



Emilia Graciela Garcia*

Dramatizar la enseñanza de las artes visuales: modelos y prácticas pedagógicas en la formación docente inicial. Un análisis a partir de un dispositivo pedagógico

RESUMEN

El presente artículo expone resultados de una investigación cualitativa desarrollada en el marco de una cátedra del Taller de Prácticas Docentes de Nivel Inicial y Primario del Profesorado Universitario en Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA), en el contexto de una propuesta pedagógica orientada a la formación docente inicial.

El estudio tiene el objetivo de identificar y problematizar los modelos y las teorías pedagógicas de la educación artística que subyacen en las producciones dramáticas elaboradas por estudiantes en formación docente. La propuesta didáctica se basa en la realización de dramatizaciones a partir de escenas recuperadas de la biografía escolar de los/as estudiantes, entendidas como dispositivos pedagógicos que permiten hacer visibles supuestos, creencias y teorías implícitas sobre la enseñanza de las artes visuales.

Desde un enfoque cualitativo, interpretativo y descriptivo, el estudio se apoya en el análisis de las escenas dramatizadas, los registros escritos y las instancias de reflexión colectiva, articulando estos materiales con marcos teóricos de la didáctica de la educación artística. El análisis permite reconocer la recurrencia de distintos modelos pedagógicos (logocéntrico, de autoexpresión creativa y de educación en lenguaje visual), así como la escasa presencia de enfoques más actuales (como la cultura visual o el abordaje triangular). Estos modelos configuran roles docentes específicos, modalidades

* Profesora universitaria en Artes Visuales y licenciada en Artes Visuales (IUPA), especialista en Redacción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes (UNA) y maestranda en Educación Artística (UNR). Cursa la Especialización en Práctica Docente (UNR). Actualmente, es docente de artes visuales en escuelas primarias y en los Talleres de Práctica Docente (IUPA) en el área de las Artes Visuales. Filiación: IUPA, General Roca, provincia de Río Negro. Correo electrónico: emgarcia@iupa.edu.ar

de intervención diferenciadas y concepciones particulares sobre el arte, el aprendizaje y el lugar del estudiante.

Finalmente, el trabajo pone en valor la dramatización como un dispositivo relevante para la formación docente en artes visuales, en tanto favorece procesos de reflexión crítica sobre modelos pedagógicos naturalizados y contribuye a la construcción de prácticas docentes situadas, conscientes y contextualizadas.

PALABRAS CLAVE

Educación artística • formación docente inicial • prácticas docentes • dramatización

Dramatizing the teaching of visual arts: pedagogical models and practices in initial teacher education. An analysis based on a pedagogical device

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative research study conducted within a course of the Teaching Practicum Workshop for Early Childhood and Primary Education in the Bachelor's Degree Program in Visual Arts Education at the Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA), within the context of a pedagogical proposal aimed at initial teacher education. The study aims to identify and critically examine the pedagogical models and theories of art education underlying the dramatic productions developed by pre-service teachers. The didactic proposal is based on the use of dramatizations derived from scenes drawn from students' school biographies, understood as pedagogical devices that make visible the assumptions, beliefs, and implicit theories related to the teaching of visual arts.

From a qualitative, interpretive, and descriptive approach, the study draws on the analysis of dramatized scenes, written records, and instances of collective reflection, articulating these materials with theoretical frameworks from art education didactics. The analysis reveals the recurrence of different pedagogical models (logocentric, creative self-expression, and visual language education), as well as the limited presence of more contemporary approaches (such as visual culture or the triangular approach). These models shape specific teacher roles, differentiated modes of intervention, and particular conceptions of art, learning, and the role of the student.

Finally, the study highlights dramatization as a relevant pedagogical device in visual arts teacher education, as it fosters processes of critical reflection on naturalized pedagogical models and contributes to the construction of situated, conscious, and contextually grounded teaching practices.

KEYWORDS

Art education • initial teacher education • teaching practices • dramatization



INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en una investigación cualitativa desarrollada en el ámbito de una cátedra del Taller de Prácticas Docentes de Nivel Inicial y Primario, correspondiente al Profesorado Universitario en Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA). Este espacio curricular constituye una de las primeras instancias en las que estudiantes de Artes Visuales se introducen en el campo de las prácticas docentes (o prácticas profesionalizantes) dentro de su formación inicial, a través de aproximaciones paulatinas y progresivas a contextos educativos formales. La propuesta curricular finaliza con el diseño e implementación de una secuencia didáctica que los/as estudiantes deben realizar con suficiente autonomía, para luego desarrollar instancias grupales e individuales de reflexión sobre la práctica.

Los primeros meses de cursado del Taller de Prácticas abordan lo específico de las prácticas docentes en el campo de la enseñanza de las Artes Visuales. La primera unidad del programa propone el acercamiento a las diferentes escenas y escenarios de esta enseñanza. Desde el año 2023, la propuesta desde el equipo de cátedra para abordar este primer acercamiento es una actividad inicial de dramatizaciones. En ella, los/as estudiantes deben recuperar escenas de su biografía escolar vinculadas a clases de Artes Visuales. A partir de estas evocaciones, se construyen colectivamente dramatizaciones que articulan roles docentes y estudiantiles, modalidades de intervención y formas de organización de la clase. Estas dramatizaciones son luego observadas, registradas y analizadas en grupo.¹

En estas producciones los/as estudiantes ponen el cuerpo, la voz y su presencia en escena. Pero también emergen concepciones, supuestos y modos de entender la enseñanza y el aprendizaje en el campo de las Artes Visuales. En estas escenas no solo se representa un momento vivido, sino que pueden interpretarse imaginarios y experiencias concretas sobre lo que ocurre en una clase de arte.

Estas representaciones son útiles para visualizar las propuestas de enseñanza de las Artes Visuales vividas desde la inscripción de las dramatizaciones en algunos de los modelos de la enseñanza de las artes. Si bien suelen aparecer escenas que se exageran o potencian desde las actuaciones, cuando finalizan, se analizan desde lo descrito, las sensaciones producidas, los roles evidenciados.

1 Con los años, se ha variado la organización y metodología para abordar esta actividad inicial. En líneas generales, primero se propone recuperar de manera individual una escena o momento que forme parte de la biografía escolar, de una clase de Artes Visuales recordando lo que allí se enseñó, cómo y desde qué propuesta. Los/as estudiantes deben describir el rol docente, el rol de los estudiantes y dar una breve definición intuitiva del tipo de intervención. Luego, la clase se divide azarosamente para conformar diferentes grupos de trabajo, donde deben ponerse en común las anécdotas y se debe seleccionar una: la que se considere más potente para llevar a la dramatización o representación corporal. De esta manera, los grupos deben acordar qué escena se hará, cuáles serán los roles de cada estudiante y qué objetos, disposiciones o mobiliarios necesitan. Una vez que todos los grupos están listos se llevan adelante las dramatizaciones. Mientras un grupo entra en escena, el resto cumple el rol de observador, registrando por escrito lo que se percibe.



Como expresa Litwin (2008), el esfuerzo por contar las experiencias vividas también crea sentidos y permite recuperar historias, tradiciones, modelos, maneras de pensar y de obrar.

¿CÓMO PODEMOS ANALIZAR ESTAS DRAMATIZACIONES? PENSAR LAS REPRESENTACIONES EN CLAVE ANALÍTICA

El objetivo detrás de esta propuesta didáctica es el de obtener información sobre las ideas, supuestos básicos y preconcepciones que traen los y las estudiantes al Taller de Prácticas. Partimos de la base de entender que estos supuestos y preconcepciones se relacionan a vivencias y a modelos educativos que luego podemos analizar. En todos los casos, los y las estudiantes traen vivencias que de alguna manera influyen en cómo se proyectan en el terreno de la práctica. Esas representaciones pueden condicionar sus marcos de acción, guiando su proyección en la práctica docente y su respuesta a determinados modelos pedagógicos. Cuando finalizan las representaciones de las dramatizaciones, es interesante el momento de visualizar las distintas escenas o intervenciones que han surgido y también aquellas que quedaron sin representar.

Sobre aquellas representadas, empezamos a pensar qué sucedió allí, qué se propuso como contenido a aprender, desde qué lugar, con qué actividad y qué ideas subyacen respecto al acto pedagógico. En este escrito, se relacionarán esas escenas con modelos de la educación artística.

ENCUADRE METODOLÓGICO

El presente trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo y descriptivo, orientado al análisis de prácticas formativas en el campo de la educación artística. La investigación se desarrolla a partir del estudio de una experiencia pedagógica situada: las dramatizaciones realizadas por estudiantes del Taller de Prácticas Docentes de Nivel Inicial y Primario del IUPA.

Desde el punto de vista metodológico, se adopta una estrategia de análisis de prácticas y de producciones estudiantiles, entendiendo las dramatizaciones como dispositivos pedagógicos y producciones simbólicas que permiten acceder a los supuestos, creencias y teorías implícitas de los/as estudiantes en formación docente. Estas producciones se consideran no solo como representaciones de experiencias previas, sino como textos culturales y pedagógicos posibles de ser interpretados.²

2 El objetivo de este análisis no es establecer generalizaciones de tipo estadístico, sino comprender e interpretar sentidos, prácticas y concepciones presentes en las biografías escolares y en las representaciones mentales de los/as estudiantes del profesorado, para visualizar recurrencias, sus efectos en las actitudes y acciones en la práctica docente.



El corpus de análisis está constituido por las observaciones y registros realizados por los estudiantes y el equipo docente de las escenas dramatizadas; así como por las descripciones y reflexiones surgidas del análisis colectivo en el aula. Los instrumentos de registro incluyen narrativas, listas de cotejo y cuadros comparativos, que permiten reconstruir las características de las propuestas de enseñanza representadas, los roles docentes y estudiantiles asumidos, los contenidos priorizados y las modalidades de intervención pedagógica puestas en juego.

El análisis se realiza mediante un proceso de categorización teórica, articulando las escenas dramatizadas con distintos modelos pedagógicos de la educación artística. En una primera instancia, se identifican regularidades y recurrencias en las producciones (tipo de actividad propuesta, rol del/la docente, concepción del arte y del aprendizaje, lugar del estudiante).

En una segunda instancia, estas regularidades se ponen en diálogo con marcos conceptuales provenientes de la didáctica y la educación artística, particularmente con los modelos sistematizados por Aguirre (2005), así como con aportes de Davini (2015), Spravkin (2005), Augustowsky (2012), Berdichevsky (2017), Hernández (2010), entre otros. Este cruce permite interpretar las escenas no como hechos aislados, sino como expresiones de tradiciones pedagógicas e imaginarios formativos vinculados a las biografías escolares de los/as estudiantes.

ANÁLISIS DE LAS DRAMATIZACIONES

Davini (2015) desarrolla uno de los núcleos temáticos fundamentales para analizar la práctica docente, que tiene que ver con los supuestos o creencias de los y las estudiantes. La autora afirma: “El proceso de formación implica una relación entre personas en el que se ponen en juego sus subjetividades: creencias, supuestos, percepciones personales que son resultado de otras experiencias previas” (p. 22). Estos esquemas subjetivos pueden ser de origen social (como los prejuicios) o devenidos de la experiencia propia (que se internaliza como biografía escolar) y resultan fuertes condicionantes para la práctica formativa de los y las estudiantes. Estos supuestos o creencias inciden en la creación y organización de sus propuestas de enseñanza y en sus resultados, ya que la toma de decisiones frente al acto educativo de ninguna manera resulta una definición natural.

Souto de Asch (1993), por su parte, también reflexiona sobre el lugar que tienen las representaciones sociales compartidas respecto a la escuela, el docente, la función atribuida a la escuela, los mandatos sociales, las expectativas y demandas hacia la escolarización, como aspectos que influyen en lo social y grupal de la escuela. Pero también propone percibir al acto pedagógico desde múltiples dimensiones, una de ellas, la psíquica. En este marco, la autora se pregunta respecto a los deseos inconscientes del docente y del estudiante, sobre las representaciones psíquicas que cada uno tiene sobre sí mismos, sobre el otro y sobre el acto

pedagógico. ¿Cuál será la representación que un maestro tiene sobre sus estudiantes? ¿Y los estudiantes sobre el maestro? Estas preguntas ponen en tensión aquellas imágenes psíquicas que dan forma a las acciones, que de manera consciente o inconsciente abren la puerta de lo posible/imposible.

Las llamadas teorías implícitas o conocimientos tácitos influyen en las prácticas docentes porque condicionan, predeterminan el modo mediante el cual el sujeto de enseñanza encara su intervención. Frente a esto, la reflexión crítica sistemática (tanto desde la formación inicial como en el ejercicio profesional) puede ser un modo de desvelar y analizar nuestras preconcepciones, que tanto efecto pueden llegar a tener frente a nuestro grupo de estudiantes.

En las dramatizaciones de la clase del Taller de Prácticas de Nivel Inicial y Primario de Artes Visuales, suelen aparecer escenas diversas. Regularmente aparece:

- En alguna de ellas, el/la docente propone actividades de exploración de técnicas donde prima el correcto desarrollo del procedimiento. El/la docente cumple un rol de orientador en esa producción, sostenido desde la teoría procedimental.
- En otras, el/la docente propone actividades de tipo academicista: la actividad que se representa tiene que ver con la copia desde el dibujo a diferentes modelos, en general, de obras de arte presentadas (obras de arte “adultas”). Importa el “parecido” a la realidad y el correcto uso de la proporción. El/la docente cumple el rol de maestro experto.
- Por el contrario, hay escenas que representan actividades de libre expresión o autoexpresión creativa. En estas dramatizaciones el/la docente se propone crear entornos motivadores, donde el protagonista es el sentir del estudiante, sus emociones o subjetividades que se plasman en soportes. Toda la dramatización gira en torno a los sentires y se utilizan las técnicas como excusas para desarrollar lo emocional. El/la docente cumple un rol motivador que no interviene más que para motivar o acercar materiales.
- Algunas escenas donde el arte visual se presenta como lenguaje, donde el/la docente propone actividades de apertura y desarrollo de un código visual (presente en “elementos básicos” que deben combinarse para comunicar algo). El énfasis está puesto en lo formal y conceptual, que desde actividades prácticas se pone en diálogo con algunas temáticas o problemáticas. La clase inicia con una explicación teórica y conceptual del elemento visual y luego se propone una ejercitación.
- En las escenas además pueden visualizarse distintas acciones, actitudes y gestos de los estudiantes y los docentes, que de alguna manera también pueden relacionarse con el interés, el vínculo pedagógico, modos de ser docente y estudiante dentro del aula, el profesionalismo del docente; pero también con rasgos relacionados a modelos pedagógicos más amplios (educación tecnocrática, conductismo, cognitivismo, constructivismo, etc.). En este escrito, el análisis se inscribirá en los modelos pedagógicos de la educación artística, evidenciados desde las dramatizaciones, pero es interesante plantear que hay otros elementos presentes que podrían analizarse desde otros marcos conceptuales.



CARACTERIZACIONES DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Las escenas dramatizadas también permiten pensar y poner en tensión los supuestos y modelos educativos que poseen los/as estudiantes practicantes frente a las intervenciones pedagógicas. ¿Qué tipo de enseñanza subyace a cada escena dramatizada? ¿Qué perspectivas sobre la educación artística pueden visualizarse? En principio, es importante recordar una caracterización básica, presentada por Aguirre (2005).

MODELO LOGOCÉNTRICO

Es una perspectiva que gobierna la educación artística desde el medioevo hasta el siglo XX. Concibe al arte como un conjunto de saberes transmisibles y a la educación artística como la acción de transmitir esos saberes. Bajo esta perspectiva, el modelo representativo tiene un rol formativo. El maestro es autoridad y guía en el proceso de instrucción, desde propuestas de imitación y progresión en la dificultad como formas de alcanzar la perfección (en destrezas). Lo importante es el oficio y el hacer (acción productiva). En un inicio, el arte se vincula a los gremios, para luego independizarse y configurarse como institución en las academias. Con este cambio, se modifican los objetivos e intereses de la educación artística, primando las normas. La *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenio (1640) evidencia las concepciones y metodologías prescritas, desde la importancia al modelo, la materia y las herramientas. En ella se prescriben once reglas para la transmisión de saberes, que priorizan la normal y el procedimiento (qué hacer y cómo hacerlo desde un uso legítimo). El profesor es un sabio y experto que debe ser eficaz en su instrucción. La metodología es acumulativa, va desde lo fácil a lo difícil y del rigor a la libertad. El énfasis se pone en la producción.

En este modelo de transmisión de saberes, Aguirre distingue tres perspectivas: la *gremialista* (en la Edad Media, concibiendo el arte como destreza), la *humanista* (con los artistas y teóricos del Renacimiento que priorizan la norma, el canon, el arte como ciencia) y la *academicista* (que surge del pensamiento racionalista de la cultura europea y propone una enseñanza reglada, desde la figura del *connaisseur* y la adquisición de habilidades representativas).

En las escenas que se pueden vincular con el modelo logocéntrico de educación artística podemos encontrar diferentes caracterizaciones del docente y del estudiante. En este caso la figura del docente suele ser la de uno técnico u operario, que reduce la práctica a la teoría, con una lógica aplicacionista. Se pone el foco en la teoría sobre la práctica, de manera que la primera informa a la segunda, que es instrumental. La concepción de las prácticas es heredera del positivismo: se piensan como inmersión, como apéndice final de la formación. Lo que importa es que las tareas se realicen técnicamente bien, llevando la labor docente a su desideologización.

Esta es una de las caracterizaciones que se presenta con mayor frecuencia, que aparece en dramatizaciones que inician desde una exposición teórica,



direccionada, que presenta un desarrollo teórico y explicativo frente a un hacer que se propone. Este hacer, en general, está relacionado con la correcta resolución de una técnica o procedimiento artístico, por ejemplo, el desarrollo gráfico de un rostro humano, la técnica del puntillismo o la utilización de los indicadores de espacio. En estos casos, lo que aparece como protagonista de la escena no es el docente, no es el estudiante, no es la propuesta didáctica en sí, sino, más bien, el procedimiento a realizar. El docente, desde su rol, solo monitorea y asiste a sus estudiantes para garantizar la correcta resolución de la técnica.

Lo que subyace es un tipo de enseñanza instrumental, que se basa en el conocimiento técnico, normativo, del método como aplicación. En este tipo de enseñanza se niega la dimensión subjetiva y no se considera el contexto como condicionante de las prácticas. Es neutra, aséptica, modélica. Simplifica la realidad del aula.

Lo dicho puede articularse con la propuesta de Steiman (2023) de un paradigma normativo-instrumentalista, desde la perspectiva de la construcción del saber didáctico. Afirma que este paradigma “[...] más que dar respuesta a los problemas de la práctica de enseñar, intentó regular y normar esas prácticas a la vez que universalizó recetas para la acción describiendo las formas ‘correctas’ de utilizar ciertos instrumentos” (p. 16). Originado en el normalismo, se concibe desde la posición de un Estado-educador que busca formar al ciudadano del Estado nación, desde un corte civilizador, disciplinador de la conducta y homogeneizador de la ideología (Steiman, 2019). En este marco, el docente es visto como instrumento de difusión de la cultura y como funcionario estatal. En los años ochenta este paradigma entra en crisis, e incluso surge la idea de una “antididáctica” como nueva didáctica contestataria y concientizadora. La didáctica desaparece, nominalmente, del campo del conocimiento.

MODELO DE AUTOEXPRESIÓN CREATIVA

Por otro lado, se presenta esta perspectiva cuyo objetivo es el cultivo de la dimensión emocional del ser humano y el libre desarrollo de sus facultades creadoras innatas. Fundamentada desde una concepción rousseauniana del niño, esta perspectiva cobra vigencia en los albores del siglo XX, con el advenimiento de la Escuela Nueva. Respecto a los contenidos de este tipo de educación, Aguirre (2005) afirma que el modelo de autoexpresión rechaza los contenidos de enseñanza, en beneficio del trabajo espontáneo y libre. Si el modelo anterior es logocentrista, este modelo es antropocentrista. Respecto a los métodos, la orientación es lúdica, con foco puesto en la acción (no por contemplación) en favor de la libertad creativa. El educador solo interviene para motivar, proporcionar materiales y garantizar la libre expresión. Si bien este modelo transcurre en el siglo XX, Aguirre expresa que hubo ensayos y prácticas anteriores que posibilitan los fundamentos de este modelo, a veces no desde la metodología libre expresionista, sino desde las concepciones. Es el caso de Pestalozzi y la democratización del saber (popular) desde una enseñanza basada en el dibujo (como fin en sí mismo); Froebel y su propuesta



de educación artística en el Kindergarten, donde el aprendizaje se produce por descubrimiento, de modo natural, considerando las potencialidades innatas del niño; Steiner y la antroposofía, desde la concepción de que toda actividad mental es arte y que la educación debe respetar la naturaleza artística del niño; Cizek y el dibujo libre como exteriorización de los impulsos internos del niño, sin contacto con obras de adultos; Luquet y su sistematización del dibujo infantil en etapas sucesivas; la educación por el arte de H. Read y el desarrollo de la capacidad creadora de Lowenfeld.

En el modelo de la autoexpresión creativa, el rol docente se configura como una presencia pedagógica no directiva, orientada a habilitar condiciones de posibilidad para la expresión subjetiva, más que a conducir, corregir o normativizar los procesos de producción artística.

Este enfoque, también llamado *modelo paidocéntrico* (Camilloni *et al.*, 2010) promueve un tipo de educación indirecta que predispone las situaciones que mejor respondan a las necesidades del alumno. La tesis pedagógica declara que el niño lleva en sí mismo los medios para lograr su propio desarrollo y que toda acción que intervenga del exterior solo reformará u obstaculizará los procesos.

MODELO DE EDUCACIÓN EN LENGUAJE VISUAL

Es la perspectiva de reconstrucción disciplinar para la educación artística.³ Este modelo concibe al arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal, que debe plantearse como desafío dar respuesta al progresivo auge de los *mass media* y la producción de imágenes a partir del avance tecnológico. La educación artística se propone entonces formar ciudadanos capaces de desenvolverse por sí mismos de una forma crítica y autónoma en un mundo icónico. En este enfoque, los contenidos de enseñanza se amplían hacia el diseño, la publicidad, las teorías de la imagen. Es un modelo iconocéntrico donde lo principal es el estudio de la imagen y su dimensión representativa y comunicacional. Se alfabetiza visualmente a partir del conocimiento y uso de los elementos básicos y sus combinaciones (articulación o sintaxis), que otorgarán significados. El objetivo es la competencia en la emisión e interpretación de mensajes. La metodología se funda en el análisis, similar al semiótico, donde el docente propicia la conceptualización y adquisición de los elementos del lenguaje visual desde una variedad de materiales y procedimientos.

Este enfoque puede relacionarse con un tipo de enseñanza interpretativa, reflexiva y crítica, que se basa en la construcción metodológica situada y

3 Este modelo empieza a surgir luego de la Segunda Guerra Mundial y de la competencia entre EE.UU. y la Unión Soviética por la superioridad tecnológica. En un claro intento por fortalecer los currículos, se revisan y adaptan los métodos educativos a los científicos, considerados como válidos y fundamentales para el desarrollo humano. El proyecto de reconstrucción disciplinar trata de posicionar a la educación artística en un campo que requería cierto ordenamiento y conceptualización.



contextualizada; enseñanza en el que se elaboran dispositivos y estrategias singulares para diferentes situaciones. En ella se crean ambientes de aprendizaje y se considera lo subjetivo, las propias creencias, los valores. Reconoce la construcción de conocimiento como un proceso complejo que involucra lo subjetivo, lo social y lo político. La práctica no es solo técnica y teoría, es un fenómeno complejo en el que los condicionantes externos son relevantes e influyen en ella (Sanjurjo, 2024).

Steiman (2023) se refiere a este enfoque como “[...] una disciplina que después de su crisis de identidad empezó e intentó dar respuesta a las preguntas del qué”, del “qué sucede en el aula”, “qué sucede cuando se enseña”, “qué hay de explícito y de implícito en la enseñanza”, “qué implicancias ideológicas hay en las intervenciones de enseñanza”, “qué relación hay entre política y enseñanza” (p. 24).

UN CUARTO MODELO: HACIA LA CULTURA VISUAL

Los tres modelos de la educación artística comentados pueden visualizarse en las representaciones que año a año se realizan en la apertura del Taller de Prácticas Docentes de Nivel Inicial y Primario de Artes Visuales. Si bien hay otras representaciones que surgen, es interesante remarcar la repetición y recurrencia de estas escenas, que luego desde el análisis teórico vinculamos a las vivencias y biografías escolares, contrastándolas con métodos y perspectivas contemporáneos. Es interesante que de dicho análisis resultan punteos de aspectos característicos, roles definidos y concepciones, que se ponen a disposición de determinados contextos. Los marcos teóricos que definen estos modelos son comentados por varios autores que se ponen en diálogo (Aguirre, 2005; Spravkin, 2005; Augustowsky, 2012; Berdichevsky, 2017; Berdichevsky, Mejía, y Welti, 2024 y Hernández, 2010). Respecto al último autor, es interesante hacer un comentario.

Un modelo de la educación artística que no aparece en estas dramatizaciones pero que resulta sumamente interesante y actual tiene que ver con la idea del arte como sistema simbólico y la comprensión de la cultura visual, postulada por Hernández (2010). Desde esta perspectiva (que nace del posestructuralismo, de los estudios culturales, de la nueva historia del arte y los estudios feministas) se pone el énfasis en los efectos que producen las imágenes en los sujetos visualizadores. Se entiende que estas son portadoras y mediadoras de significados que contribuyen a pensar el mundo, desde un concepto de visualidad que remarca el sentido cultural de toda mirada. Este enfoque no solo presta atención a los contextos de producción de la imagen, sino también a los de distribución y recepción. No solo se trata de lo que el sujeto ve, sino de dónde es colocado y fijado el sujeto por el discurso del que forma parte eso que ve.

Si las tradiciones de la mirada occidental (que se traducen en modelos de la enseñanza de las artes visuales) pusieron el foco en el objeto (texto a descifrar) o en el sujeto (autocreador individual), el autor propone una mirada hacia las prácticas artísticas performativas, como discursos culturales que tienen efectos en las maneras de mirar y de mirarse. De esta manera y desde una aplicación a la



educación, la cultura visual debe integrarse a un currículum inter y transdisciplinario, organizado desde problemas desafiantes y desde preguntas.

El enfoque de la cultura visual puede articularse con el Abordaje Triangular en la Enseñanza del Arte (ATEA) de Barbosa (2022). Esta perspectiva decolonial aparece en nuestro país alrededor de los años ochenta y plantea tres procesos fundamentales en la enseñanza: la práctica del hacer arte; la práctica de la lectura de la obra de arte, la imagen y su campo de sentidos; y la contextualización. El objetivo es la alfabetización visual y cultural, desnaturalizando los sentidos y desmitificando los discursos hegemónicos.

Esta tendencia, a diferencia de otros enfoques centrados en la enseñanza de una habilidad reproductiva o interpretativa (como el dibujo o el arte infantil), el desarrollo de actitudes liberadoras (expresión plástica infantil) o el reconocimiento de códigos analíticos en la imagen (educación en lenguaje visual), se propone la comprensión, interpretación y valoración de las producciones artísticas y de las manifestaciones simbólicas con contenido estético en las distintas épocas y culturas. Al igual que la propuesta de alfabetización visual, este tipo de enseñanza demanda un rol docente interpretativo, reflexivo y profesional, que conciba la práctica docente como una actividad intencionada, contextualizada y situada (Sanjurjo, 2024).

Si bien es posible delimitar otros enfoques y marcos conceptuales pedagógicos de la educación artística (como el DBAE⁴ o la propuesta de reconstrucción curricular estadounidense o europea), los modelos pedagógicos comentados son evidentes y se relacionan directamente con las experiencias de los/as estudiantes del Profesorado Universitario en Artes Visuales, en general, nacidos y formados en la norpatagonia argentina, en diversos años (y por consiguiente, en diferentes propuestas curriculares). Un análisis más prolongado y exhaustivo los encuentra con otras tendencias de las cuales pueden tomar o no aspectos importantes.

CONCLUSIONES

El análisis de las dramatizaciones realizadas en el Taller de Prácticas Docentes de Nivel Inicial y Primario de Artes Visuales (IUPA) permite identificar la persistencia y recurrencia de distintos modelos pedagógicos de la educación artística que estructuran las representaciones de enseñanza de estudiantes en formación. Las escenas descritas, lejos de constituirse como meras recreaciones anecdóticas, se configuran como producciones simbólicas que condensan supuestos, creencias y concepciones pedagógicas ancladas en la biografía escolar y en las tradiciones históricas de la enseñanza de las artes visuales.

Entre los principales hallazgos se reconoce la predominancia de los modelos logocéntrico, de autoexpresión creativa y de educación del lenguaje visual, los

4 Las siglas corresponden a *Discipline-Based Art Education* o Educación Artística Basada en Disciplinas.

cuales se manifiestan en la configuración de roles docentes diferenciados, modalidades de intervención específicas y concepciones particulares sobre el arte, el aprendizaje y el lugar del estudiante. Asimismo, se evidencia la escasa presencia de enfoques contemporáneos, lo que da cuenta de la persistencia de matrices tradicionales en las representaciones construidas por los/as estudiantes.

Estos resultados permiten advertir que las experiencias escolares previas inciden de manera significativa en la construcción de la práctica docente, operando como marcos de referencia que orientan, muchas veces de forma implícita, la toma de decisiones pedagógicas en instancias iniciales de formación.

En este sentido, el análisis desarrollado pone de relieve la importancia de generar instancias formativas de reflexión que promuevan la explicitación, problematización y revisión crítica de dichos modelos, en diálogo con las perspectivas actuales de la educación artística.

En este marco, las dramatizaciones se configuran como dispositivos pedagógicos relevantes, en tanto posibilitan el acceso a estas dimensiones implícitas en la práctica docente, habilitando procesos de reflexión y problematización de modelos vividos y naturalizados. Reconocer estas matrices supone la apertura a la revisión y resignificación de la práctica, en diálogo con enfoques contemporáneos de la educación artística visual.

Esta experiencia permite poner en valor la necesidad de articular y fortalecer instancias que articulen el hacer, análisis y teoría, con el objetivo de promover comprensiones situadas, reflexivas y contextualizadas de la enseñanza de las artes visuales en nuestro país, para así poder asumir los desafíos actuales del campo educativo y cultural.

REFERENCIAS

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Barbosa, A. M. (2022). "Abordaje triangular en la enseñanza de las artes y la cultura visual". En A. M. Barbosa, *Arte/Educación. Textos seleccionados* (pp. 141-154). Clacso-UNA.
- Berdichevsky, P. (2017). *Enseñar artes visuales a los niños: tradiciones, continuidades, desafíos y nuevos paradigmas*. Aulas del 3.
- Berdichevsky, P., Mejía, S. y Welti, M. E. (2024). "Art Education, Visual Culture and Curriculum in South America and Argentina". En K. Freedman y F. Hernández (eds.), *Curriculum, Culture, and Art Education* (pp. 277-289). SUNY Press.
- Camilloni, A, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2010). *El saber didáctico*. Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Spravkin, M. (2005). Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y tensiones. En J. Akoschky et al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós



- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos de la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2024). *La docencia en el proceso colaborativo de construcción de lo público*. 7º Congreso Internacional de Educación y de Inclusión desde el Sur.
<https://drive.google.com/file/d/1yGvN1PcqEU-r9en3y4uLGD-eHSn3url4/view?usp=share>
- Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una Didáctica de lo grupal*. Miño Dávila.
- Spravkin, M. (2005). “Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones”. En J. Akoschky et al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 93-132). Paidós.
- Steiman, J. (2019). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2023). *Enseñar Didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo*. Miño y Dávila

Recepción: 28/01/2026

Aceptación: 13/04/2026

