



Lucia Gouvêa Pimentel**

Traducción del portugués:
Elkin Obregón

Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir*

Resumen

Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir

Este texto hace un recuento histórico de las concepciones sobre método y metodología que en la historia, y en especial en las ciencias y en su adaptación en las artes, existen, con el fin de que el maestro las conozca y tenga criterios para reconocer las metodologías que aplica en la enseñanza y el aprendizaje de las artes.

Abstract

Methodologies for the teaching of arts: some controversial points

This text makes a historical account of the existing thoughts about method and methodology, especially in relation to the sciences and their adaptation to the arts. The goal is for teachers to get familiar with these ideas and to be critical when deciding which methodologies to use for teaching and learning arts.

Résumé

Méthodologies de l'enseignement de l'art: quelques points à discuter

Ce texte fait une révision historique des conceptions à propos de la méthode et la méthodologie qui existent dans l'histoire, et surtout dans les sciences et dans leur adaptation aux arts, afin de les faire connaître aux professeurs, pour qu'ils aient des critères pour reconnaître les méthodologies qu'ils appliquent dans l'enseignement et l'apprentissage des arts.

Palabras clave

*Método, metodología, enseñanza de las artes
Method, methodology, art education
Méthode, méthodologie, enseignement des arts*

* Texto elaborado para el Curso de Especialización en enseñanza de artes visuales de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil.

** Doctora. Profesora de la Escuela de Bellas Artes, Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil.
E-mail: Luciagpi.bh@terra.com.br

Introducción

En la enseñanza del arte en Brasil, fueron adoptados a lo largo del tiempo diversos métodos, la mayoría de ellos importados sin la debida adaptación. Desde la Colonia —con los jesuitas imponiendo la separación entre retórica y manufactura, fomentando la negación de la cultura indígena—, pasando por el siglo XIX —con la negación del barroco en favor del neoclásico—, y por el siglo XX —con la copia del modelo estadounidense de imposición de materiales listos y entrenamiento de profesores que, por desgracia, aún permanece—, la enseñanza del arte en el siglo XXI se inicia con una multiplicidad de posibilidades, pero todavía con el riesgo del estancamiento.

Conocer métodos y crear metodologías es el gran desafío del profesor de arte.¹ Corresponde a él decidir sobre cada proceso propuesto, con derecho a eludir o retomar normas cuando lo juzgue necesario. La enseñanza del arte no es lineal. Al enseñar y aprender arte es preciso que se asegure continuidad y ruptura, garantizando una práctica artística / pedagógica consistente, responsable y respetable. Las personas poseen inteligencia y percepción, desarrolladas en mayor o menor grado, según las oportunidades que se les ofrezca. La enseñanza del arte debe ir más allá de la inteligencia y la percepción ya instituidas. Es necesario trabajar otro nivel de pensamiento. Al trabajar con arte, se trabaja no sólo con conocimiento específico, con sensibilidad y con emoción, con identidad y con subjetividad, sino también con el pensamiento, en un nivel distinto al comúnmente utilizado en el día a día de la escuela.

En cualquier nivel de enseñanza, el profesor de arte debe ser, ante todo, alguien vinculado a un contexto artístico como forma de vivir. Es esencial que la experiencia estética sea un componente importante en su vida cotidiana.

El tiempo en que vivimos es siempre contemporáneo, incluso cuando nos le enfrentamos e intentamos vivir a la manera del pasado; así pues, es necesario que sepamos cómo respetar nuestra herencia cultural y, al mismo tiempo, tornarla dinámica y viva.

¹ En Brasil se le llama Arte desde 1996, sustituyendo así la denominación Educación artística, que rigió a partir de 1971.

El conocimiento de la producción humana del pasado debe estar comprometido con la producción de una enseñanza contemporánea, que considere las manifestaciones del arte que estamos viviendo, de lo cotidiano social / cultural / individual de quien enseña / aprende.

Los asuntos del arte contemporáneo son complejos, así como es complejo el tiempo contemporáneo. Se puede vivir ese tiempo cruzando por él sin ninguna intervención personal o influenciándolo, siendo por él influenciado y proyectándolo hacia tiempos pasados y futuros. La enseñanza del arte no escapa a esa complejidad.

En cuanto área de conocimiento, el arte, además de ser un modo de pensar, de llegar a producciones inusitadas y estéticas, de proponer nuevas formas de ver el mundo y de presentarlas con registros diferenciados, es también una construcción humana que incluye relaciones con los contextos cultural, socioeconómico, histórico y político.

La educación, a su vez, se constituye también en un campo propio del conocimiento, con objetos e investigaciones bien delineados. La formación del educador en arte necesita ser pensada a partir de algunas concepciones pedagógicas comprometidas con la comprensión del fenómeno educativo en sus múltiples aspectos (económico, social, histórico, antropológico, filosófico, psicológico, político, ideológico, etc.) y de bases didáctico-metodológicas capaces de permitir que el educador actúe de modo competente en su práctica pedagógica.

Saber cómo se concibe y enseña el arte en la escuela, cómo se expresa en cada cultura y qué significado tiene para un individuo y para la sociedad, es importante para que puedan planearse las acciones necesarias para su enseñanza-aprendizaje. La producción artística, su análisis y disfrute requieren constante especulación. Así, el estudio-acción está siempre presente en el arte, en su análisis, disfrute o producción.

Coordinar nuestras acciones y emociones, construyendo identidades y subjetividades, es tarea de lo cotidiano. Hacerlo cuando se enseña / aprende arte es una tarea más compleja, desafiadora y no siempre sensata en apariencia. Conocer los diversos métodos y construir metodologías adecuadas a cada situación es tarea de extrema importancia.

Enseñar arte significa posibilitar experiencias y vivencias significativas en disfrute, reflexión y elaboración artística. Para ello, es necesario que el profesor tenga una base teórica que le permita la amplitud de pensamiento, tanto para conocer los caminos recorridos por sus alumnos como para propiciar momentos significativos, que hagan posible encontrar nuevos procesos individuales y colectivos.

Método

Etimológicamente, la palabra “método” viene del griego *methodos*, compuesta de *meta* (a través de, por medio de) y de *hodos* (vía, camino). Literalmente, significa *camino para llegar a un fin*. Servirse de un método es, ante todo, tratar de ordenar el trayecto por medio del cual puedan ser alcanzados los objetivos proyectados. Método es el camino por el cual esos objetivos son alcanzados. Por extensión, podemos decir que método es un conjunto de principios y procedimientos que orientan una acción.

Un paseo por los senderos del tiempo

La reflexión acerca del método se inició con los griegos y pasó por varias concepciones distintas. Platón proponía el método dialéctico (confrontación entre imágenes y opiniones contrarias o contradictorias), que permitía al pensamiento liberarse del conocimiento sensible (creencias, opiniones), esto es, de las imágenes y las apariencias de las cosas, para llegar a las realidades inteligibles o ideas.

Aristóteles consideró inadecuada la dialéctica, por ocuparse de opiniones posibles (abstractas). Consideraba que los objetos son conocidos por experiencia, y no sólo por el puro pensamiento. De ahí la necesidad del método.

Aristóteles utilizaba el *silogismo*, o sea, el raciocinio estructurado a partir de dos proposiciones, llamadas “premisas”, de las cuales, por inferencia, se obtiene necesariamente una tercera, llamada “conclusión”. Adoptó el *principio de causalidad*, el cual hace que una causa provoque una consecuencia, y que la consecuencia sea comprendida por la comprensión de la causa. Por ejemplo: “Todos los hombres son mortales. João es hombre. Luego, João es mortal”. En ese tipo de raciocinio, todo lo que es afirmado acarrea necesariamente una consecuencia.

El ejemplo dado muestra un raciocinio deductivo, pero los griegos desarrollaron también el raciocinio inductivo, ambos esenciales hasta hoy en la construcción metódica del saber.

Los filósofos griegos se interesaron en un importante instrumento de la lógica, las ciencias matemáticas, y empezaron a servirse de ellas para abordar los problemas de lo real, interpretándolos.

Los siglos que siguieron a la Antigüedad griega (siglos II a. C. a V d. C.), registraron pocos progresos en la concepción de la ciencia y de los métodos de constitución del saber. Los romanos eran más prácticos que teóricos, sobre todo en los dominios de la agricultura, la arquitectura y la guerra.

En la Edad Media, encontramos la reflexión filosófica dominada por la religión y por el deseo de conciliar los saberes adquiridos de los filósofos con los dogmas del cristianismo. La teología manda. En la Baja Edad Media, la filosofía escolástica (considerada precursora del humanismo) procuró armonizar razón y fe. Para esa corriente filosófica, el progreso del ser humano dependía no sólo de la voluntad

divina, sino también del esfuerzo de ese mismo ser humano.

El Renacimiento, que marca una renovación en las artes y en las letras, no la marca en cambio en el dominio del saber científico. Supersticiones, magia y brujería se aúnan para explicar lo real: la alquimia prospera. El elemento central del Renacimiento (siglos XIV al XVI) es el humanismo: el hombre como centro del universo (antropocentrismo), la valorización de la vida terrena y de la naturaleza.

Surge la preocupación por la observación empírica de lo real, antes de interpretarlo por la mente, después de, eventualmente, someterlo a la experimentación, acudiendo a las ciencias matemáticas para observar sus observaciones e interpretaciones.

En 1620, el investigador inglés Francis Bacon (1561-1626) definió el método como el modo seguro y acertado de aplicar la razón a la experiencia, es decir, de aplicar el pensamiento lógico a los datos ofrecidos por el conocimiento sensible. La máxima de Bacon, “saber es poder”, permeó una parte del trabajo científico durante el período del Iluminismo.

El pensamiento científico moderno comienza a objetivarse. Se construye un saber racional a partir de la experiencia y de la observación de la realidad, poniendo esa explicación a prueba, mediante la experimentación.

El raciocinio inductivo se conjuga con el raciocinio deductivo, unidos por la articulación denominada “hipótesis”: es el raciocinio hipotético-deductivo. Dicho raciocinio se asocia cada vez más con las ciencias matemáticas, para abarcar la dimensión de los fenómenos. También es auxiliado por la construcción de nuevos instrumentos de medida (tiempo, distancia, calor, peso, etc.).

El saber ya no reposa sólo en la especulación (ejercicio del pensamiento). Empieza a basar-

se en la observación, experimentación y mensuración, que son los fundamentos del método científico en su forma experimental.

Podemos decir entonces que el método científico nace del encuentro de la especulación con el empirismo.

Hasta entonces, el arte no da cabida al estudio.

En el siglo XVII, René Descartes escribe el *Discurso del método* y las *Reglas para la dirección del espíritu*. Enuncia las tres principales características de las reglas del método:

1. Certeza: el método da seguridad al pensamiento.
2. Facilidad: el método economiza esfuerzos inútiles.
3. Amplitud: el método permite alcanzar todos los saberes posibles para el entendimiento humano.

En el siglo XVIII, las ideas de los filósofos (universalidad de derechos, igualdades, libertades sociales y económicas, contratos sociales entre los dirigentes y los pueblos) tuvieron influencia en la concepción de las sociedades.

El siglo XIX marca el encuentro de la ciencia con la tecnología. En el dominio de la naturaleza, se intensifica el ritmo y se aumenta el número de los descubrimientos. La investigación fundamental, cuyo objetivo apunta sólo al conocimiento, se ve acompañada por la investigación aplicada, que busca resolver problemas concretos. Las aplicaciones de esos descubrimientos modifican la fisonomía del siglo. La producción crece con las nuevas técnicas agrícolas; la producción de objetos manufacturados aumenta gracias a las máquinas, a las nuevas fuentes de energía (la electricidad, sobre todo), a los nuevos materiales y a los diferentes modos de fabricación (la fábrica, sustituyendo al taller). La distribución de la producción adquiere nueva dinámica con el transporte ferroviario y la navegación a vapor.

En el campo de las comunicaciones surgen el telégrafo y el teléfono, aproximando los lugares y las personas. En el de la salud, son descubiertos los microbios y los bacilos, así como los modos de prevenirlos (higiene, vacunación etc.), y de combatirlos (asepsia, cirugía, anestesia, etc.). La expectativa de vida aumenta.

Vista la ciencia como una fuente inagotable de progreso, la tendencia comienza a ser intentar aplicar sus principios y sus métodos a los demás dominios de la actividad humana, especialmente porque dichos progresos traen consigo varios problemas serios en el plano social.

El siglo XIX asiste al descontento social y político generado por la Revolución Industrial: un cambio en la relación con la naturaleza. La naturaleza no es ya el lugar de las cosas inmutables, con leyes y verdades absolutas, sino el ambiente de las relaciones humanas.

En el campo del saber sobre el hombre y la sociedad, el siglo XIX deseaba conocimientos tan confiables y prácticos como los desarrollados para conocer la naturaleza física. La eficacia del método empleado en el campo de la naturaleza sugiere su aplicación al estudio del ser humano. Con ese espíritu y preocupación se desarrollaron las ciencias humanas en la segunda mitad de aquel siglo.

En el siglo XX, el método científico es el único considerado objetivo. Las investigaciones en arte cuestionan esa argumentación, y las ciencias sociales crean métodos más adecuados al campo social. Para poder investigar, el arte toma "en préstamo" parámetros de las ciencias sociales. El arte como área de conocimiento gana fuerza. En Brasil, tras un movimiento reivindicatorio de movilización nacional, el arte consigue oficialmente el *status* de área de conocimiento escolar con la Ley 9394 de 1996 (LDB 9394/96), pasando a hacer parte del grupo de disciplinas del Núcleo Común. Las investigaciones en arte y sobre arte avanzan, y

el estudio de metodologías para su enseñanza se multiplica.

Conceptuación de método

Método, entonces, puede definirse como:

1. Procedimiento, técnica o modo de hacer alguna cosa, de acuerdo con un plan.
2. Proceso organizado, lógico y sistemático de investigación, instrucción, presentación, etc.
3. Orden, lógica o sistema que regula una determinada actividad.
4. Modo de obrar, medio, recurso.
5. Procedimiento técnico o científico.
6. Conjunto de reglas o preceptos que regulan la enseñanza o una práctica de arte.

El método científico tiene como principal característica la secuencia rígida de procedimientos que garanticen el resultado final deseado, es decir, la solución a un problema. Implica, por tanto, la conjugación de ciertos elementos que se presentan en etapas. Para las ciencias exactas y de la naturaleza, esas etapas son rigurosas: observación, experimentación, cuantificación y presentación de resultados. Los instrumentos deben ser precisos, y los resultados, demostrables. Aplicado el método correctamente, se tiene el resultado.

Para las ciencias humanas, sin embargo, no siempre todas esas etapas son necesarias, o compatibles con el objetivo. Tampoco la secuencia de las acciones necesita ser tan rígida. Aun más: valerse de sólo un método no garantiza la eficacia de la enseñanza. Es necesario pues que el profesor tenga conocimiento de varios métodos, y sepa crear su metodología, de acuerdo con los objetivos que busca en su enseñanza.

El método es algo que tiene una dirección, un modo correcto de hacer, una secuencia que debe respetarse. Se considera que toda investigación necesita de un método para alcanzar

sus objetivos. El método es el camino mediante el cual dichos objetivos son alcanzados. Hay diferentes caminos, pero existirá siempre uno más adecuado para recorrer.

La *adecuación* alude a una escogencia, en su sentido lógico más preciso, y revela el punto de vista personal de quien escoge, ya que lo adecuado para un individuo no tiene que serlo por fuerza para otro. Indica, además, el paradigma en que el individuo está actuando: la elección del camino adecuado está íntimamente relacionada con el conjunto de reglas y de teorías en que se está operando.

Todo método está basado en un sentido de orden. Ese orden es el ordenamiento de algo a partir de algún parámetro. Orden implica organizar, trazar una secuencia que debe ser seguida, ordenar elementos para maximizar el trabajo con eficiencia y elegancia.

Debe registrarse que el concepto de *método* como una secuencia de operaciones empíricas y racionales, claramente diferentes y rígidamente concatenadas, deviene de una matriz conceptual que combina cartesianismo y experimentalismo. En nuestros días, hay estudiosos que señalan una nueva concepción para el término, concepción que compatibiliza aspectos contradictorios, como previsibilidad y acaso, observación e imaginación, linealidad y simultaneidad, de lo cual surge un entendimiento de método resistente a la fórmula de una definición, y más cercano al concepto de *metodología*.

Método y metodología

Volviendo al sendero

Buscando huellas en el devenir histórico de la evolución del conocimiento, para los presocráticos la cuestión de la *physis* (naturaleza) era la más importante. Sócrates hace escuela, Platón instituye la dialéctica y Aristóteles el silogismo.

De la Edad Media al Renacimiento, se pasa de la predestinación al libre albedrío. Del siglo VII al siglo XII, el conocimiento científico moderno comienza a objetivarse. Con la ciencia experimental, las leyes divinas dan sitio a las leyes de la naturaleza.

En el siglo XIX, el *positivismo* empieza a ser la concepción de construcción del saber científico según la cual esa sociedad se desarrolla. Son características del positivismo:

- Empirismo. Todo conocimiento proviene exclusivamente de la experiencia; actitud de quien se atiene a conocimientos prácticos. No hay valoración de conocimientos cuyo origen no se encuentre en la experiencia de la realidad (creencias y valores).
- Objetividad. El sujeto conocedor (profesor) no debe influenciar el objeto de estudio; debe adoptar procedimientos que eliminen o reduzcan al mínimo los efectos no controlados de sus intervenciones.
- Experimentación. La observación de un fenómeno lleva al profesor a suponer tal o cual causa o consecuencia: es la hipótesis. Sólo el examen de los hechos, o sea la experimentación, puede demostrar su precisión.
- Validez. Gracias a las ciencias matemáticas (estadística), la experimentación puede ser medida con precisión. La ciencia positiva es, por tanto, cuantitativa. Los resultados pueden ser medidos y generalizados.
- Leyes y previsión. El conocimiento positivista es determinista, es decir, piensa que las leyes de la naturaleza están inscritas en la propia naturaleza. Así, también sería posible establecer, en el dominio de lo humano, las leyes que lo determinan. El conocimiento de esas leyes permitiría prever los comportamientos sociales y administrarlos científicamente.

Fue con base en el modelo de la ciencia positiva —el positivismo— como se desarrollaron las ciencias humanas en la segunda mitad del

siglo XIX. Tal modelo puede encontrarse aún en nuestros días.

Desde Aristóteles, se considera que, al lado de un método general, son necesarios otros métodos particulares, según la especificidad del objeto que ha de ser conocido. En ciertos períodos de la historia de la filosofía y de las ciencias, se llegó a pensar en la posibilidad de un método único, capaz de ofrecer los mismos principios y las mismas reglas a todos los campos del conocimiento.

Entusiasmados con los desarrollos de la física, los filósofos y científicos de finales del siglo XIX juzgaron que todos los campos del saber deberían emplear el método usado por la *ciencia de la naturaleza*, incluso si el objeto fuera el hombre.

En el siglo XX se considera el método apropiado, que tiene en cuenta:

- La naturaleza del objeto.
- La forma en que el sujeto del conocimiento (investigador o profesor) puede aproximarse a ese objeto.
- El concepto de verdad que cada esfera del conocimiento define para sí misma.

En el caso de las ciencias exactas, el método recibe el nombre de *axiomático*. El punto de partida de la construcción del conocimiento son los axiomas, es decir, los presupuestos teóricos.

En el caso de las ciencias naturales (biología, física, química, etc.), el método es llamado *experimental e hipotético*. Experimental, porque se basa en observaciones y en experimentos. Hipotético, porque los científicos parten de hipótesis sobre los objetos que guían los experimentos y la evaluación de los resultados.

Las ciencias humanas tienen en el ser humano —ser histórico-cultural que crea las instituciones y el sentido de éstas— su objeto. Buscan conocer el sentido de las acciones humanas, por medio de los métodos de comprensión e in-

interpretación de las prácticas, de los comportamientos, de las instituciones sociales y políticas, de los sentimientos, de los deseos, de las transformaciones históricas.

En las ciencias humanas (antropología, arte, economía, geografía, historia, psicología, sociología, etc.), el método es llamado *compreensivo-interpretativo*, porque su objeto son los significados o los sentidos de los comportamientos, de las prácticas y de las instituciones realizadas o producidas por los seres humanos.

Según el pensamiento de Edgar Morin (2005), *metodología* es la actitud intelectual que busca la integración de las diferentes ciencias y de sus procedimientos cognitivos heterogéneos, teniendo en la mira el ideal de un conocimiento ecléctico y complejo.

Todo método está basado en un sentido de orden. El orden que más interesa al desarrollo de investigaciones orientadas al arte y a la ciencia es el denominado *generativo*, y está ligado a los procesos de trabajo en que la creatividad ejerce un papel importante. Es un orden (de eventos, hechos, etc.) en el cual la creatividad dicta el rumbo del desdoblamiento, pues es ella la piedra fundamental.

Cómo se enseña y cómo se aprende arte

El modelo medieval (aprendiz-maestro) es substituido en el siglo XVI por el modelo de la academia, que dispone los saberes y haceres en disciplinas organizadas, teniendo como finalidad la complementación teórica e intelectual del trabajo artesanal de los talleres.

El declive de la lógica académica aparece en el siglo XIX con el Romanticismo, que busca un arte liberado de reglas, y declara que el arte no puede ser enseñado. En ese siglo, los rudimentos del dibujo empezaron a enseñarse en las escuelas primarias y secundarias, destinando el diseño industrial a las escuelas técnicas. En Francia, Inglaterra y Alemania no

había dudas sobre la urgente necesidad de enfrentar el problema de una mejor formación en el campo del arte industrial.

Las ideas de William Morris obraron como estimulante para el movimiento *Arts and Crafts*, en el que jóvenes artistas de la década del ochenta del siglo XIX (dibujantes y artesanos) se dedicaban a las artes aplicadas. "Debe enseñarse a todos a dibujar, así como debe enseñarse a todos a leer y escribir", era la ley del movimiento. Para Morris, la formación, tanto del artista como del artesano, debería darse en los talleres. Algunas escuelas de arte, como la London Central School of Arts and Crafts (1907), decidieron adoptar las ideas de Morris.

A comienzos del siglo XX, surgió en Hamburgo un movimiento, heredero del *Arts and Crafts Movement* inglés, que defendía el apoyo a la creatividad en las aulas escolares de dibujo. El arte debía ocupar una posición central en todo el ámbito educativo, por ser una manifestación de la capacidad creadora del hombre.

Hacia 1910, el entusiasmo por el progreso industrial da paso a la conciencia de la transformación que experimenta la sociedad. Se forman vanguardias artísticas, no ya preocupadas en modernizar, sino en revolucionar radicalmente las modalidades y finalidades del arte. El arte empezó a ser concebido menos como una creación genial que como una expresión creadora, como una transformación de lo visible, de lo sonoro, del movimiento y de los gestos en una obra artística.

La obra artística no pretende imitar la realidad, ni crear ilusiones sobre ella, sino expresar, por medios artísticos, una realidad. Los artistas se apropian de los símbolos instituidos del mundo, y los reordenan, creando otra realidad.

En el arte moderno, los objetos originales podían reivindicar su condición de obras de arte. Se estimularía la originalidad en el quehacer

artístico del niño. La copia, de cualquier especie, sería condenada. Tal fue la filosofía que guió la práctica del arte / educación modernista.

En el posmodernismo, la línea divisoria entre formas de arte eruditas y no eruditas desaparece. La industria editorial no necesita de un público de iniciados, y tiende a imponer visiones de la realidad que confieren autoridad a algunos grupos, en detrimento de otros. Un arte / educación posmoderno enfatiza la habilidad de dar expresión a obras de arte bajo el aspecto de su contexto social y cultural, como principal resultado de la instrucción.

La comprensión se alcanza mediante la significación, en la cual la obra es vista con relación al contexto en que está situada, y a la construcción de la subjetividad individual y colectiva. Esto es posible porque se ve la obra de arte como algo que alude a otra cosa más allá del mismo arte. La capacidad de tomar determinaciones y hacer juicios madura cuando la enseñanza organiza situaciones que provoquen el desarrollo del poder de la mente, sobre todo la imaginación, por medio de la creación y del pensamiento estético. Las comprensiones cultivadas mediante el estudio del arte pueden preparar las bases para una libertad cultural y una acción social.

Un arte / educación posmoderno no necesita enfatizar, por fuerza, la forma de arte más reciente o más contemporánea. El posmodernismo enfatiza la continuidad con respecto a los estilos artísticos del pasado, así en algunos casos pueda lucir como sátira o parodia.

El arte / educación modernista estimuló la relación con la vanguardia y con un público reacio a aceptar nuevos estilos y nuevas ideas, aunque muchas veces los profesores de arte modernistas limitaran al estudiante, al rehusarse a enseñar las técnicas tradicionales, imponiendo una instrucción basada en los elementos de la composición. El arte / educación posmoderno no se ve obligado a dar realce a estilos elitistas del arte contemporáneo. Los

profesores de arte pueden también dar oportunidad a los estudiantes de estudiar imágenes y objetos de las tradiciones populares, antes ignoradas.

El arte / educación modernista inculcó a los niños la noción de que los estilos abstractos de la vanguardia eran más avanzados que los medios tradicionales del quehacer artístico. El realismo, en cuanto estilo, fue asociado a copia o imitación, y considerado desprovisto de originalidad.

La reaparición del realismo en el arte posmoderno difiere del realismo tradicional. Contiene lo imaginario de la propaganda y del comercio. A diferencia del realismo premoderno, basado en la naturaleza, el posmoderno gira en torno de símbolos sociales y culturales. Como ejemplos del realismo tradicional podemos mencionar pinturas de Constable o Corot, mientras el realismo posmoderno puede incluir a artistas como Warhol o Lichtenstein.

El arte moderno mostró un intento de reducir el arte a unos pocos elementos y principios (estética formalista), aplicables a todo arte de cualquier lugar (intencionalismo).

Los posmodernistas favorecen una pluralidad de estilos, así como una pluralidad de posibilidades de significación. Rechazan la universalidad de la estética formalista, afirmando que, además de la comprensión formal, es necesario también un buen conocimiento del contexto cultural y el desarrollo del pensamiento artístico.

La construcción de la metodología

La metodología es una construcción conceptual, elaborada por la intervención del método. Podemos decir que es una espiral de conjunción de métodos, unidos a la innovación de acciones creadoras de nuevos métodos, que a su vez se integrarán a nuevas metodologías, y así sucesivamente.

El progreso de los conocimientos y los saltos significativos del saber están ligados a las rupturas metodológicas: el abandono y el cambio en el uso de los instrumentos, las nuevas definiciones de criterios para la identificación de los fenómenos, de las técnicas inusuales de análisis de los datos, etc.

La metodología es una disciplina que se construye como objeto de observación, de análisis, de reflexión y de cuestionamiento. No responde a un código estable, pues está sujeta a replanteamientos.

Toda opción metodológica conlleva necesariamente valores epistemológicos: visiones de mundo y formas de conocimiento.

Así pues, la metodología es un conjunto sistemático y racionalmente organizado, con el fin de:

- Establecer conexiones de modo consistente.
- Establecer la intención, la meta, el objetivo del aula.
- Establecer la manera de introducir el contenido.
- Establecer las técnicas de constitución del material y su validación.
- Establecer los procedimientos de interpretación de los resultados y sus verificaciones (evaluación).
- Establecer la justificación de las diferentes opciones.

La metodología tiene como premisa ser objetiva y pertinente. La objetividad alude a la realización de los objetivos pretendidos. La pertinencia, a la adecuación de los procedimientos para la realización de los objetivos. Como criterios para evaluar la pertinencia de la metodología, podemos considerar:

1. La originalidad: la variedad de los procedimientos y las relaciones entre ellos. La originalidad se evalúa con respecto a la situación en que son usados los procedi-

mientos, y también con respecto a su uso para determinado grupo de alumnos.

2. El grado de interés de los alumnos en las actividades propuestas. Dicho interés es evaluado tanto con relación a la participación efectiva de los alumnos en las actividades propuestas por el profesor, como con respecto a las propuestas que hagan esos alumnos para enriquecer la construcción de conocimientos.
3. El grado de atención a los objetivos propuestos.

Pausa – cognición imaginativa

Hoy en día, estudios e investigaciones señalan el viraje de una concepción del arte como lenguaje, hacia una concepción de éste como imagen. Así, su enseñanza no se daría por comunicación, sino por metáfora. Salimos del campo de la semiótica para entrar al campo específico del arte como área de conocimiento autónoma y más determinada, donde los estudios interdisciplinarios ganarán fuerza.

Según Efland (2002), la metáfora construye lazos que nos permiten entender y estructurar el conocimiento en diferentes dominios, para establecer conexiones entre cosas aparentemente no relacionadas. Para este autor, la metáfora tiene tres partes: un dominio de las fuentes (basado en algunos aspectos del preconceptual, o en niveles básicos de experiencias corpóreas), un dominio de los objetivos, y el trazo o mapa de esos objetivos (meta). Los dominios de la meta son desconocidos, y se reconfiguran constantemente, lo cual hace imposible determinar una sintaxis para ellos.

Lakoff y Johnson (1980) dicen que las expresiones metafóricas no son materias de lenguaje, sino formas de pensamiento basadas en conceptos de la *realidad*, tomándose “realidad” en el sentido intrasubjetivo. Son nuestros conocimientos, contruidos diariamente, los que nos dan base para que podamos desarrollar nuestras ideas.

Los conceptos de *subjetividad individual* y *colectiva* han sido desarrollados por investigadores como Deleuze, Guattari, Rolnik y otros. Por trabajar con lo cognitivo intrínsecamente ligado al emotivo, los estudios sobre subjetividad deberían estar más presentes en la formación del profesor de arte.

De nuevo según Efland (2002), la metáfora aparece en todos los dominios del conocimiento, pero es sobre todo en el arte donde hacemos experiencias de acciones metafóricas de la mente como vía de construcción de sentidos. Lo que distingue la experiencia artística de otras experiencias no es la metáfora por sí sola, sino la excelencia de los niveles metafóricos de imaginación, y su vínculo con la estética.

Sólo a título de ejemplo, podemos decir que son varias las formas de pensar una imagen, sea ésta sonora, gestual o gráfica. El lenguaje no torna el pensamiento en imagen, es apenas una forma de comunicarla. Por tanto, hay que distinguir entre lo que sea el pensamiento y lo que sea la comunicación vía imágenes, ya que arte y comunicación son dos áreas distintas de conocimiento. El lenguaje alude a comunicación, el arte no. Aunque el arte busque la semejanza por intermedio de la percepción, debe ser comprendido como un medio de destruir automatismos perceptivos, marchando en contraposición al lenguaje.

Consideraciones finales

Nuestras escuelas en el campo del arte, su enseñanza, su aprendizaje, su investigación y su acción son factores determinantes para fijar los rumbos de lo que pretendemos de la enseñanza de arte en este comienzo de siglo. Somos fruto de lo que vivimos en el presente, pero también de toda la herencia del pasado. Vamos pues a influenciar a nuestros sucesores, bien sea por nuestro inmovilismo, bien sea por nuestra osadía y compromiso con los cambios.

Propiciar la elaboración de formas originales de producción de imágenes, supone tener un

conocimiento suficiente de posibilidades de elaboración, repertorio de imágenes de referencia y disponibilidad a la creación: a ello debe estar atenta la enseñanza contemporánea del arte.

En ese sentido, usar las tecnologías contemporáneas para la enseñanza de arte, sea en la producción artística, sea como soporte para la construcción de nuevos conocimientos, y reconocer la posibilidad de expresión artística con los medios tecnológicos, son tareas y desafíos actuales a los cuales debe estar atento el profesor de arte.

Estudios sobre las tecnologías contemporáneas, sus presupuestos y sus vías teóricas, pueden ayudar al aprendizaje-enseñanza de arte, considerando que ellas son no sólo otra herramienta para hacer arte, sino, y ante todo, medios valiosos para ayudar al profesor y al estudiante a pensar el arte.

En ese sentido, hay siempre una metodología flexible e individual para construir.

Referencias bibliográficas

Baudrillard, Jean, 1991, *Simulacros e simulação*, Lisboa, Relógio D'Água.

Brasil, Presidência da República, 1996, Lei 0.394 de 27 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, *Presidência da República*, [online] disponível em: http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm, consultado em 06/11/2007 às 15:30 horas.

Campos, Jorge Lucio de, 1990, *Do simbólico ao virtual*, São Paulo, Perspectiva, Rio de Janeiro, UERJ.

Costa, Mário, *O sublime tecnológico*, São Paulo, Experimento, 1995.

Davies, Tom, Lucia G. Pimentel, Peter Worrall, *Electric Studio*, Londres, Anglia Multimedia, 1999. Livro e CDROM.

Domingues, Diana, org., *Arte no século XXI: a humanização das tecnologias*, São Paulo, UNESP, 1997.

- Efland, Arthur D., 2002, *Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum*, New York, Teachers College and National Art Education Association.
- _, 2005a, "Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno", in: Jacó Guinsburg y Ana Mae Barbosa, orgs., *O pós-modernismo*, São Paulo, Perspectiva, pp. 173-188.
- _, 2005b, "Imaginação na cognição: o propósito da arte", in: Ana Mae Barbosa, org., *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*, São Paulo, Cortez, pp. 318-345.
- Fein, Sylvia, 1993, *First Drawings: genesis of visual thinking*, California, Exelrod Press.
- Fèvre, Fermín, 1994, *Modernidad y postmodernidad en el arte*, Buenos Aires, Fundación de Arte Ana Torre.
- Feyerabend, Paul, 2007, *Contra o método*, São Paulo, UNESP.
- Guattari, Félix, 1992, *Caosmose: um novo paradigma estético*, Rio de Janeiro, Editora 34.
- Jameson, Frederic, 1994, *Espaço e imagem*, trad. Ana Lúcia A. Gazzola, Rio de Janeiro, UFRJ.
- Lakoff, George e Mark Johnson, 1980, *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lévy, Pierre, 1994, *A tecnologia da inteligência*, Rio de Janeiro, Editora 34.
- Lipovetsky, Gilles, s/d, *A era do vazio*, Lisboa, Relógio d'Água.
- Lyotard, Jean-François, 1986, *O pós-moderno*, trad. Ricardo C. Barbosa, 2 ed., Rio de Janeiro, José Olympio.
- _, 1989, *O inumano: considerações sobre o tempo*, Lisboa, Estampa.
- Machado, Arlindo, 1993, *Máquina e imaginário —o desafio das poéticas tecnológicas*, São Paulo, EDUSP.
- Morin, Edgar, 2005, *O Método: o conhecimento do conhecimento*, Porto Alegre, Sulina.
- Peixoto, Marcelino, s/d, *Método*, Belo Horizonte, EBA/UFMG, material didático.
- Perkins, David N., 1994, *The intelligent eye: learning to think by looking at art*, Santa Mônica (California), Paul Getty Trust.
- Pimentel, Lucia Gouvêa, 1999, *Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais*, Belo Horizonte, C/ARTE.
- _, 1995, *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*, Belo Horizonte: C/ARTE.
- Rolnik, Sueli, 1997, "Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura", in: Daniel Lins, org., *Cultura e subjetividade: saberes nomads*, Campinas, Papirus, pp. 25-34.
- Rush, Michael, 1999, *New media in late 20th century art*, London, Thames & Hudson.
- Subirats, Eduardo, 1991, *Da Vanguarda ao Pós-Moderno*, São Paulo, Nobel.
- Virilo, Paul, 1995, *Espaço crítico*, trad. Paulo R. Pires, Rio de Janeiro, Editora 34.

Referencia

Pimentel, Lucia Gouvêa, "Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir", traducción del portugués por Elkin Obregón, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, 2009, pp. 31-42.

Original recibido: agosto 2009

Aceptado: octubre 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
