, muchos aspectos de la identidad de una persona cambian a través de su vida. Las experiencias de las personas pueden alterar cómo se ven a sí mismas o cómo son percibidas por otros. A la inversa, sus identidades también influyen sus decisiones: las personas escogen a sus amigos, adoptan ciertas modas y se alinean con creencias políticas basadas en su identidad. Muchos artistas usan su obra para expresar, explorar y cuestionar ideas sobre la identidad.

Ya sea por resistencia, acuerdo o conveniencia, nos ajustamos continuamente a nuestro entorno de manera artística, financiera, social, histórica, espiritual, etc. Podemos creer —erróneamente— que somos individuos, pero la mayoría de nuestro conocimiento viene de nuestras relaciones comunes, establecidas en viajes, o con nuestro entorno familiar, escolar y espiritual (o introspectivo). Nuestro conocimiento se incorpora a nuestras imágenes y exposiciones. A través de nuestras imágenes, nos proyectamos como

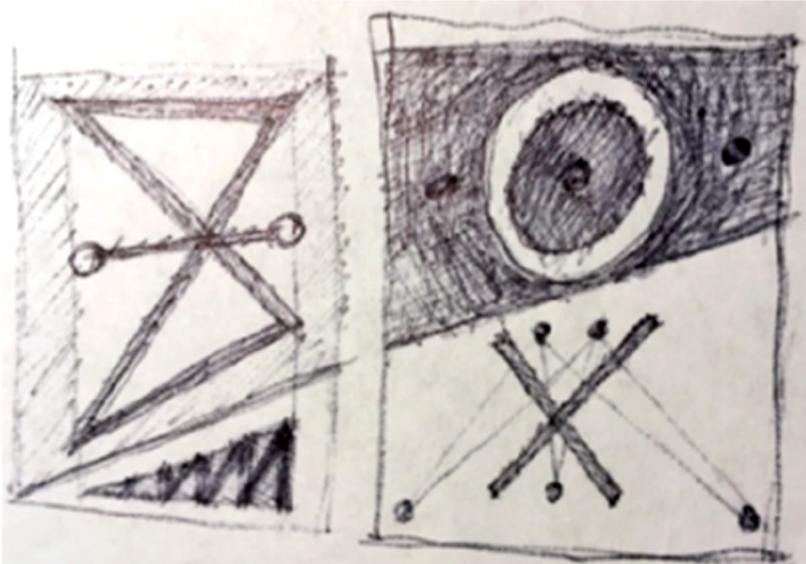
Platón, que encontró la verdad en las sombras. O como Claude Levi-Strauss, que halló la verdad en la selva, Jacques Derrida en el texto y Codo Fusco en su cultura y lenguaje nativos. ¿Dónde encontramos nuestra verdad? La encontramos en nuestro trabajo cotidiano como artistas, profesores y profesoras. Para los profesores y las profesoras es importante estar conscientes de la sutileza y la estratificación de lo que pretenden ser verdades. Algunas verdades, como descubrió Derrida, no son universales. Se definen de manera personal, artística, profesional y comunitaria.

Muchos artistas, jóvenes y viejos, se preguntan: “¿Soy quién pienso que soy?”, y prolongan las observaciones de Descartes (1637) en el *Discurso del método para conducir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias: Cogito ergo sum* (“Pienso, luego existo”). Estos pensamientos del siglo XVII nos llevan a una búsqueda reflexiva más contemporánea: “Soy quien pienso que soy. Soy quien piensas que soy”. Soy quien realmente soy. Estas afirmaciones tienen un impacto directo en nuestras exploraciones y experimentaciones durante los procesos creativos. Nuestras imágenes son el contexto temático narrativo del proceso creativo de nuestro relato. Y el sentimiento de identidad, seguridad y confianza en nuestro conocimiento se impone constantemente sobre nuestras variables percepciones.

Estos son los catalizadores que encienden nuestra alquimia como personas, artistas y educadores. ¿Cómo nosotros —y nuestros estudiantes— percibimos verdades que están significativamente incorporadas dentro de las numerosas decisiones cotidianas? ¿Estamos conscientes de lo que Eisner (1994) llamó nuestro entendimiento artístico y el nulo currículum? Debemos basar el proceso creativo, la investigación visual y las prácticas artísticas en cuanto artistas y educadores en una fuerte base de investigación que puede, en un primer momento, parecer un proceso típico presente en la teoría fundamentada (*grounded theory*), pero que trae hallazgos impredecibles.



Obra de Steve Willis, *Cáncer 2*, acrílico, 20 x 26".



Steve Willis, página de diario.



Obra de Steve Willis, *NY1 001*, acrílico sobre papel, 9 x 12".



Obra de Steve Willis, *NY2 001*, acrílico sobre papel, 9 x 12".

Pedagogía, currículum y narrativas

¿Nuestra pedagogía, desarrollo curricular, narrativas contextuales, paradigmas de investigación y desarrollo temático ayudan a los aprendices del siglo XXI? ¿Podemos enseñar a los artistas a ser valientes con su identidad en tiempos de desafíos y transformaciones socioculturales? ¿Podemos apoyarlos mientras desarrollan esa identidad, y ayudarlos a encontrar un enfoque temático de su proceso creativo generando como resultado un denso portafolio o una serie de exposiciones? Creo que debemos generar nuevas cartografías educacionales dentro de las actuales arenas movedizas socioculturales, políticas y económicas. Estas hojas de ruta, estos planos flexibles y cambiantes son todavía más importantes hoy para apoyar lo que Ram Dass (1985) llamó la formación de un

espacio creativo que conduzca al aprendizaje. Podemos desafiar el *statu quo* y adherir a una enseñanza oportuna y significativa con una variedad de metodologías que refuercen la seguridad y belleza del conocimiento identitario. Esta es la chispa que enciende el fuego de la creación. Un individuo es una mezcla de la totalidad de sus experiencias emocionales, físicas, intelectuales y espirituales. El proceso creativo se basa en la interacción momento a momento de las reflexiones personales y comunitarias. Esto es lo que hay que compartir. Lo que hay que enseñar. Tenemos que enseñar a los artistas a ser persistentes en el desarrollo identitario que los conducirá a narrativas personales que se hacen evidentes en el conocimiento longitudinal del autodescubrimiento, a través del proceso artístico, con un resultado denso hecho de múltiples imágenes entrelazadas con la personalidad, los medios y los procesos.

Al interesarnos en el autodescubrimiento y la identidad personal, comprendemos que nuestras verdades son complejas, circunstanciales y sesgadas. Debido a la fluidez del lenguaje, las influencias sociales y los lugares comunes culturales e históricos, nos vemos potenciados así como limitados por nuestras experiencias. Nuestras imágenes reflejan las múltiples facetas de nuestra esfera personal sociocultural y comunitaria. Las percepciones, refracciones y reflexiones tienen un impacto en todos los aspectos de quienes somos y quienes seremos.

Al descubrir quienes somos, ¿cuánto de nuestra enseñanza depende de percepciones obsoletas heredadas que seguimos manteniendo? ¿Nuestra identidad de enseñanza realza y apoya nuestras interacciones cotidianas en la clase y más allá de ella? ¿Tomamos en consideración la evidencia circunstancial y directa de nuestra docencia? ¿Sopesamos de manera crítica y sistemática nuestros objetivos e instrucciones en relación con cómo enseñamos, interpretamos y valoramos nuestro lenguaje visual? ¿Ayudamos a los artistas a desarrollar sus conocimientos, de tal manera que les permitan llevar a cabo evaluaciones valientes, capaces de mejorar su persistencia en el proceso de realización del arte y las oportunidades de comunicarse con una comunidad más vasta de manera no verbal?

Los artistas visuales sabemos instintivamente que nuestras propias verdades se vuelven evidentes a través de nuestra narración visual, al igual que un poeta usa las palabras, un bailarín el movimiento y un músico las notas. Es por esto que somos artistas, profesores y profesoras. Estas verdades son reveladas por medio de reflexiones meditadas e investigaciones a medida que las historias se manifiestan a través de los medios y la técnica. Los artistas somos narradores. Nos desafiamos a nosotros mismos. Debemos encontrar, amplificar y contar nuestras historias.

Para hacerlo como artistas, profesores y profesoras, tenemos que valorar el entorno de enseñanza sensible y sensorial, ya sea en la sala de clases o el taller. Debemos contar con tiempo para transformaciones auténticas y creativas de la narración visual tanto para nosotros como para nuestros estudiantes. De la misma manera que tenemos historias que contar, debemos anticipar que nuestros estudiantes también las tienen. Ya no podemos seguir apoyando una pedagogía dictatorial y un plan de estudios prescriptivo. Tenemos que ser valientes y receptivos a nuestras propias sorpresas y a la creatividad de ellos. Debemos apoyar las transformaciones de los alumnos con un tiempo de calidad suficiente para que desarrollen sus historias visuales. Como señaló Elizabeth Gilbert (2015) en *Gran magia (Big Magic)*, los ingredientes esenciales para la creatividad siguen siendo exactamente los mismos para todos: valor, encantamiento, permiso, persistencia, confianza. Y estos elementos son de acceso universal. Hay que generar el espacio y el tiempo para efectuar nuestras tareas de manera consistente, las tareas de contar nuestras historias incluso en tiempos de desafíos. Con esto quiero decir que debemos contar nuestras propias historias al igual que apoyar a nuestros estudiantes para que cuenten las suyas. No podemos permanecer en el proceso creativo si nos mantenemos distantes de él.

Como señalaron Justin Talbot-Zorn y Leigh Marz en “Mientras más estás ocupado, más necesitas un momento tranquilo” (*The busier you are, the more you need quiet time*), en *The Harvard Business Review*:

Estudios recientes están mostrando que darse un tiempo para el silencio restaura el sistema nervioso, ayuda a mantener la energía y además condiciona a nuestras mentes para que sean más flexibles y receptivas a los entornos complejos en que hoy tantos de nosotros vivimos, trabajamos y tenemos un rol de dirección.

En cuanto artista y educador, creo que debo generar tiempos y espacios de calma para el proceso creativo. Y que debo respetar esto entregándoles a mis estudiantes el tiempo que requieren para reflexionar e investigar; para desarrollar sus historias por completo.

Como nuestras historias están sumamente influenciadas por nuestras experiencias de percepción del mundo físico, del mundo digital, del mundo espiritual, debemos considerar que no sabemos lo que no sabemos. Una parte del conocimiento es vista con los ojos físicos, mientras que otras formas de saber nos llegan por vías diversas, especialmente en el proceso creativo. Es gracias a esta consciencia y a la estratificación de nuestras propias verdades y transformaciones que percibimos lo sutil. Debemos, entonces, aceptar el desafío de prever sistemáticamente el espacio de tranquilidad que se necesita en el proceso creativo. Incluso en tiempos de políticas estrictas de educación podemos proveer este tipo de espacios de aprendizaje centrados en el estudiante, dirigidos a él. Los artistas y estudiantes de arte pueden relacionar juntos sus momentos de percepción para construir su propia serie de perlas experienciales, para que sean apreciadas, expuestas y celebradas. Estas experiencias educacionales deberían existir en todos los entornos de aprendizaje. Nuestra cultura de aprendizaje y nuestra narrativa visual personal debieran ser compartidas de manera constante, particularmente entre culturas, lenguajes y regiones, no en una exposición anual, sino que como una exposición continua.

Nuestra idea de que las formas de arte deben ser compartidas se basa en nuestras percepciones y en las travesías que realizamos con nuestras imágenes sobre nosotros mismos, nuestras

comunidades y nuestro mundo. Deben ser compartidas continua e inteligiblemente; no en una muestra estereotipada, sino en una exposición basada en la identidad, con una narrativa contextual y empoderadora. Como nos los recuerda Laura Reeder (2011):

La experiencia de vida es innegable. Todos la tenemos. Define trazos que queremos u odiamos, pero que debemos aceptar para ser verdaderos en nuestra obra. Cuando trabajamos con estudiantes, solemos estar obligados a volver a nuestras propias percepciones del mundo de la infancia (p. 59).

La narración visual se crea en un contexto personal con un propósito particular. Las experiencias en una escuela secundaria de Peter Keaney, Emily Huffman y Eric Forsthoefel fueron anotadas en su informe temático abreviado. Como señaló Peter Keaney (como se citó en Richards y Willis, 2020):

Los artistas intentan darle un sentido al mundo, darle sentido y orden a lo que vemos y experimentamos. Esto también se relaciona con la religión, darle orden al caos de la vida. Ambos intentan darle un sentido a los gozos y sufrimientos de la vida. Me interesa la idea de “capas de existencia”, de intentar capturar visualmente la naturaleza múltiple y superpuesta de la experiencia intelectual, emocional y espiritual. Me interesa mostrar visualmente cómo están todas entrelazadas y superpuestas. Nací en Irlanda y me mudé a Estados Unidos de niño, y este trabajo es inherentemente una experiencia de inmigración (pp. 119-120).

Pintar, para mí, es una alegre celebración de la belleza inherente en la vida y la naturaleza. Pinto intuitivamente, dándoles una expresión visual a las experiencias personales y colectivas del espíritu, la consciencia, las relaciones y las emociones dentro del cuerpo humano. La abstracción intuitiva le permite a mi alma comunicarse conmigo y con quien está mirando (pp. 122-123).

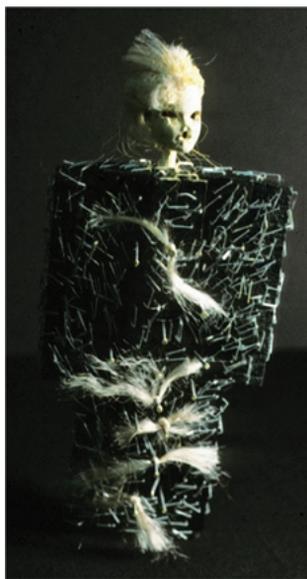


Arriba: obra de Peter Keaney.
Corazón de Croagh Patrick.
Técnica mixta, 12"x32".
Derechos de autor de arte
y fotografía © Peter Keaney.

Abajo:

Izquierda: obra de Emily Huffman.
Fénix, acrílico sobre lienzo crudo,
51" x 58". Derechos de autor de arte
y fotografía © Emily Huffman.

Derecha: obra de Eric Forsthoefel.
Técnica mixta L1221, 6x19x2".
Fotografía @ Steve Willis.
Derechos de autor de arte
y fotografía © Eric Forsthoefel.



Por su parte, Eric Forsthoefel (como se citó en Richards y Willis, 2020) formuló la siguiente reflexión:

Mi obra explora la idea de la pasión y su asociación con el origen y las consecuencias de esa pasión. Se expresa a través de un medio tridimensional usando materiales tomados de mi pasado y mi hogar, al igual que del entorno inmediato que me rodea, donde mi obra fue finalmente creada. Esto le da a cada pieza múltiples puntos de referencia en composición. Ciertamente, una comprensión de la religión, al igual que de la relación del hombre con la idea de Dios, interviene al explorar la idea de pasión y sus comienzos, culpas, entusiasmos, responsabilidades y significado final (p. 125).

A medida que creamos, la historia visual se desarrolla y cobra ímpetu propio para darle una dirección a su identidad; la identidad del narrador y de la historia visual se van entrelazando. Se vuelven una representación del espejo del yo y la historia. Como escribí en *Pedagogía cuadrática* (2013):

Esto sucede también cuando se llega a comprender que el artista y la imagen no están separados: están unidos a través de la creación común. Las conversaciones en la clase de arte debieran introducir la idea de que la forma de arte también crea al artista. Es importante que cada artista comprenda esta conversación bidireccional (p. 39).

A través de la persistencia en la investigación, la narración y el proceso, la historia revela al contador de historias, que se desarrolla desafiando la comprensión experiencial cotidiana esencial. Esto debe ser apoyado por un profesor-artista sensible dentro del entorno de aprendizaje. Hay que estimular el valor del estudiante para que se atreva a experimentar y tomar riesgos en el camino hacia su propio empoderamiento y transformación. Esto es lo que se debe enfatizar en la clase del siglo XXI. Las circunstancias socio-culturales, políticas y económicas siempre están vinculadas con el

proceso de creación artística. Este conocimiento experiencial está en la clase, la escuela y las culturas y lenguajes comunitarios; no se puede evitar. Estas experiencias siempre tienen un impacto en nuestra interpretación.

A medida que los artistas desarrollan su narrativa, llevan a cabo la investigación necesaria y desarrollan hábiles enfoques con medios; deben considerar que la intervención de la historia visual será experimentada directamente por todos. Y que cada nueva experiencia desarrollará una comprensión más profunda, que se conoce de manera más completa con cada nueva experiencia —que será otra fibra perceptual añadida a nuestro tejido personal—. Como decía continuamente mi *sensei* de artes marciales: “La práctica no hace lo perfecto. Hace lo permanente”. Y el conocimiento de las artes visuales debe ser repetido para que “la práctica perfecta haga lo perfecto”. Hasta que múltiples experiencias sean adquiridas, el diálogo sobre la historia visual es relativamente infructuoso y carece de sentido. Esto significa que una persona no puede explicar las experiencias de otros. A través de la repetición, podemos congregarnos nuestras experiencias personales, que entonces permiten una mayor comprensión de lo que buscamos con la práctica perfecta. Como indicó Susanne Langer (1953):

Una obra de arte es por lejos más simbólica que una palabra, que puede ser aprendida e incluso empleada sin un conocimiento previo de su significado; ya que un símbolo pura y completamente articulado revela su relevancia de manera directa a cualquier observador que es suficientemente sensible para articular formas en el medio en cuestión (p. 59).

Desarrollar, comprender e interpretar una historia visual no es un acto pasivo: es una transposición circular de capas de cultura, lenguaje y ubicación. Todas estas capas influyen el proceso de desarrollar la imagen, el concepto y la comunicación bidireccional con el individuo. Al observar la narración visual, es importante

darse cuenta de que la imagen y el observador están unidos dentro de cada contexto cultural específico. Nuestras experiencias y percepciones son las únicas piedras angulares que tenemos.

En las historias que contamos debemos investigar local y globalmente nuestras similitudes y diferencias. Tenemos que compartir, de manera abierta, nuestra dimensión común a través de nuestras experiencias y comparar las experiencias personales usadas para describir y definir el evento, lo que formulé en *Las cuatro direcciones* como “comunidad experiencial”. Esta experiencia común debe ser respetuosa y atenta con la edad, el género y la región. Construir respetuosamente puentes personales y comunitarios es imperativo para forjar una comunidad experiencial equitativa y expansiva. Al desarrollar la narrativa para contar una historia, que luego expande la comprensión del yo y los otros, es más simple ir de a poco. John Dewey (1934) nos recuerda que el aprendizaje profundo y durable proviene de la capacidad para actuar, reflexionar y reaccionar.

Experiencias cristalinas

Quizá todas las personas que cuentan historias pueden ser representadas como cristales multifacéticos. En tanto personalidad y característica, cada cara reflejará percepciones personales y comunitarias. Este conocimiento será desarrollado con una comprensión más profunda a través de la investigación y la narrativa de las capas multidimensionales de la historia visual. La complejidad se ve claramente aumentada si el narrador cristalino reacciona a cada momento y movimiento del entorno. A medida que estos reflejos cambian, la relación con la historia visual también cambiará.

Una pregunta mayor surge en el horizonte cuando nos acercamos a los desafíos que tienen que afrontar los estudiantes y las estudiantes del siglo XXI y sus historias transformativas correspondientes. Debemos considerar que el narrador de cristal es una

entidad orgánica y compleja, que constantemente está cambiando de forma y redefiniéndose.

¿El estudiante orgánico del siglo XXI es efectivamente impulsado por el tenaz sistema educativo del siglo XX, de tipo pedagógico, curricular y evaluador? ¿Qué evaluamos nosotros realmente como artistas, profesores y profesoras? ¿Evaluamos el proceso, el producto, la competencia o la compasión? Estas son consideraciones muy importantes, experimentadas por los adultos en el entorno de aprendizaje. ¿En verdad ayudamos a los y las estudiantes del siglo XXI a ir más allá de la pedagogía y el currículum del siglo XX? ¿Hemos superado los sistemas que aprendimos? ¿Somos capaces de acercarnos al estudiante del siglo XXI con percepciones renovadas? Es necesario apoyar de forma activa a nuestros alumnos en el desarrollo de su narrativa personal, visual. Esa narrativa es su voz, identidad e historia, no la nuestra. Debemos apoyarlos porque requieren un respaldo, no como nos fue enseñado a nosotros. Por otro lado, ¿qué rol pueden tener los sistemas de permanente evaluación en el teatro de la creación? ¿Lo que hace falta es impulsar el aprendizaje del estudiante o satisfacer a grupos externos a la clase/taller, como los administradores de la escuela, los comités escolares y sus diferentes políticas, o los gobiernos regionales y federales con sus normas? ¿Podemos seguir la estrecha senda que implica satisfacer a las agencias externas, a las necesidades de nuestros estudiantes y nuestras propias relaciones en el entorno de aprendizaje? ¿Podemos ser artistas y educadores en la situación política actual? Creo que sí.

Tenemos la posibilidad de producir la profundidad de conocimiento sugerida por el entendimiento de Eisner (1998), que es un nivel más complejo y sofisticado de comprensión sobre cómo las formas de arte y su realización son importantes para el narrador en el desarrollo de la historia. Él describió el entendimiento como “el arte de la apreciación. Puede ser exhibido en cualquier dominio en que el carácter, relevancia o valoración de los objetos, situaciones y representaciones fue asignado y es variable, incluyendo la práctica educacional” (p. 63).

Es comprensible que las reflexiones y percepciones del estudiante, el profesor y la comunidad se acerquen a la narración visual desde una posición claramente personal, independientemente de la postura o la orientación profesional seguida. Cada persona introduce, a través del proceso-de-pensamiento y el acto de comunicación, sus respuestas, que son una acumulación experiencial. Cada experiencia tiene capas que luego se despliegan en un denso tejido de individualidad. Nuestras formas de arte nos muestran la acumulación de experiencias, recordadas y olvidadas, negativas o positivas. Estas son algunas de las oportunidades que el artista y el profesor hallarán cuando vuelvan a pensar sobre sus propias transformaciones y las de los estudiantes.

Como somos seres sensoriales, debemos lidiar con las experiencias desafiantes que enfrentamos en el acto de encontrar nuestra voz, el acto de creación y el de transformación. Durante el acto de creación, el conocimiento y el proceso artístico son productos de las experiencias acumuladas, las que determinan esencialmente la historia. La aceptabilidad y el valor de esta se encuentra en las reflexiones entre los individuos o en la de estos hacia la comunidad. Pero debemos estar conscientes de ello y reflexionar críticamente sobre el valor de la historia visual. La relación puede ser dictada por el lenguaje positivo o negativo usado por las autoridades: el crítico, el historiador, el artista y el educador.

Bajo la temporalidad del lenguaje de las autoridades y los reflejos siempre variables de la percepción subyace la dificultad para medir el valor del arte. Es importante que cada artista, desde el aprendiz al profesional, pueda comprender que cada persona es una mezcla de la totalidad de sus experiencias recordadas y olvidadas, a nivel emocional, físico, intelectual y espiritual, que provienen de reflejos comunes a nivel local y global. Es imposible evitar el entorno multifacético; es ubicuo. Debido a esto, cada sujeto que aprende —y que finalmente es el mejor narrador— debe reflejar sus experiencias personales en la fluidez de los lenguajes textuales, orales y visuales, en las influencias sociales y los tópicos culturales e

históricos. Estos son fluidos y volátiles. No repitamos lo que ya no necesitamos. La realidad del acto de contar una historia es que va a cambiar, reflejando cada nueva faceta de la esfera común.

Vivimos con códigos socioculturales siempre cambiantes, que influyen cómo y qué pensamos. No se puede evitar. Cada persona es influenciada por su complejo entorno sociocultural. Como indicó Bullivant (2011) en *Repensando el arte contemporáneo y la educación multicultural*: “La cultura no es una serie de artefactos u objetos tangibles, sino que la manera real en que los miembros de un grupo particular los interpretan, usan y perciben” (p. 7). A medida que investigamos para comprender las necesidades de nuestros estudiantes del siglo XXI, debemos determinar qué se necesita y qué se valora. Podemos dejar de repetir los relatos de educación que ya no corresponden a las necesidades que reconocemos en las salas de clase y la sociedad. La comprensión educacional debe ser integral y concisa, no superficial o anémica, no redundante ni repetitiva. El conocimiento, las historias y las culturas deben ser repensados para determinar y definir los valores contemporáneos. Es a través de interacciones y educaciones reflexivas en las salas de clases, escuelas, comunidades y organizaciones profesionales que nuestras experiencias son compartidas. Las interacciones en la narración de historias no deben ser aisladas: han de tener múltiples dimensiones. A través de estas experiencias de referencias cruzadas el artista desarrolla su historia, que revelará su identidad, creencias, preferencias y percepciones. Como escribí en *Sensibilidad cultural en un mundo globalizado: una guía para profesores* (2016):

Mover el foco desde cómo vemos el mundo o cómo otros nos ven hacia cómo vemos el mundo juntos requiere una toma de conciencia empática; los instintos empáticos despiertan en la conciencia al poner atención a cómo resuenan los pensamientos y sentimientos de otros (p. 83).

Somos todos mezcla de nuestras historias complejas; es el único lente que tenemos para ver el mundo.

Creo que es muy importante que enseñemos y compartamos metodologías de investigación visual para ayudar a los y las estudiantes, y a nosotros mismos, a encontrar sus voces y las nuestras a través de la investigación en artes visuales y el desarrollo diario para nuevas cartografías de una educación artística y un multiculturalismo visual. Para saber cómo ayudar a otros, primero tenemos que hacer el viaje nosotros mismos. Debemos ser artistas visuales practicantes con diarios de investigación activos.



Obra de Steve Willis. *Dimensiones reveladas*. 22" x 26". Técnica mixta. Derechos de autor de arte y foto © Steve Willis.

Esta comunidad experiencial aumenta la relación entre artistas y el proceso de realización del arte. No vivimos en aislamiento, y no debemos permitirlo en nuestros espacios de aprendizaje. Los y las estudiantes no pueden volver a quedarse dormidos en nuestras clases preguntándose qué hacen ahí. Debemos compartir nuestro conocimiento y capacidades en cuanto artistas productores y educadores calificados.

En conclusión, consideramos que todos somos producto de nuestras experiencias, y que cada una de estas puede representar una pequeña porción del tejido personal de la identidad. En nuestro tejido personal, cada momento, cada pequeña fibra, tanto positiva como negativa, en paz o conflicto, representa problemas complejos. No solo somos los colores y patrones entretejidos, sino que también las tensiones que se mueven a través del tejido. Estos desafíos hechos de aceptaciones y rechazos, éxitos y fracasos, entendidos y malentendidos, están embrollados consciente e inconscientemente en nuestras identidades personales, en nuestras transformaciones, en nuestra narración. En las investigaciones sobre el yo, el entorno, la identidad, la familia, la comunidad, el lenguaje y la cultura podemos descubrir sus aportes a nuestro tejido personal. No podemos desmontar nuestras campanas experienciales. No podemos huir de nosotros mismos.

Referencias

- Bullivant, B. (2011). *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education* [Repensando el arte contemporáneo y la educación multicultural]. En E. Joo, J. Keehan II, & J. Ham-Roberts. (Eds.). Routledge.
- Dass, R. (1985). *Journey of awakening: A mediator's guidebook* [El camino del despertar: una guía para mediadores]. Bantam.
- Descartes, R. (s/f). *Discourse on the Method of Rightly Conducting One's Reason and of Seeking Truth in the Sciences* [Discurso sobre el método

de conducir correctamente la propia razón y de buscar la verdad en las ciencias]. www.loyalbooks.com.

- Dewey, J. (1934). *Art as Experience* [El arte como experiencia]. Pedigree Publishing.
- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*. MacMillan College Publishing Company.
- Eisner, E. (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* [El ojo ilustrado: la imaginación educativa en el diseño y evaluación de programas escolares]. Teachers College Press.
- Gilbert, E. (2015). *Big Magic: Creative Living Beyond Fear* [Gran magia: vida creativa más allá del miedo]. Riverhead Books.
- Langer, S. (1953). *Feeling and form: A theory of art* [Sentimiento y forma: una teoría del arte]. Charles Scribner's Sons.
- MoMA Aprendizaje. https://www.moma.org/learn/moma_learning/themes/investigating-identity/.
- Reeder, L. (2011). 'ALT/space', *Teaching Artist Journal*, 9(1), pp. 47-55. Routledge. DOI: 10.1080/15411796.2011.531648. 28 April 2011.
- Richards, A. y Willis, S. (2020). *Global Consciousness through the Arts: A Passport for Students and Teachers* [Conciencia global a través de las artes: un pasaporte para estudiantes y profesores, 2ª ed.]. Dubuque, IA Kendall-Hunt Publishers.
- Talbot-Zorn, J. y Marz, L. (2017). *The Busier You Are, the More You Need Quiet Times* [Mientras más estás ocupado, más necesitas un momento tranquilo]. <https://hbr.org/2017/03/the-busier-you-are-the-more-you-need-quiet-time>.
- Manifold, M., Willis, S., & Zimmerman, E. (2019). *A framework for teaching about culturally sensitive art education in a global world based on an NAEA handbook for teachers* [Un marco para la enseñanza sobre la educación artística culturalmente sensible en un mundo global basado en un manual de la NAEA para maestros]. En G. Coutts & T. Torres de Eça, *Learning Through Art: Lessons for the 21st Century?* (pp. 22-38). InSEA Publications: <http://www.insea.org/insea-publications>.

- Willis, S. (2016). *Cultural Sensitivity in a Global World: A Guide for Teachers* [Sensibilidad cultural en un mundo global: una guía para profesores]. En C. M. Manifold, S. Willis, & E. Zimmerman (Eds.). Reston, VA: The National Art Education Association.
- Willis, S. (2013). *Quadratic pedagogy. A chapter in The heart of arts education: holistic approaches to creativity, integration and transformation* [Pedagogía cuadrática. Un capítulo en El corazón de la educación artística: enfoques holísticos de la creatividad, la integración y la transformación]. En H. L. Campbell & S. Simmons III (Eds.), pp. 133-140. Reston, VA: The National Art Education Association. Peer-reviewed. ISBN: 1890160539.
- Willis, S. (2005). The four directions [Las cuatro direcciones]. *The International Journal of Art & Design Education* 24(1), pp. 31-42.