
EL CONTENIDO SUBRAYADO: CONCEPTOS DEL ARTE A TRAVÉS DEL DISCURSO DOCENTE SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS ARTES PLÁSTICAS

SERGIO DOMÍNGUEZ AGUILAR

RESUMEN:

En esta ponencia presento una síntesis de los resultados finales de una investigación desarrollada entre los años 2006 y 2008, que tuvo como propósito conocer y analizar, bajo un encuadre cualitativo, los conceptos sobre el arte que cuatro profesores (de dibujo, pintura, escultura, y grabado) plantean a través de su discurso sobre la evaluación de los aprendizajes en las artes plásticas.

PALABRAS CLAVE: conceptos, evaluación, arte, profesores, discurso.

INTRODUCCIÓN

En este documento contextualizo, describo y discuto los conceptos sobre el arte manifestados por cuatro docentes a través del contenido resaltado en la evaluación del aprendizaje. Desde un encuadre metodológico cualitativo (Rodríguez *et al*, 1999), por medio de la aplicación y el análisis de entrevistas abiertas y pláticas informales (cuyos datos empíricos no incluyo aquí por motivos de espacio), así como la revisión de los documentos institucionales que norman los contenidos y procesos de evaluación en una licenciatura en artes visuales del Sureste de México, planteo el problema de investigación. En las subsecciones B y C preciso las propiedades del plan de estudios y el contexto institucional donde se inserta la indagación, así como los conceptos, instrumentos y criterios de evaluación reseñados por los docentes participantes. Para referirme a los objetos de evaluación que destacan los profesores, discuto (subsecciones D y E) dos categorías que engloban los contenidos teóricos-prácticos (o técnicas artísticas) y los axiológicos (o actitudes profesionales).

Además, al recuperar la historia escolar de los maestros (subsección F), advierto la influencia que ejerce sobre los conceptos artísticos y pedagógicos que caracterizan su discurso sobre la evaluación. Por último, presento algunas conclusiones en relación con los hallazgos del estudio.

A. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Artes Plásticas (Pintura, Escultura, Dibujo, y Grabado) constituyen los principales ejes de formación dentro de la educación artística profesional y perduran aún en los programas destinados a la educación en las Artes Visuales. A pesar de la presencia y la trayectoria histórica que tienen en los planes de estudio y prácticas escolares en el nivel superior, en el proceso pedagógico de estos medios de expresión artística persiste una fuerte tendencia por favorecer los aspectos formales en desmedro de los conceptuales o ideológicos, o a separar lo teórico de lo práctico (Camnitzer, 1994; Gasca, 2008). Ello a pesar de la existencia de propuestas holistas para la didáctica de las artes plásticas (Acha, 2001; Brandt, 1998; Eisner, 1994). El encuadre formalista, enraizado en el paradigma moderno del arte, recae sobre la manera de evaluar los aprendizajes de los estudiantes y refuerza, por la importancia escolar y social de la evaluación, los principios políticos y culturales en los que se sustenta.

El predominio del desarrollo y la evaluación de las habilidades manuales, ha sido justificado también por los distintos actores educativos bajo la suposición de que, a diferencia del nivel de racionalidad de los contenidos instrumentales, los correspondientes a la sensibilidad, la mentalidad y la creatividad en la producción artística, es limitado (Acha, 2001). Por lo que en las escuelas se considera que estos saberes no pueden ser educados y, en consecuencia, evaluados. De aquí se concluye que lo que se evalúa y cómo se evalúa es un reflejo de lo que para el currículum y los artistas-profesores cuenta como conocimiento legítimo, valioso y educable.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje en las artes plásticas, el debate se ha centrado en las implicaciones de dos criterios asumidos por los profesores: el de

subjetividad, y el de *experiencia*. Sobre el primero, se discute y cuestiona el papel que desempeña la influencia de las preferencias estéticas de los docentes para la toma de decisiones en los procesos de evaluación. El segundo, está relacionado con la amplitud de la cultura visual escolarizada y profesional adjudicada al docente. Bagaje que se supone le permite contar con estándares más extensos contra los cuales comparar las realizaciones de los estudiantes (Freedman, 2006). Sin embargo, dada la complejidad inherente a la evaluación, ambos criterios, al incorporar la emisión de juicios, son subjetivos y entrañan sus propios sesgos dado que dependen de los referentes artísticos, amplios o reducidos, así como de la ideología de los evaluadores y su contexto educativo (Palou, 2006).

La ausencia de formación e información en el terreno pedagógico y específicamente sobre la evaluación (Díaz y Díaz, 1994; Döring, 2003; León, 2001), no significa que los docentes de artes plásticas carezcan de prácticas y conceptos al respecto. Esto es así porque los profesores pueden adoptar modelos y perspectivas sobre el arte y la evaluación del aprendizaje localizadas en su historia escolar (Salinas, 2002) y, ante todo, porque deviene una de las principales obligaciones que, en tanto profesores, cumplen en apego a sus diferentes márgenes de preparación pedagógica y artística (Gimeno, 2002).

A partir del marco descrito, me propuse *describir y analizar las nociones que los profesores tienen sobre el arte mediante la reflexión de su discurso sobre la evaluación del aprendizaje*. Así, las interrogantes para este estudio, fueron: ¿Qué factores pedagógicos, artísticos, institucionales y personales circunscriben sus conceptos acerca de la evaluación y el arte? ¿Cuáles saberes teóricos, prácticos y axiológicos de los estudiantes son ponderados en la evaluación? Asimismo, los presupuestos que sirvieron para explicar los datos empíricos recolectados, fueron:

- El profesor comporta y tiende a reproducir nociones sobre el arte y su evaluación localizadas en su historia escolar.

-
- Los docentes comparten y preservan, con ajuste a su subjetividad, los principios pedagógicos y artísticos avalados y promovidos por la institución.
 - A través de la ponderación de los contenidos evaluados, los profesores manifiestan sus conceptos sobre el arte y el aprendizaje.

B. PLAN DE ESTUDIOS Y CONTEXTO INSTITUCIONAL

Por principio, el plan de estudios que enmarca la labor los profesores entrevistados (UNICACH, 2004), carece de fundamentación, por lo que no existen las consideraciones epistemológicas mínimas para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina. De igual modo, en el documento la revisión de los conceptos sobre evaluación del aprendizaje reveló faltantes y ambigüedades en cuanto a definiciones, criterios, instrumentos, fases, etcétera. Únicamente se señalan (pp. 15-16) pautas generales para la acreditación y la promoción de los estudiantes. Elaborados por un solo profesor respectivamente, los programas de las asignaturas de dibujo, pintura, grabado y escultura, reiteran contenidos entre sí, e indican una preferencia notable por el desarrollo de competencias instrumentales. Lejos del carácter integral planteado en el discurso institucional para el modelo educativo (UNICACH, 2006), los objetivos, contenidos y tareas de aprendizaje en los programas optan por un enfoque formalista de la disciplina y dejan a la periferia el tratamiento de conceptos y actitudes.

Cabe decir que, las ausencias conceptuales, así como la “clonación” de contenidos y la elaboración de cada programa por un solo profesor, apuntan hacia un trabajo colegiado incipiente para la planificación curricular. Trabajo determinado en parte por la población fluctuante de profesores de la carrera y la escasa capacitación que argumentan tener en el terreno pedagógico. Por ser un plan de estudios desprovisto de fundamentación y criterios generales de evaluación, para los profesores – participantes o no en el diseño curricular – la conceptualización del contenido a enseñar y la planeación de los procesos de

evaluación se presentan como un marco difuso a partir del cual deben tomar decisiones de manera emergente y aislada (Arnaz, 2001).

C. CONCEPTOS, INSTRUMENTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Como parte de una tendencia común en diferentes ámbitos educativos, los docentes de artes plásticas equiparan el concepto de evaluación con el de calificación, acreditación, certificación e, inclusive, examen. Esto no significa que se limiten a asignar notas; habla de su ajuste a la terminología habitual en los formatos institucionales, proclive a simplificar la complejidad de las prácticas y procesos que realizan estos profesores. Aunque les llaman “exámenes”, los docentes realizan *revisiones* en distintas etapas del curso. Estos eventos se distinguen por la valoración estética – regularmente iniciada y conducida por el profesor – de las evidencias presentadas por cada estudiante (Domínguez, 2006).

En cuanto a los instrumentos para la recogida de información, además de preguntas, los profesores se basan en portafolios elaborados por los estudiantes, integrados por imágenes o piezas realizadas durante un determinado periodo, con base en los contenidos del curso, las solicitudes de los profesores, o en temáticas elegidas por los aprendices. En los portafolios ocasionalmente se incorporan textos breves, a manera de memoria de producción. Respecto a los criterios de evaluación, y de acuerdo con los argumentos de los docentes, son considerados los atributos cualitativos y cuantitativos de la producción plástica, aunque los estándares esperados en uno y otro caso no se desglosan en los programas o en los argumentos de los profesores.

D. TÉCNICAS ARTÍSTICAS

Tocante a los conocimientos y habilidades que mencionan los profesores, recurrí a las *técnicas artísticas*: sensorialidad, mentalidad, sensibilidad y creatividad (Acha, 2001), a modo de categorías épicas (Atkinson, 1994), para ubicar su inclusión o su exclusión como objetos evaluados por los docentes. El

análisis de los datos manifestó que los maestros expresan un *marcado interés por el dominio manual* de los estudiantes. Insisten ampliamente en el desarrollo de su *sensorialidad* (manejo de materiales, herramientas y procedimientos para la representación). Los contenidos sobre la *mentalidad* (conceptos sobre la teoría y la historia del arte y su incorporación en el trabajo plástico), son aludidos sólo en el sentido de que esperan que el estudiante sepa justificar verbalmente o por escrito su producción, aunque admiten que las consideraciones para el desarrollo de esas destrezas no forman parte de su enseñanza. La *sensibilidad* (comprensión y aplicación de categorías estéticas), sólo es evocada eventualmente por un profesor. En cuanto a la *creatividad* (entendida según tipología de Eisner, 1994: 198-202), ningún docente la especifica como elemento evaluado.

Debido a que no contrasté lo dicho por los maestros en las entrevistas o en las pláticas informales con lo que hacen en su interacción con los estudiantes, reconozco que la omisión de cualquier técnica artística en sus argumentos, no significa que estén privados de nociones y prácticas al respecto. Es posible que presupongan que los contenidos sobre la sensibilidad y la mentalidad hayan sido abordados por los estudiantes en las materias “teóricas” y, por ello, no los incluyan en la clase. El supuesto inicial para explicar la disparidad de aparición entre unas y otras técnicas artísticas, es la naturaleza que se le atribuye a cada una de ellas. En apariencia, mientras la sensorialidad y la creatividad son asociadas con el “hacer” de las asignaturas denominadas prácticas (pintura, dibujo, escultura y grabado), la sensibilidad y la mentalidad están ligadas al “pensar” que se les supone a las materias calificadas como teóricas (historia y teoría del arte y comunicación oral y escrita).

E. ACTITUDES PROFESIONALES

Las actitudes resaltadas por los profesores, son: apertura al cambio, disposición, y visión de futuro. La *apertura al cambio* se refiere a la cualidad que se le atribuye al estudiante para aprovechar y cuestionar sus preconceptos con el plan de perfeccionar su producción plástica e incrementar sus niveles de reflexión sobre

los fundamentos estéticos, artísticos y sociales de la profesión. Implica la generación de una instancia crítica por parte del estudiante para poder situarse más allá de la reproducción de lo dado, la espontaneidad, el estereotipo o la auto-referencialidad. La evolución del trabajo del aprendiz y los referentes teóricos y prácticos de que dispone, dan cuenta de sus adquisiciones en este ámbito.

La segunda actitud, es la *disposición*. Los profesores la asocian con la asistencia, la puntualidad, la permanencia y la productividad. La presencia de estos componentes provee indicios a los profesores sobre la persistencia y el grado de compromiso de cada estudiante. Los términos empleados por los maestros para referirse a la disposición, son variados; sin embargo, los matices indican esta actitud como la disciplina que encaminaría a los estudiantes a adoptar un sentido de autonomía y responsabilidad para el trabajo a través de la continuidad. El interés de los maestros por la atención y la evaluación de esta actitud, guarda una relación muy estrecha con las peculiaridades que le asignan a la vocación artística.

Por último, la *visión de futuro*, está ligada con la previsualización que se espera tenga el estudiante sobre la problemática que deberá enfrentar en su vida profesional. Mostrar actitudes favorables a la profesión es revelar un enfoque anticipado para la competitividad por medio de inmersiones esporádicas en las actividades realizadas por los artistas en activo y aproximaciones prácticas a los espacios en los que se desenvuelven. De ahí que la participación de los estudiantes en exposiciones, su discusión y gestión, sean evidencias que los maestros consideran para evaluar esta actitud, a pesar de que su incorporación en las actividades de aprendizaje sea incidental.

En síntesis, dar vistos de dedicación y responsabilidad, mostrar interés, ser sistemático y organizado, exhibir señales de congruencia con los intereses manifestados, abrirse a la comprensión de nuevos conceptos y prácticas, además de visualizar la adaptación a la realidad profesional, son signos que los maestros perciben como actitudes que es importante promover y juzgar en el

estudiante, aunque esas cualidades, expresadas como objetivos de aprendizaje, no estén enunciadas en los programas de estudio. Se convierten, por tanto, en expectativas y exigencias de procesos novedosos y meritorios, aunque no formen parte de la enseñanza (Litwin, 2006).

F. HISTORIA ESCOLAR Y CONTENIDO EVALUADO

Los profesores entrevistados son egresados de tres diferentes centros de formación artística profesional en el país. No obstante sus distintas procedencias académicas, son prácticamente los mismos objetos de evaluación que destaca cada uno de ellos en relación con su experiencia docente y los que rememoran al referirse a su historia escolar como estudiantes. Al cuestionarlos sobre qué evaluaban sus propios maestros, invariablemente los docentes resaltan los conceptos, habilidades y actitudes que he descrito anteriormente como contenido evaluado. Inclusive, nombran a algunos profesores que consideran como influencias en sus conceptos artísticos y, consecuentemente, en sus prácticas pedagógicas. A falta de continuidad en la actualización pedagógica, los profesores desarrollan estrategias de evaluación ancladas en historia escolar para adecuarlas en función de las condiciones que les plantea la interacción didáctica del contexto en que trabajan.

CONCLUSIONES

Tal como expuse en este documento, los conceptos que los profesores tienen sobre el arte se inclinan preferentemente hacia perspectivas formalistas de la disciplina. La acentuación de las competencias procedimentales, es sustancialmente recurrente en su discurso acerca de la evaluación del aprendizaje. La disposición hacia los contenidos práctico-instrumentales es reforzada por el contexto institucional, caracterizado por la ambigüedad conceptual y la escasa promoción de una cultura para la reflexión colegiada en torno al arte y su enseñanza.

También hice hincapié en señalar el sentido que los docentes otorgan a las actitudes que esperan educar y evaluar en los estudiantes. Valores que esbozan la representación que tienen acerca de lo que significa ser profesional en el campo de las artes plásticas, pero cuyo desarrollo no encuentra especificaciones en los programas y en sus argumentos como artistas dedicados a la educación. Finalmente, advertí que los conceptos sobre el arte y las actitudes profesionales esperadas en los aprendices, se aglutinan en torno a – y son eco de – la historia escolar de los maestros. Sus experiencias artísticas y pedagógicas antecedentes orientan y organizan sus ideas sobre el arte y sobre lo que puede ser enseñado y evaluado.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Acha, J. (2001). *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.
- Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Arnaz, J. (2001). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Brandt, E. (1998). *Notas acerca de la evaluación de las disciplinas artísticas: el caso de la educación plástica*. En Akoschky, J. et al. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Camnitzer, L. (1994). *La definición restringida del arte*. En: *Art Nexus*. Número 13. Julio-septiembre de 1994 (pp. 54-59), Colombia: Edición internacional de arte.
- Díaz y Díaz, M. (1994). *Ponencia introductoria*. En vv. AA. (1994). *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*. México: UV/INBA/SGEIA.
- Domínguez, S. (2006). *La práctica docente en el taller de dibujo. Una aproximación a la formación de profesionales de las artes plásticas*. México: UNICACH.
- Döring, A. (2003). *La educación artística en México ante el siglo XXI*. En *La Siesta de Remi* (julio-agosto de 2003). México: CENART.
- Eisner, E. (1994). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Gasca, O. (2008). *Todo pasa*. México: Universidad Veracruzana.

-
- Gimeno, J. (2002). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- León, L. (2001). *¿Necesitamos mejorar la educación artística en México?* En Acha, J. (2001). *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.
- Litwin, E. (2006). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. En Camillioni, A., et al. (2006). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Palou, M. (2006). *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*. En Camillioni, A., et al. (2006). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, G. et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: GRAÓ.
- UNICACH. (2004). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- UNICACH (2006). *Plan de Desarrollo Institucional*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.